

**La renovación de la palabra en el
bicentenario de la Argentina**
Los colores de la mirada lingüística

Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino
Editores



ISBN 978-950-774-193-7

© 2010 by Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo

Derechos reservados.

Las opiniones expresadas en esta obra
son de exclusiva responsabilidad de los autores.

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de tapa,
puede ser reproducida, almacenada o transmitida sin permiso previo del editor.

Editorial de la
Facultad de Filosofía y Letras de la
Universidad Nacional de Cuyo
Centro Universitario, Parque Gral. San Martín
Casilla de Correo 345
5500 Mendoza, República Argentina
E-mail: editorial@logos.uncu.edu.ar
Web address: <http://ffyl.uncu.edu.ar>

Diagramación: Ejle Boleñik
Idea de tapa: Dani Brove
Diseño de tapa: Clara Luz Muñiz

Contactos: vcastel@mendoza-conicet.gob.ar; lilucubo@speedy.com.ar

ÍNDICE DE MATERIAS

Evaluadores: 17-18

Autores: 19-21

Introducción: 23_24

[Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino](#)

Capítulo 1: 25-32

Uso y conocimiento de anglicismos en San Juan

[Mónica Agostini de Sánchez](#)

Capítulo 2: 33-37

Educación intercultural bilingüe en el ámbito ranquel

[Daniela Aguirre](#)

Capítulo 3: 39-46

Acceso al conocimiento científico mediante
la lectura y la escritura en una lengua extranjera

[Lidia Aguirre de Quevedo](#)

Capítulo 4: 47-54

La construcción de la intersubjetividad en los informes
de práctica profesional de Ingeniería

[Luis Alejandro Aguirre](#)

Capítulo 5: 55-61

Las prácticas discursivas de la Ingeniería desde la perspectiva
de los alumnos de primer año: apuntes para una
enseñanza basada en géneros

[Luis Alejandro Aguirre y Silvina Analía Negri](#)

Capítulo 6: 63-67

La producción académica en el marco institucional

[Marilina Aibar y Cecilia Broilo](#)

Capítulo 7: 69-76

El discurso de Noticias: información, ideología y comercio

[Claudia Carina Albarracín](#)

Capítulo 8: 77-84

El alcance de la dimensión interpersonal en la
realización de los textos: un aporte a la teoría del registro

[Valeria Ali](#)

Capítulo 9: 85-89

La cocina argentina y la construcción
de un imaginario cultural

[Damiana Alonso](#)

Capítulo 10: 91-98

Términos y usos especializados de la lengua.
Recorridos interpretativos en la dinámica de la interacción
oral del discurso académico-científico

[Fernanda María Álvarez Chamale](#)

Capítulo 11: 99-107

¿Qué relación puede existir entre el diseño de una materia y
la apertura de sus foros en contextos de formación online?

[Guadalupe Alvarez](#)

Capítulo 12: 109-115

Interaccionismo socio-discursivo,
ensino de língua e os gêneros textuais

[Hiliana Alves dos Santos Nascimento e Marígia Ana Aguiar](#)

Capítulo 13: 117-123

Las instrucciones del juez: Manipulación de la lectura y
las voces presentes en el habla institucional

[Débora Amadio](#)

Capítulo 14: 125-131

Marcas de resguardo de naturaleza epistémica
en AI en inglés y español

[Liliana Anglada y Angélica Gaido](#)

Capítulo 15: 133-139

Marcas de actitud en AI en las áreas
disciplinares de bioquímica y psicología

[Liliana Anglada, Carina Ávila, Ana I. Calvo y Marina Pasquini](#)

Capítulo 16: 141-147

Cambio de código en hablantes
ranqueles bilingües subordinados

[M. Belén Apud Higonet](#)

Capítulo 17: 149-154

Paráfrasis, escucha y reformulación

[Marcia Arbusti](#)

Capítulo 18: 155-161

La cortesía verbal en ámbitos rurales.
A propósito de San Antonio de los Cobres (Salta)

[Olga Alicia Armata](#)

Capítulo 19: 163-169

La adquisición de las categorías de Tiempo y Aspecto en el
español hablado como segunda lengua por tobas

[Alicia Avellana](#)

Capítulo 20: 171-178

Miseria, humillación y derecho a la vida.
El empleo de metáforas en la jurisprudencia
de la corte interamericana de derechos humanos

[Fernanda Balatti](#)

Capítulo 21: 179-189

El continuum entre la zona temporal y la zona concesiva
de las formas todavía/aún

[Sonia Baldasso de Fiocchetta](#)

Capítulo 22: 191-197

El campo y sus áreas temáticas en el habla del santarroseño.
Análisis de una encuesta

[Ilda E. Barroso y Nora B. Forte](#)

Capítulo 23: 199-203

Manuel de Montoliú y la incorporación de la Estilística en la
etapa fundacional del Instituto de Filología

[Emiliano Battista](#)

Capítulo 24: 205-211

Las “interjecciones propias” desde la Teoría de los Prototipos:
teorías del lenguaje y conciencia metalingüística

[Lucía Bernardi](#)

Capítulo 25: 213-221

Hacia una tipología de la neología semántica nominal

[Marina Berri y Andreína Adelstein](#)

Capítulo 26: 223-233

Géneros textuales en la clase de inglés como
lengua extranjera: las cartas de reclamo

[Cristina Boccia, Virginia Brain, Ivana Buffa, Alejandra Farías y Viviana Nardechia](#)

Capítulo 27: 235-243

El verbo: reflexiones sobre su enseñanza en la
nueva Escuela Secundaria

[María Paula Bonorino](#)

Capítulo 28: 245-251

Prótasis de Imperfecto de Subjuntivo en oraciones condicionales
de textos de Córdoba de los siglos XVI-XVII e inicios del XXI

[Corina Margarita Buzelin Haro](#)

Capítulo 29: 253-259

La transferencia lingüística en la interlengua de
aprendientes de inglés como segunda lengua

[Noelia Calvo Garbarino](#)

Capítulo 30: 261-267

Desplazamientos semánticos y sintácticos en la escritura de ingresantes a la Universidad

[Viviana Cárdenas](#)

Capítulo 31: 269-275

Aproximación al sistema tiempo/modo/aspecto en chorote (mataguayo)

[Javier Carol](#)

Capítulo 32: 277-287

Evaluación de textos argumentativos escritos en inglés de acuerdo con una propuesta integradora

[María Cristina Carrillo](#)

Capítulo 33: 289-295

La construcción discursiva del conflicto en la argumentación interaccional. La crisis del campo en el discurso político

[Alicia Eugenia Carrizo](#)

Capítulo 34: 297-305

Influencia del mecanismo de actualización en la comprensión de textos

[Romina Cartoceti, Valeria Abusamra, Bárbara Sampetro y Aldo Ferreres](#)

Capítulo 35: 307-311

*Vanished the subject?

La adquisición del sujeto en estudiantes de ILE

[María Fernanda Casares y María Teresa Araya](#)

Capítulo 36: 313-323

Representaciones oracionales del Generador de la Gramática de Cardiff

[Víctor M. Castel](#)

Capítulo 37: 325-331

Entre gestos y palabras. Una excursión a los indios ranqueles de Lucio V. Mansilla

[Carlos Enrique Castilla](#)

Capítulo 38: 333-337

Prejuicios y estigmas sociolingüísticos en los hablantes de San Miguel de Tucumán

[Cecilia Castro Llomparte](#)

Capítulo 39: 339-345

Actitudes lingüísticas: Abordaje metodológico

[Adriana Castro](#)

Capítulo 40: 347-355

La marcación del Tema en español. Revisión y análisis desde la perspectiva de la lingüística sistémico-funcional

[Juan José Cegarra](#)

Capítulo 41: 357-363

La institución comunitaria judía en Argentina. El discurso de la Kehilá de Tucumán como espacio de construcción identitaria
[Elisa Cohen de Chervonagura](#)

Capítulo 42: 365-371

El Análisis del Discurso Didáctico en entornos presenciales y virtuales: claves conceptuales para la construcción compartida del conocimiento y la enseñanza multimedia
[Gustavo Daniel Constantino](#)

Capítulo 43: 373-378

Fonología y Teoría de los Prototipos: El continuum en la zona de las palatales del español
[Mirtha Cuadros y Carmen Castro](#)

Capítulo 44: 379-386

Metaforización en el léxico de la cultura vitivinícola. Una visión sociocognitiva
[Liliana Cubo de Severino e Iris Viviana Bosio](#)

Capítulo 45: 387-395

A unas décadas de la Revolución de Mayo. Emoción y oralidad en el epistolario de Juan Facundo Quiroga
[Liliana Cubo, Karolin Moser y Gisela Müller](#)

Capítulo 46: 397-403

¿Existe la conexión espacial? Un enfoque lingüístico-cognitivo para el estudio de los dispositivos conectivos en textos académicos
[Andrea Cucatto](#)

Capítulo 47: 405-411

La construcción del receptor en la información médico-farmacéutica de un medicamento de venta libre en Argentina
[Anahí Cuestas, Gabriela Iacoboni y Amanda Zamuner](#)

Capítulo 48: 413-420

Las nominalizaciones: reconocimiento, comprensión y estrategias lingüísticas para su definición
[Mariana Cuñarro](#)

Capítulo 49: 421-427

Foros de debate en periódicos digitales: la descortesía de fustigación como tipo predominante en la interacción
[Fabio Daniel Dandrea](#)

Capítulo 50: 429-435

Hacia un enfoque basado en tareas en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera para la optimización de logros en la UNLaM
[Efraín Davis y Marcela Engemann](#)

Capítulo 51: 437-442

De cómo la transferencia propicia el aprendizaje
erróneo de una segunda lengua

[Efraín Davis, Susana Moyano y Silvia Picelille](#)

Capítulo 52: 443-448

Propuesta de un modelo de textos expositivo-argumentativos en inglés para asistir a
alumnos de colegios bilingües en los exámenes IGCSE de Historia

[María Gabriela de la Torre](#)

Capítulo 53: 449-456

Comprensión de textos científicos en adolescentes

[María Silvina Demagistri y Liliana María Naveira](#)

Capítulo 54: 457-462

La Taxonomía SOLO en la evaluación de la
producción escrita académica

[Hilda Difabio de Anqlat](#)

Capítulo 55: 463-468

Marcadores discursivos en textos narrativos orales
de la variedad de habla del NOA

[Verónica Dudzicz](#)

Capítulo 56: 469-475

De Eso (no) se habla

[Gabriel Dvoskin](#)

Capítulo 57: 477-483

Dificultades en el reconocimiento e interpretación
de textos con conjunciones correlativas

[Marcela Elvira Engemann](#)

Capítulo 58: 485-488

Nombre Nombre, la différence del poema

[Matilde Belén Escobar Negri](#)

Capítulo 59: 489-493

Paradojas de la modalidad como noción limítrofe entre
la gramática, la semántica y la pragmática

[Sergio Etkin](#)

Capítulo 60: 495-501

Sentidos de un bicentenario. Análisis de discursos en
torno a una celebración problemática

[Griselda Fanese y Emilse Kejner](#)

Capítulo 61: 503-507

El enfoque cognitivo como estrategia
en el aprendizaje de la escritura

[Ana María Fernández Lávaque y Juana del Valle Rodas](#)

Capítulo 62: 509-516

Del discurso religioso al discurso político: un recorrido por los elementos
interpersonales en dos cartas de Antonio Baseotto

[Rocío Flax](#)

Capítulo 63: 517-522

Selección léxica y referentes en disputa.

¿Quiénes son los vecinos?

[Libertad Fructuoso](#)

Capítulo 64: 523-532

Ciencia Hoy y Exactamente, dos revistas de
divulgación científica para diferentes audiencias

[Susana Gallardo](#)

Capítulo 65: 533-538

“Servicio público” y “derecho humano”:
dos conceptos de educación superior en disputa

[Paula Sylvina García](#)

Capítulo 66: 539-545

El aprendizaje colaborativo y el uso de foros en la clase
de Lengua Inglesa en el nivel superior

[Ileana Yamina Gava](#)

Capítulo 67: 547-553

Dos subtipos de perífrasis aspectuales:

Fasales y cuantificacionales

[Mabel Giammatteo](#)

Capítulo 68: 555-562

¿El mismo perro con diferente collar? ¿Qué comparten y en qué se diferencian las
construcciones pasiva perifrástica, pasiva con se e impersonal con se?

[Mabel Giammatteo, Hilda R. Albano, Ana M. Marcovecchio y Augusto M. Trombetta](#)

Capítulo 69: 563-569

Análisis de estrategias de lectura en voz alta en inglés

[Florencia Giménez y Ma. Verónica Ghirardotto](#)

Capítulo 70: 571-580

La traducción como espacio de interacción práctica de corrientes teóricas: aportes
de la gramática generativa y la gramática textual a la competencia del traductor

[Natalia Giollo](#)

Capítulo 71: 581-586

El neologismo como problema social. Semántica y criminología
en los Boletines de la Academia Argentina de Letras (1933-1938)

[Mara Glzman](#)

Capítulo 72: 587-596

Las formas de referir y la información contextual en el discurso de los manuales
escolares y las revistas de divulgación infantil

[Nora González](#)

Capítulo 73: 597-603

Evaluaciones simultáneas en conversaciones entre jóvenes
[Marina Grasso y Karina Ibañez](#)

Capítulo 74: 605-612

Acerca de la “violencia revolucionaria”. Un análisis de las representaciones de la polémica No matarás en la prensa gráfica
[Florencia Greco](#)

Capítulo 75: 613-618

Los solapamientos en la conversación como índices del acercamiento interpersonal en la variedad rioplatense de español
[María Belén Grisolia](#)

Capítulo 76: 619-623

La cortesía en inglés: Gradación de los actos de queja en cartas de reclamo
[Mónica Guerra](#)

Capítulo 77: 625-632

Sobre foco nomás
[Yurena María Gutiérrez](#)

Capítulo 78: 633-638

Efectos de sentido: el caso de los manuales universitarios
[Beatriz Hall y María Isabel López](#)

Capítulo 79: 639-645

¿Peligrosos o en peligro? Representaciones sociales de los y las jóvenes en los medios de comunicación
[Lucía Hellín](#)

Capítulo 80: 647-653

Motivación semántico-pragmática del empleo de cláusulas de relativo en los SMS
[Leonardo Matias Hidalgo](#)

Capítulo 81: 655-660

Una cosa es saber y otra es querer... Realización oral de apellidos no hispánicos e imperativos actitudinales
[Yolanda Hipperdinger](#)

Capítulo 82: 661-667

La redacción de ideas principales de textos académicos en inglés: sus beneficios y dificultades como instrumento de evaluación de la lectocomprensión
[Patricia Insirillo, María Susana González y Adriana Adem](#)

Capítulo 83: 669-679

Una aproximación al perfil de competencia morfológica de alumnos de 3° y 6° años de Educación General Básica
[María Elena Isuani de Aguiló](#)

Capítulo 84: 681-691

Percepciones de la (des)cortesía en instituciones de atención al público en el español bonaerense: la comunidad de Bahía Blanca

[Gisele G. Julián](#)

Capítulo 85: 693-700

Algunas observaciones acerca de los denominados ‘verbos de cognición’: los casos de *creer* y *pensar* + infinitivo

[Analia E. Kevorkian y Ana M. J. Pacagnini](#)

Capítulo 86: 701-708

La identidad del portugués de Brasil en la lexicografía brasileña

[Maria da Graça Krieger, Fabrina C. Possamai Camilotti y Rosinalda Pereira Batista](#)

Capítulo 87: 709-716

Delimitación nominal en construcciones con verbos de soporte

[Inés Kugel y María Victoria Magariños](#)

Capítulo 88: 717-723

Soberanía, identidad y patria en los editoriales de *Humor Registrado* durante la Guerra de Malvinas

[Georgina Lacanna](#)

Capítulo 89: 725-732

Los diccionarios de indigenismos y de regionalismos de la década de 1880 en la Argentina: un análisis glotopolítico

[Daniela Lauria](#)

Capítulo 90: 733-743

Las anteposiciones inductoras de foco de polaridad

[Manuel Leonetti y Victoria Escandell-Vidal](#)

Capítulo 91: 745-752

Aproximación al léxico religioso del Ministerio “Semillones del Tercer Milenio” del pastor Héctor Giménez

[Silvio Alexis Lucena](#)

Capítulo 92: 753-759

Los integrantes de una comunidad estigmatizada como “contemporáneos” y “semejantes”

[Edith Lupprich](#)

Capítulo 93: 761-766

El pensamiento crítico del docente de LE como articulador principal de nuevas propuestas académicas en el ámbito universitario

[Laura Macagno, Nidia Redonder, Norma Gordo y Mariana Carminatti](#)

Capítulo 94: 767-775

Análisis comparativo de verbos del decir y construcciones con verbos de soporte equivalentes

[María Victoria Magariños](#)

Capítulo 95: 777-783

La estructura esquemática en textos
para Inglés con Fines Específicos (ESP)

[Laura D. Mandatori](#)

Capítulo 96: 785-790

Verbos modales deónticos y el bloqueo del subjuntivo
en completivas introducidas por predicados volitivos

[Ana M. Marcovecchio y Andrés Kaller](#)

Capítulo 97: 791-799

El uso de los conectores causales 'porque' y 'ya que' pospuestos
desde un enfoque cognitivo-prototípico

[Leonor Marra de Acebedo](#)

Capítulo 98: 801-806

Epistemicidad y subjetividad en la expresión fija *creo*

[Javier N. Martínez Ramacciotti](#)

Capítulo 99: 807-813

Sarmiento como objeto de discurso en
una polémica periodística: Bayer / Narodowski

[Teresita Matienzo y Carolina Seoane](#)

Capítulo 100: 815-820

Análisis del léxico utilizado para describir el trabajo
del actor en un corpus de críticas teatrales

[Karina Mauro](#)

Capítulo 101: 821-829

La conversación en clases de ciencia en la escuela primaria y
el aprendizaje de palabras

[Alejandra B. Menti y Celia R. Rosemberg](#)

Capítulo 102: 831-839

Importancia de los rasgos fonético-fonológicos y grafémicos y
su interrelación para la intercomprensión de las
lenguas germánicas inglés, alemán y neerlandés

[Briqitte Merzig](#)

Capítulo 103: 841-847

Destrucciones espontáneas y velocidades bélicas:
dictados del pensamiento

[Romina Celeste Metti](#)

Capítulo 104: 849-856

Nuevos materiales didácticos del italiano especializado.

La lecto-comprensión del lenguaje de la arquitectura

[María Inés Milano, Mariela Andrea Bortolon y Silvina María Voltarel](#)

Capítulo 105: 857-862

Léxico y Gramática. Los verbos parasintéticos
como verbos de cambio
[Antonia Esther Minguell](#)

Capítulo 106: 863-868

La conceptualización del espacio y el movimiento
a partir de la selección léxica en español
[Lidia Raquel Miranda y Analía Nieto González](#)

Capítulo 107: 869-875

Las metáforas de los directores sobre la escuela secundaria y
el rol directivo en tiempos de destitución y segmentación educativa.
Un estudio de casos en circuitos escolares diferenciados
[Lilian Elvira Montes](#)

Capítulo 108: 877-881

El rol y el uso de diferentes herramientas tecnológicas
en la enseñanza de la gramática inglesa
[María José Morchio, Fabián H. Negrelli y Natalia V. Dalla Costa](#)

Capítulo 109: 883-888

Pues vs. *porque* en *De la anarquía* de Alberdi
[Mariana Morón Usandivaras](#)

Capítulo 110: 889-896

El tipo textual descriptivo como herramienta
para acceder al léxico especializado
[Daniela S. Moyetta y Patricia G. Ribotta](#)

Capítulo 111: 897-904

Cómo abordar «*linking*» y «*gradation*»
en la enseñanza de la pronunciación del inglés como L2
[M^a Lourdes Nafá](#)

Capítulo 112: 905-914

La transposición didáctica de la modalidad oral,
una asignatura pendiente
[Paula C. Navarro](#)

Capítulo 113: 915-924

La evaluación en el área de gramática inglesa: Cómo garantizar
objetividad e imparcialidad con respecto a los intereses de los alumnos
[Fabián H. Negrelli, Natalia V. Dalla Costa y María José Morchio](#)

Capítulo 114: 925-931

Falsos gerundios: una mirada desde
la Teoría de los Bloques Semánticos
[María Marta García Negroni y Silvia Ramírez Gelbes](#)

Capítulo 115: 933-940

Descripción e interpretación de prácticas discursivas orales
en estudiantes universitarios. Estudio de casos
[María Marta García Negroni y Beatriz Hall](#)

Capítulo 116: 941-947

Estrategias descorteses en listas de distribución
entre profesionales universitarios
[Cristina del Valle Núñez](#)

Capítulo 117: 949-955

QUE versus DE QUE en español oral contemporáneo
[Verónica Orellano de Marra](#)

Capítulo 118: 957-962

¿Qué piensan los que reciben? Actitudes lingüísticas hacia
los inmigrantes de países limítrofes en Bahía Blanca
[Laura Orsi](#)

Capítulo 119: 963-970

La comunicación académica como construcción
argumentativa: perspectivas de lectura y de escritura
de estudiantes universitarios
[Constanza Padilla, Silvina Douglas y Esther Lopez](#)

Capítulo 120: 971-978

Estructuración metafórica y poder: las metáforas de la
oralidad en el discurso de Alfredo de Angeli
[Alejandra Gabriela Palma](#)

Capítulo 121: 979-985

Prominencia en la representación léxica del movimiento
[Luis París](#)

Capítulo 122: 987-993

La unidad tonal: una mirada comparativa de
la entonación en la conversación en inglés
[Graciela B. Pascual, Lucía I. Rivas y Miriam P. Germani](#)

Capítulo 123: 995-1002

Escala normatizada de atributos de conceptos
[Elisa Pazgón, Victoria Favarotto, Martín Calcopietro, Pilar Lahitte, Luciana Roldán,
Guillermina Vitale, Matías Yerro, Martín Azzolini y Jorge Vivas](#)

Capítulo 124: 1003-1009

Diferencias de género en una tarea de atributos de conceptos
[E. Pazgón, M. Yerro, V. Favarotto, L. Vivas, y J. Vivas](#)

Capítulo 125: 1011-1017

La interpretación de enunciados:
la referencia en Sintagmas de Determinante
[Inés Gimena Pérez y Daniel Romero](#)

Capítulo 126: 1019-1024

La enseñanza de los aspectos prosódicos: Propuesta metodológica para la introducción del tema en una clase de fonética y fonología del profesorado de inglés

[*Liliana Pérez y Silvia Patricia Acosta*](#)

Capítulo 127: 1025-1033

Publicidades Patrióticas. Una fusión entre el fomento al consumo y los festejos del Centenario en la Argentina

[*María Soledad Pessi*](#)

Capítulo 128: 1035-1042

El sistema temático en géneros históricos relacionados con los sucesos del 25 de mayo de 1810

[*María Lelia Pico*](#)

Capítulo 129: 1043-1048

Una experiencia de escritura académica en la Escuela Media

[*Mónica del Milagro Plaza*](#)

Capítulo 130: 1049-1055

Un parser para la morfología del quichua santiagueño con PC-KIMMO

[*Andrés Osvaldo Porta*](#)

Capítulo 131: 1057-1064

Los nombres para artrópodos en toba

[*Andrés O. Porta y Osvaldo R. di Iorio*](#)

Capítulo 132: 1065-1071

Descripción de la morfología verbal del toba utilizando lenguajes lineales libres de contexto

[*Andrés Osvaldo Porta y María Cristina Messineo*](#)

Capítulo 133: 1073-1083

La utopía de las ciudadanías digitales. Negociación del significado e inclusión socio-cultural en comunidades de aprendizaje internacionales

[*Juliana Elisa Raffaghelli*](#)

Capítulo 134: 1085-1093

El ideario de Mayo en un corpus de editoriales del Diario Jornada de Trelew

[*Cora C. Rampoldi y Silvia A. Zamarreño*](#)

Capítulo 135: 1095-1102

“Concepción de mundo” (*Weltanschauung*) o la perspectiva del investigador del lenguaje según Wilhelm von Humboldt

[*Juan Lázaro Rearte*](#)

Capítulo 136: 1103-1107

De la descripción a la acción en la enseñanza de la lengua

[*María Cristina Rébola*](#)

Capítulo 137: 1109-1115

Características de la argumentación en textos académicos producidos por estudiantes universitarios
[Alejandra Reguera](#)

Capítulo 138: 1117-1127

Estudo de linguagem sincrética em exames nacionais de avaliação brasileira (ENEM e ENADE): por uma semiologia histórica do discurso
[Jocnilson Ribeiro dos Santos y Vanice Maria Oliveira Sargentini](#)

Capítulo 139: 1129-1138

El trabajo docente en la enseñanza de la lengua: Los textos y el análisis entre los géneros y los tipos de discurso
[Dora Riestra](#)

Capítulo 140: 1139-1149

Cortesía verbal y mediación en el debate televisado. Estudio sobre el discurso de cortesía en la moderación del debate en el programa “A dos voces” entre los meses de marzo y abril de 2008
[E. Gustavo Rojas](#)

Capítulo 141: 1151-1163

Aguja de navegar corpus
[Guillermo Rojo](#)

Capítulo 142: 1165-1173

La polifonía y su incidencia en las representaciones del escándalo político en prensa escrita argentina
[María Belén Romano](#)

Capítulo 143: 1175-1184

Weblog: términos claves para entender su funcionamiento
[Julio César Sal Paz](#)

Capítulo 144: 1185-1189

La enseñanza y el aprendizaje de latín y griego. Contribuciones de la lingüística actual
[María Elisa Sala](#)

Capítulo 145: 1191-1197

Acerca de la Gramática del Papel y la Referencia de Van Valin
[Patricia Salas Figueroa y Estela Picón](#)

Capítulo 146: 1199-1207

Estructura temática en instancias narrativas de entrevistas de admisión
[Grisel Salmaso](#)

Capítulo 147: 1209-1220

Correlaciones entre competencia morfológica y
desempeño léxico en 4° y 7° años de educación primaria

[María Estela Salvo de Vargas](#)

Capítulo 148: 1221-1229

Evaluación de la decodificación y comprensión lectora en adultos

[Bárbara Sampetro, Julia Otero, Andrea Casajús, Romina Cartoceti,](#)

[Valeria Abusamra y Aldo Ferreres](#)

Capítulo 149: 1231-1237

Hábito en el pasado: variación sociolingüística en San Francisco (EEUU)

[Rosa María Sanou, Graciela Albiñana, Claudia Castañeda y Graciela Galli](#)

Capítulo 150: 1239-1244

Metáforas del tiempo en inglés y en español

[María Silvia Sastre](#)

Capítulo 151: 1245-1250

Sobre la escritura de casos clínicos en
algunas tesis de psicoanalistas lacanianos

[Karina Savio](#)

Capítulo 152: 1251-1258

Éxito y fracaso en la proyección de la credibilidad

[Marcela A. Serra Piana](#)

Capítulo 153: 1259-1263

Los valores atribuidos al pretérito perfecto compuesto español
en las diferentes regiones dialectales argentinas:

una propuesta investigativa

[Leandro Silveira de Araujo](#)

Capítulo 154: 1265-1271

La no vigencia en el momento de habla:
sobre la posibilidad del anti-perfecto como categoría gramatical

[Guillermo Soto y Felipe Hasler](#)

Capítulo 155: 1273-1284

Competencia escrita, pragmática textual y tradiciones
discursivas en la historiografía colonial (en los siglos XVI y XVII)

[Eva Stoll](#)

Capítulo 156: 1285-1294

El efecto de los límites en la percepción y recuerdo de eventos

[Sonia Suárez Cepeda](#)

Capítulo 157: 1295-1300

Las cláusulas en las narrativas orales de experiencias
personales: una propuesta de clasificación

[Mariana Szretter Noste](#)

Capítulo 158: 1301-1307

Centro y periferia: imágenes del territorio nacional en libros de texto de Ciencias Sociales para la enseñanza media

[María Beatriz Taboada](#)

Capítulo 159: 1309-1314

Razonamientos lógico-gramaticales y enseñanza de la lengua

[Stella Maris Tapia](#)

Capítulo 160: 1315-1319

El resumen como recurso para el docente que orienta el acceso al discurso académico

[Marta Elena Torino de Morales y Juana del Valle Rodas](#)

Capítulo 161: 1321-1327

Los mecanismos de incorporación del léxico disciplinar en manuales escolares de secundario. Un enfoque polifónico-argumentativo

[Carolina Tosi](#)

Capítulo 162: 1329-1335

La nación revolucionaria: su construcción discursiva en Mártir o Libre y las Oraciones en la Sociedad Patriótica de Bernardo Monteagudo (1812)

[Graciana Vázquez Villanueva](#)

Capítulo 163: 1337-1346

Comprensión de textos, auto-regulación del aprendizaje y rendimiento académico

[Stella Maris Vázquez](#)

Capítulo 164: 1347-1355

La categoría de 'tiempo nominal' en las lenguas chaqueñas

[Alejandra Vidal y Analía Gutiérrez](#)

Capítulo 165: 1357-1362

Escritura en español como lengua extranjera. Errores de estudiantes durante el proceso de producción

[Ingrid Viñas Quiroga](#)

Capítulo 166: 1363-1368

Usos comunicativos de las formas del condicional y del imperativo en muestras de lengua escrita del español de Resistencia

[Hugo Roberto Wingeyer y Natalia Virginia Colombo](#)

Capítulo 167: 1369-1376

Una visión diacrónica de la alternancia de variedades en la interacción áulica

[Alicia Zangla](#)

EVALUADORES

Luis Alejandro Aguirre

FFyL, UNCuyo

Sonia Baldasso de Fiocchetta

FFyL, UNCuyo

Cristina Boccia

FFyL, UNCuyo

Ester C. Car

InCiHuSA, CONICET

Martina Carbonari

FFyL, UNCuyo

Victor M Castel

InCiHuSA, CONICET y FFyL, UNCuyo

Liliana Cubo de Severino

CONICET y FFyL, UNCuyo

Alicia Alessandra

FFyL, UNCuyo

Estela Di Lorenzo

FFyL, UNCuyo

Delia Ejarque

FFyL, UNCuyo

Claudia Ferro

FFyL, UNCuyo

Elsa Girotti

FFyL, UNCuyo

Andrea Gazali

FFyL, UNCuyo

Laura E. Hlavacka

FFyL, UNCuyo

Nelsi Lacón

FFyL, UNCuyo

Gisela Müller

CONICET y UNCuyo

Hilda Puiatti de Gómez

FFyL, UNCuyo

Luis A. París

InCiHuSA, CONICET

María del Rosario Ramallo de Perotti

FFyL, UNCuyo

Carolina Sacerdote

FFyL, UNCuyo

Grisel Salmaso

InCiHuSA, CONICET y FFyL, UNCuyo

Diana Támola

FFyL, UNCuyo

Adriana Zani

FFyL, UNCuyo

AUTORES

Mónica Agostini de Sánchez

Daniela Aguirre

Lidia Aguirre de Quevedo

Luis Alejandro Aguirre

Luis Alejandro Aguirre y Silvina Analía Negri

Marilina Aibar y Cecilia Broilo

Claudia Carina Albarracín

Valeria Ali

Damiana Alonso

Fernanda María Álvarez Chamale

Guadalupe Alvarez

Hiliana Alves dos Santos Nascimento e Marígia Ana Aguiar

Débora Amadio

Liliana Anglada y Angélica Gaido

Liliana Anglada, Carina Ávila, Ana I. Calvo y Marina Pasquini

M. Belén Apud Higonet

Marcía Arbusti

Olga Alicia Armata

Alicia Avellana

Fernanda Balatti

Sonia Baldasso de Fiocchetta

Ilda E. Barroso y Nora B. Forte

Emiliano Battista

Lucía Bernardi

Marina Berri y Andreína Adelstein

Cristina Boccia, Virginia Brain, Ivana Buffa, Alejandra Farías y Viviana Nardechia

María Paula Bonorino

Corina Margarita Buzelin Haro

Noelia Calvo Garbarino

Viviana Cárdenas

Javier Carol

María Cristina Carrillo

Alicia Eugenia Carrizo

Romina Cartoceti, Valeria Abusamra, Bárbara Sampedro y Aldo Ferreres

María Fernanda Casares y María Teresa Araya

Víctor M. Castel

Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino

Carlos Enrique Castilla

Cecilia Castro Llomparte

Adriana Castro

Juan José Cegarra

Elisa Cohen de Chervonagura

Gustavo Daniel Constantino

Mirtha Cuadros y Carmen Castro

Liliana Cubo de Severino e Iris Viviana Bosio

Liliana Cubo, Karolin Moser y Gisela Müller

Andrea Cucatto

Anahí Cuestas, Gabriela Iacoboni y Amanda Zamuner

Mariana Cuñarro

Fabio Daniel Dandrea

Efraín Davis y Marcela Engemann

Efraín Davis, Susana Moyano y Silvia Picelille

María Gabriela de la Torre

María Silvina Demagistri y Liliana María Naveira

Hilda Difabio de Anglat

Verónica Dudzicz

Gabriel Dvoskin
Marcela Elvira Engemann
Matilde Belén Escobar Negri
Sergio Etkin
Griselda Fanese y Emilse Kejner
Ana María Fernández Lávaque y Juana del Valle Rodas
Rocío Flax
Libertad Fructuoso
Susana Gallardo
Paula Sylvina García
Ileana Yamina Gava
Mabel Giammatteo
Mabel Giammatteo, Hilda R. Albano, Ana M. Marcovecchio y Augusto M. Trombetta
Florencia Giménez y Ma. Verónica Ghirardotto
Natalia Giollo
Mara Glzman
Nora González
Marina Grasso y Karina Ibañez
Florencia Greco
María Belén Grisolia
Mónica Guerra
Yurena María Gutiérrez
Beatriz Hall y María Isabel López
Lucía Hellín
Leonardo Matias Hidalgo
Yolanda Hipperdinger
Patricia Insirillo, María Susana González y Adriana Adem
María Elena Isuani de Aquiló
Gisele G. Julián
Analía E. Kevorkian y Ana M. J. Pacagnini
Maria da Graça Krieger, Fabrina C. Possamai Camilotti y Rosinalda Pereira Batista
Inés Kugel y María Victoria Magariños
Georgina Lacanna
Daniela Lauria
Manuel Leonetti y Victoria Escandell-Vidal
Silvio Alexis Lucena
Edith Lupprich
Laura Macagno, Nidia Redonder, Norma Gordo y Mariana Carminatti
María Victoria Magariños
Laura D. Mandatori
Ana M. Marcovecchio y Andrés Kaller
Leonor Marra de Acebedo
Javier N. Martínez Ramacciotti
Teresita Matienzo y Carolina Seoane
Karina Mauro
Alejandra B. Menti y Celia R. Rosemberg
Brigitte Merzig
María Inés Milano, Mariela Andrea Bortolon y Silvina María Voltarel
Antonia Esther Minquell
Lidia Raquel Miranda y Analía Nieto González
Lilian Elvira Montes
María José Morchio, Fabián H. Negrelli y Natalia V. Dalla Costa
Mariana Morón Usandivaras
Daniela S. Moyetta y Patricia G. Ribotta
M^a Lourdes Nafá
Paula C. Navarro
Fabián H. Negrelli, Natalia V. Dalla Costa y María José Morchio
María Marta García Negróni y Silvia Ramírez Gelbes
María Marta García Negróni y Beatriz Hall

[Cristina del Valle Núñez](#)
[Verónica Orellano de Marra](#)
[Laura Orsi](#)
[Constanza Padilla, Silvina Douglas y Esther Lopez](#)
[Alejandra Gabriela Palma](#)
[Luis París](#)
[Graciela B. Pascual, Lucía I. Rivas y Miriam P. Germani](#)
[Elisa Pazgón, Victoria Favarotto, Martín Calcopietro, Pilar Lahitte, Luciana Roldán, Guillermina Vitale, Matías Yerro, Martín Azzolini y Jorge Vivas](#)
[E. Pazgón, M. Yerro, V. Favarotto, L. Vivas, y J. Vivas](#)
[Inés Gimena Pérez y Daniel Romero](#)
[Liliana Pérez y Silvia Patricia Acosta](#)
[María Soledad Pessi](#)
[María Lelia Pico](#)
[Mónica del Milagro Plaza](#)
[Andrés Osvaldo Porta](#)
[Andrés O. Porta y Osvaldo R. di Iorio](#)
[Andrés Osvaldo Porta y María Cristina Messineo](#)
[Juliana Elisa Raffaghelli](#)
[Cora C. Rampoldi y Silvia A. Zamarreño](#)
[Juan Lázaro Rearte](#)
[María Cristina Rébola](#)
[Alejandra Requera](#)
[Jocenílson Ribeiro dos Santos y Vanice Maria Oliveira Sargentini](#)
[Dora Riestra](#)
[E. Gustavo Rojas](#)
[Guillermo Rojo](#)
[María Belén Romano](#)
[Julio César Sal Paz](#)
[María Elisa Sala](#)
[Patricia Salas Figueroa y Estela Picón](#)
[Grisel Salmaso](#)
[María Estela Salvo de Vargas](#)
[Bárbara Sampedro, Julia Otero, Andrea Casajús, Romina Cartoceti, Valeria Abusamra y Aldo Ferreres](#)
[Rosa María Sanou, Graciela Albiñana, Claudia Castañeda y Graciela Galli](#)
[María Silvia Sastre](#)
[Karina Savio](#)
[Marcela A. Serra Piana](#)
[Leandro Silveira de Araujo](#)
[Guillermo Soto y Felipe Hasler](#)
[Eva Stoll](#)
[Sonia Suárez Cepeda](#)
[Mariana Szretter Noste](#)
[María Beatriz Taboada](#)
[Stella Maris Tapia](#)
[Marta Elena Torino de Morales y Juana del Valle Rodas](#)
[Carolina Tosi](#)
[Graciana Vázquez Villanueva](#)
[Stella Maris Vázquez](#)
[Alejandra Vidal y Analía Gutiérrez](#)
[Ingrid Viñas Quiroga](#)
[Hugo Roberto Wingeyer y Natalia Virginia Colombo](#)
[Alicia Zangla](#)

Capítulo 1: 25-32

Uso y conocimiento de anglicismos en San Juan

Mónica Agostini de Sánchez

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Uso y conocimiento de anglicismos en San Juan

Mónica Agostini de Sánchez
Universidad Nacional de San Juan.
San Juan, Argentina.
m_agostinidesanchez@yahoo.com.ar

Resumen

La presente ponencia plantea dos cuestiones. En primer término, la frecuencia con que se emplean los anglicismos de lujo, también llamados innecesarios o superfluos por contar en nuestro idioma con vocablos semánticamente equivalentes, en los intercambios cotidianos en la ciudad de San Juan. En segundo término, si los hablantes sanjuaninos conocen realmente el significado de estos términos o lo ignoran. Estos aspectos se estudiaron en correlación con factores sociales. La investigación se llevó a cabo desde el enfoque sociolingüístico variacionista, que estudia la lengua en su contexto social real, e intenta fundamentalmente explicar tanto la variabilidad lingüística como su interrelación con variables sociales y su incidencia en los procesos de cambio lingüístico. Se aplicó básicamente la metodología cuantitativa de los trabajos sociolingüísticos variacionistas. A través de un conjunto de 20 anglicismos patentes, de lujo y de carácter general, no técnico, seleccionados por medio de una encuesta preliminar, se exploró la preferencia que tienen los sanjuaninos por estos términos ingleses, que les resultan más atractivos que su contraparte española. En cuanto al corpus, estuvo constituido por encuestas escritas aplicadas a residentes nativos de San Juan. Los valores obtenidos revelaron que la frecuencia de uso de estas voces de origen inglés constituye una variable sociolingüística extremadamente sensible a los factores sociales: nivel socioeducativo, edad y género. Respecto de la segunda variable en estudio -Conocimiento del significado de los anglicismos- los resultados evidencian que la mayoría de los informantes conoce el significado de casi todos los anglicismos, independientemente de sus características sociales.

Introducción

Uno de los signos más distintivos de nuestro tiempo es la comunicación e interacción entre los pueblos. Debido al proceso de globalización en que estamos inmersos, las distancias se han acortado y con ello se han ampliado las posibilidades de acceder a lo mejor de otras culturas.

El idioma español, que históricamente ha sido una membrana permeable a través de la cual se han filtrado vocablos de otras lenguas, como consecuencia de esta interacción, ha continuado incorporando cada vez más extranjerismos, en su mayoría de origen inglés. Este idioma se ha convertido en la actualidad, en la lingua franca de la ciencia, la tecnología, las comunicaciones, los negocios, la política internacional, la informática, el turismo, los deportes, por citar algunas áreas que parecen presentar una mayor concentración de anglicismos.

Según Barcia, si se deja de lado Puerto Rico y México por su extrema cercanía con Estados Unidos, son España y Argentina dos de los países hispanoamericanos que cuentan con mayor presencia de anglicismos (Clarín, 23-7-04).

Pero este fenómeno no es nuevo a nivel planetario. La incidencia de unas lenguas sobre otras ha sido una constante en la historia de la humanidad. Lo realmente novedoso es la velocidad con que hoy se desarrolla este proceso.

Dentro de este escenario se inserta el objetivo de la presente ponencia, que es analizar este fenómeno de los anglicismos o, más específicamente, explorar la preferencia de la comunidad sanjuanina por el uso de anglicismos innecesarios o de lujo por contar en español con términos semánticamente equivalentes. Esto se complementó con otro aspecto relacionado: el posible conocimiento de su significado por parte de los hablantes.

Marco Teórico

La investigación se llevó a cabo desde el enfoque sociolingüístico variacionista, que estudia la lengua en su contexto social real, e intenta fundamentalmente explicar tanto la variabilidad lingüística como su interrelación con variables sociales y su incidencia en los procesos de cambio lingüístico.

Los factores sociales como edad, sexo, etnia, ocupación y nivel de instrucción figuran entre los que han demostrado ejercer más influencia sobre la variación lingüística, aunque no de igual manera o en igual medida en todas las comunidades.

En particular, respecto a la variación de orden léxico -que es la que nos ocupa-, Moreno Fernández opina que se puede explicar mayoritariamente a través de factores extralingüísticos de orden social:

... las variables extralingüísticas, especialmente las sociales, actúan allí donde la lengua lo permite y no es casualidad que sea en el nivel léxico -el más periférico o superficial, el más sujeto a los

vaivenes históricos, el de mayor carga simbólica- donde estas variables parecen revelarse como más determinantes (1998:31).

Anglicismos

Una particular manera de influencia de una lengua sobre otra es a través de los préstamos léxicos. López Morales (1993) expresa que, a veces, ellos constituyen el único resultado o producto de la influencia del contacto.

Yolanda Lastra (1992: 189), propone cuatro criterios, con el fin de caracterizar a los préstamos en cuanto a su grado de incorporación a la lengua receptora:

- (1) Frecuencia de uso: cuanto más se use un vocablo extranjero tanto más se considerará incorporado a la lengua receptora.
- (2) Desplazamiento del sinónimo equivalente en la lengua receptora.
- (3) Integración morfofonémica y sintáctica: se lo considera más integrado cuando se mimetiza con la fonología de la lengua receptora, y cuando se usa con los afijos y estructuras sintácticas de esa misma lengua.
- (4) Aceptabilidad: los hablantes estiman que la palabra extranjera es adecuada y no tienen conciencia de su origen foráneo.

En el caso de los préstamos importados del idioma inglés por el español, se los denomina *anglicismos*. En nuestro país estos lexemas constituyen un ejemplo particular de influencia del inglés sobre el español, ya que es producto de un contacto exclusivamente virtual, a distancia o “diferido” – como lo llama López Morales (1993)- por encontrarnos geográficamente tan alejados de los países de habla inglesa.

Las distintas causas de dicha incorporación son de diversa índole –históricas, económicas, políticas y culturales-, pero todas confluyen en el concepto de “prestigio” o “valoración social”, que impregna a la lengua inglesa.

- El *DRAE* (2004), define a los anglicismos del siguiente modo:

1. m. Giro o modo de hablar propio de la lengua inglesa.
2. m. Vocablo o giro de esta lengua empleado en otra.
3. m. Empleo de vocablos o giros ingleses en distintos idiomas.

Chris Pratt realizó una investigación exhaustiva de anglicismos, y los define como:

Un elemento lingüístico, o grupo de los mismos, que se emplea en el castellano peninsular contemporáneo y que tiene como étimo inmediato un modelo inglés (1980: 115).

Concerniente a la clasificación de los anglicismos, Pratt distingue entre los *léxicos* y los *sintácticos*. En cuanto a los léxicos, existen dos clases: anglicismo *patente* y anglicismo *no patente* y, dentro de esta taxonomía, los clasifica, a su vez, según consten de una palabra o más de una.

Respecto de los anglicismos patentes incluye: *Toda forma identificable como inglesa, o bien totalmente sin cambiar (ranking, hippy, sidecar), o bien adaptada, parcial o totalmente, a las pautas ortográficas del español contemporáneo (boicot, boxear)* (1980:116).

En cambio, bajo la clasificación de no patente, este autor (1980: 160) considera a “todos aquellos anglicismos que se reconocen como formas españolas”: de hecho, son como parónimos de palabras españolas, que terminan ampliando su significado al incluir alguna otra acepción que tienen en inglés, como por ejemplo: *América* por “Estados Unidos”.

Además de la clasificación señalada precedentemente, resulta interesante mencionar la distinción entre los anglicismos considerados *necesarios* y los *innecesarios*, pertinentes para nuestro trabajo. Los primeros son aquellos vocablos incorporados por necesidad, por no tener un equivalente en español “y que por tanto, no son sustituibles fácilmente por otras voces” (Barcia, 2005: 20), así por ejemplo: *freezer, jazz, software*. En cuanto a los segundos –también llamados “superfluos” por Barcia-, son los que se toman sin una real necesidad, por existir en la lengua española las correspondientes palabras válidas para tales conceptos, situación esta que ha suscitado diferentes reacciones.

Seco también se refiere a esta distinción y, para designar los extranjerismos que no son indispensables, introduce la expresión “de lujo”, que tiene resonancias de adorno, pompa o abundancia de cosas no necesarias (*DRAE*):

Hay dos clases de préstamos léxicos, los “de necesidad” y los “de lujo”. Los primeros son los que se refieren a objetos o conceptos nuevos; los segundos son los que vienen a ocupar el lugar de un término ya existente en la lengua receptora (2000).

Metodología

En el presente trabajo se aplicó básicamente la metodología cuantitativa de los trabajos sociolingüísticos variacionistas. En ella se estudia la presencia de préstamos léxicos del inglés, frecuentes en los intercambios verbales entre los sanjuaninos. Específicamente, el análisis focaliza un conjunto de los llamados anglicismos patentes, de lujo y de carácter general, no técnico. Se explora centralmente su frecuencia de empleo en nuestra comunidad de habla y esto se complementa con otro aspecto asociado: el posible conocimiento de su significado por parte de los hablantes.

De ahí que las **variables dependientes** motivo de nuestro estudio sean: USO y CONOCIMIENTO DEL SIGNIFICADO, y se analizan a través de un conjunto de 20 anglicismos especialmente seleccionados por medio de una encuesta preliminar a 40 sanjuaninos.

En cuanto a sus respectivas **variantes**, éstas son: *usa/no usa estos anglicismos de lujo, conoce/no conoce su significado*.

Con respecto a las **variables independientes** tenidas en cuenta en esta investigación, todas son de carácter social, tanto adscritas como adquiridas. En el primer grupo se incluyeron el *sexo* (masculino y femenino) y la *edad* (discriminando entre jóvenes, adultos y mayores). Entre las adquiridas se consideró el *nivel socioeducativo* de los individuos, determinado por un índice que abarca tanto la ocupación como la educación formal y que permitió diferenciar tres estratos: bajo (B), medio-bajo (MB) y medio-alto (MA).

Concerniente al **corpus**, estuvo constituido por 90 encuestas escritas aplicadas a residentes nativos de San Juan, que respondieron sobre los dos aspectos mencionados. Sabido es lo provechoso de utilizar encuestas en este campo de las investigaciones sobre opciones léxicas. Al decir de Borrego: ... *“aquí (el estudio sociolingüístico del léxico) más que en ningún otro campo resulta imprescindible el recurso de la encuesta”* (en Moreno Fernández, 1998: 30).

La **muestra** fue predeterminada y quedó constituida por 90 nativos y residentes sanjuaninos. Se incluyó igual número de informantes en cada subgrupo. Siguiendo a Silva-Corvalán y a fin de darle una relativa validez a las conclusiones, se incluyeron 5 informantes en cada celda, ya que *“para que las estadísticas sean más confiables se requiere que haya un mínimo de 5 casos por celda”* (1989:53). Las encuestas se llevaron a cabo de modo aleatorio, con desconocidos que se encontraban en negocios, confiterías, plazas, veredas y otros lugares públicos del centro de la ciudad.

En cuanto a los **datos lingüísticos**, se analizaron en total 1.800 respuestas (90 informantes x 20 anglicismos) para la variable USO, y la misma cifra para la variable CONOCIMIENTO DEL SIGNIFICADO.

Análisis de los resultados de la variable Uso de anglicismos

Se discriminaron las respuestas de cada informante, según las variantes *usa/no usa*. Se computan como instancias de *sí usa* (respuestas afirmativas) todas las veces que el encuestado opta por un préstamo inglés en vez del correspondiente vocablo en español.

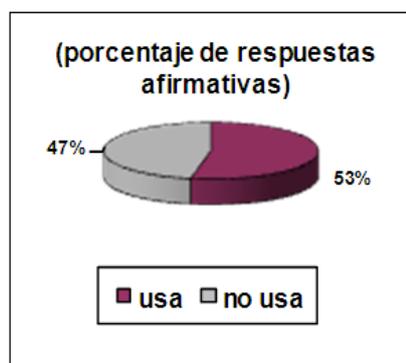


Figura 1: Uso de anglicismos en muestra total

Después de haber analizado los datos lingüísticos, se puede afirmar que la adopción de este grupo de préstamos está muy extendido en el ámbito de nuestra ciudad, ya que sus habitantes exhiben una marcada predilección por estos anglicismos de lujo, de carácter general, y los emplean en una proporción muy importante: 53% de respuestas afirmativas a la variante *sí usa* (Figura 1).

De los tres factores sociales tenidos en cuenta en el trabajo, el **nivel socioeducativo** es el que más fuertemente condiciona el USO DE ANGLICISMOS, porque es el que promueve los contrastes más profundos entre los subgrupos de informantes (Figura 2). Se observa una clara estratificación sociolingüística: los valores de la variable USO están directamente relacionados con la más elevada posición en la jerarquía social: 39%, 56% y 64%, para B, MB y MA, respectivamente, con una diferencia sumamente marcada del 25%, entre los dos grupos extremos de la escala social. Estos resultados fueron validados por pruebas estadísticas que permiten generalizarlos a toda nuestra comunidad.

El aumento de los valores de la variante *sí usa* a medida que el estrato social asciende revela que los anglicismos gozan de mucho prestigio lingüístico entre los hablantes de esta ciudad, lo cual se ve particularmente reforzado por lo elevado del porcentaje de empleo por parte del grupo MA.

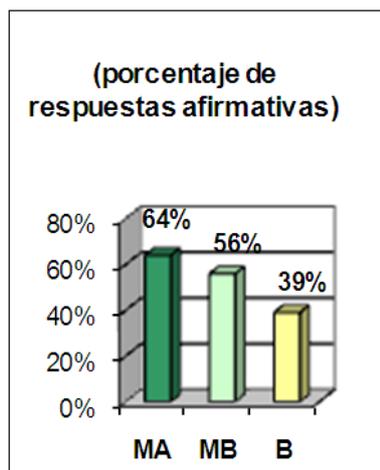


Figura 2: Uso de anglicismos según nivel socioeducativo

Por otro lado, si comparamos los valores de los tres grupos socioeducativos, se observa que se trata de una estratificación marcada (*sharp*), dado que las dos capas de la clase media se aproximan mucho entre sí -lo que se ve reflejado en una gran similitud en el comportamiento lingüístico- y se produce un corte profundo entre éstos y el estrato B: 21% de margen de diferencia entre este último nivel y el promedio de uso que exhiben ambos subgrupos del sector medio. Aún así, es de destacar que la clase B tiene una importante frecuencia de empleo, que no era previsible antes de llevar a cabo el estudio y que, sin duda, pone en evidencia lo notable de esta creciente tendencia lingüística a adoptar vocablos del inglés.

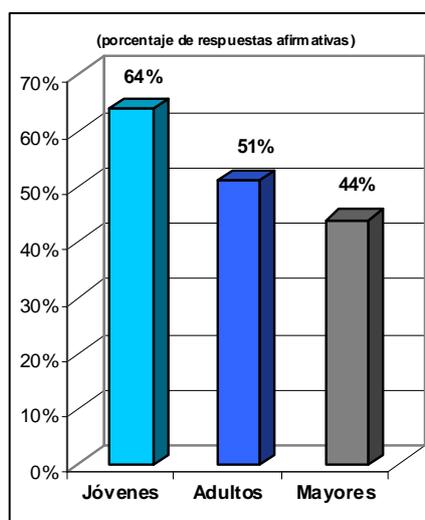


Figura 3: Uso de anglicismos según edad

La segunda variable independiente que más incide en esta variable dependiente es la de la **edad**. En este sentido, el USO está inversamente relacionado, toda vez que se incrementa a medida que disminuye la edad de los hablantes: 44%, 51% y 64% para los grupos etarios de mayores, adultos y jóvenes, respectivamente (Figura 3). Estas cifras fueron estadísticamente validadas y pueden ser proyectadas a la población sanjuanina en general.

Esta mayor frecuencia de empleo en relación inversa con la edad revela una tendencia en aumento, con una aceptación cada vez mayor de los préstamos ingleses, en el habla cotidiana de nuestra comunidad. No es de sorprender que sean los jóvenes los que más los usan, toda vez que este grupo etario es el más permeable a la influencia de la cultura anglosajona. Tanto la mayor exposición a la música, videos, cine y programas televisivos en inglés, como el efecto que Internet ejerce sobre ellos, los hace más pasibles de adoptar anglicismos y expresiones provenientes de ese idioma, que ellos parecen asociar a lo nuevo, moderno, internacional, “de moda”, o más atractivo.

En cuanto al **género**, se puede decir que el habla femenina suele diferir de la masculina. Pareciera existir una tendencia según la cual las mujeres se inclinan a usar las variantes lingüísticas más correctas o que conllevan más prestigio lingüístico, en una proporción mayor que los hombres.

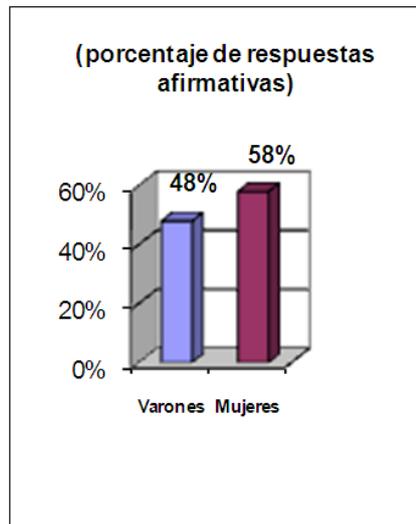


Figura 4: Uso de anglicismos según sexo

Aunque en este estudio el contraste entre varones y mujeres no es sumamente marcado -10%-, la mencionada tendencia parece confirmarse. Esta diferencia de proporciones es estadísticamente significativa lo que permite proyectar esta tendencia a toda la población. Procesadas cuantitativamente las respuestas de cada uno de los sexos, las informantes femeninas presentan un 58%, frente al 48% correspondiente a los masculinos (Figura 4). Es decir que el género constituye un factor que opera sobre estas opciones léxicas, pero con menor incidencia que el nivel socioeducativo y la edad.

Análisis de los resultados de la variable Conocimiento del significado de anglicismos

Para tener una más acabada composición de lugar del fenómeno de los anglicismos en San Juan, quisimos indagar –aparte de la frecuencia de empleo- sobre otro aspecto relacionado: saber si los hablantes conocen o no el significado con que estos términos ingleses son empleados en los intercambios verbales en español.

En cuanto a la variable CONOCIMIENTO DEL SIGNIFICADO del conjunto de anglicismos, manifestada en la muestra global, es decir en el total de la población relevada sin discriminar por edad, género o nivel socioeducativo, se observa que del número total de respuestas (1.800), un elevadísimo 89% son positivas en relación con la variante *sí conoce*, frente al 11% de respuestas negativas correspondientes a la variante *no conoce* (Figura 5).

Salta a la vista que, en la totalidad de encuestados, la cifra que representa el conocimiento del significado de estos anglicismos es muchísimo más alta que la correspondiente a su frecuencia de actualización de los mismos: 53% (Figura 1).

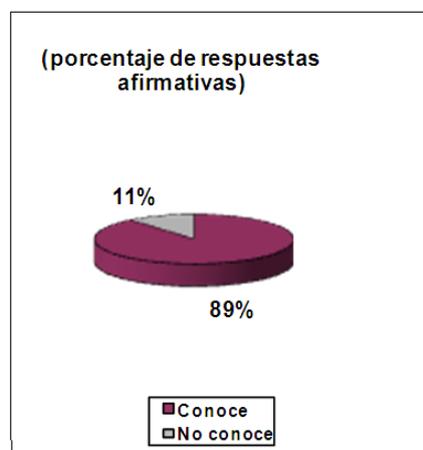


Figura 5: Conocimiento del significado de los anglicismos en muestra total

Esto era de esperar, atendiendo al hecho ampliamente observado en estudios tanto sobre la lengua materna como sobre la segunda lengua o la lengua extranjera: el conocimiento pasivo de una lengua siempre es más amplio que el activo, o sea que es mayor la cantidad de formas –en nuestro caso– léxicas que se conocen a nivel de competencia, que el número de términos que normalmente empleamos en el habla cotidiana. No obstante, sorprendió lo elevado de la brecha entre el porcentaje global de uso de anglicismos y el del conocimiento de su significado: 36%. Esa altísima proporción de respuestas acertadas constituye otro dato cuantitativo que demuestra, nuevamente, cuán fuerte o dominante es la presencia de anglicismos en el habla de nuestra comunidad: independientemente de si los actualizan o no, los hablantes sanjuaninos saben qué significa la inmensa mayoría de estos vocablos ingleses.

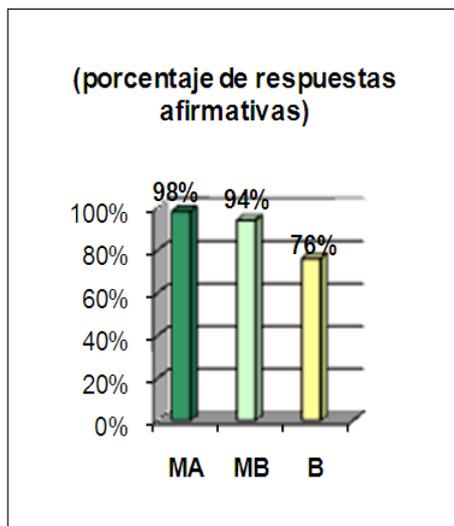


Figura 6: Conocimiento del significado de los anglicismos según nivel socioeducativo

En lo que respecta a los factores sociales, el CONOCIMIENTO DEL SIGNIFICADO de estas voces inglesas se ve, en primer lugar, marcadamente afectado por el nivel socioeducativo de los encuestados: el grado de conocimiento del significado del conjunto de anglicismos seleccionados es tanto mayor cuanto más alta es la posición de los informantes en la escala social: 76%, 94% y 98%, para B, MB y MA, respectivamente (Figura 6). Igual que se encontró para la frecuencia de empleo, se produce una brecha muy importante de aproximadamente 20%, entre el nivel más bajo y las dos franjas de la clase media.

Por otra parte, las proporciones de respuestas correctas se ordenan en relación inversa a la edad de los sujetos: cuanto más joven el grupo etario, más alta la cantidad de significados marcados correctamente (Figura 7). No obstante, este factor no tiene en realidad incidencia, ya que solo hay un margen de diferencia del 8 % entre los dos grupos generacionales extremos: los jóvenes (93%) y los mayores (85%). El grupo etario más joven y el intermedio se agrupan con valores casi iguales, frente al grupo de mayor edad.

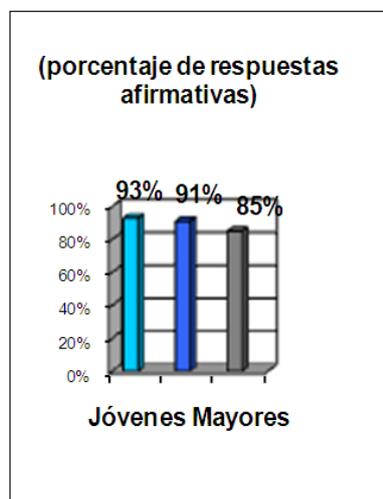


Figura 7: Conocimiento del significado de los anglicismos según edad

En lo concerniente al género, por ser la diferencia de respuestas correctas entre los dos sexos prácticamente inexistente -1%- (Figura 8), queda claro que este tampoco influye en el conocimiento del significado, en estos hablantes sanjuaninos.

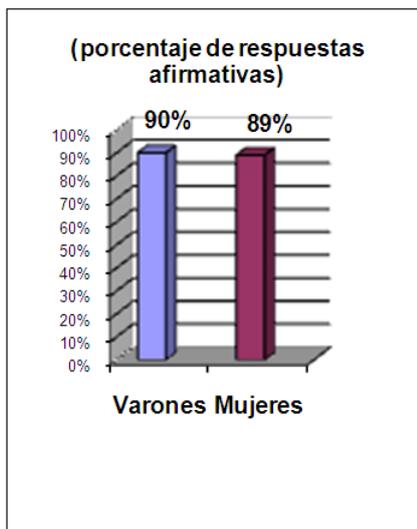


Figura 8: Conocimiento del significado de los anglicismos según sexo

Conclusiones

En síntesis, entonces, la tendencia sanjuanina por emplear estas voces inglesas en sus intercambios verbales resultó funcionar como un ejemplo prototípico de lo que es una variable sociolingüística. La frecuencia de USO de anglicismos constituye una variable dependiente altamente sensible a los tres factores sociales que típicamente se incluyen en los estudios sociolingüísticos: en todos los subgrupos de informantes analizados, sin excepción, las cifras se ordenan regularmente según la edad, el género y el nivel socioeducativo de los hablantes.

El hecho de que los usuarios de la lengua -independientemente de los aspectos sociales que les son propios- los empleen con un alto grado de frecuencia en sus intercambios verbales de cada día y conozcan el significado de casi todos ellos demuestra que estos anglicismos de lujo o superfluos están ya afincados en esta variedad de español argentino y son socialmente muy valorados en nuestra comunidad. Son producto del fenómeno de la globalización: esta nos permite tener a nuestro alcance tecnología, objetos, moda, costumbres y expresiones de otras latitudes, que nos deslumbran y se nos antojan más interesantes, siendo el inglés la lengua que hoy vehiculiza esta influencia o dominio a distancia.

Todo ello pronostica que, mientras estas formas léxicas sigan gozando de su prestigio, y mientras los hablantes consideren que son más expresivas, atractivas o glamorosas y las relacionen, más que con la cultura de los pueblos anglosajones, con la de los países del Primer Mundo, estarán entre nosotros.

Referencias

- Agostini de Sánchez, Mónica (2008) *Anglicismos de lujo en San Juan*. Inédita. San Juan. Universidad Nacional de San Juan.
- Barcia, Pedro Luis (2004) "Sólo 130 palabras en inglés son de uso corriente en el español". *Diario Clarín* (23 de julio) (disponible en www.conicet.gov.ar/diarios/2004/Julio/nota58.php).
- Barcia, Pedro Luis (2005) "Tratamiento de neologismos y extranjerismos en el *Diccionario panhispánico de dudas*". En Acto de presentación del *Diccionario panhispánico de dudas*, Real Academia Española (10 de noviembre de 2005: 19-22).
- Diccionario de la Real Academia Española* (2001) 22a edición (disponible en www.rae.es).
- Lastra, Yolanda (1992) *Sociolingüística para hispanoamericanos*. México: El Colegio de México.
- López Morales, Humberto (1993) *Sociolingüística*. Madrid: Ed. Gredos.
- Moreno Fernandez, Francisco (1998) *Principios de Sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Pratt, Chris (1980) *El Anglicismo en el español peninsular contemporáneo*. Madrid: Ed. Gredos.
- Seco, Manuel (2000) "La importación léxica y la unidad del idioma: anglicismos en Chile y en España". *Boletín de Filología* (disponible en www.accessmylibrary.com).
- Silva-Corvalán, Carmen (1989) *Sociolingüística. Teoría y análisis*. Madrid: Ed. Alhambra.

Capítulo 2: 33-37

Educación intercultural bilingüe en el ámbito ranquel

Daniela Aguirre

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Educación intercultural bilingüe en el ámbito ranquel

Daniela Aguirre

Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.

La Pampa, Argentina

dany_vanyi@hotmail.com

Resumen

En el presente trabajo intentaremos observar cómo la Educación Intercultural Bilingüe se podría aplicar en las escuelas y cómo los ranqueles, como comunidad indígena, consideran este asunto al momento de aplicarlo en la educación de sus descendientes. Los ranqueles se encuentran localizados actualmente en las provincias de La Pampa, San Luis y Buenos Aires. La única reserva existente en La Pampa es la Colonia Pastoral Emilio Mitre, ubicada al noroeste de la provincia, a 18 km de Santa Isabel, en el Depto. Chalileo. Para realizar este trabajo nos basaremos en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, cuyo capítulo XI, titulado Educación Intercultural Bilingüe (EIB), garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que permita preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión del mundo y su identidad étnica, como así también, a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Por lo demás, la EIB promueve un diálogo enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y las poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes de nuestro país, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias. Asimismo, se empleará para el desarrollo de este trabajo el material que se ha podido obtener en el Congreso de Educación Ranquel: “Travun che rankül chedungun” (Encuentro de Hablantes del Idioma Ranquel), que se llevó a cabo durante los días 29, 30 y 31 del mes de octubre del corriente año, en la Universidad de La Punta, en la provincia de San Luis, donde se trató fluidamente este tema. Nuestro objetivo es determinar qué piensan y sienten los ranqueles con respecto a la implementación de esta ley en la provincia de La Pampa, cuáles serían las consecuencias, y cómo se podría implementar esta ley en la escuela pública. A su vez, para la realización de este trabajo, nos contactaremos con docentes de la comunidad ranquel para que ellos nos cuenten cómo es su experiencia en el aula y cuáles serían los beneficios de la implementación de la EIB.

Introducción

En el presente trabajo se observará cómo la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se podría aplicar en las escuelas y cómo los ranqueles, desde su lugar de comunidad indígena, consideran este asunto al momento de aplicarlo en la educación de sus descendientes.

La intención de este trabajo es tomar las opiniones de los ranqueles, cuyo material ha sido obtenido el año pasado (2009) en el “Encuentro de hablantes del idioma ranquel” que se realizó en San Luis. A partir de este material, lo que se pretende es ver lo que ellos piensan, cómo creen que los ayudaría y, a su vez, qué plantean, con respecto, a la implementación de la EIB en las escuelas.

Orientación

En principio desarrollaremos y daremos una aproximación a lo que es la Educación Intercultural bilingüe.

La Educación intercultural bilingüe (EIB) es una de las nuevas modalidades propuestas por la Ley Nacional de Educación 26.206 y está contenida en los artículos 52 al 54, como respuesta específica a las necesidades educativas de los pueblos indígenas de Argentina.

El artículo 17 de la norma indica que con las nuevas modalidades el Estado busca “dar respuestas a requerimientos específicos de formación” para “garantizar la igualdad en el derecho a la educación”.

En nuestro caso particular, nos centraremos en la cultura ranquelina.

La EIB, como dijimos anteriormente, fue creada para “garantizar” el derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida.

Esta ley exige al Estado crear un mecanismo de participación permanente de representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar estrategias de EIB y, a su vez, garantizar la formación docente específica, inicial y continua para los distintos niveles del sistema educativo.

En Argentina, la Ley de Educación N° 1.420, sancionada en 1884, establece la enseñanza común, gratuita y laica, así como obligatoria. La finalidad de esta Ley era la igualdad entre todos los grupos étnicos que poblaban el territorio. Sin embargo, el corolario fue el desplazamiento de las lenguas indígenas y la asimilación cultural. Como expone Gerzenstein, en su texto “*La educación en contextos*

de diversidad lingüística" (1998: 89), la escuela primaria argentina- pensada en ese marco teórico e ideológico- resulto funcional para eliminar las diferencias en pos de la "unidad" y el "progreso" nacional.

Como es de público conocimiento el Estado argentino se creó bajo un modelo de civilización occidental y cristiana, sobre el imaginario ideal que aglutinaba un territorio, un pueblo y una lengua. Pero en los tiempos modernos en los que vivimos, donde se fomenta la igualdad, los pueblos originarios han logrado un importante lugar y cada vez es más notable la diversidad étnica. Por eso creemos que fue necesario que estas situaciones se tuvieran en cuenta en el diseño, la metodología y los objetivos de un nuevo modelo educativo, que desencadenó lo que ya hemos definido y desarrollado brevemente, que es la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Pero el verdadero problema, por lo menos el que enfrentan los ranqueles con respecto a la EIB, es cómo se aplicaría en las escuelas y de qué manera.

La comunidad ranquelina hace varios años que viene luchando por sus derechos. El objetivo y uno de los temas que se planteó en la provincia de San Luis, donde se llevó a cabo el "Encuentro de hablantes de la lengua ranquel", fueron estas cuestiones que tienen que ver con la implementación de la EIB y lo que eso conlleva, que es la creación de manuales o textos escolares, para tener presencia en el aula y que los niños sepan la verdadera historia de sus ancestros indígenas.

En el último congreso de educación intercultural latinoamericano, se habló de despegar a los pueblos indígenas de los esquemas de educación occidentales y volver a los sistemas de educación que tenían los pueblos en su forma originaria.

Este punto repercutió en el seno de la comunidad ranquel y se empezaron a planificar estrategias para llevar adelante una educación similar a la que tuvieron en otros tiempos, dejando la manera abstracta que se utiliza hoy en las escuelas, para pasar a la "experiencia directa". Aunque cabe aclarar que no lo piensan como: "*nuestros ancestros hacían esto, hagamos lo mismo*", porque saben que en el mundo que viven se necesitan más y nuevas herramientas para manejarse en el terreno laboral y en la vida cotidiana.

El presidente de la Federación India en el Centro de la Argentina, Germán Canuhe, nos contó que a principios del siglo XX, los chicos que podían acceder a la educación, iban no solo a instruirse en un conocimiento sino que también debían aprender a cazar, a guerrear, a utilizar sus habilidades que les servían para favorecer su supervivencia y para asegurar a ese chico en la sociedad, y a su vez, para que pudiera ser una persona destacada de la comunidad.

Pero lo que ellos mismos resaltan es que no deben perder de vista, es que las nuevas generaciones están inmersas en un mundo multicultural, que ya no es un mundo únicamente ranquel como era antes.

La comunidad ranquel sabe que para que su educación sea aceptada, esta debe superar a la actual. Por eso se fundamentan en la cosmovisión indígena, que según ellos, se ve a través del idioma, porque ahí es donde se resume todo el espíritu ranquel.

Por otra parte, al ser conscientes de esta situación, concuerdan en decir que el tipo de educación que ellos proponen sería superadora para el sistema occidental, que insisten en resaltar que es abstracto y totalmente irreal en la práctica.

Según lo que nos expresó una docente, perteneciente a la comunidad ranquelina, los sistemas educativos occidentales estarían mirando los modelos de enseñanza práctica de los pueblos indígenas, porque entienden que el aporte de estos últimos, no solo enriquece el patrimonio cultural indígena, que se incorporaría a la cultura hegemónica, sino que a su vez también enriquece el comportamiento del chico, la pedagogía, el acercamiento y el trabajo dentro del aula. La docente ranquelina pone el énfasis en que sin duda, y según su punto de vista, es superior el modelo de enseñanza que ellos están proponiendo. Destaca que en las escuelas actuales se utiliza el método conductista, que dice uno atrás del otro, tomando distancia; En cambio, en la educación indígena, que ellos proponen, tanto alumnos como maestros se ven las caras, charlan, conversan entre hermanos, la relación de diálogo es mirándose a los ojos, y esto para el modelo occidental es lo más revolucionario. La cuestión de igualdad, de relación simétrica, de mirarse a la cara, de conversar, son valores que los pueblos originarios tienen y que, lamentablemente, según la docente, el blanco está perdiendo.

La misma persona nos contó que cuando surgió el debate por la implementación de la práctica de la EIB, en Cámara de Diputados, llegaron al acuerdo de que no se iba a aplicar en todas las escuelas, porque no se puede imponer el ranquel a todas las culturas. Pero lo que sí se puede hacer es exigir un tratamiento especial para el chico que este dentro del enfoque de EIB, porque de esta manera se podría crear un taller. Un taller que podría ser de idioma para el chico que lo quiera o padres que lo autoricen, sumado a los espacios curriculares.

Uno de los debates que tuvo lugar en la provincia de San Luis, fue el de exigir que el docente que enseñe al niño que está incluido en la EIB sea ranquel, para que sepa marcar de manera precisa los contenidos básicos de la cultura y que al mismo tiempo la comunidad sea el nexo para tener contacto con el niño, y todos los contenidos debidos sobre aspectos de la naturaleza, la familia, que son el

verdadero capital cultural de los ranquelinos y los docentes indígenas que difunden su conocimiento. Porque, agregan, que un docente blanco haría lo que han hecho hasta ahora con ellos, que es imponer conocimientos y fechas que son ajenas a su calendario.

Para poder enriquecer nuestro trabajo tuvimos la posibilidad de entrevistarnos con un maestro ranquel que lleva más de catorce años enseñando sus conocimientos a niños indígenas en la escuela Pastoril de Santa Isabel, en la provincia de La Pampa, y que tuvo la oportunidad de aprender al lado de otro maestro de la misma escuela, que maneja el ranquel a la perfección, ya que en su hogar y durante su infancia fue la lengua dominante.

El docente nos explicó que a la hora de enseñar su cultura tiene dos caminos, por un lado, para llegar a la mayor cantidad de niños posibles optar por el sistema judicial, el ministerio, etc. y por otro lado, para llegar a los niños de su comunidad, se precisa el hábito genuino de las familias que muchas veces se está perdiendo, incluso en la comunidad ranquel.

Nos expresó, que para él, la mejor manera de enseñar es oralmente, así es como enseña lo que debe hacerse con la naturaleza y la cultura ranquel en general.

El establecimiento en el que actualmente dicta clases es una escuela con matrícula no solo ranquelina. Entonces nos dice lo difícil que puede ser en algunas ocasiones, cuando de pronto el padre de un niño no ranquel, no quiere que a su hijo se le enseñe la cultura o el idioma ranquel. En estos casos lo tiene que aceptar e incluir a ese chico de todas maneras, dentro de otras actividades del aula, porque no lo puede excluir. Pero lo que más lo indigna es que algunos miembros de la comunidad ranquelina dudan si es bueno o no que sus hijos aprendan la lengua, porque la consideran obsoleta.

El debate en este caso abre en el aula y en la comunidad una brecha entre los que pelean por una educación ranquel y los que prefieren quedarse, cómodos, con la historia que los blancos les imponen.

Después de expresarnos la controversia que se crea en el aula con el caso que acabamos de contar, retoma y resalta la importancia de la enseñanza oral. Ve la escritura como algo secundario que sirve para documentar. Nos cuenta que sus alumnos aprenden primero los vocablos más comunes, como son la familia: mamá, papá, abuelo, etc. Después aprenden los colores y los números más bajos. Cuando, por ejemplo, les enseña la flora y la fauna, no les enseña conceptos básicos y aislados, lo que hace es transmitir los conocimientos y el valor que poseen esas cosas para cualquier indígena. Compara cuando el docente blanco da a los niños la flora o la fauna, lo que no le lleva más de diez minutos, mientras que a él, en cambio, le puede llevar un día o dos. Entonces subraya que hay que ver y respetar todas estas cuestiones para que a los chicos se les enseñe de una manera práctica desde la oralidad y no haciendo tanto hincapié en la forma escrita, que suele tornarse aburrida para el niño.

Lo que el docente marca del sistema educativo occidental, es el principio de homogeneizar para denominar, incluso clasificar y categorizar para patrimonializar. Por eso sostiene que es imprescindible que se mantenga la escritura para poder documentar los términos que están en cuestión y así mejorar muchas cosas, pero al mismo tiempo, declara que la oralidad es el principio de libertad de los pueblos originarios y que por eso ellos se oponen a la escritura en varias ocasiones. Agrega a lo anterior, que la cultura occidental y la racionalidad científica, siempre quieren focalizar en un término, para clasificarlo o descalificarlo y ubicarlo en un criterio de verdad que no deje margen a la duda.

No podíamos entender en un primer momento a que se refería cuando nos hablaba mezclando lo de fijar términos, lo de homogeneizar, lo de la oralidad, que era el tema con el que básicamente había comenzado la charla. Más tarde advertimos que dentro del idioma ranquel hay dialectos diferentes y por eso las palabras suelen ser distintas para uno y para otros. El conflicto vio la luz cuando surgió el proyecto de confeccionar un manual, un diccionario que se implementara en la escuela. Lo primero que deben hacer es conciliar en el uso de una única palabra para definir cierto objeto o cosa. Esto sin duda es algo que va a costar un tiempo, porque las posturas son fuertemente encontradas, pero aquí no nos ocuparemos de este tema.

Volviendo a la charla que mantuvimos con el docente indígena, en otro momento, y siguiendo con el tema, nos dio a entender que el sistema occidental, cuando sabe que existe una cultura oral y como no la puede aprehender, no la puede escribir y no la puede “sellar”, le crea cierto grado de inseguridad y empieza a descalificar a esa comunidad.

Al terminar la charla, el docente ranquel nos dijo que la cultura ranquelina no es cómo se escribe la palabra, sino lo que la palabra significa.

Algo importante que queremos rescatar de lo expuesto anteriormente, es que si ellos eligen la transmisión oral para la enseñanza debería respetárselos, pero la cuestión a tener en cuenta y que es clave, es que si no se unifican, si no se acuerdan los términos nunca podrán enseñarlos en las escuelas de la misma manera.

Conclusión

Para concluir con este trabajo lo que nos queda por decir es que el pueblo ranquel debe, sin duda, consensuar los términos de su idioma, si es que realmente quieren que se aplique la EIB en todo el territorio argentino donde exista matrícula indígena. Porque debe existir una única enseñanza aunque después esta dependa de la legislación y de la buena voluntad de los gobiernos de cada provincia.

Aunque la ley está en vigencia y visiblemente preparada para ser aplicada, consideramos que la comunidad ranquel todavía tiene un largo camino por recorrer para implementar la enseñanza que quieren para sus descendientes.

Lo que nos parece interesante para un próximo trabajo es tratar de averiguar, ¿qué quieren en realidad de la EIB?, ¿quieren un chico que viva como vivían sus ancestros hace cuatrocientos años atrás?, ¿quieren un chico que viva en el mundo actual sin perder su identidad?, ¿qué es lo que pretenden priorizar?

Estas preguntas no son juzgadas de manera personal por nosotros, estas cuestiones se planearon abiertamente en el congreso que se llevó a cabo en San Luis y que nos parecen interesantes para un futuro trabajo.

Referencias

- Constitución Nacional Argentina, Amuchástegui, Nicolás R.
- Alonso, G. y Díaz, R., Comp. (2004) *¿Es la educación intercultural una modificación del statu quo? Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Gerzenstein, A. et al. (1998) *La educación en contextos de diversidad lingüística. Documento fuente sobre lenguas aborígenes*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina.
- Hecht, A. C. (2007) "Pueblo indígenas y escuela. Políticas homogeneizadoras y políticas focalizadas en la educación argentina". *Políticas Educativas*. Montevideo.

Capítulo 3: 39-46

Acceso al conocimiento científico mediante
la lectura y la escritura en una lengua extranjera

Lidia Aguirre de Quevedo

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Acceso al conocimiento científico mediante la lectura y la escritura en una lengua extranjera

Lidia Aguirre de Quevedo
Universidad Nacional de Catamarca
Catamarca, Argentina
lidia.aguirre@gmail.com

Resumen

La lectura y la escritura son herramientas intelectuales de alto poder transformador indispensables para la transmisión del conocimiento y como tales afectan a la sociedad en su conjunto. Su uso en lengua materna y en idioma extranjero aparece en áreas de la vida profesional y del quehacer diario. Pueden desarrollarse en contextos formales y complejos como el de grado y postgrado universitario. La comunidad académica de postgrado está constituida por estudiantes con intereses comunes aún cuando sus campos del conocimiento sean disímiles. En este nivel, se utilizan estrategias lingüísticas y meta lingüísticas que implican el uso del conocimiento científico para la selección del vocabulario adecuado al nivel de especificidad requerido, la precisión conceptual, los términos técnicos, el uso de metáforas conceptuales. El objetivo del presente estudio es analizar la selección léxica de estudiantes de la Especialización y Maestría en Docencia Universitaria de Disciplinas Tecnológicas de la Universidad de Catamarca - con formación de grado en ciencias básicas y experimentales - y establecer cómo dicha selección coadyuva a la cohesión de los informes seleccionados. Los textos producidos son respuestas a situaciones previas y actuales de lectura en el campo del conocimiento científico elegido y en este caso muestran cómo la identidad y el nivel de cognición afectan la producción en estos trabajos. Se realizó el análisis del resumen planteado, del cual se destaca la mayor fluidez lograda por alumnos más avanzados aún cuando la misma no es la óptima debido a su carencia de formación humanística anterior al postgrado.

Introducción

La visión de Halliday (1978) acerca del aprendizaje de una lengua y su uso en la producción escrita es que ésta refleja no solo los procesos mentales sino también los procesos sociales que coinciden en dicho aprendizaje, es decir, que la lengua es interacción y como tal se aprende de ella y a través de ella.

En el nivel de postgrado universitario, la escritura es una herramienta intelectual indispensable para la transmisión del conocimiento y tiene la particularidad de desarrollarse en contextos formales y complejos. También tiene un alto poder transformador en la infraestructura cognitiva tanto en lengua materna como en idioma extranjero en áreas tan diversas como la economía, las leyes, la literatura, el periodismo, la vida profesional y el quehacer diario. Según postula Fairclough (1992), quien escribe se enfrenta a la disyuntiva, ante una palabra, de elegir cómo usarla, y ante un significado, qué palabra usar para expresarlo. A su vez, el lector decide cómo interpretar lo que dice el texto escrito y qué valores otorgarle. En estas selecciones no son solo los individuos como tales los que toman las decisiones sino que en ellas interviene el contexto social y cultural en el cual están insertos. Esos individuos agrupados según sus intereses, experiencias y valores forman las llamadas comunidades de práctica.

La comunidad de práctica que - según la definición de Ann Johns (1997) - se refiere al género y al léxico pero fundamentalmente a las prácticas y valores que las mantienen unidas y a su vez las separan entre sí, incluye a la comunidad académica de postgrado. Esta comunidad está constituida por estudiantes que pertenecen a determinados campos del conocimiento y, aunque muchas veces sus disciplinas de grado son disímiles, sus intereses son comunes. Por lo tanto, muchos comienzan a considerar lo que significa ser un lector o un escritor experto en el campo académico - no solo de su especialidad de grado sino también en el postgrado - teniendo en cuenta los diferentes niveles de especificidad y la orientación del postgrado. El uso del lenguaje en este nivel, al igual que en otras esferas del conocimiento, se ve influenciado también por el ambiente socio cultural donde se lleva a cabo la actividad y la presuposición pragmática de que las ideas, valores y conocimientos culturales son compartidos por los interlocutores.

Si consideramos que un texto es una serie de palabras donde el escritor codifica el significado ideacional y el lector decodifica ese significado a partir de las palabras, es necesario tener en cuenta que los problemas surgen porque los significados de las palabras no son fijos, más bien, las palabras derivan su significado del contexto en el cual están insertas. Es por esta razón que muchas veces el lector no logra deducir el significado de las palabras de un texto comparándolo con los que aparecen en el diccionario (Coulthard, 1994).

El interés lingüístico nos lleva a monitorear las estrategias cognitivas que intervienen en el proceso de producción de textos en este nivel educativo. El logro de las competencias cognitivas se refiere al conocimiento de la lengua - en sus aspectos léxico, sintáctico, semántico - y su uso correcto en cuanto sirva para transmitir el mensaje con claridad. Desde la perspectiva de la Lingüística Funcional Sistémica (LFS), este proceso implica la utilización de elementos estructurales y no estructurales dentro del sistema semántico que reflejen las relaciones de cohesión. Entre los no estructurales, se destacan el uso de referencias, substitución, elipsis, conjunción y la cohesión léxica.

Entre las estrategias meta lingüísticas que sirven para elaborar escritos podemos poner de relieve el criterio de cohesión léxica que implica el uso del vocabulario adecuado al nivel de especificidad requerido, la precisión conceptual mediante las nominalizaciones necesarias, los términos técnicos apropiados, el uso de metáforas conceptuales para personalizar ideas abstractas - tomando el concepto de metáfora como aquellas palabras que codifican procesos y que sirven para estructurar la realidad de manera particular. El concepto de ‘colocación’ en lingüística podría describirse como la elección de un término que puede condicionar la elección del siguiente (Sinclair, 1994), lo cual indicaría que el ítem elegido no es separable del contexto. Una selección significativa de las palabras de un texto no es una selección independiente sino que los significados están interrelacionados. Esta noción es considerada en el presente estudio con el fin de acercar una explicación a las interpretaciones de los estudiantes.

A partir de la premisa de Halliday de que “...un texto es un concepto indeterminado, puede ser muy largo o muy breve, y puede carecer de lindes claros. Tan sólo del estudio de textos muy largos se pueden aprender muchas cosas acerca de la lengua; pero también hay muchas cosas que descubrir en los textos breves...” (1998:185), el presente estudio rescata la última frase para justificar la brevedad de los textos elegidos y, para llevarlo a cabo, nos propusimos el siguiente objetivo: analizar la selección léxica y cómo la misma coadyuva a la cohesión de los informes analizados, pertenecientes a ingenieros agrónomos que cursan la Especialización y Maestría en Docencia Universitaria de Disciplinas Tecnológicas de la Universidad Nacional de Catamarca.

Metodología

Para el presente estudio se analizaron los trabajos de interpretación del inglés al español y del español al inglés de alumnos del postgrado en la maestría en Docencia Universitaria de Disciplinas Tecnológicas que se dicta en la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Catamarca. Los casos fueron seleccionados al azar, entre las entregas realizadas durante el dictado del módulo “Comprensión y producción de textos académicos en inglés”. A partir de las estrategias planteadas por la docente del módulo, los informantes hicieron una interpretación de textos en inglés - referidos a trabajos sobre educación en ciencias experimentales - brindando su versión del contenido de los mismos. Para la realización de cada uno de los informes participaron alumnos cuyo título de grado es ingeniero agrónomo, biólogo o químico que se desempeñan en la citada universidad. En los casos objeto de este análisis, vemos la interpretación de un texto en inglés (cuatro versiones) y otro en español (tres versiones).

Debido a la naturaleza de los informes - que se extienden en el análisis de situaciones pedagógicas en el nivel superior - se analizaron solamente los resúmenes correspondientes.

Se observaron los casos de selección léxica que refleja el manejo de la producción escrita en este nivel de especialización incluyendo dentro de este marco, la selección del vocabulario adecuado al nivel de especificidad requerido, la precisión conceptual, los términos técnicos apropiados, y el uso de metáforas conceptuales debido a su carga de información que contribuye a la densidad léxica.

Descartamos en este estudio el análisis del uso de referencias o de elipsis - elementos que también tienen una función cohesiva - para concentrarnos únicamente en los recursos de selección léxica.

Resultados y discusión

La primera observación en cuanto a los textos es que uno es el resumen en inglés de un trabajo de investigación referido a la visión constructivista de un modelo para el aprendizaje de un idioma extranjero en la Web, en el cual trabajaron cuatro alumnos. El segundo texto es un resumen en español sobre lecciones de estadística on-line en la universidad y, en este caso, se verán los resultados de la interpretación del texto en lengua inglesa.

Texto I

Constructivist Inspiration: A Project-Based Model for L2 Learning in Virtual Worlds. (www.eric.ed.gov)

Author(s): *Sidman-Taveau, Rebekah; Milner-Bolotin, Marina*

Source: *Texas Papers in Foreign Language Education, v6 n1 p63-82 Fall 2001*

Abstract:

Project-based learning can be used when creating simulated authentic cultural experiences via virtual trips on the World Wide Web. Project-based learning is a comprehensive, constructivist-based approach that engages students in the investigation of authentic problems. This paper focuses on the theoretical basis for project-based learning and describes an instructional model developed and employed by researchers at a large southwestern U.S. university. The model was put into practice with several Web-based Spanish language lessons for first-year Spanish students.

Thousands of students engaged in virtual cultural experiences by taking a virtual vacation on the World Wide Web. Afterwards, students submitted enthusiastic comments (via student reflection forms) and described a variety of types of language and cultural learning experiences. Creative student products demonstrated their engagement in the lessons and their application of grammatical and lexical topics from the course. Extensive use of on-line language and cultural resources was also evident. Several challenges arose during the lessons (e.g., carrying out the constructivist-based elements, conducting formative assessment, and focusing on final products rather than processes).

Interpretación I. A)

El aprendizaje basado en el Proyecto puede ser utilizado para crear experiencias culturales auténticas simuladas vía viajes virtuales en la Web.

El aprendizaje basado **en el proyecto** es un **acercamiento** basado en un constructivismo comprensivo, que impulsa a los estudiantes a la investigación de problemas auténticos. Este trabajo se centra en la base teórica del aprendizaje basado **en el proyecto** y describe un modelo educacional desarrollado y empleado por investigadores en una Universidad al sudoeste de los Estados Unidos. El modelo fue puesto en práctica con varias lecciones de lenguaje español **basado** en la web para estudiantes de primer año de español.

Miles de estudiantes se comprometieron en experiencias culturales virtuales, tomando una vacación virtual en el amplio mundo de la Web. Luego, los estudiantes expresaron comentarios entusiastas (por medio de **formas** de reflexión estudiantiles) y describieron una variedad de tipos de lenguaje y experiencias culturales de aprendizaje. La producción creativa del estudiante demostró su compromiso en las lecciones y la aplicación de tópicos gramaticales y lexicales del curso.

El uso **extenso** de lenguaje en línea y recursos culturales fue también evidente. Diversos desafíos se presentaron durante las lecciones (por ejemplo, realizarlas sobre los elementos basados en el constructivismo, **la obligación que conduce a la formación** y centrarse en un producto final antes que en los procesos).

Interpretación I. B)

El aprendizaje **de los proyectos bases** basado en proyectos pueden ser usados al crear experiencia culturales auténticas simuladas vía viajes virtuales **sobre el largo camino de la informática** en la red de comunicación mundial. El aprendizaje de los **proyectos bases** es una detallada aproximación de la base constructivista que cautiva a estudiantes en la investigación de problemas auténticos. Este trabajo se enfoca en las bases teóricas para el aprendizaje de **proyectos bases** y describe un modelo instructivo desarrollado y empleado para la investigación en **la** una Universidad grande al sudoeste de los EEUU. El modelo se puso en práctica con varias lecciones en lengua española basado en la informática para estudiantes de español del primer año. **Un centenar** miles de los estudiantes **emplearon** se involucraron en experiencias de cultura virtual **por recaudar** tomando una **vo** acación virtual en el amplio mundo de la informática. Después estudiantes **se sometieron** entregaron **a** comentarios entusiastas (vía forma de **de** reflexión de los estudiantes) y describieron una variedad de tipos de lenguajes y experiencias de aprendizajes culturales. Los productos creativo de los estudiantes demostraron su compromiso en la lección y su aplicación de gramática y temas de léxico para el curso. El uso extensivo del lenguaje on line y el recurso cultural fué algo evidente.

Varios desafíos surgieron durante la lección (Ejemplo: **se transportaron fuera de** llevar adelante los elementos de la base constructivista y conducting formative assessment realizar una evaluación formativa y focalizar en el producto final antes que en el proceso).

Interpretación I. C)

Inspiración constructivista: un modelo basado en proyectos para aprendizaje de nivel 2 en mundos virtuales

El aprendizaje basado en proyectos puede usarse cuando se crean experiencias culturales auténticas simuladas por medio de viajes virtuales en la WWW. El aprendizaje basado en proyectos es un acercamiento comprensivo basado en el constructivismo que involucra a los estudiantes en la investigación de problemas auténticos. Este trabajo se focaliza sobre las bases teóricas para el aprendizaje basado en proyectos y describe un modelo instruccional desarrollado y empleado por investigadores de universidades del SW de Estados Unidos. El modelo fue puesto en práctica con varias lecciones en lenguaje español basado en WEB para primer año de estudiantes hispanos. Miles de estudiantes se **enngancharon** en experiencias culturales virtuales tomando una vacación virtual en la WWW]. Luego los estudiantes emitieron comentarios entusiastas (formas de reflexión de los estudiantes) y describieron una variedad de tipos de lenguaje y experiencias de aprendizaje cultural. Los productos de la creatividad estudiantil demostraron el grado de conexión con las lecciones y su aplicación temas gramaticales y sintácticos del curso. Fueron también evidentes el uso extensivo del lenguaje en línea y los recursos culturales. Varios desafíos surgieron durante las lecciones (por ejemplo, extracción de elementos basados en el constructivismo, conducción de contribución formativa y focalizada en los productos finales más que en los procesos).

Interpretación I. D)

El aprendizaje basado en proyectos puede ser usado al crear experiencias culturales auténticas simuladas por los viajes virtuales en la Red Mundial de Comunicación. El aprendizaje basado en

proyectos es un enfoque integral, basado en el constructivismo, que **atrae** involucra a los estudiantes en la investigación de problemas auténticos. Este escrito enfoca la atención en la base teórica para el aprendizaje basado en proyectos y describe un modelo instruccional, desarrollado y empleado por investigadores en una universidad grande en el **de una extensa zona del** sudoeste de los Estados Unidos. El modelo fue puesto en práctica con varias lecciones de idioma español basado en la Red de Comunicación para estudiantes de español de primer año. Miles de estudiantes se involucraron en experiencias culturales virtuales tomando una vacación virtual en la Red Mundial de Comunicación. Después, los estudiantes propusieron comentarios entusiastas (a través de formas de estudios reflexivos) y describieron una variedad de formas de lenguaje y experiencias culturales de aprendizaje. Las producciones de los estudiantes creativos demostraron su compromiso en las lecciones y su aplicación en temas gramaticales y vocabulario del curso. El uso extensivo de recursos de lenguaje en línea y culturales fue también evidente. Varios desafíos se originaron durante las lecciones (por ejemplo, implicar los elementos basados en el constructivismo, conducir la valoración formativa, y enfocar la atención en productos finales en vez de procesos).

TRABAJO I	Interpretación A	Interpretación B	Interpretación C	Interpretación D
<i>Project-based learning</i>	Aprendizaje basado en el proyecto	El aprendizaje de los proyectos bases	El aprendizaje basado en proyectos	El aprendizaje basado en proyectos
<i>Comprehensive, constructivist-based approach</i>	Un acercamiento basado en un constructivismo comprensivo	Una detallada aproximación de la base constructivista	Un acercamiento comprensivo basado en el constructivismo	Un enfoque integral, basado en el constructivismo
<i>Students submitted enthusiastic comments (via students reflection forms)</i>	Los estudiantes expresaron comentarios entusiastas (por medio de formas de reflexión estudiantiles)	Estudiantes se sometieron a comentarios entusiastas (vía forma de reflexión de los estudiantes)	Los estudiantes emitieron comentarios entusiastas (formas de reflexión de los estudiantes)	Los estudiantes propusieron comentarios entusiastas (a través de formas de estudios reflexivos)

Tabla1: interpretaciones del texto I

Las metáforas usadas como convencionalizaciones pueden no ofrecer dificultad en su interpretación, debido a que muchas de ellas impregnan nuestro lenguaje cotidiano; sin embargo, al construir los conceptos como participantes tienen un potencial ideacional más relacionado a discursos de autoridad que muchas veces no es captado como tal.

En el trabajo I, las expresiones ‘*project-based learning*’ (aprendizaje basado en proyectos) y ‘*comprehensive constructivist-based approach*’ (enfoque comprensivo basado en el constructivismo) son metáforas conceptuales del área de la pedagogía que en algunos casos no fueron interpretadas en su sentido más académico. Los informes analizados muestran que los productores de estos textos no son especialistas en la temática, es decir, su conocimiento de la pedagogía es limitado, pero también que existen limitaciones en la selección léxica en la lengua materna y en la extranjera.

La expresión ‘*forms*’ (en este caso, formulario), fue interpretado como un falso cognado: ‘formas’, que si bien existe con dicha acepción en español, en este caso particular es un tecnicismo propio de la administración educativa. En la frase ‘*students submitted enthusiastic comments*’ (comentarios entusiastas de los estudiantes) el proceso indica claramente quién es el participante agente – *students* – y quién es el afectado – *comments*; sin embargo, en uno de los casos, el estudiante interpretó ‘*submitted*’ como ‘se sometieron’ invirtiendo de ese modo al participante agente al considerarlo como el afectado.

Texto II

Desarrollo y aplicación de lecciones de Estadística en – línea con objetos de aprendizaje en un ambiente universitario

Autores: Javier Organista Sandoval & Gilles Lavigne

Investigador titular del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Universidad Autónoma de Baja California México.

Se presentan resultados preliminares de una investigación-desarrollo. El propósito fue desarrollar lecciones de estadística en línea con inserción de objetos de aprendizaje. También fue estimar el efecto sobre el aprendizaje de los alumnos participantes en un ambiente natural universitario. Se utilizaron señalamientos teóricos constructivistas para brindarle al estudiante un ambiente en línea propicio para la construcción activa de su conocimiento.

La aplicación de las lecciones se realizó con 92 alumnos universitarios (tres grupos). Se aplicó una encuesta de datos generales previo a la intervención educativa. Al final, se entrevistaron a los docentes responsables y se conformaron tres grupos de discusión con los alumnos. Los resultados mostraron un mejor aprendizaje en estadística en seis de las siete comparaciones hechas para los subgrupos que tuvieron la mayor actividad en la web. La opinión de alumnos y docentes fue favorable a este tipo de innovación educativa. Finalmente, es conveniente puntualizar las bondades de incorporar este tipo de innovaciones en cursos universitarios y así transitar hacia una mejora integral del proceso educativo.

Interpretación II. A) Traducir al inglés:

The preliminaries results of a development research are shown. The purpose was to develop statistics lessons on-line with the inserting on of learning objects. Also it was also to estimate the effect on the learning of the participating pupils in a natural university environment. The constructivists theoreticy orientation/indications were utilized to offer the students, join an on line environment for the active construction of one's knowledge.

The application of lessons was utilized with 92 university pupils (three groups). An survey of general data was applied previous at to the educational intervention. At the end, the responsible teachers in charge were interviewed and three students groups of students discussion were be contented formed/established/organized. The results showed a best better learning in statistics in six of seven comparisons done by with the subgroups that had the bigger more activity in the Web. The opinion of students and teachers was favorable to this fellow type of educational innovation educational.

Finally, it is convenient to give full details of the goodnesses good results obtained when to incorporateing this type of innovations at university courses in detail and thus transiting going toward an integral improvement of the educational process.

Interpretación II. B)

Preliminary results of a development investigation is are presented. The purpose was to develop Statistic lessons online with the insertion of learning objects. It Was also to estimate the effect on the participants learning in on a university environment. Constructivist theory appointment indications/directions were used for to toast give to the student an environment online propitious for the active construction of his knowledge.

The application of the lessons were realize was developed/carried out/realized with ninety – two university students (three groups). One public-opinion poll A survey of General data was applied previous to the educational intervention. Finally, responsible teaching teachers in charge were interviewed and three groups of discussion with the student were conformed.

The results were shown showed an improved learning to improve in Statistic in six of the seven comparisons done for the subgroups that were have had the greater online activity grater. The opinion of students and teachingers was favorable to this type of educational innovation.

Finally, it is suitable to imprint point out/emphasize the goodness good results of to incorporateing this type of innovation in university courses and so to travel going toward an integral improvement of the educational process.

Interpretación II. C)

Preliminary results are presented of development-investigation. The purpose was to developed on-line statistics lessons with insertion of learning objects. Also, the learning effect was esteemed It was also to esteem the effect on the learning of participant students in a university natural environment. Constructivist theoretical signaling indications/orientation was used to offer to students' on-line a propitious environment by for active knowledge construction.

The application of the lessons was carried out by 92 university students (three groups). A general data survey was applied previous to the educative intervention. In the end, it were interviewed at the responsible teachings the teachers in charge were interviewed and three discussion groups were formed to with the students. The results have shown showed a better learning in statistic in 6 of then 7 comparisons done for the subgroups that had the greater activity in the web. The opinion of students and teachers has been was suitable to in favor of this type of educative innovation. Finally, it is suitable to point out arranged the goodness good results of incorporateding this type of innovation in university courses and going towards an integral improvement is passed of the educative process.

TRABAJO 2	Interpretación A	Interpretación B	Interpretación C
Se utilizaron señalamientos teóricos constructivistas para brindarle al estudiante un ambiente en línea propicio para la construcción activa de su conocimiento	<i>Constructivist theory appointment were used to toast to student an environment on line propitious for the active construction of his knowledge,</i>	<i>Constructivist theoretical signaling was used to offer the students on-line propitious environment by active knowledge construction</i>	<i>The constructivists theoretic were utilized to offer the students, join on line environment for the active construction of one's knowledge.</i>
Se aplicó una encuesta de datos generales...	<i>One public-opinion poll of general data was applied...</i>	<i>A general data survey was applied...</i>	<i>An survey of general data was applied</i>
Se entrevistaron a los docentes responsables	<i>Responsible teaching were interviewed</i>	<i>It were interviewed at the responsible teachings</i>	<i>the responsible teachers were interviewed</i>
Es conveniente puntualizar las bondades de incorporar este tipo de innovaciones...	<i>It is suitable to imprint the goodness of incorporate this type of innovation...</i>	<i>It is suitable arranged the goodness of incorporated this type of innovation...</i>	<i>it is convenient to give full details of the goodnesses to incorporate this type of innovations...</i>
...y así transitar hacia una mejora integral	<i>And so to travel toward an integral improvement</i>	<i>An integral improvement is passed</i>	<i>and thus transiting toward an integral improvement</i>

Tabla 2: interpretaciones del texto II

En el trabajo II, las respuestas generadas presentan, más notablemente, dificultades en la coherencia y cohesión. La metáfora ‘los señalamientos teóricos constructivistas’, interpretado como ‘*appointment*’ en un caso, como ‘*signaling*’ en otro, e ignorado en el tercero, revela la imprecisión léxica en la interpretación – cuya causa puede ser debida tanto al manejo precario de la disciplina como a sus escasos conocimientos de la lengua extranjera.

Es importante destacar el nivel de manejo impreciso de la lengua extranjera que incide en las interpretaciones, tanto en español como en inglés. En el segundo trabajo, es aún más notable la imprecisión del vocabulario usado.

La cláusula circunstancial ‘para brindarle al estudiante un ambiente en línea propicio para la construcción activa de su conocimiento’ en uno de los casos analizados perdió la especificidad requerida al interpretar ‘brindar’ como ‘*toast*’ – término más apropiado para el área de gastronomía que para el de pedagogía. Lo mismo puede decirse de la confusión del término ‘encuesta’ - cuyo equivalente en inglés sería ‘*survey*’ - por ‘*public-opinion poll*’, más apropiado para situaciones de consulta de opinión popular y no para una encuesta a alumnos sobre algún aspecto pedagógico particular.

Cuando el texto original expresa ‘Es conveniente puntualizar las bondades de incorporar este tipo de innovaciones...’, hay una modalización de obligación objetiva ‘es conveniente’ que introduce un proceso mental ‘puntualizar’ y un fenómeno, en este caso una nominalización como metáfora ideacional ‘bondades’. Los alumnos tuvieron dificultades para encontrar el término equivalente a ‘puntualizar’ en inglés y también al fenómeno ‘bondades’ – que en este caso se refiere a los buenos resultados a obtener.

Por último, cabe destacar que la metáfora ‘transitar’ que en lenguaje literal está relacionado al discurso de las comunicaciones, en sentido figurado está reemplazando a la idea de ‘desarrollar’ o ‘pasar de un estado a otro’. Esta metáfora no fue interpretada como tal por ninguno de los estudiantes sino que se le asignó su significado literal, sin advertir la incongruencia de la interpretación.

A modo de conclusión

Las estrategias lectoras permiten que en la comprensión surja la capacidad de identificar datos o información siempre que se integren a un todo significativo y que se intente una visualización integradora que mejore la capacidad predictiva del significado en los textos.

El estudio descriptivo que hemos presentado, con las limitaciones propias de su naturaleza, nos permite afirmar que una instrucción en lengua extranjera que se limite a las estructuras gramaticales

sin tener en cuenta el contexto de situación no será suficiente para sortear las dificultades en la interpretación en ambos idiomas.

La idea común de los planteamientos presentados es que al enseñar a comprender textos lingüísticos se necesita enseñar a pensar de manera lógica y coherente. Por lo tanto, nuestras propuestas educativas deberían apostar a la enseñanza de estrategias para comprender los textos escritos dentro del área disciplinar correspondiente para aproximarse a un discurso específico de autoridad.

Si bien, como ya lo apuntáramos, los productores de los textos son graduados universitarios que no realizaron estudios humanísticos con anterioridad, todos ellos son estudiantes que ya cursaron los módulos que se refieren a aspectos pedagógicos del proceso educativo y se percibe el mejor uso del lenguaje técnico en aquellos que han profundizado sus conocimientos en el área disciplinar, en este caso particular, la pedagogía.

Es importante destacar que aquellos que además tienen un mayor grado de conocimientos de la lengua extranjera se desenvolvieron con mayor soltura. En esos casos, hay una mayor riqueza en el léxico seleccionado y en el grado de metaforización alcanzado. Queda para otro estudio el profundizar en otros aspectos que afiancen esta última afirmación siempre que se tome al texto como unidad de análisis y como instrumento de interacción.

Referencias

- Coulthard Malcolm. 1994. *Advances in written text analysis*. Gran Bretaña: Routledge.
- Halliday M.A.K. 1998. *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. (Segunda reimpresión). Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Fairclough Norman. 1998. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Johns Ann M. 1997. *Text, role and context. Developing academic literacies*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sinclair John. 1994. "Trust the text". En *Advances in written text analysis*. Gran Bretaña: Routledge.

Capítulo 4: 47-54

La construcción de la intersubjetividad en los informes de práctica profesional de Ingeniería

Luis Alejandro Aguirre

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

La construcción de la intersubjetividad en los informes de práctica profesional de Ingeniería

Luis Alejandro Aguirre

Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo y CONICET

Mendoza, Argentina

luisaleaguirre@yahoo.com

Resumen

En este trabajo abordamos el uso de estrategias metadiscursivas interpersonales en los informes de práctica profesional supervisada de Ingeniería. Empleamos las categorías desarrolladas por Hyland (2005), que ofrece un marco para el estudio de los recursos lingüísticos que indican interacción entre escritores y lectores en la escritura académica. Su modelo considera dos aspectos para la construcción de la intersubjetividad: la posición y el compromiso. La posición es una dimensión actitudinal que da cuenta del modo como los escritores se presentan a sí mismos, refieren sus opiniones y su responsabilidad. El compromiso, por su parte, alude a una dimensión en la cual el escritor incluye a sus lectores como participantes del discurso, involucrándolos de ese modo en una actividad social. Esta última categoría amplía la noción de marcadores relacionales de propuestas anteriores (Hyland 1999). Nuestro estudio se basa en un conjunto de 15 informes de práctica profesional supervisada, producidos por alumnos avanzados de las carreras de Ingeniería Civil, Industrial y de Petróleos (Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Cuyo). Los textos constituyen una muestra correspondiente al período comprendido entre 2004 y 2006. Notamos que en ellos es mayor la presencia de estrategias de toma de posición en relación con las estrategias de compromiso. Los estudiantes otorgan al discurso su sello personal, pero reducen la participación de los lectores evaluadores, estableciendo escasa relación con los mismos.

Introducción

En el presente trabajo abordamos el uso de estrategias metadiscursivas interpersonales en los informes de práctica profesional supervisada de Ingeniería. El estudio del metadiscurso, tanto textual como interpersonal, ha recaído sobre diversos géneros académicos, como el artículo de investigación científica (Hyland 1999, 2005, 2006; Beke 2005, Toumi 2009, entre otros), el manual universitario (Hyland 1999) o la tesis (Burnekaité 2008), solo por mencionar algunos géneros e investigaciones. En lo que respecta a la comparación en el empleo de marcadores metadiscursivos interpersonales en diversas disciplinas, podemos mencionar los trabajos de Hyland (2005, 2006), que señalan las diferencias entre los artículos de investigación de ingeniería y ciencias duras respecto de los de ciencias humanas. Aún resta avanzar en el estudio de los géneros académicos producidos en algunos ámbitos disciplinares, como es el caso de los informes en el área de Ingeniería.

Nuestro propósito es acercarnos al estudio de la construcción de la intersubjetividad en los informes de Ingeniería. Para ello, tomamos las categorías de metadiscurso interpersonal elaboradas por Hyland (2005), quien ofrece un marco para el estudio de los recursos lingüísticos que indican interacción entre escritores y lectores en la escritura académica. Su modelo considera dos aspectos para la construcción de la intersubjetividad: la posición y el compromiso.

En primer lugar, describiremos el sistema de categorías interpersonales de Hyland (2005). Luego, precisaremos algunas características de los materiales con los que trabajamos y abordaremos sus particularidades desde la interacción autor-lector. Distinguiremos entre aquellos recursos que contribuyen al establecimiento de la posición del escritor con respecto a su enunciado y aquellos que comprometen al lector. En cada caso aportaremos ejemplos extraídos de los informes. Finalmente, ponderaremos el peso que tienen los recursos de posición frente a los de compromiso en los informes de práctica profesional.

Entre la posición y el compromiso: la construcción de la intersubjetividad

El metadiscurso se refiere al “discurso sobre el discurso” (Vande Kopple 1985; en Hyland 1999: 5) y alude a los segmentos textuales involucrados en la elaboración y estructuración del texto y a los segmentos que ponen en evidencia al autor y le posibilitan entablar una relación con el lector (Hyland 1999). Se han propuesto variadas clasificaciones de los recursos metadiscursivos (Cfr. Toumi 2009: 64-66). En este trabajo partimos de la distinción realizada por Hyland (1999) entre metadiscurso textual e interpersonal¹. El metadiscurso textual sirve a los propósitos de organizar la información, guiar al lector en la interpretación y señalarle las fuentes de los contenidos transmitidos. En este tipo de metadiscurso, Hyland (1999) incluye los conectores lógicos (“además”, “pero”), los marcadores de organización textual (“en primer lugar”, “finalmente”), los marcadores endofóricos (“en el esquema anterior”), los evidenciales (“de acuerdo con”) y las glosas de código (“es decir”, “por ejemplo”). El metadiscurso interpersonal, por su parte, pone énfasis en el escritor, permitiéndole manifestar su

perspectiva con respecto a la información que se transmite, el compromiso mantenido y el grado de participación del lector (Hyland 1999: 7). Esta clase de metadiscursivo comprende los mitigadores (“podría”, “quizás”), los enfatizadores (“definitivamente”), los marcadores de actitud (“sorpresivamente”), los marcadores relacionales (“pensemos”, “recuérdese”) y las automenciones (“yo”, “nosotros”, “mi”).

Hyland (2005), a partir del análisis de artículos de investigación de diversas disciplinas, de entrevistas y de sus teorizaciones anteriores (Hyland 1999; Hyland y Tse 2004), elabora un marco integral para el abordaje de la intersubjetividad en textos académicos. Tal marco se compone de dos grandes categorías, posición y compromiso, que reorganizan su modelo metadiscursivo de 1999 y contribuyen a esclarecer el modo como se construye la relación interpersonal.

Hyland (2005) entiende la posición como la “adopción de un punto de vista en relación con los problemas discutidos en el texto y con quienes tienen sus propios puntos de vista respecto de aquellos problemas” (Hyland 2005: 175). Se trata de la presentación de una voz textual o una autoridad en la comunidad, que da cuenta del modo como los escritores se presentan a sí mismos, refieren sus opiniones y su responsabilidad. Está constituida por el uso de mitigadores (“posible”, “podría”, “quizás”), enfatizadores (“claramente”, “obviamente”, “demostrar”), marcadores de actitud (“lamentablemente”, “afortunadamente”) y automenciones (“yo”, “me”, “mi”).

Con el compromiso, Hyland (2005) alude a una dimensión en la cual el escritor incluye a sus lectores como participantes del discurso, involucrándolos así en una actividad social (acciones textuales, físicas y cognitivas). Se trata de una dimensión de afiliación² en la cual los escritores reconocen a sus lectores y se conectan con ellos, comprometiéndolos en los argumentos elaborados, dirigiendo su atención, reconociendo las propias incertezas, incluyéndolos como participantes del discurso y guiando sus interpretaciones. Para Hyland (2005) el uso de estrategias de compromiso responde a dos propósitos: reconocer las expectativas de los lectores de ser incluidos y situar retóricamente a la audiencia, previendo posibles objeciones y guiándola en la interpretación. El compromiso incluye pronombres referidos al lector (“tú”, “usted”, “tu”, “su”, “nosotros” inclusivo), expresiones directivas que comprometen al lector en acciones textuales (“véase la Figura 3”), físicas (“coloque primero la tapa”) o cognitivas (“reflexione sobre”). El compromiso se logra, además, a través del empleo de preguntas como estrategia dialógica, la apelación al conocimiento compartido señalada por marcadores explícitos (“como todos sabemos”) y comentarios personales intercalados bajo la forma de digresiones parentéticas³.

Metodología

Para analizar la construcción de la intersubjetividad, hemos seleccionado al azar un conjunto de 15 informes de práctica profesional supervisada, producidos por alumnos avanzados de las carreras de Ingeniería Civil, Industrial y de Petróleos (Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Cuyo). Los textos constituyen una muestra correspondiente al período 2004-2006 y han sido escritos tras el cumplimiento de 300 horas de práctica en una empresa. Se trata de informes técnico-profesionales (Cantú 2006: 207) que detallan las actividades realizadas e incluyen conclusiones y recomendaciones. Cinco informes de la muestra pertenecen a la carrera Ingeniería de Petróleos, cuatro a Ingeniería Civil y seis a Ingeniería Industrial.

Es necesario aclarar que algunos de estos informes no poseen conclusión y que en ellos se confunde el resumen con la introducción. Esta salvedad es válida en tanto las secciones introducción y conclusión son las que suelen tener mayor construcción retórica por parte del escritor y por tanto las que potencialmente pueden incluir mayores evaluaciones y marcadores metadiscursivos.

El metadiscursivo interpersonal en los informes de Ingeniería

Atendiendo a las categorías de metadiscursivo interpersonal de Hyland (2005), y de acuerdo con los informes analizados, hemos construido una tabla que resume los principales resultados respecto del empleo de los marcadores metadiscursivos interpersonales en los informes de Ingeniería (véase la Tabla 1).

Marcadores metadiscursivos interpersonales	Cantidad	% del total
Posicionamiento	664	83.95
Mitigadores	43	5.45
Enfatizadores	27	3.41
Marcadores de actitud	51	6.45
Automenciones	543	68.65
Compromiso	127	16.05
Pronombres referidos al lector	58	7.33
Comentarios personales intercalados	7	0.88
Apelación al conocimiento compartido	9	1.14
Expresiones directivas	51	6.45
Preguntas	2	0.25
Total	791	100

Tabla 1: Marcadores metadiscursivos interpersonales en los informes de ingeniería.

Los resultados generales indican que los escritores de Ingeniería, de años avanzados, emplean con frecuencia las estrategias de posicionamiento para señalar una postura en relación con lo enunciado. El 83.95 % de los marcadores metadiscursivos empleados en los informes indican posicionamiento, en tanto que solo el 16.05 % establece compromiso con el lector. Los alumnos avanzados de Ingeniería construyen en sus textos relaciones intersubjetivas procurando definir con claridad la posición discursiva en la que se ubican, al tiempo que limitan la inclusión de sus lectores principales. En los trabajos de Hyland (2005, 2006) sobre los artículos científicos se aprecian resultados similares. Este investigador encuentra mayor presencia de marcadores interpersonales de posición frente a marcadores de compromiso en un amplio corpus de artículos del ámbito de la Ingeniería. Si bien estamos frente a géneros discursivos distintos, quizá podríamos pensar que tal coincidencia se deba a una constante de los discursos de la disciplina, aspecto que sería objeto de otras indagaciones que no corresponde realizar en este espacio.

Los datos presentados en la Tabla 1 serán descriptos en detalle y discutidos en las secciones siguientes del trabajo, en la cuales trataremos sobre los tipos de marcadores interpersonales de posicionamiento y abordaremos los marcadores que señalan compromiso en los informes de Ingeniería.

El posicionamiento de los escritores en los informes de Ingeniería

Entre los recursos de posicionamiento empleados por los alumnos, encontramos los mitigadores, que constituyen solamente el 5.45 % de la totalidad de recursos metadiscursivos interpersonales. Ellos son utilizados como un freno antepuesto al compromiso total, haciendo que las afirmaciones aparezcan como opiniones más que como hechos aceptados. La información no se presenta de manera categórica, sino que se deja un resquicio para opiniones que disientan con lo manifestado por el escritor. Los escritores calculan el peso de sus afirmaciones y se protegen de las eventuales reacciones de sus lectores. Es fundamental apelar a este tipo de escudos, puesto que los escritores serán evaluados por sus lectores y deben presentar una buena imagen ante los mismos. Debido a ello, tienden a minimizar sus afirmaciones por medio del empleo de verbos modales, adverbios como “tal vez”, “quizás” o su equivalente coloquial “por ahí”, según se aprecia en (1) o bien el uso del condicional, como en (2):

(1) Quizás no hay espacio ni tiempo para más cátedras, pero por ahí un trabajo en conjunto, continuado entre varias cátedras (C806: 14)⁴

(2) Esto ayudaría a la inserción de los profesionales recién recibidos... (C205: 74)

Los enfatizadores son aún menos empleados que los mitigadores, puesto que alcanzan apenas el 3.41 %. Ellos permiten que el escritor manifieste su certeza respecto del contenido, marque su involucramiento con el tema y la solidaridad con la audiencia. Suelen reforzar la información compartida en el seno de una comunidad disciplinar. En los informes encontramos marcas como “sin dudas”, presente en el ejemplo (3), “claramente” en el (4), “realmente”, entre otras.

(3) Sin dudas este es un factor a mejorar... (I1405: 8)

(4) Esto se aprecia claramente... (C1105: 38)

Los datos nos dicen que los estudiantes son cautelosos a la hora de realzar o destacar cierta información, quizá debido a la inseguridad propia de quien aún no está afianzado en una cultura disciplinar ni en la comunidad de práctica (Lave y Wenger 1991). Los escritores se ubican en la posición de ingresantes a una nueva cultura, y saben que escriben para miembros establecidos

firmente en la cultura, como son los docentes ingenieros. Los estudiantes señalan este posicionamiento, como se aprecia en el ejemplo (5):

(5) La práctica profesional (...) ha constituido mi primera inserción en un ámbito profesional real (C806: 14).

En buena medida a ello se debe que empleen más mitigadores que enfatizadores, puesto que se mueven en el espacio discursivo con cautela.

Para los estudiantes, manifestar sus actitudes resulta más sencillo y familiar que el compromiso epistémico. Los marcadores de actitud son marcas afectivas hacia la información, ya sea de sorpresa, acuerdo, importancia o frustración. Se manifiestan a través de verbos de actitud (“estoy de acuerdo con”, “prefiero”), adverbios y construcciones adverbiales (“sorprendentemente”, “por suerte”) y adjetivos (“apropiado”, “lógico”, “notable”). Los marcadores de actitud alcanzan el 6.45 % de los marcadores usados en los informes y son empleados por los escritores para poner de manifiesto su involucramiento con la práctica profesional y las tareas realizadas en ella, como ilustran los ejemplos (6) y (7):

(6) Afortunadamente, gracias a la preparación que me brindó la universidad pude insertarme rápidamente (P406: 13)

(7) por suerte estos planes [de mantenimiento] salieron satisfactorios (I904: 51)

En uno de los informes se emplean, además, signos de admiración para señalar el compromiso afectivo, según se aprecia en (8) y (9):

(8) no tenia idea de que (sic) le hablaba y lo peor es que lleva más de 10 años en la empresa!! (I904: 48)

(9) Sorprendente!!! (I904: 50)

Debido a que se trata de casos aislados, correspondientes a un mismo informe, atribuimos esta característica a rasgos de estilo, más que a convenciones genéricas propias de la disciplina. Debemos destacar que las marcas tipográficas no son mencionadas en el modelo de Hyland (2005). No obstante, las incluimos aquí debido a que pueden cumplir funciones metadiscursivas, como se aprecia en los ejemplos (8) y (9) arriba transcritos.

El recurso de posicionamiento más empleado en los informes analizados es la automención. A través del uso de pronombres personales, posesivos, objetivos y formas verbales de primera persona singular y plural, los escritores presentan en la automención una imagen de sí mismos y de cómo se posicionan respecto de sus argumentos, su disciplina y sus lectores. Mediante la automención, los alumnos indican que han participado activamente de la práctica realizada, puesto que han llevado a cabo diversas acciones y se han hecho responsables de ellas, como se ilustra en (10):

(10) el trabajo que me tocó realizar a mi (sic) (P406: 13)

Esto les sirve a los lectores evaluadores (Cassany 2007) para identificar qué nivel de compromiso han mantenido los alumnos respecto de su práctica, qué grado de habilidades prácticas han desarrollado o qué contribuciones han realizado a la empresa. La inclusión de automenciones en este tipo de discurso, lejos de ir en contra de convenciones genéricas respecto de los informes, es aceptada por la comunidad discursiva que hace empleo del género.

En la automención también consideramos el empleo de formas de la primera persona plural, menos frecuente que el resto de las automenciones. Los pronombres de primera persona plural considerados en la automención son solamente aquellos que se refieren al sujeto que escribe y a otros sujetos no involucrados de manera directa con el acto de lectura del texto ni con la evaluación del alumno. En cambio, en aquellos casos en que se utiliza el pronombre personal plural para referirse al escritor y al lector, quienes participan directamente del evento de lectura, estamos en presencia de marcas de compromiso, según veremos en la sección siguiente.

La automención realizada mediante el uso de “nosotros”, les permite a los alumnos situarse como productores textuales y a la vez señalar su afiliación con dos grupos sociales a los que pertenecen. Por una parte, se refieren a su grupo de trabajo durante la pasantía, como en el ejemplo (11), y por otra parte señalan su pertenencia al grupo de alumnos de la facultad, como se aprecia en (12):

(11) Los Ingeniero (sic) de Producción respondemos a nuestro jefe... (P406: 1)

(12) muchos alumnos tenemos la posibilidad de ganar experiencia laboral... (C105: 27)

El compromiso con el lector en los informes de Ingeniería

Las estrategias de compromiso empleadas en los informes de práctica profesional representan solamente el 16.05 % de la totalidad de recursos metadiscursivos empleados. Entre ellas se encuentra el uso de pronombres referidos al lector, como “tú”, “usted”, “tu”, “su”, formas poco frecuentes en el discurso académico. Además, se emplea como recurso el pronombre inclusivo “nosotros”, bastante empleado en textos académicos para mostrar solidaridad y guiar al lector en la interpretación. Téngase en cuenta que se han contabilizado como marcas de compromiso únicamente las formas del pronombre plural que aluden a los roles de escritor y de lector. Las restantes formas han sido consideradas como automenciones y tratadas en la sección anterior. En consonancia con ello, en los informes de práctica encontramos 56 ocurrencias de “nosotros” y “nuestro” como estrategia de compromiso, de un total de 58 formas referidas al lector (7.33 %). Estas formas se emplean

principalmente como una estrategia para hacer al lector participe en la construcción textual. El escritor reflexiona con el lector, presenta la información con él, haciéndolo su cómplice, como se evidencia en los ejemplos (13) y (14):

(13) Primero, hablaremos del cartón... (I1505: 6)

(14) Entre ellas podemos mencionar (C105: 18)

Otra estrategia la constituyen los comentarios personales intercalados, que le permiten al escritor dirigirse al lector directamente por medio de la interrupción del argumento. En tales comentarios el escritor reconoce a una audiencia activa y le responde. Para Hyland (2005) se trata de expresiones parentéticas cuya finalidad es establecer una relación entre el escritor y el lector para juntos construir el conocimiento. Es una estrategia más usual en las ciencias blandas que en las duras. En los informes se aprecia un uso escaso (0.88 %) de este recurso, ejemplificado en (15) y (16):

(15) los datos obtenidos son, si se los quiere llamar de alguna manera, parciales... (P306: 31)

(16) comencé a conocer los equipos y “fierros” (como se dice en la jerga) (P506: 10)

La apelación al conocimiento compartido también es un recurso mayormente empleado en las ciencias blandas. Se trata de la presencia de marcadores explícitos que piden al lector que reconozca algo como familiar o aceptado. Su uso en los informes alcanza solamente el 1.14 % de la totalidad de los recursos utilizados. Mediante esta estrategia los escritores apelan al conocimiento compartido respecto de la disciplina, como en el ejemplo (17):

(17) Como ya sabemos, este [la seguridad industrial] no es un tema menor... (I1505: 19)

El uso de expresiones directivas constituye otro recurso interpersonal, que en este caso sirve para instruir al lector con la finalidad de que lleve a cabo ciertas acciones o vea las cosas como lo indique el escritor. En los informes encontramos 51 expresiones directivas, que representan el 6.45 % de los recursos interpersonales empleados. Según Hyland (2005), las instrucciones pueden comprometer al lector en tres clases de actividades: actos textuales, físicos o cognitivos. En las acciones textuales el escritor direcciona al lector a otra parte del texto o a otros textos. Los informes abordados contienen 12 expresiones directivas de este tipo. En ellas se emplea el infinitivo para direccionar siempre a otras partes del texto, principalmente a imágenes, gráficos o tablas contenidas en el informe, según se ejemplifica en (18), (19) y (20):

(18) ver tabla 1 (P1005: 15)

(19) ver pag. 19 (P1005: 18)

(20) ver fotos de los equipos (P1205: 43)

Las acciones físicas a las que se compromete al lector son escasas en los informes (7 ocurrencias) y aparecen mitigadas por medio del uso de formas condicionales, como en (21):

(21) sería (sic) bueno que algunos profesores de la carrera también pudieran asistir [a la exposición del informe] (P406: 15)

Las acciones cognitivas, por su parte, guían el acto interpretativo del lector, diciéndole de qué modo entender algún punto en particular. Según Hyland (2005), se trata de las directivas más potencialmente amenazadoras para el lector. En los informes se advierten 32 marcadores de directivas orientadas a la realización de acciones cognitivas. En general en los informes indican el modo como debe entenderse el enunciado, como se aprecia en (22) y (23):

(22) A esto me refiero con que no siempre, por problemas de tiempo... (I1505: 18)

(23) no olvidar que se contrató una grúa con un operario... (I904: 17)

Finalmente, entre los recursos para involucrar al lector en el discurso, encontramos las preguntas, que constituyen el recurso metadiscursivo menos empleado en los informes de práctica profesional. Hallamos solamente 2 ocurrencias (0.25 %), presentes en un mismo informe, por lo cual puede pensarse en un rasgo estilístico más que en una convención genérica. A pesar de que la interrogación constituye un poderoso recurso interpersonal, en Ingeniería prácticamente no se lo emplea. Un ejemplo de su uso, esporádico según dijimos, es el siguiente (24):

(24) dicha programación es 'Modular', ¿pero que (sic) significa esto? (I904: 13)

Sabemos que la consideración de la audiencia y la adecuación del discurso a la misma son fundamentales para el éxito comunicativo. Los escritores de los informes de práctica profesional, no obstante, parecen producir una “prosa basada en el escritor” (Flower 1985), más que en el lector. Su discurso en general no deja mucho lugar al lector para dialogar con el escritor, puesto que se presenta de manera cerrada, con escasos espacios para la inclusión de otras perspectivas o voces. En buena medida ello tiene que ver con una idea subyacente en la comunidad disciplinar de Ingeniería, señalada por Winsor (1990): el discurso, en este caso el informe, presenta la realidad exterior tal como ésta es y se organiza según el orden de la misma. La realidad, para la comunidad disciplinar de la Ingeniería, podría ser percibida objetivamente y como consecuencia de ello, en la escritura académica el sujeto pierde relevancia frente a los métodos o procedimientos de acceso a la misma (Hyland 2005). Ello hace que en los informes se emplee con bastante frecuencia la desagentivación. Esta idea, sin embargo, está en conflicto con la necesidad de mostrar al lector que el pasante ha cumplido un rol activo en su práctica. De allí que en los informes se advierta un balanceo entre segmentos textuales desagentivados

y segmentos textuales en los que se emplean automenciones, que se encuentran principalmente en la introducción y en las conclusiones.

Conclusiones

La presencia de 664 (83.95 %) marcas de metadiscurso interpersonal de posicionamiento del escritor frente a las 127 (16.05 %) de compromiso con el lector, nos dice que los escritores se preocupan por indicar con claridad su postura, pero evitan involucrar demasiado en el texto a sus lectores principales. Estos resultados están en consonancia con los obtenidos por Hyland (2005, 2006) respecto de los artículos de investigación de Ingeniería, en cuyos textos la presencia de marcadores interpersonales de posición supera ampliamente el uso de marcadores de compromiso.

Entre las marcas de la posición del escritor, la más empleada es la automención, que tiene la finalidad de presentar la imagen del escritor como una persona activa en su práctica profesional. Otra marca utilizada, aunque con menor frecuencia, es el marcador de actitud, que contribuye a crear la imagen de compromiso del escritor con las tareas de su campo profesional, en este caso desde un punto de vista afectivo. Las estrategias menos frecuentes para señalar la postura del escritor son las mitigaciones y las enfatizaciones, recursos fundamentales para la realización de evaluaciones. Esta escasa presencia se debe a que las evaluaciones se encuentran concentradas casi exclusivamente en las conclusiones y no dilatadas a lo largo del texto. Los escritores de estos informes evitan realizar afirmaciones categóricas y poner en evidencia sus opiniones, según el escaso empleo de enfatizadores que hallamos en los textos. Ellos prefieren, más bien, realizar ciertas reservas mediante mitigaciones, escudándose por medio del uso de suavizadores.

Respecto del compromiso que afecta a la audiencia, el recurso más empleado es la referencia explícita al lector mediante pronombres y formas verbales. Por medio de este recurso se hace al lector cómplice en la construcción del discurso y se lo guía en las acciones interpretativas para salvar dificultades en el procesamiento de la información. Este recurso está ligado al compromiso del lector en acciones cognitivas y textuales, estrategias usuales en los informes. El resto de los recursos para darle un lugar en el discurso al lector es escasamente empleado, siendo las preguntas las menos utilizadas en los informes de práctica profesional de Ingeniería.

Notas

1 En estudios posteriores denominados “patrón metadiscursivo interactivo” y “patrón metadiscursivo interaccional” (Hyland y Tse 2004).

2 Con este término traducimos *engagement*. La palabra “afiliación” nos remite inevitablemente a la teoría de cortesía lingüística de Bravo (2004), quien distingue entre la imagen de autonomía y la de afiliación. La cercanía entre estas dos categorías y las propuestas por Hyland (2005) serían objeto de una discusión pormenorizada.

3 Cabe señalar aquí el parecido de la clasificación de Hyland (2005) y la de Dafouz Milne (2003), surgida esta última a partir de modificaciones de la propuesta de Crismore, Markkanen y Steffensen (1993). Dafouz Milne (2003: 38) distingue en el metadiscurso interpersonal cinco macro-categorías: mitigadores (verbos epistémicos, adverbios de probabilidad, expresiones epistémicas), marcadores de certeza, atribuidores, marcadores de actitud (verbos deónticos, adverbios de actitud, adjetivos de actitud, verbos de conocimiento) y comentarios (preguntas retóricas, apelación directa al lector, expresiones de inclusión del lector, personalizaciones, digresiones).

4 En cada ejemplo se utiliza un código de identificación del informe y sus páginas, según el siguiente detalle: C (Ingeniería Civil), I (Ingeniería Industrial), P (Ingeniería de Petróleos), 1-15 (número de informe), 04-06 (año de escritura del informe) y, finalmente, número de página.

Referencias

- Beke, Rebecca (2005) “El metadiscurso interpersonal en artículos de investigación”. *Revista Signos* 38 (57): 7-18.
- Bravo, Diana (2004) “Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía”. En Bravo y Briz (2004: 15-37).
- Bravo, Diana y Antonio Briz, Eds. (2004) *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel.
- Burneikaitė, Nida (2008) “Metadiscourse in Linguistics Master’s Theses in English L1 and L2”. *KALBOTYRA* 59 (3): 38-47.
- Cantú, Alejandro (2006) “Análisis y evaluación de la Práctica Profesional Supervisada en la carrera de Ingeniería Civil de la Facultad de Ingeniería de la UNCuyo”. En Rivera y Núñez McLeod (2006: 205-210).
- Cassany, Daniel (2007) *Afilar el lapicero. Guía de redacción para profesionales*. Barcelona: Anagrama.
- Crismore, Avon, Raija Markkanen y Margaret Steffensen (1993) “Metadiscourse in persuasive writing: a study of texts written by American and Finnish university students” *Written Communication* 10 (1): 39-71.
- Dafouz Milne, Emma (2003) “Metadiscourse revisited: a contrastive study of persuasive writing in professional discourse”. *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense* 11: 29-52.
- Dafouz Milne, Emma (2006) “Estudio de los marcadores interpersonales en el comentario periodístico: estrategias para la identificación autor-lector en el texto”. *RESLA* 19: 67-82.
- Flower, Linda (1985) *Problem-Solving Strategies for Writing*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Hyland, Ken (1999) “Talking to students: Metadiscourse in introductory coursebooks”. *English for Specific Purposes* 18 (1): 3-26.
- Hyland, Ken (2005) “Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse”. *Discourse Studies* 7 (2): 173-192.
- Hyland, Ken (2006) “Disciplinary Differences: Language Variation in Academic Discourses”. En Hyland y Bondi (2006: 17-45.)
- Hyland, Ken y Marina Bondi, Eds. (2006) *Academic Discourse Across Disciplines*. Bern, Berlin, Bruxelles: Peter Lang.

- Hyland, Ken y Polly Tse (2004) "Metadiscourse in Academic Writing: A Reappraisal". *Applied Linguistics* 25 (2): 156-177.
- Lave, Jean y Etienne Wenger (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, U.K.: Cambridge Univ. Press.
- Rivera, Selva y Jorge Núñez Mc Leod, Eds. (2006) *Experiencias docentes en Ingeniería. Desde el Ingreso a la Práctica Profesional Supervisada*. vol I. Mendoza: Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Cuyo.
- Toumi, Naouel (2009) "A Model for the Investigation of Reflexive Metadiscourse in Research Articles". *Language Studies Working Papers* 1: 64-73.
- Vande Kopple, William (1985) "Some exploratory Discourse on Metadiscourse". *College Composition and Communication* 36 (1): 82-83.
- Winsor, Dorothy (1990) "Engineering Writing/Writing Engineering". *College Composition and Communication* 41 (1): 58-70.

Capítulo 5: 55-61

Las prácticas discursivas de la Ingeniería desde la perspectiva de los alumnos de primer año: apuntes para una enseñanza basada en géneros

Luis Alejandro Aguirre y Silvina Analía Negri

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)

La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.

Los colores de la mirada lingüística.

Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.

ISBN 978-950-774-193-7

Las prácticas discursivas de la Ingeniería desde la perspectiva de los alumnos de primer año: apuntes para una enseñanza basada en géneros

Luis Alejandro Aguirre y Silvina Analía Negri

Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Cuyo

Mendoza, Argentina

luisaleaguirre@yahoo.com, silvinegri@gmail.com

Resumen

El presente trabajo estudia las concepciones de los estudiantes de primer año sobre la escritura y los géneros discursivos de la Ingeniería. El propósito es esbozar algunos lineamientos de una pedagogía de la escritura, basada en géneros, para las carreras de Ingeniería. Investigaciones previas sostienen que para los futuros ingenieros la escritura es una habilidad mecánica, que funciona como medio para transmitir información ya ordenada previamente en la realidad externa al sujeto (Winsor 1990). Los estudiantes desconocen el potencial epistémico que posee la escritura. Ello exige enseñar la retórica que permite construir el conocimiento en Ingeniería (Winsor 1996) y los géneros discursivos propios de la especialidad (Gaarland et al 1999), como respuesta a situaciones retóricas reales vinculadas con la profesión (Luzón 2005). Debido a su naturaleza, la enseñanza de estos discursos especializados requiere del trabajo conjunto de ingenieros y especialistas en escritura (Gwiasda 1984). En nuestro estudio, hemos aplicado una encuesta semiestructurada a 137 alumnos de primer año de la Facultad de Ingeniería (Universidad Nacional de Cuyo) con el fin de indagar sus concepciones sobre la escritura y los géneros discursivos. Los resultados sugieren que los alumnos tienen ideas confusas acerca de la escritura y los géneros de la Ingeniería. Sobre la base de estas concepciones, delimitamos algunas orientaciones para su enseñanza.

Introducción

En el presente trabajo abordamos las concepciones de los estudiantes de primer año sobre la escritura y los géneros discursivos de la Ingeniería. Los estudios señalan que para los futuros ingenieros la escritura es una habilidad mecánica, que funciona como medio para transmitir información ya ordenada previamente en la realidad externa al sujeto (Winsor 1990). Esto significa que suele desconocerse el potencial epistémico que posee la escritura y que por lo tanto es necesario insistir en la enseñanza de la retórica que permite construir el conocimiento en Ingeniería (Winsor 1996). La enseñanza de habilidades comunicativas en Ingeniería es habitualmente vista como un hecho educativo remedial, en el cual no se tiene en cuenta sino ocasionalmente las particularidades del discurso disciplinar. Los géneros discursivos de la Ingeniería son nuevos para el alumno de primer año y por lo tanto es necesario proveerle una guía que le permita conocerlos, explorarlos y emplearlos productivamente. Para lograr eso se precisa partir de las nociones previas que el alumno posee acerca de los géneros que articulan el campo disciplinar.

En nuestro estudio pretendemos trazar algunos lineamientos de una pedagogía de la escritura, basada en géneros, para las carreras de Ingeniería. Para ello, hemos aplicado una encuesta a alumnos de primer año de la Facultad de Ingeniería (Universidad Nacional de Cuyo) con el fin de indagar acerca de sus concepciones sobre la escritura y los géneros discursivos.

En primer lugar, precisaremos las nociones de género discursivo y representaciones sociales y señalaremos sus implicancias en la enseñanza de la escritura. Luego, analizaremos las encuestas respondidas por los alumnos. Finalmente, apuntaremos algunas notas esenciales en torno a una pedagogía de la escritura en Ingeniería.

La noción de género

En el ámbito de los estudios sobre los géneros discursivos suele distinguirse tres enfoques principales de la noción de género: el concepto de la Lingüística sistémico-funcional, la perspectiva de las Lenguas para fines específicos y la Nueva Retórica. Si bien es posible diferenciar tales perspectivas, creemos con Swales (2009: 4) que las tres presentan puntos en común y la distinción entre ellas se torna difícil, puesto que los enfoques suelen fundirse. En nuestro trabajo nos basamos principalmente en la teoría de género correspondiente a las Lenguas para fines específicos, que concibe el género como un tipo de evento comunicativo relacionado con propósitos comunes reconocidos por los miembros de una comunidad particular (Swales 1990 y Bhatia 1993, 1997, 2004, 2008). Consideramos, además, la perspectiva norteamericana de la Nueva Retórica, puesto que es la que más se ha desarrollado en la enseñanza de la escritura en Ingeniería. Desde esta perspectiva se procura una inserción del alumno en la comunidad profesional dentro de la cual se va a desempeñar.

El género, según lo entiende Swales (1990), no solo presenta un propósito comunicativo compartido por la comunidad, sino que además posee similitudes en cuanto a estructura, estilo, contenido y

audiencia prevista. Por otra parte, integra la historia de una cultura y está en permanente cambio para adecuarse a las necesidades comunicativas de la misma (Swales y Peak 2003: 7). En Ingeniería se han estudiado distintos géneros, como los artículos de investigación desde el modelo CARS (Cooper 1985; Posteguillo 1999, entre otros), los informes de laboratorio (Bhatia 1993), los informes técnicos (Bartholomew 1993) y los informes de toma de decisiones (Rude 1995), entre otros. Beer y McMurrey (1997) consignan un total de 36 géneros propios del ámbito de la Ingeniería. Entre ellos, podemos mencionar los siguientes: memorandos, informes de viaje, informes de laboratorio, resúmenes ejecutivos, manuales de precaución, manuales de mantenimiento, manuales de reparación, manuales de usuario, estudios de eficiencia, estudios de impacto ambiental, instrucciones de seguridad, procedimientos, patentes, advertencias, entre otros. Varios de estos géneros son empleados en otras disciplinas, como la economía. Se advierte ello al compararlos con los distintos tipos de informes de negocios en inglés mencionados por Ruiz Garrido (2003: 216), quien llega a contabilizar 67 clases de informes.

A pesar de la imposibilidad de construir una clasificación cerrada de los géneros de una especialidad, es posible describirlos. En este sentido, sostiene Bhatia (2004) que existe una colonia de géneros de la que forman parte diversos subgéneros. Tanto los géneros como los subgéneros pueden poseer características lingüísticas y discursivas compartidas entre varias disciplinas (Hyland, 2000).

El conocimiento de los géneros discursivos del ámbito de la Ingeniería, y de la representación social que de ellos tienen los sujetos, es relevante para el diseño de estrategias pedagógicas tendientes al desarrollo de la experticia de la escritura en la disciplina. Debido a ello, indagaremos acerca de las concepciones de la escritura de los alumnos de ingeniería.

Entenderemos la representación social como una modalidad particular de conocimiento (Moscovici 1984) que nos permite, según señala Jodelet, “comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo (...), actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo” (Jodelet 1984: 473). Como las representaciones sociales pueden modificar el propio sistema cognitivo, resulta importante conocer aquellas que construyen los alumnos de Ingeniería, ya que desentrañarlas y cuestionarlas constituye un paso significativo para intervenir didácticamente.

Metodología

Para acceder a las representaciones de los sujetos acerca de la escritura en Ingeniería y de los géneros de esa disciplina, diseñamos una encuesta de 8 preguntas que fue aplicada a 137 alumnos de primer año de las carreras de Ingeniería Industrial y de Petróleos de la Facultad de Ingeniería (Universidad Nacional de Cuyo). La mayoría de las preguntas fueron abiertas. Tal encuesta se aplicó al comienzo del segundo semestre de 2009, antes del dictado de un curso de producción oral y escrita.

En este trabajo categorizamos y analizamos las respuestas a tres preguntas:

1. ¿La escritura se adquiere mediante aprendizaje o es una habilidad innata? ¿Por qué?
2. ¿Es necesario para un ingeniero escribir eficazmente? ¿Por qué?
3. ¿Qué documentos escritos son empleados con mayor frecuencia en la profesión del ingeniero?

Fueron muy útiles para nuestro propósito las justificaciones de los alumnos a las primeras dos preguntas. En la pregunta 3 se optó por el empleo de la expresión “documentos escritos”, que resultó ser más transparente para los estudiantes que “textos”, “discursos” o “géneros”. “Texto” podía remitir a tipologías textuales como “texto expositivo”, “texto argumentativo”, etc. Por su parte, la palabra “discurso” remitiría a “discurso político” y “género” a las nociones de masculino y femenino, dando lugar a interpretaciones diversas.

Resultados

A partir del análisis de las respuestas a las primeras dos preguntas, se advierte que, en general, los alumnos de primer año conciben la escritura como un medio de comunicación o de transmisión de las ideas, útil para volcar al papel el pensamiento. Ello se evidencia en el ejemplo (1), donde el estudiante sostiene que el ingeniero debe ser capaz de:

- (1) expresar sus ideas, conocimientos, descubrimientos (E113)¹

En cuanto al conocimiento, los alumnos creen que se elabora independientemente de la escritura, la que sólo cumpliría el rol de plasmarlo en palabras, sin intervenir en su conformación o modificación, como se evidencia en (2):

- (2) el escrito es fundamental para plasmar conocimiento (E74)

Estamos aquí frente a una concepción de la escritura relacionada con la idea de “decir el conocimiento” (Bereiter y Scardamalia 1992), en la cual el contenido es verbalizado sin necesidad de adecuarlo al problema generado por la situación retórica. Veremos más adelante, no obstante, que esta idea se halla en competencia con otra noción que considera que el escrito debe adecuarse a la audiencia.

La escritura, por lo tanto, no es entendida como una herramienta epistémica, útil para pensar y aprender, sino como un código gráfico al que hay que trasponer el pensamiento. La generación y organización de las ideas no forma parte del proceso de escritura, sino que es temporalmente anterior al mismo. En consecuencia, el proceso se realizaría por etapas sucesivas e independientes (una etapa de elaboración de las ideas, una de escritura y una de corrección de los errores). Es decir, la escritura solo correspondería al subproceso de textualización (Flower y Hayes 1981).

Escribir es, para los alumnos, traducir el pensamiento a las palabras. Esta traducción, sin embargo, tiene algunas particularidades. Una de ellas es que depende del destinatario del mensaje, según indica un alumno en la siguiente respuesta (3):

(3) [un ingeniero] debe ser eficaz y eficiente para traducir información, tanto a los empleados de menor rango (...) como así también a los ejecutivos, para transmitir necesidades y resultados (E43)

Los encuestados suelen otorgar importancia a la facilitación de la comprensión lectora. Entre ellos existe la idea de que el contenido debe adecuarse a la audiencia prevista. Esta adecuación, sin embargo, está determinada solamente por el grado de conocimiento que tenga la audiencia respecto de la temática tratada. La adecuación, por otro lado, ha de realizarse sobre el nivel léxico, simplificando el vocabulario, evitando los tecnicismos, según se señala en (4), (5), (6) y (7).

(4) si el ingeniero debe escribir a personas con otra profesión, acerca de temas de su profesión (...) no puede escribir con su simbología porque sino no le entenderían (E84)

(5) uno no puede usar términos de ingeniería si sé que esa persona no los entenderá (E100).

(6) [el ingeniero] no siempre va a relacionarse con ingenieros, por lo que necesita expresarse correctamente en forma escrita (E100).

(7) necesita poder expresarse utilizando un lenguaje que pueda ser entendido por otros que no necesariamente compartan sus conocimientos (E117).

Los testimonios mencionados nos indican que, cuando el profesional se dirige al grupo de legos, es necesario evitar los tecnicismos; y en el caso en que se comunique con otros ingenieros no será necesaria ninguna adecuación del contenido, puesto que los lectores forman parte de la misma cultura disciplinar, de la misma comunidad de práctica (Lave y Wenger 1991). Ello se debe a que con otros ingenieros se comparte experiencia y conocimiento. Los estudiantes piensan que si la escritura es la transmisión de ideas recuperadas de la memoria, y estas ideas han sido conformadas mediante la participación en la cultura disciplinar, en consecuencia, el texto que plasme tales ideas debe ser entendido por quien comparta la cultura, puesto que estas no han sido modificadas en el acto de escribir.

Para los alumnos de primer año de Ingeniería, la realidad y el conocimiento de la misma no interactúan significativamente con el lenguaje. No obstante, debemos señalar que no se trata de una idea exclusiva de los estudiantes, sino que es una representación social de la cultura disciplinar de Ingeniería, según ha indicado Winsor (1990). En general, los ingenieros no son conscientes de que su texto construye una nueva realidad y por lo tanto piensan que no es necesario descontextualizar el contexto para crear uno nuevo en el discurso que se escribe. Esto hace que con frecuencia no se le revelen al lector las claves metadiscursivas necesarias para la interpretación, puesto que se cree que el contexto situacional es compartido y no es necesario explicitar la información tácitamente compartida.

La respuesta a la pregunta 3 de la encuesta aporta datos acerca del conocimiento de los géneros profesionales de la Ingeniería. Los géneros mencionados por los alumnos superan los 50, de los cuales solamente cinco pertenecen exclusivamente al ámbito de la Ingeniería: memoria de cálculo, memoria descriptiva, especificaciones técnicas, libro de obra y planos. El resto de los géneros, además de pertenecer a la Ingeniería, son empleados en la administración y los negocios. El informe (mencionado por 70 alumnos), el plano (mencionado por 33 estudiantes) y el proyecto (citado por 24 personas) son los géneros mayormente citados por los encuestados. De los 137 alumnos, el 16.79 % (es decir 24 encuestados) no mencionó ningún género empleado en la Ingeniería. Se trata de una cifra que debemos tomar en cuenta, puesto que nos habla del nivel de desconocimiento de las prácticas de escritura disciplinares y por tanto de la disciplina misma. Claro que estos datos deben ser considerados en el contexto de alumnos de primer año que recién están ingresando en la cultura disciplinar.

Es evidente en las respuestas de los estudiantes la intuición de que el discurso siempre está situado en una circunstancia de enunciación. Varios tuvieron la necesidad de explayarse en su mención de los documentos escritos y de aclarar la función concreta que un documento puede cumplir en una determinada situación, como evidencian los ejemplos (8), (9) y (10).

(8) algunos documentos se usan para dar clases, como los apuntes (E9)

(9) textos informativos sobre la resolución de alguna problemática (E11)

(10) informes técnicos para colegas (E20)

Respecto de la mención de documentos de la Ingeniería, algunos estudiantes citaron los gráficos, los planos, los esquemas, los cálculos y las estadísticas. Tales menciones nos permiten entrever que ellos tienen una idea subyacente respecto del carácter multimodal típico de los géneros de la Ingeniería, que apelan a más de un modo semiótico: verbal y no verbal.

Por último, señalaremos un aspecto recurrente en las respuestas: para los estudiantes (y para los docentes de materias específicas de la Ingeniería también), un “buen escritor” es alguien que no comete faltas de ortografía y que posee un excelente manejo del código escrito. Tales características contribuyen a la construcción de una imagen positiva de sí mismo para los demás. Estas nociones pueden apreciarse en (11), (12) y (13).

(11) [un ingeniero es] un profesional que escribirá documentos importantes, y no son válidos los errores ortográficos (E10)

(12) es muy eficaz que un ingeniero tenga un nivel muy avanzado de ortografía (E17)

(13) al presentar un informe a una empresa, por ejemplo, este está correctamente elaborado y sin errores (E24)

A partir de los comentarios realizados, es posible establecer algunos lineamientos para la intervención pedagógica en lo referido a la enseñanza de la escritura en Ingeniería.

Algunos lineamientos para una enseñanza de la escritura en Ingeniería

Pensamos que se debe enfrentar los desafíos que presenta la enseñanza de la escritura académica, según los señala Carlino (2004):

- 1) La dificultad para escribir teniendo en cuenta la perspectiva del lector
- 2) El desaprovechamiento del potencial epistémico de la escritura
- 3) La propensión a revisar los textos sólo en forma lineal y centrándose en aspectos locales y poco sustantivos
- 4) La dilación o postergación del momento de empezar a escribir

Hay que aceptar estas dificultades que se presentan, sin culpar por los errores a los niveles educativos anteriores, y responsabilizarse por la enseñanza de la escritura en la universidad teniendo en cuenta la especificidad de la escritura en las disciplinas. En tal sentido, creemos que podrían realizarse en el ámbito de la Ingeniería acciones educativas teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

1. Es necesario delimitar algunos géneros de la Ingeniería y describirlos, para lograr la toma de conciencia por parte de los alumnos de la multiplicidad y especificidad de los mismos. Es evidente que aunque es útil ayudar a los estudiantes a reconocer las regularidades textuales de los géneros, no es suficiente. Esto se debe a que ellas están determinadas por las acciones sociales representadas por el lenguaje en respuesta a situaciones retóricas recurrentes. Por lo tanto, una pedagogía basada en géneros ayuda a los alumnos a tener éxito como potenciales miembros de su comunidad de práctica.

2. Se necesita partir de las representaciones sociales que poseen los estudiantes acerca de la escritura y de los géneros, para hacerlos transitar paulatinamente desde la noción de escritura como un instrumento de representación mimética de la realidad hacia la noción de una escritura epistémica que conforma la realidad, y desde la noción de texto como algo que puede descomponerse en partes hacia la noción de género discursivo como un elemento dinámico y flexible que es conformado y a su vez conforma las prácticas sociales y profesionales. Creemos que tal tránsito puede estar marcado por tres etapas o fases para desarrollar conciencia genérica, según las tres concepciones del género señaladas por Devitt (2009): 1) entender el texto como algo compuesto por partes, 2) concebir el género como un proceso de construcción de la realidad y 3) ver en el género las creencias e ideologías subyacentes y ser capaz de modificarlo. El alumno en la primera fase conocería los géneros habituales de su disciplina y los produciría. En la segunda fase comprendería que los géneros dependen de prácticas y contextos profesionales. En una tercera fase dominaría el género y sería capaz, incluso, apelando a la maleabilidad genérica, de modificar el género para adecuarlo a sus propósitos comunicativos.

3. En consonancia con lo señalado en varios estudios (Gwiasda 1984, Walker 1999), se precisa del trabajo conjunto de ingenieros y especialistas del lenguaje para diseñar estrategias de enseñanza de la escritura en Ingeniería. De lo contrario, puede suceder lo que advierte Mackiewicz (2004) respecto de los tutores de escritura: su escaso o nulo conocimiento de las convenciones de la escritura y de los temas de la Ingeniería los lleva a centrarse en aspectos de la superficie textual e incluso contradecir ciertas convenciones genéricas. La visión conjunta de ingenieros y de especialistas de la lengua sobre las prácticas de escritura permitiría tener un panorama más acertado acerca de los géneros de la especialidad y enseñarlos tendiendo a que los alumnos desarrollen su experticia disciplinar (Bhatia 2008).

Conclusiones

Para los estudiantes de primer año de Ingeniería de la Universidad Nacional de Cuyo la escritura no posee función epistémica. El lenguaje refleja directamente la realidad y el pensamiento. Según sus concepciones, el discurso, lejos de construir una nueva realidad, se limita a presentarla, a expresarla. Esta concepción priva a la escritura de su aspecto transformador y creativo. Los estudiantes sostienen que un profesional debe adecuar sus escritos en el nivel léxico de acuerdo con el grado de conocimiento que posea su interlocutor, es decir, no toman en cuenta el por qué y el para qué de la emisión lingüística.

Si bien los alumnos intuyen que los géneros cumplen una función dentro de la comunidad discursiva, no tienen una conciencia clara acerca de cuál es la misma. Como personas que aún no pertenecen a la comunidad disciplinar de Ingeniería, por lo tanto, no son competentes para desempeñarse en forma autónoma e independiente en una comunidad discursiva. La conciencia de la estructura retórica de un género y del significado de características lingüísticas específicas del mismo puede ayudarlos a producir un texto y a los lectores a comprenderlo. La teoría de género es altamente significativa para la comunicación especializada, ya que por el uso de la pedagogía basada en géneros en las clases, se puede facultar a los estudiantes a convertirse en miembros activos de una comunidad de práctica.

Las representaciones sociales de los sujetos sobre la escritura y los géneros de su profesión nos dicen no sólo cómo entienden las prácticas de escritura de su profesión, sino cómo entienden la profesión misma (Bhatia 2008). Sobre la base de tales representaciones, y mediante el trabajo conjunto de profesores de lengua e ingenieros (Gwiasda 1984, Walker 1999), es posible delimitar los principales géneros que requiere la especialidad, sus propósitos comunicativos, su estructuración textual, sus movimientos y demás características que permitan describirlo (Swales 1990, Bhatia 1993). Esa descripción puede ser la base para el diseño de prácticas pedagógicas orientadas a que los alumnos conozcan las características del género, adquieran experticia en su producción de acuerdo con situaciones de escritura “reales” y desarrollen una conciencia genérica que los ubique en una posición de productores activos y no meros reproductores de tradiciones discursivas.

Para describir los géneros de la ingeniería es posible partir de la clasificación de Beer y McMurrey (1997), pero es preciso contrastarla con la cultura disciplinar e institucional. Una primera mirada a los géneros mayormente empleados en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Cuyo, nos revela que los géneros discursivos escritos más usuales son el informe de laboratorio, el informe de viaje, el informe de pasantía, la memoria de cálculo y la memoria descriptiva. Sobre estos géneros, en principio, podría recaer la enseñanza explícita, pero sería necesario realizar una clasificación más completa.

Notas

- 1 Identificamos cada encuesta por medio de la inicial “E” seguida del número de alumno encuestado.

Referencias

- Bartholomew, Barbara (1993) *A descriptive framework for identifying schematic elements and patterns in certain science and engineering reports*. New York: New York University.
- Bazerman, Charles, Adair Bonini y Débora Figueiredo, Eds. (2009) *Genre in a changing world*. Indiana: Parlor Press.
- Beer, David y David McMurrey (1997) *A guide to writing as an engineer*. New York: John Wiley and Sons.
- Bereiter, Marlene y Carl Scardamalia (1992) “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”. *Infancia y aprendizaje* 58: 43-64.
- Bhatia, Vijay K. (1993) *Analysing Genre: Language use in Professional Settings*. Londres: Longman.
- Bhatia, Vijay K. (1997) “Genre-Mixing in Academic Introductions”. *English for Specific Purposes* 16 (3): 181-196.
- Bhatia, Vijay K. (2004) *Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View*. Londres: Continuum International.
- Bhatia, Vijay K. (2008) “Lenguas con Propósitos Específicos: Perspectivas cambiantes y nuevos desafíos”. *Revista Signos*. 41 (67): 157-176.
- Carlino, Paula (2004) “El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria”. *Educere* 26: 321-327.
- Cooper, Charles (1985) *Aspects of article introductions in IEEE publications*. Birmingham: Aston Univ.
- Devitt, Amy (2009) “Teaching Critical Genre Awareness”. En Bazerman et al (2009): 337-351
- Flower, Linda y John Hayes (1981) “A Cognitive Process Theory of Writing”. *College Composition and Communication* 32 (4): 365-387.
- Gaarland, Jeanne, Sarah Duerden, Christine Helfers y Evans (1999). “Teaching Engineering Students Their Own Discourse”. En *Proceedings of 29th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*, San Juan, Puerto Rico.
- Gwiasda, Karl E. (1984) “Of Classrooms and Contexts: Teaching Engineers to Write Wrong”. *IEEE Transactions on Education* E-27 (3): 148-150.
- Hyland, Ken (2000) *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. Londres: Longman.
- Jodelet, Denise (1984) “La representación social: fenómenos, conceptos y teoría”. En Moscovici (1984: 469-494).
- Lave, Jean y Etienne Wenger (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Luzón, María J. (2005) “Genre Analysis in Technical Communication”. *IEEE Transactions on Professional Communication* 48 (3): 285-295.
- Mackiewicz, Jo (2004) “The Effects of Tutor Expertise in Engineering Writing: A Linguistic Analysis of Writing Tutors’ Comments”. *IEEE Transactions On Professional Communication* 47 (4): 316-328.
- Moscovici, Serge (1984) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, Serge (1984) *Psicología Social*. Barcelona: Paidós.
- Posteguillo, Santiago (1999) “The schematic structure of computer science research articles”. *English for Specific Purposes* 18 (2): 139-160.
- Rude, Carolyn D. (1995) “The report for decision-making: Genre and inquiry”. *Journal of Business and Technical Communication* 9 (2): 170-205.
- Ruiz Garrido, Miguel (2003) *Aplicaciones pedagógicas del informe empresarial en el aula del inglés de los negocios: Implementación de recursos discursivos escritos en contextos de especialidad*. Castellón: Universitat Jaume I.

- Swales, John (1990) *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, John (2009) "Worlds of Genre—Metaphors of Genre". En Bazerman *et al* (2009: 3-16).
- Swales, John. y Christine Feak (2003) *English in Today's Research World. A writing Guide*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Walker, Kristin (1999) "Using Genre Theory to Teach Students Engineering Lab Report Writing: A Collaborative Approach". *IEEE Transactions on Professional Communication* 42 (1): 12-19.
- Winsor, Dorothy (1990) "Engineering Writing/Writing Engineering". *College Composition and Communication* 41 (1): 58-70.
- Winsor, Dorothy (1996) *Writing Like an Engineer: A Rhetorical Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Capítulo 6: 63-67

La producción académica en el marco institucional

Marilina Aibar y Cecilia Broilo

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

La producción académica en el marco institucional

Marilina Aibar y Cecilia Broilo

Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Catamarca
Catamarca – Argentina

aibar9@hotmail.com

cecibroilo@gmail.com

Resumen

Este trabajo forma parte de una investigación sobre los textos que circulan en la Facultad de Humanidades de la UNCa cuyo objetivo es analizar la función de los tipos textuales producidos, recibidos y distribuidos en los ámbitos académico y administrativo, considerando los vínculos entre emisores y receptores. En este marco realizamos entrevistas a integrantes de Comisiones Académicas de Referato para recabar su opinión acerca de las fortalezas y debilidades de las producciones académicas en el ámbito institucional. Esas entrevistas constituyen el corpus de nuestro de análisis, cuyo objetivo es determinar qué aspectos de los señalados por los investigadores inciden en la producción de textos académicos. Las deficiencias observadas por los informantes son, en primer lugar, de carácter normativo. La falta de claridad conceptual y la debilidad en la argumentación representan aspectos relevantes entre las carencias a nivel del contenido. Los entrevistados destacan como fortalezas la indagación en el campo específico y el manejo del lenguaje propio de cada disciplina. Asimismo enfatizan que el hecho de que los docentes estén sujetos permanentemente a la evaluación y al juicio de sus pares alienta su autorreflexión acerca de las falencias y favorece la decisión de superarlas. Las teorías orientadas al análisis del discurso proporcionarán el sustento teórico para estudiar el corpus e interpretarlo. La búsqueda de fortalezas y debilidades en estos textos hace suponer que su producción está ligada a las exigencias del sistema de investigación, que demanda una competencia escritora en el plano académico no contemplada suficientemente durante la formación de grado.

Introducción

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación “Análisis de la circulación de textos en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca” cuyo objetivo es analizar la función de los distintos tipos textuales en los ámbitos académico y administrativo, teniendo en cuenta los vínculos entre emisores y receptores.

La investigación tiene como objetos de estudio los textos que una institución como la Facultad produce, hace circular e instaura en un constante afán representativo. De alguna manera los textos escritos sostienen la vida institucional y, al mismo tiempo, reflejan el proyecto cultural y académico en el cual la institución se inserta. Es decir, construyen una convención, un ritual y los mecanismos que conducen a la aceptación, la movilidad y el mérito.

En el marco de este proyecto hemos realizado entrevistas a docentes integrantes de Comisiones de Referato para recabar su opinión acerca de las fortalezas y debilidades de las producciones académicas en el ámbito institucional. Esas entrevistas constituyen el corpus de análisis de esta ponencia.

La producción académica no solo implica la textualización de la información sino también una serie de decisiones que responden tanto al sistema institucional como a la planificación personal. Habida cuenta de que el lector de los textos académicos puede ser un alumno o un par, el proceso de producción expone un responsable concreto, el académico, quien no solo gestiona variables sociales, personales o culturales, sino que asume la responsabilidad de escribir descontando el efecto que produce en los demás.

El texto, por ende, es un producto fabricado por un emisor que ‘lee’ y crea un nuevo texto pero no un texto anodino, sino uno que debe legitimar la representación personal e institucional, además de las expectativas que genera en cuanto a información y conocimiento.

En este marco cabe preguntarse cómo observan esta producción los docentes que llevan a cabo un referato, o mejor dicho, qué evaluaciones hacen quienes evalúan. Su opinión es importante y también lo es el estudio de lo que dicen, en tanto configura el punto de vista al que se atienen cuando deciden la suerte de los textos académicos.

El objetivo de esta ponencia es analizar estos discursos a fin de generar un intercambio de ideas que pueda ser tenido en cuenta a la hora de mejorar la producción académica.

Asimismo nuestro propósito es poner de manifiesto la preocupación común que vincula el rendimiento exigido por el sistema de investigación y la demanda de una competencia escritora. Esta situación es positiva como fuente de producción de conocimiento pero implica el riesgo de reducir la calidad de los trabajos debido al apremio del factor tiempo.

Nuestro proyecto se ha desarrollado en etapas tratando de abarcar dos grandes tipos textuales: los que llamamos ‘textos administrativos’ y los ‘textos académicos’. Los segundos concentran nuestra atención en esta oportunidad.

Desarrollo

Producir un texto exige establecer conexiones intra e intertextuales, de lo cual resulta el valor epistémico de la escritura. La elaboración del texto es un medio para construir y reconstruir el conocimiento, apropiarse de las modalidades discursivas de la disciplina, desarrollar y clarificar conceptos. La actividad escrituraria conduce a la adquisición de una amplia gama de habilidades:

... conocimientos sobre géneros académicos, superestructuras textuales, plan de escritura, procesos de registro de datos y de toma de notas, modalidades de diagramación, introducción de interpolaciones y elipsis, utilización de organizadores intra, inter y metatextuales, función de las citas, paráfrasis y notas al pie, así como sus correspondientes formas de notación. (Marucco, en Carlino y otras, 2004: 67).

Por otro lado, para escribir un texto se requiere de un aprendizaje específico, se ponen en juego no sólo la competencia lingüística sino también el conocimiento de la disciplina y el tecnolecto. Cada campo tiene prácticas discursivas propias, involucradas en su sistema conceptual y metodológico; por eso cada materia no consiste sólo en nociones y métodos sino también en modos discursivos característicos (Carlino, 2004: 7). Lo que de hecho se potencia en el caso de los textos académicos pues este tipo de escritura, en su construcción, requiere de habilidades metacognitivas y metadiscursivas que permitan planificar y controlar el proceso de lectura/escritura. (di Stefano y Pereira, en Carlino y otras, 2004:36).

Pero no sólo la producción es importante, también la evaluación de los textos académicos conforma un aspecto trascendental, en tanto organiza el primer paso para su legitimación. Razón por la cual nos interrogamos: ¿qué criterios se ponen en juego para evaluar textos académicos? ¿Qué aspectos se priorizan?

Padrón define como texto académico cualquier producción oral, escrita, audiovisual, etc. que tiene lugar en el marco de las actividades científicas y universitarias, que responde típicamente a la intención básica de producir o transmitir conocimientos sistemáticos de alcance social y cuyos destinatarios son los miembros de las distintas comunidades científicas y universitarias a nivel local, nacional o transnacional¹.

Las entrevistas que constituyen nuestro corpus de análisis esclarecen el punto de vista al que los evaluadores se atienen cuando deciden la suerte de los textos académicos.

Lo primero que advertimos al realizar las entrevistas fue que el investigador llega a ser evaluador por su formación, antecedentes o experiencia y que los criterios tomados para valorar están bastante estandarizados, aunque no dejan de lado la impronta personal que cada evaluador pone en la tarea.

Las preguntas formuladas apuntaron primero a una apreciación general respecto de los tipos textuales y las dificultades que traducen los textos y luego se focalizaron en la experiencia personal de cada evaluador. Estas dos perspectivas permitieron establecer puntos de coincidencia y de disidencia entre los informantes.

Ante la pregunta acerca de los aspectos prioritarios a la hora de evaluar, uno de ellos respondió:

(1) “Al evaluar los trabajos priorizo lo referente al contenido específico solicitado, además del formato, sobre todo en investigación, donde importan el contenido y la forma, según el Reglamento vigente”².

Mientras que otro dijo:

(2) “Me interesa allanar el camino con sugerencias, aspectos formales y contenido. Lo primero es más fácil porque está establecido en las publicaciones. Pero lo otro.... El contenido tiene que ver con el tipo de texto y temática.

Debe estar presente la argumentación sosteniendo la temática y la argumentación es débil. Me interesa también la redacción, la sintaxis, pero tampoco el dogmatismo, esto no es así. El texto se relaciona con el destinatario, si lo van a leer los de Antofagasta pero el autor lo piensa para él... El destinatario pone la impronta al texto”

Y si indagamos, otro evaluador habló de “claridad conceptual y recursos estilísticos y de redacción”, es decir que casi constituye una constante la exigencia de coherencia ante el contenido específico y de forma adecuada a las normas vigentes.

Otro aspecto destacado es el tipo textual. Los evaluadores tienen claro el hecho de que los textos académicos se dirigen a distintos receptores, se desarrollan en el marco de diferentes actividades y están orientados a varias acciones pragmáticas, pueden responder interrogantes, explicar, argumentar, refutar, demostrar, etc. La mayoría de los docentes consultados examinan resúmenes, trabajos finales, tesis, tesinas y, lógicamente, trabajos para publicación.

Es importante destacar que todos los entrevistados hacen hincapié en el hecho de que los textos que ellos mismos producen deben mucho a su tarea como evaluadores, pues la lectura de los trabajos también ha contribuido a su formación y experiencia.

Una exigencia en la que todos coinciden es la del aspecto formal. El hecho de que la presentación esté regulada de antemano parece ser visto como una ventaja por los evaluadores, ya que tienen parámetros concretos a los cuales atenerse.

Por otra parte, a la hora de señalar debilidades en los textos académicos, las opiniones son claras y también coinciden:

- (3) "Las dificultades de mayor relevancia son los errores ortográficos, concordancia de ideas, párrafos muy largos."
- (4) "Precisamente la falta de una secuencia lógica en la escritura, en la producción de los enunciados. La escritura que trabaja sobre presupuestos debe tener argumentación, eso no se ve...en la producción académica no se ve..."
- (5) "Debe estar presente la argumentación sosteniendo la temática y la argumentación es débil".

Se colige así otra coincidencia entre los evaluadores: las dificultades para estructurar el texto en secuencias lógicas son patentes. Aunque esto suene raro, el hecho de que ocurra precisamente en los textos académicos no es una cuestión trivial. Creemos que del problema para integrar lenguaje y pensamiento nadie está eximido. Los docentes, además de estar exigidos por el factor tiempo, o por el sistema mismo, no siempre nos sentimos preparados para afrontar una tarea que de por sí es compleja y que requiere claridad, desafío, conocimiento.

Por otro lado, la producción académica implica lectura y comprensión previa del tema, a lo que se agrega el proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y de la retroalimentación, tanto con los pares como con la institución. De allí que la escritura tenga que ver también con la representación del docente y los resultados que espera alcanzar. Cualquier trabajo de escritura genera expectativas, bien de éxito, bien de fracaso, que repercutirán en su motivación y rendimiento.

Antes mencionamos que las preguntas de la entrevista apuntaban a dos lados, el extrínseco, o sea a la tarea concreta de evaluación y el intrínseco, más personal, es decir al mundo concreto del evaluador.

Frente a la pregunta "¿Cuáles son las dificultades que tiene para interpretar textos?", las respuestas dadas desde el comienzo ya han tomado distintos carismas. Alguien lisa y llanamente respondió desde la refutación:

- (6) "Ninguna dificultad, a no ser que la redacción sea mala, y los términos ambiguos, ocasión en que pregunto a qué se han querido referir, o que ha querido decir al escribirlo, si la persona está al alcance."

Otro informante ha mostrado más cautela:

- (7) "El lenguaje no es un obstáculo insalvable, en general me dan textos de la especialidad."

Y otro dio cuenta sin rodeos del conflicto:

- (8) "Tengo dificultad para leer textos jurídicos, a veces de un tecnicismo desproporcionado, en la facultad los textos normativos, reglamentos, etc."

Estas apreciaciones manifiestan las habilidades personales y las preferencias de cada evaluador.

En otro orden de cosas, pero siempre dentro del aspecto intrínseco, cuando se les preguntó cuáles son los problemas que enfrentan cuando ellos mismos deben redactar textos, las contestaciones también se diversificaron:

- (9) "Así como problemas, ninguno, toda vez que tenga claro qué debo redactar. Es más bien el tiempo disponible para escribir."
- (10) "Soy consciente de que la lectura es el primer paso y no debe escatimarse tiempo para eso. En los últimos años se han producido muchas perspectivas importantes en el campo del trabajo científico, por ejemplo, el tema de la diversidad, la diferencia."
- (11) "La producción en clave intertextual."

A pesar de los distintos puntos de vista, nótese que dos evaluadores aluden al factor tiempo. Asimismo, en conversaciones informales con docentes de la Facultad surge la misma inquietud. El tiempo que demanda la escritura es visto como un inconveniente para el resultado final del texto. Los docentes mismos hablan de tropiezos debido a la falta de tiempo y a la petición de 'hoy para ayer'.

Hemos dejado para último término la sistematización de la impresión que los evaluadores tienen de las falencias en los textos académicos que leen. Nos ha sorprendido la coincidencia y el listado rápido ante la pregunta, como si ya fuera una opinión internalizada. Destacan aspectos como:

- Incongruencia en género, número y verbo.
- Falta de correlación temporal sólida.
- Oraciones muy largas, con muchas subordinadas que producen confusión, se pierde la ilación del sentido y el texto pierde belleza.
- Abundancia del 'dequeísmo'.
- Errores de puntuación.
- Mal uso de conectores.
- Coexistencia de expresiones rebuscadas con otras muy cotidianas.

- Excesivo uso de recursos para resaltar el texto: viñetas, cuadros, tablas, negritas, subrayados, sin estar justificados.
- Errores en la consignación de la Bibliografía, no se atienden a las convenciones establecidas.

Aunque estos errores de carácter morfosintáctico y ortográfico son importantes, los evaluadores atribuyen más relevancia a las falencias en la argumentación y al déficit en la organización razonada de las ideas.

De la lectura y análisis de nuestro corpus podemos sistematizar lo siguiente:

a. Prioridades a la hora de evaluar textos:

- relación entre el contenido y el tema a desarrollar,
- coherencia lógica para exponer ideas.

b. Dificultades destacadas en los escritos que les llegan para evaluación:

- de carácter normativo, tales como fallas en la puntuación, falta de concordancia y correlación temporal,
- abundancia de marcas suprasegmentales,
- errores en la presentación del discurso referido,
- fallas en la consignación de la bibliografía,
- falta de claridad conceptual,
- debilidad en la argumentación.

c. Rasgos destacables positivamente:

- indagación en el campo específico,
- manejo del lenguaje propio de cada disciplina,
- permanente evaluación y juicio de sus pares que alienta la autorreflexión acerca de las falencias y favorece la decisión de superarlas.

El texto académico es un texto que tiene requerimientos tanto en el plano del contenido como de orden formal. En primer lugar, adquiere representación a lo largo de su proceso de producción, se legitima en un contexto y presenta un diálogo metadiscursivo. En segundo término, debe ajustarse a las exigencias del sistema y al tiempo que éste marca. Además, la falta de práctica escritora en la formación de grado hace que los docentes sintamos miedo de escribir y de exponernos desde ese lugar.

Conclusiones

Como resultado de esta investigación podemos afirmar que la tarea de los docentes evaluadores se hace desde su experiencia al igual que la práctica de la escritura académica.

La calidad de los textos que resultan de los procesos de investigación es una cuestión que compete tanto a quienes los examinan como a quienes los producen. Todos nos hemos formado con la práctica exclusivamente.

Finalmente, consideramos que hemos logrado el objetivo de determinar cuáles son las falencias más comunes en la redacción de textos académicos con el fin de hacer un aporte para su mejoramiento.

Notas

¹ <http://padron.entretemas.com/>

² Se ha solicitado colaboración a la Profesora Lic. María del Carmen Pompa de la Universidad de Asunción del Paraguay, en el marco del "Programa de Movilidad de Corta Duración para Docentes de Grado del MERCOSUR", realizado por la Lic. Cecilia Broilo.

Referencias

- Adam, J.M. (1991) *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan.
- Bernárdez, Enrique (1982) *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bourdieu, Pierre (2001) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal, 1º ed. 1985.
- Bourdieu, Pierre, Chamboredon, J. C. y Jean Claude Passeron, "El oficio de sociólogo" en www.nodo50.org/dado/textosteoria
- Bourdieu, Pierre y Loïc Wacquant, (2008) *Una invitación a la sociología reflexiva*, México, Siglo XXI.
- Carlino, Paula (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad – Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, Paula y otras, (2004) *Textos en contexto – Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Asociación Internacional de lectura, Lectura y vida.
- Padrón, José <http://padron.entretemas.com/>

Capítulo 7: 69-76

El discurso de Noticias: información, ideología y comercio

Claudia Carina Albarracín

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

El discurso de Noticias: información, ideología y comercio

Claudia Carina Albarracín
Univesidad Nacional de Tucumán
San Miguel de Tucumán, Argentina
Ccalbarracin@yahoo.com.ar

Resumen

La globalización mediática genera continuos cambios en la posesión del poder, al mismo tiempo que crea una red de relaciones que centraliza la información y determina la opinión periodística. Dentro de este marco hemos analizado la construcción discursiva de Noticias sobre los otros medios de comunicación, como la radio, la televisión y otras revistas, revisando la elaboración de representaciones mentales, producto de las relaciones de poder e ideología existentes entre la editorial Perfil y las empresas mediáticas que en ellas aparecen. Hemos tomado como fuente referencial la sección "Cartelera", en la cual se valoran distintos productos de los medios de comunicación (programas televisivos, radiales y obras de teatro). Utilizamos los conceptos de contextos tanto local como global para intentar explicar y entender la situación comunicativa del medio. Y la teoría de Patrick Charadeau sobre espacios externos e internos, que hacen referencia a la problemática de orden socioeconómica y a la construcción de condiciones semiológicas desde la situación de enunciación, para observar las condiciones del productor de los sentidos, en Noticias; y del espacio externo de la interpretación para comprender el funcionamiento de este discurso gráfico. A partir del Análisis Crítico del Discurso, revisamos el texto en función del contexto y las circunstancias de producción para analizar las funciones que ha cobrado en el medio, las que exceden la mera recomendación de productos culturales al lector.

Introducción

La prensa gráfica refleja en su discurso las tensiones sociales circundantes a las producciones culturales puesto que es un medio masivo que brinda un importante espacio de difusión al periodismo cultural. Estas tensiones, que no son otra cosa que las marcas de las luchas ideológicas por el poder, indican el modo de relacionarse que tienen los conjuntos de personas dentro del sistema social, tanto ideológica como comercialmente, ya que los intereses económicos rigen la vida de las empresas y los medios de comunicación no son la excepción.

Puesto que los actores productores de discursos hacen elecciones y selecciones en función de las relaciones que poseen con los otros actores de los campos políticos, comerciales y culturales de los que forman parte, nos proponemos realizar un abordaje a esta cuestión, desde el análisis crítico del discurso, atendiendo al mismo como el reflejo de las relaciones de poder existentes en el marco sociopolítico en el que aparece. Este trabajo constituye la continuación de un estudio sobre las relaciones económicas y discursivas de un artículo anterior, en el cual se observaba y analizaba la relación entre la sección de recomendados culturales y las publicidades sobre este tipo de productos. En esta ocasión, para profundizar dicho estudio, analizaremos la construcción discursiva de la revista Noticias sobre la televisión, revisando la construcción de imágenes y de representaciones mentales, producto de las relaciones de poder e ideología existentes entre la editorial Perfil y las empresas mediáticas que en ella aparecen.

a- La instancia discursiva

En todo enunciado comunicativo, según el modelo propuesto por Patrick Charadeau (2003: 22), objeto de intercambio entre dos instancias, se pueden determinar tres lugares de pertinencia:

La instancia de enunciación representada por el productor del mensaje

La instancia de recepción representada por el receptor-destinatario del mensaje

El texto como producto terminado

a- La instancia de la enunciación

Este lugar se compone de dos espacios:

externo-externo

La producción responde a una problemática de orden socioeconómico. Se debe buscar la forma de conseguir mayor cantidad de consumidores desde la forma más efectiva de vender el producto (precios, difusión, distribución).

externo-interno

La producción abarca condiciones semiológicas. Se buscan efectos de sentido pues responde a problemas de orden sociodiscursivas, el trabajo se realiza sobre el producto (paginación, titulación, etc.).

b- La instancia de interpretación

Este lugar está constituido por dos espacios:

interno-externo

Conformado por el destinatario ideal o blanco (alguien capaz de percibir todos los efectos que la instancia mediática prevé)

externo-externo

Integrado por el receptor real o público, es la instancia de consumo de la formación mediática, el lugar de los “efectos producidos” en función de lo que es.

Estos dos espacios exigen estudios específicos, por un lado, aquellos experimentales sobre las conductas de la instancia blanco, y por otro, los que trabajan sobre las conductas del público.

Los sentidos resultantes de un acto de información se construyen en una cointencionalidad que incluye “efectos propuestos”, “efectos posibles” y “efectos supuestos”.

c- Construcción del discurso

La elaboración del discurso responde a una problemática de confrontación entre la organización del producto terminado y los discursos de representación que circulan, por un lado, sobre las condiciones de producción (en cuanto a qué se cree sobre el blanco o consumidor al que está destinado el texto), y por otro, sobre el contexto sociocultural en el que se encuentra la instancia de interpretación.

“A través del discurso se construye la estructuración mental del espacio público... en la medida en que los medios son portadores de ambos tipos de discursos, se puede descubrir el juego de convergencias y divergencias entre los imaginarios¹ que circulan en diferentes espacios sociales y los que propalan los medios” (Charadeau: 2003, p. 27)

En este abordaje sólo se trabajará desde el último lugar de pertinencia mencionado, pues la propuesta consiste en un análisis discursivo de las Revistas de Actualidad Política, pero antes es necesario situar a los textos dentro del marco de su enunciación.

Siguiendo el modelo de Charadeau, ya presentado, se sostiene que todo discurso depende de las condiciones específicas de la situación de intercambio en la que aparece. “La situación comunicativa constituye el marco de referencia al que remiten los individuos pertenecientes a una comunidad social cuando entran en comunicación” (2003: 77).

El posible significado de un acto comunicativo puede inferirse a partir de relacionar el contenido del mensaje con los datos de la enunciación. A su vez, depende, siempre, de un contrato de comunicación en un marco de cointencionalidad. Es decir, existe un pseudo acuerdo entre los participantes del acto comunicativo lingüístico sobre los datos que habrá en el marco de referencia de esa situación.

La situación-contrato de comunicación está formada por: a) datos externos y b) datos internos.

Los datos externos: son los condicionamientos situaciones de todo acto de comunicación, en otras palabras, ciertas regularidades en las conductas de quienes realizan el intercambio (estas se han estabilizado con el paso del tiempo). Se agrupan en cuatro categorías: 1) la condición de finalidad según la cual todo acto comunicativo se organiza en función de un objetivo; 2) la condición de identidad, por la cual, todo acto comunicativo depende de los sujetos que participan en él; 3) la condición temática que entiende que todo acto de comunicación se construye en torno a un ámbito del saber; 4) la condición de dispositivo según la cual la construcción del acto comunicativo depende de las circunstancias físicas en las que se produce.

Los datos internos: son los condicionamientos discursivos de todo intercambio comunicacional; es decir, el conjunto de conductas lingüísticas esperadas cuando se identifican los datos externos de la situación.

Se distribuyen en tres espacios de comportamientos: 1) el espacio de locución, en el cual el sujeto hablante construye su propia identidad y la del interlocutor; 2) el espacio de relación, en el que se establecen relaciones de fuerza o alianza de exclusión o inclusión, de agresión o de convivencia con el destinatario, y 3) el espacio de lematización, donde el hablante toma posición sobre el tema que trata y organiza el campo temático según el modo de organización que este requiere.

Análisis Crítico del Discurso

Este trabajo se ha elaborado utilizando como metodología de trabajo las teorías que constituyen el ACD, el cual tiene como centro de interés el papel del discurso en la reproducción. Frente a las relaciones complejas existentes entre las estructuras sociales y las discursivas se vale de la multidisciplinariedad para poder abordar la problemática textual. Se utilizará como niveles y dimensiones de abordaje los propuestos por Teun Van Dijk (2001:144): a) Los temas, b) El léxico, c) El formato y d) Los contextos

Para trabajar el concepto de representaciones mentales, también seguiremos a Van Dijk (2003: 27) para quien ellas constituyen el conocimiento sociocultural, considerado verdadero y que depende mucho de la sociedad, convirtiéndose en la memoria social de los pueblos. Las ideologías forman las

representaciones sociales de las creencias compartidas de un grupo y funcionan como el marco de referencias que define la coherencia global de estas creencias. Es probable, sostiene Van Dijk, que las ideologías tengan una naturaleza similar a los “esquemas”; es decir que surjan de unas categorías convencionales que permiten que los actores sociales comprendan, construyan, rechacen o modifiquen rápidamente una ideología.

Este sistema de creencias está constituido por:

Modelos mentales: personales y subjetivos, representan la manera de ver y entender los acontecimientos. Están conformados según experiencias previas así como también por las percepciones e interpretaciones actuales. Sus esquemas contienen categorías como: el escenario (espacio y tiempo), los participantes (objetos y personas) y el acontecimiento en sí.

Representaciones sociales generales: estructuras mentales permanentes, compartidas con los demás y representadas en la memoria social.

Es decir, que los modelos mentales muestran fragmentos de ideologías compartidas socialmente.

Estos modelos mentales son el nexo más importante entre ideología y discurso, fundamentan la producción y composición de la acción y del discurso. Estos se expresan mediante el lenguaje.

Las representaciones sociales necesitan de la mediación de los modelos mentales para manifestarse en los discursos. Son ellos, entonces, los que nos permiten acceder a las relaciones que existen entre las estructuras sociales y las estructuras discursivas.

Los modelos mentales son particularizaciones de las representaciones sociales. Algunas de las principales formas de representación social son:

Conocimiento

Actitudes

Ideologías

La prensa gráfica vs. La televisión

La revista Noticias, al igual que muchas de las revistas de contenido político de nuestro país, presenta una sección destinada a la recomendación o crítica de productos artísticos o del medio del espectáculo tales como cine, literatura, pintura, televisión, radio, etc. La misma se llama Cartelera y constituye un espacio de referencia directa a otros medios de comunicación masiva como los son la televisión y la radio. En ella se muestra el rating del horario al que pertenece el programa evaluado y una calificación que la revista le otorga al mismo y que está conformada por una valoración escalonada:

5 estrellas: Excelente

4 estrellas: Muy bueno

3 estrellas: Bueno

2 estrellas: Regular

1 estrella: Malo

Aunque este no es el único espacio que la revista dispone para estos medios. También cuenta con la sección Información General en la cual suelen aparecer notas de diversa índole.

En esta oportunidad analizaremos la reproducción discursiva de representaciones mentales que se realiza sobre la televisión, uno de los medios masivos de mayor consumo. Se han tomado como objeto de estudio las publicaciones aparecidas entre enero y noviembre de 2007, último período de la presidencia de Néstor Kirchner (contexto sobre el cual se está elaborando el proyecto de investigación del que forma parte este escrito). En los textos leídos pueden observarse algunos núcleos de sentido que se repiten sobre la televisión: a) una práctica periodística deficiente, b) falta de verosimilitud y c) “el berretaje televisivo”

a) La práctica televisiva periodística deficiente

En la mayoría de las reseñas leídas en las que pudiera haber un programa de algún sesgo periodístico las valoraciones negativas han recaído, frecuentemente, en los mismos sitios: falta de información y o de especialistas, ausencia de referencias y de contextualización, falta de profundidad en el tratamiento de los hechos y la pseudo participación periodística con las fallas que ello conlleva. En abril se dice sobre “El diario de Carmen”, magazine emitido por América y calificado con tres estrellas, “en materia de producción faltan notas y especialistas... la mayoría de las cuestiones solo son tratadas desde el lugar de la opinión. Y con eso no alcanza”. Situación similar ocurre con los ciclos “Crónicas extremas” y “¿Dónde estabas?”. El primero era emitido por América y presentaba puntaje de tres estrellas. Su déficit fueron la ausencia de referencias y el hecho de que no se informaba sobre las cosas que el espectador tenía “derecho a querer saber”. En cuanto a “¿Dónde estabas?” se señala: “lamentablemente la cantidad de temas tratados en una hora de programa les impide profundizar en cada uno”. La debilidad del producto, nuevamente, es la falta de un enfoque serio y comprometido. Cada vez que Noticias debe analizar un programa de tinte político el eje de la crítica está relacionado

con el desempeño de los sujetos en función del ejercicio de su profesión, su especialidad y su compromiso con la información.

El lector puede inferir por estas expresiones que en este medio se tiene conciencia de una práctica periodística que no deja nada libre al azar y que asume con responsabilidad su función informativa. En “Cárceles”, programa emitido por Telefé, se limita el ejercicio de esta profesión “Si bien Alonso (el conductor)² incursionó en el área periodística... su profesión es la de actor... y se diría que en Cárceles se permite la licencia de componer un personaje. Así si se tratara de un periodista sería imperdonable el modo en el que a la hora de entrevistar, mimetiza su lenguaje con el de los presos...” Esto mismo ocurre con “Lo pasado pensado” de Canal 7, con el historiador Felipe Pigna, cuya desventaja es la de “no tener el oficio periodístico que necesitaría para poder entrevistar a sus invitados”. La revista a partir de la construcción de los otros construye su propia imagen. Resalta lo negativo de la televisión para poder funcionar como la alternativa posible. Utiliza lo que Teun Van Dijk (2003: 57) identifica como una de las posibilidades del cuadrado ideológico y que consiste en poner énfasis en los aspectos negativos de quien representa la tesis opuesta al discurso enunciado, resaltando con ello los aspectos positivos del enunciador.

b) Falta de verosimilitud

La ficción televisiva parece hacer oídos sordos a las necesidades de una sociedad en crisis y por eso en “Mujeres de Nadie” (canal 13, 3 estrellas) “la mayor debilidad del ciclo está en la escenografía, cuya resolución no consigue mostrar ni un centro médico de alta tecnología, ni tampoco la precariedad edilicia que padecen los hospitales públicos argentinos... Mujeres de nadie no aspira a ser una denuncia social” Tampoco se preocupa por la verosimilitud el programa de Cris Morena “Casi Ángeles” cuyos niños pobres no lo parecen en nada, creándose una imagen de la pobreza y del abandono que no tiene ninguna cercanía con la realidad. Aunque si se pueden observar algunos casos destacados como “Televisión por la Identidad” en el que se destaca la cuidada reconstrucción de la época que “ayudó a transmitirles a los más jóvenes la realidad de aquellos años de terror, (y) en los mayores, a estimular el ejercicio de la memoria”.

Por lo enunciado se puede observar que existe una realidad social crítica que, por momentos, pareciera escapar de la pantalla televisiva.

c) “El berretaje televisivo”

Este término se utilizará como préstamo del mismo lenguaje utilizado por la revista para calificar en numerosas ocasiones a la televisión y no como calificativo propio. Noticias ha escrito notas sobre la televisión centrándose en: a) Gran Hermano y Show Match, b) Los enfrentamientos entre personalidades mediáticas, c) El rating minuto a minuto.

a. Gran Hermano y Show Match

1) Gran Hermano 2007 (Telefé, febrero) obtiene un puntaje de cuatro estrellas y media “el ciclo conserva las bondades de un show muy bien montado. El primer acierto de la producción es el de haber aggiornado la propuesta sin alterar la identidad del formato” aunque se aclara que no se hará aquí un juicio de valor sobre el formato si no que se ha analizado en tanto producto televisivo y en relación a las ediciones anteriores.

2) Gran Hermano 5 (Telefé, agosto) es calificado con tres estrellas y media “lo que va dibujándose en la pantalla es una mezcla de persona y personaje”, nuevamente, la obsesión de los participantes por mostrarse histriónicos “a jornada completa” los vuelve aburridos.

3) Gran Hermano Famosos (Telefé, junio) presenta dos estrellas y media, se critica la falta de verdaderos famosos en la pantalla, salvo el caso de Pachu Peña y el Roña Castro, y el histrionismo exagerado de algunos participantes “Lo mejor que le puede pasar a Telefé es probar suerte con el regreso a las fuentes, a los desconocidos de siempre, a esos que llevan cuatro ediciones cautivando al gran público”.

Puede observarse que frente a la calificación recibida se muestra a los programas como poco aceptados por la calidad de sus integrantes y pese a haber sido muy bien calificada la primera versión del año la aclaración sobre los puntos que serán analizados parecieran restarle valor a la misma recomendación. Un hecho que puede permitirnos entender esta situación es que el programa tiene 26.6 de rating liderando su franja horaria, por lo cual es ir en contra del público no reconocer su atractivo.

Este programa le ha sido útil a la revista para generar las siguientes notas:

a) Gran Hermano “Secretos ocultos de la vida real” escrito por Jessica Bossi (11 de febrero) relata los hechos biográficos de los participantes de la casa, haciendo hincapié en las zonas oscuras de sus vidas como el abandono y el abuso, la prostitución, la bulimia, su trabajo en boliches gays o en play boy. Bossi concluye “El combo de pasados truculentos y la pérdida de ingenuidad de concursantes dispuestos a vomitar sus dramas para ganar los \$ 100.000 desbordan la pantalla”. Las temáticas son consideradas tabú o causa de discriminación por un importante sector de la sociedad, el uso de términos como “truculentos, vomitar, drama y desbordan” permiten hacer explícita una opinión sobre la situación y sobre el programa. Esta misma periodista escribe en la edición siguiente del 24 de

febrero, b) Gran Hermano “Psicología del Encierro”, nota en la que hace un análisis, a través de la voz de varios especialistas, sobre las relaciones humanas de la microsociedad artificial que es la casa. Se cuestiona sobre los riesgos de vivir este experimento de la televigilancia y concluye “Todo no es más que un show global en el que las personas actúan como espectadores de sus propias historias”

c) En Generación Gran Hermano de Mercedes Solá (13 de marzo) se utiliza el programa para reflexionar sobre la generación cero, llamada así porque tiene cero ideología, cero compromiso y busca el camino más fácil y rápido hacia el placer, el éxito y el dinero. Es una generación que no hace nada, no se informa ni estudia, según Solá. “La hipocresía y la doble moral son parte del juego”. Gran Hermano es el reflejo de una porción de la sociedad: los adolescentes tardíos.

d) Gran Hermano “Secretos de un éxito perfecto” (6 de abril) describe cómo funciona el reality show de mayor audiencia de los últimos tiempos, cuál es el rol de los psicólogos, los guionistas y la voz en off del programa. Así también cuenta sobre las ganancias económicas que le deja al canal. Gran Hermano es definido como un buen exponente de la neotelevisión, es a la vez acontecimiento mediático y social. Se resalta que en los más de 70 países en donde fue emitido ha batido récords en audiencia. Alejandra Daiha, su autora, concluye que el programa tiene estrecha relación con la necesidad colectiva de fisgonear que posee nuestra sociedad, y que reivindica la intrascendencia de lo espionado, pues saber todo, todo el tiempo se parece mucho a no saber nada “Quizás el atractivo reside en que Gran Hermano es similar a esta Argentina en la cual las instituciones y los tres poderes se parecen a un reality: escenografías medio vacías dentro de las cuales tampoco se debaten cosas demasiado trascendentes”.

e) Gran Hermano “Psicóloga Arrepentida” (15 de setiembre) escrito por María Fernanda Villosio, nota de tapa además, relata sobre la denuncia de la ex jefa de psicólogos del programa sobre la inclusión de participantes emocionalmente inestables. Una televisión voraz y obnubilada por el rating y el negocio.

En cuanto a “Show Match”, su calificación en la sección Cartelera es de cinco estrellas en su versión “Patinando por su sueño”, reseña que no presenta sino elogios. Pero al igual que el programa anterior también generó otra nota:

“Patinando en el Cabaret Tinelli” de Nicolás Mavrakis (31 de agosto) hace referencia a la denuncia sobre prostitución televisiva, que gira en torno de las participantes del show, el boom de sexo mediático que han generado y el nuevo “diccionario sexual” que circula en el medio.

Por otro lado, ambos programas son el punto de partida de “El Nuevo Gran Negocio de la TV”, de la ya mencionada periodista Bossi, (5 de mayo) texto que expone una especie de ranking de programas por facturación en llamados y participación por mensajes de textos. Se critica al medio a través de expresiones como “la farandulización de los escribanos” y “la falta de verificación del aspecto técnico de este tipo de participación”. Así también, se puede leer “El vergonzante éxito de la tv berreta” (2 de junio) texto que podría calificarse como el máximo exponente de la opinión de la revista sobre este medio. Desde un constante juego lingüístico Omar Bello describe en seis páginas, el medio televisivo vigente a partir de dos programas en particular: “Gran Hermano 4” y “Bailando por su sueño”. “La televisión está que arde”, anuncia, con la entrada de los reality shows al medio y el uso del rating minuto a minuto. Las fórmulas que se repiten y los programas que se construyen con la reiteración de esos contenidos. “Gran Hermano” es una muestra de la tele exhibicionista. “Bailando por un sueño” es el otro reality show que ha llenado la pantalla chica de imágenes obscenas y cuerpos desnudos sin sentido. El texto se organiza alrededor de los siguientes argumentos: el medio hace público menesteres privados, hay abuso de la televisión satelital y morbo de los televidentes.

“La psicosis del minuto a minuto” (9 de junio- Nicolás Mavrakis) pone de relieve la permanente lucha que existe desde los canales por seducir al público y mantener o aumentar el rating.

Se habla de la “batalla televisiva” expresión que pertenece junto a otros varios subjetivismos a un campo semántico bélico con el que es asociado la televisión. Sobre el medio aparecen términos como “guerra”, “duelo”, “afrenta”, “espadas”, “guerreros”, todos lexemas cuya carga semántica está asociada al enfrentamiento, las armas y la belicosidad.

b. Los enfrentamientos entre personalidades mediáticas

Los enfrentamientos entre celebridades televisivas, también, ha sido motivo para reflexionar sobre la televisión: notas sobre la enemistad entre Jorge Rial y Viviana Canosa “El gran duelo de la TV berreta”; entre Gvirtz y Luis Majul “Duelo de titanes”; entre Luis Ventura y Gerardo Sofovich “La televisión extorsiva” (29 de setiembre), para destacar el cambio que se ha producido en el medio y la decadencia en la que ha caído por convertir en personales espacios que le pertenecen al público, llegando a sonar mafiosos y a veces poco creíbles. Convirtiendo a los invitados en rehenes y a los contenidos en consecuencias de las persecuciones entre estos rivales.

Finalmente, y para concluir con este grupo de las notas más significativas que hacen referencia a la televisión, Valeria García (27 noviembre) escribió “El televidente esquizofrénico” texto en el que como “broche de oro” pinta la relación que existe entre el público y la nueva televisión- según Noticias- “... aunque sostenemos que la tele está peor que nunca, destinamos cada vez más horas a estar frente a

la pantalla”. La tele es la caja boba y el argentino critica la misma televisión que mira “así de contradictorio frente al televisor como ante la vida”.

Observaciones

Para poder analizar las singularidades de cualquier texto es necesario, primero, determinar los condicionamientos situacionales y discursivos de los contratos de comunicación, y luego las estrategias que se utilizan para transmitir el mensaje.

En esta situación particular de comunicación: a) los datos externos están constituidos por:

La condición de finalidad: no solo tiene por objetivo transmitir información sino también “hacer sentir”(Charadeau: 2003, 86) ya que la venta en el mercado es una necesidad, y la revista necesita llamar la atención en el lector para conseguir su interés, innegable, sobre todo, en el campo de la prensa gráfica, donde hay tanta competencia en la actualidad.

La condición de identidad: se puede llegar a pensar en un interlocutor ideal, de situación económica holgada (el costo de la publicación es de un precio considerable y aparece una vez por semana. Noticias pertenece al grupo Editorial Perfil, que posee, además, otras importantes revistas como Caras o Weekend).

La condición temática: se identifica, claramente, como la televisión.

La condición del dispositivo: se trata de una publicación semanal.

Mientras que los datos internos son:

El espacio de locución: constituido por una imagen de locutor como sujeto crítico y reflexivo que aborda desde el periodismo comprometido un medio de comunicación frívolo y desbordado.

El espacio de relación: por el cual Noticias se construye en oposición a lo que brinda la televisión.

El espacio de tematización: en el cual la editorial critica y reflexiona desde textos argumentativos sobre las características de la televisión.

Estos datos nos permiten, junto al análisis de los contextos locales y globales realizar las siguientes deducciones:

Para Noticias la televisión es un producto de alto consumo al igual que para el público argentino de Valeria García, puesto que de otra forma no ocuparía el espacio que ocupa entre sus páginas. La reiteración de este tema demuestra que le genera altas ventas en el mercado a la editorial. Como sostiene Patrick Charadeau (2003: 275) el comentarista periodístico debe ser creíble pero también debe despertar el interés del consumidor de información e incluso conmoverlo. El tema tiene que estar guiado por el imperativo de la actualidad y debe contener las señales más fuertes de dramatización (Charadeau, 2003: 288). Es en este contexto que puede comprenderse la elección temática de la revista, en cuanto a elegir fundamentalmente dos programas de televisión, que considera poco valiosos.

Desde la situación de enunciación y en el marco de los espacios externos e internos se comprende que la editorial busca acrecentar sus ventas con una determinada finalidad de sentido, se sirve de estos programas, que tienen alto rating y son de consumo masivo, para establecer una postura frente al medio. Se construye a sí misma como una empresa crítica y reflexiva que ejerce con compromiso la profesión periodística.

Conclusiones

Noticias construye un discurso, duramente, crítico frente a un medio al que muestra frío, despótico, voraz, que refleja a la generación cero y adolece de trabajos periodísticos serios y profundos. A partir de la construcción del otro el emisor también se construye así mismo, y la gráfica ocuparía todos los espacios que la televisión ha dejado vacíos. La prensa gráfica no tiene que lidiar con el minuto a minuto, y la revista brinda a sus lectores notas comprometidas, críticas y con compromiso ideológico. No se ve determinada por los llamados telefónicos o los mensajitos de textos y sus integrantes son profesionales y especialistas que no necesitan develar su intimidad para conservar al público lector. Pero al igual que el público argentino de García, Noticias “consume lo que más critica”, en el sentido de que se vale de este medio tan “berreta” para escribir notas que en varias oportunidades fueron tapa, en primera instancia porque como empresa piensa en el mercado y en el público que consume televisión y en segunda instancia porque como parte de ese mercado mantiene relaciones económicas e ideológicas con el medio. Telefó es uno de los principales publicistas de la revista. Y las referencias sobre Marcelo Tinelli han cambiado de tintes según las relaciones del conductor con la presidencia. Se sabe que Perfil es enemigo declarado del Gobierno, principalmente, por la publicidad gubernamental que no recibe.

Este discurso reflota el imaginario de prestigio que tienen los profesionales de la prensa gráfica frente a los televisivos. La representación mental de una profesión dentro de un determinado círculo social.

Notas

- 1 Preferimos el uso del concepto representaciones mentales de Teun Van Dijk
- 1 Los paréntesis son nuestros.

Referencias

- Lull, James (1995): *Medios, comunicación, cultura*. Aproximación global, Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Patrick Charadeau (2003): *El discurso de la información*, Gedisa Editorial, Barcelona
- Rivera, Jorge (1995): *El periodismo cultural*, Paidós, Buenos Aires.
- Van Dijk, Teun (2003): *Ideología y discurso*, Editorial Ariel, Barcelona.
- Wodak, Ruth y Meyer, Michael (comp.) (2003): *Métodos de análisis crítico del discurso*, traducción de Tomás Fernández Aúz y Beatriz Eguibar, Gedisa, Barcelona.

Capítulo 8: 77-84

El alcance de la dimensión interpersonal en la realización de los textos: un aporte a la teoría del registro

Valeria Ali

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

El alcance de la dimensión interpersonal en la realización de los textos: un aporte a la teoría del registro

Valeria Ali

Universidad Nacional de Mar del Plata

Mar del Plata, Argentina

alivaleria@hotmail.com

Resumen

Nuestra propuesta de trabajo se inscribe en la línea de los estudios centrados en la noción de registro dentro del marco de la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday, 1978, 1985, 2002, 2004; Eggins 2004.) La unidad de análisis es el texto caracterizado por dos propiedades centrales: ser internamente cohesivo y externamente consistente en registro. La consistencia en registro supone una configuración del texto, en relación a las tres dimensiones del contexto situacional que le da lugar definidas como campo tenor y modo. El presente trabajo intenta desarrollar un análisis focalizado en la dimensión interpersonal: el tenor. Relevaremos cómo la dimensión interpersonal propicia o activa determinados supuestos que intervienen como contexto de interpretación de los textos. Proponemos enriquecer el análisis del registro a partir de la reconstrucción del entorno cognitivo mutuo (Sperber & Wilson 1986) producto de la interacción, que tiene una incidencia directa sobre los recursos que apuntan a realizar la cohesión interna del texto y, por lo tanto, sobre su interpretación. Trabajaremos sobre fragmentos de una interacción perteneciente a un corpus de entrevistas realizadas a alumnos del último año de la escuela secundaria en las que se les consultó acerca de sus planes para el futuro inmediato. La metodología que seguiremos es empírica y cualitativa. Su base es el análisis de los recursos lingüísticos y pragmático-discursivos (Menéndez 2006, 2009). Intentaremos proveer, además, una interpretación adicional del texto a partir de la reconstrucción del entorno cognitivo que supone la interacción.

Introducción

Nuestra propuesta de trabajo se inscribe en la línea de los estudios centrados en la noción de registro dentro del marco de la Lingüística Sistémico Funcional (en adelante LSF). (Halliday, 1978, 1985, 2002, 2004; Eggins 2004.) La unidad de análisis, en este marco, es el texto que se caracteriza por dos propiedades centrales: ser internamente cohesivo y externamente consistente en registro. Así, la LSF concibe al texto, no aislado, sino en relación al contexto de situación en el que es producido. Se postula una relación dialéctica texto-contexto.

Esta relación -definida como consistencia en registro- supone una configuración mutua de texto y contexto, que se realiza en la interrelación uno a uno entre las tres funciones que se proyectan simultáneamente en la cláusula (ideativa, interpersonal y textual) y las tres variables del contexto situacional que le da lugar: el campo el tenor y el modo. Esquemáticamente: el campo alude a la acción social que involucra el lenguaje en uso; el tenor a las relaciones sociales entre los participantes y el modo al medio y al rol que desempeña el lenguaje en dicha interacción.

El presente trabajo intenta realizar un aporte a la teoría del registro focalizado en la dimensión interpersonal: el tenor. Para ello trabajaremos con un fragmento de uno de los textos pertenecientes a un corpus de entrevistas realizadas a alumnos del último año de la escuela secundaria en las que se consultó a los alumnos acerca de sus planes para el futuro inmediato. El aporte que proponemos obedece a la necesidad de incluir en el estudio del registro una dimensión cognitiva dependiente del tenor del discurso.

Entendemos que si bien, para la LSF, son centrales las relaciones entre los participantes, éstas se toman en cuenta a partir de sus roles sociales y no de los individuos concretos. Y, aunque no proponemos reconstruir la biografía de los hablantes, entendemos que, en principio, es necesario enriquecer la descripción de la dimensión interpersonal, ya que es a partir de los individuos concretos que se activan los supuestos que éstos manejan y, eventualmente, comparten a la hora de interactuar.

Es decir, apuntamos a un análisis interpretativo de los textos, en el que proponemos hipotetizar – a partir de las realizaciones concretas de los textos – acerca del conjunto de supuestos que se ponen en juego en una interacción. Cuando decimos ‘supuestos’ estamos siguiendo la definición de Sperber y Wilson, quienes entienden los supuestos como representaciones mentales de hechos manifiestos que los individuos aceptan como verdaderos o probablemente verdaderos. (Sperber y Wilson, 1986:55) Este conjunto de supuestos que dicho individuo es capaz de representar mentalmente y aceptar como verdadero constituirá su entorno cognitivo.

Al interactuar, los entornos cognitivos de los individuos se intersectan en un entorno cognitivo mutuo (en adelante ECM) que habilita la interpretación, por parte de los participantes, de los enunciados intercambiados.

Resumiendo proponemos seguir una metodología de análisis de la consistencia en registro de los textos que contemple la construcción, a lo largo de la interacción, de un ECM. Entendemos que dicho ECM es dependiente del tenor del discurso, aunque no ya de los roles sociales que los participantes desempeñan, sino de los individuos 'con' una biografía concreta configurada por su inscripción socio-cultural y sus disposiciones cognitivas.

La consistencia en registro: Análisis del contexto

Los tres fragmentos del texto que analizaremos pertenecen a una de las entrevistas realizadas a alumnos de la Escuela de Educación Media N° 20, que está situada en un barrio de las afueras de la ciudad de Mar del Plata, específicamente en Pueblo Estación Camet. Esta zona, si bien es parte de la ciudad de Mar del Plata, tiene un funcionamiento social e institucional con características propias en las que se imbrican lo urbano y lo rural.

Las entrevistas tuvieron como objetivo central el relevamiento de la realización del registro, sin embargo, optamos por consultar, a un grupo de alumnos que cursaba su último año de escuela secundaria, por sus planes para el futuro inmediato, de modo que la atención de los entrevistados no estuviera focalizada sobre su propio discurso. Las entrevistas tuvieron lugar en el colegio, durante el horario de clases. Si bien centramos nuestro trabajo en el tenor del discurso, no dejamos de lado el análisis de las otras dos dimensiones contextuales y su realización en el texto ya que aportan información relevante a la hora de proponer una interpretación en términos de los supuestos que se actualizan durante el intercambio. Apuntamos a un análisis dinámico que no supone la realización uno a uno de las tres variables contextuales en las tres funciones proyectadas en las cláusulas.

Para analizar la consistencia en registro de un texto es necesario partir de la descripción del contexto de situación, en términos de las tres variables contextuales de campo, tenor y modo. Cuando analizamos el contexto no lo entendemos en términos del entorno físico. Para describir el contexto de situación Hasan (1985, 1990, 2009) acuña la noción de configuración contextual (en adelante CC) Ella parte de considerar un 'contexto relevante' como abstracción teórica que recorta aquellos aspectos del entorno situacional material que son significativos para el papel que juega el lenguaje en uso al servicio de una actividad social. Los contextos relevantes variarán de acuerdo a los valores que asuman las tres variables contextuales (campo, tenor y modo). El conjunto de valores específicos de cada contexto relevante constituyen una CC, (Hasan 2009) cuya evidencia sería la realización efectiva en términos de los tres sistemas que realizan las tres funciones del lenguaje. Describiremos la CC siguiendo el planteo de Eggins (2004). La autora propone describir la CC a partir de una serie de continua que darían cuenta de la tres dimensiones contextuales, tal como lo esquematizamos a continuación en las Figuras 1, 2 y 3 respectivamente.

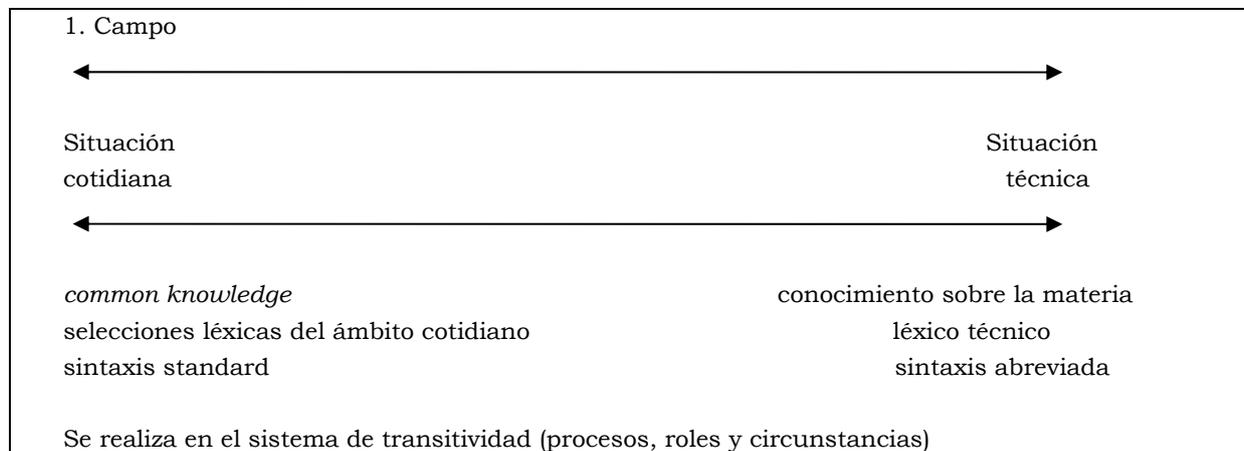


Figura 1

En cuanto al campo del discurso, la acción social que tiene lugar no puede asociarse directamente con una conversación cotidiana ya que tiene una fuerte inscripción institucional, dado que los sujetos entrevistados estaban desempeñando su rol de alumnos insertos en la jerarquía escolar. Además, es importante señalar que la conversación no fue espontánea sino provocada por el entrevistador y su tema también fue pautado. Por lo tanto, podríamos situarla en un punto intermedio del continuum cercano al polo de la situación cotidiana, aunque determinado también en buena medida por la inscripción institucional.

En el esquema de análisis que propone Eggins la dimensión del campo trae asociado a la conversación cotidiana un conocimiento compartido al que denomina *common knowledge* que podría parafrasearse, según Eggins, como 'lo que todo el mundo sabe'. El problema, que dejamos momentáneamente en suspenso, será determinar en esta situación particular qué podemos entender por *common knowledge*. Desde la perspectiva que proponemos, este conocimiento compartido podría explicarse en términos de un conjunto de supuestos que se hacen manifiestos durante la interacción y

que no estarían estrictamente relacionados con el campo sino, justamente, con el tenor del discurso, en los términos que ya lo hemos expuesto.

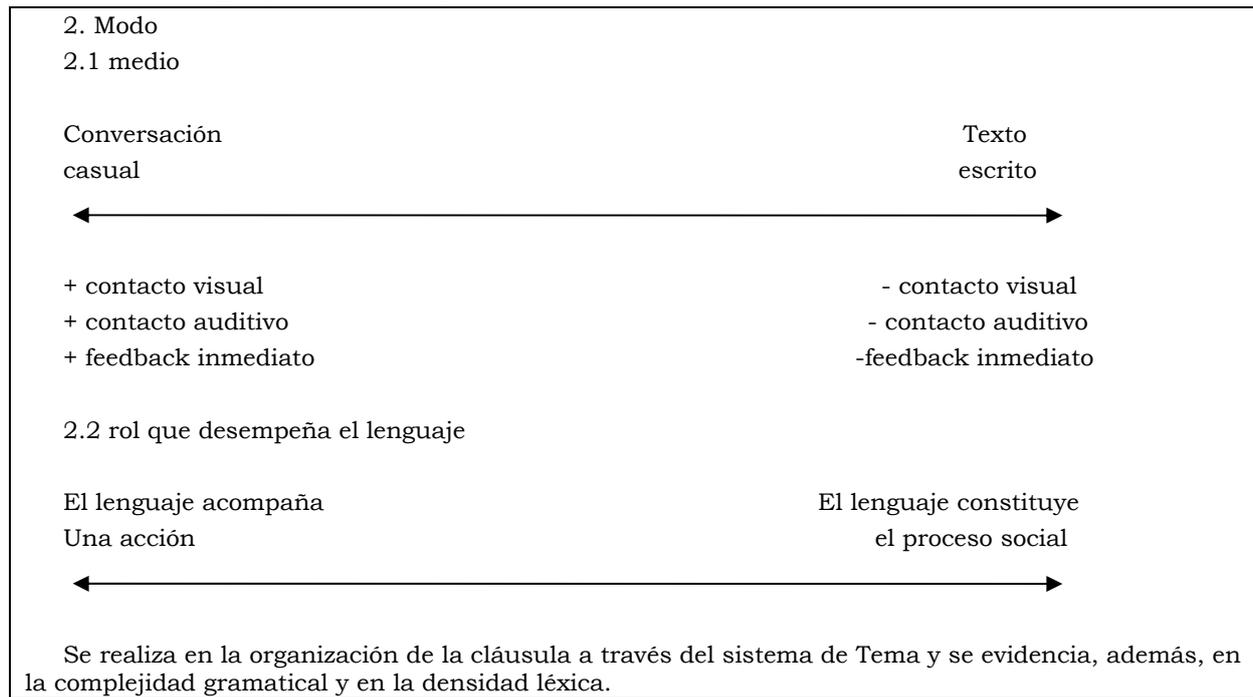


Figura 2

El modo del discurso es el de una interacción cara a cara, en la que se comparte tiempo y espacio, aunque distinguiendo la situación de una interacción casual. En la entrevista, el lenguaje no acompaña otra acción, sino que ES la tarea central.

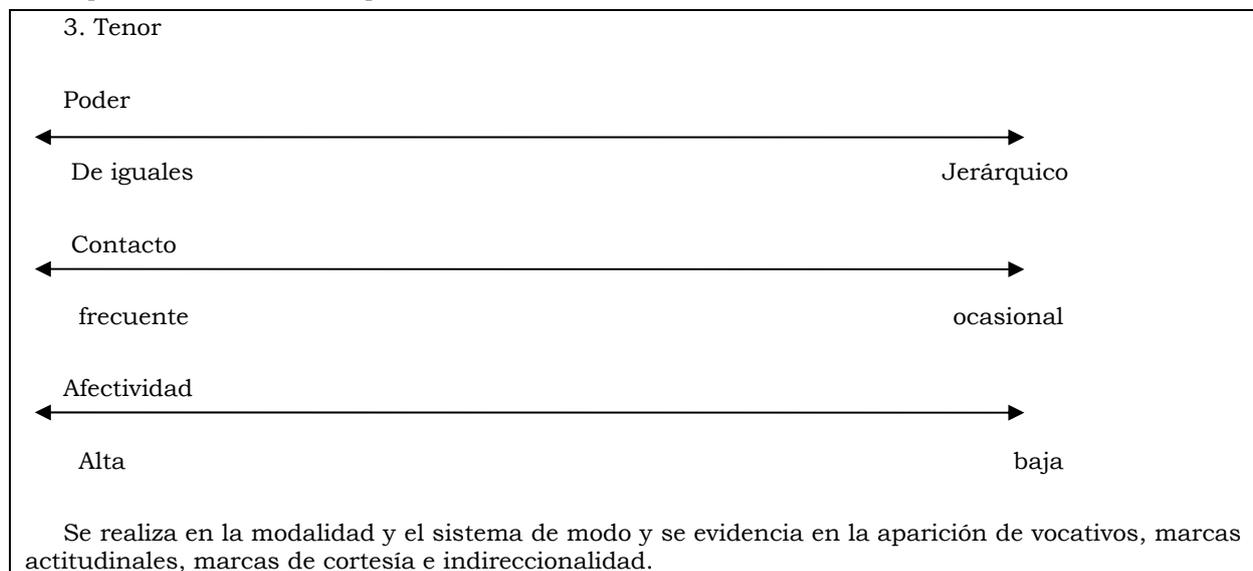


Figura 3

En cuanto al tenor podemos decir que la relación de poder está en un punto del continuum más próximo al polo de lo jerárquico, ya que el entrevistador está asociado al rol docente; el contacto es sólo ocasional, dado que no había una relación de conocimiento previo de los sujetos y el grado de afectividad es bajo. Esta descripción del tenor, en términos de los roles sociales, nos parece insuficiente a la hora de interpretar efectivamente el texto. Por esto, se realizó a los entrevistados, una encuesta adicional que apunta a relevar su inscripción socio-cultural a partir de sus consumos culturales y los de su familia. A partir de estos datos, podemos agregar que el entrevistado es varón, tiene 19 años (por lo que se puede suponer que puede haber repetido algún año). Vive en una vivienda propia, a pocas cuadras de la escuela, con sus padres y tres hermanos. Su padre es jubilado, su madre es actualmente ama de casa, aunque trabajó como empleada doméstica. En cuanto a los consumos culturales del grupo familiar podemos agregar que sus padres leen con poca frecuencia

libros y diarios, no van al cine, ni disponen de Internet en su casa. Disponen de servicio de televisión abierta y el televisor está prendido todo el día. El entrevistado no va al cine, tiene los mismos hábitos de lectura de sus padres. Usa Internet con muy poca frecuencia y en un lugar público. Y en sus ratos libres practica un deporte. Básicamente la vida familiar transcurre EN el barrio. Durante el transcurso de la entrevista completa, además, ingresan como supuestos al ECM otros hechos relevantes que se van haciendo explícitos, por ejemplo que el entrevistador conoce bien las características del barrio, que el entrevistado desea dejar de vivir ahí y mudarse a Mar del Plata, entre otros.

La consistencia en registro: análisis del texto

Para el análisis hemos seleccionado sólo tres fragmentos de la entrevista que transcribimos a continuación:

Fragmento 1

E: ¿Ya decidiste qué vas a hacer?

A: En verdad/ no quiero seguir estudiando/ bah/ quiero terminar acá yyyyy/buscar un buen laburo / un buen trabajo /algo en blanco/si es en blanco mucho mejor

E: El tema es en qué

((...))

Fragmento 2

E: Del resto de los oficios/ ¿sabés hacer algo?

A: Me encanta mecánico/los fierros me encantan/y después tengo peón de albañil también lo sé hace(r)/porque en el barrio ↑ te tenés que rebusca(r)/e (s) así/ parquero/ jardinero/lo que sea/ siempre es extra/una moneda extra en la casa

((...))

Fragmento 3

E: ¿Tu papá trabaja acá?

A: Sí/ mi papá está haciendo lo mismo que yo/ pero él es jardinero yaaaa ↑

E: profesional

A: Claaaro /y mi mamá limpia casas/pero ahora ya mucho no porque/ tenemos al enano de ocho años / y ahora que está con esto de la escuela y queremos que tenga algún buen estudio para que después más adelante tenga los frutos/ ¿no?¹

Como indicamos en las tres figuras que esquematizan las tres dimensiones de la CC, cada una de las dimensiones del contexto tiene su realización en las distintas funciones que se proyectan simultáneamente en la cláusula. El campo se realiza fundamentalmente en los patrones del sistema de transitividad, el modo en el sistema de tema /rema- dado/nuevo y el tenor en la modalidad y el sistema de modo con aparición de vocativos, marcas actitudinales, marcas de cortesía e indireccionalidad. Por razones de espacio no realizaremos un análisis completo y exhaustivo de las cláusulas, sino que nos limitaremos a destacar algunas realizaciones relevantes para la interpretación del texto en la dirección que proponemos.

En cuanto a la realización del sistema de transitividad, el hablante selecciona procesos y roles asociados, relacionados con el tema central de la entrevista, esto es: estudio y trabajo. Los procesos de las cláusulas de la primera intervención son procesos de conducta (seguir estudiando/terminar de estudiar/ buscar) en los que el conductor de esos procesos se realiza a través de un 'yo' elidido que se relaciona de manera exofórica con el hablante. Recurso que se mantiene en todo el resto del texto, conectándose siempre exofóricamente con el actor o conductor de los procesos a partir de un 'yo' elidido. Hasta que se produce un punto de inflexión en el texto en su última intervención, en la que se elide un 'nosotros' que alude exofóricamente a él y sus padres (retomaremos este punto en la reconstrucción del ECM)

“tenemos al enano de ocho años”

“queremos (que tenga algún buen estudio) para que después más adelante (tenga los frutos)”

Un aspecto interesante son los diferentes usos que el hablante realiza del verbo 'tener', ante la pregunta por su conocimiento de diversos oficios el hablante responde:

“tengo peón de albañil/ también lo sé hacer” ‘tener’ como marca de posesión pero relacionado al saber como proceso mental o de conducta,

“en el barrio te tenés que rebuscar” como marca de modalidad el lugar de ‘es necesario’ hacer de todo para salir adelante,

“tenemos al enano de ocho años” como proceso relacional con matiz posesivo,

“queremos (que tenga algún buen estudio) para que después más adelante (tenga los frutos)” como proceso de conducta en “que tenga algún buen estudio” es decir, que logre estudiar, y “que tenga los frutos” que puede interpretarse como “que sea exitoso” como proceso relacional atributivo.

En cuanto al modo y la modalidad, las cláusulas en las que interviene el entrevistador son interrogativas, las cláusulas emitidas por el entrevistado son declarativas (muy probablemente respondiendo al género de la entrevista).

El entrevistado se proyecta a futuro a partir de modalizar la expresión de sus planes a futuro con el verbo 'querer'. En las cláusulas de la primera intervención, Marca de polaridad + verbo modal + predicador con marca aspectual

NO QUIERO "seguir estudiando"

QUIERO terminar (de estudiar) acá

QUIERO buscar un buen laburo

(QUIERO buscar/ encontrar) algo en blanco.

Y en el último fragmento:

QUEREMOS (que tenga un buen estudio(...) tenga los frutos.)

Propuesta: la construcción del Entorno Cognitivo Mutuo.

En esta instancia analizaremos cada uno de los tres fragmentos, aunque destacando sólo algunos de los supuestos que se incorporan al ECM a medida que tiene lugar la interacción, a fin de enriquecer la interpretación del texto. Una aclaración indispensable es que, aunque no incluyamos en todos los casos en el listado de supuestos lo que efectivamente se dice, lo dicho ingresará al ECM con el mayor grado de manifestabilidad:

Análisis del primer fragmento

Cláusulas – grupos clausulares	Supuestos activados
E: ¿ya decidiste qué vas a hacer?	S1. AL TÉRMINO DE LA ESCUELA SECUNDARIA LOS INDIVIDUOS DEBEN REALIZAR UNA ELECCIÓN
A: En verdad no quiero seguir estudiando	S2. EL INDIVIDUO DEBE OPTAR ENTRE SEGUIR ESTUDIANDO O TRABAJAR S3. A DESEA BUSCAR TRABAJO S4. A DESEA QUE ESE TRABAJO SEA BUENO S5. QUE ESE TRABAJO SEA BUENO IMPLICA QUE SEA UN TRABAJO EN BLANCO S6. EXISTE UNA ECONOMÍA FORMAL A LA QUE CORRESPONDE EL TRABAJO EN BLANCO S7. EXISTE UNA ECONOMÍA INFORMAL A LA QUE CORRESPONDE EL TRABAJO EN NEGRO S8. USUALMENTE, AL INGRESAR AL MERCADO LABORAL LOS INDIVIDUOS DEL GRUPO SOCIAL AL QUE PERTENECE EL HABLANTE CONSIGUEN TRABAJO EN ACTIVIDADES ECONÓMICAS MARGINALES O INFORMALES
Quiero terminar (de estudiar) acá	
(quiero) Buscar un buen laburo	
(quiero buscar) un buen trabajo	
(quiero buscar/encontrar) algo en blanco	
Si es en blanco mucho mejor	

Análisis del segundo fragmento

Cláusulas – grupos clausulares	Supuestos que se activan
E: Del resto de los oficios /¿sabés hacer algo?	S9. PARA CONSEGUIR UN TRABAJO HAY QUE TENER ALGÚN SABER
A: Me encanta mecánico	S10. EL HABLANTE TIENE ALGÚN SABER
Los fierros me encantan	
Después tengo peón de albañil	S11. PARA TRABAJAR EN EL ÁMBITO EN EL QUE SE DESEMPEÑA EL HABLANTE SE REQUIEREN HABILIDADES
También lo sé hace(r)	
Porque	S12. SIN EMBARGO NO HAY EN ESE ÁMBITO DIVERSIDAD DE TAREAS. S13. LAS TAREAS DISPONIBLES PERTENECEN AL ÁMBITO DE LA ECONOMÍA INFORMAL
En el barrio te tenés que rebusca(r)	
E(s) así	
Parquero/ jardinero/ lo que sea	S14. EL TRABAJO DEL HABLANTE TIENE IMPACTO EN LA ECONOMÍA FAMILIAR.
Siempre es extra	
Una moneda extra en la casa	

Análisis del tercer fragmento

Cláusulas – grupos clausulares	Supuestos que se activan
E: ¿Tu papá trabaja acá?	S15. ES PROBABLE QUE EL PADRE DEL HABLANTE TRABAJE EN EL BARRIO
A: Si	
Mi papá está haciendo lo mismo que yo	S16. EL PADRE DEL HABLANTE TIENE UN TRABAJO ESTABLE
Pero	
Él es jardinero yaaa	S17. ES ALTAMENTE PROBABLE QUE EL TRABAJO DEL PADRE DEL HABLANTE ESTÉ INSERTO EN LA ECONOMÍA INFORMAL.
E: profesional	
A: Claro	
Y	
mi mamá limpia casas	S18. ES ALTAMENTE PROBABLE QUE EL TRABAJO DE LA MADRE DEL HABLANTE ESTÉ INSERTO EN LA ECONOMÍA INFORMAL.
Pero	
Ahora ya mucho no	
Porque	
Tenemos al enano de ocho años	
Y	
Ahora que está con esto de la escuela	
Y	
Queremos que tenga algún buen estudio	S19. EL HABLANTE Y SUS PADRES VALORAN EL ESTUDIO POSITIVAMENTE
Para que	
después más adelante tenga los frutos	S20. VALORAN POSITIVAMENTE EL ESTUDIO COMO MEDIO PARA OBTENER UN RECOMPENSA S21. LA RECOMPENSA PODRÍA SER EL INGRESO AL UNIVERSO DE LA ECONOMÍA FORMAL
¿no?	

Como señalábamos al comienzo de este trabajo Eggins (2004) propone la existencia de un conocimiento común, asociado al campo del discurso, que podría relacionarse con la actividad en la que tiene lugar el intercambio. Este conocimiento común se postula como ya existente. Lo que proponemos es que ese conocimiento común se construye bajo la forma de un ECM a partir de la combinación de la realización efectiva de los textos y los supuestos que dichas realizaciones activan.

En el caso del texto que estamos analizando, ante la pregunta por sus planes a futuro el hablante construye dos ejes de significado: por un lado hace explícito el capital con que cuenta mediante los diferentes usos del proceso ‘tener’ y, por otro, se proyecta a futuro a partir de una modalidad desiderativa mediante el proceso ‘querer’.

El punto del intercambio, como ya señalamos, en el que se produce un punto de inflexión del ‘yo’ al ‘nosotros’ permite afirmar que los supuestos que el hablante pondrá en juego en adelante no serán sólo suyos, sino también de su núcleo familiar, específicamente compartido por sus padres. La ideología propia, compartida por su núcleo familiar, que pone de manifiesto la ideología subyacente de un grupo social: el estudio posibilita la movilidad social, en franca contradicción con el proyecto que el hablante enuncia para sí. Opta por no estudiar.

Conclusiones preliminares

Hemos intentado mostrar cómo la combinación de los recursos efectivamente realizados en el texto y los supuestos que forman parte del ECM de los participantes permiten proveer una interpretación más rica del texto analizado.

Debemos señalar que, de hecho, ya antes de comenzar a interactuar los participantes tienen en su entorno cognitivo supuestos respecto de la situación en la que participarán, del rol que les tocará desempeñar, supuestos acerca del entorno físico, del rol de su interlocutor, etc. A partir de esta amplia gama de supuestos los hablantes podrán formular hipótesis acerca de los significados que es esperable se intercambien en una situación determinada. En este sentido la formulación de un ECM puede posibilitar la expansión del análisis en otras direcciones, una por ejemplo, relacionada con una de las nociones asociadas al concepto de registro: la predictibilidad (Halliday, 1978) Conocer la CC hace posible predecir qué tipos de significados serán intercambiados.

Por último queremos justificar brevemente los dos puntos centrales de nuestra propuesta. Hemos afirmado reiteradamente que esta dimensión cognitiva depende de lo interpersonal. Nos apoyamos en dos aspectos:

1. el primero relacionado a lo 'personal'. Cada sujeto pone en juego su propio capital cognitivo, es decir, los hechos manifiestos que él acepta como verdaderos o probablemente verdaderos, que variarán, en mayor o menor medida, de un sujeto a otro.
2. el segundo relacionado con lo 'inter'. El ECM que se construye a medida que avanza una interacción opera como marco de interpretación de los significados intercambiados, dependiendo de la relación ENTRE los sujetos.

Esto se fundamenta a partir del desplazamiento del énfasis en el análisis del tenor del discurso. Desplazar el punto de vista de los roles sociales a los individuos concretos que los desempeñan. Los individuos CON su biografía(entendiendo que los aspectos biográficos relevantes pueden ser de orden diverso). No implica, sin embargo, ignorar los roles sociales, sino al contrario incorporarlos bajo la forma de supuestos al ECM, permitiendo así enriquecer el punto de vista sobre el hablante.

Notas

1 La transcripción fue realizada de acuerdo con las siguientes pautas:

[] fenómenos no léxicos como tos, carraspeo, risas, suspiro
 (xxxx) palabra ininteligible o dudosa
 / pausa breve
 // pausa
 /// pausa más larga
 <segs> para indicar pausas más largas
 ↑ entonación ascendente
 ↓ entonación descendente
 aaa - mmm alargamiento de sonido vocálico o consonántico
 - interrupción
 : > continuación de turno
 Participantes de la interacción
 E: Entrevistador
 A: Entrevistado
 Signos de interrogación ? Entonación interrogativa
 Signos de exclamación ! Entonación exclamativa
 2 Los supuestos se transcriben en versales.

Referencias

- Eggs, S. (2004) *An Introduction to Systemic-Functional Linguistics*. London, Continuum.
 Halliday, M.A.K. (1978) *El lenguaje como semiótica social*. México: FCE, 1982.
 Halliday, M.A.K. (1985) *Introduction to functional grammar*. London: E. Arnold, 2003 3rd ed.
 Halliday, M.A.K. (2002) *Linguistic Analysis of Text and Discourse*. London, Continuum.
 Halliday, M.A.K. (2004). *On language and linguistics*. London, Continuum.
 Hasan, R. (2009) "The place of context in a systemic functional model" en Halliday M.A.K, Webster, J. (editores) *Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum.
 Menéndez, S. M. (2006) *¿Qué es una gramática textual?* Buenos Aires, Litterae.
 Menéndez, S.M. (2009). "Estrategias, registros y géneros discursivos: de la realización a la recurrencia." en *Actas del IV Coloquio de ALEDar* <http://www.fi.unc.edu.ar/aledar>
 Sperber; D. y Wilson, D. (1986) *Relevance. Communication and Cognition*. Harvard, Harvard University Press.

Capítulo 9: 85-89

La cocina argentina y la construcción de un imaginario cultural

Damiana Alonso

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

La cocina argentina y la construcción de un imaginario cultural

Damiana Alonso

Facultad de Filosofía y Letras, UBA

Buenos Aires, Argentina

damialonso@hotmail.com

Resumen

Este trabajo se enmarca, en primer lugar, en la problemática de la identidad como locus fundamental en el proceso de emancipación nacional. Conscientes, sin embargo, de la inespecificidad y multivalencia propia de este concepto [Brubaker y Cooper 2001], optamos por centrar nuestro análisis en 'individualidad' en su correspondencia con la 'imaginación', en la construcción de un imaginario cultural. Para esto nos situaremos en el contexto específico del Río de la Plata en el período inmediatamente posterior a la declaración de la Independencia Argentina. Tomaremos para ello la "Apología del matambre" (1837) de Esteban Echeverría con el objetivo de analizar los diversos sentidos que se manifiestan en el gusto y en la cocina argentina como un trazado de lo que el subtítulo refiere como un "Cuadro de costumbres argentinas", donde la discusión remite más a una defensa del carácter y la costumbre nacional que a una disquisición estética. Nuestro análisis se propone indagar en los diversos valores sobre los que se construye este emblema de la nacionalidad a partir de la oposición nosotros-ellos. Siendo, según Kolb, este juego de los sentidos del gusto y la comida, signo de la revolución poética que establece la literatura del Romanticismo, resulta interesante ver cómo Echeverría condensa en él, el deseo de una emancipación nacional.

Introducción

La *Apología del matambre* (1837) de Esteban Echeverría figura dentro de los textos menos conocidos del autor, sin embargo una lectura detenida del mismo nos permite considerarlo como una pieza fundamental de la literatura y la historia argentina. Se trata de un texto breve a la vez que complejo en la articulación de sentidos en él condensados. No sólo por el contexto político y sociocultural en el que se inscribe el discurso, o por el hecho de ser fruto de la generación del '37 que inaugurara la historia de la literatura argentina, sino también por las diversas correspondencias que establece con el romanticismo europeo de principios del siglo XIX y la revolución estética que éste significó.

De modo que el texto puede ser abordado desde distintos aspectos según el enfoque que se elija. En este caso intentaremos hacer un contrapunto de las significaciones producidas en el discurso a raíz de sus distintas correspondencias, especialmente por su convergencia en la construcción de una individualidad propiamente argentina.

Análisis

En primer lugar destacamos la particular elección del género que hizo el autor, manifiesto desde el mismo título. La apología, cuyo origen nos remite a la cultura latina y griega, se caracteriza por ser un texto argumentativo, oral o escrito, en defensa o alabanza a una persona, idea o acción, usualmente ante una controversia o un delito. Género que luego fue también utilizado por el cristianismo en defensa de la fe.

En segundo lugar, resulta curioso el objeto protagónico de esta apología: el matambre. No obstante, el subtítulo que lo acompaña - "Cuadro de costumbres argentinas"- nos indica el marco fundamental en el que el texto. De modo que mientras el título nos introduce -en la explicitación del género -la existencia de un conflicto alrededor del matambre, el subtítulo ancla sus raíces por un lado en la costumbre, y por otro en lo propio argentino.

Si abordamos la apología en su estructura retórica, podemos distinguir diversas partes según los determinados tópicos o *topoi* en los se centra el texto. La misma comienza estableciendo una contraposición entre el saber del extranjero y el del gaucho acerca del matambre - luego condensado en un "nosotros"-, donde el punto de quiebre está en la significación del matambre para uno y otro, entre un objeto curioso, y el alimento que nutre y satisface al hombre hambriento. En segundo lugar se refiere a la reputación del matambre; en tercer lugar encontramos una defensa del gusto culinario porteño frente al europeo; para luego profundizar en las virtudes del matambre y en los distintos tipos del mismo entre los cuales destaca uno - el gordiflaco-, que se destaca por su perfecto balance. A esto le sigue la evocación de un recuerdo de la infancia del narrador, una parte enfocada en la *captatio benevolentia*, y el cierre o *peroratio* del discurso, en el que termina por declararlo como una simple "humorada".

Si consideramos entonces el género al que pertenece el texto, no es de extrañar la fuerte carga retórica que caracteriza al mismo. Sin embargo, los elementos a partir de los cuales realiza el 'cuadro', no hacen más que llamar la atención. Tomando como punto de partida la función del exordio en el discurso apologético, observamos que la polémica se presenta por medio de una tríada, dada por la relación del matambre con el extranjero o lo extranjero (aquello que pertenece su mundo) y un "nosotros":

"Un extranjero que ignorando absolutamente el castellano oyese por primera vez pronunciar, con el énfasis que inspira el nombre, a un gaucho que va ayuno y de camino, la palabra matambre, diría para sí muy satisfecho de haber acertado: éste será el nombre de alguna persona ilustre, o cuando menos de algún rico hacendado. Otro que presumiese saberlo, pero no atinase con la significación que unidos tienen los vocablos mata y hambre, al oírlos salir rotundos de un gacinate hambriento, creería que tan sonoro y expresivo nombre era de algún ladrón o asesino famoso. Pero nosotros, acostumbrados desde niños a verlo andar de boca en boca, a chuparlo cuando de teta, a saborearlo cuando más grandes, a desmenuzarlo y tragarlo cuando adultos, sabemos quién es, cuáles son sus nutritivas virtudes y el brillante papel que en nuestras mesas representa." [Echeverría 1837]

En realidad aquí se plantean varias cuestiones: 1) la problemática de la lengua, 2) la historia o desarrollo de un grupo de hombres –"nosotros"-, y 3) el reconocimiento de una costumbre culinaria propia, por oposición a la de un otro. Asimismo este párrafo se construye de un modo muy particular, primero se opone el extranjero al gaucho a partir del lenguaje, para luego incluir al segundo dentro de un "nosotros" dado a partir de una tradición alimentaria que comparte un grupo más grande de personas, a la que pertenece también el autor. De modo que el punto clave en el ordenamiento de estos tres grupos se determina en la oposición nosotros-ellos, donde el matambre constituye el nodo esencial de ese "nosotros".

Así entendemos el ímpetu del polemista en la defensa de la reputación de este corte de carne donde la polémica se establece con la voz extranjera y el mundo al que éste pertenece:

"su nombradía es grande; pero no tan ruidosa como la de aquellos que haciendo gemir la humanidad, se extiende con el estrépito de las armas, o se propaga por medio de la prensa o de las mil bocas de la opinión" [Echeverría 1837].

Se señala aquí una interesante contraposición entre aquello que es conocido por sus cualidades intrínsecas y aquello que es conocido por medios o instrumentos extrínsecos a la cosa. La siguiente comparación entre la fama dada por el oro y el poder y aquella dada por el mérito y la virtud, esclarecen los complejos metafóricos enfrentados:

"Varón es él (el matambre) como el que más; y si bien su fama no es de aquellas que al oro y al poder prodiga la rastrera adulación, sino recatada y silenciosa como la que al mérito y a la virtud tributa a veces la justicia; no por eso a mi entender debe dejarse arrinconada en la región epigástrica de innumerables criaturas a quienes da gusto y robustece, puede decirse, con la sangre en sus propias venas" [Echeverría 1837].

La consideración de un cuadro de costumbres argentinas desde la apología del matambre determina una acción simbólica fundamental. El apologista "porteño en todo, ante todo y por todo", en "una ráfaga de espíritu nacional", toma este alimento presentado como capital en la formación e historia de aquel "nosotros", los argentinos. Así, el discurso toma al matambre como eje, trazando una línea divisoria entre un "nosotros" y un "ellos". De un lado aparece el "nosotros", encarnado primero en el gaucho, como figura distinta, para luego englobarlo en un conjunto más grande, designado por la categoría de "porteño" y seguidamente de 'nación' – "espíritu nacional". Del otro lado se ubican "los de extranjería echando en cara nuestro poco gusto en el arte culinario", grupo en el que condensa tanto a los ingleses, como a los italianos, franceses y españoles.

De modo que si bien la apología comienza con un conflicto lingüístico –donde en realidad los españoles no tendrían lugar alguno- el enfrentamiento se establece respecto a la costumbre, el gusto y el carácter de la comunidad en ellos identificada. Asimismo es de notar que el texto no establece la ruptura de cualquier manera, sino que la representa desde el grotesco:

"Griten en buena hora cuanto quieran los taciturnos ingleses, roast-beef, plum pudding; chillen los italianos, maccaroni, y váyanse quedando tan delgados como una I o la aguja de una torre gótica. Vocean los franceses omellette soufflée, omelette au sucre y omelette au diable; digan los españoles con sorna, chorizos, olla podrida, y más podrida y rancia que su ilustración secular. Griten en buena hora todos juntos, que nosotros, apretándonos los flancos soltaremos zumbando el palabron, matambre, y taparemos de cabo a rabo su descomedida boca" [Echeverría 1837].

Aquí vemos que dado que el matambre no es el único corte de carne que aparece en la discusión acerca de las distintas culturas culinarias, la cuestión valorativa no pasa por la carne en general, ni la carne vacuna en particular, ni aún por el modo de cocción, ya que en otro momento señala de manera indistinta la variedad cocida o asada. La problemática radica entonces en el uso y gusto de una cultura, es decir, en la costumbre, y más precisamente, en la contraposición de la costumbre porteña con aquellas europeas. Es a partir de esto, que el narrador opone el gusto de "los de extranjería" con sus "empalagosos manjares" y su "arte culinario", al los "carnívoros porteños" con estómagos "anchos" y "fuertes" y "pechos varoniles".

Es interesante el juego discursivo puesto en escena. Mientras, en su singular despliegue retórico, el polemista se sitúa en el lugar del saber y de la destreza literaria, al mismo tiempo se inscribe en una serie de costumbres de cierto tipo animal o salvaje. Donde la sagacidad de sus expresiones y la riqueza de sus fundamentos no hace más que intensificar lo grotesco de su comportamiento. Sucede que este campo semántico alimentado desde el comienzo en aquellas menciones respecto al consumo del matambre como “andar de boca en boca”, “chuparlo”, “desmenuzarlo”, “tragarlo”, “cada quijada masticando” y “cada diente crujiendo”, luego son utilizadas en el texto para la construcción de un imaginario social de virtudes especiales:

“Con matambre se nutren los pechos varoniles avezados a batallar y vencer, y con matambre los vientres que los engendraron: con matambre se alimentan los que en su infancia, de un salto escalaron los Andes, y allá en sus nevadas cumbres entre el ruido de los torrentes y el rugido de las tempestades, con hierro ensangrentado escribieron: Independencia, Libertad” [Echeverría 1837].

De manera que, el debate desarrollado alrededor de este corte de carne que da gusto y robustece, infundiendo valor en quienes de él se alimentan, termina por validar aquel comportamiento salvaje como netamente positivo. Lejos de perder autoridad, el apologista se coloca a una altura cada vez más alta. Desde un caballo (“apretándonos los flancos”) primero les grita a los europeos, para luego expresar cómo, desde las cumbres nevadas de los Andes, los alimentados por el matambre escribieron “Independencia” y “Libertad”.

Debemos señalar que la articulación de significados elegida en la construcción de este imaginario particular, posee claras resonancias románticas, y más aún su representación desde el grotesco, donde la yuxtaposición de los distintos estilos denota la diversidad propia del cuadro. Por un lado destacamos la preponderancia al desarrollo y crecimiento de los *organismos* en sus cuerpos y caracteres. Por otro lado, la consideración de un cuadro de costumbres deja entrever una cierta noción de armonía en las características de la nación argentina, que refuerza la idea de comunión aún detrás de elementos aparentemente divergentes. Nos referimos tanto a la existencia de distintos tipos de matambres mencionados en el análisis de la naturaleza del corte de carne – donde nuevamente toma una perspectiva del desarrollo-, pero fundamentalmente a la inclusión que hace desde el comienzo del gaucho, como figura diferenciada, dentro de un “nosotros” argentino. Además, la contraposición realizada entre las costumbres propias, frente a valorización que hacen otros a partir de las suyas, delimita la existencia de una nueva individualidad.

Sin embargo la mayor correspondencia con el romanticismo se da en la elección del tema. Según Kolb, la poetización de la comida y del gusto –en la ambigüedad de sus sentidos figurativo y literal-, son signos de la revolución poética que establece la literatura del Romanticismo. En este movimiento el “buen gusto” fue muchas veces asociado con una restricción de la libertad [Kolb 1995]. De modo que la discusión planteada en el texto de Echeverría alude, sin duda, no sólo a una disquisición estética, sino al contexto político y cultural más amplio en el que se inscribe el autor.

La *Apología del matambre* se centra en un plato argentino para revelarlo parte de un uso y gusto particulares, de una estética propia de la individualidad argentina. En realidad, la cuestión estética importa en tanto conlleva una identificación de los valores que hacen al grupo en proceso de independización. Es el alimento el que determina la reflexión por el conjunto que de él ha *naturalmente* surgido; para mostrarlos poseedores, frente al extranjero, de una identidad común.

Claro que el tratamiento de la cocina desde su importancia en la constitución del hombre y como medio de comunicación de diversos valores e ideales, fue luego tomado también desde otras áreas del saber como la filosofía y la ciencia y la historia. De manera que otro nexo posible de establecer para el texto aquí analizado, sería respecto a la obra *Fisiología del gusto* que el legislador y magistrado, Brillat-Savarín, publicó en 1825 y a la cual pertenece la conocida frase “dime lo que comes y te diré quién eres” [Brillat-Savarín 1939]. Echeverría, quien vivió en París durante los años 1826 y 1830, podemos suponer, conoció la obra o, al menos, los debates filosóficos que sucedieron al tratado culinario del autor francés, y que fueron claves en el desarrollo de la cocina como arte culinario [Revel 1980]. A partir de esto podríamos pensar que en la época de Echeverría la cocina era un tema en boga, ya sea a raíz de la publicación de Brillat-Savarín, como por la importancia que se le daba en literatura romántica.

Desde esta perspectiva, la elección del objeto de la apología no podría jamás ser visto como un capricho o una simple “humorada” como declara el propio texto. A razón de ello, la inscripción del debate culinario en el contexto político y sociocultural de emancipación nacional, determinan acciones simbólicas insoslayables. En este punto es importante recuperar la definición de cultura que nos da Geertz, según la cual esta “denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos (...) por medio de los cuales los hombres se comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y actitudes frente a la vida” [Geertz 1973].

En este sentido, la *Apología del matambre* constituye no sólo una recuperación de una tradición a partir del papel del matambre en la alimentación de los argentinos, sino también en la congregación de familias y amigos, estableciendo además un lugar común entre distintos grupos sociales. Comen matambre los gauchos, los niños y madres, hombres y soldados, y e incluso las mujeres de clase alta en sus paseos de campo. El texto toma un elemento de la cotidianeidad, una parte de la costumbre,

que atraviesa el desarrollo de un pueblo y le da voz. Se trata, en suma, de la defensa del patrimonio culinario de un grupo de hombres, en el cual converge una historia y un carácter particulares.

En ello, el diálogo se entabla con el extranjero; una voz que se opone a varias voces. La costumbre matambruna no convive aquí con otras costumbres locales sino con aquellas europeas - del inglés con su roast-beef y su plum pudding; del italiano su maccaroni; del francés y su omelette soufflée, omelette au sucre y omelette au diable; y del español con sus chorizos y olla podrida. De modo que el cuadro de costumbres argentinas no es sino la composición de todo este conjunto de culturas. La defensa entonces se entabla contra la estética que impone la cultura europea. La puesta en relación de la comida con una historia y carácter propios, muestra realidades e identidades diferentes. El texto impugna el lugar desde donde el extranjero evalúa la costumbre porteña, en este caso, un alimento privilegiado por sus cualidades nutritivas, vital para la fuerza, virilidad y crianza de una nación que lucha por constituirse como independiente.

El autor toma como eje de su discurso la carne, atracción culinaria por excelencia en los relatos de los viajeros que visitaron la Argentina, a quienes llamaba especialmente la atención la alimentación esencialmente carnívora de sus habitantes [Prieto 1996, Elichondo 2002]. Es decir que la construcción de un imaginario nacional argentino es, de algún modo, la palabra del otro refuncionalizada. Otro detalle fundamental para la comprensión de este discurso apologético se relaciona con aquel proyecto principal que ocupaba a Echeverría: “continuar la obra de la revolución”, esto es, la concreción de la emancipación nacional [Gutiérrez 1972:p.121]. Así, en otro lugar, el autor expresaba las siguientes palabras:

“Señores: si hemos de hacer algo por nuestra patria, es preciso que nuestras ideas nazcan del conocimiento de la vida anterior y presente de nuestra sociedad.” [Gutiérrez 1972: p.123]

De modo que la polémica que concierne a la *Apología del matambre*, y más específicamente al “Cuadro de costumbres argentinas”, se relaciona directamente con las batallas libradas en el contexto político y sociocultural de la Argentina en el marco de la generación del '37. Otra muestra curiosa de ello lo encontramos en un texto inconcluso titulado *Historia de un matambre de Toro*:

“Ningún país más propio que el nuestro para la labor intelectual: ni las bellezas de la naturaleza, ni los prodigios del arte llevan fuera de sí a los sentidos; nada hay que contemplar ni admirar en el mundo externo que nos rodea y nos queda sobrado tiempo después del que empleamos en nuestros principales deberes y en solazarnos, para entrar en nosotros mismos, meditar, conversar con nuestra razón y pedirle todos sus tesoros para derramarlos sobre la ciega muchedumbre.” [Gutiérrez 1972: p.394]

Notas

¹ Un detalle curioso es la referencia que hace la Apología sobre el ‘osmazoma’, sustancia química que la *Fisiología del gusto* describe como característica de la carne y que hace especialmente sabroso cualquier caldo [Brillat-Savarin 1939: p.61 y 62]

Referencias

- Anderson, Benedict 1993. *Comunidades imaginadas*, México: Fondo de cultura económica.
- Barthes, Roland .1970. *La antigua retórica. Ayudamemoria*, Barcelona: Ediciones Buenos Aires.
- Brillat-Savarin [1939], *Fisiología del gusto*, Buenos Aires: Losada.
- Brubaker, R. y Cooper, F. 2001. “Más allá de la ‘identidad’”, en *Apuntes de Investigación*, Año V, N° 7, noviembre, Bs. As, CECYP.
- De Paz, Alfredo .1992. *La revolución romántica. Poéticas, estéticas, ideologías*, Madrid: Tecnos.
- Diccionario de la lengua española*. Decimonovena edición (1970), Real Academia Española, Madrid: Espasa Calpe.
- Echeverría, Esteban 1837. *Apología del matambre. Cuadro de costumbres argentinas* en: Gutiérrez, Juan María (comp.) 1972. *Obras Completas de Esteban Echeverría*, Buenos Aires: Antonio Zamora.
- Echeverría, Esteban, *Exposiciones hechas en el seno de la joven generación argentina* en: Gutiérrez, Juan María (comp.) 1972. *Obras Completas de Esteban Echeverría*, Buenos Aires: Antonio Zamora.
- Echeverría, Esteban, *Historia de un matambre de Toro* en: Gutiérrez, Juan María (comp.) 1972. *Obras Completas de Esteban Echeverría*, Buenos Aires: Antonio Zamora.
- Elichondo, Margarita 2002. *La comida criolla*, Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Geertz, Clifford 1973. *The interpretation of cultures*, USA: Harper Collins Publishers.
- Kolb, Jocelyne 1995. *The ambiguity of taste. Freedom and Food in European Romanticism*, USA: University of Michigan Press.
- Prieto, Adolfo 1996. *Los viajeros ingleses y la emergencia de la literatura argentina*, Buenos Aires: Sudamericana.
- Revel, Jean-Francois 1980. *Un festín en palabras*, Barcelona: Tusquets.
- Terán, Oscar 2008. *Historia de las ideas en la Argentina*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Weinberg, Felix 1977. *El salón literario de 1837*, Buenos Aires: Hachette.
- vó a cabo la reunión, País.

Capítulo 10: 91-98

Términos y usos especializados de la lengua. Recorridos interpretativos en la dinámica de la interacción oral del discurso académico-científico

Fernanda María Álvarez Chamale

En Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)

La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.

Los colores de la mirada lingüística.

Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.

ISBN 978-950-774-193-7

Términos y usos especializados de la lengua. Recorridos interpretativos en la dinámica de la interacción oral del discurso académico-científico

Fernanda María Álvarez Chamale

Universidad Nacional de Salta

Salta, Argentina.

ferchamale@hotmail.com

Resumen

Las condiciones de accesibilidad a un campo disciplinar específico, vinculadas con el uso de sus términos de acuerdo con una dinámica discursiva y un funcionamiento lingüístico especializados, ponen en evidencia la necesidad de que las formulaciones interpretativas de los estudiantes universitarios acerca de cualquier texto específico se encuentren sostenidas, al menos en alguna instancia del trayecto formativo, por la interacción con un experto, en tanto éste mediatiza y acompaña el proceso de semantizar aquello que *la academia o la ciencia nombran*. Dos aspectos se entrelazan en la posibilidad de acceso del sujeto al lenguaje de la ciencia: por una parte, la interacción como mecanismo regulador del proceso de recuperación de *lo otro* que constituye para el aprendiz una zona distal (Rastier 2005), esto es, su no-zona enunciativa y, por otra parte, el sistema en el que se incluye el término específico, sin el cual los conceptos se presentan aislados y expuestos a mecanismos subjetivos de desplazamiento semántico que simplifican la textualización (Vigotski 2007). El propósito de esta presentación es reflexionar sobre los diferentes usos lingüístico-discursivos que estudiantes universitarios hacen de términos ligados al campo de la lingüística en interacción oral con un experto. Queremos enfatizar el rol intersubjetivo de la oralidad en la didáctica de la lengua, así como su capacidad para estructurar el lenguaje en torno no sólo a aquello de lo-que-se habla, sino también, al hecho-de-que-se-habla (Virno 2003), es decir, en torno al *sujeto que se dice* en un discurso otro.

Introducción

El propósito de esta presentación es reflexionar sobre algunos usos que estudiantes ingresantes a la universidad de la carrera de Letras hacen de la lengua especializada ligada al campo de la lingüística en el marco de la interacción oral con un experto, como así también reflexionar sobre algunos usos especiales que la disciplina hace de la lengua¹. Me interesa enfatizar, sobre todo, el rol intersubjetivo de la oralidad en la didáctica de la lengua especializada, así como su capacidad otra (a diferencia de la escritura) para estructurar el lenguaje, no sólo en torno a aquello de lo-que-se habla, sino también, en torno al hecho-de-que-se-habla (Virno 2003), esto es, en torno al hecho de que hay un sujeto que se dice en un discurso ajeno.

En efecto, el ingreso a campos de conocimiento total o parcialmente nuevos exige simultáneamente la adquisición del lenguaje disciplinar correspondiente que, en instancias de acceso primerizo a un discurso, resulta un lenguaje extraño para el sujeto, en tanto no-habitual y no-propio.

De igual modo, el diálogo con lecturas académicas diversas y las producciones textuales que de esas prácticas surgen, colocan a los estudiantes en situación de tener que participar como enunciadore para no quedar afuera de las prácticas que se gestan y reproducen en el seno de la universidad. Este hecho representa un verdadero problema de tipo no sólo individual, sino, principalmente, institucional en la formación de profesionales en ciencias sociales y humanas. Es un problema, entre otras cosas, porque cada campo de conocimiento habilita o desacredita la praxis de decir lícitamente en sus ámbitos específicos. De modo que la entrada a la disciplina y la acreditación de la academia pone en juego asuntos tan delicados como los de la inclusión o la exclusión de los hablantes –es decir, de ciertos sujetos que hablan de cierta manera– en los campos de saberes y en los lugares habilitados para la expresión pública de la ciencia.

Como se sabe, el discurso disciplinar-académico mantiene con la lengua un tipo de relación artificiosa y asimétrica respecto de las relaciones que los sujetos entablan habitualmente con el lenguaje en la vida cotidiana. Además de proponer un léxico técnico y una gramática casi hermética, el discurso de la ciencia, plantea la condición de borramiento del sujeto en el proceso de decir, creando una ficción enunciativa de despersonalización.

Tal como sugiere Jorge Larrosa, el mundo académico, en pro de una objetividad imposible, tiende a dogmatizar y a homogeneizar las prácticas discursivas, atribuyéndole al intelectual disciplinado el oficio de la palabra. Ahora bien, no pretendo aquí plantear cómo es que podemos o debemos transformar estas prácticas, sino cuáles son las vías para que, así como el sistema habilita el ingreso irrestricto a la educación superior mediante instituciones públicas y gratuitas, la propia academia – que forma parte de ese sistema, que funciona y opera en él– posibilite la entrada de los aprendices a sus campos de conocimiento, a sus reglas y a su lenguaje.

Así, pues, la entrada al campo de una disciplina se encuentra marcada por las modalidades que adquieren los trayectos de formación profesional. El docente (que dentro de la U es el experto de la disciplina) es tb, en el contexto de la interacción con el estudiante, un intérprete no sólo de las demandas de saber de un sujeto sujetado a los bemoles del sistema lingüístico especializado, sino también, si se lo permite a sí mismo, un re-intérprete de su propio campo gnoseológico de pertenencia o de disidencia, en tanto es el único que está en condiciones de actualizar dichos campos.

En este sentido, dos aspectos se entrelazan en la posibilidad de acceso del estudiante al lenguaje de la ciencia: por una parte, la interacción como mecanismo regulador del proceso de recuperación de lo otro que constituye para el aprendiz una zona distal (Rastier 2005), es decir, su no-zona enunciativa y, por otra parte, el sistema conceptual o red de significaciones, en el que se incluye el término o el uso lingüístico-discursivo especializado. Fuera de un sistema epistémico y discursivo de referencia, las palabras se presentan aisladas, permeables a desplazamientos y simplificaciones semánticas que acaban fragmentando la textualización y vaciándola de posibles recorridos interpretativos.

Marco teórico: líneas para una reflexión sobre la didáctica de la lengua especializada

Tres pensadores de campos disciplinares diferentes y preocupados por objetos de estudio diversos dan cierto marco teórico a esta participación, en tanto cada uno de ellos tiene algo para decir en relación con el lenguaje como praxis. Por una parte, la teoría histórico-social de Vigotsky (2007), en lo atinente a estudios sobre pensamiento y habla, introduce la distinción entre conceptos científicos y conceptos espontáneos de fundamental recuperación para nuestra reflexión. Por otra parte, la teoría semántica de Rastier (2005; 2007) y su lectura que abre paso a un enfoque novedoso sobre los mecanismos que los sujetos ponen a funcionar para dar sentido a un texto en los recorridos interpretativos de lecturas diversas. Finalmente, las ideas de Paolo Virno (2004), en sus estudios sociales y políticos acerca de la facultad del lenguaje echan luz sobre las implicancias enunciativas del acto de decir.

I.

En Pensamiento y habla, Vigotsky sostiene que el aprendizaje de los conceptos científicos se asemeja al aprendizaje al de una lengua extranjera.

Cito

Los conceptos científicos, al relacionarse de un modo totalmente diferente con el objeto, al estar mediados a través de otros conceptos con un sistema jerárquico interno de interrelaciones, constituyen el ámbito en el cual la toma de conciencia de los conceptos [...] surge, al parecer, por primera vez. [...] Así, la toma de conciencia ingresa por la puerta de los conceptos científicos (2007: 315).

El surgimiento y desarrollo de los conceptos científicos, al igual que el aprendizaje de una lengua extranjera, está ligado directamente a la instrucción sistemática. De allí que Vigotsky sostenga que “cuando existen programas adecuados en el proceso educativo, el desarrollo de los conceptos científicos se adelanta al desarrollo de los conceptos espontáneos” (2007: 267).

El proceso de enseñanza es, en este sentido, una forma particular de cooperación sistemática entre el aprendiz y el pedagogo, cuyo propósito es el de posibilitar cierta autonomía gradual en las actividades intelectuales del estudiante. Puede hacerse extensiva esta cooperación a la edad adulta y al nivel de educación superior, ya que esta teoría sostiene, por una parte, que en el comportamiento del adulto el pensamiento y el habla no están continua ni completamente ligados (ob. cit. 155) y, por otra, que la formación de conceptos no finaliza, sino que sólo comienza cuando el sujeto asimila el significado o término, para él nuevo, portador del concepto científico (ob. cit. 290). Finalmente, me parece imprescindible resaltar la idea de que “la enseñanza directa de los conceptos siempre resulta empíricamente imposible y pedagógicamente infructuosa” (ob. cit. 271), ya que suele ser una práctica habitual en ciertos discursos destinados a la enseñanza de las disciplinas.

II.

Rastier propone una semántica interpretativa, tal como denomina a uno de sus libros, en el que busca responder a dos grupos de problemas-preguntas: por un lado. ¿Qué es leer un texto? y por otro ¿Cómo describir las relaciones semánticas entre dos textos de los cuales uno es una lectura del otro? (Rastier, 2005: 288). Estas preguntas se vinculan estrechamente con los problemas que emergen en el contexto de las prácticas didáctico-académicas. Me refiero, por una parte, a la lectura científica y, por otra, a la producción textual o, como bien llama Rastier a esta clase de práctica, a la lectura productiva.

Las lecturas productivas de los estudiantes universitarios, es decir, aquellas textualidades surgidas de la previa lectura de un texto, se configuran de un modo diferente al recorrido interpretativo que efectúa la disciplina. Mientras la ciencia habla con sus propios significantes que, para el sentido común son muchas veces figuras vocales vacías, el lector aprendiz prioriza la enunciación de su subjetividad y sólo a partir de ella nombra, no sin dificultad, aquellos significantes como objetos extraños y hasta a veces repulsivos. Este “nombrar” es el gesto primario del lenguaje, puesto que la

relación significante-significado y viceversa es in-motivada, pero necesaria para la existencia de los signos.

Así también, en el contexto del diálogo sobre la ciencia, identificar el significante, esto es, dar con aquello que nombra las significaciones que se van entretejiendo en las lecturas previas y en el propio trayecto de la interacción –y sobre todo en este trayecto– es, en parte, el desafío del recorrido interpretativo propuesto en el contexto de la formación universitaria y no el requisito para su realización. Ahora bien, dar con el significante y dar con el sentido no es un hecho que se produzca simultánea y sistemáticamente, ni tampoco un hecho igual en todos los recorridos semánticos. Ello responde a la siguiente razón: en una práctica discursiva –allí donde el lenguaje es acción– sólo se llega a dar con el sentido que el contexto de los signos propone, posibilita y facilita, como así también, de acuerdo a cómo el-hecho-de-decir se teje con eso-que-se-dice, esto es, según cómo cada quien subjetiva el discurso.

III.

De acuerdo con Paolo Virno, en cada enunciado coexisten dos aspectos fundamentales: por un lado esto-que-se-dice, es decir, el aspecto semántico que reside en la dimensión de la lengua y, por otro lado, el hecho-de-que-se-habla, esto es, el poder-decir de cada sujeto, la potencia del lenguaje constitutiva de cada hablante. La ejecución del guión-lengua se reaprende en el contenido semántico de nuestros enunciados, en su mensaje comunicativo, en suma, en aquello que se dice. Y viceversa: el guión-facultad se deja ver en la misma acción de proferir algo, rompiendo el silencio, en suma, en el hecho de que se habla (Virno, 2004: 41). Según las características de cada puesta en palabra, tendrá preeminencia un aspecto u otro. No obstante, siempre que predomine esto-que-se-dice sobre el hecho-de-que-se-habla el sujeto se hallará frente a situaciones lingüístico-discursivas artificiales. Los enunciados son artificiales y carecen de sentido intersubjetivo bajo dos condiciones solidarias entre sí: cuando se otorga un relieve exclusivo a la función cognitiva del lenguaje, inhibiendo su carácter de praxis, y cuando se separa el enunciado de su enunciación (ob. cit. 44 y 45).

Como se sabe, el discurso académico-científico pone especial énfasis en el aspecto cognitivo del lenguaje, ya sea porque basa su decir en la enunciación de principios explicativos de la realidad, ya porque sus enunciadores son expertos en el tema del que hablan, etc. Como sea, la ciencia lleva a su extremo la zona distal del lenguaje, es decir, la zona de eso-que-se-habla, inhibiendo el-hecho-de-que-se-habla.

Ahora bien, cuando en el ámbito académico les toca tomar la palabra a los inexpertos –es decir, a los estudiantes– el “hecho de que se habla” predomina por sobre los temas o los objetos de la ciencia. Si en este acto de palabra no hay nada más evidenciable y estructurado que la subjetividad, también es cierto que la presencia del otro –de otro que escucha y demanda– demarca y legitima que eso-que-se-dice es escuchable y discernible. De modo que la interacción juega aquí un rol fundamental: a través de ella se realiza el hacer-propia la lengua-otra. No hay otra modalidad en el contexto de la educación, pues el sujeto hablante sólo puede oírse a sí mismo cuando es escuchado por otro, esto es, una didáctica de la lengua no puede desenvolverse en zonas distales del lenguaje, sino que debe propiciarse en las zonas de la identidad y de la proximidad.

Términos y usos especializados de la lengua

Entre los usos discursivos de la lengua especializada en tratamiento encontramos nominalizaciones, términos o palabras técnicas (también tecnicismos), generadas en y para la disciplina y palabras semitécnicas, esto es, palabras que son usadas o pueden llegar a ser usadas en el habla cotidiana, pero que al emplearse en el contexto de la disciplina adquieren significados restringidos no acordes con los usos cotidianos. En la siguiente tabla se especifican estos usos de acuerdo con los textos disciplinares sobre los que se basaron las entrevistas; textos que, previamente, fueron leídos por los estudiantes entrevistados.

	Nominalizaciones	Tecnicismos	Palabras semi-técnicas
BUSTOS TOVAR	-Periodización -Dinamización -Desaceleración -Segmentación [diacrónica -Reestructuración (también palabra compuesta) -Desmembración (también palabra compuesta) -Estratificación [social	Palatalidad Velaridad Léxico Neologismos Transculturación Haces de correlación Franjas de ruptura Rasgos tipológicos Sustratos lingüísticos	De 1° orden (- cotidiano): -Sistema [abierto [cerrado -Subsistema -Lengua [originaria [vernácula -Naturaleza[histórica [intrínseca De 2° orden (+ cotidiano): Cambios [Lingüísticos [sociales [internos [externos Factores [internos [externos Realidad [referida [caída en desuso Sectorios [parciales del sistema
COSERIU	Delimitación [convencional Estratificación [sociocultural Diversidad Uniformidad	Dialectos Diatópico Sintópico Estratos socioculturales Diastrático Sinestrático Diafásico Sinfásico	De 1°orden: Lengua [histórica [funcional Sistema [unitario Producto cultural Entramado de sistemas Diversidad Uniformidad “Capas” - > Estratos socioculturales De 2° orden: Aspecto expresivo Estilos [de lengua

*Tabla 1: Términos y usos especializados de la lengua

De acuerdo con nuestro corpus de entrevistas, se constata un uso mínimo de nominalizaciones y, en cambio, máximo de palabras semitécnicas. Entendemos que las nominalizaciones aparecen con menos frecuencia porque para su uso requieren de un tipo de sintaxis propia de la escritura, esto es, una sintaxis capaz de abrir al máximo el sintagma. La fragmentariedad del discurso oral y su insistencia sobre el eje paradigmático de la lengua no favorece una sintaxis nominal. Las palabras semitécnicas explican fácilmente su uso frecuente, ya que al tratarse de palabras que los estudiantes no pronuncian por primera vez, permiten asociaciones posibles con conocimientos previos.

Mientras que los términos o tecnicismos constituyen un campo por el que hay que atravesar. En efecto, cuando se habla en la ciencia, los términos son de esas palabras que en algún momento hay que decir inevitablemente –aunque muchas veces resulten casi impronunciables-, pues no existe modo de evitarlas, ya que la disciplina se sostiene y se legitima sobre el esbozo de conceptualizaciones que justifican y remiten, a su vez, a los sistemas descriptivos-explicativos que esas disciplinas ponen en marcha para dar cuenta, precisamente, de tales conceptualizaciones.

En muchas ocasiones en las que los estudiantes deben pronunciar algún término que les resulta ajeno se registran “risas” en las transcripciones de las entrevistas. Este es un marcador no lingüístico, desde luego, pero que vale la pena considerar teniendo en cuenta su reiteración en entrevistas con hablantes diversos. Puede decirse que la risa –nerviosa, por lo general- tiene carácter de seña expositiva de una falta o dificultad por parte del sujeto frente a una palabra que, por ajena, presenta resistencia a la pronunciación y a la comprensión.

(1)

E: eeh/ ¿El otro apartado?/ la lengua como función de sistema unitario/ ese habla también de la lengua↑/ pero da/ así/ ejemplos de lo que antes se hablaba/ se hablaba de sintonía y dia/ dia// cómo se llama (risas).

D: sintópico y diatópico/

(2)

E: bueno/ habla primero de los cambios/ lingüísticos que evolucionan/ entonces evolución implica una/ un dinamismo

D: mhm

E: yyy/ y una desal-/ deesss-a-ce-le-ra-ción

D: desaceleración (risas)

(3)

E: eh bueno/ y en el lexicaal/// eeh/// que// em// no/ se in-cor-poran/ nuevas/ nuevas unidades/ que los llama neos/ logismos

D: neologismos

E: y/ los neologismos (entre risa)// pero/ tampoco implica una desaparición de palabras/ que entran en desuso//

En otros casos la dificultad no se marca con una “risita nerviosa”, pero aparece igualmente como una forma de heterogeneidad mostrada que inscribe la falta por el decir de la falta². Observemos:

(4)

E: si/ aquí dice que distintos niveles de lenguas y capas/ o extractos socioculturales/ denominan a este tipo de diversidad//dias/mmm/dios/trópico?/¿eH así?

D: no/ diasTRÁtico/ diasTRÁtico/ y sinesTRAtico

E: ¿siempre looo/ laaas/diferencia así?/ en

D: claro/ utiliza los prefijos dia y sin ¿no?

E: claro/ mmm

D: bueno, ¿y qué significa esto?/ diastrático y sinestrático

E: mmmm/ podría decirse que el diastrásftico/ ehh/es el que/ digamos/ él utiliza para estudiar a/ diferentes tipos de sociedades/ de su cultura?/ y el término siniástrico a un determinado

La impronunciabilidad de ciertos términos (estrato, diastrático, sinestrático por “extracto”, “diostrópico / diastráfico”, “siniástrico”) demuestra, en su aspecto más superficial, la hermeticidad del lenguaje científico y su carácter altamente alienante. No existen posibles asociaciones ni de significado ni de significantes que el estudiante pueda realizar para acercarse a aquél lenguaje, para volverlo más decible. En este caso el discurso se halla en su zona más distal y en esta zona no hay modo de que lenguaje y sujeto se alojen y se acojan. Esta extrañeza se expresa en forma de interrogante y preocupación por parte del estudiante: “¿siempre looo/ laaas/diferencia así?”. De este modo constata, él mismo, el difícil recorrido que ha iniciado.

Continuando con la lectura de la Tabla 1, como se observa, todas las palabras relevadas son nominales, ya sean sustantivos o adjetivos. Esta predominancia de lo nominal no es gratuita, sino motivada por los fines discursivos-explicativos de la ciencia. No obstante, en ambos textos encontramos usos verbales especializados, esto es, predicaciones poco frecuentes en el habla cotidiana. Por ejemplo, en el texto de Bustos Tovar los verbos derivar, afectar, producir, denominar, etc. Ahora bien, existen ciertos empleos que por su exclusividad y autorreferencialidad llaman la atención, como si a través de ellos la ciencia se propusiera ser más compleja que ella misma. Pues bien, en el texto de Coseriu ciertos usos verbales se caracterizan por ser formulaciones posibles exclusivamente en ese contexto textual. Este es el caso de proceder, combinado de las siguientes maneras: Procedemos sintópicamente/ Procedemos sinestráticamente. Aquí proceder remite a un modo de hacer en la investigación disciplinar. Las combinaciones mencionadas no son sólo un empleo sintagmático restringido a la gramática propia de la disciplina en cuestión, sino un empleo aún más especializado por remitir a una modalidad predicativa posible únicamente en la propuesta teórica del autor del texto.

Recorridos interpretativos en la formación académica

Ahora presentaré algunos fragmentos de interacciones entre docentes/investigadores y estudiantes. Son fragmentos de diálogos en los que el alumno es puesto en situación de explicar qué entendió sobre el texto leído previamente. No obstante, lo que ocurre en realidad, es que la interacción asimétrica en relación con los saberes de cada sujeto requiere que sea el docente quien se coloque en situación de desambiguar el discurso especializado y, de ese modo, reestructurar el habla del novato, para que éste pueda funcionar en aquella lengua, para él, extraña.

En los fragmentos (5) y (6), correspondientes a diálogos diferentes, constatamos el empleo de un término por otro, esto es, el hecho de asociar un contenido con una palabra o un significante que es léxica o gramaticalmente inadecuado. En ambos casos, la intervención del docente opera correctivamente y posibilita la reformulación del estudiante. En (5) la combinación *débiles a los

cambios no resulta pertinente. Obsérvese que la dificultad de emplear permeables, tal como lo requiere en este caso la sintaxis, deviene del uso especializado que recibe ese término en este contexto discursivo. En (6) la dificultad es más transparente porque se limita a un problema léxico: se emplea un término –culturalización– por otro –transculturación–. Esta situación, que es muy común entre enunciadores novatos, da cuenta de la resistencia que opone la subjetividad a un lenguaje no familiar, así como de la hermeticidad de la lengua científica. Por otra parte, las asociaciones se efectúan sobre el propio sistema de la lengua, es decir, el sujeto pone en relación significantes con significantes y muchas veces esos recorridos semióticos se encuentran alejados de la relación lenguaje-mundo. Con lo que no cabe aquí una didáctica de la referencialidad externa del lenguaje, sino que se requiere recrear el propio sistema conceptual de la lengua en uso.

(5)

D: no / las causas internas del cambio son causas dentro del mismo sistema de la lengua / cómo son los sistemas lingüísticos y qué hay dentro de los sistemas / qué hace que que esos sistemas cambien / cómo son esos sistemas?

E: mmm débiles será / al cambio

D: débiles/ a ver en qué sentido / débiles/ sí?

E: débiles a los cambios/ a los procesos que se dan en la sociedad

D: ah!/ permeables a los procesos

E: permeables/ ahá

D: a ver/ a ver/ dame un ejemplo

A: pueden ser los cambios anacrónicos/ puede ser? / que cambian/ evolucionan al pasar el tiempo

(6)

E: de las/ cuando los in- las invasiones germaanas/ el cris-/ la cristianid-/ cristianización de/ de los/ de los/ de roma/ eem// bueno y después también habla/ de que/ en este proceso gradual// el cambio/ las/ cómo los/ cómo afecta a la sociedad/ cómo se dan los cambios/ a eh/ social y territorialmente/ por ejemplo la/ es un proceso/ de cultura/ lización ¿dice?/ o

D: transculturación

E: transculturación/ que lo/ eh/ la/ la clase culta/ la clase alta/ vendría a ser es la que/ eeh/ mayormente lo toma/ eh/ se adhiere rápidamente al cambio

El sujeto: ese-que-se-dice

En los fragmentos (7) y (8) el sujeto enunciador (estudiante) se pone en el centro de la textualidad: él es, entonces, eso-de-que-se-habla.

(7)

E: porque también/ bueno/ acá habla otra vez de la lengua como/ como un sistema/ y que ese sistema se dividía en / yo hago diagramas para cuando///lo tengo que dibujar para (se ríe) en varios subsistemas de lengua yyyy/ yo al principio pensé que era simétrico ¿no?

D: mjm

(8)

E: entre todos los conceptos ehh/ ehh// en la concepción//ehhh/// bueno///la concepción que tenían lo/// las personas de esta época/ yyy/ y ahí/ en esa etapa//del medioevo/ este/ como que/ que ahí se ve claramente el cambio/ bueno/y por ahí/ lo menciona varias veces

D: ¿y quién/ quién lo introduciría a eso? al ///

E: sí, porque el cristianismo/

D: exacto

E: o sea /cuando empieza en el cristianismo/ hay un cambio en toda la mentalidad/ asiii/ y y nunca lo había visto así/ y es interesante ehhh/ ¿me lo puedo llevar al texto?/ porque me interesa/

En la primera intervención de (7) y en la última de (8) el sujeto habla de sí mismo. Instala en esa “tierra de nadie”, que es la nueva lengua en la que intenta funcionar, su propia zona enunciativa: el yo, pues, en sus diferentes apariciones pronominales y verbales (“yo hago diagramas”, “tengo que dibujar”; “nunca lo había visto así”, “¿me lo puedo llevar al texto?”, “me interesa”), restaura la zona identitaria del lenguaje.

A modo de conclusión

“Solamente cuando se acepta la alteridad propia del discurso científico, al mismo tiempo que sus posibilidades de ser interrogado desde la semejanza y se tiene la certeza de que en algún momento es factible hallar un no sentido dentro de él –no sentido que permite la separación y puede dar cambios en el paradigma– es posible deshacer el artificio de la doxa escolar que lo presenta como homogéneo y completo”.

Norma Desinano

Con tal de acceder a aquella lengua, los estudiantes producen todo tipo de formulaciones que, en muchas ocasiones, resultan ser usos no adecuados o convenientes en la gramática de la ciencia, pero en esas textualidades, en cambio, son importantes recursos de una primera subjetivación del discurso académico. Esos usos (empleo de léxico no pertinente; mala formación de palabras; empleo de palabras asociadas con otras por su significado o por su sonido; desplazamiento semántico a significantes no correspondientes, etc.) ponen en evidencia el-hecho-de-que-se-habla, es decir, colocan en el centro de la escena discursiva al sujeto que enuncia. Si bien el diálogo se sustenta en la reconstrucción comprensiva de la lectura que se efectuó sobre el texto disciplinar, esto es, tiene el propósito de poner en pasaje un tema (eso-de-que-se-habla), la interacción junto con ciertas no-coincidencias entre los términos que propone el sujeto y los que propone la ciencia, hacen evidenciable la presencia de una subjetividad por constituirse, esto es, de un sujeto en estado de aprender a hablar un nuevo lenguaje.

Hèbrard y Lahire, dos sociólogos destacados de la lectura y la escritura, ponen especial énfasis en la importancia del diálogo para el tratamiento de la cultura escrita en los contextos de formación, por cuanto sólo la interacción oral favorece el acceso a la cultura de los textos y de los libros.

Así, la interacción se constituye, ella misma, en una zona de proximidad y, por tanto, de resistencia frente a la extrañeza alienante que supone la ciencia. La presencia de otro-autorizado que escucha y demanda legítima eso-que-dice, en tanto lo vuelve *escuchable* y discernible. En un circuito recursivo y prolongado, el sujeto cambia de posiciones de acuerdo a cómo varía su modo de funcionar en la lengua y su modo de relacionarse con el discurso en juego. Reproducir, retomar, reformular, tergiversar, volver a decir la palabra del otro o las propias para decir lo otro son algunos de los mecanismos que dan cuenta de un modo eventual de funcionar en una práctica discursiva ajena.

El sujeto se constituye como tal en el intercambio de la palabra con el otro, ya que sólo en esa instancia se pone en juego algo más que la discusión o exposición de un tema. El diálogo, en su intimidad verbal, lo que entretiene es el hecho-de-que-se-habla. Y esto, ya lo creo, no es menor.

Notas

1 El análisis de esos usos se efectuó sobre un corpus de entrevistas orales a estudiantes de primer año de la carrera de Letras de la Universidad Nacional de Salta; corpus correspondiente a parte del trayecto metodológico del Proyecto de Investigación denominado “*El léxico y la sintaxis de ingresantes a la Universidad en situaciones orales y escritas de reformulación de textos*”, dirigido por la Dra. Viviana Cárdenas. Las entrevistas consideradas pertenecen a un corpus más amplio, en el que se incluyen entrevistas de carácter interactivo marcado, entrevistas que reducen al máximo las intervenciones del investigador y reseñas escritas. El procedimiento metodológico constaba, pues, de tres instancias: 1) entrevista predominantemente dialógica, 2) entrevista predominantemente monológica (el que monologa es el estudiante) y 3) reseña escrita. En este trabajo pongo atención sólo en las entrevistas de carácter interactivo marcado. Todas las instancias del procedimiento metodológico se centraron en la exposición-explicación de un texto académico-científico. Los textos empleados en el proyecto fueron dos: “La escisión latin-romance. El nacimiento de las lenguas romances: el castellano” de Bustos Tovar (en Cano, Rafael (coord.) *Historia de la lengua española*. Barcelona: Ariel, 2004) y “La lengua histórica como entramado de sistemas” y “La lengua funcional como sistema unitario” de E. Coseriu en *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar* (Madrid: Gredos, 1992).

2 Authier Revuz (1982) denomina *heterogeneidad mostrada* a las formas que alteran la unicidad aparente del hilo del discurso, ya que inscriben al otro, con o sin marcas unívocas de localización.

Referencias

- Authier-Revuz, J. (1982) “Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours” en *DRLV Revue de Linguistique* 26, 90-151.
- Barba Téllez, M. N.; Cuenca Díaz, M.; Gómez, A. R. “Piaget y L. S. Vigotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo” en *Revista Iberoamericana de Educación*. Centro de Estudios de Didáctica Universitaria de Las Tunas, Cuba.
- Fenoglio, R. (2007) “Oralidad y escritura: una mirada desde la lectura de textos de M. A. K. Halliday y J. R. Martin”, Trabajo inédito basado en el texto de Halliday, M. A. K. y Martin, J. R. (1996) *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. London: The falmer Press.
- Hèbrard, J. (2006) “La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela”. Conferencia a cargo del Profesor Jean Hèbrard. Buenos Aires. Encuentro con lecturas y experiencias escolares FLACSO – Argentina.
- Lahire, B. (2006) “Pensar la acción: entre la pluralidad disposicional y la pluralidad de contextos”. Conferencia brindada en el marco del Seminario Internacional “La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación”. Buenos Aires, FLACSO-Argentina, en prensa, agosto 2006.
- Lahire, B. (2009) “Los orígenes de la desigualdad escolar: cultura escrita escolar, lecturas populares y configuraciones familiares”. Clase 3 de la Especialización en lectura, escritura y educación. FLACSO.
- Larrosa, J. (2003) “Ensayo y escritura académica” en *Revista Propuesta Educativa*, Año 12, N° 26, Buenos Aires, FLACSO.
- Rastier, F. (2005) *Semántica interpretativa*. México: Siglo XXI.
- Rastier, F. (2007) “Signo y negatividad: una revolución saussuriana” en *Significación y negatividad*. Tópicos del seminario 18, julio-diciembre, pp. 13-55.
- Riestra, D. (2009) “Un lenguaje único y semióticas diferentes en la materialidad de los signos lingüísticos” en *Actas del X Congreso Mundial de Semiótica*, 22-26 de septiembre, La Coruña, España. Disponible en forma online en www.archivo-semiotica.com.ar/Riestra2a-OT09.pdf.
- Vigotsky, L. (2007) *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue.
- Virno, P. (2004) *Cuando el verbo se hace carne. Lenguaje y naturaleza humana*. Buenos Aires: Cactus.

Capítulo 11: 99-107

¿Qué relación puede existir entre el diseño de una materia y la apertura de sus foros en contextos de formación online?

Guadalupe Alvarez

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

¿Qué relación puede existir entre el diseño de una materia y la apertura de sus foros en contextos de formación online?

Guadalupe Alvarez
CIAFIC-CONICET e IDH-UNGS
Buenos Aires Argentina
galvarez@ungs.edu.ar, gggalvarez@gmail.com

Resumen

Actualmente una amplia gama de materias y cursos se imparte por la red. En este sentido, cabe preguntarse acerca de las peculiaridades del medio informático que se consideran más influyentes en la cognición. Entre estas ellas, se ha destacado que el medio informático integra diferentes notaciones simbólicas y que, a diferencia de la hoja impresa, permite mostrar en pantalla fenómenos de procesos cambiantes. Esto se vincula con otra característica del medio: el alto grado de interactividad. De acuerdo con estas observaciones, en contextos didácticos online, resulta ineludible tener en cuenta los diferentes modos en que se integran recursos de diversas materialidades (por ejemplo: diseño en pantalla y escritura). El objetivo de este trabajo es, justamente, presentar los resultados de un estudio en el cual, desde la semiótica social multimedial, se analizaron las materias de un Máster interuniversitario en formación de profesorado de calidad para la docencia preuniversitaria. Este análisis ha puesto en evidencia que la construcción de la intervención de apertura de los foros está estrechamente relacionada con el diseño general de la materia.

Introducción

Actualmente las tecnologías de la información y la comunicación están incorporadas en todos los ámbitos de la sociedad, incluido el sector educativo. En este sector, la utilización de redes informáticas representa uno de los aspectos con mayor potencial. De hecho, en estos momentos una amplia gama de materias y cursos se imparte por la red. En este sentido, cabe preguntarse acerca de las peculiaridades del medio informático que se consideran más influyentes en la cognición. Entre estas peculiaridades, Gros Salvat (2000) ha destacado que el medio informático integra diferentes notaciones simbólicas y que, a diferencia de la hoja impresa, permite mostrar en pantalla fenómenos de procesos cambiantes. Esto se vincula con otra característica del medio, el alto grado de interactividad, que se pone de manifiesto en diferentes niveles: desde la interactividad que posibilitan los objetos, la navegación y las conexiones, hasta la interactividad generada al crear un entorno en el cual el usuario debe tomar decisiones, responder a preguntas o resolver problemas. De acuerdo con estas observaciones, en contextos didácticos online, resulta ineludible tener en cuenta los diferentes modos en que se integran recursos de diversas materialidades (por ejemplo: diseño en pantalla y escritura). El objetivo de este trabajo es, justamente, presentar los resultados de una investigación en la cual, desde la semiótica social multimedial (Baldry y Thibault, 2006; Kress, 2004; Lemke, 1997), se estudiaron las materias de un Máster interuniversitario en formación de profesorado de calidad para la docencia preuniversitaria. Se analizó, fundamentalmente, la intervención de apertura de cada foro y el diseño de la materia a la que pertenecen.

Sobre las tecnologías de la información y la comunicación

Las TIC comprenden elementos y técnicas utilizadas en el tratamiento y la transmisión de las informaciones, principalmente informática, Internet y telecomunicaciones. En lo que se refiere específicamente a las redes informáticas, se componen de hardware (ordenador y módem), software (correo electrónico, conferencias, etc.) y líneas de telecomunicaciones.

Si bien algunos autores (Ong, 1993) han señalado que la computadora es una forma de tecnologizar la palabra al igual que la escritura o la imprenta, otros han establecido importantes diferencias entre la página impresa y la página web (Baldry y Thibault, 2006; Gros Salvat, 2000; Kress, 2004).

Baldry y Thibault (2006), por ejemplo, han caracterizado la página web como una unidad visual y espacial que se presenta en la pantalla de una computadora. Este tipo de página tiene, por un lado, características típicas de una página impresa. En particular, puede ser leída de derecha a izquierda y de arriba abajo, lo que permite un acceso a su significado potencial a partir de la especificación de posibles vías de lectura. Sin embargo, la página web tiene otras peculiaridades que le brinda la pantalla, a saber: la naturaleza hipertextual y el potencial de acción.

El hipertexto permite que no haya estructuras a priori que causen o guíen las actividades de realización de significados desde el principio al fin. Por el contrario, hay un interjuego entre los textos, los géneros, las modalidades semióticas y las tecnologías, y las percepciones y las acciones de los usuarios. La interacción entre todos estos factores proporciona soluciones estables en el momento. De

este modo, la página web desplaza el control hacia el usuario de la computadora. El énfasis está puesto más en la variabilidad, la flexibilidad, las múltiples actividades, la fluidez de los recursos semióticos y los efectos emergentes locales sensibles al contexto, que se producen, por ejemplo, al mover el mouse o clicar un objeto en una página.

Es decir, la página web constituye una interfaz dinámica e interactiva entre el usuario y las posibilidades de la página como un todo. En este sentido, la pantalla es: 1) un receptor de información de fuentes remotas; 2) un medio para enviar información a objetivos remotos; 3) un campo de posibilidades en la pantalla (imagen, objetos, etc.).

En síntesis, la página web es híbrida: comparte características de una página estática y, al mismo tiempo, tiene un potencial dinámico para la acción en la medida en que los usuarios pueden actuar sobre la página y obtener respuestas de sus acciones.

Es por estas peculiaridades que Kress (2004) ha llegado a proponer que, mientras que el libro y su página han sido el sitio de la escritura, y la lógica de la escritura ha modelado el orden de la página del libro; la pantalla es el sitio de la imagen y la lógica de la imagen está modelando el orden y la disposición de la pantalla.

De acuerdo con las observaciones anteriores, frente a cursos de capacitación impartidos por redes informáticas, resulta ineludible tener en cuenta los diferentes modos en que se integran recursos de diversas materialidades (por ejemplo: diseño en pantalla y escritura). Esto supone considerar, entre otras cuestiones fundamentales, el diseño de los cursos de formación online (McAnally Salas y Pérez Frago, 2000) y las propiedades discursivas de la interacción comunicativa (Sánchez-Upegui, 2009; Mercer, 2000; Silva, 2006).

Sobre la estructura de los cursos

McAnally Salas y Pérez Frago (2000) han indicado los componentes fundamentales de un curso online y lo han puesto a prueba a nivel de licenciatura y maestría. Así, proponen un curso dividido en diferentes secciones, cada una de las cuales se asocia con contenidos y actividades específicas.

Por un lado, la portada, que da acceso a las secciones principales y mantiene al tanto a los estudiantes sobre el progreso del curso. Por otro lado, las secciones principales:

- Información general: el objetivo es ofrecer al estudiante acceso a toda la información referente a las características del curso.
- En Contacto: sección de comunicación en la cual gira el desarrollo del curso, por lo que se integran módulos para la comunicación entre los participantes (correos electrónicos de los participantes, dos organizadores de discusión asincrónica para los foros de discusión y charlas de café, y un programa de charla en tiempo real o sincrónico).
- Unidades: sección que proporciona acceso al temario, los contenidos y las tareas de cada unidad del curso.
- Tareas: en esta sección se describen las tareas por unidad.
- Exhibición: se publican todos los productos de los estudiantes, organizados por unidades.
- Apoyo: incluye el acceso a tutoriales sobre el uso de algún programa a utilizar durante el curso. En esta sección también se encuentran links a sitios de interés relacionados con el curso.

Además de estos componentes de la estructura, el análisis de cursos online exige considerar los aspectos discursivos que caracterizan las interacciones comunicativas sincrónicas y asincrónicas.

Sobre el análisis del discurso en los foros formativos online

Los foros de discusión o conferencias asincrónicas son una de las herramientas más utilizadas en la estructura didáctica de la formación online (Constantino, 2002a). Como han señalado y estudiado Gros Salvat y Silva (2006), existe una amplia variedad de perspectivas y modelos para su estudio (Sánchez-Upegui, 2009; Garrison y Anderson, 2005; Gunawardena y otros, 1997; Mercer, 2000; Silva, 2006) y esto implica diversidad de unidades de análisis.

En cuanto a los estudios iniciales del análisis del discurso didáctico (Davis y Brewer, 1997), se han dedicado a analizar la colaboración a partir de los datos cuantitativos de las intervenciones y solo han ofrecido un panorama general sobre las cantidades y los flujos de las interacciones, sin analizar en profundidad el contenido de la interacción ni las consecuencias de las modalidades de interacción en el aprendizaje.

Recientemente, los estudios (Constantino, 2002a; Sánchez-Upegui, 2009) han profundizado el estudio del contenido y la modalidad de interacción comunicativa en los foros, y han comenzado a ocuparse de las consecuencias de las modalidades de interacción en el aprendizaje.

Sin duda, las propuestas desarrolladas recientemente constituyen una aproximación válida al análisis de la actividad discursiva de los participantes en foros, en cuanto reflejan acciones y actitudes comunicativas y cognitivas que se concretan a través de los textos que ellos producen. No obstante, pocas han sido realizadas conforme a los criterios de la semiótica social multimedial (Baldry y

Thibault, 2006; Kress, 2004; Lemke, 1997), que puede develar otros aspectos importantes del discurso en los foros formativos, como su relación con recursos de otras materialidades.

La semiótica social multimedial: perspectiva de análisis en contextos de educación online

Del siglo XX al XXI, se ha desarrollado un campo, llamado “multimedialidad”, en el cual se supone que la semiosis social se lleva a cabo a partir de múltiples medios. Dentro de este campo, se ha recurrido con frecuencia a la teoría sistémico funcional (Halliday, 1982[1978], 1994[1985]) como base para los análisis, lo que ha dado lugar a la semiótica social multimedial (O'Halloran, 2009). En este marco, las tres metafunciones de Halliday (1994 [1985]) resultan fundamentales. Se supone, entonces, que cada acto de producir significado:

-construye un “estado de la cuestión”; es decir, presenta relaciones entre los participantes semióticos y los procesos como si estuvieran siendo observados objetivamente desde el exterior. Desde el punto de vista visual, esto es la función figurativa o representacional que nos muestra una escena y las relaciones entre sus elementos.

-indica cuán verdadero o cierto el productor desea que quien interpreta considere el “estado de la cuestión”, o indica una evaluación acerca de si ese “estado de la cuestión” es bueno o malo, necesario u obligatorio. Desde el punto de vista visual, cada imagen adopta una orientación que posiciona a quien mira en relación con la escena (intimidad, distancia, etc.) y establece algún tipo de orientación evaluativa del productor/interpretante hacia la escena en sí.

-construye un sistema de relaciones organizacionales definidas como un “todo” o partes de un “todo”. Desde el punto de vista visual, se despliegan recursos de la composición para organizar el texto visualmente en elementos y zonas, y se vinculan zonas con aspectos tales como color y textura (Lemke, 1998).

Desde esta perspectiva, los recursos semióticos, que abarcan no sólo lo lingüístico sino también imágenes, símbolos, música, sonido, espacio, etc., son elementos usados para producir significado. Un sistema de recursos semiótico, por otra parte, comprende un sistema de posibles significados y formas típicamente empleadas para producir significado en un determinado contexto (Baldry y Thibault, 2006:18).

Partiendo también de la definición de texto de Halliday, se caracteriza el texto multimedial como un texto que integra muchos recursos, no solo aquellos propios de la oralidad y la escritura.

En relación con los conceptos anteriores, se ha llamado principio de integración de recursos a la combinación de recursos que intervienen para crear significados, y justamente lo que se pretende mostrar es de qué formas recursos semióticos diferentes colaboran para producir discursos complejos y coherentes.

Desde esta perspectiva, se propone analizar y caracterizar las diferentes modalidades de iniciar los foros formativos online y su relación con el diseño y la estructura generales de la materia a la que pertenece. Para ello, se consideran, además de los recursos lingüísticos, recursos expresados con otras materialidades (imágenes). De este modo, se estudia la primera intervención de cada foro como una combinación estratégica de recursos, suponiendo que las particularidades de cada combinación están relacionadas con otros aspectos del diseño y la estructura de la materia.

Metodología

En consonancia con el objetivo planteado y el enfoque propuesto para el análisis, la metodología de la investigación será de carácter netamente cualitativo (Constantino, 2002b; Vasilachis de Gialdino, 2007 [2006]), encuadrable en el marco de la semiótica social multimedial.

El corpus principal de la investigación está conformado por foros desarrollados en el Máster interuniversitario en formación de profesorado de calidad para la docencia preuniversitaria (MIFORCAL). Este master estuvo inscripto en el programa ALFA de cooperación entre instituciones de Educación Superior de la Unión Europea y América Latina. Fue gestionado entonces por una red institucional latinoamericana y europea a partir de un proyecto ALFA de la UE, con sede administrativa en la Universidad Ca' Foscari di Venecia, y sede operativa en Argentina en el Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural (CIAFIC), dependiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Para este trabajo, nos centraremos en los cuarenta y dos (42) foros de la orientación de Ciencias Sociales y Humanas de MIFORCAL. Esta orientación cuenta con diferentes materias:

- Didáctica de las Ciencias Sociales
- Laboratorio de las Ciencias Sociales
- Fundamentos Histórico Epistemológicos de las Ciencias Sociales.
- Didáctica de las Ciencias Humanas
- Laboratorio de Didáctica de las Ciencias Humanas
- Fundamentos Histórico-Epistemológicos de las Ciencias Humanas

- Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales
- Laboratorio de Investigación en Ciencias Sociales
- Fundamentos de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanas

Como pone en evidencia esta lista, tanto para las Ciencias Humanas como para las Sociales se contó con una materia correspondiente a la Didáctica o a la Investigación y, en relación con ella, una correspondiente al Laboratorio y otra a los Fundamentos.

El material de cada materia estuvo a cargo de un profesor que, solo en algunos casos, participó junto con el tutor en los foros. Por otra parte, los foros de cada materia estuvieron a cargo siempre de un mismo tutor. Por último, es importante tener en cuenta que, antes de participar de las materias señaladas, los alumnos, los tutores y los profesores hicieron su presentación en un módulo de bienvenida general al Máster. Este foro no será objeto de trabajo aquí.

El procedimiento de análisis comprende cuatro pasos fundamentales:

1. Analizar el modo en que están estructuradas las materias, estableciendo los diferentes tipos de estructura;
2. Leer en forma analítica y sucesiva todos los foros, desde primeras impresiones, sin un trabajo de encuadre teórico, hasta relecturas con los criterios e instrumentos conceptuales propuestos;
3. Analizar los foros, enfocando las primeras intervenciones, a partir de la semiótica social mutimedial y los conceptos desarrollados desde esta perspectiva. Esto llevará a considerar otros elementos incluidos en el desarrollo de las materias a las que corresponde cada foro;
 - 3.1. Determinar las diversas modalidades de iniciar los foros formativos;
4. Determinar y caracterizar la relación entre las estructuras de las materias y las diversas modalidades de iniciar foros de formación online.

Análisis

Caracterización de la estructura de cada materia

La página de esta Orientación comprende tres columnas, dos pequeñas a los costados y una más ancha en el centro. En la segunda, se encuentra el denominado “diagrama de temas”, que comprende un recuadro inicial de presentación de la orientación y luego un recuadro por cada materia.

El análisis de cada materia de muestra dos tipos de estructura, de acuerdo con la cantidad y la clase de recursos que incluyen.

Por un lado, se encuentran las materias con un recuadro general, sin divisiones internas. En estos casos, el recuadro general de la materia presenta los siguientes elementos: a) etiqueta para el título de la materia y datos sobre la misma (docente, tutor, fecha de inicio del módulo y duración); y b) materiales (fundamentalmente en .pdf y en algunos casos como recurso del sistema); y c) foros.

Por otro lado, se encuentran las materias con divisiones internas en el recuadro que le corresponde. En este sentido, el recuadro general de cada materia presenta los siguientes elementos: a) etiqueta para el título de la materia y programa; y b) un módulo por cada semana, esto genera subdivisiones del recuadro general. Así, en cada módulo semanal se presenta: una etiqueta que describe el objetivo de la semana, las fechas relevantes, las actividades y los foros; materiales para la semana; foros de la semana (en muchos casos, más de uno); y actividades de aplicación.

Análisis de la primera intervención de los foros de cada materia

El análisis de los foros ha mostrado que, así como existen dos modalidades diferentes de estructurar cada materia, se presentan diversas modalidades de construir la primera intervención. En particular, las primeras intervenciones de los foros varían significativamente en términos de su extensión. En la mayoría de los foros, estas intervenciones son muy extensas: comprenden tres o cuatro párrafos de diez líneas aproximadamente cada uno. Incluso, en algunas oportunidades, el tutor emplea más de una intervención extensa para dar inicio al foro. Con menos frecuencia, la primera intervención consiste de tres o cuatro líneas. Esta variación en la extensión está directamente relacionada con las acciones que se realizan con la primera intervención.

En relación con estas acciones, se pueden detectar dos tipos de intervenciones iniciales. Por un lado, las intervenciones de múltiples acciones. Por otro, las intervenciones de acción puntual.

En cuanto a las primeras, las intervenciones iniciales de múltiples acciones, siempre son realizadas por tutores, al menos en los foros del corpus. Estas intervenciones pueden comprender todas o algunas de las siguientes acciones:

- Presentación del tutor: el tutor se refiere a sus antecedentes académicos, destacando particularmente su experiencia relativa a las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Descripción de la materia y/o los temas relativos al módulo que se está desarrollando: El tutor se refiere a la temática general de la materia y al modo en que esta está organizada. También suele elaborar un fragmento explicativo en el cual presenta los temas particulares de un módulo específico.

- Presentación de la actividad relativa a un módulo de la materia: el tutor suele presentar, en general por medio de una enumeración, las consignas que han sido elaboradas para trabajar con el material del módulo.

- Presentación de la actividad relativa al foro que se presenta: en algunos casos, la actividad del foro aparece mezclada con las actividades más generales del módulo. En este sentido, suele no quedar muy claro qué tarea exactamente debe realizarse en el foro, qué debe discutirse o reflexionarse en dicho contexto formativo. En otros casos, el tutor explicita lo que los estudiantes deben realizar en el foro diferenciándolo con exactitud de la actividad general del módulo. En estos casos, la tarea suele consistir en una discusión.

Un ejemplo de este tipo de intervención es el siguiente:

(1)

Bienvenida y primeras indicaciones!

de Daniel Gómez - jueves, 30 de octubre de 2008, 19:37

1_Los_origenes_griegos_de_las_CH.doc

Queridas amigas, queridos amigos:

Bien, debo confesarles que las anteriores palabras en las que aparentemente me dirigía a Uds. fueron dichas -bajo mi autorización y enfático pedido- por el amigo Omar, solicito el hombre cuando se nos enciman las cosas. Así que ahora sí que yo soy yo.

A quienes no me conocen, mi nombre es Daniel Gómez, y tengo a cargo el Departamento de Filosofía de esta Universidad, entre otras muchas cosas -más trabajo que plata-. Resido en Asunción, Paraguay aunque soy argentino y curso actualmente mi doctorado en Filo. A las amigas y los amigos con los que ya hemos trabajado, nuevamente un gusto verlas y verlos y siempre es bueno trabajar con aquellos con los que nos conocemos las mañas. Y por supuesto, claras están, las virtudes también.

Bien, haremos un recorrido -sinónimo aquí de reflexión- en torno a una de las formas que tenemos de conocernos: las Ciencias Humanas.

Sabrán Uds. que como tales, estas disciplinas no son tan antiguas: hemos comenzado a hablar de Ciencias Humanas -sociales, del espíritu, etc.- hace muy poco tiempo: bastante menos de dos siglos -poco, comparado con los ya dos milenios y medio de reflexión crítica-. Y hay que decir que en nuestro continente, dichas ciencias no se consolidan hasta la década del '50 del siglo XX, ya que anteriormente hemos recurrido a otras formas de explicarnos -más vinculadas al ensayo sobre nuestro carácter social-.

Realmente ingresaremos a una discusión que ya ocupa a varias generaciones de antecesores, y que aún no termina. En lo particular, me parece apasionante. Y les hablo de una pasión literal: discuto muy enfáticamente esta cuestión.

¿Por dónde comenzar? Grecia antigua parece buen inicio de este camino. Krinein es un verbo griego y significa literalmente "cortar". Pero bien literalmente: la operación de "krinein" tenía por objeto el pan, la leña, la carne o una tela -cuando no, la cabeza de algún persa-. Alguien de entre esa gente convirtió "krinein" en una feliz metáfora. Así, quien se dedicaba a "krinein" también comenzaba a separar lo verdadero de lo falso, lo justo de lo injusto, al culpable del inocente, el conocimiento del sentido común, lo que es de "lo que se dice que es". Krinein -o krinos, si prefieren- llega a nosotros algo cambiado fonéticamente con los milenios, pero con bastante de su sentido fundacional: "crítica".

Si bien, los griegos no concebían una noción de "humanidad" siquiera parecida a la nuestra -o a la de la cultura occidental contemporánea- la milenaria confianza griega en la razón como potente recurso para esa separación de lo real de lo aparente, está en la base de lo que hoy llamamos "crítica". Y, digamos lo obvio, "crítica" es el punto de partida de la actitud científica -no sin problemas, claro está-. Recurrir a ciencias para explicarnos individual y socialmente, es también una manera de "krinein". Y no cualquier manera.

Sección acertijos -que no lo son tanto-: noten que tanto en Parménides como en Aristóteles existe una misma preocupación. ¿La encuentran? Podríamos ocuparnos brevemente de ello en este foro.

Tal como Omar les dijera invocando mi nombre, la propuesta es leer este primer trabajo dedicado a los fundadores de esta acción tan curiosa: "criticar". El día sábado encontrarán las consignas el trabajo a partir del texto.

Nos vemos. Bienvenidas. Bienvenidos.

Daniel

En este caso, el tutor diseña una intervención extensa cuyos dos primeros párrafos están dedicados a la autopresentación académica. A continuación, a partir del tercer párrafo, introduce el tema general de la materia, "las ciencias humanas y su epistemología", y el subtema con el cual se dará inicio a la materia y al módulo, "reflexiones sobre el tópico en la Grecia antigua". En relación con este subtema, que el tutor explica brevemente, se indica una tarea específica para el foro. Finalmente, el tutor explicita que subirá las consignas para el trabajo con el material del módulo. Es decir, en este caso, se diferencia con claridad la actividad del módulo y la tarea a cumplir en el foro. En otros casos, esta diferenciación no es tan clara. Por ejemplo:

(2)

La Filosofía en el aula - Tema 3

de Raquel García - lunes, 1 de diciembre de 2008, 22:15

Estimados amig@s:

En breve encontrarán el tercer módulo: "El modelo de Filosofía en el aula" que completa los materiales de lectura para Didáctica. En ellos se presenta el programa de Filosofía para niños y se detallan los componentes y características del mismo. Si bien dicho programa presenta semejanzas con el modelo anterior tiene características específicas que es preciso individualizar y evaluar qué función cumplen desde el aspecto didáctico.

Por lo que la consigna de trabajo para esta semana consiste en:

1. Interiorizarse en los elementos claves de la programación didáctica de filosofía para niños, definición de los mismos, indagación acerca de su novedad en los distintos aspectos: diálogo, comunidad de indagación, rol y formación del docente, estructuración de los materiales.
2. Analizar los distintos momentos y función que cumple cada parte de la sesión filosófica: la lectura, las preguntas, la discusión filosófica y la evaluación.
3. presentar dudas, comentar experiencia previa, indagar acerca de los materiales concretos aplicados en el programa.
4. Completaremos la actividad de esta semana elaborando una valoración crítica individual que compare ambos modelos didácticos en su aplicación a la didáctica de las ciencias humanas. El mismo no debe tener una extensión máxima de 4 páginas y puede incluir cuadros o esquemas.

Los dejo con la lectura y atenta a sus intervenciones.

Hasta pronto, Raquel.

En este caso, el tutor presenta las consignas que constituyen la actividad del módulo, sin especificar si todas o solo algunas de estas tareas son objeto de reflexión en el foro.

En los casos de intervenciones iniciales de acción puntual, que son intervenciones breves, la acción consiste en especificar la tarea que los alumnos deben desarrollar en el foro. En general esta tarea apunta a la discusión de un tópico a partir de diferentes aspectos que, en lugar de presentarse como ejes excluyentes y cerrados, se proponen como alternativas de reflexión. Por ejemplo:

(3)

Reflexiones metodológicas

de Gastón Rodríguez - martes, 9 de septiembre de 2008, 04:27

La presentación paulatina de metodologías cualitativas será motivo de reflexión y confrontación en este foro. El planteo se resume en hallar las respuestas a las siguientes cuestiones:

¿Qué caracteriza a los métodos cualitativos?

¿Qué criterios metodológicos debe tener un investigador al diseñar y aplicar estrategias cualitativas?

¿Cuándo y cómo un fenómeno social debería ser estudiado con metodologías cualitativas?

En este caso, Gastón Rodríguez, el profesor de la materia, realiza una intervención breve, explicitando de manera muy puntual la tarea. En este sentido, la primera intervención refiere al tema del módulo. La segunda, introduce la tarea que se debe realizar en el módulo a partir de un listado de diferentes preguntas para la discusión. Estas preguntas comprenden diferentes aspectos del tema más general del módulo.

Por último, a partir del análisis, se ha notado que a lo largo de cada materia suele predominar uno de los dos tipos de modalidad para iniciar todos los foros.

El reconocimiento de estas dos modalidades de intervención inicial genera varios interrogantes: ¿qué sucede en los casos en que el profesor o el tutor decide realizar una sola acción en la primera intervención? ¿Qué sucede con el resto de las acciones? Una respuesta, al menos tentativa, a estos interrogantes se encuentra en la relación entre el modo de construir la primera intervención y el diseño y la estructura global de toda la materia (es decir, la combinación de diferentes recursos didácticos).

Relación entre la estructura de cada materia y las características de la primera intervención de los foros

Respecto a los interrogantes recién planteados, se ha observado que los foros con intervenciones iniciales de acción puntual están insertos en materias subdivididas en módulos que, además de subir los materiales (por ejemplo, artículos científicos de autores relacionados con el tema), emplean otros recursos didácticos: imagen representativa del módulo; etiquetas, en las cuales sintetizan el tema general y la duración del módulo; y actividades, en las cuales incluyen las consignas a realizar con el material.

Como ejemplo de etiqueta de módulo en el que se introduce un foro de acción puntual, se puede observar lo siguiente:

(4)

Durante la segunda semana (del 11 al 18 de septiembre), nuestro trabajo consistirá en analizar diferentes opciones teóricas y metodológicas en el proceso de una investigación concreta. Las actividades para el logro de este objetivo se realizarán en el siguiente orden:

1º) Elaboración de la tarea de aplicación 2 (para la cual deberán adoptar el rol de un investigador que toma decisiones metodológicas).

2º) Una vez entregada la tarea de aplicación, lectura y análisis de la segunda parte del módulo. Para acompañar esta tarea se abrirá un foro de debate.

En este ejemplo, la etiqueta indica no solamente la duración del módulo, sino su objetivo general y sus actividades básicas. Se explicita, además, la característica fundamental esperada para el foro: »foro de debate«.

Por otra parte, en el mismo módulo del ejemplo 4, se adjunta un recurso didáctico de actividad, al que se denomina justamente »Actividad de aplicación«:

(5)

Para realizar esta tarea deben imaginar que son los investigadores responsables de la investigación presentada en la primera parte del módulo (es decir, la investigación realizada por Darío Soria).

Les pedimos entonces que, como si fueran los investigadores, escriban un texto breve (aproximadamente 500 palabras) que describa la manera en que desarrollarían la investigación: cómo plantearían la relación sujeto-objeto o sujeto-sujeto, qué técnicas de recolección de datos emplearían, etc.

IMPORTANTE:

- Por favor, al subir la tarea, nombren el archivo de la siguiente manera: Apellido actividad 2. Por ejemplo, Mora Actividad 2.

- Por favor, suban esta tarea, a más tardar, martes 16 a la mañana. Así podemos continuar con el desarrollo de esta unidad.

A diferencia de los foros con intervenciones de acción puntual, aquellos con intervenciones iniciales de múltiples acciones, no suelen tener subdivisiones en módulos por semanas, ni imágenes o etiquetas para la presentación de cada módulo, ni tampoco el recurso didáctico de la actividad.

En este sentido, la relación entre el diseño y las intervenciones de apertura podrían de manifiesto dos lógicas subyacentes en el diseño de la materia y del foro. Por un lado, una lógica dominada por la escritura y la página, que es la que subyace a las materias sin subdivisiones, con pocos recursos y con foros de intervenciones iniciales de múltiples acciones. Por otro lado, la lógica de la pantalla, que es la que subyace a las materias con subdivisiones en módulos semanales y con intervenciones iniciales de acción puntual.

Conclusiones

Teniendo en cuenta que las TIC favorecen la construcción colaborativa del conocimiento, pero que no cualquier uso de estas tecnologías asegura dicha construcción, en este trabajo se ha propuesto focalizar algunos aspectos importantes del empleo de las TIC: el diseño y la estructura de los cursos y la dinámica discursiva de los foros. En este sentido, en este trabajo se estudiaron ambos aspectos desde los principios y conceptos de la semiótica social multimedial (Kress, 2004; Lemke, 1997; O'Halloran, 2004, 2009).

De este modo, se pudo observar que la modalidad de construcción de la primera intervención de los foros está estrechamente relacionada con el diseño y la estructura general de la materia. Incluso, las diversas variantes de esta relación podrían de manifiesto dos lógicas subyacentes. Por un lado, la correspondiente a intervenciones iniciales de acción puntual y subdivisiones en el recuadro general de la materia, dominada por la pantalla y su lógica. Por otro lado, la correspondiente a las intervenciones iniciales de múltiples acciones y sin subdivisiones en el recuadro general, dominada por la página impresa y su lógica.

En las futuras etapas de esta investigación, intentaremos mostrar, primero, en qué medida las características del diseño y la estructura de la materia así como de la primera intervención condicionan el desarrollo posterior de la interacción comunicativa del foro y, finalmente, si algunas de las dos lógicas observadas es más favorable para el desarrollo del aprendizaje colaborativo.

Referencias

- Baldry, A. y Thibault, P.J. (2006). *Multimodal Transcription and Text Analysis*. Londres: Equinox.
- Constantino, Gustavo Daniel (2002a). "Presenza vitale contro presenza virtuale: studio contrastivo dei modi strategico-discorsivi della interazione didattica". En M. Banzato (Ed.), *Apprendere in rete*. Torino: UTET.
- Constantino, Gustavo Daniel (comp.) (2002b). *Investigación Cualitativa & Análisis del Discurso en Educación*. Catamarca: Universitaria.
- Garrison, Randy y Anderson, Terry. (2005). *El e-learning en el siglo XXI: Investigación y Práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Gros Salvat, Begoña (2000). *El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Editorial Gedisa
- Gros Salvat, Begoña y Silva, Juan (2006). "El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje colaborativo mediado". *RED: Revista de Educación a Distancia* (16): 1-16.
- Gunawardena, Charlotte y otros (1997). "Analysis of a global online debate and the development of fan interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing". *Journal of Educational Computing Research* (17): 397-431.
- Halliday, Michael (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, Michael (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.
- Kress, Gunter. (2004). "Reading Images: Multimodality, Representation and New Media". Consultado el 10 de mayo de 2010 en <http://www.knowledgerepresentation.org/BuildingTheFuture/Kress2/Kress2.html>

- Lemke, Jay (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.
- McAnally, Lewis y Pérez Frago, Carmen (2000). "Diseño y evaluación de un curso en línea para estudiantes de licenciatura." . *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 2 (1). Consultado el 10 de mayo de 2010 en: <http://redie.uabc.mx/vol2no1/contenido-mcanally.html>
- Mercer, Neil (2000). *Words & Minds. How we use language to think together*. Londres: Routledge.
- O'Halloran, Kay (2004). *Multimodal Discourse Analysis*. Nueva York: Continuum.
- O'Halloran, Kay (2009). "Multimodal Analysis and Digital Technology". En A. Baldry and Montagna (eds.) *Interdisciplinary Perspectives on Multimodality: Theory and Practice*. Proceedings of the Third International Conference on Multimodality. Campobasso: Palladino.
- Ong, Walter (1993). *Oralidad y escritura*. Tecnologías de la palabra. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez-Upegui, Alexánder Arbey (2009). "Nuevos modos de interacción educativa: análisis lingüístico de un foro virtual". *Educación y Educadores* 12 (2): 29-46.
- Silva, Juan. (2006). "Formación docente en un espacio virtual de aprendizaje: una experiencia concreta en el contexto chileno". *Revista Electrónica Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 7(1). Consultado el 9 de mayo de 2010 en http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_07/n7_art_silva.htm
- Vasilachis de Gialdino, Irene (coord.) (2007). *Estrategias de una investigación cualitativa*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.

Capítulo 12: 109-115

Interacionismo socio-discursivo, ensino de língua e os gêneros textuais

Hiliana Alves dos Santos Nascimento e Marígia Ana Aguiar

En Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Interacionismo socio-discursivo, ensino de língua e os gêneros textuais

Hiliana Alves dos Santos Nascimento

Universidade Católica de Pernambuco

Recife, Pernambuco – Brasil

hilianaalves@gmail.com

Marígia Ana Aguiar

Universidade Católica de Pernambuco

Recife, Pernambuco – Brasil

marigia.aguiar@gmail.com

Resumo

Considerando as exigências da sociedade e a necessidade de um modelo de educação pautado no “desenvolvimento humano”, este trabalho se propõe suscitar reflexões teóricas e metodológicas sobre a responsabilidade da escola diante dos desafios propostos pelos estudos acadêmicos e pelos sistemas educacionais na formação de professores de língua portuguesa. Sugere-se, para a discussão, os aportes teóricos guiados pela perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo proposto por Jean Paul Bronckart, a influência de Michael Bakhtin e Lev Vigotsky, assim como as contribuições de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Luiz Antônio Marcuschi. Conscientes de que a escola se apresenta como promotora da sistematização do conhecimento que envolve a questão dos gêneros textuais no processo de desenvolvimento dos sujeitos como atores envolvidos em práticas sociais concretas, bem como na formação da consciência prática, crítica e reflexiva dos discentes diante das situações de uso da língua e consequentes coerções sociais, defendemos que é na formação do professor que se forma a consciência de que é possível viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinando-o a produzi-los e a interpretá-los (PCN, 1997 p.30) Com isso, se estará oferecendo possibilidade para a criação de programas curriculares articulados às seqüências e simultaneidades coerentes para com o ensino de leitura e escrita na sala de aula através de textos, em consonância com as propostas do interacionismo sociodiscursivo, como proposto pelos teóricos mencionados neste trabalho.

Introdução

Este estudo é desenvolvido a partir do “interacionismo social” que segundo Bronckart (1999, p. 21) designa uma posição epistemológica geral, na qual podem ser reconhecidas diversas correntes da filosofia e das ciências humanas que tem em comum o fato de aderir à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos.

Destaca-se nessa abordagem a vinculação psicológica, com influências de Bakhtin, que fornecerá para Bronckart elementos necessários para o desenvolvimento do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) junto ao grupo de Genebra.

Nosso objetivo nesta pesquisa bibliográfica é o de promover uma reflexão teórica sobre o ensino de língua portuguesa nas escolas com vistas ao desenvolvimento das práticas de linguagem dos sujeitos e visitarmos o quadro dos posicionamentos teórico-práticos dos docentes ao longo da história da educação brasileira diante das perspectivas de estudo e ensino de língua portuguesa pautado nos gêneros textuais.

É proposto através deste estudo um redimensionamento das práticas educativas que denotem a concepção sociointeracionista da linguagem e que considerem os aspectos sociais, culturais e políticos do contexto em que o indivíduo está inserido em suas práticas linguageiras, sendo assim, passamos a reconhecer a responsabilidade dos professores e das políticas curriculares na formação destes discentes e na implementação de práticas significativas que sejam eficazes no desenvolvimento da linguagem dos nossos alunos como agentes do seu próprio discurso e livre das coerções sociais.

Propostas e pressupostos básicos do quadro teórico do interacionismo sociodiscursivo: um olhar para as ações de linguagem e a competência reflexiva

Para Cristóvão e Nascimento (in, KARVOSKI, GAIDECZCA e BRITO: 2006) no interacionismo sociodiscursivo tal como é proposto por Bronckart, parte-se primeiramente, do exame das relações que as ações de linguagem mantêm com os parâmetros do contexto social em que se inscrevem a seguir das capacidades que as ações colocam em funcionamento e, sobretudo, das condições de construção dessas capacidades.

Refletindo sobre essas premissas, podemos inferir que o quadro comparativo da concepção de língua e da construção do conhecimento que norteiam os posicionamentos teóricos apresentados por Vygotsky e Bronckart pautam-se na atividade sócio-histórica, cognitiva e sociointerativa. Também

contempla a linguagem em seu aspecto sistemático, mas observa-a em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a idéia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo (Marcuschi, 2008).

Bronckart, (2006, p.11) afirma que o projeto do ISD foi construído progressivamente no quadro do percurso de sua formação, que pode ser resumida em três etapas;

Formação inicial em psicologia na Universidade de Liège (Bélgica) e, desde o terceiro ano de estudos teve o privilégio de integrar-se ao laboratório de Psicologia Experimental, de Marc Richelle. Foi formado por Skinner e Richelle, aderiu ao behaviorismo radical, mas também era sensível aos aportes da psicologia soviética. Porém, rejeitava os princípios teóricos do behaviorismo, sempre manteve a preocupação de “higiene” metodológica dessa corrente e desde o início rejeitou sua epistemologia inatista. Aderiu também aos princípios psicológicos de Leontiev, Luria e Vigotsky produzindo seu memorial de final de estudos no quadro teórico desses autores, trazendo já uma crítica a Piaget, que fora julgada excessiva por Richelle e que decidiu enviá-lo a Genebra.

Trabalhou no Centro Internacional de Epistemologia Genética (CIEG) e na Universidade de Psicolinguística implementou dois programas de pesquisa;

Programa de pesquisa referente ao desenvolvimento da linguagem centrado na compreensão e mais particularmente nas estratégias adotadas pelas crianças para interpretar os valores funcionais da ordem das palavras;

Programa de pesquisa referente ao desenvolvimento da linguagem votado para a produção visando analisar os valores aspectuais e/ou temporais atribuídos pelas crianças aos tempos verbais.

Bronckart conscientiza-se do fato de que os valores dos tempos verbais só poderiam ser analisados em um quadro textual global. Nesse interim, desenvolve formação complementar em lingüística, ampliando o estudo da obra de Bakhtin e sua formação em análise do discurso.

Em uma terceira etapa, ministra curso de lingüística para formadores e professores da escola primária de Genebra, assume a função de professor de Pedagogia das Línguas e forma-se em Ciências da Educação. Inicia-se então para esse autor o confronto com os problemas das condições de adaptação dos modelos teóricos e dos resultados das pesquisas empíricas à realidade das salas de aula e do trabalho do professor. Ao lado de vários colaboradores como Daniel Bain e Bernard Schneuwly, organiza uma estrutura de formação/pesquisa que visava fornecer alguns critérios que fossem ao mesmo tempo racionais (ou teoricamente fundados) e didaticamente adaptados para o domínio da expressão escrita.

Surge dessa preocupação didática o projeto do ISD propriamente dito com trabalhos voltados para a criação e a testagem de seqüências didáticas para a elaboração de um modelo teórico capaz de sustentar e esclarecer essa abordagem prática de ensino numa primeira fase, e, numa segunda, o aperfeiçoamento do modelo teórico inicial ressitando a questão das condições e das características da atividade de linguagem no quadro do problema do desenvolvimento humano.

Logo, o ISD, proposto por Bronckart, adere ao quadro epistemológico da teoria do interacionismo social de Vygotsky, complementando-se e enriquecendo as construções teóricas que apontam o contexto da interação, que evidencia sua relação com o outro e com o meio como fatores essenciais às condições de atividades de atividades de linguagem.

De acordo com os pressupostos básicos do quadro teórico e metodológico do quadro do ISD, Bronckart estabelece os seguintes pontos:

Idéia de que o objeto de estudo das ciências humanas e sociais compreende todas as ações que dizem respeito às condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas;

Estabelece como base para o estudo do desenvolvimento e funcionamento dessas condutas a caracterização e a constituição sócio-histórica das mesmas;

Baseia-se na idéia de que todo desenvolvimento humano se efetiva no “agir” humano, e não em elucubrações produzidas por uma atividade meramente cerebral, restritas a um espírito ou uma alma;

Assume-se que o desenvolvimento humano se realiza através de duas vertentes complementares e indissociáveis: a do processo de socialização e a do processo de formação individual;

Postula-se que em todo o processo de desenvolvimento humano a linguagem desempenha um papel decisivo, fundamental e insubstituível.

Este autor afirma que “As diferenças dos ambientes sociais condicionam a forma de evolução das atividades e das produções dos grupos sociais, gerando-se assim, a história cultural de cada grupo em particular”. Com base nisso, pensa-se no sujeito como autor do seu próprio discurso em decorrência do conhecimento a ser construído e caracteriza-se a linguagem como fator incontestável dessa construção e acredita-se na participação das pessoas no processo de aprendizagem e desenvolvimento social, histórico e intelectual.

Para ilustrar esta questão, apontam-se os exemplos de escolas públicas que com toda dificuldade existente aposta na interação professor-aluno-sociedade. Este enlace propõe desenvolvimento de projetos que viabilizam a socialização dos conhecimentos oriundos de uma proposta pedagógica

voltada para a formação do aluno crítico, ativo e reflexivo, pois como afirma Bronckart, a abordagem que dá ênfase às capacidades reflexivas dos atores humanos ou às capacidades para compreender o que se faz na vida social combinadas com as propostas do ISD pode apontar para um trabalho formativo fundado na consciência prática dos atores e visar a desenvolver sua consciência ou competência reflexiva e criativa.

Segundo Machado (2009, p.96) de acordo com o ISD proposto pelos pesquisadores genebrinos, explicitado por Bronckart “a atividades e as produções de linguagem do ambiente social desempenham um papel central, pois são elas que levam ao desenvolvimento humano na direção de um pensamento consciente”. E dessa forma, as ações de linguagem são desenvolvidas no quadro dessas atividades sociais de linguagem e no quadro de uma formação social.

Bronckart (1999) define as ações de linguagem em dois níveis: o primeiro, sociológico, por tratar da atividade de linguagem do grupo recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e imputadas a um organismo humano singular; o segundo, o psicológico, por apontar questões do conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas de sua própria responsabilidade na interação verbal, sendo este o de maior interesse para as questões do ISD, por ser o caminho em que a noção de ação de linguagem reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como, segundo ainda este autor, um determinado agente os mobiliza quando empreende uma interação verbal.

Portanto, “a ação de linguagem não é um sistema de restrições, mas uma base de orientação a partir da qual o agente produtor deve tomar um conjunto de decisões” (BRONCKART, 1999, P. 100).

Como é perceptível, as ações de linguagem estão longe de uma proposta que atenda apenas aos aspectos de análise lingüística, entretanto, o agente produtor desta ação precisa observar alguns aspectos fundamentais para tomar esse conjunto de decisões e concretizar a interação comunicativa em que está inserido.

Considerando que as ações de linguagem podem ser de natureza oral e escrita, faz-se necessário atentar para questões com espaço-tempo de produção, lugar social, emissor, enunciador, o receptor, o destinatário e o objetivo. Tudo isso pra que se escolha o gênero textual mais adequado a situação de uso.

O interacionismo sociodiscursivo e o ensino de língua: um redimensionamento nas práticas de ensino

No Brasil, as fortes marcas dos fatos políticos que se desenvolveram desde 1960 até a atualidade e as modificações nas políticas educacionais assim como nos contextos acadêmicos postularam um novo modelo de ensino de língua e um profissional propenso a trabalhar em educação com uma nova visão social, política e transformadora com vistas à inclusão.

No entanto é importante revermos as concepções de linguagem, sistematizadas em Marcuschi (2008), para situarmos a concepção adotada no percurso do ISD e entendermos as modificações no processo de ensino e aprendizagem de língua. Este autor afirma que de acordo com as diferentes posições teóricas existentes pode-se ver a língua como forma ou estrutura (sistema de regras), como instrumento (transmissor de informações), como atividade cognitiva (criação e expressão do pensamento) e como atividade sócio-interativa situada (relaciona os aspectos históricos e discursivos).

Logo, destacamos e nos situamos na quarta concepção, pois,

Neste caso, não se deixa de admitir que a língua seja um sistema simbólico (ela é sistemática e constitui-se de um conjunto de símbolos ordenados), contudo, ela é tomada como uma atividade sócio-interativa desenvolvidas em contextos comunicativos historicamente situados. Assim, a língua é vista como uma atividade, isto é, uma prática sociointerativa de base comunicativa e histórica. Podemos dizer resumidamente, que a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas (MARCUSCHI, 2008, p.61).

Sendo assim, faz-se necessária a contextualização da entrada do ISD no Brasil nos aspectos sociais, culturais e políticos que encontram na história da educação brasileira um espaço ocupado por tendências pedagógicas que ainda se cruzam nas práticas dos professores em pleno século XXI, apresentando posturas tradicionalistas e conservadoras que refletem no ensino de língua um estudo apenas normativo e não reflexivo.

Machado (2009, p.153) esclarece que o ensino de Língua Portuguesa no Brasil tem sido levado, nos últimos anos, a buscar diferentes formas de reestruturação dos cursos e do ensino de produção e de leitura em seus diferentes níveis em decorrência das várias medidas oficiais do Ministério da Educação, das divulgações dos vários Parâmetros de Ensino para Língua Portuguesa, entre outros. Afirma ainda, que o ISD foi difundido na lingüística brasileira mediante sua influência na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas reformas educacionais ocorridas em um momento que se buscava um referencial teórico capaz de dar coerência ao ensino e aprendizagem de língua materna.

Portanto, considerando as premissas apontadas por Vygotsky e Bronckart com base nos princípios referentes à interação, com as influências de Bakhtin, e as preocupações com o desenvolvimento da linguagem, emergentes das novas propostas curriculares e das transformações sociais, corroboramos com a seguinte afirmação:

A linguagem humana se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. (Bronckart, 1999, p. 34).

Partindo destes pressupostos e reconhecendo a importância da escola como espaço de sistematização de saberes, e neste caso, do ensino de língua, compreende-se como louvável as posturas oriundas de uma perspectiva teórica que promovam o desenvolvimento das ações de linguagem em contextos escolares e que propiciem situações comunicativas. Pois, para Bronckart (1999, p. 34) “A linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática”.

Passamos então, a uma nova abordagem didática que se expande no meio educacional e principalmente no ensino de leitura e escrita diante do trabalho com o texto, que deixa de ser analisado apenas em seus aspectos estruturais.

Segundo Cristovão e Nascimento,

Pela proposta do interacionismo sociodiscursivo proposto pela Escola de Genebra os elementos que compõem os *corpora* verbais (textos) deixam de ser analisados apenas como unidade do sistema da língua (abordagem estruturalista), mas como *marcas das operações psicolinguísticas das representações nas atividades lingüísticas* [...] (In: KARWOSKI, GAYDECZKA e BRITO, 2006, p.44, grifo do autor).

Percebe-se então, a necessidade do redimensionamento das práticas educativas do ensino de língua em consonância com as práticas sociais das atividades de linguagem e com os parâmetros estabelecidos pelas propostas curriculares dos órgãos competentes.

Gêneros textuais: uma proposta sociodiscursiva na escola

Muito se tem refletido sobre o trabalho com os gêneros textuais no ensino de língua materna nas escolas no intuito de repensar a relação entre os gêneros, a escola e o desenvolvimento da escrita. Porém, faz-se necessário um tratamento cuidadoso diante dos amplos conceitos que permeiam a questão dos gêneros textuais em decorrência das diversas perspectivas teóricas, entendendo que qualquer que seja a proposta do estudo e do ensino de gêneros é de profunda pertinência, desde que se tenha bem claro o que se pretende alcançar e como bem afirma Brait (In: GUIMARÃES, MACHADO, COUTINHO, 2007, p.122) “a noção de gêneros vai depender de um ponto de vista sobre a linguagem, traduzindo-se conseqüentemente, sob diferentes pontos de vista; funcional, enunciativo, textual, comunicacional, por exemplo”.

Com os aportes teóricos do ISD, postulamos renovações pedagógicas e metodológicas para o ensino de língua por meio dos gêneros textuais, pois, de acordo com Bezerra,

O estudo dos gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de Português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes (DIONÍSIO, MACHADO, BEZERRA, 2005, p.41).

Desta forma, reconhecemos a importância da apropriação dos gêneros no processo de socialização dos sujeitos numa perspectiva de construção do conhecimento proporcionada pela interação com foco no desenvolvimento das atividades comunicativas que deverão ser proporcionadas no espaço escolar.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p.79), a representação do gênero pode ser descrita levando o aluno ao domínio do gênero respeitando o seu funcionamento real considerando que estes textos, autênticos, entrem tais quais na escola. Para estes autores, “Uma vez dentro desta, trata-se de (re)criar situações que devem reproduzir as práticas de linguagem de referência, com uma preocupação de diversificação claramente marcada”.

Bezerra (2005, p. 41) destaca a preocupação da lingüística com o ensino da língua materna, defendendo a idéia de que se deve favorecer o desenvolvimento da competência dos alunos e sugerindo que os textos escritos e orais sejam objetos de estudo (leitura, análise e produção), pois, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p.71), o gênero constitui efetivamente “o meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos”.

Logo, se consideramos que toda manifestação de linguagem se organiza e se apresenta em textos e reconhecemos que a atividade verbal não é um acoplado de elementos lingüísticos isolados passamos

a refletir sobre a possível mudança de atitudes em relação ao ensino de língua. Um ensino que seja capaz de configurar os usos sociais numa esfera escolar propícia ao aprendizado de leitura, análise e produção textual.

Quanto a isso, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.30) afirma-se que:

Cabe a escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade (PCN, 1997, p.30).

Desta forma, trabalhar com gêneros textuais permite ainda a articulação das atividades entre as áreas de conhecimento, contribuindo diretamente para o aprendizado significativo de prática de leitura, produção e compreensão.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN; 1997) quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador servindo como ponto de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual.

Portanto, percebe-se a importância da utilização da linguagem entendida como “um instrumento pelo qual o homem existe e age” (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, In: KARWOSKI, GAYDEKSKA, BRITO. 2006 p.38) e a responsabilidade dos professores em viabilizar a inserção do discente no universo sócio-cultural pela apropriação de textos discursivos para encontrar-se, com eficácia, como agente do seu próprio discurso.

Considerações finais

Para que haja uma reflexão pertinente com vistas à implementação das propostas de mudanças no fazer pedagógico dos docentes é necessário que exista um espaço de reflexão na formação dos professores que permita o conhecimento das teorias existentes e um posicionamento passível de mudanças e aprofundamento das questões que permeiam o ensino de língua nas escolas.

É inegável, que grandes são os desafios da comunidade acadêmica na formação básica e continuada de professores, porém, a concentração de esforços para promover a mudança do quadro teórico-prático nas escolas também é visível se observarmos as constantes mudanças políticas e ideológicas que permearam nossa sociedade e que refletiram no ensino-aprendizagem nas instituições de ensino.

Portanto, propõe-se a possibilidade de criação de programas curriculares, tanto acadêmicas como escolares, articulados às seqüências e simultaneidades coerentes para com o ensino de leitura e escrita na sala de aula através de textos, em consonância com as propostas do interacionismo sociodiscursivo, como apresentado pelos teóricos mencionados neste trabalho e que não reduz o ensino de língua a simples análises lingüísticas, pois, é importante considerar o envolvimento dos sujeitos e o uso que fazemos da língua nas atividades comunicativas que nos permeiam, portanto, partindo da perspectiva sociointeracionista reconhecemos o papel da língua no meio onde o homem existe e age sócio-historicamente.

Nessa direção, a indicação para o trabalho com gêneros textuais no ensino de língua foi defendido nesta pesquisa, acreditando que toda ação da escola deve ser contextualizada com as produções enunciativas do discente na ânsia de estimular o saber sistemático dos gêneros do discurso tornando nossos alunos capazes de agir linguisticamente em situações reais de comunicação.

Sendo assim, a língua não é apenas um conjunto de regras que caracteriza um sistema lingüístico por tratar-se não apenas de formas, mas de uso destas formas; não é apenas transmissora de informações porque promove o envolvimento psíquico e emocional dos sujeitos; não é apenas ato de criação e expressão do pensamento por envolver situações contextualizadas no agir discursivo dos indivíduos, mas, sobretudo, a língua é manifestação de cultura, pré-construtos sociais, por isso, constitutiva do sujeito.

Logo, ressaltamos a importância da renovação pedagógica proposta pelo quadro teórico do ISD que vem trazendo valiosas contribuições referentes ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos sujeitos no seu âmbito social, cultural e político, levando em consideração sua história, seu agir, sua vida.

Referências

- Bezerra, Maria Auxiliadora, Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: Dionizio, Ângela Paiva; Machado, Ana Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora (orgs) *Gêneros textuais & ensino* – 4ª. Ed. - rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- Brait, Beth, O estatuto dos gêneros no quadro do ISD: provocando o debate. In: Guimarães, Ana Maria de Mattos; Machado, Ana Raquel; Coutinho, Antônia. (org.) *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas* – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. – (Coleção idéias sobre linguagem)
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. 1997. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília. MEC/SEF.

- Bronckart. Jean -Paul, *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. de Anna Rachel Machado e Pêrcles Cunha. São Paulo: EDUC , 1999.
- Bronckart. Jean-Paul, *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. (Trad. e org. de Anna Rachel Machado e Maria de Lurdes M. Matêncio. Campinas- SP: Mercado de Letras. 2006.
- Cristóvão. Vera Lúcia Lopes; Nascimento. Elvira Lopes, Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: Karwoski, Acir Mário. Gaydekska, Beatriz. Brito. Karim Siebeneicher. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2ª ed. Revista e ampliada. -Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- Machado. Anna Raquel, *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem dos gêneros textuais*. Textos de Anna Raquel Machado e colaboradores: Lília Santos Abreu-Tardelli, Vera Lúcia Cristóvão, (orgs): posfácio Joaquim Dolz. - Campinas, SP: Mercado de Letras. 2009.
- Marcuschi. Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão* - São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- Schnewly. Bernard, e Dolz. Joaquim, *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláis Sales Cordeiro-Campinas, SP: Mercado de letras, 2004.

Capítulo 13: 117-123

Las instrucciones del juez: Manipulación de la lectura y las voces presentes en el habla institucional

Débora Amadio

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Las instrucciones del juez: Manipulación de la lectura y las voces presentes en el habla institucional

Débora Amadio

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, Argentina

d_amadio@hotmail.com

Resumen

Esta presentación informa una parte de una investigación más amplia sobre interacción oral forense cuyo marco teórico se funda en el análisis del discurso en situación de tradición anglo-europea y, en particular, en la corriente que se ocupa de los discursos profesionales y organizacionales (Drew y Heritage, 1992; Sarangi y Roberts, 1999). El trabajo se centra en el examen del discurso público producido durante la etapa inicial de un juicio penal realizado en Estados Unidos. El recorte de los datos selecciona las instrucciones orales dadas por el juez a los miembros del jurado popular. Entre los antecedentes directos de esta elección de tipo de datos se encuentran los trabajos de Shuy (1995, 2006), Cotterill (2003) y Heffer (2005). Ninguno de ellos plantea la agenda investigativa que adopta el presente trabajo orientado a rastrear nexos entre la institución y las voces de los expertos y legos (Carranza, 2001, 2003, 2007). El análisis revela que el juez evoca voces que van desde la voz personal y solidaria hasta la voz institucional. Sin embargo, la utilización de una voz personal y un lenguaje más llano no se relaciona con desambiguar el discurso legal ni hacer más accesible sus formas a los participantes no institucionales. Las conclusiones indican que las prácticas de los sujetos institucionales se encuentran en tensión con los ideales de acceso igualitario a la justicia. Se derivan implicaciones sobre los modos en los que los lingüistas y analistas del discurso pueden contribuir a remediar esta situación.

Introducción

Este trabajo se inscribe en la corriente anglo-europea del análisis del discurso y se enmarca en una investigación más amplia sobre interacción oral forense¹. Este estudio pertenece a la corriente teórica en la que se adopta el concepto de voz (Bakhtin, 1981) y se describen los discursos profesionales y organizacionales (Drew y Heritage, 1992; Sarangi y Roberts, 1999) puesto que los datos analizados son de naturaleza espontánea e institucional. Se aborda el estudio del habla del representante institucional, el juez interviniente, durante las instrucciones orales a los miembros del jurado que tienen lugar antes de la etapa de los testimonios de un juicio penal oral. En particular se analiza cómo se manipula la lectura de un documento escrito durante la interacción cara a cara, y se describen las voces presentes en el habla del juez. Los resultados indican que en el habla del juez coexisten voces que van desde la más esperable, la voz institucional, hasta una voz personal y solidaria. Se demostrará que la voz personal no se usa para desambiguar formas complejas del discurso legal sino que se alterna con la institucional y es usada para la autopresentación positiva del hablante.

Los miembros del público que forman parte del jurado lego en juicios orales actúan en calidad de ciudadanos "comunes"; es decir, sin entrenamiento ni experiencia en la administración de la justicia. Esto, sin embargo, los posiciona en desventaja con respecto a los miembros institucionales (Heffer, 2005), quienes sí poseen los conocimientos propios de la práctica profesional e institucional. Comprender las complejidades del proceso judicial implica, en parte, comprender las características constitutivas de la interacción institucional (Drew y Heritage, 1992). Dadas las diferencias de conocimiento y poder entre expertos y legos, la comunicación entre ellos resulta, cuanto menos, dificultosa. Así lo evidencian estudios que analizan la complejidad del discurso legal escrito (Mellinkoff, 1963; Tiersma, 1999) y sus consecuencias sociales (Labov y Harris, 1994). Estudios sobre interacción institucional llevados a cabo en la sala de audiencia también ponen de manifiesto las dificultades a las que se enfrentan los testigos legos. Por ejemplo, Brennan (1994) argumenta que, durante los interrogatorios, la credibilidad de los menores víctimas de abuso sexual es sistemáticamente destruida por el uso de un lenguaje sofisticado y un estilo interrogativo que los menores desconocen. Poseer estilos comunicativos poco valorados por jueces y abogados tiene consecuencias negativas para ciertos grupos sociales desfavorecidos y puede resultar en mal entendidos. En este sentido, Eades (1994) sostiene que algunas culturas aborígenes de Australia poseen un estilo interaccional que los jueces y policías tienden a evaluar negativamente y que, a su vez, la secuencia pregunta-respuesta de los interrogatorios corresponde a estilos interaccionales que los aborígenes no poseen en sus repertorios. Asimismo, Conley y O'Barr (1990) sostienen que los jueces de fueros civiles tienden a favorecer aquellas narraciones que se orientan a presentar los hechos en relación con las normativas legales. Las dificultades en la comunicación experto-lego que se estudian aquí están relacionadas con las formas complejas del lenguaje legal y las consecuencias para los miembros legos del jurado.

Descripción del objeto de estudio: Las instrucciones orales del juez a los jurados

En el hecho de habla juicio penal oral en los Estados Unidos, la etapa de las instrucciones tiene lugar después del proceso de selección de jurados y antes de los alegatos iniciales de la acusación. Esta etapa se caracteriza tradicionalmente por la lectura en voz alta por parte del juez de un documento escrito sobre las obligaciones, facultades y conductas esperadas de los miembros del jurado. La ley de Procedimientos en lo Criminal solo establece que el juez debe leer un texto con instrucciones, pero no especifica qué se debe incluir en él, por eso lo que se dice durante esta etapa queda a discreción del juez interviniente. Si bien la ley dicta que durante las instrucciones los jueces deben leer un documento en voz alta, en Estados Unidos los jueces de fueros penales suelen intercalar pasajes leídos con momentos en los que se reinterpreta, se comenta o “se traduce” el texto escrito. Éste es el caso de los datos analizados en esta oportunidad. Los resultados indican que durante las instrucciones los miembros del público reciben información especializada que, en algunos casos, no se traduce a un registro más familiar.

El juicio bajo estudio tuvo lugar en 2002 en la ciudad de San Diego, Estados Unidos, y el imputado, David Westerfield, fue encontrado culpable y sentenciado a la pena capital por el secuestro y homicidio de una menor. Los datos que forman el corpus de este estudio provienen de las transcripciones de las instrucciones dadas por el juez.

Oralidad y escritura

Algunas teorizaciones sobre la naturaleza de la oralidad y la escritura (por ejemplo, Ong, 1982), particularmente provenientes de los estudios culturales comparativos, estuvieron planteadas en términos de dicotomía. Por otro lado, desde la perspectiva de Halliday (1985), la diferencia entre escritura y habla radica en las funciones que ambas manifestaciones realizan (aspectos funcionales) y en las estructuras más prototípicas que cada una presenta (aspectos formales). En el caso de la escritura, la complejidad es de tipo léxica; es decir, “en términos de la cantidad y la carga de información de los términos léxicos por cláusula en relación al total de palabras” (1985: 61-62, mi traducción). Esto se relaciona con el hecho de que el lenguaje escrito tiende a presentar la información a través de nominalizaciones. Este aspecto metafórico es más típico, si bien no exclusivo, del lenguaje escrito que del oral.

Por otra parte, el lenguaje oral es, según Halliday (1985), también complejo, pero aquí la complejidad, que es consecuencia de la naturaleza del medio, es de tipo gramatical. De esto se deriva el hecho de que la escritura tiende a representar fenómenos como productos mientras que el habla tiende a representarlos como procesos; por lo tanto, el lenguaje escrito representa tipos de significados que tienden a ser distintos de los representados en el habla.

A diferencia de esta visión, la idea de ubicar al lenguaje escrito y al oral en un continuo de variación permite explicar qué formas tienden a ser más características para cada tipo de lenguaje. Esta concepción de un continuo entre la escritura y la oralidad es retomada por investigadores como Tannen (1982) y Biber (1988).

Tannen (1982) propone el concepto de estrategias presentes tanto en el lenguaje escrito como en el oral, y argumenta que hay estructuras lingüísticas y discursivas que tienden a ser características de géneros orales, mientras que otras son típicas de los géneros escritos. A su vez, ciertos géneros orales – como la ponencia académica – son asociados a lo escrito debido al alto grado de planificación previa, a la audiencia, al nivel de formalidad, etc. Lo mismo puede decirse de géneros escritos, como el *graffiti* en lugares públicos, que tienden a ser asociados más a lo oral que a lo escrito.

Este trabajo indaga sobre las características del habla institucional y la relación entre oralidad y escritura en contextos institucionales para contribuir a la descripción de la comunicación experto-legal. El foco de este estudio es analizar cómo presenta el representante institucional la información nueva a los representantes del público y qué usos hace de la lectura y el habla espontánea.

La lectura del documento escrito

El documento que se lee fue preparado con antelación y posee un registro especializado, impersonal y formal propio de la institución. Las emisiones leídas consisten en una enumeración de las obligaciones y conductas esperadas de los miembros del jurado. La voz que se evoca cuando el juez verbaliza el documento es la institucional porque está relacionada a los procedimientos legales que, en este caso, son los comportamientos esperados por parte de los jurados. La lectura del documento se utiliza para instruir a los representantes del público.

Cuando lee, el juez manipula este texto escrito porque interrumpe su lectura, aclara ciertas partes y comenta otras. Hay, sin embargo, secciones relativamente largas del documento escrito que, a pesar de su complejidad sintáctica, el juez no reformula en un lenguaje más llano. El ejemplo 1 ilustra las primeras tres (de un total de once) enumeraciones de obligaciones que el juez lee.

(1) *First, you must determine the facts from the evidence received in the trial and not from any other source.* (sección omitida)

Second, you must apply the law that I state to you to the facts as you determine the facts to be, and in this way you will arrive at your verdict and any finding you are instructed to include in your verdict.

You must accept and follow the law as I state it to you, whether or not you agree with the law.

(Primero, deben determinar los hechos a partir de las evidencias recibidas en el juicio y no a partir de otras fuentes. (sección omitida)

Segundo, deben aplicar la ley que yo les indico a los hechos tal como ustedes determinen que son los hechos, y de esta forma van a arribar a su veredicto y a cualquier otro hallazgo que yo les instruya incluir en su veredicto.

Deben aceptar y cumplir la ley como yo se los indico, más allá de que estén de acuerdo o no con la ley.)

El ejemplo anterior ilustra el tipo de complejidad que supone comprender las emisiones leídas. Cada emisión contiene cláusulas paratácticas (“...y no a partir...”; “... y de esta forma van ...”) o paratácticas e hipotácticas (“Segundo, deben ...que yo les indico ...y de esta forma...”). Si bien también hay formas nominalizadas (“las evidencias recibidas en el juicio”), el número de nominalizaciones en las emisiones que se leen es relativamente bajo. La complejidad sintáctica conlleva dificultad en el procesamiento de la información nueva.

Otro aspecto que puede resultar difícil de comprender para los jurados legos es el vocabulario específico. El documento escrito tiene formas léxicas típicas del lenguaje legal, como *herein* (aquí mencionado) y formas derivadas del latín que en inglés no son comunes en el lenguaje cotidiano, como *converse*:

(2) *You must not visit or view the premises or place where the crime or crimes charged **herein** were alleged to have been committed or any other premises or places mentioned or involved in this case.*

*You must not **converse** among yourselves or with anyone else on any subject connected with the trial (...)*

(No deben visitar ni ver las instalaciones o el lugar donde el crimen o los crímenes imputados **aquí mencionados** habrían sido cometidos o cualquier otro edificio o lugar mencionado o relacionado con el caso.)

No deben **conversar** entre ustedes ni con ninguna otra persona sobre ningún tema relacionado con el juicio (...))

Más allá del léxico típico de la práctica legal, la sintaxis de estas emisiones es relativamente compleja, por lo tanto, ofrece dificultad al que debe comprenderlas. En cuanto al léxico que se usa en el documento escrito, el conocimiento que se asume es relativamente alto puesto que no todos los términos técnicos se definen. Uno de los conceptos técnicos que se define en el texto escrito es el de “estipulación”:

(3) *A stipulation is an agreement between attorneys regarding the facts.*

(Una estipulación es un acuerdo entre abogados que atañe a los hechos.)

Las características formales del documento que se lee, algunas de las cuales se han descrito sucintamente, son las esperables en un contexto institucional. La complejidad que supone comprender el texto leído recae, por una parte, en las características sintácticas de las emisiones leídas y, por otro, en la cantidad de información que los jurados deben recordar. En este sentido, Graesser, Gernsbacher y Goldman (1997) sostienen que el tiempo que los lectores necesitan para comprender una proposición nueva es comparativamente mayor si la memoria de trabajo no contiene información relacionada. La cantidad de tiempo que se necesita para que la información nueva pase a formar parte de la memoria a corto plazo es mayor si la información nueva no se repite o no se reformula. Además, en este caso los receptores no son lectores, por ende se requiere de ellos un esfuerzo de comprensión mayor.

A continuación se describirá el uso que el juez hace de la lectura del documento escrito y su relación con las emisiones espontáneas durante las instrucciones a los jurados.

La lectura y las emisiones espontáneas

El lenguaje oral se caracteriza por la complejidad sintáctica mientras que en el lenguaje escrito es típica la densidad léxica (Halliday, 1985; Halliday, 2004). Según Tannen (1982) los géneros que se asocian con lo oral tienden a poseer estructuras morfosintácticas aprendidas durante la niñez, un mayor número de cláusulas coordinadas y construcciones en voz activa, modificadores deícticos, pocas proposiciones relativas y un número alto de repeticiones de sonidos, palabras y estructuras sintácticas. Por otro lado, los géneros escritos tienden a estar caracterizados por la presencia de estructuras sintácticas complejas, un mayor número de cláusulas subordinadas, construcciones pasivas y nominalizaciones, el uso de artículos en vez de deícticos y menos repeticiones y paralelismos.

En un hecho de habla como las instrucciones a los jurados, las emisiones leídas y las espontáneas se relacionan con aspectos que van más allá de la naturaleza del medio. Estos factores tienen que ver con el uso que se hace de la lectura y del habla espontánea. La lectura se utiliza para instruir a los jurados. En cambio, las emisiones espontáneas se usan para explicar o comentar algunas secciones de lo leído. Otro uso del habla espontánea tiene que ver con la construcción de una imagen positiva del hablante institucional.

Al comienzo de las instrucciones, el juez se dirige a los miembros del jurado para explicar en qué consiste la sección “Instrucciones” utilizando un lenguaje familiar y coloquial:

(4) *“The next phase of the trial is another orientation. This orientation, however, is a little more specific, because it now deals with some of the dos and don'ts of this new job that you have. Like everything else in this state, this has been reduced to a script for me to read. (sección omitida) Don't worry about it. We're going to be talking about very basic concepts, and I will try to interject where all the legalese is some common-sense approach to this. As soon as I'm done with these comments, you'll hear the opening statements of counsel and the actual trial will begin.”*

(“La próxima etapa del juicio es otra orientación. Esta orientación, sin embargo, es un poquito más específica porque ahora tiene que ver con lo que pueden y no pueden hacer en este trabajo nuevo que tienen. Como todo en este estado, esto se reduce a un guión que tengo que leer. (sección omitida) No se preocupen. Vamos a estar hablando de conceptos muy básicos, y yo voy a tratar de meter sentido común cuando haya términos legales. Apenas termine con mis comentarios, van a escuchar los alegatos iniciales de los abogados y el juicio propiamente dicho va a comenzar.”)

Este ejemplo muestra que el lenguaje que usa el juez es, en ocasiones, llano y simple. Esto se evidencia en el uso de vocabulario cotidiano. En este sentido, la orientación a la institucionalidad del contexto parecería no influir en el grado de formalidad y especialización del vocabulario. El factor que afecta la elección léxica es el tipo de actividad que se está realizando (en este caso, explicar) y el tipo de relación social que se establece entre el hablante y los destinatarios. Duranti (1992) explica que las elecciones léxicas son definidas por el contexto a la vez que ayudan a definirlo. A pesar del cambio de registro, la voz que se evoca aquí es la institucional.

El uso de lenguaje cotidiano no está presente en todas las emisiones espontáneas. Después de esta explicación, el juez lee once recomendaciones que tienen un registro técnico y resultan difíciles de procesar. Esta lectura de obligaciones que incluye conceptos legales no se interrumpe para aclarar, comentar o ejemplificar conceptos técnicos en un lenguaje menos especializado.

Los casos que siguen a continuación muestran que en ciertos momentos el lenguaje informal y cotidiano se relaciona con la voz evocada (en negrita algunas expresiones léxicas de la cotidianeidad):

(5) *Also, the following dates ... it may sound **like it's far away**, but planning is always the best posture here. We will not be in sessions on Fridays. So **you folks** can go to work, play hockey, **whatever** you want to do. But we will not be paying you the **big fifteen bucks** on Fridays. So you won't be here on Fridays.*

(También las siguientes fechas ... puede sonar **como que está muy lejos** pero la planificación es siempre la mejor actitud acá. No vamos a sesionar los viernes. Entonces, **ustedes (amigos)** pueden ir a trabajar, jugar al hockey, **lo que sea** que quieran hacer. Pero no les vamos a estar pagando los **quince mangos** los viernes. Así que no estarán aquí los viernes.)

En la elección de vocabulario cotidiano, el uso de deícticos no institucionales como “ustedes amigos” y la referencia a actividades relacionadas a la vida cotidiana (trabajar, jugar al hockey) se manifiesta una voz no institucional o personal, es decir, la voz del juez como individuo.

Los dos ejemplos que siguen ilustran estrategias discursivas orientadas a la autopresentación positiva del hablante realizadas a través de la referencia a actividades no institucionales. El ejemplo 6 muestra otra instancia en la que el juez habla desde un punto de vista personal. Aquí el tópico elegido está asociado a los intereses tradicionalmente masculinos:

(6) (Al comienzo de las instrucciones) *Good morning, ladies and gentlemen, and welcome back. I had hoped when we next met that The Padres would be on a lengthy winning streak. Unfortunately that was not to be.*

(Buenos días, damas y caballeros, y bienvenidos. Esperaba que cuando nos encontráramos de nuevo, Los Padres estuvieran teniendo una racha ganadora. Desafortunadamente, eso no pasó.)

Después del saludo convencional al comienzo de la etapa de las instrucciones, el juez proyecta una imagen de sí mismo que lo presenta como una persona común. Esto se evidencia en la referencia al desempeño de Los Padres, un equipo de baseball de la ciudad de San Diego. Este tipo de orientación a un conocimiento presentado como compartido, en este caso las noticias deportivas, se orienta a crear *rapport* con los destinatarios porque el hablante ajusta su discurso para recrear el estilo comunicativo que supone es característico de los interlocutores.

Este esfuerzo por construir una imagen de sí mismo positiva también se observa en el siguiente caso. Sin embargo aquí la referencia a cuestiones no institucionales está asociada a información que el juez da sobre sí mismo en carácter de hombre casado.

(7) *“... if the trial is still going, and I'm not sure whether it will be, but the week of July 15th through 19th, the court is gone. I treasure my thirty-three-year marriage; and if I don't make this trip, my wife will have my head. And this was part of my agreement with everybody in taking this case.”*

(“... si el juicio todavía sigue, y no estoy seguro de si seguirá, pero la semana del 15 al 19 de julio, la corte no sesionará. Yo valoro mi matrimonio de treinta y tres años, y si no hago este viaje, mi esposa me va a cortar la cabeza. Y esto fue parte de mi acuerdo con todos para tomar este juicio.”)

Como se puede ver en 7, el juez expresa una voz personal cuando habla de cuestiones ajenas a la vida institucional y elige hablar del desempeño de un equipo de baseball o de su vida privada. Estas referencias a cuestiones no institucionales que evocan la voz personal funcionan como mecanismos de autopresentación positiva e indicarían que el hablante le otorga más importancia a la proyección de una propia imagen social positiva que al hecho de que los jurados pueden no comprender plenamente los procedimientos legales.

Discusión

El concepto de voz propuesto por Bakhtin permite explicar los matices de registro en las emisiones espontáneas del juez. En el habla espontánea coexisten dos voces diferentes, una institucional y la otra personal, que son usadas para metas comunicativas distintas. La voz personal es usada para una autopresentación positiva de hablante institucional mientras que se emplea la institucional para instruir a los miembros del jurado. Cuando el juez lee, la voz que se expresa es la institucional porque es la que está presente en el documento escrito. La evocación de una voz personal no está relacionada con desambiguar el discurso jurídico sino que tiene como fin la autopresentación positiva del hablante institucional. Se desaprovecha así la oportunidad de dar explicaciones claras y ofrecer reformulaciones en un lenguaje llano y simple que podrían ayudar a garantizar el ejercicio de la ciudadanía responsable.

La concepción de la oralidad y la escritura en términos de continuo permite describir cuáles son las formas lingüísticas típicamente asociadas a cada modo discursivo. Sin embargo, los datos analizados en esta oportunidad parecerían indicar que en contextos institucionales las formas lingüísticas no dependen sólo de las características del medio sino que existen otros factores, como la voz evocada y las tareas discursivas realizadas, que influyen en las características de las realizaciones de superficie. En otras palabras, el habla espontánea del juez exhibe una variación estilística que se puede explicar si se considera la perspectiva evocada y la actividad que se está realizando.

Si bien los datos de esta investigación provienen de un juicio realizado en Estados Unidos, los resultados de este estudio resultan pertinentes para nuestro contexto puesto que en varias provincias de nuestro país, entre ellas Córdoba y Neuquén, hace años que se celebran juicios penales orales con jurados compuestos por miembros del público. En este sentido, los lingüistas y los analistas del discurso pueden ofrecer explicaciones informadas acerca de los procesos de producción e interpretación, las formas que resultan difíciles de procesar dada la naturaleza oral y duración limitada de las instrucciones a los jurados, y los posibles usos de la oralidad para desambiguar formas complejas de la práctica legal.

Por otro lado, los resultados de este estudio indican que hay partes del texto escrito que no se reformulan en un lenguaje más simple. Cabe entonces preguntarse si los miembros del jurado entienden las partes del texto escrito que no son “traducidas” o expandidas. Para tratar de revertir esto se podrían establecer instancias interaccionales en las etapas iniciales del juicio oral en las que se permita a los miembros del público hacer preguntas a los representantes institucionales. La sección instrucciones orales a los jueces legos tiene como objetivo principal el de explicar el rol que ellos deben cumplir en un juicio penal. Paradójicamente, se ignora a los interesados directos, los ciudadanos convocados a cumplir una obligación cívica, puesto que no se prioriza la comprensión de la tarea misma que tienen que realizar.

Conclusión

Este trabajo se focalizó en el estudio del discurso público producido durante la etapa de las instrucciones de un juicio penal. Se analizó el uso de la lectura en la interacción cara a cara y se detectaron las voces presentes en el habla del representante institucional. La voz institucional se manifiesta cuando la tarea es la de instruir a los participantes legos. Esta voz coexiste con otra personal y solidaria que se utiliza para posicionarse positivamente ante los representantes del público. La coexistencia de voces en el habla del juez indica que el hablante no solo se orienta a la institucionalidad del contexto sino que también evoca contextos de la vida privada. Esto es indicativo de que no es posible predecir el tipo de perspectiva adoptada si sólo se considera el grado de formalidad y convencionalidad del hecho de habla.

Este estudio es sólo una pequeña contribución al estudio del discurso público producido durante la sección inicial de un juicio penal. Futuras investigaciones con corpora más amplios podrían analizar si, por ejemplo, la alternancia de registro en la etapa de las instrucciones es una tendencia presente en el habla de los jueces estadounidenses. Por otra parte, estudios comparativos de juicios penales orales realizados en Argentina y en países angloparlantes podrían realizar un aporte significativo tanto al campo del discurso forense como al del discurso oral.

Notas

1 Proyecto sobre juicios orales penales que se lleva a cabo con el aval y subsidio de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNCbA y que forma parte del programa del GED (Grupo de Estudios del Discurso) bajo la dirección de la Dra. Isolda E. Carranza.

Referencias

- Bakhtin, Mikhail (1981) *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Biber, Douglas (1988) *Variation across Speech and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brennan, Mark (1994) “Cross-examining children in criminal courts: child welfare under attack”. En Gibbons, John, Ed. (1994: 199-216).
- Carranza, Isolda E. (2001) “Narrativas de responsabilidad penal”. En *Actas del VI Congreso de ALED, Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso*. CD-Rom. Recife, Brasil.

- Carranza, Isolda E. (2003) "Genre and Institution: Narrative temporality in final arguments". En *Narrative Inquiry* 13 (1): 41-69.
- Carranza, Isolda E. (2007) "Face, social practices, and ideologies in the courtroom". En Placencia, M. E. y Carmen García, Comps. (2007: 167-190).
- Conley, John M. y William O'Barr (1998) *Just Words. Law, Language, and Power*. Chicago / Londres: The University of Chicago Press.
- Cotterill, Janet (2003) *Language and Power in Court*. Londres: Palgrave.
- Drew, Paul y John Heritage, Eds. (1992) *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duranti, Alessandro (1992) "The Samoan respect vocabulary". En Duranti, Alessandro y Charles Goodwin, Eds. (1992: 77-99).
- Duranti, Alessandro y Charles Goodwin, Eds. (1992) *Rethinking Context. Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eades, Diana (1994) "A case of communicative clash: Aboriginal English and the legal system". En Gibbons, John, Ed. (1994: 234-264).
- Gibbons, John, Ed. (1994) *Language and the Law*. Londres / Nueva York: Longman.
- Graesser, Arthur C., Morton A. Gernsbacher y Susan R. Goldman (1997) "Cognition". En Van Dijk, Teun, Ed. (1997: 292-319).
- Halliday, Michael A. K. (1985) *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, Michael A. K. (2004) *An Introduction to Functional Grammar* (Third Edition). Londres: Hodder Education.
- Heffer, Chris (2005) *The Language of Jury Trial: A Corpus-aided Analysis of Legal-Lay Discourse*. Basingstoke / Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Lavob, William y Wendell A. Harris (1994) "Addressing social issues through linguistic evidence". En Gibbons, John, Ed. (1994:265-305).
- Mellinkoff, David (1963) *The Language of the Law*. Boston: Little, Brown & Company.
- Ong, Walter J. (1982) *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. Londres / Nueva York: Routledge.
- Placencia M.E y Carmen García, Comps. (2007) *Research on Politeness in the Spanish-speaking World*. Mahwah (Nueva Jersey): Lawrence Erlbaum.
- Sarang, Srikant y Celia Roberts, Eds. (1999) *Talk, Work and Institutional Order. Discourse in Medical, Mediation and Management Settings*. Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Shuy, Roger W. (1995) "How a judge's *voir dire* can teach a jury what to say". En *Discourse and Society* 6 (2): 207-222.
- Shuy, Roger W. (2006) *Linguistics in the Courtroom*. Nueva York: Oxford University Press.
- Tannen, Deborah, Ed. (1982) *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Norwood: The University of Delaware Press.
- Tiersma, Peter (1999) *Legal Language*. Chicago / Londres: The University of Chicago Press.
- Van Dijk, Teun, Ed. (1997) *Discourse as Structure and Process. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*. Volumen 1. Londres / Thousand Oaks / Nueva Delhi: SAGE.

Capítulo 14: 125-131

Marcas de resguardo de naturaleza epistémica en AI
en inglés y español

Liliana Anglada y Angélica Gaido

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Marcas de resguardo de naturaleza epistémica en AI en inglés y español

Liliana Anglada y Angélica Gaido

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, Argentina

lilanglada@gmail.com; angelicagaido@hotmail.com

Resumen

Recursos léxico-gramaticales tales como pronombres personales, intensificadores, expresiones actitudinales y expresiones de resguardo constituyen marcas lingüísticas que señalizan el posicionamiento del autor en distintos tipos textuales. El propósito inicial del proyecto de investigación en el cual se encuentra enmarcado este trabajo fue determinar las formas en que funcionan estos cuatro recursos léxico-gramaticales en dos lenguas (español e inglés) y en dos disciplinas (bioquímica y psicología) en la construcción de significados interpersonales en el género Artículo de Investigación (AI). Estos recursos fueron analizados en las secciones 'Introducción' y 'Discusión'. Esta presentación tiene como objetivo principal dar continuidad a una línea de investigación que estudia específicamente las marcas de resguardo de naturaleza epistémica. Nuestro propósito es añadir otros AI al corpus ya analizado y reflexionar sobre los nuevos hallazgos a la luz de los resultados obtenidos en trabajos preliminares. El interés por el estudio de la mitigación realizada a través de la modalidad epistémica surgió a partir de datos obtenidos en trabajos exploratorios que indicaron que este tipo de expresiones de resguardo es uno de los más utilizados en los AI examinados. El análisis preliminar de los datos indicó que las diferencias más marcadas parecían estar asociadas a la lengua en la que los AI estaban escritos y no así a la naturaleza epistemológica de cada área de conocimiento. Por este motivo, el análisis en este trabajo se limita a la comparación de tendencias en las dos lenguas mencionadas, ampliando el corpus en el área de bioquímica.

Introducción

Recursos léxico-gramaticales tales como pronombres personales, intensificadores, expresiones actitudinales y expresiones de resguardo constituyen marcas lingüísticas que señalizan el posicionamiento del autor en distintos tipos textuales. Consideramos que el estudio de estos recursos, que contribuyen a la construcción disciplinar de la persona del autor, puede aportar datos para la caracterización de diversos géneros. Este trabajo tiene como objetivo principal informar sobre los resultados obtenidos a partir de la detección y el análisis de expresiones de resguardo de naturaleza epistémica en un grupo de veinticuatro Artículos de Investigación (en adelante, AI) en el campo disciplinar de la bioquímica, doce de ellos redactados en inglés y doce, en español.

El proyecto de investigación en el cual se encuentra enmarcado este trabajo tuvo como propósito inicial determinar las formas en que funcionan los cuatro recursos léxico-gramaticales mencionados en el párrafo anterior (a saber, pronombres personales, intensificadores, expresiones actitudinales y expresiones de resguardo) en dos lenguas (español e inglés) y en dos disciplinas (bioquímica y psicología) en la construcción de significados interpersonales en el género AI. En el marco de dicho proyecto se identificaron y analizaron estos recursos en las secciones 'Introducción' y 'Discusión de resultados', ya que es en estas dos secciones donde el autor muestra más claramente su posicionamiento. En esta presentación nos centraremos en las marcas lingüísticas de atenuación que transmiten significados epistémicos.

El interés por el estudio de la mitigación realizada a través de la modalidad epistémica surgió a partir de datos obtenidos en algunos trabajos exploratorios que indicaron que este tipo de expresiones de resguardo es uno de los recursos empleados más frecuentemente en los AI examinados. Por otra parte, el análisis preliminar de los datos indicó que las diferencias más marcadas parecían estar asociadas a la lengua en la que los AI estaban escritos y no así a la raigambre epistemológica de cada área de conocimiento. Por este motivo, nuestro análisis se limita aquí a la comparación de tendencias en las dos lenguas mencionadas, manteniendo nuestro corpus en el área de bioquímica.

En la etapa anterior, en la cual analizamos doce AI, los datos obtenidos revelaron una diferencia en la realización de la modalidad epistémica en ambas lenguas: la proporción de verbos modales, verbos léxicos epistémicos y sustantivos epistémicos fue llamativamente más elevada en el corpus en inglés que en el corpus en español, mientras que ocurrió lo contrario en relación con los adverbios epistémicos. El corpus con el cual trabajamos inicialmente estuvo constituido por un conjunto reducido de artículos (seis AI en español y seis AI en inglés, todos provenientes del campo disciplinar de la bioquímica). Realizamos una identificación de marcas de atenuación y un recuento en forma manual mediante reiteradas y cuidadosas lecturas de los AI.

En la segunda etapa de investigación, sobre la cual informamos en este trabajo, ampliamos el corpus de AI del área de bioquímica en ambas lenguas, incorporando doce AI al corpus ya analizado a fin reflexionar sobre los nuevos hallazgos a la luz de los resultados obtenidos en la etapa anterior. En

otras palabras, nuestra intención fue verificar si se mantenían las tendencias antes mencionadas y determinar si los nuevos hallazgos corroboraban o modificaban las conclusiones elaboradas a partir del análisis de la primera muestra de doce AI.

Tanto el proyecto inicial como este trabajo en particular se basaron en investigaciones como las realizadas por Ken Hyland (1998, 2002, 2005) sobre la expresión de mitigación (o *hedging*) en el campo del discurso académico, por Frank Palmer (2001) y Jan Nuyts (2001) con sus estudios sobre la modalidad y por James Martin y Peter White (2005) con su propuesta teórico-práctica para el análisis de la valoración, conocida como *Appraisal Theory*.

Metodología

Se analizaron los doce AI añadidos al corpus original, siguiendo los mismos procedimientos utilizados en la primera etapa; es decir, se realizó una lectura minuciosa de cada uno de los artículos en busca de expresiones de mitigación. En este punto cabe aclarar que dos investigadoras realizaron la lectura y la identificación de recursos de manera individual y luego cotejaron los resultados a fin de garantizar la confiabilidad de los datos obtenidos.

Los trabajos de Hyland (1998, 2002, 2005), Martin (1993, 2000) y White (2003, 2005), y Martin y White (2005) mencionan y destacan --por la frecuencia con que ocurren en los textos-- numerosos elementos léxico-gramaticales que señalan atenuación en las proposiciones. Si bien se tuvieron en cuenta estos recursos como punto de partida, de todas las categorías propuestas por estos autores, adoptamos las que propone Hyland (1998) para realizar la lectura minuciosa y la búsqueda de instancias de atenuación. Optamos por no confeccionar una lista a priori que abarcara todos los elementos léxico-gramaticales que pueden indicar mitigación. Tal vez una lista inicial nos hubiera permitido detectar estas marcas en el corpus más rápidamente, a través del empleo de una herramienta de búsqueda automática como los software de análisis de corpus textuales generalmente empleados para detectar concordancias. Sin embargo, creemos que las búsquedas basadas en listas no pueden brindar una imagen sin errores, simplemente por el hecho de que funcionan automáticamente. Utilizar una herramienta de este tipo hubiera sido riesgoso porque podrían haberse contabilizado instancias carentes de significado epistémico o podría haberse omitido la contabilización de instancias con significado epistémico por no estar incluidas en la lista inicial. Este trabajo se centró, entonces, en la identificación de las marcas de atenuación a partir de la lectura y el examen de las instancias in situ (es decir, teniendo en cuenta el co-texto) y se realizó luego un conteo manual de las mismas.

Antes de hacer referencia al sistema de clasificación que adoptamos para realizar la identificación de las marcas de mitigación, definiremos lo que entendemos por “expresión de resguardo” (o *hedge*), siguiendo a Hyland (1998). La frase “expresión de resguardo o mitigación” hace alusión a toda expresión lingüística empleada para indicar a) ausencia de un compromiso total con la veracidad de una proposición o b) la voluntad de no expresar dicho compromiso en forma categórica (Hyland, 1998: 1). Si bien existen numerosos y variados elementos léxico-gramaticales que realizan la mitigación, como mencionamos anteriormente, para este trabajo adaptamos la taxonomía propuesta por Hyland (1998). Comenzamos por clasificar las expresiones de resguardo en dos tipos principales:

- (1) expresiones de resguardo léxico-gramaticales (localizadas a nivel de la cláusula) y
- (2) expresiones de resguardo estratégico-discursivas (empleadas en la argumentación, en secciones que van más allá de la cláusula).

Las primeras abarcan los siguientes recursos lingüísticos:

- Auxiliares modales (en español: el verbo “poder” en perífrasis verbal y tiempo verbal “condicional simple”)
- Verbos léxicos
- Adjetivos, adverbios y sustantivos epistémicos

Las segundas expresiones hacen referencia a:

- Conocimiento limitado
- Limitaciones del modelo, la teoría o la metodología empleados
- Limitaciones experimentales

Nuestro trabajo se focalizó en la identificación de las primeras.

Las siguientes tablas ofrecen dos ejemplos, uno en español y otro en inglés, que ilustran la manera en que se registraron las instancias de atenuación de las proposiciones, por AI y por sección (Introducción y Discusión). Estas tablas nos permitieron realizar el recuento de las instancias de mitigación de una manera simple y sencilla. En la primera tabla se pueden observar las expresiones léxico-gramaticales de resguardo (modalidad epistémica) que se detectaron en uno de los AI en español y el total de ocurrencias por tipo de expresión. En la segunda tabla se pueden visualizar las expresiones de resguardo que se identificaron en uno de los AI pertenecientes al corpus en inglés y los totales correspondientes a cada tipo de expresión.

Español	Realización	Introducción	Discusión	Total
AI N° 7 Introducción: 1158 pal. Discusión: 1269 pal.	Verbos modales	puede ser - puede o no-	podían llegar a pasar - pudieron llevar - pudieran/n (x3)	7
	Tiempo verbal	-	deberían - podrían(x3)- (pudiera/n en el texto)	4
	Verbos léxicos epistémicos	se estima que (x2)- se considera (x2) - muestra que - han demostrado - indican	sugiere/n(x4)-reporta/n (x2)- es de suponer que (x2)- indica que - señalan que (x2)	18
	Adverbios epistémicos	en ocasiones - usualmente (x2) - tal vez - comúnmente	siempre- aparentemente-presumiblemente	8
	Adjetivos epistémicos	frecuente - es posible	es poco probable - es probable que (x2)- frecuentes posible que	7
	Sustantivos epistémicos	-	-	-

Tabla 1: Expresiones léxico-gramaticales de resguardo (modalidad epistémica): Ejemplo de AI en español (N° de instancias por cada 1.000 palabras).

Inglés	Realización	Introducción	Discusión	Total
AI N° 10 Introducción: 562 palabras Discusión: 1404 pal.	Verbos modales	<i>will - would be - would interfere - could lead - might not accurately reflect - must occur-</i>	<i>could be limiting - could also influence - could be driven - could induce - would predict - would expect - would be - might exist- might not be - might contribute - might this - might be - might control - might be worth - might influence - should permit</i>	22
	Tiempo verbal	-	-	-
	Verbos léxicos epistémicos	<i>are thought to - showed (x2) - have been shown - revealed - indicating that - suggesting</i>	<i>revealed - indicate/d (x3)- suggest/s(x3) - has suggested - believe - it appears that - is thought to be (x2) - speculate (x2) - propose - has been reported - postulated</i>	24
	Adverbios epistémicos	-	<i>frequently</i>	1
	Adjetivos epistémicos	-	<i>it is possible that (x2)</i>	2
	Sustantivos epistémicos	<i>the chances</i>	<i>the/a possibility (x4)</i>	5

Tabla 2: Expresiones léxico-gramaticales de resguardo (modalidad epistémica): Ejemplo de AI en inglés (N° de instancias por cada 1.000 palabras).

Discusión de los resultados

Podemos decir que en esta segunda etapa se mantuvieron las tendencias detectadas en el análisis correspondiente a la primera etapa. En las siguientes tablas comparativas advertimos que la proporción de verbos modales, verbos léxicos epistémicos y sustantivos epistémicos fue nuevamente más elevada en el grupo de AI redactados en inglés que en grupo de AI redactados en español. No es posible afirmar lo propio con respecto a la proporción de adverbios y adjetivos epistémicos. Por un lado, la cantidad de instancias de adverbios epistémicos fue mayor en los textos en español que en los textos redactados en inglés en el estudio correspondiente a la primera etapa, mientras que la cantidad de instancias es similar para las dos lenguas en el estudio correspondiente a la segunda etapa de trabajo. Por otro lado, con respecto a las instancias de adjetivos epistémicos se da la relación inversa:

mientras que en el estudio anterior se observó un número similar de adjetivos epistémicos en los AI redactados en los dos idiomas, en el estudio del corpus correspondiente a la segunda etapa esa similitud no se mantiene, ya que el número de instancias de adjetivos epistémicos en el grupo de AI en inglés supera ampliamente el número detectado en el grupo de AI en español.

Realización	Corpus 1ª etapa AI español Nº pal.: 9304	Corpus 2ª etapa AI español Nº pal.:10127	Corpus 1ª etapa AI inglés Nº pal.:11481	Corpus 2ª etapa AI inglés Nº pal.:12779
Verbos modales	25 x 1.000 pal.: 2.69	28 x 1.000 pal.: 2.76	74 x 1.000 pal.: 6.44	96 x 1.000 pal.: 7.51
Tiempo verbal	14 x 1.000 pal.: 1.5	18 x 1.000 pal.: 1.77	---	---
Verbos léxicos epistémicos	45 x 1.000 pal.: 4.83	39 x 1.000 pal.: 3.85	96 x 1.000 pal.: 8.36	105 x 1.000 pal.: 8.21
Adverbios epistémicos	22 x 1.000 pal.: 2.36	10 x 1.000 pal.: 0.99	12 x 1.000 pal.: 1.04	12 x 1.000 pal.: 0.94
Adjetivos epistémicos	18 x 1.000 pal.: 1.93	6 x 1.000 pal.: 0.59	19 x 1.000 pal.: 1.65	20 x 1.000 pal.: 1.56
Sustantivos epistémicos	1 x 1.000 pal.: 0.27	2 x 1.000 pal.: 0.19	8 x 1.000 pal.: 0.7	16 x 1.000 pal.: 1.25
Total	125 x 1.000 pal.: 13.43	103 x 1.000 pal.: 10.17	209 x 1.000 pal.: 18.20	249 x 1.000 pal.: 19.48

Tabla 3: Número de instancias por cada 1.000 palabras en los corpus correspondientes a la primera y a la segunda etapa de investigación.

Nos atrevemos a especular que estas diferencias que no confirman los hallazgos anteriores podrían estar señalando cuestiones relacionadas con el estilo individual de los autores, más que cuestiones que podrían estar asociadas a las características de la lengua de redacción. Si bien creemos que estas diferencias son interesantes y tal vez merezcan un análisis detallado, en este trabajo nosotros nos concentramos en las tendencias que se han confirmado al examinar el nuevo corpus.

Al cotejar los resultados correspondientes a las dos etapas, se confirma una mayor frecuencia en el empleo de expresiones de resguardo en los AI en inglés que en los AI español. En base a los resultados obtenidos, nos limitamos a ofrecer explicaciones tentativas que deberán ser puestas a prueba por medio del estudio de otros géneros discursivos y por medio del estudio de un corpus comparativamente más numeroso que los aquí estudiados. Una respuesta posible a la pregunta ¿por qué se observa una mayor proporción de instancias de mitigación en inglés que en español? parecería encontrarse *-prima facie-* en el sistema lingüístico en sí. Podría argumentarse que el inglés tal vez posea una mayor cantidad o variedad de recursos lingüísticos para indicar la atenuación de las proposiciones (verbos modales y auxiliares modales, por ejemplo) que el español y esto se manifestaría proporcionalmente en la producción escrita. Sin embargo, no creemos que la respuesta se encuentre en esta supuesta diferencia. Si bien en inglés existe un mayor número y variedad de auxiliares modales que en español, el español parece compensar esta falta de variedad por medio de instancias de tiempo verbal condicional simple. Por otra parte, en el caso de los verbos léxicos epistémicos, los recursos disponibles son visiblemente similares en ambas lenguas y aún así se observó una proporción notablemente mayor (aproximadamente el doble) de verbos léxicos epistémicos en inglés que en español. Es decir, aún cuando ambas lenguas cuentan con un número comparable de recursos lingüísticos para realizar atenuación, la mitigación sigue siendo más visible o se manifiesta con mayor frecuencia en los AI escritos en inglés. Por este motivo, creemos que debemos tratar de encontrar respuestas fuera del sistema lingüístico en sí mismo.

Tal vez la tendencia de los autores de revistas anglosajonas a atenuar o mitigar sus proposiciones con mayor frecuencia de lo que lo hacen los autores que publican en revistas de habla hispana podría ser el resultado de la existencia de una tradición y una noción arraigada y firme de lo que implica escribir para transmitir ciencia entre los miembros las comunidades discursivas que publican en inglés. El hecho de que la mayor parte de los científicos e investigadores aspiran a publicar en revistas científicas indexadas que se publican en inglés es un indicador de la tradición, trayectoria histórica y reputación académica de las que gozan las publicaciones en inglés. Asimismo, de esta situación se desprende que existen ciertas convenciones (explícitas e implícitas) que los autores e investigadores

deben seguir cuando desean comunicar sus hallazgos y conclusiones a sus pares. Estas convenciones (que guían a los investigadores que publican en inglés) pueden obedecer a mecanismos que regulan las relaciones entre los miembros de una comunidad académico-discursiva y que podrían explicarse por medio de la Teoría de la Cortesía (Brown y Levinson, 1987). La noción de proteger o guardar la imagen podría estar más arraigada en los investigadores de habla inglesa (por esta tradición de larga data que acabamos de mencionar) y podría manifestarse con mayor asiduidad en la forma en que estos investigadores expresan sus ideas, propuestas y hallazgos.

Otro factor que podría dar cuenta de las divergencias en el uso de la modalidad epistémica como estrategia de convergencia y de cortesía es el factor cultural. Si bien los rasgos idiosincrásicos de los individuos que comunican ciencia son en parte adoptados a partir de y co-construidos con la comunidad discursiva a la que pertenecen, es probable que estos rasgos distintivos y propios estén condicionados más directamente por el contexto sociocultural en el que están insertos los hablantes que por la comunidad discursiva a la cual pertenecen. Este contexto cultural más amplio afecta a sus miembros en forma más inmediata y continua, moldea modos de vida, costumbres y formas de conocimiento. Las tendencias observadas podrían indicar entonces que aquello que es pragmáticamente apropiado para el hablante de español en cuanto al uso de la modalidad epistémica como recurso retórico difiere de lo que es pragmáticamente apropiado para el hablante de inglés.

Conclusiones e implicancias

Es de esperar que la variación intercultural en el uso de la modalidad epistémica y las diferencias de lo que se considera pragmáticamente apropiado en cada una de las lenguas se vean reflejadas en las opciones lingüísticas que realizan hablantes de español que necesitan publicar en inglés, produciendo fallas pragmáticas que podrían dificultar el proceso de publicación. Dado que la publicación en revistas internacionales especializadas es un requisito cada vez más indispensable para los investigadores, y dado que la lengua de publicación predominante en el ámbito de la ciencia es el inglés, es cada vez más necesario que los investigadores dominen no sólo los recursos léxico-gramaticales de la lengua inglesa, sino también su valor pragmático y su función retórica. Creemos que la concienciación acerca de las diferencias en el uso de la modalidad epistémica en español y en inglés puede constituir, entonces, un aporte para este fin.

La metodología que hemos empleado hasta ahora, a fin de examinar a las expresiones de mitigación de naturaleza epistémica, nos ha permitido realizar un recuento de instancias, lo que ha resultado en la determinación de algunas tendencias interesantes. Sin embargo, esto constituye solamente un primer paso que nos llevará a seguir indagando en esta temática por lo menos de dos maneras posibles. Una de ellas, mencionada brevemente más arriba, consistirá en estudiar grandes corpus de textos (por ejemplo, el *British National Corpus* o el *American National Corpus*, para textos en inglés, y el Corpus de Referencia del Español Actual (Real Academia Española) o El Grial, para textos en español). Por medio de la utilización de herramientas de búsqueda automática como *Wordsmith* y, a partir de listas que podrían confeccionarse sobre la base de las instancias halladas en el corpus estudiado hasta la fecha, podrían examinarse estos repositorios que incluyen textos pertenecientes a distintos géneros discursivos.

La otra posibilidad, que se visualiza como una opción más interesante y valiosa para el análisis, consiste en estudiar la función pragmática que desempeñan las expresiones de mitigación en los textos. Este análisis consistiría en el examen de las opciones léxicas con las cuales se combinan estas expresiones de mitigación o bien en el estudio del orden o secuencia en la cual ocurren estas opciones. Este último procedimiento obviamente correspondería a un estudio de casos, lo que requerirá de la focalización textual individual y detallada, pero que no permitirá formular generalizaciones como lo permitiría el estudio de grandes corpus.

A manera de conclusión, podríamos decir que la contribución de este trabajo ha sido determinar tendencias que nos permitirán en un futuro cercano abrir dos líneas de investigación, cuyos hallazgos podrán brindar aportes cualitativos y cuantitativos no sólo para la caracterización del género AI sino también para la comparación entre ambas lenguas.

Referencias

- Brown, Penelope y Stephen C. Levinson (1987) *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Hyland, Ken (1998) *Hedging in Scientific Research Articles*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Hyland, Ken (2002) "Authority and invisibility: Authorial identity in academic writing". *Journal of Pragmatics* 34(8):1091-1112.
- Hyland, Ken (2005) "Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse". *Discourse Studies* 7(2): 173-192.
- Martin, James R. (1993) Literacy in Science: Learning to Handle Text as Technology. En M.A.K. Halliday, & J.R. Martin (Eds.), *Writing Science: Literacy and Discourse Power* (pp. 166-202). London: The Palmer Press.
- Martin, James R. (2000) Beyond exchange: APPRAISAL systems in English. En S. Hunston, & G. Thompson (Eds.), *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse* (pp. 142-175). Oxford: O.U.P.
- Martin, James R. y Peter R. R. White (2005) *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. London: Palgrave Macmillan.

- Nuyts, Jan. (2001) *Epistemic Modality, Language and Conceptualization*. Amsterdam: Benjamins.
- Palmer, Frank R. (2001) *Mood and Modality*. Cambridge: CUP.
- White, Peter R. R. (2003) "Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance". *Text* 23(2), 259-284.
- White, Peter R. R. (2005) The Language of Attitude, Arguability and Interpersonal Positioning. *The Appraisal Website: Homepage*. Disponible en <http://www.grammatics.com/appraisal/index.html>

Capítulo 15: 133-139

Marcas de actitud en AI en las áreas disciplinares de bioquímica y psicología

Liliana Anglada, Carina Ávila, Ana I. Calvo y Marina Pasquini

En Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Marcas de actitud en AI en las áreas disciplinares de bioquímica y psicología

Liliana Anglada, Carina Ávila, Ana I. Calvo y Marina Pasquini

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, Argentina

lilanglada@gmail.com; carinaavila@gmail.com; anainescalvo@gmail.com; marinahpasquini@gmail.com

Resumen

Enmarcado dentro de un proyecto de investigación que intenta establecer semejanzas y diferencias en la construcción de la persona autorial y la expresión de actitud en el artículo de investigación (AI) en dos campos disciplinares y en dos lenguas, este análisis comparativo abarca un total de doce AI en inglés, seis provenientes del campo de la bioquímica y seis del campo de la psicología. Las secciones analizadas fueron la introducción y la discusión por ser estas las secciones en donde las marcas de actitud suelen manifestarse con más claridad. Este análisis se desprende de dos estudios preliminares en los que se contrastaron rasgos tomando como base para la comparación el idioma de los artículos. Esta nueva comparación busca establecer si existen diferencias y/o similitudes en el uso de las expresiones actitudinales, y si esas diferencias y similitudes están asociadas con la variable disciplinar. Perseguimos dos objetivos principales: compartir los resultados relativos a la proporción de instancias de actitud evocada y a la proporción de instancias de actitud inscripta, y contribuir a la caracterización del género AI y a la descripción de las dos disciplinas, a partir de la Teoría de la Valoración (Martin y White, 2005). Creemos que este tipo de análisis resultará de gran interés para los estudios de género ya que los hallazgos en este sentido pueden aportar información valiosa para la caracterización del AI en cada disciplina y esta dicha información puede trasladarse a las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la escritura académico-científica.

Introducción

El presente trabajo se enmarca dentro de un proyecto de investigación que intenta establecer semejanzas y diferencias en la construcción de la persona autorial del artículo científico en dos campos disciplinares: las ciencias naturales y las ciencias sociales, y en dos lenguas: el inglés y el español. Este estudio se ha desarrollado en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, como parte de un proyecto de investigación avalado y subsidiado por la SeCyT.¹

En este trabajo, nos concentraremos en el análisis comparativo de un total de doce artículos de investigación (en adelante, AI), seis pertenecientes al campo disciplinar de la bioquímica y seis pertenecientes al campo disciplinar de la psicología. Las secciones analizadas fueron la introducción y la discusión (de ahora en más, I y D, respectivamente). Este trabajo en particular tuvo dos objetivos principales. Uno de ellos fue establecer la proporción de instancias de actitud evocada (inferida a partir de significados ideacionales y de recursos de Gradación) e instancias de actitud inscripta (detectada en la inserción explícita de valoración positiva o negativa en atributos, procesos y participantes). El otro objetivo fue contribuir a la caracterización del género AI y detectar similitudes y diferencias entre dos disciplinas de distinto raigambre epistemológico, a partir de la Teoría de la Valoración o Appraisal Theory (Martin y White, 2005).

Trabajamos con artículos redactados en una misma lengua y pertenecientes a dos disciplinas distintas, bioquímica y psicología, a fin de comprobar si existen diferencias y/o similitudes en el uso de las expresiones actitudinales, y si esas diferencias y similitudes podrían asociarse con la variable del campo disciplinar del que provienen los textos. Esta decisión surgió después de haber comprobado --en un estudio anterior-- que efectivamente sí existen diferencias con respecto a esta dimensión (es decir, la expresión de significados interpersonales) en lo que respecta a la lengua de redacción de los AI. Nos restaba, entonces, explorar la variable disciplinar. Por otro lado, la exploración de elementos contrastivos entre dos campos disciplinares diferentes es de gran interés para este grupo de investigadoras puesto que hallazgos en este sentido pueden reportar información valiosa para las prácticas pedagógicas de los programas de estudio del Traductorado y Profesorado de inglés como lengua extranjera, dos carreras que ofrece la Facultad de Lenguas, UNC.

La selección de los artículos de investigación que utilizamos para nuestro trabajo no fue realizada al azar sino que debimos asesorarnos con investigadores de nuestra comunidad educativa para conocer las publicaciones científicas que consultan con mayor frecuencia y en las que suelen publicar sus investigaciones. Para esto llevamos a cabo una serie de encuestas a profesores investigadores de la Universidad Nacional de Córdoba y pudimos reunir un número de títulos de revistas científicas de donde extrajimos los artículos para nuestra investigación. Recolectamos artículos de diferentes revistas científicas publicados durante los años 2006 y 2007. Otro criterio de selección fue utilizar aquellas publicaciones a las que podíamos acceder en forma gratuita por medio de las bases de datos a las cuales está subscripta nuestra Universidad.

Metodología

Definición de las variables y modo de codificación de los datos

Los autores de AI suelen incluir sus puntos de vista con respecto al objeto de estudio, hallazgos e investigaciones propias y de terceros y lo hacen por medio de expresiones actitudinales o evaluativas. Como uno de los objetivos de este estudio exploratorio consistió en identificar instancias de actitud inscripta y de actitud evocada en una parte del corpus original, a fin de realizar una identificación confiable de estas instancias, comenzamos por definir operacionalmente las categorías de actitud inscripta y actitud evocada, las cuales pueden transmitir una evaluación positiva o negativa acerca del tema que se está tratando en el texto. Para ello recurrimos a algunos conceptos vertidos por Martin y White (2005) en *The Language of Evaluation: Appraisal in English* y retomados y ampliados por Susan Hood en varios artículos de su autoría (2006, 2010) y por Hood y Martin (2005).

Por un lado, Martin y White (2005) explican la actitud inscripta en términos de actitud que se hace visible directamente, por medio de léxico actitudinal o evaluativo, y la actitud evocada, como la valoración que es aludida indirectamente por significados ideacionales, los cuales nos permiten inferir el sentimiento, el juicio o la valoración del autor que están latentes en el texto (2005: 61-67). En otras palabras, la actitud inscripta es aquella que está codificada explícitamente y se hace concreta por medio de un vocabulario con clara carga evaluativa. Tomando las nociones de estos autores, decimos que “las inscripciones hacen las veces de señales indicadoras (*sign-posts*), que guían al lector sobre cómo leer e interpretar las elecciones ideacionales que aparecen en el texto” (Martin y White, 2005: 63, nuestra traducción). Las opciones léxicas que realizan actitud inscripta se caracterizan por tener, en su significado, componentes que transmiten un valor positivo o negativo en cualquier contexto. A su vez, el significado de los dos tipos de actitudes (evocada e inscripta) puede estar intensificado, restringido o expandido por medio de premodificadores, que pertenecen al subsistema de Gradación y que en este trabajo no trataremos en profundidad.

En términos generales, y retomando los conceptos anteriores, podemos afirmar que la actitud inscripta se expresa de manera directa y explícita en el texto y la actitud evocada se realiza de manera implícita e indirecta. Aunque las definiciones son claras, la actitud inscripta y la evocada se realizan en un abanico de categorías léxicas y de diferentes maneras por medio de la combinación de una gran variedad de opciones léxicas, lo cual puede dificultar la clasificación de las instancias como pertenecientes a un tipo o al otro. Efectivamente, nos enfrentamos a algunos problemas durante el análisis de los datos, particularmente al momento de decidir sobre la clasificación de las instancias de actitud evocada.

El análisis consistió en identificar las realizaciones de actitud evocada e inscripta en la I y D de los AI seleccionados en las áreas de bioquímica y de psicología. Las instancias encontradas se cuantificaron manualmente y no se usaron herramientas de recuento electrónico ya que el tamaño del corpus era pequeño y además la utilización de herramientas de análisis de corpus, como WordSmith, no nos habría permitido realizar la clasificación de las instancias de acuerdo con el co-texto en el cual se hallaban las mismas. Las instancias se transcribieron a una tabla diseñada por el grupo para facilitar la clasificación según las diferentes instancias de actitudes.

El siguiente es un ejemplo de las tablas utilizadas para el recuento de instancias:

Expresiones actitudinales (<i>Appraising items</i>)	AI	AE	Objeto evaluado (<i>Appraised item</i>)
--	----	----	--

Tabla 1: Ejemplo de tabla con instancias de expresiones actitudinales.

Dificultades

En este trabajo, la identificación y posterior clasificación de las instancias resultaron un tanto problemáticas debido a que, si bien los dos conceptos o definiciones resultan claros, al momento de clasificar ciertas expresiones evaluativas como instancias de actitud evocada o inscripta, se suscitaban algunos problemas que no pudieron resolverse recurriendo simplemente a la definición operacional sino que se debió volver al texto y analizar cada instancia problemática *in situ*. En los casos que se presentaban como dudosos o problemáticos se decidió en forma grupal, y teniendo en cuenta el co-texto, cómo clasificar cada uno de ellos. A continuación, describimos algunas dificultades y el modo en que se resolvieron.

Si la manera de expresar evaluación se realizara únicamente mediante el uso de adjetivos, que es la forma congruente de expresar valoración, la tarea de codificación o clasificación de instancias en textos sería sencilla. Lamentablemente, para los investigadores de este tema no es posible afirmar que categorías gramaticales, como el adjetivo, puedan asociarse siempre a actitud inscripta o que categorías, como el sustantivo y el verbo, puedan realizar siempre actitud evocada. Esto se pudo observar en casi todos los AI analizados, donde encontramos instancias como *infection* (en español “infección”), *lesions* (en español “lesiones”) y *failed to find* (en español, “no logró encontrar”) que, aunque son sustantivos los dos primeros y un grupo verbal la tercera opción, se analizaron como casos de actitud inscripta dado que intrínsecamente estas palabras incluyen componentes de

significado negativo. Además se observó que estas palabras “teñían” de valoración negativa la construcción en la cual aparecían y a veces también el párrafo en el cual estaban insertas. En consonancia con lo advertido por Hood (2006), podemos decir que los significados interpersonales parecen irradiar valoración más allá de sí mismos, esparciéndola o extendiéndola hacia el texto circundante e inclusive hacia afuera del texto incorporando o afectando al lector (2006: 38-9).

Por otro lado, al carecer de conocimientos profundos en las áreas de estudio específicas sobre las cuales versan los artículos analizados, nos encontramos con la dificultad de distinguir en qué casos una expresión era evaluativa y en qué casos se hacía referencia a un término técnico o experiencial propio del campo de especialización. En casos como *Both ET and LT induce apoptosis, and the presence of EF alone induces the greatest amount of apoptosis* [La toxina de edema (ET) y la toxina letal (LT) inducen la apoptosis y la presencia del factor de edema (EF) solo induce la mayor cantidad de apoptosis.], nos resultó imposible por el contexto determinar si la actitud era positiva o negativa. Términos como *apoptosis* o *induce* transmiten información técnica restringida al campo de conocimiento específico. Entonces, instancias tan especializadas y técnicas como las que acabamos de ejemplificar no fueron incluidas en el recuento de expresiones actitudinales.

Asimismo, otra dificultad importante fue la codificación de los procesos, que aparecen con frecuencia en los AI y que describen los pasos de los estudios realizados. Este problema surgió especialmente cuando debíamos determinar si dichos procesos codificaban actitud de manera inscripta o de manera evocada. En los textos analizados encontramos procesos como *indicate* y *show*, que son usados con mucha frecuencia en el discurso científico para introducir hallazgos y presentar resultados. En estos casos puntuales, tuvimos en cuenta una escala de completitud (según Hood 2005, 2009) en uno de cuyos extremos encontramos el comienzo de un proceso y en el otro su finalización. En este caso en particular nos referimos a los procesos empleados para expresar lo que los hallazgos o resultados en una investigación indican o revelan. Teniendo en cuenta esta escala de completitud, analizamos las instancias antes mencionadas (*indicate* y *show*) como expresiones de actitud evocada ya que, de alguna forma, expresan cierto grado de valoración y se encuentran al comienzo de la escala de completitud, aunque no indiquen la finalización del proceso. En cambio, aquellos procesos como *reveal*, *demonstrate* o *conclude* fueron considerados ejemplos de valoración inscripta, ya que si consideramos la escala de completitud, estos procesos expresan una idea de finalización o cumplimiento de la acción en cuestión.

Otro inconveniente que debimos sortear se suscitó al clasificar como casos de actitud positiva o negativa ciertos términos como *isolation* o *most serious* que no se caracterizan por ser intrínsecamente positivos o negativos, pero que la manera en que habían sido utilizados en los textos los transformaba en expresiones actitudinales, positivas o negativas. En estos casos, debimos considerar los términos en su co-texto y observar el significado de las palabras que los rodeaban para determinar el tipo de valoración.

Por último, términos como *a number of* (en español, “un número de” o “una cantidad de”), que indican cantidad pero que no poseen componentes internos que indiquen evaluación alguna, parecen evocar valoración. Siguiendo a Hood (2010: 122) adoptamos la postura de que tales casos representaban ejemplos de valoración evocada.

Resultados

Tras el recuento de las instancias de actitud detectadas en el corpus, se realizó una normalización por cada 1.000 palabras a fin de poder establecer una comparación cuantitativa y cualitativa de los datos. En las siguientes tablas, se pueden observar los valores normalizados correspondientes a la actitud inscripta y evocada en los artículos de investigación de bioquímica y psicología. La Tabla 2 muestra los datos provenientes de los AI de biología y la Tabla 3 incluye los datos de los AI de psicología. En ambas tablas se han utilizado signos “más” y “menos” para indicar instancias de actitud positiva y negativa, respectivamente.

BIO	Introducción				Discusión			
	Inscripta		Evocada		Inscripta		Evocada	
	+	-	+	-	+	-	+	-
AI 1	7,30	0	7,10	2,43	7,10	1,42	17,05	1,42
AI 2	8,70	0	21,27	2,90	9,38	2,81	6,56	5,62
AI 3	10,29	17,15	12,00	12,00	19,31	4,13	17,93	1,37
AI 4	7,13	0	17,82	3,56	7,12	2,13	20,66	0,71
AI 5	3,27	2,18	22,95	1,09	17,44	0	21,31	0
AI 6	6,15	1,62	6,50	1,62	9,17	1,72	14,91	2,29

Tabla 2: Valores correspondientes a la actitud inscripta (positiva y negativa) y evocada (positiva y negativa) en los artículos de bioquímica.

PSI	Introducción				Discusión			
	Inscripta		Evocada		Inscripta		Evocada	
	+	-	+	-	+	-	+	-
AI 1	3,49	0,87	22,72	0,87	4,19	5,24	15,72	0
AI 2	2,19	0	21,92	4,38	24,42	0,81	11,40	1,62
AI 3	5,58	4,46	25,69	2,23	3,03	3,03	18,23	3,03
AI 4	6,26	2,68	12,52	2,68	4,75	2,37	13,06	0
AI 5	3,46	0	12,11	0,86	5,34	0	8,22	1,23
AI 6	0	9,93	23,17	0	4,22	4,22	21,13	1,69

Tabla 3: Valores correspondientes a la actitud inscripta (positiva y negativa) y evocada (positiva y negativa) en los artículos de psicología.

Como nuestro objetivo no era discriminar entre valoración positiva y negativa sino determinar la proporción de instancias de actitud inscripta y evocada entre las disciplinas, se unificaron los valores de actitud inscripta y evocada sumando las instancias positivas y negativas. Las siguientes tablas reflejan estos valores generales.

BIO	Introducción		Discusión	
	Inscripta	Evocada	Inscripta	Evocada
AI 1	7,30	9,53	8,52	18,47
AI 2	8,70	24,17	12,19	12,18
AI 3	27,44	24	23,44	19,30
AI 4	7,13	21,38	9,25	21,37
AI 5	5,45	24,04	17,44	21,31
AI 6	7,77	8,12	10,89	17,20

Tabla 4: Valores correspondientes a la actitud inscripta (positiva y negativa) y evocada (positiva y negativa) en los artículos de bioquímica.

	Introducción		Discusión	
	Inscripta	Evocada	Inscripta	Evocada
PSI				
AI 1	4,36	23,59	9,43	15,72
AI 2	2,19	26,30	25,23	13,02
AI 3	10,04	27,92	6,06	21,26
AI 4	8,94	15,20	7,12	13,06
AI 5	3,46	12,97	5,34	9,45
AI 6	9,93	23,17	8,44	22,82

Tabla 5: Valores correspondientes a la actitud inscripta (positiva y negativa) y evocada (positiva y negativa) en los artículos de psicología.

Al examinar la información en las Tablas 3 y 4 se puede observar claramente que en ambas disciplinas existe una mayor proporción de instancias de actitud evocada. Solamente en el AI 3 de bioquímica y el AI 2 de psicología predomina la actitud inscripta. Estas excepciones tal vez podrían estar asociadas al estilo personal del autor o a la naturaleza del tema desarrollado.

Discusión y conclusiones

Con respecto a la relación entre actitud inscripta y actitud evocada en los artículos redactados en inglés, se observa algo similar a lo detectado y señalado por Hood (2006) y este hallazgo nos permite pensar, siguiendo a esta autora, que los investigadores logran guardar la apariencia de distancia y objetividad por medio de una expresión de actitud no explícita o enmascarada como lo demuestra la elevada frecuencia de instancias de valoración evocada. Si bien no podemos asegurarlo con certeza, creemos que los resultados aquí obtenidos no están directamente relacionados con la naturaleza de la disciplina sino que podrían indicar que se trata de una característica propia de la cultura de los investigadores. Es decir, la gran cantidad de expresiones de evaluación implícita reflejaría que los hallazgos o resultados informados en las publicaciones están lo suficientemente avalados por los hechos y, por ende, el autor no necesita manifestar en forma explícita su valoración sobre los mismos. Por el contrario, si hubiera mayor proporción de actitud inscripta podría pensarse que esta inscripción es el resultado de la apreciación subjetiva que el autor presenta sobre los datos y se perdería la apariencia de objetividad que generalmente se espera de los AI.

Con respecto a la valoración positiva y negativa, podemos decir que en ambas secciones (I y D) en los doce artículos analizados (a excepción de la I de dos de ellos), existe una mayor cantidad de instancias con valoración positiva que negativa. Solamente dos artículos de los doce estudiados se apartan de la tendencia general hacia la expresión de actitud positiva: en la I del AI 3 en el área de la bioquímica y en la I del AI 6 en el área de la psicología, observamos la relación inversa, es decir una mayor proporción de actitud negativa inscripta que de actitud positiva inscripta (ver Tablas 1 y 2). Tal vez estos resultados, que muestran una tendencia general hacia la manifestación de actitud positiva, podrían explicarse en términos de la Teoría de la Cortesía (Brown y Levinson, 1987): la noción de proteger o resguardar la imagen podría estar manifestándose en ambas secciones. Los autores respetan y valoran el trabajo de otros autores y lo hacen evidente en sus apreciaciones positivas sobre los mismos.

Finalmente, otro dato interesante es que encontramos un mayor número de expresiones actitudinales de ambos tipos (evocada e inscripta) en el área de bioquímica. Este hallazgo nos resultó un tanto sorprendente por cuanto al comienzo de la investigación asumimos que tal vez psicología (como representante de las ciencias sociales) sería un campo disciplinar en el cual la subjetividad del autor se manifestaría con mayor asiduidad que en bioquímica (como exponente del área de las ciencias duras). Esta leve tendencia quizás se modifique al ampliar el corpus de análisis. Sería aconsejable, por lo tanto, estudiar esta diferencia en mayor profundidad por medio de la conformación de un corpus de AI más numeroso a fin de poder llegar a conclusiones más categóricas.

Notas

1 El nombre de dicho proyecto es "Variación interdisciplinar y variación interlingüística: posicionamiento del autor en el género Artículo de Investigación (AI) en dos disciplinas y en dos lenguas." Las autoras de este trabajo son integrantes del proyecto y la Dra. Anglada, su directora.

Referencias

- Brown, Penelope y Stephen C. Levinson (1987) *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Hood, Susan (2010) *Appraising research: Evaluation in academic writing*. London: Palgrave Macmillan.
- Hood, Susan (2009) Comunicación personal vía correo electrónico. [09/15/09].

- Hood, Susan (2006) "The persuasive power of prosodies: Radiating values in academic writing". *Journal of English for Academic Purposes* 5(1): 37-49.
- Hood, Susan y James R. Martin (2005) "Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso". *Revista Signos* (versión on-line), 38(58): 195-220.
- Martin, James R. y Peter R.R. White (2005) *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. London: Palgrave Macmillan.
- White, Peter R.R. (2005) *The Language of Attitude, Arguability and Interpersonal Positioning. The Appraisal Website: Homepage*. Disponible en <http://www.grammatics.com/appraisal/index.html>

Capítulo 16: 141-147

Cambio de código en hablantes ranqueles
bilingües subordinados

M. Belén Apud Higonet

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Cambio de código en hablantes ranqueles bilingües subordinados

M. Belén Apud Higonet

Facultad de Ciencias Humanas- UNLPam

Santa Rosa La Pampa

belenapud@hotmail.com

Resumen

A partir de las conversaciones publicadas en el libro Testimonio de los últimos ranqueles de Fernández Garay (2002), nos proponemos analizar la alternancia lingüística ranquel/español que se manifiesta en los hablantes ranqueles de la Colonia Emilio Mitre. Considerando la relación entre contexto social y uso lingüístico, sin dejar de lado la preocupación de los hablantes por el efecto comunicativo (Gumperz 1982), nos proponemos reconocer las unidades lingüísticas ante las que se produce el cambio de código, y analizar además en qué contexto comunicativo se lleva a cabo éste. Para nuestro propósito, nos centraremos en las intervenciones de Claudia Cabral de Cabral, Enrique Cabral y Luisa Carripilón, los tres hablantes bilingües subordinados (Fernández Garay, 2002)

Introducción

En el siguiente trabajo nos proponemos analizar la alternancia conversacional *ranquel/español* en habitantes ranqueles de la comunidad de Emilio Mitre, La Pampa.

No solo tendremos en cuenta lo propuesto por Gumperz (1982), quien distingue entre alternancia situacional, consecuencia de una distribución diglósica de las variedades, y la alternancia conversacional, que implica cambios sin una motivación “externa” en la variedad lingüística (Gardner-Choros 2009:66), sino también lo propuesto por Myers Scotton, quien también considera los parámetros sociolingüísticos y realiza una distinción entre el “paradigma distribucional” en el que la estructura social determina el comportamiento lingüístico, y “paradigma interaccional”, en el que los individuos realizan elecciones “racionales” para alcanzar sus metas (Gardner-Choros 2009:66).

Como mencionamos anteriormente, analizaremos la alternancia *ranquel/español*, producto del contacto entre estas dos lenguas en hablantes de la Comunidad Emilio Mitre. Esto con la intención de reconocer ante qué unidades lingüísticas y en qué situaciones comunicativas se recurre al cambio de código.

Para este propósito analizaremos conversaciones entre hablantes ranqueles, recolectadas por Fernández Garay en dicha comunidad entre 1983-1986, y publicadas en su libro Testimonio de los últimos ranqueles (2002). La autora distingue tres grupos de hablantes: bilingües coordinados, bilingües subordinados y monolingües. Aquí solo nos focalizaremos en las conversaciones en que intervengan Claudia Cabral de Cabral, Enrique Cabral y Luisa Carripilón, hablantes pertenecientes al segundo grupo. Creemos que estos hablantes presentan una mayor eficiencia en el manejo de la lengua dominante, el *español*, por lo que es probable que se recurra con mayor frecuencia al cambio de código y solo se conserven en lengua materna aquellos términos propios de la cultura ranquelina.

Aspectos históricos y lingüísticos

Generalmente los ranqueles se autodesignan bajo el nombre de mapuches (*mapu* ‘tierra’ y *che* ‘gente’), los cuales son originarios de Chile, específicamente de las regiones comprendidas entre los ríos Bío Bío y Toltén.

Hacia el siglo XVII la cultura y lengua mapuche traspasan la frontera andina hacia las regiones de La Pampa y la Patagonia argentina, proceso comúnmente llamado de araucanización, que dio como resultado la interacción cultural entre los mapuches y los pueblos asentados en el área pampeano-patagónica. La mayor circulación de la lengua *mapuche* hace que ésta se constituya en *lingua franca* de la región centro-sur del país. Por lo tanto, los ranqueles fueron inicialmente mapuches que vinieron de Chile y la lengua *ranquel* sería una variedad dialectal del *mapuche* (Fernández Garay, 2002: 19-20)

Según Fernández (1998- citado por Fernández Garay, 2002: 21) los ranqueles, ranquilches o rankulches (*rankül* ‘carrizo’ y *che* ‘gente’) fueron una fracción de los pehuenches (de origen araucano “gente de las araucarias”), pueblo que habitaba la región cordillerana de Neuquén y hablaban *mapuche* porque ya habían sido araucanizados. Por disconformidad con el resto de los pehuenches, los ranqueles se debieron trasladar a la Pampa central durante el último tercio del siglo XVIII.

En la actualidad, los ranqueles habitan en la Provincia de La Pampa, especialmente en la Colonia Emilio Mitre (CEM), creada en 1900 y situada al oeste de esta provincia.

Respecto a la situación lingüística, actualmente el *ranquel* se halla en un desarrollado proceso de pérdida, y esto se evidencia en los resultados que obtiene Fernández Garay en un relevamiento lingüístico realizado en la CEM entre 1983 y 1986.

Estos datos señalan que solo un 5,66 % de los encuestados hablan *ranquel* y *español* con la misma eficiencia (hablantes que la investigadora refiere como bilingües coordinados); un 16,98% hablantes bilingües subordinados que hablaban bien el *español* y no tan fluidamente el *ranquel*; un 22,64% de bilingües incipientes, que hablaban bien *español* pero solo entendían *ranquel*; y un 54,72% de monolingües de *español* (Fernández Garay, 2002:25-26)

En este trabajo nos centraremos en conversaciones en que intervienen tres hablantes bilingües subordinados, quienes son Claudia Cabral de Cabral, Enrique Cabral y Luisa Carripilón. Dado que presentan un manejo más eficiente en la lengua dominante que en su lengua materna, suponemos que:

- estos hablantes van a recurrir con mayor frecuencia al cambio de código, y;
- conservarán en mayor grado aquellas palabras o expresiones en ranquel que sean características de la cultura ranquelina.

Alternancia conversacional

Según Myers-Scotton el *codeswitching* implica la yuxtaposición de dos o más lenguas en la misma conversación, y esta alternancia ofrece a los hablantes la posibilidad de incrementar tanto su flexibilidad expresiva como la flexibilidad en la producción lingüística. Es decir, el *codeswitching* implica la selección por parte de los hablantes de una o más variedades incluidas en las realizaciones correspondientes a una variedad principal durante una misma conversación.

También Gumperz (1982) define la alternancia conversacional como la yuxtaposición, dentro de un mismo intercambio de habla, de fragmentos que pertenecen a dos diferentes sistemas o subsistemas gramaticales. Además, señala que las estrategias de alternancia reflejan cierta forma de patrón lingüístico, contribuyen a la interpretación de los mensajes, y que los participantes en la interacción acuerdan en la evaluación de sus propósitos.

A partir de esta aclaración, propone aislar las funciones conversacionales que se presentan en la alternancia conversacional. Estas funciones son: citas, generalmente de discurso referido; especificación del alocutario; interjecciones así como elementos de relleno de la oración; reiteración del mensaje en el otro código; calificación del mensaje y personalización vs. objetivización.

En las conversaciones analizadas de los hablantes ranqueles bilingües subordinados encontramos ejemplos de las funciones propuestas por Gumperz:

1. Citas de discurso referido

En los ejemplos seleccionados se observa que el hablante recurre al *ranquel* para reproducir, en las mismas condiciones en que fue pronunciado en un primer momento, el discurso directo de otra persona, aun cuando la cita se introduce en *español*, como sucede en el ejemplo 3.

1. ka gũreutral – a- lu inche p(i)-i- Ø va a venir a ver ngũreutralpa- lo acá
también tejer trama + Fut.{ XE "Tiempo:Futuro" }+ fnf yo decir + M.R.{ XE "Modo:Real" }+ 3 español
venir a tejer + fnf español
‘Yo también voy a tejer’, dijo, va a venir a ver, a tejer acá’ (CC. Conversación 1. Línea 21)

2. allá nie – la – n p(i) – i – Ø mamüll ünküm – a -l ngũreutral –a – l
español tener + Neg.{ XE "Negación:de Modo Real" }+ M.R.{ XE "Modo:Real" }1 decir + M.R.{ XE "Modo:Real" }+ 3
palo plantar +Fut{ XE "Tiempo:Futuro" }+fnf tejer trama + Fut. + fnf
‘Allá no tengo palo para plantar’, dice, «para tejer»’ (CC. Conversación 1. Línea 22)

3. entonces bueno dice mamá finada abuela inche ñi awela epera – l – i – Ø
español yo mi abuela esperar + Est.+ M.R.{ XE "Modo:Real" }+ 3
‘Entonces, bueno, dice mi mamá: «La finada abuela, mi abuela, estaba esperando» (CC. Conversación 3. Línea 11)

2. Especificación del alocutario

En los ejemplos seleccionados, el hablante recurre al cambio en *español* en los ejemplos con la intención de apelar a la investigadora, como ocurre en los ejemplos 4, 5 y 6: “usted nos dice”, “¿qué más? ¿Qué?”. Mientras que en el ejemplo 7 se recurre al cambio para realizar una aclaración metalingüística a la investigadora, sobre un elemento propio de un campo de la cultura ranquelina, como es el de las comidas típicas: “trapi y chadi es aji”

Debemos recordar que estas conversaciones fueron programadas por la investigadora a fin de obtener datos lingüísticos.

4. inche ngütram -ka- ke - n con mi viejo inche ngütram -ka- ke - n
 yo conversar + Cont.{ XE "Aspecto:Continuativo" } + Hab.{ XE "Aspecto:Habitual" }+ M.R.{ XE "Modo:Real" }1
 español yo conversar + Cont.{ XE "Aspecto:Continuativo" } + Hab.{ XE "Aspecto:Habitual" }+ M.R.1

usted nos dice inche vey pi - ke - n eyimi inche vey
 español yo eso decir + Hab.{ XE "Aspecto:Habitual" }+ M.R.1 usted yo eso
 'Yo conversaba con mi viejo, yo conversaba; usted nos dice, yo decía, usted, yo eso...' (CC. Conversación 3. Línea 43)

5. püta kamapu yeme - k - i - i - ñ ipeye ipeye le dicen eso
 muy lejos ir a traer + Hab.{ XE "Aspecto:Habitual" }+ M.R.{ XE "Modo:Real" }+ 1 + Pl. víveres víveres
 español

vicio ipeye ipeye ése y qué más qué püta kamapu
 español víveres víveres español muy lejos
 'De lejos, de lejos, traíamos los víveres de muy lejos, los víveres, eso le dicen, los vicios, los víveres, los víveres, ésos, ¿Y qué más? ¿Qué? De muy lejos'. (EC. Conversación 5. Línea 11)

6. mong - i - Ø vemechi ilotü - (i) - i - ñ ilotü - (i) - i - ñ vemechi
 vivir + M.R.{ XE "Modo:Real" }+ 3 así comer + M.R.{ XE "Modo:Real" }+ 1 + Pl. comer + M.R.{ XE "Modo:Real" }+ 1 + Pl. así

ilotü - k - i - i - ñ todo eso ¿qué más? no hay más
 comer + Hab.{ XE "Aspecto:Habitual" }+ M.R.{ XE "Modo:Real" }+ 1 + Pl. español
 'Vivían, así comíamos, comíamos, así comíamos, todo eso. ¿Qué más? No hay más'. (EC. Conversación 5. Línea 7)

7. lüwan ngachitü - n lüwan mollvün lüwan trapi chadi
 guanaco comer hígado crudo + M.R.{ XE "Modo:Real" }1 guanaco sangre guanaco ají sal
 mo trapi chadi es ají trapi chadi
 con ají sal español ají sal
 'Comía hígado crudo condimentado de guanaco, sangre de guanaco con ají y sal molida, trapi y chadi es ají, ají y sal molida'.¹ (EC. Conversación 5. Línea 6)

3. Interjecciones. Elementos de relleno de la oración.

Es posible observar expresiones en español que funcionan como muletillas en el discurso:

8. así así que acá kűlow no tiene nada así que inche ne - n kűlow
 español palo español yo tener + M.R.{ XE "Modo:Real" }1 palo
 grande así que püta chañikollu ngűre - lo
 español gran matra tejer + fnf
 'Así, así que acá... Palo no tiene nada; así que, yo tengo palo grande, así que ella va a tejer una matra grande'.(CC. Conversación 1. Línea 23)

9. ayer llegó mi her... lamngen llegó ay... wiya aku - y - Ø lamngen así que
 español hermano español ayer llegar + M.R.{ XE "Modo:Real" }+ 3 hermano español
 otro hermano así que yo todo tenía dolor acá kom kutran - ke - n acá
 español todo enfermarse +Hab.{ XE "Aspecto:Habitual" }+M.R.1 español
 'Ayer llegó mi hermano, ayer llegó mi hermano, así que, otro hermano, así que yo, todo, tenía dolor acá, todo me dolía acá'.(CC. Conversación 3. Línea 22)

10. así que yo mucha nűkollü - n pűrakollü - n
 español agarrar caballo{ XE "Incorporación nominal" } + M.R.{ XE "Modo:Real" }1 montar caballo{ XE "Incorporación nominal" } + M.R.1

amu - n con la nenita que tengo con esa amu - n inche
 ir + M.R.1 español ir + M.R.1 yo

'Así que yo mucha... agarré el caballo, lo monté, y me fui con la nenita que tengo, con ésa me fui' (LC. Conversación 8. Línea 34)

En estos ejemplos se observan arranques en falso por parte del hablante, quien comienza hablando en español e inmediatamente corrige al ranquel, como ocurre en el ejemplo 9: los mismos términos mencionados en español, se dicen luego en ranquel. Esto deja ver que el hablante no desconoce los términos en su lengua materna. Tampoco descartamos la posibilidad de que este cambio al ranquel se deba a la presencia de la investigadora, si tenemos en cuenta que fueron conversaciones programadas para obtener datos.

4. Reiteración del mensaje en otro código

Muchas veces esta reiteración se realiza con la intención clarificar, amplificar o enfatizar el mensaje

11. la hija que ne - n tiene ka ne - y - Ø poncho
 español tener + M.R.{ XE "Modo:Real" }1 español también tener + M.R.{ XE "Modo:Real" } + 3
 poncho

'La hija que tengo tiene... también tiene poncho' (CC. Conversación 2. Línea 62)

12. nie - ke - la - y - Ø polpero acá para conseguir yerba no tomaban yerba
 tener + Hab.{ XE "Aspecto:Habitual" }+ Neg.{ XE "Negación:de Modo Real" }+ M.R.{ XE "Modo:Real" }+ 3
 bolichero español

che piquillín trüka trüka trüka trüka chem mate para tomar mate
 gente español piquillín piquillín piquillín piquillín qué español

trüka si no tienen que buscar chem lejos kamapu
 piquillín español qué español lejos

'No había bolichero acá para conseguir yerba, no tomaba yerba la gente, (sólo) piquillín, piquillín, piquillín, piquillín, ¡qué! mate, para tomar mate, (sólo) piquillín, si no tienen que (ir a) buscarlo ¡qué!, lejos, lejos' (EC. Conversación 5. Línea 10)

13. püta kim - la - (e) - n - o rume nada nada nada conoció
 nada conocer + Neg.{ XE "Negación:de Modo Real" }+ Inv.{ XE "Inversivo" }+ 1 Pac.+ 3 Ag. siquiera
 español

'No me conoció nada, nada, nada me conoció' (LC. Conversación 8. Línea 25)

5. Personalización vs. Objetivización

Gumperz señala que esta función se relaciona con la distinción entre "hablar de la acción" y "el habla como acción", el grado de proximidad o distanciamiento del hablante respecto al mensaje, etc. Así, los pasajes expresados en el "código nuestro" (en nuestro caso el ranquel) reflejan la interpretación personal o el compromiso del hablante, mientras que los enunciados en el "código de ellos" expresan mayor distancia.

Observamos que en los ejemplos 14 y 15 se recurre al ranquel para relatar hechos del pasado que involucran a familiares, en este caso al abuelo y a la madre, lo que le permitiría al hablante "acercarse" a esa situación discursiva que se relata. Paradójicamente, en 16 se reitera en español el "hablar paisano" mencionado anteriormente en ranquel.

14. illakame -lo lo llevaron engañaye - ng - i - Ø illakame - lo entonces
 ir a comprar+ fnf español llevar engañado+ Pas.{ XE "Pasiva" } + M.R.{ XE "Modo:Real" }+ 3 ir a comprar +
 fnf español

'Cuando fue a comprar lo llevaron, lo llevaron engañado entonces cuando fue a comprar' (CC. Conversación 2. Línea 3)²

15. weno une vey pi - ki - n cuando küpa - y - Ø travtromü ngillatü- bueno primero
 eso decir + Hab.{ XE "Aspecto:Habitual" }+ M.R.{ XE "Modo:Real" }1 español venir + M.R.{ XE "Modo:Real" }+
 3 tormenta rogar +

-y-Ø pūta wentru ngünechen vey pi - k - i - Ø vinoa mama
 + M.R.{ XE "Modo:Real" }+ 3 gran hombre Ngünechen eso decir + Hab.{ XE "Aspecto:Habitual" }+ M.R.{ XE
 "Modo:Real" }+ 3 finada mamá

después vey pi - k - i - Ø vinoa mama inche

español así decir + Hab.{ XE "Aspecto:Habitual" }+ M.R.{ XE "Modo:Real" }+ 3 finada mamá yo

'Primero yo solía decir, cuando vino la tormenta ella rogaba al Hombre Grande, a Ngünechen, decía la finada
 mamá, mi finada mamá decía' (CC. Conversación 4. Línea 64)

16. povre ñi mama ahora estamos nosotros estamos quedamos nosotros chedungu - n
 pobre mi mamá español hablar paisano + fnf

müten hablamos idioma de nosotros

nomás español

'Pobre mi mamá, ahora estamos nosotras, estamos, quedamos nosotras para hablar paisano nomás, hablamos el
 idioma de nosotros' (CC. Conversación 4. Línea 129)

Conclusiones

El análisis de las conversaciones en que intervienen los hablantes bilingües subordinados nos permite observar que, en comparación con la alternancia que presentan los hablantes bilingües coordinados (Apud Higonet, 2009), el cambio de código hacia la lengua dominante es mayor.

Esto no significa que haya un desconocimiento por parte de los hablantes de su propia lengua, ya que en varias ocasiones un determinado elemento es expresado en español, e inmediatamente corregido al ranquel. Por ejemplo:

a) ayer llegó mi her... lamngen llegó ay... wiya aku - y - Ø lamngen así que

español hermano español ayer llegar + M.R.{ XE "Modo:Real" }+ 3 hermano español

otro hermano así que yo todo tenía dolor acá kom kutran - ke - n acá

español todo enfermarse +Hab.{ XE "Aspecto:Habitual" }+M.R.1 español

'Ayer llegó mi hermano, ayer llegó mi hermano, así que, otro hermano, así que yo, todo, tenía dolor acá, todo me dolía acá' (CC. Conversación 3. Línea 22)

También debemos destacar la conservación en la lengua indígena de aquellos ítems léxicos culturalmente marcados, los cuales no serían significativos o no tendrían traducción al español. Esto sucede por ejemplo, cuando los hablantes refieren a la actividad del tejido:

b) así así que acá kūlow no tiene nada así que inche ne - n kūlow

español palo español yo tener + M.R.{ XE "Modo:Real" }1 palo

grande así que pūta chañikollu ngüre - lo

español gran matra tejer + fnf

'Así, así que acá... Palo no tiene nada; así que, yo tengo palo grande, así que ella va a tejer una matra grande' (CC. Conversación 2. Línea 23)

Aquí kūlow hace referencia al palo que se inserta en la tierra, fuera de la casa, para poder armar el telar.

Lo mismo sucede en lo que refiere a las matras. En las conversaciones encontramos distintos términos, ya que poseen tres variedades de matras: kūlañmücham refiere a la matra grande para cama de dos plazas (kūla: tres). La matra chica se denomina kiñeñmücham (kiñe: uno), y la de una plaza, epuñmücham (epu: dos). (Fernández Garay, 2002: 76)

c) sí acá ngüreutralpa - lu así que él pwede - la - y - Ø por la chica

español venir a tejer trama + fnf español poder + Neg.{ XE "Negación:de Modo Real" }+ M.R.{ XE
 "Modo:Real" }+ 3 español

'Sí, acá va a venir a tejer; así que ella no puede (tejer) por la chica' (CC. Conversación 1. Línea 28)

d) kūlañmücham

tres dobles

'Una matra de tres cuerpos' (CC. Conversación 1. Línea 24)

Como plantea Gumperz, las funciones conversacionales cumplen el papel de estrategias pragmáticas, ya que los hablantes siempre consideran el efecto comunicativo de lo que están diciendo y de esta manera pueden orientar la interpretación de su mensaje.

Similar es el planteo de Myers-Scotton (2006: 158), quien señala que la elección de una segunda lengua en determinada situación supone sacar a luz los factores socio-psicológicos que están

asociados a la lengua elegida. Las variedades lingüísticas en el repertorio de una comunidad toman un significado social, y el locutor conoce estos significados como parte de su competencia comunicativa. Y el uso de esa variedad en particular por parte del locutor refleja el punto de vista que tiene de él mismo como también su relación con los otros participantes en la conversación. De esta manera, los locutores se pueden sentir más cómodos al hablar de un determinado tema en una variedad que en otra, así como también una palabra o una expresión en la variedad que se elige puede llenar un vacío en la otra lengua, o referirse a un concepto u objeto que no existe en esa otra variedad.

Sin embargo, debemos recordar que las interacciones entre los hablantes fueron programadas por la investigadora por lo que es probable que el cambio hacia la lengua nativa en mayor o menor grado, en los hablantes bilingües subordinados, se encuentre influenciada por esa figura externa, ya que son hablantes que poseen un mayor manejo del *español*. Esto también evidencia el alto grado de pérdida que presenta la lengua *ranquel*.

Notas

1 EC se dirige a la investigadora para darle una explicación metalingüística. Debemos recordar que estas conversaciones no fueron espontáneas, sino que fueron programadas por la investigadora a fin de obtener determinados datos lingüísticos.

2 Se refieren a Koche Cabral, abuelo paterno de JC y CC, quien fue tomado prisionero por los blancos cuando fue a hacer unas compras a un boliche, acompañado por un niño cautivo blanco (Nota de Fernández Garay, 2002).

Referencias

- Fernández Garay, Ana V. (1988) *Relevamiento lingüístico de hablantes mapuches en la Provincia de La Pampa*. Departamento Investigaciones Culturales. Dirección General de Cultura. Subsecretaría de Cultura y Comunicación Social.
- Fernández Garay, Ana V. (2002) *Testimonio de los últimos ranqueles*. Buenos Aires: Instituto de Lingüística. Facultad de Filosofía y Letras. UBA
- Gardner-Chloros, Penélope (2009) *Code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, John J. (1982) *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Myers-Scotton, Carol (2006) *Multiple voices: an introduction to bilingualism*. Malden: Blackwell Publishers.
- Apud Higonet, M. Belén (en prensa) "Alternancia de códigos en hablantes bilingües coordinados de la lengua ranquel". En *Actas del II Encuentro de lenguas Indígenas Americanas* (Resistencia, Chaco, 2009)

Capítulo 17: 149-154

Paráfrasis, escucha y reformulación

Marcia Arbusti

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Paráfrasis, escucha y reformulación

Marcia Arbusti

Faculta de Humanidades y Artes, UNR - CONICET

Rosario, Argentina

m_arbusti@hotmail.com

Resumen

En este trabajo me ocuparé de explicar las causas que me llevan a sostener que las reformulaciones propias de las interacciones dialógicas pueden ser analizadas como efectos de lengua, es decir, fenómenos que alteran la norma del sistema, que advierten sobre la presencia de un sujeto hablante que no siempre es consciente de su decir, que produce enunciados que generan un valor extra en su significado por su construcción misma, más allá de los lexemas utilizados. En este sentido, propondré a través de ejemplos concretos tomados de intercambios orales el análisis de estructuras sintácticas que se configuran en las reformulaciones, y de qué manera resulta afectada la totalidad semántica del discurso a partir de su aparición. Además distinguiré la reorganización que plantean las reformulaciones de la categorización lógica paráfrasis, proponiendo un concepto diferente. Mi planteo es que dos enunciados pueden ser sólo semejantes desde el punto de vista lógico pero no desde una concepción de lenguaje que supone que el hablante no es poseedor pleno de su lengua. A través de fragmentos de interacciones, propondré la diferenciación de casos en los que la reformulación se da a partir de la escucha –categoría que tomo del interaccionismo brasileño- de otros casos en los que prima la ausencia de escucha. Esta diferenciación permite analizar el cambio discursivo en función de una acción generada por la presencia del otro manifiesta en la interacción dialógica, de lo que se derivan instancias de búsqueda del enunciado adecuado.

Introducción

Este trabajo se centra en uno de los procedimientos reorganizativos presentes en los textos orales, la paráfrasis, y las páginas que siguen conforman un recorrido por el recorte temático que he trazado para llevar a cabo su tratamiento. Me he basado especialmente en los estudios de Fuchs (1982,1994) ya que me son útiles porque recuperan los planteos más tradicionales –llámense retóricos y lógicos- sobre la paráfrasis, que yo descartaré por resultar insatisfactorios en relación con el análisis que pretendo en mi investigación; y luego un estudio lingüístico sobre el fenómeno desde una perspectiva cognitiva, que cuestionaré desde los presupuestos del interaccionismo brasileño, para lo cual me valdré de la concepción de sujeto hablante puesta en juego en cada línea teórica. Trataré de establecer, basándome en el corpus de interacciones dialógicas con el que trabajo, distintos niveles de actividad parafrástica, entre los que distinguiré la reformulación y ejemplificaré este desarrollo con breves fragmentos de intercambios orales.

La oralidad como objeto

Al estudiar la oralidad nos enfrentamos, como investigadores, con textos que presentan rasgos característicos de esta modalidad y que debemos reconocer de antemano para emprender un análisis que permita tratar tales rasgos. El medio fónico y el eje de desarrollo temporal dejan al descubierto en el enunciado marcas distintivas que pautan el recorrido del emisor, sus avances y retrocesos. Cuando los hablantes hacen uso de la modalidad oral se presentan pausas, enunciados inconclusos, vacilaciones, aparentes repeticiones parciales entre tantos otros fenómenos que podrían nombrarse. Me interesa especialmente una de esas características: la posibilidad que brinda la oralidad de acceder a las huellas discursivas visibles en los textos cuando la aparente repetición parcial lleva a una cierta reorganización de los enunciados, ya sea por enmienda, corrección, ratificación, rectificación, entre otras causas, porque esas huellas nos permitirán reflexionar sobre los conceptos de paráfrasis y reformulación.

Debo precisar, antes que nada, que estudio este tipo de fenómenos de reorganización textual, si se me permite la redundancia, en textos reales, esto es, interacciones orales entre docente –o adulto en carácter de tal- y adolescentes de entre 13 y 17 años, en situaciones de comentario de textos previamente leídos. Evitar los enunciados aislados y/o creados adrede forma parte de una decisión metodológica tomada a sabiendas de los beneficios a los que se acceden de esa manera, ya que el análisis de un texto completo, secuenciado luego de haber realizado una primera aproximación general para lograr un análisis más exhaustivo, me permite aprehender el fenómeno lingüístico-discursivo en su totalidad, a nivel semántico y sintáctico, e incluso a nivel pragmático, para indagar acerca de las relaciones entre los enunciados de sujetos y la incidencia de esas relaciones en el texto final. Además, el análisis permite mostrar de qué manera la paráfrasis desborda los límites de la frase, ejerciendo influencia sobre la totalidad del discurso, sobre su sentido global, el que se va conformando a lo largo de toda la interacción con cada enunciado, cada pausa, cada intercambio.

La paráfrasis desde la Retórica y en relación con el comentario de textos

La paráfrasis es objeto de estudio desde la Antigüedad, por eso considero necesario realizar un recorrido –aunque sea general en esta ocasión–, que me permita descartar algunas perspectivas de análisis por ser insuficientes en relación con el abordaje que pretendo llevar a cabo.

En principio, el término paráfrasis ha sido utilizado por la tradición para designar la práctica lingüístico-discursiva de la reformulación de un texto fuente con fines esencialmente pedagógicos. En la Retórica, la paráfrasis estuvo ligada a los ejercicios de reformulación de la oratoria y a la exégesis de textos sagrados, para convertirse luego en una práctica reorganizativa desdeñable, por considerarse que contribuía a la alteración del texto fuente, lo que conducía indefectiblemente a uno más confuso. Es evidente que el estudio de las interacciones que propongo no tiene que ver con la línea de un ejercicio de oratoria formal pero sí puede vincularse con una paráfrasis explicativa. En esta investigación se plantean dos instancias reorganizativas, en una el docente y el alumno intentan de manera conjunta –en una relación no simétrica que determina quién posee el objetivo primero y generalmente, quién guía, pregunta, cuestiona– comentar el texto fuente que el alumno leyó previamente tantas veces como le fue necesario; en la otra el alumno propone una versión monológica final que eventualmente puede integrar algunos aspectos ya presentes en los enunciados de la interacción previa.

Fuchs (1994) plantea que ‘comentar un texto’ y ‘parafrasearlo’ son actividades distintas, ya que el comentario supone un distanciamiento del sujeto respecto del texto fuente. Aquí el sujeto se postula como receptor crítico de esa primera versión, y toma posición respecto de ella para construir una nueva, que contiene un plus interpretativo. En cambio, la paráfrasis implica la ausencia de esa toma de posición y la distancia entre las versiones debe ser mínima. Acuerdo con la autora respecto de su caracterización del comentario de textos –de hecho respeta el principio de que toda versión es distinta de otra, no hay textos iguales– pero disiento en cuanto a minimizar la distancia entre el texto fuente y su paráfrasis, puesto que considero que todo acto enunciativo implica al sujeto; no es posible pensar que pueda neutralizar su subjetividad al hablar o escribir, por lo tanto texto original y paráfrasis serán distintos. De hecho la autora culmina aceptando que

“Las elecciones efectuadas por el sujeto cuando hace la transformación del contenido son realizadas, evidentemente, en función del conjunto de los parámetros constitutivos de la actividad discursiva: dependen del objetivo perseguido por el sujeto que reformula (según el tipo de tarea del lenguaje a la que se ha comprometido), de sus conocimientos de mundo, de condicionamientos de orden situacional (según la representación que tiene de la situación de enunciación del T [texto] fuente y de su propia situación de reformulación: intención de su interlocutor, imagen de sí mismo, etc.) de la misma forma que, en última instancia, de preferencias subjetivas.” (Fuchs, 1994: 31-32).

De modo que Fuchs admite que parafrasear es en sí una toma de posición, aunque entiendo que pueden existir elementos que escapen a la planificación por parte del hablante, tal como se desprende de la cita recién leída. Sobre esto volveré más adelante. Lo que debe quedar en claro en este momento es que la paráfrasis puede estudiarse como una actividad entre dos o más interlocutores que buscan interpretar un texto, y en esa búsqueda surge uno nuevo, justamente, la versión parafrástica. Asimismo, otra posibilidad de paráfrasis es la versión individual que un hablante puede llevar a cabo sobre un texto leído o escuchado previamente. De hecho, nuestro corpus contiene un primer comentario del texto fuente, dialogado, y luego una versión que cada adolescente realizó, esta vez individualmente, después de la interacción.

Aunque Fuchs sostenga en un primer momento que en la práctica de la paráfrasis imitativa debe existir una distancia mínima entre el texto fuente y su versión parafrástica, como así también entre los emisores respectivos, en las páginas siguientes de su libro plantea que hay un umbral de distorsión que no puede soslayarse y por lo tanto la paráfrasis originará la posibilidad de la ‘deformación’ del sentido. La autora fundamenta con mayor rigor esta segunda postura –tal como pudimos observar en el pasaje arriba citado– y por eso preferimos seguirla y valernos de esta segunda afirmación en nuestra investigación.

La paráfrasis desde la Lógica

Otro ámbito en el que la paráfrasis ha sido tratada especialmente es en el de la Lógica, en cuyo campo se la define por la equivalencia establecida entre dos proposiciones, las cuales, además de ser semejantes, también se implican, por lo que si una es verdad, la otra también lo será. El carácter semejante de las proposiciones es tal que se anulan las diferencias semánticas entre los términos, de modo que se postula la identidad referencial plena. La lógica plantea, de este modo, que el lenguaje es transparente y desde esa concepción desprende sus tesis más importantes, que son, por un lado, la independencia entre la dimensión semántica y la dimensión pragmática, y por otro, la representación directa e inmediata del referente, según la cual solamente la referencia (extralingüística) interviene en la determinación del valor de verdad, dejando de lado el sentido. Es Quine quien problematiza estas ideas y plantea que no debe confundirse el sentido (intensión) y la referencia (extensión, denotación) de los términos. Según el filósofo, para determinar la sinonimia, no es suficiente que las expresiones denoten el mismo objeto o la misma clase de cosas sino que es necesario que el punto de vista sobre

ese referente sea el mismo, o al menos, comparable. Por lo tanto, desde esta perspectiva del empleo opaco del lenguaje, el sentido interviene para la determinación de la verdad. Esta primera perspectiva de la lógica sobre la paráfrasis no resulta completamente satisfactoria ya que no cuestiona en absoluto la correspondencia entre sus componentes. Eso es lo que me interesa, reflexionar sobre el alcance de esa semejanza, sobre la determinación que ella posee sobre el enunciado completo, y también acerca de quién es el responsable de su atribución o, por qué no, creación.

La identidad plena entre los componentes de la paráfrasis se basa en una relación de sinonimia entre ellos por la cual se sostiene una coincidencia total de los sentidos puestos en juego. Esta perspectiva ingenua sobre el hecho lingüístico culmina por reducirlo, impidiendo el logro de una descripción cercana a aquello que sucede en los actos verbales de los hablantes: todo cambio de las formas conlleva necesariamente un cambio de significación, de modo que la paráfrasis entendida como identidad de sentidos no existe. Por eso la lingüística apela a la noción más amplia de equivalencia, superadora de la de sinonimia, que describe el parentesco semántico a través de la existencia de un núcleo común a los términos implicados. Sin embargo este rasgo de equivalencia debe ser problematizado puesto que son los sujetos quienes determinan si sus enunciados son parafrásticos – es decir, equivalentes- o no, de manera que la ausencia de consenso y la variabilidad de reacciones son comunes debido a la dinamicidad y subjetividad de la que depende el fenómeno parafrástico.

Fuchs plantea que el juicio del receptor para reconocer la paráfrasis y la capacidad del emisor para efectuarla devienen de sus respectivas competencias. Esto se basa en su definición de paráfrasis como una actividad metalingüística que consiste en identificar los semantismos respectivos de dos secuencias comparadas, lo que constituye un juicio sobre las secuencias efectuado por el sujeto hablante en situación. La autora insiste en que la relación de paráfrasis no se da en el terreno de la lengua sino que se trata de una estrategia cognitivo-lingüístico-discursiva de los sujetos que proceden a una identificación momentánea de las significaciones de cada uno de los dos enunciados, anulando las diferencias en provecho de sus semejanzas. Se define como estrategia porque es una acción operada por un sujeto enunciador en vista de cierto propósito; es lingüístico-discursiva porque opera sobre la lengua y por medio de ella recurriendo a ciertos marcadores que verbalizan la identificación; y cognitiva porque el sujeto categoriza los sentidos, decretando su semejanza o diferenciación.

El sujeto que parafrasea

Dentro de este marco teórico podría decirse que el hablante es un sujeto epistémico, es decir, que posee, por ser consciente de todos sus actos, voluntad para expresar sus puntos de vista, albedrío para señalar lo que desea, intención para regularse y regular al otro. Es un sujeto pleno, dueño de sus prácticas, seguro en el reconocimiento de los sucesos en los que participa, por lo que, en una situación de interacción, se desenvuelve en todo momento de acuerdo con una intención prefijada que responde a sus intereses, metas o aspiraciones personales. Esa voluntariedad plena es lo que posibilita hablar de estrategia sobre los enunciados que produce.

El planteo que sostengo, fundamentándome en los postulados del interaccionismo brasileño, se distancia de lo recién expuesto ya que la concepción de sujeto dentro de esta teoría es distinta. Más que mostrarse como sujetos cognoscentes y pragmáticos respecto de sus enunciados, los hablantes muestran una imprevisibilidad persistente en su funcionamiento lingüístico discursivo, tal como pudimos demostrarlo en anteriores proyectos de investigación y diversas publicaciones. (Desinano, 2008, 2009), (Canavesio, 2008), (Arbusti, 2008). Se manifiesta aquí la diferencia entre el sujeto de la interacción dialógica, desde la perspectiva interaccionista que seguimos y la de un sujeto pragmático, es decir, hablante, emisor, pleno de intención, en un entorno cognoscitivo compartido. Para la pragmática, el hablante es un sujeto racional que usa la lengua, posee consciencia sobre sus enunciados, que es capaz de expresar y reconocer intenciones comunicativas, un sujeto indiviso, de una sola voz. El interaccionismo que propone Lemos reduce ese dominio absoluto de los sujetos sobre la lengua. La lectura propuesta por la autora le permite una visión del sujeto como resultante de un proceso de subjetivización gracias a la lengua pero al cual la existencia del inconsciente le impedirá el dominio de sus actos –y de la lengua-. Es así como en ella aparecerán ocurrencias que no responden a intenciones conscientes. Sobre esta base trataré de profundizar más en el problema que representa la paráfrasis.

El punto de vista teórico elegido anula la posibilidad de considerar la paráfrasis como una estrategia o una actividad en forma taxativa y permanente, porque eso también supone el predominio permanente de la voluntad consciente, y una afirmación semejante no es posible desde el interaccionismo brasileño. La paráfrasis, más que estrategia, es un procedimiento lingüístico discursivo que el sujeto emplea cuando a partir de la escucha de efectos de lengua advierte que debe decir de una manera diferente lo ya dicho. Esto no significa que se dé cuenta del error, que sepa a ciencia cierta qué está obstaculizando el curso normal de su habla, ni que encuentre una mejor manera de expresar lo que desea, sino que escucha que algo falla, y por eso intenta reformular su enunciado, aunque no siempre esa reformulación sea una versión más inteligible o adecuada que la primera.

Reformulación en la paráfrasis: funcionamiento del sujeto en el lenguaje

Hasta aquí he desarrollado las perspectivas teóricas –por lo menos las más productivas– que tomaron como objeto de estudio la paráfrasis. Esto me llevó a problematizar algunos aspectos relativos a la equivalencia semántica de los enunciados y a la concepción de sujeto supuesta por esos estudios. Además, este recorrido me permitió descubrir, en el corpus de interacciones entre docente y alumno, que la actividad parafrástica contiene aristas complejas que denotan más de un tipo de paráfrasis, en relación con los textos intervinientes y los sujetos que las generen. De acuerdo con estas observaciones podrían considerarse distintos niveles: paráfrasis del texto fuente, paráfrasis del texto fuente en interacción, paráfrasis del enunciado de otro interlocutor y paráfrasis del enunciado propio. Cualquiera de las paráfrasis arriba mencionada forma parte de una actividad didáctica propuesta por el docente, muy común en nuestro sistema educativo. Todas pueden analizarse desde esa perspectiva, teniendo en cuenta la viabilidad del texto a comentar, la adecuación de las intervenciones del docente de acuerdo con el objetivo último de la actividad propuesta, las paráfrasis monológicas y las dialógicas, entre otros aspectos. Sin embargo, la última de ellas también me permite acceder a otro tipo de abordaje teórico. Las lecturas llevadas a cabo sobre paráfrasis, los cuestionamientos sobre ellas realizados y el análisis del corpus me permitieron ir mostrando capas de este fenómeno para llegar a advertir que hay una que manifiesta el cambio de posición del sujeto.

La paráfrasis del enunciado propio supone que cada sujeto, al hablar, puede percibir elementos extraños que interrumpen el continuum de su decir, y por lo tanto genera una paráfrasis que intenta corregir, mejorar, adecuar a su primer enunciado. El hablante busca una versión que le resulte más apropiada ya sea sintáctica o léxicamente. En el corpus con el que trabajo, el alumno modifica sus enunciados motu proprio o luego del intercambio con el docente, recuperando eventualmente fragmentos de su habla. Considero que este tipo de paráfrasis sólo es posible si hay una escucha del propio decir, o sea, si el hablante es capaz de objetivar su discurso y distanciarse de él para imprimirle cambios. Esto me permite hipotetizar que éste es un caso de reformulación: cuando hay escucha de la palabra propia o la ajena y se logra transformar los enunciados de acuerdo con las evaluaciones pertinentes que cada locutor haya realizado. En este lugar es donde abandono el paralelismo con la paráfrasis lógica o retórica y entro en el terreno propio del funcionamiento del sujeto en el lenguaje. Aquí el sujeto, a partir de la escucha, trata de ‘suturar’ la falla, percibida conscientemente o no, y en esa sutura se encuentra la reformulación.

Análisis de interacciones orales

Culminaré mi participación con el análisis de dos breves ejemplos de lo hasta recién expuesto. En primer lugar introduciré un fragmento de interacción en que el alumno participante logra reformular su enunciado, de manera que, según lo que hemos dicho, se halla en una situación de escucha del efecto de lengua que ha emergido y, extrañado ante él, busca nuevas manera de expresarse. La intervención que presento es la de Facundo, de 17 años, quien, luego de una interacción con la docente con la que comentó un texto sobre las relaciones entre españoles e indígenas en la colonia del Río de la Plata, responde al pedido de que resuma él solo el tema central del texto leído que habían discutido previamente:

F: laaa la cruza entreeee / o sea el mestizaje entre los indios y los blancos o sea que se fueron dando a medidaaa que al no tener ellos mujeres no traían mujeres desde España se tuvieron que mez otra no les quedaba que mezclarse con los eeeh con las indias ahí nació el mestizaj el mestizaje

En este fragmento podemos reconocer una serie de reformulaciones. La primera, apenas comienza a hablar, reemplaza el sustantivo ‘cruza’ por ‘mestizaje’ luego de un alargamiento de vocal en la preposición ‘entre’, una pausa para escoger un término más adecuado y que ha sido previamente nombrado con asiduidad, y un marcador de reformulación que explicita la modificación. En seguida aparece un completamiento que también da cuenta de una reformulación producida por una falta de exactitud en la referencia, esto es, ‘al no tener ellos mujeres’ no deja claro el sujeto del enunciado y hasta resulta inverosímil en su sentido, por lo que surge allí un inciso que completa esa falla, ‘no traían mujeres desde España’. La siguiente reformulación marca una potenciación de la fuerza semántica de la segunda versión, ya que se endurece la forma de enunciar la causa del mestizaje con la expresión ‘otra no les quedaba que mezclarse’, que en principio era más débil a través de ‘se tuvieron que mez’. Por último, una reformulación morfológica que afecta la concordancia entre artículo y nombre: Facundo escucha esa incongruencia entre el artículo masculino y el sustantivo que aún no nombró pero que formará parte de su enunciado, entonces nuevamente luego de una pausa explicita el artículo femenino que concuerda con ‘indias’. Todas estas modificaciones dan cuenta de que Facundo ha sido capaz en este caso de objetivar su discurso y, cuando surgen efectos de lengua que percibe como dificultades, logra realizar cambios, nuevas versiones de lo ya dicho. Allí, tal como explicamos, hay una paráfrasis reformulativa posibilitada por la escucha del enunciado propio.

Sin embargo, tal como planteaba anteriormente, no todos los sujetos logran este tipo de reformulaciones en todas las situaciones comunicativas en las que participan. De hecho, numerosos ejemplos resultan argumentos favorables para nuestra tesis de que la paráfrasis reformulativa es posible si hay escucha del propio discurso y/o de la palabra ajena. De no ser así, los hablantes no se

percatan de la falla y prosiguen con su enunciado como si nada extraño hubiera acaecido, sometidos a la lengua y a un inconsciente que habla por ellos. Veamos los ejemplos que siguen:

Noelia, 16 años: quem hablan sobre la sangre eh como como morian los esclavos // que eran // esforzados // y siempre llevaban traian barcos todo para llevaban barcos y traian barcos para para traer los esclavos para que sigan trabajando siempre habia muchas muertes / decian que los blancos eran // que habia pobres y ricos pero siempre cuidaban su sangre / porque no querian ser como ellos

Pedro, 15 años: la pureza de sangre se refiere a la maltratoación / y / en el hecho deee / de la matanza / que ca / ellos se divierten matando a la gente para divertirse pero no no no se fijan en lo que necesitan ellos

Yésica, 17 años: eh también // eh // eh / ésa es la que no entendí bien la de atrofia // quiere decir que los huesos digamos pierden / se atrofian

D: se atrofian van eh perdiendo / eh / acá justamente en el glosario te dice que produce eh oo

Y: el tamaño del número

D: claro o disminuye o aumenta el tamaño

En los tres fragmentos precedentes observamos elementos extraños a la lengua ya que presentan algún rasgo morfológico inadecuado para su situación en el enunciado. En el primer caso, si bien 'esforzados' es un ítem lexical completamente gramatical, no es el que corresponde por su sentido, ya que en su lugar debería haber estado 'forzados'. Noelia no se da cuenta de ello, no escucha esa falla, y prosigue con una intervención con muchos problemas de progresión que dificulta el sentido último contenido en ella. Los otros dos casos son más extraños porque presentan rasgos inexistentes para la norma lingüística pero que asimismo no quebrantan las leyes del lenguaje. A pesar de su agramaticalidad, surgen y allí se establecen ya que no son reformulados por los hablantes, que no logran escuchar su decir. En la interacción con Yésica la docente expresa el término correcto pero la alumna no hace ningún comentario que nos permita pensar que se dio cuenta de su error, de manera que se haría evidente otra situación de no escucha, esta vez, de la palabra de la interlocutora.

Conclusiones

Un estudio cuidadoso sobre la paráfrasis me ha permitido problematizar algunas cuestiones sobre la equivalencia entre sus enunciados y los sujetos que las generan. La reflexión teórica me guió a un análisis de las interacciones dialógicas tras el que pude establecer distintos niveles de actividad parafrástica que denotan cada uno particularidades respecto de su relación con el texto fuente o primera versión y con el o los hablantes participantes. Así arribé a la hipótesis de que una de esas capas de la paráfrasis hace evidente el funcionamiento del sujeto en el lenguaje y la posibilidad o imposibilidad de escucha y la consecuente reformulación de los enunciados. Queda mucho camino por recorrer, más reflexiones por realizar, nuevas cuestiones por descubrir.

Referencias

- Canavesio, Vanesa (2007) *El caso del neologismo por condensación en estructuras paralelas*. Inédita. Rosario, Facultad de de Humanidades y Artes, UNR.
- Desinano, Norma (Coord.) y Arbusti, Marcia, Canavesio, Vanesa y otros (2008) *Interacciones orales sobre textos expositivo-explicativos disciplinares en la escuela media*. Rosario: Fac. de Humanidades y Artes / Laborde.
- Desinano, Norma (2009) Fenómenos en la organización sintagmática en la escritura académica de alumnos universitarios. Rosario: Homo Sapiens.
- Fuchs, Catherine (1982) *La paraphrase*. Paris: Presses Universitaires de France.
- (1994) *Paraphrase et Énonciation*. Paris: Ophrys.
- Gülich, Elisabeth y Kotschi, Thomas (1995) "Oral Discourse Production" En Quasthoff, U. *Studies in Oral Communication*. Berlin/New York: W. de Gruyter.
- Lemos, Claudia Teresa G. (1995) "Lingua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem". *Letras Hoje*, v.30, n° 4, p. 9-28.
- (1999) "A criança como ponto de interrogação". En *Letras Hoje*. Porto Alegre. V. 34, n° 8.
- (2003) "Corpo y corpus". En *Corpo, linguagem, gestos e afetos*, Faep, Unicamp.
- Lier - De Vitto, Ma. Francisca. 1995 "Lingua e discurso: á luz dos monólogos da crianza". *Letras de Hoje*, v. 30, n° 4, p. 45-56.

Capítulo 18: 155-161

La cortesía verbal en ámbitos rurales.
A propósito de San Antonio de los Cobres (Salta)

Olga Alicia Armata

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

La cortesía verbal en ámbitos rurales.

A propósito de San Antonio de los Cobres (Salta)

Olga Alicia Armata

Universidad Nacional de Salta

Salta - Argentina

olarm@arnet.com.ar

Resumen

En la interacción comunicativa, los interlocutores establecen a través del lenguaje distintos tipos de relaciones de acuerdo con la intencionalidad que se manifiesta en la instancia de emisión y que se devela en la de recepción. Tal intercambio involucra además de los aspectos cognitivos vinculados con el funcionamiento del sistema lingüístico, otros de orden social. De modo que emisor y receptor ponen en juego las normas que atañen al uso de la lengua y las que conciernen a la configuración y funcionamiento de la sociedad. Una de esas normas sociales es la cortesía que establece pautas de comportamiento a las cuales deben ajustarse los miembros de una comunidad. Así, se instauran formas de conducta cuya aceptación favorece las relaciones interpersonales. Por eso, suele propiciarse la difusión de determinados patrones considerados corteses, en desmedro de otros considerados descorteses en ámbitos sociales específicos. En este trabajo, que forma parte de una investigación mayor destinada a estudiar la cortesía verbal en ámbitos rurales, se examina un corpus compuesto por formas corteses procedentes de interacciones conversacionales de carácter informal entre miembros de comunidades rurales de San Antonio de los Cobres, cabecera del departamento Los Andes ubicado en la Puna salteña. El análisis del material se concreta desde la perspectiva de la pragmática sociocultural, ya que la indagación de los componentes lingüísticos y culturales interrelacionados nos permite explicitar los usos corteses en sociedades campesinas del ámbito indicado.

Introducción

En la interacción comunicativa, los interlocutores establecen a través del lenguaje distintos tipos de relaciones de acuerdo con la intencionalidad que se manifiesta en la instancia de emisión y que se devela, por lo general, en la de recepción. Tal intercambio involucra, además de los aspectos cognitivos vinculados con el funcionamiento del sistema lingüístico, otros de orden social. Esto significa que emisor y receptor no sólo ponen en juego las normas que atañen al uso de la lengua, sino también las que conciernen a la configuración y funcionamiento de la sociedad.

Precisamente, una de esas normas sociales es la cortesía, que establece pautas de comportamiento a las cuales deben ajustarse los miembros de una comunidad dada. Esos patrones de conducta favorecen, sin duda, las relaciones interpersonales. Por eso, es natural que cada grupo humano propicie la difusión de determinados usos lingüísticos y no lingüísticos considerados corteses, mientras prohíbe otros porque los juzga descorteses.

El presente trabajo, que forma parte de una investigación mayor -actualmente en curso- destinada a indagar la cortesía verbal en ámbitos rurales, examina formas corteses en interacciones conversacionales de carácter informal, registradas en comunidades campesinas de la localidad de San Antonio de los Cobres, cabecera del departamento de Los Andes, ubicado en la Puna salteña. Este ámbito geográfico posee características socio-históricas, culturales y lingüísticas particulares, producto de la simbiosis hispano-indígena. No se debe olvidar que Salta es una provincia mediterránea, que conforma una zona lateral de marcado carácter conservador y con fuerte influencia del sustrato quechua, lo que justifica considerar su modalidad de habla como un subsistema dialectal perteneciente al área del español andino.

Lineamientos teórico-metodológicos

En los estudios de la cortesía, el modelo propuesto por Brown y Levinson (1987) es, sin duda, el más difundido, a pesar de las críticas originadas en el carácter universal dado por sus gestores a la noción de imagen (positiva y negativa) y otros conceptos a ella vinculados. Precisamente, la indagación de las formas verbales corteses, usadas en áreas rurales, no puede circunscribirse a la concepción de "face" diseñada por los investigadores citados, pues interesa considerar qué aspectos contextuales intervienen en la definición de imagen aplicable al hombre de campo. Para ello, es imprescindible atender al rol de los participantes en la interacción y también a la situación comunicativa global, además del contexto extralingüístico, en el que, desde luego, intervienen creencias y actitudes. En este sentido, los aportes procedentes de la pragmática sociocultural son fundamentales, pues importa el análisis de las funciones que cumplen los recursos comunicativos, de acuerdo con lineamientos centrados en la vinculación existente entre lo lingüístico y lo social.

Justamente, en la interacción verbal, los interlocutores ponen en juego una serie de instrumentos que proceden no sólo de sus experiencias comunicativas, sino también de su entorno social y que pueden o no compartir -a veces sólo de manera parcial- con otros participantes. Tales instrumentos operan en la instancia de comunicación y permiten a los interlocutores alcanzar determinados sentidos emergentes en el intercambio. De modo que "la cortesía, considerada como un fenómeno sociocultural, se confirma, se actualiza, se modifica o se revierte en la situación de interlocución real. Esto es posible porque se presupone que se comparten conocimientos acerca de contenidos socioculturales subyacentes" (Bravo, 2004:8).

Con la pragmática sociocultural, lo extralingüístico se convierte en categoría de análisis (Bravo, 2005:24), con lo cual se instituye la interdependencia entre aspectos lingüísticos y socioculturales. En este sentido, hay que destacar que la caracterización y el análisis de estos últimos resultan esenciales para el abordaje de la cortesía en sociedades rurales, más aún en comunidades como las de la Puna salteña, que poseen características peculiares.

La perspectiva cultural formulada por Diana Bravo en el marco de la disciplina mencionada es, en definitiva, la orientación desde la cual se estudian los usos corteses en grupos campesinos. En ellos, la imagen del individuo está directamente vinculada con la comunidad de la que forma parte, por lo tanto, su identidad se configura en función del grado de pertenencia a ese grupo social.

En este modelo teórico, interesan las categorías de autonomía y afiliación. La primera define la individualidad de cada persona, es decir, lo que le permite diferenciarse de aquellos a quienes se asemeja y con los cuales se agrupa. La afiliación, en cambio, señala su pertenencia al grupo y el deseo de ser visto por los demás como uno de sus integrantes.

Autonomía y afiliación dan cuenta, por lo tanto, del deseo de todo ser humano de distinguirse de sus semejantes y, al mismo tiempo, ser aceptado por los suyos. De allí que, tanto las normas sociales como las lingüísticas que caracterizan una comunidad estén enraizadas en la cultura y la historia que la enmarcan. Por eso, el análisis de los usos verbales corteses se efectúa teniendo en cuenta los rasgos que definen la imagen del campesino andino, tanto en lo que concierne a sus aspectos individuales como sociales.

La conformación del corpus objeto de análisis se concretó a partir de grabaciones magnetofónicas de conversaciones espontáneas entre hablantes oriundos de la localidad de San Antonio de los Cobres, en el departamento de Los Andes. Se recurrió, además, a la aplicación de cuestionarios orientados, cuya formulación se vinculó con diferentes situaciones comunicativas. Tales cuestionarios tendían a corroborar usos verbales registrados en las interacciones, los que volvieron a constatare a través de la técnica de observación participante. En todos los casos, interesa registrar y estudiar los usos lingüísticos asociados directamente con las variables independientes referidas a edad y sexo de los interlocutores, pues se supone que esas variables permiten identificar la mayor variación en las formas de cortesía empleadas en ámbitos rurales.

Sobre la imagen del campesino en San Antonio de los Cobres

Para la caracterización de la imagen correspondiente al campesino de la Puna salteña, más precisamente de la localidad de San Antonio de los Cobres, se considera la propuesta teórico-metodológica de Susana Boretti en sus indagaciones sobre los usos lingüísticos corteses en el español de Rosario¹, de acuerdo con el modelo planteado por Diana Bravo. Para ello se efectúa la consulta de diferentes estudios de índole geográfica, socio-histórica, antropológico-cultural y también producciones literarias, a todos los cuales se agregan nuestras propias experiencias, producto de la observación participante. El propósito que guió esta primera fase investigativa era explicitar parámetros que permitieran definir qué significa en Salta, y en particular en Los Andes, ser campesino.

En cuanto a los aspectos de carácter geográfico, conviene destacar que Los Andes, parte de la región puneña, es un departamento ubicado al Oeste de la provincia de Salta. Conforman, desde sus orígenes, parte del territorio nacional de nombre homónimo y cuenta con una superficie de 25.636 km². La cabecera departamental es San Antonio de los Cobres, ciudad que, desde 1943 se constituye en su capital. Entre esta región de la Puna salteña y la Puna jujeña existen características socioculturales compartidas, lo que las aproxima de manera notable.

Esa área geográfica se caracteriza por un clima semidesértico con escasas precipitaciones pluviales y severas condiciones climáticas para la vegetación y para la vida animal (AAVV, 1981). Constituye históricamente el habitat de los atacamas o apotamas, parcialidad indígena cuya influencia se detecta, además, en el actual departamento de La Poma y en la Quebrada del Toro, según lo corroboran los restos arqueológicos allí descubiertos (Navamuel y Cabral, 1984:82). Con la conquista y dominación española, a partir del siglo XVI, los apotamas o atacamas pierden su condición de pueblo libre y se subordinan a la autoridad de los encomenderos. Justamente, por ese sometimiento pacífico que se patentiza en la ausencia de insurrecciones, no padecen desnaturalización, como acontece con otras parcialidades indígenas que manifiestan una actitud de marcada hostilidad ante los conquistadores. Tal es el caso de los quilmes.

Esa actitud sumisa que aun hoy pervive en el campesino andino, y que se proyecta en una aparente inhibición o timidez es, sin duda, el “peso ancestral” de la dominación hispana. Por eso, entre los habitantes de Los Andes pertenecientes a la segunda y a la tercera generación², se observa, con frecuencia, que el apretón de manos con el cual se sella el conocimiento de quien no pertenece a la comunidad, se limita a un simple roce de los dedos, lo que patentiza el marcado retraimiento o temor frente al extranjero. Así lo atestigua este fragmento extraído de la novela *Donde el hombre muere riendo* de Carlos Barbarán Alvarado:

Don Pío Cruz. El amontonamiento de sus años estampaba surcos en su faz tostada. Barba rala y dientes firmes ensuciados por residuos de coca. En sus ojos oscuros, parecían caber todas las lejanías de la puna. Sombrero de alas anchas tapándole el extremo superior de las orejas; su cuerpo cubierto con un barracán liso y sus ojotas de suela dejaban semidesnudos sus callosos pies.

El morador tendió su mano indecisa a los viandantes, no con ese franco apretón, sino con la punta de los dedos, tímido saludo del andino. Y animóse a consultar:

Qué andan queriendo ...

Una oveja –respondió imperativamente Llama (1973:100).

Sin embargo, el campesino andino tiene un profundo deseo de autoafirmación, que se traduce en su afán de reivindicar su idioma, sus creencias, sus hábitos, su tierra, a pesar de las influencias que ejercieron tanto los primitivos grupos indígenas –calchaquíes, tiahuanacotas, incas- como los españoles. Tal deseo se acentúa en la actualidad debido a la presencia de gentes ajenas a su cultura: comprovincianos, compatriotas o aun extranjeros, que se instalan en la región con actividades mineras, comerciales, pedagógicas, policiales y aduaneras.

Ese anhelo de autoafirmación subsiste, en efecto, a través del tiempo, manifestado en expresiones culturales de raigambre prehispánica que coexisten con otras de ascendencia hispánica en una auténtica simbiosis cultural. Precisamente, entre las diferentes prácticas sociales del campesino puneño, las religiosas y las económicas –estas últimas de índole agrícola-ganadera- muestran técnicas, procedimientos, rituales y devociones que se integran en un modelo definido por el sincretismo. Así, el campesino andino no sólo rinde culto a la Pachamama o madre tierra, divinidad de ascendencia prehispánica, sino también a San Antonio o a la Virgen María en distintas advocaciones, e incluso participa de las peregrinaciones que anualmente se realizan a la ciudad de Salta, durante las festividades en honor de la Virgen del Perpetuo Socorro o del Señor y la Virgen del Milagro.

Referirse a la autoafirmación que busca el campesino andino implica dar cuenta del valor que él asigna a la autonomía, categoría ésta que se sostiene en el sentimiento de autoestima. En efecto, el puneño, en su condición de artesano, pastor, minero o salinero es un auténtico trabajador que se siente orgulloso de las actividades que desarrolla, además de merecer el aprecio de su grupo de pertenencia.

Otro rasgo que define la idiosincrasia del andino es su hospitalidad: ante la presencia de un foráneo, le brinda lo mejor. Por eso, en su rol de anfitrión suele sacrificar comodidades y privilegios que, por lo general, son siempre limitados, con el único propósito de satisfacer a quien alberga en su hogar, en su “rancho”.

En las sociedades rurales que aquí se indaga, la autoafirmación se asocia con un profundo sentido de pertenencia que el campesino manifiesta en relación con su comunidad de origen, ya que se considera participe directo de lo que en ella acontece. Ese sentido de afiliación al grupo conlleva la aceptación de bienes y pautas culturales de orden material y espiritual procedentes de las culturas prehispánicas e hispánicas, además de la incorporación de productos y servicios surgidos a partir de los actuales avances científicos y tecnológicos.

No es extraño, por eso, que los pobladores de Los Andes intervengan en actividades comunitarias como la “minga”, que demanda la colaboración de los miembros del grupo en tareas específicas relacionadas con las necesidades de algunos de sus integrantes. Esto ocurre, por lo general, en la construcción de viviendas, en labores de índole agrícola o ganadera, entre otras. Se caracteriza, así, al hombre andino como solidario, generoso, desinteresado, cualidades positivas que poseen un fuerte carácter afiliativo, pues cualquier contribución destinada a uno de los integrantes de la comunidad rural es siempre recíproca, es decir, se sustenta en un principio de ayuda mutua y permanente.

Existen, además, en esos núcleos poblacionales, otras prácticas que comprometen a la mayor parte de sus integrantes, y que atañen a quehaceres de carácter económico o social-religioso, tales como la “señalada”, “la chaya”, el “1° de agosto” o el carnaval (desentierro y entierro). También las labores pastoriles evidencian un comportamiento afiliativo que compromete al grupo familiar, pues el cuidado de los animales caprinos y lanares es tarea compartida por niños, jóvenes y ancianos. Al respecto, hay que señalar que las familias, cuyo lugar de residencia se halla alejado de los centros poblacionales - San Antonio de los Cobres, Santa Rosa de Tastil o Santa Rosa de los Pastos Grandes- suelen optar por no enviar a sus hijos a la escuela o bien por instalarlos en las escuelas-albergues que existen en la zona. Estas opciones implican cosmovisiones diferentes que atañen, por un lado, a la continuidad de prácticas ancestrales como el pastoreo y la agricultura para el autoconsumo. Por otro, la necesidad de

inserción social y cultural decide la instalación en las escuelas-albergues, pero esto de ninguna manera significa la ruptura con la comunidad de origen.

Una consideración especial merece el compadrazgo que entre los campesinos puneños es indicador de afiliación, pues las relaciones que establecen compadres y comadres se sustentan en el respeto y en la dignidad. Por eso, la cortesía en interacciones formales e informales involucra usos que evidencian distancia e incluso imponen respeto aun entre quienes poseen una relación de parentesco (Cortazar, 1999).

Esta caracterización del campesino andino, en relación con las categorías del modelo aplicado - autonomía y afiliación- se muestra pertinente en cuanto posibilita dar razón del carácter que adquieren determinadas formas corteses en el ámbito de la Puna salteña.

Algunos usos lingüísticos corteses

Tal como se indicó en párrafos precedentes, este trabajo se inscribe en una investigación en marcha orientada al estudio de la cortesía en ámbitos rurales. Esto significa que las indagaciones atienden al análisis de usos corteses en interacciones que involucran además de formas de tratamiento, enunciados directivos vinculados con instancias comunicativas en las cuales se formulan peticiones y ofrecimientos. Sin embargo, en esta oportunidad sólo se aborda un número reducido de tratamientos empleados en situaciones informales de carácter familiar. En estos casos, los participantes pertenecen a grupos etarios y a sexos diferentes.

Los tratamientos que aquí se indagan corresponden a las díadas padres / hijos, hijos / padres, además de la relación de compadrazgo. Se incluye esta última en las de índole familiar porque se trata de un tipo de vinculación basada en lazos tan fuertes y perdurables que pueden equipararse con los del parentesco. En todas las relaciones citadas, el estudio se circunscribe a los usos lingüísticos que responden tanto al trato directo como al referencial.

Entre las formas lingüísticas empleadas en las relaciones padres / hijos, hijos / padres, se destacan para la primera díada el nombre de pila “José”, “Antonio”, “María” y el apelativo “hijo/hija” cuya función es llamar la atención del interlocutor, sobre todo si se trata de individuos de corta edad. En este último caso, es frecuente también el empleo de los sustantivos “mamá”, “mami”, “mamita”, “papá”, “papito” por parte de la madre para dirigirse al hijo.

Los usos afectivos citados coexisten entre los puneños con otros que comportan una fuerte carga negativa, evidenciada en el empleo de expresiones descorteses como “Vení Negro de porquería” o “Chinita atrevida, te ‘stoy llamando, vení”, dichas generalmente por las madres. En relación con estos usos, Isabel Cortazar afirma: “las madres se comportan de manera destemplada y gritona, con mal humor, siempre regañando tanto a los varones como a las niñas” (1999: 2). Tal vez el empleo de estas formas descorteses se deba a que en la organización familiar se asigna a cada uno de los miembros del grupo un rol que tiene que cumplir de manera sistemática, sin que importe demasiado la edad o el sexo del individuo. De hecho, el cuidado de los animales -cabras y ovejas-, suele recaer, en la mayoría de casos, en niños o adolescentes.

En cuanto al trato referencial, se registra el nombre de pila o el apodo precedido por el artículo “la Brisa”, “el Matías”, “el Negro”. Otras formas corrientes son “chango”, “china”, “chinita”, “hijo/hija” precedidos del artículo o del adjetivo posesivo y la construcción “mi hija, la chica” o simplemente “la chica”.

Con respecto a la díada hijos / padres, interesa considerar el retraimiento que se ha producido en las formas “tata”, “mama” y sus diminutivos entre hablantes de la tercera generación quienes, con añoranza, recuerdan que con esos apelativos se dirigían a sus padres. Frente a ese retraimiento, se detecta la difusión de “papá” y “mamá”, además de los usos afectivos “papi” y “mami” que se propagan desde la primera generación y que de manera paulatina parecen imponerse en la segunda.

Otros tratamientos empleados son “viejo”, “vieja”, “viejito”, “viejita”, términos portadores de una fuerte carga afectiva de carácter positivo. Se trata de usos corrientes entre hablantes de la primera generación. Al respecto, una informante de San Antonio de Cobres afirma: “... yo les enseño, les digo a mis changos que tienen que respetar, pero esa es la costumbre de ellos y me dicen ‘mami’, ‘vieja”.

El análisis de los tratamientos empleados en las relaciones padres / hijos e hijos / padres revela el predominio de formas que indican la autonomía de quienes ocupan lugares de prestigio en el grupo familiar, por sus conocimientos, por sus experiencias de vida, por sus acciones. Tal es el caso de los miembros de la tercera generación, a quienes todavía se identifica con los tratamientos “tata” y “mama” aunque cuentan con poca frecuencia. Es más, esos usos tienden a ser sustituidos por otros que se imponen de manera paulatina desde la primera generación. Esa tendencia se concibe entre hablantes jóvenes que influenciados por las formas lingüísticas procedentes de los principales centros urbanos del país a través de los medios masivos de comunicación incorporan y difunden tratamientos simétricos orientados a la preeminencia de las relaciones de solidaridad.

Por último, se incorporan algunas consideraciones generales referidas a los tratamientos usados en las relaciones de compadrazgo en las cuales es frecuente el empleo de:

apelativo : “compadre”, “comadre”,

apelativo + nombre de pila: “comadre María”, “compadre Juan”,
 apelativo (aplicado al hombre) + apellido “compadre Llampá”,
 diminutivos: “comadrita”, “compadrito”, “cumpita”, “cumita”.

Estas formas revelan el carácter afiliativo que posee el compadrazgo, pues tal como se señala en párrafos anteriores se trata de una relación basada en la confraternidad, la solidaridad y el respeto entre quienes son partícipes directos de esa relación.

A modo de conclusión

Este somero análisis muestra que las formas de tratamiento cortés vigentes en núcleos campesinos, como los de la localidad de San Antonio de los Cobres, en el departamento de Los Andes, se definen en virtud de las particularidades socio-históricas y culturales que caracterizan la región. Precisamente, los contenidos involucrados en las categorías de autonomía y afiliación se proyectan en usos corteses característicos, inducidos por rasgos culturales de procedencia prehispánica e hispánica, conjugados en un auténtico proceso de simbiosis cultural.

Si bien estas conclusiones son parciales porque sólo se efectúan a partir de un número reducido de usos corteses circunscriptos a formas de tratamiento, se puede afirmar que en la Puna salteña, más precisamente en Los Andes, se produce un notable retraimiento de modos verbales, especialmente en hablantes de la tercera generación, frente al avance de expresiones –nominaciones, apelativos, vocativos, construcciones (artículo/adjetivo posesivo + nombre)- que, en su mayoría, proceden de centros urbanos considerados lingüísticamente prestigiosos. Tal difusión opera a través de los medios masivos de comunicación, a cuya incidencia no permanecen ajenos ni siquiera aquellos campesinos que habitan en parajes alejados de la capital departamental, pues con cierta asiduidad concurren a San Antonio de los Cobres para satisfacer necesidades relacionadas con cuestiones económicas, sanitarias o educacionales que atañen al grupo familiar o a alguno de sus integrantes.

Por último, se debe destacar que los tratamientos registrados entre campesinos puneños evidencian el predominio de usos lingüísticos solidarios que se corresponden con relaciones simétricas, es decir, aquellas que ubican en un mismo eje horizontal a los participantes de la interacción comunicativa.

Notas

1 Se trata de investigaciones que, circunscriptas a interacciones coloquiales urbanas caracterizadas por la cercanía o proximidad entre los participantes, analizan los recursos de cortesía en directa vinculación con aspectos sociales y culturales que resultan imprescindibles para establecer los rasgos que particularizan al argentino. Consultar:

Boretti, Susana (2001) “Aspectos de la cortesía lingüística en el español coloquial de la Argentina” en *Oralia*. Vol. 4, 75-102.

2 En esta investigación, se distinguen tres generaciones:

a) Primera generación integrada por individuos cuyas edades oscilan entre 20 y 35 años.

b) Segunda generación comprende hablantes de 36 a 55 años.

c) Tercera generación formada por personas que poseen más de 56 años.

Referencias

- AAVV. (1981) *Estudio socio-económico y cultural de Salta*. Tomo I. Área antropológica y filosófica. Salta: Universidad Nacional de Salta. Consejo de Investigación.
- Barbarán Alvarado, Carlos (1973) *Donde el hombre muere riendo*. Salta: Dirección General de Cultura de la Provincia de Salta.
- Boretti, Susana (2001) “Aspectos de la cortesía lingüística en el español coloquial de la Argentina”. *Oralia*. Vol. 4, 75-102.
- (2006) “Acercas de la cortesía lingüística: propuesta metodológica y revisión de conceptos”. En *Actas del X Congreso Nacional de Lingüística*. Salta: Universidad Católica de Salta.
- Bravo, Diana y Antonio Briz (2004) *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel.
- Bravo, Diana (ed.) (2005) *Estudios de la (des)cortesía en español*. Buenos Aires: Dunken.
- Brown, Penélope y Stephen Levinson (1987) *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, R. y A. Gilman (1960) “The Pronouns of Power and Solidarity”. En Sebeok, T. (ed) *Style in Language*. Cambridge MA: Massachusetts Institute of Technology (MIT).
- Cortazar, Laura Isabel (1999) *Formas familiares de tratamiento en la provincia de Salta. Contribución al estudio del nivel bajo*. Salta: Universidad Nacional de Salta. (mimeo).
- Haverkate, Henk (1994) *La cortesía verbal. Estudio pragmatolingüístico*. Madrid: Gredos.
- Kaul de Marlangeon, Silvia (1995-1998) “Uso estratégico de la ironía”. *Anales del Instituto de Lingüística*. Vol. 18-21. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Lingüística, 141-150.
- (1995) “La fuerza de la cortesía-descortesía y sus estrategias en el discurso tanguero de la década del '20”. *RASAL* Año III N° 3, 7-38.
- Navamuel, Ercilia y Julia Cabral (1984) “Los Valles Calchaquíes y La Puna y Prepuna de Salta”. En AAVV. *Estudio socioeconómico y cultural de Salta*. Tomo III. Área Histórica. Salta: Universidad Nacional de Salta. Consejo de Investigación, 81-170.
- Rigatuso, Elizabeth (1986) “Fórmulas de tratamiento en el español bonaerense de mediados del siglo XIX”. En Fontanella, María Beatriz (dir.) *Aspectos de la historia del español en Argentina*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur, 71-134.

- (1994) "Familia y tratamientos. Aspectos de la evolución de las fórmulas de tratamiento en el español bonaerense (1800-1930)". En Fontanella, María Beatriz (comp.) *El español en el Nuevo Mundo. Estudios sobre Historia Lingüística Hispanoamericana*. Washington: OEA, 73-97.
- (1998) "Abuelo/a, padre-madre, papá o señor-señora-señorita. Las fórmulas de tratamiento en la interacción verbal del español bonaerense". En *La oralidad*. Tomo II. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, 283-301.
- (2006) "¿Y vos por qué me tratás de usted? Fórmulas de tratamiento y cortesía lingüística en el español bonaerense actual". En *Actas del X Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Salta: Universidad Católica de Salta, 1-23.

Capítulo 19: 163-169

La adquisición de las categorías de Tiempo y Aspecto en el español hablado como segunda lengua por tobas

Alicia Avellana

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

La adquisición de las categorías de Tiempo y Aspecto en el español hablado como segunda lengua por tobas

Alicia Avellana
UBA/CONICET
Buenos Aires, Argentina
aliciaavellana@yahoo.com.ar

Resumen

En el presente trabajo analizamos la adquisición de las categorías de Tiempo y Aspecto en el español no nativo de hablantes de toba (*qom*) como lengua materna. Con ese objetivo, analizamos la producción espontánea de hablantes que adquirieron el español en un contexto no formal, a partir del marco teórico de la Gramática Generativa (Chomsky 1981 y desarrollos posteriores, Halle & Marantz 1993). En particular, partimos de la observación de que estos hablantes utilizan formas de presente que denotan pasado. En relación con esto, a lo largo del trabajo proponemos que este fenómeno se corresponde tanto con propiedades de la lengua materna como con características propias de la adquisición de segundas lenguas. En segundo lugar, concluimos que existen diferencias en la adquisición del tiempo y del aspecto, que representan distinto tipo de conocimiento gramatical y, por último, determinamos que existen diferencias en la adquisición de estas categorías en relación con la edad a la que comienza el proceso de adquisición.

Introducción

El objetivo del presente trabajo es examinar la adquisición de las categorías de Tiempo y Aspecto en el español no nativo de hablantes de toba (*qom*) como lengua materna.

El toba, una lengua indígena hablada en la región del Gran Chaco, presenta diferencias respecto de la realización de las categorías funcionales de Tiempo y Aspecto en español. A grandes rasgos, el toba no marca el tiempo en el verbo y, por otra parte, codifica distintos valores a los del español para la categoría de Aspecto y por esto constituye un buen lugar para examinar la adquisición de estas categorías.

Con ese objetivo, analizamos la producción espontánea de hablantes que adquirieron el español en un contexto no formal, a partir del marco teórico de la Gramática Generativa (Chomsky 1981 y desarrollos posteriores, Halle & Marantz 1993).

En particular, analizaremos datos como los de (1) en los que se observa en el español de estos hablantes verbos que presentan morfología de tiempo presente pero que denotan pasado:

- (1) a. Lo único que yo sé [=sabía] es “hola”.
b. En ese tiempo la gente creen... [=creía].
c. Cuando llegué a ese lugar ya está [=estaba] organizado.
d. En ese tiempo cuando hay [=había] chañar, comen [=comía] la gente, muy vitaminas.

Estos datos muestran que existen verbos en presente que denotan pasado pero, al mismo tiempo, aparecen formas del pretérito perfecto simple (PPS), como se observa, por ejemplo, en (1c). Esta característica, sumada a la distinta frecuencia de uso, distingue estos casos del denominado presente histórico.

A partir de los datos, uno de los objetivos específicos de este trabajo es determinar los condicionamientos que restringen la alternancia de estas formas verbales. En principio, la explicación para este fenómeno puede tener al menos dos orígenes, vinculados tanto con las características de la gramática del toba, como con características propias del proceso de adquisición del español, en donde se ha registrado con frecuencia la aparición de verbos en presente para referirse al pasado.

Por esto, en el próximo apartado desarrollamos brevemente algunos antecedentes en la adquisición del español vinculados con las categorías de Tiempo y Aspecto y en el apartado siguiente incluimos un análisis comparativo de los valores para estas categorías en español y en toba.

Antecedentes en la investigación en adquisición del lenguaje

En relación con la adquisición de la lengua materna, se ha propuesto una correlación entre el aspecto y el tiempo, conocida como *Hipótesis de Aspecto antes que Tiempo* (Bronckart & Sinclair 1973, entre otros). Según esta, los niños, en una edad temprana, correlacionan el aspecto léxico con el tiempo o el aspecto gramatical, es decir, producen verbos atéticos en Presente o en Pretérito Imperfecto (PI), mientras que los verbos téticos, como los logros y las realizaciones, aparecen en PPS. En estos casos se ha postulado que la marcación morfológica del aspecto gramatical se reinterpreta en los niños como una marca de aspecto léxico. La mayor parte de los estudios muestra también que el Pretérito

Imperfecto se adquiere más tardíamente, por lo que en una primera etapa no entra en competencia con las formas mencionadas.

Esto mismo se ha observado en la adquisición del español como segunda lengua bajo la *Hipótesis del Aspecto Léxico* (Andersen 1986), según la cual el PPS se utiliza como forma por defecto para el pasado, vinculado con los eventos télicos, mientras que el PI suele ser una adquisición más tardía y aparece relacionado, en una primera instancia, con predicados atélicos (Salaberry 1999).

Además de señalar esta etapa común en la interlengua de los hablantes de español como segunda lengua, otros autores observan que existen transferencias de la lengua materna en relación con los rasgos formales estudiados, como observa Sánchez (2004) entre los bilingües quechua-español. Siguiendo a Sánchez, el proceso de transferencia ocurre mayormente cuando los rasgos se agrupan de maneras parcialmente distintas en las dos lenguas que están en contacto. Así, la autora define el concepto de “convergencia funcional” como la “especificación de un conjunto común de rasgos compartidos por categorías funcionales equivalentes en dos lenguas habladas por un individuo bilingüe”. En este sentido, si en una de las lenguas un conjunto de rasgos aparece vinculado con una categoría funcional, es esperable que esta agrupación de rasgos se transfiera a la misma categoría funcional de la otra lengua. Por ejemplo, en quechua los sufijos de tiempo pasado se vinculan con un rasgo evidencial, que implica que la información expresada no fue obtenida de primera mano por el hablante. Esta asociación de rasgos temporales y modales se traslada al español de contacto y se codifica mediante la forma del Pretérito Pluscuamperfecto que, en la variedad de contacto pasa a señalar el valor de pasado más el valor evidencial de conocimiento indirecto, en ejemplos como el que se observa en (2):

(2) Le había encontrado un pajarito amarillo. (Sánchez 2004)

El fenómeno que analizaremos en toba constituye un caso similar al analizado por Sánchez pero en dirección opuesta. En nuestro caso, es la lengua materna, el toba, la que presenta un rasgo menos que el español, es decir, que mientras que el español estándar presenta una asociación entre rasgos aspectuales y temporales (de pasado) en una misma forma morfológica, el toba codifica solamente rasgos aspectuales. En consecuencia, la misma categoría funcional (Aspecto) está vinculada al tiempo en español pero no en toba, por lo que es esperable que exista transferencia en este aspecto de la gramática.

El tiempo y el aspecto en español y en toba

En español, la distinción temporal entre presente, pasado y futuro se codifica morfológicamente en el verbo, a diferencia de lo que ocurre en toba. En esta lengua indígena el tiempo no aparece gramaticalizado en el verbo, si bien existen diversos recursos lingüísticos que favorecen una lectura temporal. Como observan Messineo & Klein (2003), en toba “la idea de temporalidad es inferida a partir de los marcadores deícticos y eventualmente, señalada a través de adverbios de tiempo”.

En cuanto al aspecto, el español presenta una distinción morfológica aspectual solamente en el pasado para señalar la oposición perfectivo-imperfectivo, si bien puede señalar otros valores aspectuales por medio de perífrasis.

Comrie (1976) presenta el esquema de (3) con las distinciones semánticas dentro del valor imperfectivo. Las lenguas pueden presentar divisiones para todos los valores aspectuales y, en consecuencia, formas morfológicas diferenciadas, o pueden marcar solamente alguna de ellas de manera morfológica y señalar el resto por medio de adverbios u otras formas léxicas.

(3)



Según este esquema, dentro del aspecto imperfectivo se incluye el aspecto habitual y dentro de la continuidad puede distinguirse entre un aspecto progresivo o no progresivo.

En toba, a diferencia del español, la codificación morfológica del Aspecto no presenta una distinción principal entre aspecto perfectivo o imperfectivo. Por el contrario, la marcación fundamental ocurre dentro de la imperfectividad, para señalar la continuidad o duratividad del evento y, dentro de ella, la progresión (-tak) frente a la no progresión (-ta). Además de esto, algunos verbos señalan la puntualidad. Estos valores no deben confundirse con los de perfectividad o imperfectividad: mientras que la imperfectividad muestra la situación en relación con su estructura interna, la duratividad refiere simplemente al hecho de que una situación dura por un cierto período de tiempo. Asimismo, el aspecto perfectivo no implica que el predicado deba ser puntual sino que, por el contrario, es compatible con la expresión abierta de la duración de una situación, como en *Ayer lei/ estuve leyendo toda la tarde*.

Por otra parte, es interesante remarcar que la duración o continuidad constituye solo un subconjunto de los valores posibles para la imperfectividad. Por ejemplo, el valor de habitualidad no está contenido dentro de las formas de continuidad en toba sino que corresponde a lo que Messineo (2003) denomina “aspecto neutral”, que no recibe una marcación morfológica diferenciada. El toba codifica además un valor aspectual de iteración, que no consideraremos en este trabajo.

En resumen, a efectos de un análisis contrastivo, interesa señalar que el toba codifica el aspecto continuo o durativo, es decir que la distinción morfológica relevante es si el evento presenta o no duración y no señala, como en español, su perfectividad/imperfectividad. Por otro lado, el toba no señala la habitualidad por medio de las marcas de aspecto continuo o durativo y, por último, el aspecto está desvinculado de la marcación morfológica de tiempo, inexistente en esta lengua.

Datos

Los datos que analizamos constituyen muestras de producción espontánea recopiladas en la provincia de Chaco (Castelli, El Espinillo, Villa Río Bermejito, El Colchón) y en un barrio ubicado en la provincia de Buenos Aires (Partido de Pilar).

Estos consisten en una hora aproximada de grabación por cada hablante, en entrevistas informales a 22 adultos, que dividimos en los siguientes grupos, teniendo en cuenta la edad a la que comenzaron el proceso de adquisición:

GRUPO 1: 6 hablantes (L1 toba). Edad de comienzo de la adquisición: entre los 8 y los 13 años.

GRUPO 2: 6 hablantes (L1 toba). Edad de comienzo de la adquisición: entre los 14 y los 17 años.

GRUPO 3: 6 hablantes (L1 toba). Edad de comienzo de la adquisición: a partir de los 18 años.

GRUPO Control: 4 hablantes nativos del español de la zona.

Si bien la edad de comienzo de adquisición es bastante precisa porque se relaciona con algún momento puntual vinculado con el trabajo o con la educación, no es posible descartar el contacto con el español antes del momento crucial de adquisición que señalan los mismos hablantes. Por otra parte, en cada grupo es posible correlacionar la edad de comienzo de adquisición con otros factores tales como el nivel de desempeño alcanzado en español y la frecuencia de contacto con el *input* y el uso del español.

Como dijimos al principio, una característica saliente de, al menos algunos de los grupos mencionados, es que utilizan verbos en presente que refieren al pasado pero que alternan con el uso del PPS, como se observa en (4) en donde el hablante se está refiriendo a instalaciones que ya no existen en la actualidad:

(4) Ese tiempo hay montón, mucho trabajo. El consultorio de la casa del doctor está allá en la esquina. Bueno acá hay montón de gente, siempre hay montón de gente, pacientes que viene a buscar remedio, a hacer control médico. Hay montón de gente, chicos, grandes, ancianos, mucha atención médico. Pero después cuando se...en quiebra, ¿no? Primero la carpintería se fundió, o sea cuando se cambió la carpintería lo llevaron a El Colchón. Y la escuela de lenguas también lo mandaron ahí. Por último vino una orden que todos los que están trabajando acá tiene que trabajar allá en el hospital público. (HNN Grupo 2)

Los verbos con morfología de presente y valor de pasado aparecen fundamentalmente en los grupos 2 y 3 y de manera muy poco frecuente en el grupo 1, que comenzó la adquisición en una etapa más temprana. En ningún caso registramos apariciones de verbos en presente en los nativos, lo cual podría haber ocurrido en el uso del presente histórico.

A fines de establecer las condiciones de aparición de estas formas de presente, analizamos, en primer lugar, su vinculación con el aspecto léxico, para determinar si existe una correlación, tal como establece la *Hipótesis de Aspecto antes que tiempo*. Los resultados se observan en el cuadro 1:

Grupo 1: Edad de comienzo de la adquisición: entre 8 y 13

Cantidad de verbos	Realización	Logro	Estado	Actividad
12	17%	42%	33%	8%

Grupo 2: Edad de comienzo de la adquisición: entre 14 y 17

Cantidad de verbos	Realización	Logro	Estado	Actividad
61	13%	20%	41%	26%

Grupo 3: Edad de comienzo de la adquisición: a partir de los 18

Cantidad de verbos	Realización	Logro	Estado	Actividad
66	9%	27%	41%	23%

Tabla 1: Aspecto léxico de los verbos en presente con valor de pasado.

Como se desprende de los datos, la aparición de estos verbos en el grupo 1 es poco significativa, dado que se registraron solo 12 apariciones en casi seis horas de producción espontánea. Por otra parte, observamos que estos verbos se distribuyen en las cuatro clases léxicas aspectuales, lo cual nos permite descartar que la morfología de presente haya sido reanalizada como un marcador de clase

léxica aspectual: la aparición de verbos en presente no se debe a una etapa de adquisición en la que se vincula el tiempo/aspecto gramatical con el aspecto léxico de los verbos.

Descartado el aspecto léxico, examinamos en segundo lugar si la correlación puede establecerse con el aspecto gramatical, tal como sugiere una parte de la hipótesis que mencionamos, relativamente poco estudiada en la bibliografía y que denominan “Aspecto gramatical primero”. En este caso hemos clasificado los verbos en presente con valor de pasado según correspondan al aspecto perfectivo o imperfectivo, teniendo en cuenta el contexto en el que aparecen. Los resultados se observan en la tabla 2:

Grupo 1: Edad de comienzo de la adquisición: entre 8 y 13

Cantidad de verbos	Aspecto imperfectivo	Aspecto perfectivo
12	71%	29%

Grupo 2: Edad de comienzo de la adquisición: entre 14 y 17

Cantidad de verbos	Aspecto imperfectivo	Aspecto perfectivo
61	87%	13%

Grupo 3: Edad de comienzo de la adquisición: a partir de los 18

Cantidad de verbos	Aspecto imperfectivo	Aspecto perfectivo
66	64%	36%

Tabla 2: aspecto gramatical de los verbos en presente con valor de pasado.

En este caso, parece existir una correlación entre verbos en presente y aspecto gramatical, de modo que los verbos en presente corresponden mayormente al aspecto imperfectivo. Esto se observa más claramente en los grupos 1 y 2 y, en menor medida, en el grupo 3. En consecuencia, la *Hipótesis de Tiempo antes que Aspecto* parece cumplirse al menos en relación con el aspecto gramatical.

Sin embargo, si analizamos los porcentajes que no son consistentes con la hipótesis mencionada (en los que el presente corresponde al aspecto perfectivo) observamos en los grupos 1 y 2 mayormente ejemplos del siguiente tipo:

- (5) a. ¿Cuánto tiempo están (=estuvieron) en Clorinda?
 b. Tres días estoy (=estuve) buscando eso.
 c. Toda la mañana estoy (=estuve) ahí.
 d. Dos años estoy (=estuve) en la cama.

En estos ejemplos se observa normalmente la aparición de un marcador temporal que indica duración, por lo que el presente parece codificar la duración del evento más que su perfectividad. En consecuencia, se observa que en los eventos que conjugan los valores de duración y perfectividad, los hablantes codifican la duratividad (por medio del presente), tal como ocurre en la marcación aspectual del toba.

Esto ocurre en los grupos 1 y 2 de manera bastante sistemática y sugiere que las marcas de presente y de PPS operan como marcadores de aspecto gramatical. Normalmente, estos marcadores se utilizan como en el español estándar para codificar la distinción perfectivo/imperfectivo. Sin embargo, cuando los valores de duración y perfectividad entran en conflicto, la marcación de la duración permanece por transferencia de la lengua materna.

En el grupo 3, sin embargo, las formas de presente que corresponden al aspecto perfectivo del español presentan un comportamiento mucho más arbitrario. En estos casos, aparecen verbos en presente que no necesariamente denotan duración, como en los siguientes ejemplos:

- (6) a. Tempranito se va (=fue) en la sombra.
 b. Yo hago (=hice) una donación la escuela.

En el próximo apartado presentaremos una explicación para los datos observados.

Análisis

Los hablantes de toba que adquieren español deben adquirir los exponentes morfológicos (los morfemas) correspondientes a los rasgos de tiempo y aspecto del español, es decir, deben aprender reglas del tipo de las de (7) en las que los exponentes morfológicos (por ejemplo, la forma *-iô*) se vinculan con los rasgos abstractos correspondientes, en este caso, los rasgos de tiempo y aspecto:

- (7) [perfecto, pasado] ↔ /-iô/

A partir de esto, proponemos que los hablantes del grupo 3 no han adquirido aún de manera estable la asociación entre los exponentes morfológicos y los rasgos abstractos correspondientes y por eso existe una fluctuación en el uso de las formas. Los datos de (8) a (11) muestran que estos hablantes utilizan las formas de PPS, PI y de formas no finitas para señalar los mismos rasgos, de manera relativamente asistemática.

-Se utilizan formas no finitas, tales como infinitivos y participios para denotar pasado:

- (8) a. Yo tener (=tenía) que orar.
 b. Esa nacido nosotros ('Ahí nacimos nosotros')
- Se utilizan las formas del PI para codificar aspecto perfectivo:
- (9) Salí del Chaco 1993 (...) y bueno, cuando llegaba (=llegué) yo tengo mi primo que está viviendo (...) cerca de capital
- Se utilizan las formas del PPS para codificar aspecto imperfectivo (con valor de habitualidad):
- (10) Cuando me levanté (=levantaba), yo tengo que salir a mariscar
- Se utilizan las formas del PI o PPS para denotar presente:
- (11) a. Hay gente que piden ese que estaba (=está) allá.
 b. Algún día le preguntaron (=preguntan) qué señora, esto tiene que mostrar.

Esto no ocurre únicamente con los rasgos de tiempo y aspecto sino que en este grupo (y no en los demás) aparecen también fluctuaciones en otros exponentes morfológicos que se manifiestan en el verbo, tales como el número y la persona.

En el caso del grupo 2, proponemos que la relación entre exponente morfológico y rasgo abstracto sí ha sido adquirida, por lo que el uso de las formas se manifiesta de una manera más sistemática. Sin embargo, se observan todavía transferencias de la lengua materna, por lo que el valor aspectual de duración o continuidad está todavía asociado a las formas morfológicas del presente del español. Por otra parte, los exponentes morfológicos no aparecen asociados a un rasgo de tiempo, es decir, los hablantes han logrado adquirir las formas de PPS en español pero las formas morfológicas han sido reanalizadas como marcadores aspectuales.

El grupo 1, por último, ha adquirido la correlación entre los exponentes morfológicos y los rasgos de tiempo y aspecto, aunque existen algunas transferencias en los valores aspectuales.

En resumen, se observa que los hablantes de los grupos 1 y 2 no solo han logrado vincular las formas morfológicas con los rasgos aspectuales de una manera mayormente correcta sino que también han logrado adquirir nuevos valores para estos rasgos. Por ejemplo, codifican valores de habitualidad por medio de las mismas formas que codifican la duración o continuidad, a diferencia de lo que ocurre en toba.

En cuanto al rasgo de tiempo, es posible observar que en algunos hablantes del grupo 2 aparecen las formas de Pretérito Imperfecto para señalar pasado. Normalmente ocurren en la primera aparición y luego, continúan las formas de presente, como se observa a continuación:

- (12) a. Sí, yo me iba al colegio pero no hablo tanto castellano.
 b. Antes no habían escuelas. Hay escuelas por no sé cuántos kilómetros.
 c. En el toldito, ahí nomás vivían, en el año setenta todavía vivían así, viven así. (...) El abuelo, él vivía por una miseria y es pobre, digamos, no tiene nada, no tiene escuela.
 d. Tenía siete años, ocho años le ayudaba a la tía, se iba al colegio y está con la tía así, viste, cuando está así enseñando la tía, está al lado.

En relación con esto, Messineo & Klein (2003) observan que en muchas ocasiones las primeras apariciones de los verbos en pasado permiten establecer el tiempo de los eventos en relación con el acto comunicativo, mientras que las apariciones posteriores ocurren en presente porque señalan el tiempo contextualmente y no en relación con el momento de habla.

En consecuencia, el tiempo, a diferencia del aspecto, parece codificarse en algunos hablantes de manera global en las oraciones pero no de manera gramaticalizada en el verbo. Esto explica la aparición de las formas del PI, que coexisten en algunos hablantes junto con el presente para denotar pasado. El PI se vuelve así un recurso más que los hablantes utilizan para señalar el pasado, junto con los adverbios y los determinantes deícticos pero no se ha adquirido aún el requisito morfológico de que el verbo debe llevar una marca temporal en cada aparición.

Esta falta de codificación del tiempo en el verbo ocurre también en la comprensión: generalmente, los hablantes no reponen el rasgo de pasado a partir de la marcación verbal, como se observa en la siguiente conversación:

- (13) A: Claro, fue un tiempo muy difícil, pero acá en Chaco era tranquilo, ¿no? (i.e. refiriéndose a una época en particular del pasado).

HNN: No acá, muy tranquilo, todos son...acá hay gente empresario, trabaja la gente, muy tranquilo, casi no hay muertes. (i. e. refiriéndose al presente).

Si bien no hemos trabajado con elicitación de datos de comprensión, estos datos resultan coherentes con el análisis de que el rasgo de tiempo no está vinculado con el exponente morfológico verbal de tiempo/aspecto en español.

Conclusiones

A lo largo del trabajo examinamos la adquisición de las categorías de Tiempo y Aspecto en hablantes de lengua materna toba.

En relación con las etapas propias de la adquisición del lenguaje, descartamos que la aparición de verbos en presente que denotan pasado se deba a una correlación con el aspecto léxico, tal como propone la *Hipótesis de Tiempo antes que aspecto*. Sin embargo, hemos descubierto una correlación con el aspecto gramatical, si bien existen usos en los que esta correlación se ve influida por los valores aspectuales de continuidad o duración del toba. En este caso, la correlación entre tiempo y aspecto propia del proceso de adquisición se corresponde con características de la lengua toba, por lo que suponemos que esta característica del toba provoca que los hablantes permanezcan por más tiempo en esta etapa común en la interlengua de los HNN.

Por otra parte, propusimos un análisis para cada uno de los tres niveles que identificamos en el proceso de adquisición: en un primer nivel, no está aun totalmente adquirida la correlación exponente morfológico-rasgo abstracto. En un segundo nivel, se adquiere esta correlación para el caso del aspecto pero se trasladan los valores aspectuales de la lengua materna y no se codifican los rasgos de tiempo. En este sentido, podemos concluir que resulta más sencillo adquirir nuevos valores para una categoría ya existente (el aspecto) que adquirir la realización de una categoría no presente morfológicamente en la lengua materna (el tiempo). Por último, en el tercer nivel, se adquiere la marcación morfológica de tiempo y aspecto según los valores del español, aunque en algunos pocos casos permanecen fluctuaciones debidas al contacto con el toba.

En futuros trabajos, intentaremos determinar si estas etapas encontradas en relación con las categorías de Aspecto y Tiempo ocurren también en relación con otras categorías.

Referencias

- Andersen, Roger W. (1986) "El desarrollo de la morfología verbal en el español como segundo idioma". En Meisel (1986: 115-138).
- Bronckart, Jean P. y Herminia Sinclair. (1973) "Time, tense and aspect". En *Cognition: International Journal of Cognitive Psychology* 2(1): 107-130.
- Chomsky; Noam (1981) *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Halle, Morris y Alec Marantz (1993) "Distributed Morphology and the Pieces of Inflection". En Halle y Keyser (1993: 111-176)
- Comrie, Bernard (1976) *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halle, Morris y Samuel J. Keyser, Eds. (1993) *The view from Building 20*. Cambridge: MIT Press.
- Meisel, Jürgen M., Ed. (1986) *Adquisición del lenguaje-Aquisição da Linguagem*. Frankfurt:Vervuert.
- Messineo, María Cristina (2003) *Lengua toba (guaycurú). Aspectos gramaticales y discursivos*. Munich: LINCOM EUROPA Academic Publisher.
- Messineo, María Cristina y Harriet Klein (2003) "Coherencia temporal en toba. Su continuidad en el contacto con el español". En: *Memorias del Congreso de Idiomas Indígenas de Latinoamérica I*. Austin: Estados Unidos.
- Salaberry, Rafael (1999) *The development of Spanish Past Tense aspect among adult academic L2 learners*. Ithaca: Cornell University.
- Sánchez, Liliana (2004) "Functional convergence in the tense, evidentiality and aspectual systems of Quechua Spanish bilinguals". En *Bilingualism: Language and Cognition* 7 (2): 147-162.

Capítulo 20: 171-178

Miseria, humillación y derecho a la vida. El empleo de metáforas en la jurisprudencia de la corte interamericana de derechos humanos

Fernanda Balatti

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Miseria, humillación y derecho a la vida. El empleo de metáforas en la jurisprudencia de la corte interamericana de derechos humanos

Fernanda Balatti

Facultad de Filosofía y Letras, UBA

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

balatti.4243@umsa.edu.ar; nandybalatti@filo.uba.ar

Resumen

Un conjunto de metáforas fueron empleadas por la Corte Interamericana de Derechos Humanos, en adelante “la Corte” o “el Tribunal”, para la construcción de una doctrina que confiere una doble responsabilidad a los Estados en la protección de la vida humana, y postula que el desarrollo de un “proyecto de vida” es consustancial del derecho a una existencia digna. Intentaré mostrar, siguiendo a G. Lakoff y M. Johnson (1991; 1999), que los recursos figurativos desplegados por la Corte en la sentencia que en el año 1999 renovó la jurisprudencia sobre el “derecho a la vida” no fueron sólo un modo de describir la realidad de los niños que sobreviven en condiciones socioeconómicas de extrema precariedad sino que, principalmente, constituyeron una forma de exhortación a la acción política, dirigida a los gobiernos de América Latina.

Introducción

La sentencia del caso “*Villagrán Morales y otros vs. Guatemala*”,¹ objeto de este trabajo, incluye en su encabezamiento, como dato de registro, el sintagma nominal “niños de la calle”. Esta metáfora convencional es empleada profusamente en la elaboración del fallo a partir de una decisión de orden jurídico-lingüístico cuyos motivos, como se verá, son explicitados por los jueces.

Un redimensionamiento del “derecho a la vida” y una resignificación del rol de los Estados son los aportes centrales que realizó la Corte a la doctrina jurídica mediante su pronunciamiento en el caso *Villagrán Morales*, en el que considera probado que la Policía Nacional de Guatemala secuestró, torturó y asesinó a cinco adolescentes que crecieron, en un contexto de pobreza extrema, en las calles del barrio “Las Casetas” de la capital de Guatemala.

A la dilucidación de las circunstancias de los crímenes y del papel que cumplió el Estado guatemalteco en el ocultamiento de los cadáveres, el encubrimiento de los homicidas y la denegación de justicia a las madres de las víctimas, la Corte sumó planteamientos sobre el impacto que tienen, en la vida de los gobernados, el hacer y el no-hacer de los gobernantes. Me centraré en este último aspecto de la sentencia para estudiar algunos procedimientos metafóricos y metonímicos a los que recurrió el Tribunal con el propósito de poner en escena una realidad social que, en principio, no era materia del pleito que debía dirimir.

Al investigar los homicidios, los jueces profundizaron en torno a las condiciones en que vivían los niños cuando fueron asesinados, y en el cruce de esas dos líneas de indagación -cómo murieron/cómo vivieron- emergieron, producto de su conocimiento del mundo, de sus propias experiencias, las realidades de personas cuyo existir se desenvuelve bajo los mismos padecimientos que soportaban las víctimas del caso *Villagrán Morales*, aún antes de los secuestros. Ese mundo exterior al litigio, verdadero trasfondo del drama ocurrido en Guatemala, es metafóricamente estructurado en la sentencia, en la que los recursos lingüísticos figurativos no aparecen como meras expresiones de función estética, ornamental, sino como operaciones discursivas orientadas a someter a discusión un estado de cosas y promover acciones capaces de modificarlas.

Por restricciones de espacio, me concentraré sólo en algunas de las numerosas construcciones metafóricas empleadas por los jueces en el fallo, dictado en forma unánime, y también en las elaboraciones de los dos miembros del Tribunal que añadieron fundamentos, en un voto conjunto.

La sentencia como acto de discurso argumentativo

Si bien la sentencia como género discursivo no es el objeto específico de este trabajo, es relevante señalar su carácter argumentativo, polifónico (M. Bajtín, 1929, 1963) y performativo (J. Austin, 1962); es un texto razonado que selecciona, recoge, reformula, descarta, silencia, respalda o refuta las múltiples voces que interactúan en el proceso judicial, es decir las partes en conflicto, los agentes del sistema de justicia y sus auxiliares, los testigos, todos los sujetos que confluyen en ese territorio simbólico que es la demanda. Del encuentro intertextual participan, además, voces ajenas al acontecimiento particular que se discute, ya que toda sentencia enlaza en su entramado los enunciados de casos precedentes, del acervo teórico de las ciencias jurídicas, de las leyes globales que regulan el procedimiento judicial y de las que, específicamente, resultan aplicables para el encuadramiento de los hechos concretos que se ventilan en el juicio. Así, en la pluralidad de textos

que nutren la sentencia del caso *Villagrán Morales* ocupan una posición central la *Convención Interamericana sobre Derechos Humanos*, la *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño* y el caso "*Loayza Tamayo versus Perú*".² La concepción de "vida" como un bien jurídico ligado a la libertad de un individuo de desarrollar su personalidad y "elegir su destino" –metáfora que supone que el ser humano tiene frente a sí una variedad de objetos "destino" entre los que puede escoger el modelo de su preferencia- pertenece, justamente, a la esfera discursiva de la causa *Loayza Tamayo*, en la que esta idea aparece representada con el sintagma "proyecto de vida".

En "*Villagrán Morales y otros...*", la Corte refuerza la relación de consustancialidad que ya había establecido entre el "derecho a la vida" y el goce efectivo de condiciones para una existencia digna.

Como práctica de un órgano jurisdiccional, la sentencia constituye la clausura de un proceso mediante el establecimiento de una "verdad" jurídicamente concebida; desde una perspectiva lingüística, y teniendo en cuenta los desarrollos teóricos de Austin, puede ser pensada como un acto de habla que es, al mismo tiempo, *judicativo*³ y *ejercitativo*: supone la emisión de un juicio en ejercicio de una potestad que, además, prescribe medidas obligatorias y posee la propiedad de desarrollar acciones por su sola enunciación. Allí radica su cualidad performativa. Cuando un tribunal enuncia "*se resuelve condenar a X*", realiza la acción de condenar a la manera del sacerdote que –tomando un ejemplo de Austin- bautiza por el solo hecho de decir "*yo te bautizo*", en el marco de una ceremonia que, al igual que el juicio, sólo resulta válida en cumplimiento de las reglas preestablecidas. Pero mientras la celebración sacramental requiere también que el sacerdote realice otras acciones, como la de bendecir agua y volcarla sobre la cabeza del bautizado, en el ritual de enjuiciamiento toda la acción del tribunal se despliega en la palabra, único instrumento con el que, con la autoridad y legitimidad que le confiere la ley, puede realizar acciones como absolver, condenar, privar de la libertad, regular vínculos familiares, comerciales o de otro orden, conceder o despojar de bienes materiales. Aunque se trata de un cuerpo colegiado, el Tribunal se comporta como un enunciador individual, unívoco, al dictar una sentencia; se asume como agente de una acción de ejercicio del poder público que, al menos en los sistemas latinoamericanos, se formula con la modalidad impersonal –"*se resuelve*"- o mediante el uso de la tercera persona del singular, con construcciones del estilo "*esta Corte dispone*", "*el tribunal decide declarar*". El voto de minoría en los fallos con disidencias y la emisión de votos que acompañan a la mayoría pero con fundamentos propios no equiparan su fuerza performativa a la de la sentencia, ya que ésta porta, como "verdad" y como acto, la palabra de la posición mayoritaria. El sujeto que dice, el agente que hace, es el Tribunal, verdadero dueño de la atribución de decir, más allá del trabajo colectivo que da cuerpo a todo fallo. Las argumentaciones individuales, sin embargo, pueden tener otros efectos, como el de dirigirse a destinatarios no previstos, como de hecho sucede en la causa *Villagrán Morales*. En la sentencia, el Estado de Guatemala es declarado responsable de haber violado gran parte del articulado de la *Convención Interamericana para Prevenir y Sancionar la Tortura* y de la *Convención Interamericana sobre Derechos Humanos*, en perjuicio de los cinco niños asesinados y de sus familias. La oración "El Estado de Guatemala violó (+ objeto directo)" aparece dieciocho veces en el fallo. Los jueces pudieron haber seleccionado otros verbos, como "quebrantar" o "infringir" (la ley, el derecho a, etc), pero eligieron "violar", un lexema en el que subyace la idea de la profanación, de la irrupción con violencia. El decir del Tribunal convierte a la administración guatemalteca en autora de una serie de delitos graves, y si no fuera porque los Estados no comparecen ante la Corte como sujetos pasibles del castigo penal, la emisión del fallo constituiría, por su sola enunciación, la acción de condenar penalmente, con todas sus derivaciones. En el caso particular bajo estudio, la sanción se reduce a la apertura de la instancia para la reparación de daños, y se realiza a través del verbo "disponer".

En suma, la sentencia se postula en este trabajo como un acto de discurso argumentativo, realizativo y de rasgos polifónicos, poseedor de las características que Austin adjudica a los actos de habla *judicativos* y *ejercitativos*. Dado que el sujeto productor de la sentencia es un poder del Estado –mas aún, en el caso particular que nos ocupa, se trata de una institución judicial autónoma de la Organización de los Estados Americanos- el acto discursivo constituye el modo de "hacer", de ejercer el poder público. Pero para ser válida y eficaz, la sentencia debe cumplir las exigencias formales del mundo jurídico y, además, persuadir del acierto de sus conclusiones, ya que la autoridad conferida a su emisor, el Tribunal, no basta, por sí sola, para satisfacer los requisitos de legitimidad, pertinencia, aceptabilidad y justificación propios del género. Como se verá, los jueces emplean los recursos que el lenguaje provee para lograr adhesión a la "verdad" que construyen, no sólo por parte de quienes participan del juicio sino también postulando a otros destinatarios.

Metáforas en la controversia jurídica

Las reglas de formación y las normas de procedimiento limitan las posibilidades expresivas en la elaboración de los textos jurídicos, piezas de un discurso del poder institucional, arcaizante y formulaico, que conserva fuertes vínculos de arraigo con sus tradiciones. Sin embargo, el jurídico es, por sobre todo, un discurso argumentativo. Y, según van Esmeren y Grootendorst (1985)

la argumentación es un acto de lenguaje que consiste en una constelación de enunciados dirigidos a justificar o refutar una opinión expresada y, con el propósito, en una discusión regimentada, de convencer [

...] de un particular punto de vista con respecto a la aceptabilidad o no aceptabilidad de esa opinión expresa.⁴

Para Ch. Perelman y L. Olbrechts-Tyteca (1958), que a mediados del siglo XX devolvieron primacía a los estudios clásicos de Argumentación, ésta se desenvuelve, frente a un auditorio, a través de un conjunto de

*técnicas discursivas que permiten provocar o incrementar la adhesión del pensamiento a las tesis que se presentan para su consentimiento.*⁵

Aristóteles fue el primer pensador que, presumiblemente alrededor del año 325 antes de Cristo, sistematizó las técnicas argumentativas a partir de la actividad comunicativa desplegada en los discursos orales y públicos, a los que inscribió en tres grandes géneros retóricos: el deliberativo, el judicial y el epidíctico. Para justificar la tríada, postuló la existencia de tres clases de oyentes: los miembros de una asamblea encargados de adoptar decisiones sobre el futuro, los jueces que juzgan hechos de pasado y los espectadores que asisten a ceremonias de elogio o censura. Así, los estudios del habla con finalidad persuasiva encuentran en sus orígenes, y también en su evolución histórica, las reflexiones sobre los discursos –qué decir, cómo decir- preparados para la controversia jurídica. Tras haber permanecido por siglos sumida en el desinterés, la retórica clásica resurgió con los estudios de Perelman y Olbrechts-Tyteca. Perelman, filósofo del Derecho, retomó el esquema aristotélico sobre los géneros, privilegiando el judicial; formuló su “Tratado de la Argumentación”, una “nueva retórica”, a partir de indagaciones sobre la práctica jurídica, a la que dedicó su primer ensayo “De la justicia”, en 1945.⁶

Según Perelman

La situación jurídica se alimenta de una crisis que debe ser imperativamente resuelta por una decisión. La decisión se origina en todas las palabras intercambiadas a lo largo de una actuación y que llevan a operar sobre un auditorio. Las motivaciones que acompañan la decisión deben persuadir a los defensores, a las instancias superiores y a la opinión pública esclarecida.⁷

En consonancia con el pensamiento del filósofo belga, la sentencia judicial puede ser concebida también como la representación de una “decisión” que, cuando define situaciones de fondo como el fallo del caso Villagrán Morales, debe satisfacer la exigencia de la motivación, propia del sistema de Justicia.

Con la reseña precedente se ha intentado mostrar la íntima vinculación que existe entre los desarrollos teóricos sobre retórica y Argumentación y los estudios sobre procedimientos discursivos para la resolución de conflictos a través del sistema de Justicia, que han profundizado otras teorías que no se incluyen aquí.

Tanto Aristóteles, en la Grecia antigua, como Perelman en Bélgica, en la mitad del siglo XX, construyeron sus modelos analizando el despliegue de técnicas discursivas puestas en juego en el marco de una controversia llevada a conocimiento de un tribunal. Ambos, además, insertaron en ese contexto sus reflexiones sobre la metáfora; en El Arte de la Retórica Aristóteles le otorgó un lugar entre los recursos de la elocución, allí donde adquieren importancia las formas y el estilo del decir; le adjudicó un papel persuasivo, privilegiando su potencial de asombrar al auditorio. En su Poética, en tanto, resaltó las cualidades estéticas, de embellecimiento del discurso. Perelman, por su parte, la conceptualizó como una “analogía condensada” que permite fusionar dos términos, aportando poder persuasivo por las evocaciones que habilita.

Pese a que suele considerarse que en la retórica tradicional la metáfora constituye un simple ornamento, es posible encontrar en Aristóteles una primera aproximación a su función cognitiva:

[...] aquellas palabras que nos proporcionan una enseñanza son las más agradables. Ignoramos ciertamente las palabras inusitadas o extrañas y conocemos las palabras propias; empero es la metáfora la que logra principalmente esto, pues cuando se denomina “paja” a la vejez, se nos da una enseñanza y un conocimiento por el género, porque ambas han perdido la flor.⁸

Según las diferentes traducciones, la vejez aparece nombrada metafóricamente como “paja” o “rastrojo”, es decir la caña seca, sin espiga, grano ni flor, que queda como residuo tras la cosecha. Este recurso permitiría facilitar la comprensión del oyente sobre los procesos naturales de deterioro, envejecimiento.

Muchos siglos después, la metáfora como fenómeno cognitivo obtuvo un productivo desarrollo con los aportes de Lakoff y Johnson, que la inscribieron en el ámbito cotidiano. Desde la perspectiva cognitiva, su empleo no es privativo del discurso público o la literatura sino una forma de organizar las experiencias de interacción con el mundo.

Para Lakoff y Johnson, la metáfora

impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje sino también el pensamiento y la acción. Nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica [...]⁹

Su función primaria es la de proporcionar la comprensión de un tipo de experiencia en términos de otro tipo; las metáforas conciernen al pensamiento y a la acción y, sólo por derivación, al lenguaje. Y *se encuentran entre nuestros principales vehículos de comprensión, desempeñan un papel central en la construcción de la realidad social y política.*¹⁰

Intentaré mostrar cómo operan las metáforas en la sentencia del caso *Villagrán Morales* adoptando la perspectiva de análisis de la teoría cognitiva y reafirmando que, como se ha expuesto, el pronunciamiento de la Corte tiene una finalidad persuasiva, consecuencias derivadas de la acción de un poder público y el propósito de poner en escena una realidad que se exhorta a modificar a través de la acción política de los Estados de Latinoamérica, con independencia del hecho de que sólo uno de ellos, el guatemalteco, es parte en la demanda.

¿Oriundos de la calle o lanzados a la miseria?

La sentencia que dirime la cuestión de fondo por los crímenes de Guatemala y la doctrina que ésta sustenta se incorporaron a la jurisprudencia como "*Caso Villagrán Morales*", proposición que resulta de adjuntar al sustantivo "caso", entendido como "causa judicial" el apellido del adolescente Ansträum Villagrán Morales, asesinado el 25 de junio de 1990. El antropónimo fue transformado por el sistema jurídico en un concepto metonímico que expresa el conjunto de piezas jurídicas de la causa en términos de una de las cinco víctimas.

De acuerdo con la definición de Lakoff y Johnson, la metonimia es un procedimiento de función primariamente referencial, cumple alguna de las funciones que desempeña la metáfora pero, además, permite enfocar más específicamente algún aspecto de aquello a lo que se refiere; no es un mecanismo retórico sino una forma cotidiana de representación del mundo. Cuando se enuncia: "Estoy leyendo a Borges", se nombra la obra por su autor. Del mismo modo, un "caso" es concebido por su víctima, merced a un procedimiento típico del Derecho que llamaré jurisprudencialización antropónima. El antropónimo que designa un "caso" puede provenir de cualquiera de las partes en litigio y refiere al proceso global, a la resolución final que lo clausura y, principalmente, a la doctrina que establece.

Se reproduce a continuación la carátula de la sentencia, respetando la disposición textual, los blancos de la página, el resaltado en negrita y uso de mayúsculas y minúsculas originales.

Corte Interamericana de Derechos Humanos
Caso de los "Niños de la Calle" (Villagrán Morales y otros)
Vs. Guatemala
Sentencia de 19 de noviembre 1999
(Fondo)

En el caso Villagrán Morales y otros (caso de los "niños de la calle"*), la Corte Interamericana de Derechos Humanos (en adelante "la Corte", "la Corte Interamericana" o "el Tribunal"), integrada por los siguientes jueces:

Antônio A. Cançado Trindade, Presidente
Máximo Pacheco Gómez, Vicepresidente
Hernán Salgado Pesantes, Juez
Oliver Jackman, Juez
Alirio Abreu Burelli, Juez y
Carlos Vicente de Roux Rengifo, Juez

presentes, además,

Manuel E. Ventura Robles, Secretario y
Renzo Pomi, Secretario adjunto,

de acuerdo con los artículos 55 y 57 del Reglamento de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (en adelante "el Reglamento"), dicta la siguiente sentencia.

Al pie de la página, aparece la cita:

Sobre la utilización de la expresión "niños de la calle" en esta sentencia, véase párr. 188.

Como se observa, la sentencia es encabezada por el enunciado

Caso de los "Niños de la Calle" (Villagrán Morales y otros) Vs. Guatemala

Luego se especifica la clase de pieza jurídica de la que se trata (sentencia), la fecha de su dictado (19 de noviembre de 1999) y el tipo de resolución (fondo de la cuestión llevada a conocimiento del tribunal). Seguidamente se introduce el pleito, esta vez con inversión de los términos:

En el Caso Villagrán Morales y otros (caso de los “niños de la calle”), la Corte Interamericana de Derechos Humanos [...]*

Las mayúsculas iniciales se han eliminado del sintagma “*niños de la calle*, que aparece marcado con un asterisco que conduce a la cita al pie, desde la que se produce un reenvío intratextual al párrafo 188, situado en el apartado XI de la sentencia, cuyo título es “*Violación del artículo 19 (Derechos del Niño)*”. El párrafo 188 señala que la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño incluye en la categoría “niño” a todo ser humano de hasta 18 años de edad y resalta que el sistema legal de Guatemala en la época de los homicidios (junio de 1990) compartía esa categorización. De las cinco víctimas, dos (Henry Giovanni Contreras y Federico Clemente Figueroa Túnchez) ya habían cumplido los 18 años, mientras

*Julio Roberto Caal Sandoval, Jovito Josué Juárez Cifuentes y Ansträum Villagrán Morales tenían la condición de niños. Sin embargo, **la Corte emplea, en esta sentencia, la expresión coloquial “niños de la calle”, para referirse a las cinco víctimas en el presente caso, que vivían en las calles, en situación de riesgo.** (el resaltado me pertenece)*

El uso de la metáfora convencional “**niños de la calle**”, entonces, tiene una fundamentación técnica: la mayoría de las víctimas pertenecía al grupo etario de la categoría “niño”. Henry Giovanni Contreras cumplía 18 años el día de su secuestro, cometido justamente cuando iba a tramitar su cédula de identidad. Sólo Federico Clemente Figueroa Túnchez superaba el límite legalmente establecido de ingreso a la adultez. Pero, para la Corte, todos se encontraban en idéntica “situación de riesgo” porque carecían de recursos materiales y culturales mínimos, eran “chicos indigentes” que pasaban la mayor parte del tiempo en las calles, realizando tareas diversas para sobrevivir, y con frecuencia eran detenidos bajo cargos de vagancia aunque, por ejemplo, Villagrán Morales, de 15 años, trabajaba en un mercado. La vida cotidiana transcurría en un espacio de riesgo, donde el daño estaba próximo, al acecho. En este sentido, “la calle” opera como una metáfora ontológica, ya que permite visualizar un estado de desamparo, la experiencia de vivir sin tener lugares de resguardo (hogar, escuela, club), a la intemperie.

Según Lakoff y Johnson,

Utilizamos metáforas ontológicas para entender acontecimientos, acciones, actividades y estados. Los acontecimientos y las acciones se conceptualizan metafóricamente como objetos, las actividades como sustancias, los estados como recipientes.¹¹

En el caso *Villagrán Morales*, la calle se configura, discursivamente, como el lugar de existencia, ámbito de pertenencia y entidad poseedora de los niños, que no viven en la calle sino que son de ella, del mismo modo que otros niños son los niños de María o los niños de la familia Pérez o los niños de(l) colegio San Agustín. La metáfora promueve otras interpretaciones: el niño de la calle puede ser construido como originario del territorio calle, no es un niño de Córdoba o de Río de Janeiro sino un niño de la calle, oriundo de ella. En la sentencia de la Corte conviven esas representaciones, los chicos del caso *Villagrán Morales* vivían de y en la calle; en ese espacio fueron secuestrados y cuatro de ellos bebían caldo en la vereda de un kiosco, es decir se alimentaban a la intemperie, cuando fueron secuestrados por la policía. No se trató de un operativo de detención sino de una captura ilegal, ninguna de las víctimas estaba acusada de un delito.

El párrafo 191, también inserto en el apartado XI, expresa:

*[...] la especial gravedad que reviste el que pueda atribuirse a un Estado [..] el cargo de haber aplicado o tolerado en su territorio una práctica sistemática de violencia contra **niños en situación de riesgo**. Cuando **los Estados violan**, en esos términos, **los derechos de los niños en situación de riesgo, como los “niños de la calle”**, los hacen víctimas de una doble agresión. En primer lugar, **los Estados no evitan que sean lanzados a la miseria, privándolos así de unas mínimas condiciones de vida digna** [...] En segundo lugar, **atentan contra su integridad física, psíquica y moral, y hasta contra su propia vida.***

En el fragmente precedente la Corte emplea otro tipo de metáfora ontológica, consistente en la atribución de rasgos humanos a una entidad. Los Estados se presentan como personas y, en realidad, como personas que delinquen, que violan, profanan lo sagrado, acceden carnalmente, someten con violencia, manosean, maltratan, deterioran los derechos de niños que se encuentran en riesgo porque han sido lanzados a la estrechez, a un constante carecer. Los Estados, primero, no evitaron que fueran arrojados a la desgracia, la pobreza, el infortunio, el desamparo y, una vez que los niños ya se encontraban allí, en ese recipiente llamado **calle**, en peligro constante, violaron sus derechos o, mejor dicho, violaron a los propios niños, ya que la Corte reformula su decir para afirmar que en tales circunstancias los Estados **atentan**, es decir, agreden, atacan, **la integridad física** (el cuerpo), **psíquica** (la mente) **y moral** (el espíritu), de los niños, hasta acabar con sus vidas.

La Corte, de ese modo, expone que el desbordamiento de violencia capaz de provocar una masacre como la ocurrida en Guatemala sólo puede producirse cuando un Estado consiente que las personas caigan en la indigencia, arrojadas por otros a los que no identifica, para luego eliminarlas físicamente. La idea parece ser: si los cinco adolescentes se encontraban en un pozo, privados de todo, disponibles para ser objeto del secuestro, la tortura y la muerte, es porque, previamente, habían sido arrojados

allí, sin que nadie lo impidiera. No nacieron en ese sitio, no eran oriundos de ese lugar (a la manera del **niño de la calle** semejante al **niño de Córdoba**), no pertenecían a la miseria sino que fueron lanzados, y más tarde sepultados, en ella.

En la parte dispositiva de la sentencia, la Corte declara, por unanimidad, que el Estado de Guatemala incurrió en “violaciones” a derechos humanos que detalla en ocho puntos. A esa decisión se agrega, por separado, el voto concurrente del presidente del Tribunal, Antônio A. Cançado Trindade, y el vocal Alirio Abreu Burelli, que se refieren a los “niños de la calle” como grupo poblacional “particularmente vulnerable” ya no se Guatemala sino de “América Latina”. Y advierten:

Una persona que en su infancia vive, como en tantos países de América Latina, en la humillación de la miseria, sin la menor condición siquiera de crear su proyecto de vida, experimenta un estado de padecimiento equivalente a una muerte espiritual; la muerte física que a ésta sigue, en tales circunstancias, es la culminación de la destrucción total del ser humano.

En esta sección del documento se hace explícita la decisión de postular a los gobiernos latinoamericanos en su conjunto como destinatarios de la sentencia. Las metáforas parecen cumplir varias funciones: poner en escena una situación, persuadir de la necesidad de actuar políticamente para modificar un estado de cosas, conmover. Una posición ideológica se manifiesta metafóricamente, convocando al mismo tiempo a la acción. Los “niños de la calle” son representados como seres que mueren, primero espiritual y luego físicamente, por obra de los Estados. La “situación de riesgo” que la Corte invoca al referirse, ya desde a carátula de la sentencia, a las condiciones de vida de las víctimas del caso Villagrán Morales, era el “estado de padecimiento”, la agonía.

En un trabajo titulado “El poder es arriba”, Hernán Díaz¹² sostiene que el verbo “humillar” se relaciona etimológicamente con el adjetivo “humilde”, y éste con “humus”, horizonte de descomposición del suelo. La humillación, en esta concepción, sería el efecto de “morder el polvo”, construcción que evoca el “lanzamiento” hacia abajo, hacia un pozo donde se encontrará la muerte.

Conclusiones

La sentencia es un acto de discurso argumentativo que, si bien se enmarca en una controversia concreta, admite una destinación múltiple que excede a las partes que interactúan en el proceso judicial. Como acto de habla, la sentencia tiene efectos preformativos, su sola enunciación establece una acción: condenar, absolver, ejecutar una hipoteca, disponer la libertad, etc. Paralelamente, por su condición de acto de un poder público, expresa posiciones ideológicas que pueden, además, sustentar propuestas de orden político, social y económico, exhortar a la acción, promover medidas. En el caso *Villagrán Morales*, la Corte Interamericana amplió su objeto inicial de intervención para advertir a los Estados de América Latina que, frente a los ciudadanos, tienen la doble responsabilidad de no dañar la vida, no matar, pero también de evitar la configuración de situaciones que, irreversiblemente, derivarán en la destrucción de las personas. Utilizando una idea de Aristóteles, es posible sostener que, para colocar esta convicción “ante los ojos” del mundo, ya no sólo de los protagonistas del caso de “los niños de la calle”, la Corte utilizó metáforas y conceptos metonímicos convencionales y, además, creó los propios. Con Lakoff y Johnson, es posible plantear que esas operaciones se presentaron como “guías para la acción futura”, a partir de su capacidad de proveer elementos para la comprensión de una realidad compleja.

Notas

1 Corte Interamericana de Derechos Humanos, caso de los “Niños de la Calle” (Villagrán Morales y otros) Vs. Guatemala. Fondo. Sentencia de 19 de noviembre de 1999. Serie C No. 63 (Contencioso).

2 Corte Interamericana de Derechos Humanos, caso Loayza Tamayo versus Perú, Sentencia de 27.11.1998, Serie C, n. 42 (Reparaciones)

3 Austin, filósofo del lenguaje nacido en Oxford en 1911 y fallecido en 1960, define como actos de habla judicativos a aquellos que tienen la finalidad de emitir un juicio y aporta como ejemplo, justamente, la emisión de un veredicto por parte de un jurado. Y, dentro de una clasificación que abarca otras categorías, llama “ejercitativos” a los que suponen el ejercicio de postestades. AUSTIN, J, *Cómo hacer cosas con palabras*, Paidós, Buenos Aires, 1971, pp.195-205

4 Van Eemeren y Grootendorst (2004), citado por Atienza (2007).

5 Van Eemeren y Grootendorst (2004).

6 Op.cit, p.14.

7 Perelman (1979).

8 Aristóteles (2005).

9 Lakoff y Johnson (2004).

10 Op. cit. p. 201.

11 Lakoff y Johnson (2004).

12 Díaz, H. “El poder es arriba”. En Di Stefano, M. (coord.) (2006).

Referencias

- Aristóteles (2005) *El Arte de la Retórica*, Eudeba, Buenos Aires
 Atienza M. (2007) *El Derecho como Argumentación*, Editorial Ariel, Barcelona
 Austin, J (1971) *Cómo hacer cosas con palabras*, Paidós, Buenos Aires
 Bajtin, M. (1986) *Problemas de la poética de Dostoiévski*, FCE, México
 -----(1982) *Estética de la Creación Verbal*, Siglo XXI, México.

- Ciapuscio, G. (2004) "Las metáforas como recursos para el trabajo de producción discursiva en la comunicación especializada", en Faber, Jiménez y Wotjak, *Léxico especializado y comunicación interlingüística*, Granada Lingüística, Granada 4.
- Di Stéfano, M. (coord.) (2006) *Metáforas en uso*, Biblos, Buenos Aires
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2004) *Metáforas de la vida cotidiana*, Cátedra, Madrid,
- Perelman, Ch. (1979) *Logique juridique*, Dalloz, Paris
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Typec, L. (1989) *Tratado de la Argumentación. La Nueva Retórica*, Editorial Gredos, Madrid
- Van Eemeren, F. y Grootendorst, R. (2004) *A systematic Theory of Argumentation. The pragma-dialectical approach*, Cambridge University Press,

Documentos

- Corte Interamericana de Derechos Humanos, *caso Loayza Tamayo versus Perú* (Reparaciones), Sentencia del 27 de noviembre de 1998, Serie C, n. 42. Voto Razonado Conjunto de los Jueces A.A. Cançado Trindade y A. Abreu Burelli.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos, *caso de los "Niños de la Calle" (Villagrán Morales y otros) Vs. Guatemala*. Fondo. Sentencia de 19 de noviembre de 1999. Serie C No. 63. Voto concurrente de los Jueces Cançado Trindade y Abreu Burelli.

Capítulo 21: 179-189

El *continuum* entre la zona temporal y la zona concesiva
de las formas *todavía / aún*

Sonia Baldasso de Fiocchetta

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

El *continuum* entre la zona temporal y la zona concesiva de las formas *todavía* / *aún* *

Sonia Baldasso de Fiocchetta
Facultad de Filosofía y Letras UNCuyo
Mendoza, Argentina
sonia_baldasso@yahoo.com.ar

Resumen

El presente trabajo es parte de una investigación en proceso que intenta describir, desde el punto de vista semántico- funcional, los valores temporales, intensificadores, aditivos y concesivos de las unidades lingüísticas *todavía* / *aún* a partir del análisis sincrónico de un corpus de textos académico-científicos contemporáneos. El estudio se enmarca en el Enfoque Cognitivo-Prototípico que parte del presupuesto de que la 'forma' nunca se entiende como totalmente independiente del 'significado' y de la 'función'. Se plantean las siguientes preguntas: ¿las formas *todavía* / *aún* tienen función y significado propios?; ¿estas formas, en contextos de temporalidad, son intercambiables?; ¿las funciones intensificadoras, aditivas y concesivas, mantienen el valor semántico de temporalidad? Bajo el presupuesto de la existencia de una gradación entre la zona temporal y la zona concesiva se evalúa el tipo de predicación (Kovacci 1992: 190-193), el aspecto léxico del verbo (Elena de Miguel 1999: 2977- 3060) y el tipo de articulación entre los miembros discursivos (Kovacci 1999, Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999). En respuesta al Enfoque seleccionado, y por la naturaleza de la información que se obtiene se emplea una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa). Se realiza el análisis a partir de ejemplos extraídos de un corpus textual; se considera discreta la variable independiente, se le asignan valores numéricos enteros a las ocurrencias y, luego, con un análisis estadístico, se generalizan los resultados obtenidos de la muestra al universo discursivo. Además, se efectúa un análisis cualitativo para describir y explicar los datos obtenidos.

Introducción

Cualquiera que escuche atentamente en un medio nativo, lea en escritos cotidianos o en textos académico-científicos no tarda en preguntarse qué diferencia hay entre los siguientes enunciados¹:

1. T-C47-P1255 Los resultados que se exponen son provisorios, ya que forman parte de una investigación *todavía* en curso.
2. Los resultados que se exponen son provisorios, ya que forman parte de una investigación [Ø]² en curso.
3. A-C23-P123 En la primera fase la matriz de la configuración discursiva no está *aún* completa [...]
4. En la primera fase la matriz de la configuración discursiva no está [Ø] completa...

Tal vez, los hablantes, espontáneamente, dirán que la diferencia reside en la presencia / ausencia de *todavía* o de *aún* (en adelante T/A), pero que la situación es la misma: en (2) “[...] forman parte de una investigación [Ø] en curso” y en (4) “la configuración discursiva no está [Ø] completa”. No obstante, a los que observan este fenómeno dentro del marco teórico de la Gramática Cognitiva consideran que estos enunciados no se construyen de manera aleatoria y entonces, antes de dar respuestas, se plantean una serie de interrogantes: ¿Qué motiva al hablante a producir estos mensajes? ¿Qué quiere transmitir? ¿Cuáles son las razones que justifican la elección de las formas T/A? ¿Entre los enunciados hay una diferencia de conceptualización o simplemente es un fenómeno estilístico?

Además de estos cuestionamientos, se plantean otros como los siguientes: ¿Las formas T/A tienen el mismo significado en 1 a 4 que en 5 y 6? ¿Se podría considerar que en 5 y 6 dichas formas tienen otros significados además del temporal?

5. T-C25-P801 Para completar la evaluación *todavía* habría que analizar la verdad o aceptabilidad de las premisas [...]
6. A-C194-P1116 Es así como muchos narradores, por ejemplo, justifican *aun* las conductas más autoritarias o injustas de sus padres en base a la educación o crianza poco agraciada de la que fueron objeto.

En algunos contextos temporales T/A podrían ser formas intercambiables y, cuando el hablante las usa, se comportan como un tipo de instrucción pragmática (o de acto de habla), como guías de procesamiento de la información, que permiten activar o suprimir inferencias que se pudieran deducir de los enunciados en que aparecen. Desde un punto de vista cognitivo, de acuerdo con el presupuesto teórico de la naturaleza simbólica del lenguaje, los signos son motivados, es decir “no arbitrarios”. También, se podría responder que además de la propiedad de ‘temporalidad’ (valor prototípico) las formas expresan otros significados que se manifiestan como un *continuum*. Por lo tanto, si se mantiene el valor de temporalidad, se trataría de un caso de extensión semántica, de polisemia y no de homonimia.

Según la Semántica de los Prototipos “[...] De las categorías denominadas lógicas, definidas por una lista de condiciones necesarias y suficientes, se pasa a un análisis de categorías naturales, que

tiende ante todo a describir su organización interna y externa en relación con su funcionalidad.” (Kleiber 1995:17). Se entiende por funcionalidad “las relaciones de los constituyentes entre sí y con la construcción en la que están incluidos.” (Barrenechea, 1969: 12)

Estado de la cuestión

En el análisis de la bibliografía, se atiende especialmente a los valores semántico-funcionales que las formas T/A adquieren en entornos lingüísticos específicos, a qué clase de palabras pertenecen y qué relación sintáctica se les asigna. A su vez, metodológicamente se observa si respetan o no el principio: a una forma/un significado -no sinonimia-, la misma forma/distintos significados -polisemia-. Se hace referencia sólo a algunos de los autores que muestran la complejidad del problema de categorización y subcategorización de los adverbios.

La *Gramática de la Real Academia Española* (1931: 119-122) define los adverbios desde el punto de vista morfológico por su invariabilidad; desde el punto de vista sintáctico, por su función de calificar o determinar la significación del verbo o la del adjetivo, y a veces la de otro adverbio y, desde el punto de vista semántico, por sus diferentes significaciones: calificativos y determinativos. Dentro del grupo de los determinativos de naturaleza pronominal aparecen los de lugar y tiempo. *Todavía* y *aún* se encuentran entre los adverbios de tiempo. Aunque en el caso de T/A no se puede usar esta prueba gramatical de reconocimiento, en § 169d), p. 121 señala que “al interrogativo cuándo corresponden los demostrativos de tiempo *hoy, ayer, anteayer, todavía, aún...*”. En §332, p. 300, indica que “cuando una de las oraciones unidas a otra con *y* o con *ni* se ofrece al entendimiento como término de una gradación de conceptos, se refuerzan aquellas conjunciones con *aun*, que pierde su naturaleza adverbial.” Esto último resulta interesante porque además del significado temporal se señalan otros valores semántico-funcionales que responden a la idea de *continuum*.

Bello (1941: 16, 99) define los adverbios sintácticamente y semánticamente. Sintácticamente, modifican al verbo, al adjetivo y a otro adverbio. No menciona otras funciones sintáctico-semánticas. Semánticamente, ubica las formas T/A dentro del grupo de los adverbios de tiempo.

Roca Pons (1960: 95-105) retoma la definición tradicional de adverbio, “definición realmente funcional”. Luego, menciona la teoría de los tres rangos de Jespersen, para asignarle una función terciaria. Lo clasifica en tres grandes grupos. En una advertencia preliminar reconoce las dificultades para la categorización: “Como siempre, existe una innegable relación entre las formas internas y las ideas expresadas, pero no puede partirse de estas últimas para establecer categorías.” Entre los ejemplos de las tres clasificaciones de los adverbios no aparecen las formas T/A.

Alarcos Llorach (1970: 221) desde el punto de vista funcional, define el adverbio como una clase de signos o sintagmas autónomos nominales, caracterizados por funcionar como aditamento y presentar inmovilidad genérica y numérica. “La función de aditamento puede ser desempeñada por unidades autónomas mínimas (que serían los verdaderos adverbios), o bien por cualquier sintagma o grupo sintagmático conmutable por aquéllas (en ocasiones acompañado por ciertos indicios funcionales)”.

Pottier (1970: 119) aporta datos interesantes al tema de la relación del adverbio con el aspecto verbal: “En experiencia, se tiene la secuencia: “pasado → presente → futuro” (si se toma por señal el presente) o “pasado ← presente ← futuro” (si se toma el dinamismo según el cual todo futuro llega a ser presente, y todo presente llega a ser pasado).” En lugar de las frases verbales (Pedro sigue durmiendo), los hablantes suelen usar emplear morfemas gramaticales especiales: *aún, todavía*. (Pedro *todavía* está durmiendo)

La *Gramática de la Real Academia Española* (1973: 1.5.4. b y en 1.6.9. b) aborda la problemática de la acentuación³ de *aun/ aún*⁴. Además de los temporales, señala otros valores semántico-funcionales, como preposición, y como conjunción de *aún*. En 3.22.7 lo ubica entre las conjunciones concesivas: “La conjunción concesiva más frecuente es *aunque*. Se usan con menos frecuencia: *así, si bien, aun cuando, como, siquiera, ya que, a pesar de que, bien que, mal que [...]*”

Alcina Franch y Blecua (1982: 700-702 y 723) plantean las dificultades de la clasificación y la multiplicidad de valores funcionales de los adverbios: “Dificultan la fijación de un inventario coherente y bien delimitado la abundancia de rasgos particularizadores de unos elementos dentro de la clase y la enorme posibilidad de ser utilizados con el mismo valor funcional secuencias de palabras que han llegado a gramaticalizarse plenamente”. Dentro de las cuatro clasificaciones de los adverbios⁵, T/A aparecen junto con *siempre, nunca, jamás* y *ya* bajo la denominación “otros adverbios”. Más adelante, señalan que además del valor temporal, T/A -[*aún*] cuando es tónico- pueden tomar valor concesivo.

Moliner (1977) en el *Diccionario de uso del español* considera que *aún* y *todavía* son equivalentes⁶, es decir que pueden ser intercambiables. Consigna el valor temporal, intensificador y adversativo de la forma *todavía*.

Bosque (1980: 19-24) señala que T/A, aparecen con verbos durativos, dentro de los ‘términos de polaridad negativa’. El autor define los ‘términos de polaridad negativa’ como “aquellas construcciones cuyo funcionamiento está condicionado a que en la oración aparezca una negación; sin ella, la

secuencia resulta a todas luces agramatical”, por ejemplo: Juan *(no) ha llegado *todavía*. Indica que el uso de las piezas léxicas está motivado por las condiciones aspectuales del predicado al que modifican.

Kovacci (1999: 707) ubica *todavía* y *aún*, junto con *ya*, en el grupo de adverbios pronominales cuantitativos aspectuales. No explica por qué los denomina adverbios pronominales cuantitativos aspectuales, para ello reenvía al §48.5.1 de la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (1999), parágrafo que no se refiere específicamente a los cuantitativos aspectuales sino al conector temporal de simultaneidad *cuando*. Es en el §48.1.2 (García Fernández, 1999: 3134 y ss.) donde se explica el significado de cuantitativos: “la relación entre el aspecto gramatical y el aspecto léxico es muy estrecha” [...]. “Los complementos adverbiales que inciden sobre el aspecto del predicado son los de duración, de localización, de fase y de frecuencia.” En su estudio, García Fernández dedica un espacio considerable a los adverbios de fase *todavía* y *ya* y presta especial atención a los factores pragmáticos que permiten hacer inferencias a partir del uso de adverbios de fase *ya*, *todavía*, *ya no* y *todavía no*. Este autor da ejemplos muy claros que pueden ser recuperados como modelo para el análisis del corpus de este trabajo. Además, la consideración de cómo el hablante-oyente construye mentalmente la situación que se predica en la oración es lo destacado entre los demás autores citados anteriormente.

Girón Alconchel (1991:22) estudia la relación entre tiempo, modalidad y adverbio, ocupándose especialmente del significado y la función del adverbio *ya*. Hace un análisis sintáctico y empírico para explicar el funcionamiento de *ya* en un corpus del español actual, en su amplia gama de variedades internas: lengua hablada, lengua escrita, literaria y periodística. Considera que *ya* y *todavía* forman “un paradigma dentro de los adverbios de tiempo” considera que *aún* es una variante de *todavía*.⁷

Flamenco García (1999: 3811) indica la relación entre el significado temporal y el concesivo de la forma *aún*: “las construcciones concesivas no sólo se han nutrido a lo largo de la historia de dominios nocionales como la temporalidad o la condicionalidad, sino que en su constitución han jugado también un papel decisivo algunos patrones de tipo cuantificacional y la presencia de determinadas partículas, como el adverbio *aun* en el caso del español”⁸.

Yllera (1999:3408) plantea el tema de las implicaturas que genera el uso T/A: “Los adverbios *todavía* y *aún* destacan que la acción no ha llegado a término (lo que suele implicar que se deseaba, temía, esperaba, etc. que lo hiciera), [...]”. Además establece una clara diferencia entre T/A y *ya* tomando como parámetro el aspecto verbal.

Desde una perspectiva gramatical, ampliada y renovada respecto de las citadas anteriormente, haciendo un abordaje mucho más complejo y abarcador y poniendo el foco en un análisis pragmático-discursivo, Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999:4057 y ss.) tratan la forma *aún* como marcador discursivo. Llama la atención que no aborden la forma *todavía*. Definen el concepto de ‘marcadores del discurso’ del siguiente modo: [Los marcadores del discurso] “son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional –son, pues, elementos marginales– y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación. [...] sólo serán marcadores del discurso aquellos signos que no contribuyen directamente al significado conceptual de los enunciados, sino que orientan y ordenan las inferencias que cabe obtener de ellos. Esto es, el significado de los marcadores contribuye al procesamiento de lo que se comunica y no a la representación de la realidad comunicada.”

Por último, la Real Academia Española en la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 2286-2335) señala la gran versatilidad sintáctica del adverbio y la considerable heterogeneidad que presentan sus variedades. Atribuye esta situación a un posible defecto de la distribución de las clases de palabras heredadas de la tradición. Dedicó especial atención al adverbio *todavía*. Lo ubica entre los adverbios de fase y agrega que posee también una interpretación semejante a los adverbios de foco. Más adelante, indica que tiene, además, valor concesivo equivalente a ‘aunque’ y que puede ser parafraseado por ‘encima de que’ (p. 2334). Esta situación permite reconocer los valores escalares de *todavía* y que “aunque los usos sean diferentes entre sí, existe un punto de unión entre ellos, ya que se obtiene –directa o indirectamente– en todos los casos la persistencia de cierta situación”. Por su parte, “el adverbio *aún* comparte con *todavía* todas las interpretaciones mencionadas” (p. 2335).

El problema y la propuesta teórica

En el panorama general que presenta la bibliografía consultada se observa que la mayoría de los autores coinciden en señalar las dificultades de categorización que presentan los adverbios, particularmente las formas T/A. Considerando que casi todas las categorías lingüísticas poseen más de un significado, entre las cuales no es sencillo establecer relaciones, es en especial el carácter heterogéneo de la categoría “adverbio” lo que se expresa de manera constante en todas las gramáticas de la lengua española, ya Antonio de Nebrija (1989:210) lo agrupa con la “interjección” porque considera que una de las funciones del adverbio es manifestar “alguna pasión del ánimo”⁹. En adelante, la mayoría de los especialistas lo siguen definiendo, con mayores o menores detalles, compartiendo un espacio con otras clases de palabras. Si bien se advierten dificultades para categorizar el adverbio y se señalan las diferencias y semejanzas con otras clases de palabras, estos

estudios no ofrecen una explicación del porqué de la multiplicidad de valores semántico-funcionales de T/A.

Metodología

Las unidades de análisis son las formas T/A, como variables dependientes, y el entorno lingüístico, como variable independiente, es decir, que es el uso el que va a determinar el valor semántico-funcional de las unidades. El análisis se realiza a partir de un corpus formado por textos académicos escritos en lengua española, seleccionados para este propósito. Dado que en estos textos aparecen secuencias consideradas no académicas: citas de entrevistas formales, conversaciones espontáneas, textos literarios y usos metalingüísticos, se seleccionan aleatoriamente sólo las secuencias textuales académicas.

Por la naturaleza de la información que se obtiene, se emplea una metodología cuantitativa, cualitativa y ejemplar. Se considera discreta la variable independiente, se le asigna valores numéricos enteros de acuerdo con el número de ocurrencias y, luego, se generalizan los resultados obtenidos de la muestra al universo discursivo. Además, se emplea el análisis cualitativo para describir los datos obtenidos.

En cuanto al análisis del corpus, se procede del siguiente modo: Dentro del límite de las oraciones en contexto se analizan tres casos:

1. Presencia / ausencia de T/A
2. Oposición paradigmática T/A en contextos temporales
3. Extensiones semántico-funcionales de las formas T/A

1. Las formas T/A se comportan como un tipo de instrucción pragmática (o de acto de habla), como guías de procesamiento de la información que permiten activar o suprimir inferencias, es decir, que cuando el hablante decide emplearlas es porque desea dejar marcas lingüísticas que hagan más transparente lo que quiere comunicar. Se aplica la prueba gramatical de la supresión para observar si la ausencia de estas formas producen cambios semánticos significativos y si dan como resultado secuencias gramaticalmente mal formadas.

2. En algunos contextos ‘temporales’, cuando modifican al verbo, T/A podrían ser formas intercambiables. Desde un punto de vista cognitivo, de acuerdo con el presupuesto teórico de la naturaleza simbólica del lenguaje, los signos son motivados, “no arbitrarios”. Es decir, que si bien se podrían intercambiar, T/A son “formas diferentes” a ellas corresponden significados diferentes. Dada la naturaleza simbólica del lenguaje, se busca la evidencia de los principios de iconicidad y de cantidad (Delbecque 2002: 24-30) en el análisis del entorno lingüístico¹⁰ de cada unidad para comprobar si la oposición T/A es arbitraria o si está semánticamente motivada, es decir si es operativa.

3. Además de los valores puramente ‘temporales’ que las formas T/A adquieren cuando acompañan al verbo, hay significados que surgen de la relación con otros constituyentes oracionales. Entre los valores semántico-funcionales más frecuentes en este corpus se encuentran la ‘intensificación’, la ‘adversatividad’ y la ‘concesión’. Para analizar esta multiplicidad de valores semántico-funcionales, se parte de la descripción de las posibilidades combinatorias de las formas T/A, es decir, se hace un estudio sintáctico y empírico. Por este camino se llega al establecimiento de sus rasgos contextuales, es decir, a su significado.

Se busca evidencia en la relación que T/A mantiene con los elementos constitutivos de la oración, es decir, si se relaciona con el verbo, con el adjetivo, con otro adverbio o, también, si puede establecer vinculación semántica y pragmática entre dos o más elementos discursivos.

Hipótesis

Para la Gramática Cognitiva, los adverbios en general y, en particular, los que presentan algunas dificultades para trazar sus límites categoriales, pueden mostrarse especialmente interesantes para la aplicación de sus principios fundamentales (teoría de los prototipos, metáforas, gramaticalización). Por este motivo, se sustenta la hipótesis general de que aplicando algunos principios teóricos de la Gramática Cognitivo-Prototípica a un corpus de datos se podría llegar a dar una explicación de las causas de multiplicidad de los valores semántico-funcionales de las unidades léxico-gramaticales T/A.

Análisis y discusión de los resultados

En la tabla 1 se registra la totalidad de ocurrencias de T/A en tres tipos de discursos: académicos, no académicos y metalenguaje. Se observa que en discursos no académicos el uso de *todavía* es notablemente mayor que el de *aún*. Ocurre lo contrario en el uso metalingüístico (*aún* tiene un porcentaje mayor que *todavía*). Estos datos son representativos para responder al interrogante de si el uso de una forma u otra se debe a una diferencia de estilo.

SEC. TEXTUAL	TODAVÍA		AÚN	
	casos	porcentaje	casos	porcentaje
discurso académico	43	81,13%	237	91,15%
discurso no académico	9	16,98%	9	3,46%
Metalinguaje	1	1,89%	14	5,38%
TOTAL	53	100,00%	260	100,00%

Tabla 1: Totalidad de ocurrencias de T/A en el universo discursivo.

La tabla 2 y su correspondiente gráfico 3 registran las ocurrencias de T/A sólo en textos académicos. Se observa que el hablante, en este tipo de textos, selecciona preferentemente *aún*. Aunque el tema de la relación entre el uso de las formas T/A y la clase de discurso no se aborda en este trabajo, los datos obtenidos de la muestra resultan interesantes para decir que, entre algunas de las razones, la elección de una u otra forma se podría deber a la diferencia de estilo de los discursos caracterizados por el uso reflexivo de la lengua.

MUESTRA	CASOS	%
TODAVÍA	43	15,36%
AÚN	237	84,64%
TOTAL	280	100,00%

Tabla 2: Total de ocurrencias de T/A en textos académicos.

MUESTRA

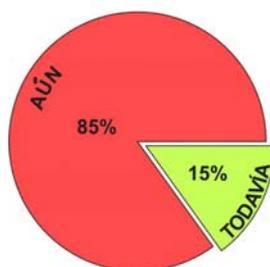


Gráfico 3: Porcentaje de ocurrencias de T/A en textos académicos.

Presencia / ausencia de T/A en contextos temporales

En el cuerpo de datos se encuentran casos en que las formas T/A, en contextos temporales, modifican a verbos. Estos verbos representan hechos que hasta el presente no han ocurrido o que han comenzado pero no han concluido. En ambos casos, el hablante espera que en el futuro esos eventos ocurran o cesen. Esta 'expectativa' del hablante se ve reflejada en una marca lingüística, la presencia de T/A, por ejemplo, en (7) y (8) donde se describen procesos intelectuales: investigaciones, estudios, análisis, etc.

7. T-C3-P139 Este trabajo es de carácter exploratorio y creemos que *todavía* queda mucho por hacer en este campo.

8. A-C217-P1229 La restricción del corpus, sumada a la cantidad de publicidades analizadas, no habilita *aún* conclusiones generales.

Si en las mismas oraciones se suprimen las formas T/A, las secuencias resultantes están bien formadas gramaticalmente y son igualmente válidas:

9. Este trabajo es de carácter exploratorio y creemos que \emptyset queda mucho por hacer en este campo.

10. La restricción del corpus, sumada a la cantidad de publicidades analizadas, no habilita \emptyset conclusiones generales.

Desde el punto de vista semántico, las secuencias de (7) y (8) implican las de (9) y (10), es decir, de (7) "[...] *todavía* queda mucho por hacer en este campo" y de (8) "La restricción del corpus, sumada a la cantidad de publicidades analizadas, no habilita *aún* conclusiones generales", se sigue lógicamente que (9) "[...] queda mucho por hacer en este campo" y que (10) "La restricción del corpus, sumada a la cantidad de publicidades analizadas, no habilita conclusiones generales". Esta propiedad indica que, en los casos citados anteriormente, T/A funcionan como «modificadores facultativos»¹¹ (en términos de Kovacci, 1999:707), como «aditamentos»¹² (Alarcos Llorach, 1970:221) o como «términos terciarios» (Alcina Franch, y Bleuca, 1982:700-701).¹³

Ahora bien, aunque la supresión de T/A no da como resultado secuencias gramaticalmente mal formadas, sin embargo, al suprimirlos, se enuncian contenidos diferentes de los que se comunican con T/A¹⁴. El contenido representativo o *dictum* es el mismo; lo que cambia, cuando el hablante usa T/A, es su visión personal frente al *dictum*, es decir, cambia la modalidad. A propósito de la 'modalidad' Bohumil Zavadil (1968:57) expresa: «En la oración, la actitud del sujeto hablante ante la realidad enunciada siempre encuentra una expresión formal. Este aspecto semántico y formal de la enunciación constituye la esencia de la categoría lingüística de la modalidad». También Nuyts Jan (2001: 21) se refiere a la 'modalidad' en estos términos: "(la) 'modalidad' a veces se usa para cubrir cualquier clase de calificación del hablante de un estado de asuntos, incluyendo actitud emocional, evidencialidad, e incluso tiempo y aspecto."

Oposición paradigmática de T/A en contextos temporales

La pregunta ahora es si las formas T/A, en contextos temporales, tienen el mismo significado. Para comprobar si existe o no diferencia, se contrastan los siguientes casos y se describe el entorno lingüístico.

11. T-C48-P1270 El estudio de este tipo de operatorias resulta de interés, me parece, para fomentar el acercamiento analítico al comportamiento figural en los discursos visuales y audiovisuales, territorio todavía, a mi entender, no suficientemente explorado en relación con la gran complejidad que presenta. (El subrayado es mío)

12. A-C223-P1262 Mientras el estudio del discurso científico en inglés ha tenido un gran desarrollo en las últimas décadas, la investigación en castellano, en especial la referida a los artículos de investigación, es aún escasa. (El subrayado es mío)

La tabla 4 muestra las diferencias y semejanzas que surgen del contraste del entorno lingüístico de (11) y (12).

	predicación	argumento 1	argumento 2	argumento 3
<i>todavía</i>	verbo de estado (elidido): <i>es</i>	paciente: <i>territorio</i>	atributo obligatorio: <i>no suficientemente explorado</i>	optativo modalizador: <i>a mi entender</i>
<i>aún</i>	verbo de estado: <i>es</i>	paciente: <i>investigación en castellano, en especial la referida a los artículos de investigación</i>	atributo obligatorio: <i>escasa</i>	

Tabla 4: Entorno lingüístico de las formas T/A.

En el entorno lingüístico de *todavía* (11) hay un verbo de estado elidido: *es*, un paciente: *territorio*, un atributo obligatorio: *no suficientemente explorado*¹⁵. Por su parte, en el entorno lingüístico de *aún* (12) hay un verbo de estado: *es*, un paciente: *la investigación en castellano, en especial la referida a artículos de investigación* y un atributo obligatorio: *escasa*. Se observa que, en ambos casos, el tipo de predicación (verbos de estado) y los argumentos verbales (pacientes y atributos obligatorios) son los mismos, sin embargo, los esquemas semánticos de las predicaciones (Kovacci 1992: 190 y ss.) son diferentes en el siguiente sentido: en (11) 'territorio' tiene una extensión semántica más amplia que en (12) 'investigación en castellano', además, la aclaración de (12) 'en especial la referida a los artículos de investigación', delimita el significado del tipo de investigación. Estos datos evidencian que la zona temporal de *todavía* es más extensa que la de *aún* y que si bien, en estos contextos temporales, ambas formas podrían ser intercambiables, la selección de cada una de ellas en los entornos lingüísticos analizados favorece la transparencia de lo que el hablante quiere comunicar, es decir, que usa *todavía* para relacionarlo sintagmáticamente con constituyentes cuya extensión semántica es más amplia que la de los constituyentes sintácticos de *aún*.

Estos datos del corpus podrían avalar los principios de iconicidad y de cantidad según los cuales existe una tendencia a asociar una gran cantidad de forma a una gran cantidad de significado (en este caso, más forma → más tiempo) y, por el contrario, una menor cantidad de forma se asocia a una menor cantidad de significado (menos forma → menos tiempo). En contextos temporales, *todavía* podría ser concebido como un período "más amplio", "más lejano" al presente del hablante y *aún* como un período temporal "más limitado", "más cercano" al tiempo del hablante.

También se encuentran usos como (13) en el que las formas parecen ser utilizadas como recurso de cohesión para evitar la repetición, es decir que podrían ser intercambiables:

13. A-T-C2-P123 En la primera fase la matriz de la configuración discursiva no está *aún* completa dado que *todavía* no existe el vector semántico.

Extensiones semántico-funcionales de las formas T/A

Además de los valores puramente ‘temporales’, las formas T/A adquieren otros significados que se podrían considerar como extensiones semántico-funcionales. Los más frecuentes en este corpus son: (a) ‘intensificación’ —cuando modifican a adjetivos, adverbios o sintagmas equivalentes—; (b) ‘adición’ y (c) fusión de valores: ‘adición’ / ‘adversatividad’ / ‘concesividad’ —cuando funcionan como nexos—.

Intensificación

T/A son intensificadores cuando se relacionan con adjetivos y/o adverbios o construcciones equivalentes. La intensificación “se refiere a la gradación cuantitativa o cualitativa del contenido léxico del adverbio o del adjetivo que admiten modificación” (Kovacci 1999: 779).

En los casos (14), (15) y (16) T/A intensifican a construcciones en grado comparativo de superioridad. Los datos demuestran que la forma preferida para intensificar es *aún*, especialmente en grado comparativo de superioridad 27,21% contra un 3,7% en comparativos de inferioridad. También es interesante destacar que *todavía* aparece sólo en 2 casos, 3,84%, intensificando a adjetivos. Si bien adquieren otros significados, se podría decir que mantienen el valor de temporalidad ya que es como si estuvieran relacionando dos tiempos, ‘antes’ menos intenso; ‘después’, más intenso’.

14. T-C-46-P1247 Esa mejor información va acompañada de algo *todavía más importante* e inexistente en sus textos comentados con anterioridad: la valoración del saber tradicional. (El subrayado es mío)

15. A-C133-P 826 A estos alumnos les resultó más sencillo ubicarse como enunciadores a través del uso de diversas definiciones. En estos casos es evidente que el distanciamiento que ponen con el tema tratado, es *mayor aún* que el que lograron otros chicos que sólo modalizaron. (El subrayado es mío)

16. A-C227-P1266 De manera *más profusa aún* que en el caso anterior, observamos evaluaciones y planteamiento de nuevas propuestas. (El subrayado es mío)

Adición

Los casos (5) y (17) tienen el significado de ‘adición’.

El enunciado (5) se refiere a un docente que tiene como objetivo hacer que el alumno comprenda sus criterios de corrección: “al producir un texto argumentativo se deben dar fundamentos válidos para asegurar la verdad de la conclusión y si alguna de las premisas resultara objetable, el texto no podría considerarse como bueno”:

5. T-C25-P801 Para completar la evaluación *todavía* habría que analizar la verdad o aceptabilidad de las premisas [...]

Todavía en (5) “Es un marcador discursivo que funciona como conector aditivo”, —es equivalente a *además*—. “vincula dos miembros discursivos con la misma orientación argumentativa” (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999:4094). En este caso, el miembro discursivo A es: “los fundamentos válidos para llegar a la conclusión” y el miembro B es: “la verdad o aceptabilidad de las premisas”. Si suprimimos la forma *todavía*, el enunciado es igualmente válido, lo que demuestra que hay un significado que se añade a la adición, es el de ‘focalización’ del miembro B, según Kovacci (1999:774) es un ‘matizador aditivo’.

En (17) *aún* es equivalente a *incluso*. “Relaciona argumentos que conducen a la conclusión. Además, el significado de *incluso* indica que el segundo miembro discursivo es más fuerte argumentativamente que el primero, y por tanto se sitúa en una posición más alta en una escala argumentativa” (Martín Zorraquino 1999:4093). Este significado adicional de “resaltar” el segundo miembro discursivo lo diferencia de (17).

También, como en (18), “el adverbio *aun* [...] puede compartir semánticamente “con *incluso* la expresión de noción ‘contrario a una expectativa’”. (Montolío 1999:3722).

16. A-C134-P826 E.G.B3, en todas sus producciones, delineó una postura y la defendió con vocabulario apropiado, *aún* los alumnos menos expertos para escribir.

Al significado de adición de (18) se le agrega el valor concesivo. Haciendo una paráfrasis se comprueba en la forma *aún* esta fusión de valores:

19. *Aunque* los alumnos sean menos expertos para escribir, delinearon una postura y la defendieron con vocabulario apropiado.

Fusión de valores: ‘adición’ / ‘adversatividad’ / ‘concesividad’

Por último, completando su recorrido semántico-funcional las formas T/A pueden tener fusión de valores: ‘adición’ / ‘adversatividad’ / ‘concesividad’.

Si en (20) aplicamos la prueba de la conmutación, *todavía* podría ser equivalente al nexo concesivo “a pesar de...”:

20. T-C9-P306 Pensamos, al igual que Vallejo Campos, que la concepción tradicional de racionalidad platónica no está presente en los mecanismos persuasivos que tratamos. De esta manera, no nos encontraríamos ante argumentos deductivos. Sin embargo, *todavía* sostenemos que podría defenderse cierta racionalidad.

La cercanía sintáctica entre las formas *sin embargo* y *todavía* de (20) muestra la cercanía nocional que existe entre la 'adversatividad' y la 'concesividad'. "[...] la adversatividad, desde un punto de vista genético, es una noción más básica y general que la concesividad, tanto en la evolución histórica de las lenguas como en el proceso de adquisición del lenguaje. Ello explica que la propiedad más característica de una relación adversativa –el contraste- entre a formar parte también de la definición semántica de cualquier expresión concesiva [...]" (Flamenco García 1999:3811)

En casos como (21) es posible que exista una fusión de valores ya que *aun* / *aun cuando* se pueden interpretar de dos modos: (a) equivalente a *incluso* y (b) equivalente a *aunque*:

21. A-C145-P848 *Aun cuando* el debate fuera un "torneo" para triunfar mediante la palabra, el ejercicio de la escucha, investigación, aplicación perseverante en las ideas, movilización de la conciencia en pro y en contra de la propia postura, suponen un previo provechoso entrenamiento en la concentración. (El subrayado es mío)

Compartiendo la opinión de Flamenco García (1999: 3833), se podría considerar que (21) tiene una interpretación temporal si la partícula *aun* posee ámbito sobre toda la cláusula subordinada introducida por cuando (AUN (↑) cuando el debate fuera un torneo [...] / Incluso cuando el debate fuera un torneo) o una interpretación concesiva si la partícula *aun* no tiene autonomía fónica, sino que forma una unidad con *cuando* (Aun cuando (→)¹⁶ el debate fuera un torneo [...] / Aunque el debate fuera un torneo [...]). Esta fusión de los valores demuestra la idea del *continuum* entre tiempo, adición y concesión.

Síntesis de los valores semántico-funcionales de T/A

En la tabla 5 y en los gráficos 6 y 7 se registra una síntesis del análisis realizado. Se trata de demostrar cuáles son las diferencias y las semejanzas entre ambas formas. Se observa que en el caso de *todavía* predomina el valor temporal (modificador del verbo), mientras que en el caso de *aún* predomina fusión de valores: 'adición' / 'adversatividad' / 'concesividad'. Con respecto al valor de intensificación *aún* supera el porcentaje de *todavía*.

VALORES	TODAVÍA		AÚN	
	CASOS	%	CASOS	%
1. Mod. del verbo	34	79,07%	36	12,86%
2. Mod. de adjetivo y/ o adverbio	2	4,65%	77	27,50%
3. Nexos aditivo y concesivo	7	16,28%	167	59,64%
TOTAL	43	100,00%	280	100,00%

Tabla 5: Síntesis de los valores semántico-funcionales de T/A.

El gráfico 6 representa la síntesis de los valores semántico-funcionales de T/A El color verde hace referencia al valor temporal (cuando modifican al verbo); el amarillo, a la intensificación (cuando modifican al adjetivo, al adverbio o a sintagmas equivalentes) y el rojo, al valor aditivo, adversativo y concesivo (cuando funcionan como nexos).

La primera barra que representa el 15% de ocurrencias de *todavía* con respecto al total de la muestra, se observa que *todavía* recorre un 79,07% de su *continuum* en la zona temporal, un 4,65% en la zona de intensificación, y en el último tramo, un 16,28%, en la zona de adición, adversatividad y concesión, un 16,28%

La segunda barra representa el 85% de ocurrencias de *aún*, porcentaje que completa el total de la muestra. Se observa que *aún* recorre un 12,86% en la zona temporal, 27,50% en la zona de intensificación y un 59,64 % en la zona de adición, adversatividad y concesión

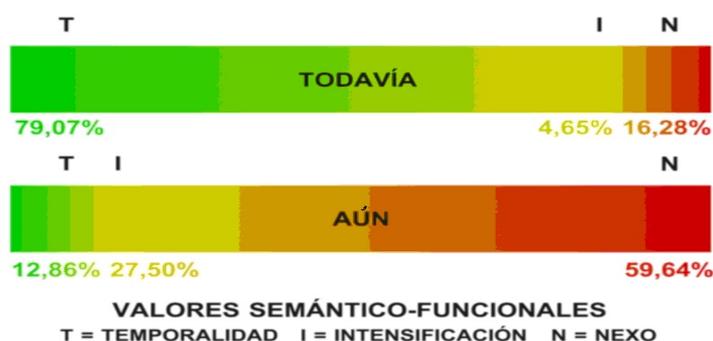


Gráfico 6: Síntesis de los valores semántico-funcionales de T/A.

Comparando las dos barras, se puede observar que, en este corpus de datos, *todavía* se usa más en contextos temporales que con otros valores, sucede lo contrario con *aún* que muestra porcentaje

mucho mayor como nexos aditivos, adversativos y concesivos que como temporales. Esto podría dar cuenta de que a 'formas' diferentes, corresponden 'significados' diferentes.

Conclusiones

El análisis realizado en este corpus de datos demuestra que la presencia / ausencia de T/A es significativa, que si bien al suprimirlas, las oraciones quedan igualmente bien formadas, cuando el hablante las usa reflexivamente es porque quiere dejar una marca de subjetividad y hacer más transparente lo que quiere decir.

Por su parte, en contextos temporales, el entorno lingüístico podría aportar evidencia de que las formas T/A son diferentes. Pero, también se encuentran casos en podrían ser intercambiables ya que están usadas como recursos de cohesión textual para evitar la repetición. A ello se suma el elevado porcentaje de ocurrencias que la forma *aún* tiene en este corpus, lo que podría demostrar una diferencia de estilo impuesto por la clase textual o, también, a la diversidad de valores semánticos que esta forma ofrece. La multiplicidad de valores semántico-funcionales, este *continuum* o progresión semántica, –que se observa más en la forma *aún* que en *todavía*– es como una especie de red conceptual que parte de la noción de temporalidad y se extiende por las de intensificación, adición, adversatividad y concesión. En este *continuum* semántico, se pueden apreciar zonas más prototípicas, como es el caso de *todavía*, y también otras zonas en que estos valores se superponen, como es el caso de *aún*. Frente a estos datos, se podría considerar que la forma *todavía* representa mejor a la categoría adverbio temporal, mientras que *aún* se ubicaría entre el margen de la categoría 'adverbio' y el margen de la categoría 'conjunción'.

Es importante señalar que la restricción impuesta por la clase textual seleccionada, no permite asegurar estas conclusiones de manera taxativa. Sería interesante hacer un análisis contrastivo entre dos o más clases textuales y dejar abiertas varias líneas de investigación que han quedado inconclusas *todavía*.

Notas

* Esta ponencia ha sido presentada de manera más resumida en el I Simposio de la Asociación de Lingüística Cognitiva, realizado en la FFyL de la UNCuyo, los días 12 y 13 de noviembre de 2009.

1 Los enunciados de este trabajo pertenecen a un corpus de textos escritos en lengua española, extraídos de las ponencias de las Actas del Congreso Internacional LA ARGUMENTACIÓN. Lingüística, retórica, lógica, pedagogía, realizado del 10 al 12 de julio de 2002, en la Ciudad de Buenos Aires.

La convención de citación del corpus es la siguiente: En primer lugar, se consigna la letra inicial de la forma, 'T' para *todavía* y 'A' para *aún*. En segundo lugar, precedido por la letra inicial 'C', el número de caso que corresponde al orden de aparición en las Actas. Por último, precedido de la letra inicial 'P', el número de página de las Actas. Por ejemplo: T-C42-P1166 (*todavía*, caso 42, página 1166) A-C42-P244 (*aún*, caso 42, página 244). Los enunciados que no registran dicha convención, no pertenecen al corpus, se consignan sólo con el objetivo de resaltar las diferencias de sentido que se producen.

2 El signo [Ø] indica elipsis de alguna de las formas en estudio T/A

3 No se abordará en este trabajo la problemática de la acentuación, tema que sería interesante investigarlo desde la perspectiva de la gramática de la acentuación.

4 (1.5.4. b): 71 "Aun / aún: Voces normalmente inacentuadas se hacen acentuadas en determinados contextos, por razones sintácticas o melódicas, a veces con cambio de categoría gramatical [...] Se distinguen por el acento de intensidad el adverbio de tiempo *aún* y la partícula *aun*. Pero esta partícula vacila algunas veces entre acentuación e inacentuación, especialmente cuando va seguida de *no*, con la significación de *ni siquiera*: *Aun en la tórrida zona / no estará seguro de mí* (Lope de Vega, Barlaán y Josafat, v. 1587). En 1.6.9. b) 3° "aun, partícula inacentuada, procedente del adverbio *aún*. Es siempre monosilábica y se coloca siempre delante de la palabra o de la frase de que depende. Unas veces significa 'hasta', 'incluso': *Que aun /aun/ el cielo, en algún modo / es de disfraces* (sic.) *capaz* (Lope de Vega, *El castigo sin venganza*, I, en *Obras sueltas*, VIII, pág. 386). Otras veces tiene significación adversativa o hipotética (de donde las conjunciones compuestas, también inacentuadas, aunque y *aun cuando*): *Pero, aun /aun/ fusilando a Rosas, la campaña no habría carecido de representantes* (Sarmiento, *Facundo*, cap. IX)"

5 Alcina Franch y Blecuá clasifican los adverbios del siguiente modo: (a) adverbios de base lexemática (sinsemántica): cualificativos: (bien, mal, cuidadosamente) y proporcionales (pronto, temprano, tarde), (b) prepositivos (cerca/ lejos, delante/detrás, dentro/fuera, arriba/abajo, antes/después, etc.), (c) pronominales: locativos espaciales (aquí) y locativos temporales (hoy, ahora), cuantitativos, identificativos (pueden aludir a todo un enunciado confirmando, negando o poniéndolo en duda) y (d) otros adverbios: siempre, nunca, jamás, ya, aún, *todavía*. (pp. 702-704)

6 *Aun* y *aún* (Der. Del lat. "adhuc", hasta ahora, *aún*; la "n" se debe probablemente al influjo de otras partículas, como en el caso del vulgarismo "asín".) 1. (adv). Se escribe y se pronuncia con acento, equivale a "*todavía*" y expresa persistencia en el momento en que se habla o de que se habla de cierta acción o estado: '*Aún no han llegado*'.

7 Es interesante lo que señala Girón Alconchel (1991:26) con respecto a la diferencia entre *ya* y *todavía*: "Lo que *ya* expresa en ese sentido del proceso entre dos acciones, una que, al cumplirse, da paso a la otra, que empieza (pero que puede continuar para siempre, es decir, ser un resultado de la otra). Y, además, expresa que esa orientación del proceso es la 'esperable' por parte del hablante. Por eso no se puede decir, por ejemplo, *Es muy temprano ya ni *Es muy tarde todavía, pero sí Es muy temprano todavía y Es muy tarde ya. En este sentido se confirma que *ya* mira al pasado y *todavía*, al futuro (F. Lázaro Mora, 1987:259)

8 En Nota 48 a pie de página, Flamenco García (1999:3832) expresa: " De su función básica temporal, cuando pasó a marcar desde los primeros tiempos de la lengua, si bien de un modo ocasional, relaciones de tipo causal o hipotético, derivando de estas últimas los valores concesivos. Posteriormente, lo habitual es encontrarlo reforzado con la partícula *aun*. Se trata de un fenómeno similar al experimentado por aunque, pero sin haber llegado todavía al grado de integración léxica experimentado por aquella conjunción."

9 Señala Antonio de Nebrija (1989:210) [...] Los latinos, como diximos en otro lugar, pusieron la interjección por parte de la oración, distinta de las otras; pero nos otros, a imitación de los griegos, contamos la con los adverbios. Assí, que será interjección Una de las significaciones del adverbio, la cual significa alguna pasión del ánima, con boz indeterminada, como ai, del que se duele; bababa, del que se ríe; tat tat, del que vieda; assí de las otras partezillas, por las cuales demostramos alguna pasión del ánima." (1989: 210)

10 Dentro del límite de la oración, entiendo por entorno lingüístico todos los constituyentes oracionales que se relacionan con las formas T/A.

Para analizar el entorno lingüístico se siguen los esquemas semánticos de las predicaciones de Kovacci (1992: 191): Acción y agente, proceso y paciente, estado y paciente, procesos y estados, acción + proceso, causantes, completantes y otros tipos de

predicación: experimentante, beneficiario, locativo, predicaciones atributivas e identificadoras, circunstantes, participantes encubiertos.

11 Según Kovacci (1999: 707) «los circunstanciales pueden ser obligatorios cuando realizan papeles semánticos exigidos por la estructura argumental del verbo. Pero en la mayoría de los casos se trata de modificadores facultativos, no exigidos por el significado del verbo: no son argumentales y suelen denominarse “adverbios internos al sintagma verbal».

12 En términos de Alarcos Llorach (1970: 221) «La gramática funcional define al adverbio como una clase de signos o sintagmas autónomos nominales, caracterizados por funcionar como aditamento y presentar inmovilidad genérica y numérica. “La función de aditamento puede ser desempeñada por unidades autónomas mínimas (que serían los verdaderos adverbios), o bien por cualquier sintagma o grupo sintagmático conmutable por aquéllas (en ocasiones acompañado por ciertos indicios funcionales)”. Según esta definición, todavía y aún son adverbios que tienen la función de aditamento».

13 Alcina Franch y Blecua (1982:700-701) definen al adverbio como la clase de palabra que «tiene justificada su existencia funcionalmente por estar constituida por palabras que actúan como términos terciarios con relación a verbos o adjetivos (términos secundarios), y a otros adverbios [...] Sin embargo dificultan la fijación de un inventario coherente y bien delimitado la abundancia de rasgos particularizadores de unos elementos dentro de la clase y la enorme posibilidad de ser utilizados con el mismo valor funcional secuencias de palabras que han llegado a gramaticalizarse plenamente».

14 Tal vez la relación entre modalidad y adverbio es lo que podría explicar por qué la gramática tradicional ubicó a las interjecciones junto con los adverbios:

«El estudio de las partes de la oración se inicia en Grecia y el primer tratado gramatical que se conserva es de hacia el año 100 a. de C.: es el Arte de la gramática. Se le atribuye a Dionisio de Tracia, discípulo de Aristarco de samotracia, y es muy principalmente un estudio de las partes de la oración del griego clásico. Dionisio de Tracia recoge los conocimientos de los gramáticos estoicos y alejandrinos y establece ocho clases de palabras: nombre, verbo, participio, artículo, pronombre, preposición, adverbio (que incluía las interjecciones) y conjunción, por este orden. En su obra, cada parte viene definida, antes que nada, por sus características morfológicas... pero también, aunque secundariamente, se introducían apelaciones a la significación...» Tusón, J. (1984: 91)

15 Un constituyente interesante del entorno lingüístico de (5) es el modalizador: “a mi entender”.

16 El signo (f) significa “entonación ascendente” y (→), bloque nexual (Flamenco García 1999: 3833)

Referencias

- Alarcos Llorach, Emilio (1970). *Estudios de Gramática Funcional del Español*. Madrid: Gredos.
- Alcina Franch, Juan y Blecua, José Manuel (1982). *Gramática Española*. Barcelona: Ariel.
- Barrenechea, Ana María y Manacorda de Rosetti, Mabel (1969). *Estudios de Gramática Estructural*. Buenos Aires, Paidós.
- Bello, Andrés, Cuervo, Rufino (1941). *Gramática de la Lengua Castellana*. Buenos Aires: Librería Perlado Editores.
- Bosque, Ignacio (1980). *Sobre la negación*. Madrid: Cátedra.
- Delbecq, Nicole (ed.) (2002). *Linguistique cognitive, Comprendre comment fonctionne le langage*. Préface de René Dirven et Marjolijn Verspoor, Bruxelles: De Boeck.Duculot. Cap. 1 pp. 15-44
- De Miguel, Elena (1999). “El aspecto léxico”, en: Demonte V y Bosque I. *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. V 2 Madrid: Espasa Calpe, pp. 2977- 3060
- Flamenco García, Luis (1999). “Las construcciones concesivas y adversativas”, en I. Bosque y V. Demonte (Coord.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. V 3. Madrid: Espasa Calpe, pp. 3805-3873
- García Fernández, Luis (1999). “Los complementos adverbiales temporales. La subordinación temporal.”, en: Demonte V y Bosque I. *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. V 2, Madrid: Espasa Calpe, pp. 3129-3208
- Girón Alconchel, José Luis (1991). *Tiempo, modalidad y adverbio (significado y función del adverbio “ya”)*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Kleiber, Georges (1995). *La semántica de los prototipos. Categoría y sentido léxico*. Madrid: Visor.
- Kovacci, Ofelia (1990/92). *El comentario gramatical* (vols. I y II). Madrid: Arco/Libros.
- Kovacci, Ofelia (1999). “El adverbio”, en: Demonte V y Bosque I. *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. V 1, Madrid: Espasa Calpe, pp. 705-786
- Martín Zorraquino, María Antonia y Portolés Lázaro, José (1999). “Los marcadores del discurso”, en I. Bosque y V. Demonte (Coord.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. V 3. Madrid: Espasa Calpe, pp. 4051-4213.
- Moliner, María (1977). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Montolio, Estrella (1999) “Las construcciones condicionales”, en I. Bosque y V. Demonte (Coord.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. V 3. Madrid: Espasa Calpe, pp. 3643-3737.
- Nebrija, Antonio de (1989). *Gramática de la Lengua Castellana*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, Estudio y edición de Antonio Quilis.
- Nuyts, Jan (2001). *Epistemic Modality, Language, and Conceptualization*. Amsterdam/ Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- Pottier, Bernard (1970). *Gramática del Español*. Madrid: Alcalá.
- Real Academia Española (1931). *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española (1973). *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Roca Pons, José (1960). *Introducción a la Gramática*. Barcelona: Vergara.
- Tusón Jesús (1984). *Lingüística. Una introducción al estudio del lenguaje, con textos comentados y ejercicios*. Barcelona: Barcanova.
- Yllera, Alicia (1999). “Las perífrasis verbales de gerundio y participio”, en I. Bosque y V. Demonte (Coord.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. V 2. Madrid: Espasa Calpe, pp. 3391-3441.
- Zabadi, Bohumil (1968). “Medios expresivos de la categoría de modalidad en español”. En: Ibero-Americana Pragensia, año II, 57-86

CORPUS de DATOS:

ACTAS DE CONGRESO EN SOPORTE ELECTRÓNICO

Congreso Internacional La Argumentación: Lingüística, Retórica, Lógica, Pedagogía. Buenos Aires, 10-12 de julio de 2002. Editora M. M. García Negroni, Universidad de Buenos Aires, Argentina. ISBN 950-29-0714-0.

Capítulo 22: 191-197

El campo y sus áreas temáticas en el habla del santarroseño.
Análisis de una encuesta

Ilda E. Barroso y Nora B. Forte

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

El campo y sus áreas temáticas en el habla del santarroseño.

Análisis de una encuesta

Ilda E. Barroso y Nora B. Forte

Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam

Santa Rosa, La Pampa, Argentina

didicasalegno@yahoo.com.ar; fortenora@hotmail.com

Resumen

El estudio se enmarca en el Proyecto de Investigación “Estudio del léxico en el habla del santarroseño (Primera Etapa)”, cuyos objetivos son el relevamiento, la descripción y el análisis de los usos y frecuencias léxicas del hablante santarroseño (La Pampa –Argentina). En este trabajo, examinamos las muestras obtenidas de la primera encuesta en la que se consideró el centro de interés «el campo». Para su diseño, se prepararon preguntas cerradas y de respuesta abierta, además de material ilustrativo pues es inductor de las respuestas solicitadas. Se seleccionaron 18 informantes alfabetizados, nacidos en Santa Rosa (o que hubieran pasado la mayor parte de su vida en esta ciudad), mujeres y varones en equilibrada proporción y pertenecientes a tres generaciones. Si bien la actividad laboral principal de la ciudad de Santa Rosa, capital de La Pampa, se concentra en el ámbito público-estatal, se observa una fuerte presencia del campo en todos los aspectos de la vida cotidiana, no sólo por las grandes áreas rurales circundantes sino, también, por el contacto continuo entre los habitantes de ambos espacios a propósito del comercio, la educación, la salud, entre otros. El material recolectado da cuenta de que los informantes de la 2ª y 3ª Generación proporcionan más variabilidad de respuestas ante los estímulos temáticos; es decir, ofrecen más significantes para los conceptos solicitados como, por ejemplo, los casos de lexías simples y compuestas aportados.

Introducción. Objetivos y metodologías

Nuestra ponencia se enmarca en el Proyecto de Investigación “Estudio del léxico en el habla del santarroseño (Primera Etapa)” (2007-2010), el cual tiene como objetivos centrales el relevamiento, la descripción y el análisis de los usos y frecuencias léxicas de los hablante santarroseños (La Pampa – Argentina).

Examinamos las muestras obtenidas de la primera encuesta realizada durante el 2008, en la que se indagó acerca del centro de interés “el campo”. Para su diseño, se tuvo en cuenta el modelo empleado por el equipo de la Universidad Nacional de Córdoba, dirigido por las Dras. Alicia Malanca, M^a Teresa Toniolo y M. E. Zurita y cuyos resultados están reunidos en el volumen *Léxico del habla culta de Córdoba* (2003)¹.

Si bien la actividad laboral principal de la ciudad de Santa Rosa, capital de La Pampa, se concentra en el ámbito público-estatal, se observa una fuerte presencia del campo en todos los aspectos de la vida cotidiana, no sólo por las grandes áreas rurales circundantes sino, también, por el contacto continuo entre los habitantes de ambos espacios a propósito del comercio, la educación, la salud, entre otros (Cossio 2009). Por esta razón, el equipo de investigación se propuso adaptar el modelo citado a la realidad léxica de la comunidad santarroseña y a partir de ello, indagar qué representaciones tienen los habitantes de la ciudad acerca del campo.

Las áreas temáticas seleccionadas fueron: a) Delimitación de espacios, según su extensión y según su finalidad (potreros, corrales, cuadros, pasos, almacenamiento de agua); b) Personas que viven y trabajan en el campo; c) Construcciones dentro del espacio / ámbito; d) Vehículos y maquinarias; e) Acciones que se realizan con esas maquinarias; e) Plantas que se cultivan para diferentes propósitos; f) Flora silvestre; g) Ganadería (animales de granja y de cría intensiva) y sus actividades; h) Fauna silvestre, i) Herramientas (eléctricas y manuales; de herrería y de carpintería).

En cuanto a las acciones que se realizan con las maquinarias, la idea fue constatar el conocimiento y las representaciones mentales de los hablantes respecto de las actividades relacionadas con la preparación de la tierra de labranza y la recolección de los frutos obtenidos: nos referimos a los procesos de arada, siembra, fertilización, fumigación, cosecha, entre otros.

Para la confección del cuestionario, se prepararon preguntas cerradas y de respuesta abierta, que iban de lo particular a lo general. Trabajamos con el método de encuesta directa y las preguntas se formularon a través de distintas estrategias, con la intención de no dejar margen para la inducción y poniendo especial cuidado en no generar preguntas obvias ni ambiguas. Las técnicas utilizadas fueron preguntas por definición y por visualización a través de estímulos gráficos (fotografías).

De la totalidad de las preguntas, 40 (cuarenta) estaban destinadas a la búsqueda directa del concepto requerido; 11 (once) inducían a considerar la frecuencia y la disponibilidad léxica de los

hablantes y 2 (dos) al reconocimiento del concepto solicitado a través de las imágenes exhibidas (preguntas 26 y 53), el resto a preguntas sobre disponibilidad léxica.²

De acuerdo con las metas propuestas, se seleccionaron 18 informantes alfabetizados, mujeres y varones en equilibrada proporción, nacidos en Santa Rosa o que hubieran pasado la mayor parte de su vida en esta ciudad, pertenecientes a tres generaciones (la Primera abarca los hablantes de 20 a 35 años, la Segunda comprende los hablantes de 36 a 55 años y la Tercera, los de 56 años en adelante) y a tres niveles de escolarización (A con estudios universitarios completos; B con estudios secundarios completos y C con estudios primarios completos). Cabe aclarar que se anexaron dos informantes –uno de 2º generación B y otro de 3º Generación C– debido a la variabilidad de respuestas que éstos han ofrecido.

Análisis de datos. Resultados parciales

En una primera aproximación al tema, nos detuvimos en el análisis de aquellas respuestas que brindaron variabilidad de piezas léxicas.

Respecto de la primera pregunta “¿Cómo se llama el espacio de tierra que tiene límites y está fuera del poblado?”, 13 de los 20 informantes contestan «campo». Esto nos da la pauta de que no sólo es el término más frecuente sino que, también, es el más disponible pues aparece en primer lugar en las respuestas. Creemos que fruto del contexto en el que se mueven los hablantes, resultan las otras variables aparecidas: *estancia, chacra, quinta, huerta y propiedad rural*. Las respuestas *zona rural, llanura, territorio e inmensidad* indican que los informantes no prestaron atención a la consigna, ya que allí se especificaba la noción de “espacio de tierra con límite”.

En cuanto al nombre de ese espacio delimitado –campo– según su tamaño, los significantes más usados fueron *estancia, chacra, campo y quinta*. En tercer lugar, aparecieron las lexías complejas estables³ “establecimiento de campo” o “establecimiento rural”. El término “quinta” tal vez esté disponible debido a que, en los alrededores de la ciudad de Santa Rosa, abundan los terrenos que cuentan con casa y pileta a los que se denominan “casaquintas” y que se utilizan, sobre todo, los fines de semana. Algunos informantes distinguen entre *quinta, chacra y estancia* por la cantidad de hectáreas implicadas. También apareció el vocablo *finca* en dos informantes. Es probable que la asociación del término *finca* con el centro de interés *campo* esté ligado a la presencia de inmigrantes mendocinos que se trasladaron a esta ciudad cuando sus fincas o bien sus trabajos en dichas fincas se vieron afectados por efectos climáticos adversos. Por último, destacamos la respuesta de un informante femenino que en la serie de significantes brindados menciona en último lugar el término “pull”. Sin dudas, en su conocimiento de mundo, está presente una de las modalidades de actividad agrícola impuesta en la Argentina a partir del año 2002.

Para nombrar a los dueños del “campo”, los vocablos frecuentes son: *chacarero, propietario y campesino*; y para designar a los empleados, el término más frecuente y más disponible es el de “peón, peones”. También utilizan lexías complejas del tipo “dueño del establecimiento”, “productor agropecuario”, “peones rurales”, “peón de campo” y “peón de patio”. El término *campesino* está más ligado al nombre del dueño del campo que a quienes trabajan en ese espacio de tierra delimitado.

Como esta encuesta fue realizada en pleno conflicto entre el gobierno nacional y el sector agroganadero, fue evidente cómo estas cuestiones, en algún sentido, incidieron en las respuestas de los informantes. Por ejemplo, los vocablos *propietario* y *dueño* se incorporan como hiperónimos en el habla coloquial del santarroseño a partir de su uso y difusión en los medios de comunicación.

Acerca de las construcciones donde habitan dueños y empleados, los informantes establecen una suerte de jerarquía y las distinguen a través de lexías complejas estables: “casa del peón”, “casa del empleado rural”, “casa del encargado”, “casa del puestero”, “casa del patrón”, “casa principal”, “casa de campo”, “casco de estancia (de los patrones)”. Algunos mencionan las construcciones referidas sólo a los empleados, posiblemente hayan relacionado esta respuesta con la pregunta anterior (Nº 4: “¿Y los empleados [qué nombre reciben]?”).

En cuanto al “instrumento que sirve para labrar la tierra, la acción y la huella que deja dicho instrumento”, se engloba en torno del término *arar*⁴, la acción que se desprende de las maquinarias: arado, rastra, rastrón y cincel. No obstante, en los informantes del nivel de escolarización C, aparecen las expresiones “remueve la tierra”, “remover la tierra” y “cultivar la tierra. No hacen la derivación lógica del verbo a partir del sustantivo en cuestión sino que construyen el verbo con otra base léxica.

Una de las áreas temáticas que ofreció variabilidad de respuestas en los informantes de la 3ra. Generación fue la de “hierbas y cosas que estorban el crecimiento de los sembrados” y “formas de combatirlos”. Para nombrar las hierbas malas, proponen: *gramón, cebollín, sorgo de alepo, roseta, pasto puna, cardos, cardo ruso, olivo (olivillo) y abrepuña*. El resto de los informantes aduce desconocer el tema o bien responden con el hiperónimo *yuyos*. En cuanto a las “otras cosas” que afectan los sembrados, las respuestas son múltiples y variadas en las tres generaciones. El orden de frecuencia de los vocablos empleados fue: *insectos* (11), *plagas* (7), *sequía* (5), *piedra* (2), *bichos* (2), *hongos* (2), *heladas* (2), *peste, larva, inundaciones, enfermedades, fumigaciones que estropean los sembrados, agroquímicos, purgón* (sic), *animales silvestres (vizcacha, chancho jabalí, pájaros, paloma, loros, tucu-*

tucu), *langosta* y *tucura*. En alusión a la idea de “sequía”, aparecen también las construcciones nominales “falta de agua” y “la seca”. Esta última se trata de una frase de corte arcaico, propia de la 3ra. generación con estudios primarios y habitual en quienes residen o han residido en zonas rurales. Ligado al término “inundaciones”, algunos emplearon las construcciones “sobrecarga de agua” y “mucho lluvia”.

Respecto de la maquinaria utilizada para extirpar las malezas, la mayoría respondió *desmalezadora* y *fumigadora* y, con los verbos *desmalezar* y *fumigar*, se refirieron a la acción correspondiente. Otras respuestas fueron *rastrón*, “fumigador por tierra”, *abonos*, y *agroquímicos*. Salvo la primera respuesta, el resto da cuenta de que los informantes no prestaron atención a la consigna pues si la idea es quitar / sacar las hierbas malas, la maquinaria que en realidad se utiliza es la desmalezadora ya que con ella se logra arrancar la maleza de la tierra.

Ahora bien, la pregunta siguiente “¿de qué otra manera se combaten las hierbas malas, con qué maquinarias y la acción que se desprende?”, fue aceptablemente respondida porque los informantes contemplaron la idea de la fumigación a través de los verboides *fumigando* y *fumigar* y los sustantivos *agroquímicos*, *herbicidas*, *quema*, *fumigación*. Las maquinarias mencionadas son *fumigadora*, *pulverizadora*, *aviones*, *mochilas fumigadoras*.

Para referirse al «vehículo sin motor usado para el transporte de cargas y que necesita ser arrastrado por otros», el vocablo más frecuente fue *carro* con 13 registros y le siguen *acoplado* con 6, *carretón* con 5, *semirremolque* y *chango* con un único registro. La aparición de *chango* supone que se activaron en el informante distintas acepciones del término que circulan en nuestro ámbito: a) carrito que se utiliza en los supermercados para transportar la mercadería; b) tipo de carrito usado para trasladar a bebés. En la segunda parte de esta pregunta 17, se solicita que se especifiquen los tipos de carros conocidos. Los encuestados distinguen clases de carro según la carga que éste transporta (*granero*, *cerealero*, *tolva*, “para llevar combustible”, “para llevar alimento a los animales”), según el tamaño (*carrito*, *playo*, *tabla*); y según sus rasgos particulares (“cuatro gomas”, “de cuatro ruedas”, “de dos ejes”, “de cuatro ejes”). También se mencionan *sulky* y *chata*. Estos dos registros nos revelan que los informantes o no prestaron atención a la consigna o bien desconocen que estos carruajes se utilizan para el traslado de personas y objetos.

En cuanto a la pregunta «vehículo que sirve para desplazarse de un lugar a otro dentro del campo», *camioneta* fue la palabra más frecuente con 18 apariciones, le siguen *tractor* con 6, *cuatriciclo* con 5, *moto* con 4 y *auto* con 2 registros. Cuatro informantes aportan también el vocablo *caballo*, con la aclaración de que se trata de un vehículo de tracción a sangre. Los términos *cuatriciclo* y *moto* ponen en evidencia cómo inciden en este espacio rural los avances tecnológicos para el traslado de las personas dentro del campo. Es más práctico y eficaz recorrer las zonas con un “cuatri” o moto, pues éstos son vehículos más pequeños, livianos y que además requieren de menor mantenimiento.

Para referirse al vehículo usado para el transporte de animales y cereales, el término elegido mayoritariamente fue *camión* (con 18 registros). También se mencionaron *carro*, *acoplado*, *tractor* y *camioneta*. Obviamente, quien respondió tractor desconoce que dentro de este vehículo no se transportan “cargas” sino que sirve para arrastrar los vehículos sin motor tales como carros, acoplados, etc. Quien responde *camioneta*, es evidente también que ha pensado en animales pequeños como las aves de corral o conejos o en pequeña escala, ovejas, cerdos, etc. Tal vez el problema se planteó en la enunciación de la pregunta pues, en ella, no se especifica qué clase de animales serían los transportados.

Con respecto a la maquinaria para recolectar los productos de la tierra cuando están maduros, el 100 % de los informantes responde *cosechadora* y la acción que se desprende de la actividad, *cosechar*. Son respuestas esperadas; no obstante un solo informante hace una explicación de la acción cuando señala “junta lo sembrado y aparta la semilla del resto que no sirve” (Masculino, 1ra. Gen. C).

Una de las cuestiones que llama la atención en la encuesta es la respuesta que ofrecen los entrevistados acerca de la identificación de las maquinarias y acciones que se derivan. Se previeron tres instancias de preguntas. Primero se solicitó, a través de la técnica de la definición, el nombre de una máquina determinada (preguntas 8, 10, 15, 20, 22, 23, 24); luego, se les pidió que respondieran qué “otras” maquinarias agrícolas conocían (pregunta 25), además de las que ya se habían mencionado en preguntas anteriores. La respuesta esperada era que proporcionaran nombres de maquinarias no nombradas anteriormente; por el contrario, los hablantes volvieron a mencionar las ya nombradas. Esto significa que podrían no haber comprendido la consigna o bien que, como manifestaron algunos, desconocían el tema. Otros, cuando se les muestran las máquinas a través del material ilustrativo, reconocen la función aunque no pueden adjudicarles el nombre correspondiente.

En lo que concierne a la pregunta 22 (¿cómo se llama la maquinaria que sirve para romper granos?), se registraron las lexías simples *moledora* (7) y *tritadora* (3), y las lexías complejas estables *moledora de granos* (4) y *picadora de granos* (1) Cuatro informantes manifiestan desconocer el tema, uno responde con una explicación tautológica “máquina para picar granos” y otro menciona el vocablo *chimango*. Este último no corresponde a lo solicitado pues se trata de un implemento agrícola destinado al traspaso del cereal desde un carro tolva al silo o al camión y viceversa.

La pregunta 23 también ofreció dudas. 9 informantes manifestaron desconocer la maquinaria que se utiliza para cortar la planta de maíz, de sorgo, etc. No obstante hubo algunas respuestas: *hoz*, *segadora*, *trilladora*, *maicero*; algunos arriesgan *picadora* (2) y *cosechadora* (4); esto implica que efectivamente el tema es desconocido. Lo contrario ocurre con la pregunta 24 (¿Cuál es la maquinaria que sirve para compactar pastura con la que se alimentará al ganado?). Los vocablos recogidos son: *enfardadora* (8), *compactadora* (3), *rotoenfardadora* (2), *enrolladora*, *ensiladora*. La diferencia entre estos términos está dada por el tipo de fardo que se realiza. Tres informantes apelaron a la explicación del proceso de compactar la pastura y respondieron con construcciones verbales y nominales (“hay una máquina que transforma el pasto en fardo”; “máquina para hacer fardo”).

Para nombrar el espacio delimitado donde pastan los animales, el término más disponible y frecuente es *cuadro* con 13 registros, le siguen *potrero* (7), *corral* (2), *cerco* y *parcela* (1). La RAE registra el vocablo *potrero* como un americanismo con la acepción “terreno cercado con pastos para alimentar y guardar el ganado” pero no aparece “cuadro” con la acepción que se le da en Argentina. Probablemente, la idea de pastar en corral está vinculada con el feed-lot, engorde de ganado dentro de un corral. Ahora bien, el vocablo *corral* sí es utilizado para designar el lugar donde se encierran los animales (pregunta 30). Aparece con 17 registros y le siguen *manga*⁵ con 3, *ensenada*, *potreros de encierre* y *potreros* con 1 sola frecuencia.

En cuanto a los instrumentos y formas de efectuar las divisiones de los diferentes sectores dentro del campo (pregunta 31), los registros más frecuentes son *alambrados* (14), con alambres (10), *postes* (3), *boyero* (2), *varillas y torniquetas* (1). En realidad las respuestas se presentan como información complementaria una de otra porque para hacer las divisiones son necesarios los postes, las varillas y torniquetas a través de las cuales se extienden los alambrados.

La respuesta mayoritaria a la división que facilita el paso de vehículos pero no de animales es *guardag ganado*⁶ -palabra que resulta una lexía compuesta- la cual no está registrada en el Diccionario de la RAE. Se trata de un regionalismo. Otras respuestas fueron *tranquera* (8), *alambres electrificados*, *boyeros*, *caminos* y *huellas*. Las dos últimas indican que el informante no comprendió la consigna.

Casi la totalidad de los informantes (19) contestaron que el *molino* es el modo general de extracción de agua en los campos. En orden de frecuencia le siguen *bombas* 15 registros, *bombeador* con 4, *malacates* y *motor* (1). Acerca de las bombas, distinguen los tipos que se emplean según su funcionamiento: de pistón, de diafragma, eléctricas, sumergibles (o de inmersión), hidráulicas.

Para aludir a los medios que permiten el almacenamiento de agua de manera artificial (pregunta 34), *tanque* es el término más disponible (17 registros); también se especifica la clase de tanque según el tamaño y el lugar donde se instala: australiano, americano de chapa, de arriba de la casa, del molino, de la aguada. Además, *bebidas*, *piletones*, *depósitos subterráneos con plásticos negros* y *estanques* [se supone que con *estanques* el informante estaría aludiendo a los construidos de manera artificial]. Y para mencionar el lugar donde se almacena el agua de manera natural, los vocablos elegidos son: *lagunas* (8), *tajamar* (4), *aljibe* (4), *charco*, *en bajos* o *en hondonadas* y *pozo* (1). Dos informantes manifestaron desconocer su nombre.

Una de las características del paisaje pampeano, y más concretamente en las zonas rurales del oeste y sur de la provincia, era la existencia de montes -de caldén, de piquillín, de jarilla- y para poder ingresar en ellos y más aún, evitar los incendios, era necesario abrir “pasajes”. Hoy en día el raleo y el avance de las diferentes formas de explotación agrícola y ganadera ha hecho que los montes se redujeran al punto de desaparecer en algunas zonas. A los efectos de indagar en los nombres que reciben esos pasajes, se formula la pregunta 37. La respuesta esperada surgió fundamentalmente en los informantes de la 3ra. Generación pues ellos sí han convivido o han vivido en cercanías de estos montes. Los recopilados son: *picadas* (8), *huella* (4), *camino* (3), *caminito*, *sendero*, *cortadas*, *sendas*. Y con respecto a los pasajes que hacen animales y/o personas cuando se trasladan de un lugar a otro, de a pie (pregunta 38), el término *huellas* obtuvo 13 registros, *caminos* (3), *caminitos* (3), *senderos* (2), *guía* (1) y *rastrillada* (1). Probablemente, el hecho de que haya aparecido el vocablo “rastrillada” sea en alusión a las rastrilladas que hicieron los antiguos pobladores en nuestras zonas geográficas⁷.

Una de las actividades rurales que se realiza una vez al año consiste en castrar los terneros para convertirlos en novillos (N° 41). 16 informantes respondieron *yerra*, 3 no respondieron y uno agregó el verbo “*capar*”, es decir, identificó la acción que se realiza en la yerra pero no la actividad misma.

Con respecto al distintivo que el dueño hace al animal (N° 42), el 100 % responde *marca*. Otras variantes son señal (4) y sello (1). Otros informantes optaron por la descripción del hecho: “se lo marca con un fierro caliente”, “se lo marca en el lomo la señal”, “para que no se los roben”, “antes ponían las muescas y ahora las caravanas”.

La actividad del tambo se realiza para consumo familiar o bien resulta una actividad con miras a obtener rentas dentro de la producción agrícola ganadera. En la pregunta 45a. (“cómo se llama la acción que consiste en extraer leche de la vaca”), el término más disponible es *ordeñar* (18) y la variante nominal *ordeñe* (3). Y en la pregunta 45b. (“y el lugar donde se realiza”), el vocablo disponible es *tambo* (17), *campo*, *establo*, la construcción nominal “sala de ordeñe donde está la vaca” y las construcciones preposicionales “al aire libre”, “en un galpón” y “en el corral”.

En cuanto a las preguntas que indagan la disponibilidad léxica⁸, el grupo de investigación decidió postergar el análisis de los datos hasta tanto se pueda disponer del programa computacional (*LexiDisp*) que prevé el cálculo de los índices de frecuencia y de disponibilidad de los vocablos recolectados.

Consideraciones finales

A pesar de que las encuestas se realizaron en ambientes tranquilos y se trató de que los informantes se sintieran cómodos, observamos en algunos su ansiedad al proporcionar las respuestas. El apuro por contestar produjo en algunos distracción y en otros, el sentimiento de “como de estar frente a un examen” hacía que a veces no brindasen la respuesta por temor a equivocarse.

Recolectamos gran cantidad de lexías diferentes; en ocasiones, incluso, el informante manifestaba tener una representación mental de los objetos, acciones o situaciones solicitados pero no podía expresar el nombre correspondiente; no obstante cuando se le mostraban las imágenes, se activaba en su memoria aquello que no habían podido mencionar.

En general, los datos recabados nos revelan que el hablante santarroseño evidencia conocimiento de la vida de campo y avalan nuestra hipótesis de que el léxico de los santarroseños se nutre de términos de la zona rural debido al fluido contacto entre la ciudad y el campo.

Finalmente, hay que destacar que la tercera generación es la que más caudal léxico aporta acerca de este centro de interés y esto, creemos, se debe a que ha tenido mayor contacto con las zonas rurales, ya sea por haber vivido en ellas, por cuestiones de trabajo o por contacto con familiares que han vivido o aún viven en dichos ámbitos. En menor escala, aparecen los informantes de la segunda generación y, en último lugar, los de la primera ya que son quienes aportan los menores datos y evidencian un mayor desconocimiento de la realidad campesina. Observamos además, que la generación más joven no sólo aporta menor cantidad de vocabulario sino también demuestra una falta de interés en aspectos de la realidad que no se vinculan con su propio mundo.

Notas

1 Los principios que guían esta investigación son: a) el estudio del habla culta media habitual, formal e informal; b) el análisis de los aspectos lingüísticos vinculados con la fonética, la fonología, la morfosintaxis, el léxico y las estructuras coloquiales y afectivas; y por último, c) este estudio se define como esencialmente descriptivo-sincrónico. Los informantes seleccionados se distribuyen en tres grupos etáreos: 1º Generación (25-35 años), 2º Generación (36-55 años) y 3ª Generación (56 en adelante), con estudios terciarios o universitarios. La confección de las encuestas se organizó en 21 dominios o campos de vocabulario: 1. El cuerpo humano, 2. La alimentación; 3. El vestuario; 4. La casa; 5. La familia, el ciclo de la vida. La salud. 6. La vida social. Diversiones; 7. La ciudad. El comercio; 8. Transportes y viajes; 9. Los medios de comunicación; 10. La prensa. Cine. Televisión. Radio. Teatro. Circo; 11. Comercio exterior. Política nacional; 12. Sindicatos y cooperativas; 13. Profesiones y oficios; 14. Mundo financiero; 15. La enseñanza; 16. La iglesia; 17. Meteorología; 18. El tiempo cronológico; 19. El terreno; 20. Los vegetales. Agricultura; 21. Animales. Ganadería. Por cada centro de interés se formula un cuestionario siguiendo los lineamientos de la investigación onomasiológica, organizado en centros de interés que se ocupan de indagar campos semánticos representativos del contexto situacional de los informantes (Malanca, Toniolo, Zurita 2003: xv).

2 Las preguntas eran N° 13: ¿Cuáles son las hierbas malas que crecen en el campo?; N° 25: ¿Qué otras maquinarias agrícolas conoce?; N° 27 ¿Qué plantas se cultivan en el campo para cosecha? y cuáles para alimentar el ganado?; N° 28 ¿Qué plantas medicinales crecen y o se cultivan en el campo?; N° 46: ¿Qué animales de cría conoce?; N° 47: ¿Qué animales de granja conoce?; N° 48 ¿Qué animales salvajes hay en el campo?; N° 49: ¿Qué herramientas eléctricas se utilizan en el campo?; N° 50: ¿Qué herramientas manuales se utilizan en el campo?; N° 51: ¿Qué herramientas de herrería se utilizan en el campo?; N° 52: ¿Qué herramientas de carpintería se utilizan en el campo?

3 Para la identificación de los tipos de lexías seguimos la clasificación propuesta por B. Pottier (1971: 26), quien distingue cuatro tipos de lexías: simple, compuesta, compleja estable y lexías textuales.

4 Con respecto a las significaciones del término “arar” es interesante el estudio de G. Salvador (1985: 16-17) en el que reconstruye el campo semántico de “arar” en Andalucía. Afirma que en castellano, “arar” engloba los sememas expresados por *roturar*, *barbechar*, *binar*, *terciar* y *cuartar*, los cuales se distinguen a través de los semas: *roturar* ‘en un baldío’, *barbechar* ‘en un rastrojo’, *binar* en un terreno ya barbechado o roturado’, *terciar* ‘en un terreno ya binado’, *cuartar* ‘en un terreno ya terciado’.

5 Según la RAE, en Andalucía y América, *manga* alude al “espacio comprendido entre dos palanqueras o estocadas que van convergiendo hasta la entrada de un corral en las estancias, o hasta un embarcadero en las costas”.

6 Es interesante observar la grafía de este término. Según la indicación de los informantes, las variantes de escritura serían: *guardaganado*, *guarda ganado* y *guarda – ganado*.

7 En RAE, el término *rastrillada* está registrado como un regionalismo propio de Argentina y de Uruguay y lo define como “surco o huellas que en el suelo firme o sobre el pasto dejan los cascos de tropas de animales”.

8 Nos referimos a los centros: plantas que se cultivan para cosecha y para alimentar al ganado (N° 27); plantas medicinales que crecen en el campo (N° 28); animales de cría (N° 46); animales de granja (N° 47); animales salvajes (N° 48); herramientas eléctricas (N° 49); herramientas manuales (N° 50); herramientas de herrería (preg. 51) y herramientas de carpintería (N° 52).

Referencias

- Cossio, Beatriz (2009) “El caso de una ciudad intermedia: Santa Rosa. La Pampa”. En Dillon et al (2009:).
- Dillon, Beatriz y Beatriz Cossio (2009) *Población y ciudades: dinámicas, problemas y representaciones locales*. Santa Rosa EdUNLPam.
- Malanca, Alicia, M^a Teresa Toniolo y M^a Emilia Zurita (2000) *Léxico del habla culta de Córdoba-Argentina*. Córdoba: UN de Córdoba.
- Olza Moreno, Inés, Manuel Casado Velarde y Ramón González Ruiz, Eds. (2008) *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*. Departamento de Lingüística hispánica y Lenguas modernas. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2008.
- Pottier, Bernard (1971) *Gramática del español*. Madrid: Alcala SA.
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, vigésima edición. Disponible en <http://www.rae.es/rae.html>. Consultado 12 de enero de 2010.

Salvador, Gregorio (1985). *Semántica y lexicología del español*. Madrid: Paraninfo.

Saralegui, Carmen y Cristina Tabernero (2008) "Aportación al proyecto panhispánico de léxico disponible: Navarra".
En Olza Moreno et al (2008: 745-761).

Capítulo 23: 199-203

Manuel de Montolíu y la incorporación de la Estilística en la etapa fundacional del Instituto de Filología

Emiliano Battista

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Manuel de Montoliú y la incorporación de la Estilística en la etapa fundacional del Instituto de Filología

Emiliano Battista

Universidad de Buenos Aires – CONICET

Buenos Aires – Argentina

ironlingua@hotmail.com

Resumen

En el presente trabajo, consideramos que la emergencia de la filología y la lingüística como disciplinas académicas en la Argentina, debida a la fundación del Instituto de Filología (Weber de Kurlat 1975, Barrenechea 1988, Toscano y García 2009), puede verse asociada a una interpretación específica de la estilística, cuyas particularidades son producto de una fuerte tensión con la tradición menéndezpidaliana. Si bien la crítica (Portolés 1986, López Sánchez 2006, Catalán 1974, entre otros) ha sostenido de modo unánime que la introducción del paradigma idealista en la tradición hispánica se debe a Amado Alonso –Director del Instituto entre 1927 y 1946–, nuestro trabajo procurará demostrar que los primeros intentos de incorporación de la estilística y de la lingüística idealista en el Instituto de Filología aparecen ligados a la figura de Manuel de Montoliú, quien oficia como Director en 1925. De modo más específico, advertimos que la producción discursiva de Montoliú, con anterioridad a la gestión de Alonso, ofrece una versión particular de la estilística que, sin perder de vista el sistema, apunta como constitutiva su relación con el usuario, es decir, con el sujeto que usa la lengua en situaciones específicas. Nuestro trabajo se inscribe en el marco del proyecto UBACyT titulado “La historia del Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas ‘Dr. Amado Alonso’: un enfoque estratégico-discursivo”, dirigido por Salvio Martín Menéndez.¹

Introducción

El Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires es fundado en 1922 bajo el decanato de Ricardo Rojas. Su creación busca que la actividad académica se desarrolle fundamentalmente vinculada a la investigación, una iniciativa de modernización científica que se remonta a la creación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en el año 1896. En este marco, el proyecto inicial de 1920², a partir del cual las autoridades de la Facultad fundan el Instituto en 1922, y lo inauguran en 1923, entra en conflicto con el proyecto de las autoridades del Centro de Estudios Históricos³, ambos dirigidos por Ramón Menéndez Pidal.

Siguiendo a Menéndez (1998), la etapa fundacional de la historia del Instituto de Filología se despliega entre 1922 y 1946, y está conformada por las gestiones de Américo Castro (1923), Agustín Millares (1924), Manuel de Montoliú (1925), Roberto Lehmann-Nitsche (1926) y Amado Alonso (1927-1946).

La incorporación de la estilística en la etapa fundacional del Instituto de Filología

Existe cierto acuerdo crítico acerca de que la clave del éxito logrado por el Instituto de Filología en el ámbito cultural hispánico se debe a la excepcional capacidad científica de Amado Alonso (Barrenechea 1998, Coseriu 1953, Guitarte 1952).

De acuerdo con Portolés (1986), Amado Alonso es en la filología española el representante más sobresaliente del paulatino desplazamiento del historicismo positivista, propio de la filología menéndezpidaliana, hacia el idealismo lingüístico y la estilística. Portolés encuentra también que Alonso ofrece una versión de la estilística firmemente arraigada en una concepción no positivista acerca del lenguaje; para este autor, Alonso es el principal difusor en toda la América Hispánica de la obra de Vossler, al que sitúa de modo equidistante y superador de la estética de Croce, y del positivismo de Saussure.

En esta misma línea argumenta López Sánchez (2006), quien considera también a Amado Alonso como uno de los lingüistas españoles más influyentes del siglo XX; uno de los “adalides del idealismo vossleriano”, y como aquel que se encarga de introducir las nuevas formas de investigación lingüística en la Argentina (2006: 346). Específicamente, lo define como “el mejor intérprete del idealismo alemán en el mundo hispánico” (2006: 349).

De modo semejante, Catalán (1974) señala que con posterioridad a Menéndez Pidal, sólo Amado Alonso, desplazado a Buenos Aires y a Harvard, trató de desarrollar y renovar la tradición metodológica de la escuela española, participando de forma abierta y decidida en el estudio de los grandes problemas de la lingüística. Puntualmente, considera que es Alonso el que encuentra el modo de continuar el integralismo menéndezpidaliano a partir de la estilística, un nuevo intento de construir un puente entre la lingüística y la literatura (1974: 43-44).

Sin embargo, tal cual hemos anunciado, nosotros encontramos que, antes que Alonso, Manuel de Montoliu se propone presentar y difundir el paradigma de la lingüística idealista en el mundo hispano. Específicamente, en “El lenguaje como fenómeno estético” (1926), Montoliu no sólo expone cuál es su concepción acerca de la naturaleza del objeto de la disciplina, sino que también señala cuál es la tradición en la que se inscribe su propuesta:

Hay verdades científicas que han visto pasar muchos siglos antes de ser descubiertas. Una de ellas ha sido la de la naturaleza estética del lenguaje, presentada por Herder, descubierta por Humboldt, demostrada por Croce, comentada y desarrollada por Vossler (1926: 201).

Montoliu ubica en el pensamiento de Humboldt el inicio del paradigma idealista, y con su obra registra entonces un punto de inflexión en cuanto al modo de abordar el estudio del lenguaje. Así lo expresa en el siguiente pasaje:

Humboldt presenta en esta obra [*Sobre la diferencia de la estructura del lenguaje humano*] ideas completamente nuevas y originales y con ella abre una nueva vía de investigación y descubre con método seguro la verdadera naturaleza estética del lenguaje (Montoliu 1926: 213).

A continuación, tras exponer brevemente los postulados esenciales de la doctrina humboldtiana, Montoliu completa con la misma claridad el derrotero de la tradición idealista⁴ tal cual lo anunció al comienzo:

Vossler, educado en las tendencias historicistas, dominantes en la actual enseñanza de la filología, y dotado al mismo tiempo de un sólido sentido filosófico, ha sido el hombre providencial llamado a trasladar la doctrina de Croce de su esfera puramente teórica al campo mismo de la técnica filológica (Montoliu 1926: 215).

Montoliu es claro entonces con respecto a la tradición a la que suscribe la concepción sobre el lenguaje que pretende difundir. Traza el derrotero de la lingüística idealista desde Humboldt, vía Croce, hacia Vossler⁵, y busca respaldar en dicha tradición el paulatino alejamiento de la visión neogramática. No obstante, la tensión entre ambos modelos teóricos –el del paradigma idealista y el positivista– no sólo se establece en la lingüística por la misma contemporaneidad de las perspectivas, sino también porque, según Montoliu, es la propia doctrina vossleriana la que incorpora los métodos de la filología tradicional para dar cuenta de los problemas relevados por la estilística, tal cual lo expresa el siguiente pasaje:

Pero contento [Vossler] con haber descubierto la verdadera naturaleza del lenguaje, nos advierte que podemos seguir trabajando sin peligro a base de las antiguas casillas de los métodos tradicionales, mientras no olvidemos que toda la construcción metodológica es interina y convencional (Montoliu 1926: 238).

En cuanto a este punto, resulta conveniente remitirnos a un artículo de 1918, llamado “Karl Vossler. Su significación dentro de las ciencias del lenguaje”, donde Montoliu expresa una fuerte objeción con respecto a la estilística vossleriana. Puntualmente, Montoliu efectúa una crítica hacia esta postura al advertir la falta de un método desde el cual abordar el estudio del lenguaje, y sin el cual “sus ideas no se sostienen más que en el terreno de la pura teoría o especulación filosófica” (1918: 72). Sin embargo, en dicho artículo Montoliu no esboza ninguna propuesta que difiera o anticipe la expresada en su trabajo de 1926, donde la carencia de un método propio para la estilística es salvada por la provisoria asimilación de la metodología tradicional.⁶

A su vez, dentro del marco general de la incorporación de la estilística en la etapa fundacional del Instituto, deberíamos precisar cuáles son las definiciones que le permiten a Montoliu relevar en el lenguaje un fenómeno de naturaleza estética. En otras palabras, más allá de los dos temas específicos que hemos problematizado hasta aquí –tradición y método de la lingüística idealista– nos resta dar al menos una breve caracterización de la concepción del lenguaje que Montoliu pretende difundir. Para ello, nos detendremos en una serie de definiciones que Montoliu ofrece en la conferencia que pronuncia en 1925 en el marco del acto de asunción de su cargo como Director. La siguiente, en primer lugar, despierta un interés particular:

El lenguaje es expresión de nuestro espíritu y es impresión de nuestro espíritu sobre el resto de los hombres. Es un medio que posee cada individuo para lograr la plena conciencia de sí mismo y es un medio para lograr la comunicación de cada individuo con los demás (Montoliu 1925: 98).

Así, según Montoliu, la lengua es un medio de comunicación, un conjunto de recursos para lograr determinados fines, y debe ser estudiada desde una perspectiva cuyo foco esté puesto necesariamente sobre el uso. Ubica entonces en primer plano a un sujeto que hace uso del sistema con fines comunicativos, y en el que reconoce la verdadera naturaleza del fenómeno lenguaje. De este modo, encontramos que la estilística opera con una concepción del lenguaje en la que la definición del sistema no puede darse de manera autónoma ni inmanente, pues cuando estudia el lenguaje no considera legítimas ni la desaparición del sujeto ni la descontextualización del fenómeno. Este es el modo con el que procura ir contra una visión estática de la lengua y contra la concepción de ciencia de la tradición neogramática

La siguiente cita, también perteneciente al discurso con el que Montoliu inicia su gestión, permite comprender los postulados de la estilística como teoría lingüística:

El lenguaje es en esencia y en la vida de cada individuo una obra de arte y no un producto del análisis y de la abstracción, y, como toda obra de arte, no puede ser comprendido ni explicado por métodos puramente científicos (Montoliu 1925: 94).

Para Montoliu, entonces, el *lenguaje* es un *fenómeno estético*, y los enfoques que pretenden abordarlo sin centrarse en la acción del individuo no alcanzan más que un objeto abstracto, cuyos fines son meramente analíticos. A continuación aclara:

... las categorías, grupos y clasificaciones gramaticales sólo existen en nuestra mente, no en la realidad del lenguaje vivo. La realidad única es la vida total del lenguaje, es el lenguaje viviendo, de la misma manera que la realidad única del cuerpo humano no es la suma del hígado, del estómago y de los pulmones, ni de la cabeza, tronco y extremidades, ni la de cada uno de los miembros y vísceras en la que la anatomía lo divide, sino pura y exclusivamente el cuerpo vivo en la totalidad, en la integridad de su ser (Montoliu 1925: 95).

Montoliu retoma entonces la visión humboldtiana del lenguaje como proceso, esto es, como una vida en perpetua e incesante organización; de tal modo, el lenguaje es siempre visto como *una actividad dinámica e inherentemente variable*. El siguiente fragmento destaca justamente dicha particularidad:

... un hecho como el lenguaje, cuya característica es la continua variabilidad, la inestabilidad permanente y la evolución sin límites (Montoliu 1925: 96).

Desde este punto de vista, esta propuesta puede ser valorada como anticipo de muchas de las críticas que las teorías funcionalistas luego realizarán a las teorías formalistas (Menéndez 1998), pues al ubicar el *acto del sujeto individual* como el aspecto privilegiado del lenguaje, piensa su objeto como un fenómeno inherentemente ligado al *contexto* y, por tanto, inseparable de las *situaciones de uso*. Todas ellas –*sujeto, contexto, uso*– son categorías que anticipan cualquier tipo de enfoque de naturaleza funcional.

Más adelante, Montoliu vuelve a precisar su definición reparando en algunos aspectos que dan cuenta, una vez más, de su desacuerdo con la tradición neogramática⁷ y de su adhesión al paradigma idealista:

... el lenguaje es en todos sus momentos un fenómeno vivo, un fenómeno hecho de intuiciones concretas, individuales y variables, y por lo tanto difícilmente reducible a leyes y clasificaciones de carácter permanente y general (Montoliu 1925: 96).

Por lo tanto, para Montoliu, la lengua es entendida como un medio de comunicación, como un conjunto de recursos para lograr determinados fines, y es estudiada desde una perspectiva en la que el foco debe estar necesariamente puesto sobre el uso. Y es justamente en el uso, en la actividad individual en la que los elementos lingüísticos cuentan como medios estilísticos de expresión, donde se resuelve la tensión entre el aspecto individual y el aspecto social, entre la actividad del espíritu y el automatismo del sistema. Es precisamente en esa tensión donde puede verse en el discurso de Montoliu el influjo del idealismo vossleriano. El siguiente pasaje de *Filosofía del lenguaje* (1923), de Vossler, refiere específicamente a esa tensión, y señala que sobre ella se concentra la atención del que hace teoría lingüística.

... lo que propiamente le interesa [al gramático] no es ni la energía espiritual como tal, ni el mecanismo como tal, sino *el continuo anudarse de lo uno en lo otro, vale decir, el camino que lleva desde el punto de partida al de llegada, el movimiento, la perpetua dirección de movimiento que conduce desde el dominio de la energía espiritual hasta lo hondo de la mecánica natural* (Vossler 1923: 109). (Las cursivas son mías).

En definitiva, es el estudio del *uso* el que abre la puerta al estudio sistemático del lenguaje, en cuya naturaleza se enfatiza la *continua variabilidad*. De este modo, la estilística reconoce una unidad de análisis y un objeto de estudio en los cuales aparece como foco la actividad del sujeto. La *evidencia empírica* es el punto de partida. El *estilo* como uso individual del lenguaje es el objeto de estudio. Y la *actividad del sujeto* es el elemento que permite integrar en el análisis del sistema el aspecto social y el aspecto individual.

Consideraciones finales

Nuestro trabajo ha intentado mostrar que en lo que hemos denominado el “Discurso del Instituto de Filología” en su etapa fundacional (1922-1946), el idealismo vossleriano ha sido difundido, desarrollado y reinterpretado por dos de sus directores. Sin embargo, de modo más específico, hemos visto que Manuel de Montoliu, inclusive antes que Amado Alonso, ha procurado incorporar el paradigma de la lingüística idealista en el Instituto de Filología. Así, tras suscribir su enfoque a una tradición que posiciona como iniciador a Humboldt y que, vía Croce, llega hasta Vossler, Montoliu postula una versión de la estilística en la que el trabajo sobre la lengua debe necesariamente integrarse con categorías como las de *sujeto* y *contexto*, en tanto considera que el *estudio del sistema* debe tener como punto de partida el *análisis del uso que los hablantes hacen de él*.

Notas⁷

1 Entre los objetivos generales del proyecto está el de mostrar que la estilística resulta un antecedente fundamental de toda perspectiva de naturaleza funcional, pues ya desde los inicios del siglo XX piensa al lenguaje como un fenómeno contextualmente dependiente y en el que, por lo tanto, el sujeto hablante desempeña un rol central.

2 El proyecto inicial con el que las autoridades de la Facultad crean en 1922 el Instituto de Filología busca asociar la investigación lingüística al estudio de las variedades nacionales del español.

3 El proyecto de las autoridades del Centro de Estudios Históricos desde 1910 consiste en preservar la homogeneidad de la lengua española y, en este caso, descalificar cualquier intento de reivindicación de las peculiaridades de un supuesto idioma argentino.

4 En este sentido, Montoliu expresa más adelante en el mismo artículo: “[...] Vossler, que a la primera impresión puede parecer un destructor, en realidad es sólo el continuador de una escuela idealista de la lingüística, que contaba ya con ilustres representantes” (Montoliu 1926: 238).

5 Para un análisis crítico de estos aspectos, véase Jordan (1967: 182), para quien Humboldt es uno de los dos maestros que, junto a Benedetto Croce, en mayor grado contribuyeron con la constitución de la doctrina vossleriana. En este sentido, Jordan (1967: 189) sostiene que “entre las teorías de W. v. Humboldt y las de Vossler hay más semejanzas de lo que habitualmente se afirma”.

6 Quizás sea justamente por ese motivo –la falta de un método propio– que el desarrollo posterior de la disciplina en el Instituto presentará durante la gestión de Alonso una versión particular de la estilística, donde el idealismo vossleriano se valdrá tanto del rigor científico de la tradición filológica como del rigor metodológico del estructuralismo saussureano.

7 En la época de los neogramáticos –esto es, en la segunda mitad del siglo XIX–, siguiendo a Jordan (1967: 32), “la actividad intelectual estaba dominada en todos los campos por el espíritu naturalista, que se había impuesto con bastante facilidad gracias al progreso extraordinario de las ciencias naturales.

Referencias

- Barrenechea, A. M. (1998). “Amado Alonso en el Instituto de Filología de la Argentina”. En “Homenaje a Amado Alonso (1986-1996)”. *Cauce. Revista de Filología y su didáctica*, 18-19, pp. 95-106.
- Catalán, D. (1974). *Lingüística ibero-románica. Crítica retrospectiva*. Madrid: Gredos.
- Coseriu, E. (1953). “Amado Alonso (1896-1952)”. En *Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias* 10, 31-39.
- Guitarte, G. (1952). “Amado Alonso”. *Filología*, 4, 1952-1953, p. 6.
- Jordan, I. (1967). *Lingüística románica*. Madrid: Ediciones Alcala.
- López Sánchez, J. M. (2006). *Heterodoxos españoles*. Madrid: Marcial Pons.
- Menéndez, S. M. (1998). “Las teorías lingüísticas en la Argentina a partir de su desarrollo en el Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas ‘Doctor Amado Alonso’”, en: Ward, Aengus M./Whicker, Jules/Flitter, Derek W./Dadson, Trevor J./Odber de Baubeta, Patricia (eds.): *Actas del XII Congreso Internacional de la Asociación Internacional de Hispanistas*. Birmingham: Universidad de Birmingham, 247-254.
- Montoliu, M. de. (1918). “Kart Vossler. Su significación dentro de las ciencias del lenguaje.” En *Voces, 1917-1920*. Bogotá: Ediciones Uninorte, 70-73. (2003).
- Montoliu, M. de (1925). “Discurso de Manuel de Montoliu”. *Boletín del Instituto de Filología*. I, 1-2, 1926, pp. 94-106. Conferencia pronunciada en el anfiteatro de la Facultad de Filosofía y Letras el 30 de mayo de 1925.
- Montoliu, M. de (1926): *El lenguaje como fenómeno estético*. Cuaderno 7 del Instituto de Filología. Buenos Aires: Imprenta de la Universidad.
- Portolés, (1986). *Medio siglo de filología española (1896-1952)*. Madrid: Cátedra.
- Toscano y García, G. (2009). “Materiales para una historia del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires”. En: *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, VII, 13. 113-135.
- Vossler, K. (1923). *Filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Losada. (1978).
- Weber de Kurlat, F. (1975). “Para la historia del Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas ‘Amado Alonso’”, en: AA. VV.: *Homenaje al Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas ‘Amado Alonso’*. Buenos Aires: Artes Gráficas Bartolomé U. Chiesino S.A., 1-11.

Capítulo 24: 205-211

Las “interjecciones propias” desde la Teoría de los Prototipos:
teorías del lenguaje y conciencia metalingüística

Lucía Bernardi

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Las “interjecciones propias” desde la Teoría de los Prototipos: teorías del lenguaje y conciencia metalingüística

Lucía Bernardi

Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas, Facultad de Humanidades y
Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

La Plata, Argentina

luciabernardi@yahoo.com.ar

Resumen

En esta comunicación se presentará una reflexión sobre las interjecciones propias y sobre su rol como ejemplares más prototípicos de su clase (Cuenca y Hilferty, 1999). Se problematizará dicha concepción, a partir de la observación de los resultados obtenidos en una prueba de identificación de clases de palabras, realizada a hablantes de español (127 exámenes diagnósticos tomados a alumnos de primer año de la Universidad Nacional de La Plata). Desde distintas gramáticas se han clasificado las interjecciones en dos grandes grupos: las propias e impropias, siendo las primeras aquellas unidades que solo se realizan como interjecciones, y las segundas elementos léxicos que provienen de otras clases de palabras (sustantivos, adjetivos, verbos), que despojadas de su significado literal, toman uno emotivo/expresivo, y devienen interjecciones. Esta división es reelaborada dentro del marco de la Lingüística Cognitiva por Cuenca y Hilferty, 1999 quienes la redefinen en el conjunto heterogéneo de las interjecciones, reconociendo la existencia de unidades que son propias e impropias, recurriendo a la Teoría de los Prototipos (Berlin y Kay, 1969; Rosch, 1973; Taylor, 1989; Kleiber, 1990), ya que sostiene que el prototipo es una imagen mental que se conforma a partir de las características más representativas de una clase. Esto da la posibilidad de establecer clases difusas. Las respuestas obtenidas ante la presentación de interjecciones propias permiten observar que para los alumnos no todas las unidades interjeccionales resultan focales, y que si no las reconocen las incluyen en otras clases de palabras, que comparten rasgos que permiten categorizar las interjecciones.

Introducción

Esta comunicación tiene como objetivo presentar una reflexión sobre las interjecciones propias desde la teoría de los prototipos y su condición de miembros más prototípicos de su clase: la interjección, propuesta formulada por Cuenca y Hilferty (1999), a partir del análisis de las respuestas de hablantes del español en el marco de una evaluación diagnóstica realizada a alumnos de primer año de la carrera de Letras en la Universidad Nacional de La Plata.

La interjección es una categoría gramatical peculiar, flexible, con múltiples aristas. Varios estudiosos del lenguaje han abordado este fenómeno de la interjección desde distintas perspectivas (gramáticas descriptivas, formales, pragmática, semántica, etc.). A pesar de las diferencias conceptuales que se encuentran en los trabajos sobre la interjección, la mayoría coinciden en tomar como válida la división en interjecciones propias e interjecciones impropias.

Así, Rodolfo Lenz (1920, 1935) establece que hay dos tipos de interjecciones. Por un lado, las primitivas o propias (¡ah!, ¡ay!) y por otro, las secundarias

“En el límite entre la interjección propia o primitiva y la oración exclamativa están las palabras de la lengua que se usan como interjecciones, en las cuales a menudo el sentido propio se pierde hasta un punto de absoluta incomprendibilidad (...) Substantivos, adjetivos, adverbios, etc. participan en la formación (¡ojol!, ¡bravol!, ¡adelante!...) (...)” (1935:34)

En tanto, Antonio Pérez- Rioja (1964) también atiende a esta dicotomía

“Interjecciones propias- Son las que constan de una sola palabra- en su mayoría, monosílabas- y las que únicamente se emplean como interjecciones. Las más frecuentes son: ¡ah!, ¡ay!, ¡bah! (...)”

Interjecciones impropias- Son las que, teniendo un valor peculiar como palabras o partes de la oración, se despojan de él para revestirse accidentalmente del carácter emotivo de las interjecciones (...) citemos entre otras: ¡anda!, ¡bravol!, ¡bueno! (...)” (1964: 235)

En investigaciones recientes también se encuentra esta clasificación. En este sentido, Ángel Alonso- Cortés (1999) sostiene en una nota al pie

“La clasificación de las interjecciones en propias e impropias pertenece a la gramática tradicional (la encontramos en la RAE 1874: 191), pero todavía es empleada en la gramática moderna (véase Ameka 1992) y no vemos razones para modificarla.” (1999: 4025)

Asimismo, María Jesús López Bobo (2002) afirma

“En la tradición gramatical es habitual clasificar las interjecciones atendiendo a dos criterios diferentes. El más extendido es aquél que atiende a su naturaleza categorial, distinguiendo así entre interjecciones propias e interjecciones impropias (...) Como categoría gramatical única, los dos tipos de interjecciones señaladas comparten todo una serie de propiedades morfológicas, semánticas y funcionales. Su naturaleza primaria o secundaria sólo ayudará en segundo término a determinar algunos rasgos diferenciadores.” (2002: 20-21)

Como se observa en la cita anterior, para los estudios lingüísticos de hoy continúa siendo operativa la distinción entre interjecciones propias e impropias, ya que da la posibilidad de percibir y establecer rasgos particulares de cada una de estas.

Desde la perspectiva de la Lingüística Cognitiva, Cuenca y Hilferty (1999) se aproximan al fenómeno de la interjección en el marco de la teoría de los prototipos y de la teoría del nivel básico (Ungerer y Schmid, 1996; Cuenca, 1996). De esta manera, consideran que la interjección está subordinada al fragmento, miembro periférico del nivel básico, subordinado a su vez a la supracategoría oracional (nivel superordinado). Además, la interjección comparte el nivel subordinado con el fragmento sintagmático (¡Fuego!) y con la prooración (respuestas tales como sí/no). A partir de este esquema, los autores retoman la división tradicional de interjecciones propias e interjecciones impropias reformulándola desde este enfoque teórico- metodológico. Así, las interjecciones propias son las prototípicas y se aproximan a las prooraciones, mientras que las impropias son los miembros periféricos, que están más cerca del fragmento sintagmático.

Este trabajo se propone contrastar esta clasificación de Cuenca y Hilferty (1999) respecto de las interjecciones propias con el corpus, para determinar si se puede considerar que las interjecciones propias son percibidas de una manera uniforme por los hablantes del español, o bien, si estos vislumbran cierta diferencia al momento de su reconocimiento como tales.

La teoría de los prototipos: Hacia una clasificación dinámica y flexible

La teoría de los prototipos (Berlin y Kay, 1969; Rosch, 1973; Taylor, 1989; Kleiber, 1990) establece que las categorías no son homogéneas, tienen límites difusos y están constituidas por miembros prototípicos y miembros periféricos, esto es, por buenos y malos ejemplos. Las categorías se plantean como espacios categoriales, donde el prototipo, en tanto representación mental, es el ejemplar que se reconoce más rápidamente, el que posee de modo más claro los atributos de la categoría, el que tiene un índice mayor de frecuencia.

Desde este enfoque, no todos los miembros de las categorías comparten los mismos atributos, pero pueden vincularse por el parecido de familia. Este es un concepto tomado de Wittgenstein (1954) ¹.

Esta propuesta de categorización responde a una perspectiva no-discreta de clasificación, oponiéndose así al modelo de categorización tradicional, donde las categorías son discretas, homogéneas y sus miembros poseen rasgos necesarios y suficientes, por lo tanto, no se toman en consideración los miembros periféricos o malos ejemplos, sino que, en general, constituyen las excepciones. Esta concepción está relacionada con el supuesto de que las categorías reflejan o están determinadas por la organización de los organismos o los objetos del mundo “real”.

En cambio, la teoría de los prototipos en palabras de Teresa Moure

“(...) se dibuja como un modelo de categorización de base psicológica. Buena parte de las entidades del mundo real conforman un continuum apenas graduado por la mente humana, que establece las distinciones pertinentes sobre parámetros de base cultural o cognitiva. Las fronteras entre las clases son, por tanto, frágiles y los elementos saltan de una categoría a otra con cierta frecuencia. Para organizar este entramado, las propiedades definitorias de cada categoría se ordenan en términos de importancia relativa y, luego, los ejemplares concretos se insertan en cada categoría en la medida de su parecido con un ejemplar ideal, que reúna el mayor número de propiedades destacando así como foco de la categoría.” (1996: 60)

De esta manera, la propuesta de clasificación no discreta permite operar con categorías gramaticales flexibles y dinámicas, capaces de abordar de una manera integral fenómenos con múltiples dimensiones como es la interjección.

¿Por qué los protocolos de evaluaciones diagnósticas?

El corpus está conformado por 213 protocolos, que corresponden a pruebas de diagnóstico realizadas por los alumnos del primer año de la carrera de Letras de la Universidad Nacional de La Plata.

Las evaluaciones tienen dos partes, la primera propone a los estudiantes que clasifiquen un conjunto de palabras según la categoría gramatical a la que pertenezcan, y la segunda, está dedicada al análisis sintáctico.

En este trabajo nos interesa la primera parte, puesto que entre las palabras a clasificar hay ejemplos de interjecciones propias (“ay”, “ah”, “oh”, “bah”) ².

Tomar como material de análisis estas pruebas de diagnóstico encuentra su justificación entre otros factores, en que fueron resueltas por alumnos sin preparación previa, es decir, sin aviso anticipado. Además, los estudiantes, ingresantes a la carrera de Letras, provenían de diferentes procesos de escolarización, de manera que las respuestas obtenidas no son uniformes.

Esto puede arrojar una idea más cercana de lo que los hablantes del español perciben cuando se encuentran ante una interjección, esto es, a qué modelos apelan para interpretar palabras como “ay”, “ah”, “oh”, “bah”.

Análisis del corpus

Variadas son las respuestas que se obtuvieron al presentarles a los evaluados las interjecciones propias. Una de ellas fue asimilar la interjección propia “ay” a la categoría de los adverbios.

En realidad, esta respuesta encuentra sus antecedentes por una parte en los griegos, quienes integraban la interjección a los adverbios y por otra en la Gramática de la Lengua Castellana de Antonio de Nebrija (1492), que retoma la clasificación de aquellos

“Los latinos, como dijimos en otro lugar, pusieron la interjección por parte de la oración distinta de las otras; pero nosotros, a imitación de los griegos, contámosla con los adverbios. Así que será interjección una de las significaciones del adverbio, la cual significa alguna pasión del ánimo con voz indeterminada, como 'ai', del que se duele; 'hahaha', del que se rie; 'tat tat', del que vieda; y así de las otras partecillas por las cuales demostramos alguna pasión del ánimo.”(www.antoniodenebrija.org, 03/04/2010)

Equiparar la interjección a la categoría de los adverbios también encuentra su explicación tanto en su invariabilidad morfológica como en su comportamiento sintáctico y semántico.

Respecto de la morfología no solo ambas, interjección y adverbio son invariables sino que además comparten la posibilidad de incorporar un morfema enfático

(1) ¡Huita, Negro!!! Estos son los peronistas que el pueblo quiere. (www.solochaco.com, 13/10/2009)

(2) Así quedó este River (...) con esa sensación de haber tenido todo ahí, cerquita y al alcance de la mano (CREA: Clarín. “RIVER: EL EQUIPO DE PELLEGRINI TUVO VARIAS CHANCES DE QUEDARSE CON EL TORNEO”, 02/12/2002)

Desde el punto de vista sintáctico, la interjección y el adverbio pueden aparecer en posición inicial, pero gozan de una gran movilidad

(3) ¡Ay, las desmesuras! (CREA: Salvador Ferla. El drama político de la Argentina contemporánea, 1985. Argentina) / El exilio, ay, puede ser al final útil. (CREA: Fernando Birri. Por un nuevo cine latinoamericano, 1996, Argentina)

(4) Afortunadamente, no todos creemos que el aerobismo es dolor, sufrimiento, carga pesada y aburrimiento. (CREA: Alejandro Albamonte, Aerobismo para mujeres, 1990, Argentina) / Hoy en día, afortunadamente, no necesitamos ir con revólver por la calle (CREA: Clarín. Suplemento informática, 16/07/2003: “BANDIDOS INFORMÁTICOS”, Argentina)

Asimismo, ambas pueden ser núcleo de una construcción con sintagma preposicional

(5) ¡Ay de mí! (CREA: Efimero, 2003, Argentina)

(6) La religión tal vez tomó esta figura de una actividad común, del ámbito militar, del unguir a los guerreros frotándolos con aceite antes de la batalla para protegerlos (...) (CREA: proyectos.senado.gov.ar. Reunión 1, sesión preparatoria, 24 de febrero de 1999, Argentina)

Semánticamente, ambas categorías contienen valores modales,

(7) ¡Uh!, ya se enteró Aguilar (www.riverplate.com, 15/09/2009)

(8) Lamentablemente, los señores senadores se están retirando del recinto. (CREA: proyectos.senado.gov.ar, Reunión 4, sesión ordinaria 3, 18/19 de marzo de 1998)

No obstante, se presentan diferencias entre estas dos clases de palabras. Morfológicamente, el adverbio admite morfemas de gradación (¡Mi asistente llegó tardísimo (CREA: Simón Feldman, La realización cinematográfica, 1979, Argentina), no así la interjección.

Respecto de la dimensión sintáctica, también se comportan con cierta disimilitud. Mientras que hay adverbios que se integran a la estructura de la oración (Si usted corre prudentemente, no experimentará este temido agotamiento físico [CREA: Alejandro Albamonte, Aerobismo para mujeres, 1990, Argentina]), no ocurre lo mismo con las interjecciones propias, salvo que haya un proceso de conversión de categorías como en el sintagma “Los ayes”, en el que hay un cambio de categoría (la interjección se convierte en un sustantivo).

En cuanto a la semántica, mientras que las interjecciones pueden expresar entre otras una modalidad apelativa, los adverbios no. Por el contrario, estos últimos expresan una modalidad representativa o aseverativa, que las interjecciones no abarcan.

(9) ¡Che! Vos, ¡vení para acá! (www.elforro.com, 23/04/2007)

(10) Aparentemente, la amenaza no surtió el efecto que Ramos pretendía (CREA: Clarín, 12/03/1997 : UN JUEZ BAJO LA LUPA: DICEN QUE, BORRACHO, GOLPEÓ AL CONSERJE Y A UN POLICÍA, Argentina)

Vemos, entonces, que la respuesta está relacionada con ciertos rasgos de la interjección que la aproximan al adverbio, pero que no la asimilan completamente a esta categoría.

Analizando otro caso, la interjección propia “oh” fue clasificada como conjunción. Esta respuesta encuentra su explicación en la similitud morfológica, ya que ambas son invariables, y como observa María Jesús López Bobo, ninguna de las dos categorías tiene una función en el ámbito oración.

(11) ¡Oh! ¡Qué grande Palermo! (foros.dblatino.com, 12/02/2010)

(12) Me fracturé los platinos tibiales y me colocaron una prótesis sin chequear si había posibilidades de rechazo. (CREA: Clarín, 17/03/1997: HERALDO DAGLIO, Argentina)

Sin embargo, se diferencian en que las interjecciones, como vimos en el caso de la respuesta anterior (adverbio), tienen una gran movilidad y además son enunciados independientes.

(13) Ellas eran anchas, de bordes redondeados y... ¡oh, sorpresa!... ¡tenían ramplones! (CREA: J.M. Romero Blanca, El arte de la equitación, 1990, Argentina)/ ¡Oh! ¡Qué grande Palermo! (foros.dblatino.com, 12/02/2010)

(14) Me colocaron una prótesis sin chequear si había posibilidades de rechazo y me fracturé los platinos tibiales. (CREA: Clarín, 17/03/1997: HERALDO DAGLIO, Argentina)

Como se observa en (13) la posición de la interjección ‘oh!’ no afecta el significado de las oraciones, mientras que, si se mueve la conjunción ‘y’, el significado de la oración sí se ve alterado. En (12) la prótesis es la consecuencia de la fractura, en cambio, en (14) la prótesis es la causa de la fractura.

Otra respuesta frente a la interjección “oh” fue identificarla como un vocativo.

En general, los límites entre la interjección y el vocativo son un poco difusos, ya que comparten algunos rasgos tales como ubicarse en una posición extraoracional, separadas entonacionalmente del resto. Asimismo, tanto la interjección como el vocativo pueden ubicarse en cualquier lugar de la estructura

(15) Ellas eran anchas, de bordes redondeados y... ¡oh, sorpresa!... ¡tenían ramplones! (CREA: J.M. Romero Blanca, El arte de la equitación, 1990, Argentina)/ ¡Oh! ¡Qué grande Palermo! (foros.dblatino.com, 12/02/2010)

(16) ¡Vamos, muchachos, salgan de las ratoneras! (www.perfil.com, 09/03/2010) / ¡Muchachos, salgan a la cancha y ganen! (forosinfierrojo.com, 03/04/2010)

No obstante, se pueden notar algunas diferencias. Mientras que la interjección tiene un valor modal expresivo-afectivo, el vocativo mantiene un valor referencial, en tanto, se dirige a una segunda persona. Por otra parte, su curva tonal varía, puesto que la interjección se realiza en un contexto entonacional exclamativo. Por el contrario, el vocativo se realiza en un contexto similar al del inciso, entre dos pausas.

Por último, María Jesús López Bobo (2002) nota dos diferencias importantes. Por un lado, respecto de la independencia con el resto de la estructura, el vocativo establece una relación de concordancia con algunos elementos de la oración, y, por el contrario, la interjección, no.

(17) ¡Oh! ¡Qué jugadores!/¡Oh! ¡Qué jugador!

(18) ¡Vamos, muchacho, salga de la ratonera!

Si se compara (16) y (18) se observa que el sustantivo (muchachos/muchacho) está en relación de concordancia con el verbo respecto del número (salgan/salga). En cambio, en (17) la interjección (oh) se mantiene invariable, aunque el sustantivo varíe (jugadores/jugador).

Por el otro, la interjección es una categoría gramatical, mientras que el vocativo hace referencia a una función, esto es, la función apelativa.

Una respuesta que apareció con cierta frecuencia fue la de “pronombre demostrativo”. Hay varias diferencias entre la interjección y el pronombre. Pero un rasgo que comparten es su fuerte vínculo con el contexto o la situación de enunciación.

(19) Yo logré conseguir por mi cuenta una bufandita y un gorro para ir tirando, ¡ah!, y otro calzoncillo largo de abrigo. (CREA: Clarín, 02/04/2001 : A 19 AÑOS DEL INICIO DEL CONFLICTO BELICO: HOY SE CUMPLE OTRO ANIVERSARIO DE LA ...,Argentina)/ Ah, la dulcísima y sangrienta rivalidad del amor (CREA: El Mundo, 27/11/1994: Francisco Umbral. La Boda, España)

(20) Este es el mail que me mandaron. (comunidad.demotadores.com.ar, 2008)

En (19) la interjección “ah” tiene distintos valores según el contexto. En el primer caso, “ah” posee un valor evictivo (demuestra que el hablante está pensando en algo que no hizo del todo explícito). En el segundo, la interjección “ah” indica placer o lamento.

Por su parte, en (20) el pronombre demostrativo “este” también depende del contexto para ser interpretado, además que muestra la distancia espacial con el emisor.

Se observa, que el pronombre sí está integrado, y tiene función dentro de la estructura oracional, aunque sea un elemento que ancle la emisión en una coordenada espacio/temporal determinada, relacionada con el emisor.

Otra categoría que fue nombrada es el “adjetivo”. Así, por ejemplo, la interjección “ay” recibió esta respuesta.

La explicación se puede encontrar en la posibilidad combinatoria de ambas categorías. Como vimos anteriormente las interjecciones aceptan un sintagma preposicional, del mismo modo, los adjetivos poseen como complementos (y modificadores) un sintagma de esa naturaleza

(21) ¡Ay de mí! (CREA: Efímero, 2003, Argentina)

(22) No... borren eso... no hablen de la cometa... sería indigno de un inspector (CREA: Agustín Cuzzani, Disparen sobre el zorro gris, 1988, Argentina)

Asimismo, se puede establecer una proximidad con la capacidad de los adjetivos de cargarse axiológicamente, sobre todo los adjetivos afectivos, “patético”, “desgarrador”, que “determinan una relación emocional del sujeto” (Kerbrat-Orecchioni, 1993: 111). No obstante, esto requiere un estudio más detenido.

Una de las respuestas más frecuentes fue “onomatopeya”.

La no distinción entre la interjección y la onomatopeya se registra en varios estudios sobre estos fenómenos. María Jesús López Bobo (2002) revisa la clasificación de las llamadas interjecciones representativas (con valor referencial), que incluyen ejemplares tales como ¡plaf!, ¡pum!, etc. Sin embargo, hay distinciones importantes. Una de ellas es que las interjecciones no tienen un valor referencial, sino expresivo-afectivo.

Además, las onomatopeyas pueden integrarse a una estructura oracional, donde cumplirán funciones sea adjetivas sea adverbiales, ya que califican a un nombre o un verbo. Por el contrario, la interjección no forma nunca parte de la oración.

(23) Don Yayo me devolvió la pelota y yo empecé con el jueguito, tac-tac-tac-tac, y la gente empezó a aplaudir (CREA: Diego Armando Maradona, Yo soy el Diego, 2000, Argentina)

Sin embargo, hay rasgos que comparten tanto la interjección propia como la onomatopeya. Uno de ellos, es su aspecto fonológico, puesto que en los dos casos están conformadas por una sola sílaba, que presenta combinaciones poco usuales en el español. Asimismo, su estrecho vínculo con lo paralingüístico (gesto, etc.) también aproxima estos dos fenómenos.

Una respuesta que apareció con cierta insistencia fue la de identificar la interjección con la “exclamación”.

(24) Caritas al jefe, serruchadas de piso...¡bah! (CREA: Alberto Daneri, Matar las preguntas, 1981)

(25) ¡Y cómo funcionaba! (CREA: Diego Armando Maradona, Yo soy el Diego, 2000, Argentina)

Esta respuesta está relacionada con el contorno de entonación exclamativo en el que se realizan las interjecciones y que la asemejan a los enunciados exclamativos. No obstante, hay una disimilitud importante. Mientras que los enunciados exclamativos poseen un referente, las interjecciones o enunciados interjectivo solo tienen un valor semántico afectivo- emotivo, fático, apelativo.

Finalmente, algunas respuestas, que aparecieron menos veces, tales como “fonema”/ “expresión”, están ligadas a la percepción de la interjección como un fenómeno de la oralidad.

Conclusión

Después de haber realizado este análisis de las respuestas respecto de la identificación de las interjecciones propias, podemos arribar a algunas conclusiones.

Primero, los alumnos a la hora de clasificar las interjecciones propias, cuando no las reconocieron como tales, las identificaron con otras categorías (adverbio, conjunción, pronombre, adjetivo) o fenómenos (onomatopeyas, enunciados exclamativos) que poseen rasgos concomitantes con la interjección. Es decir, las respuestas en los hablantes del español están vinculadas con los rasgos que perciben de la interjección propia. Esto da la pauta de que la interjección no solo es un elemento peculiar, con múltiples aristas, flexible para los estudiosos del lenguaje o para una mirada científica sino que también lo es para los hablantes del español. Asimismo, esta vacilación o dificultad a la hora de clasificar las interjecciones se vislumbra en una de las respuestas obtenidas de esta evaluación. Ante la interjección propia “bah” la solución propuesta fue “onomatopeya ¿interjección?”

En segunda instancia, se pudo observar que no todas las interjecciones propias presentadas en la prueba fueron reconocidas del mismo modo por los hablantes del español. Así, mientras que un gran porcentaje identificó “ah” como interjección (60%), fueron muy pocos los que llegaron a la conclusión de que “bah” también es una interjección (el 58% no la reconoció). En tanto, “ay” fue la segunda interjección más identificada por los alumnos, y “oh” la tercera. De esta manera, se puede establecer que no todas las interjecciones propias fueron reconocidas con cierta rapidez e inmediatez por parte de los evaluados. Esto puede llevar a pensar que “ah” es un ejemplar prototípico frente a “bah” que sería un miembro más periférico. Entonces, dentro de las interjecciones propias nos encontramos con buenos y malos ejemplos. Es por eso, que se propone como operativo para su estudio la teoría de los prototipos, y complejizar la categoría “interjección propia”, vista como prototípica por Cuenca y Hilferty (1999).

En tercer lugar, una de las respuestas fue que la interjección “ay” indica dolor. Esto da la pauta de que los alumnos en el momento de clasificar estaban pensando en un contexto de uso, y que, en este

caso, a pesar de la permeabilidad contextual de la interjección propia “ay”, que le hace tomar diferentes matices, percibieron el “dolor” como el más característico, esto es como el focal.

De esta manera, el espacio categorial de las interjecciones propias es muy rico, y no solo se pueden establecer ejemplos focales y ejemplos periféricos entre las interjecciones propias, sino que también, habrá usos interjectivos más o menos prototípicos de un mismo ejemplar, como es el caso de “ay”.

Por último, los alumnos pocas veces clasificaron como interjección a palabras de otras categorías. Solo lo hicieron en dos oportunidades con las conjunciones “mas” e “y”. Este hecho permite vislumbrar que la interjección no es una categoría focal dentro de las categorías gramaticales.

Esta fue solo una aproximación que amerita estudios posteriores con mayor detenimiento y profundidad, pero que al menos es útil para ir desentrañando el fascinante fenómeno de la interjección.

Notas

- 1 Pertenece al pensamiento del segundo Wittgenstein, que en las Investigaciones Filosóficas cambia su punto de vista respecto del estudio filosófico del lenguaje, esto es, ya no se interesa por la estructura lógica del lenguaje sino por sus juegos, en tanto, uso.
- 2 Cabe aclarar que las pruebas no contenían ejemplos de interjecciones impropias.

Referencias

- Alonso Cortés, Ángel (1999). “Las construcciones exclamativas. La interjección y las expresiones vocativas”. En: Bosque et al. (1999: 3993-4050).
- Berlin, Brent y Paul Kay (1969) *Basic Color Terms. Their universality and evolution*. Berkeley: University of California Press.
- Bosque, Ignacio y Violeta Demonte, Eds. (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*, 3. Madrid: Espasa-Calpe.
- Cucatto, Andrea et al. (1998) “De la lingüística cognitiva al análisis del discurso”. *RASAL. Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística*, Volumen 1 (Número 1): 53-65.
- Cuenca, María Josep y Joseph Hilferty (1999) *Introducción a la Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- Cueto Vallverdú, Natalia y María Jesús López Bobo (2003) *La interjección. Semántica y Pragmática*. Madrid: Arco/Libros.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1993) *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.
- Kleiber, Georges (1990) *La sémantique du prototype: Catégories et sens lexical*. Paris: Presses Universitaire de France.
- Langacker, Ronald Wayne (1987) *Foundations of cognitive Grammar. Theoretical Perspectives*. Stanford: University Press.
- Lenz, Rodolfo ([1915] 1935) *La oración y sus partes*. Madrid: Centro de Estudios Históricos, 1935
- López Bobo, María Jesús (2002) *La interjección. Aspectos gramaticales*. Madrid: Arco/Libros.
- López Bobo, María Jesús (2002 – 2003) “Hacia una caracterización semántico-pragmática de la interjección”. *Pragmalingüística*, Año 2002-2003 (Número 10- 11), 177- 202.
- Moure, Teresa (1996) *La alternancia no-discreta en Lingüística. Una perspectiva histórica y metodológica*. Universidad de Santiago de Compostela: Colección Lucus Lingua.
- Nebrija, Antonio de (1492) *Gramática Castellana*, www.antoniodebrija.org
- Pérez- Rioja, José Antonio (1964) *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Tecnos.
- Rosch, Eleanor (1983), "Prototype classification and logical classification: The two systems" in Scholnick, E., (1983:73-86).
- Scholnick, Ellin (1983) *New Trends in Cognitive Representation: Challenges to Piaget's Theory?* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Taylor, John (1989) *Linguistic Categorization. Prototypes in Linguistic Theory*. Oxford: Clarendon Press.
- Ungerer, Friedrich y Hans-Jörg Schmid (1996) *An Introduction to Cognitive Linguistics*. Londres: Longman.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. Corpus de referencia del español actual. <<http://www.rae.es>> [22 de diciembre de 2009].

Capítulo 25: 213-221

Hacia una tipología de la neología semántica nominal

Marina Berri y Andreína Adelstein

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Hacia una tipología de la neología semántica nominal

Marina Berri y Andreína Adelstein

CONICET, UNGS y UBA

Los Polvorines, Argentina

marinaberri@gmail.com; adelste@ungs.edu.ar

Resumen

El trabajo desarrolla una tipología de la neología semántica nominal desde la teoría del Léxico Generativo (LG) (Pustejovsky 2005), que busca obtener una descripción fina de los cambios semánticos que pueden dar lugar a casos de polisemia léxica. Los neologismos semánticos son voces formadas por la creación de un nuevo significado a partir de una palabra ya existente (por ejemplo, *tira* con el sentido de 'serie televisiva'), que han sido tradicionalmente explicados como ampliaciones o restricciones de rasgos semánticos o como metáforas y metonimias. La neología semántica siempre da como resultado, por tanto, la creación de voces polisémicas (Guilbert 1975). El modelo del LG permite explicar los tipos de polisemia a partir de la estructura semántica de las palabras, en particular de la estructura de qualia (EQ), y de un conjunto de mecanismos que posibilitan que se generen distintos sentidos; consecuentemente permite explicar los significados nuevos de una forma léxica. El trabajo tiene un claro objetivo teórico, ya que se propone precisar las nociones de *deslizamiento semántico* y *cambio de significado* a partir de un modelo teórico de la semántica léxica actual. Además, las conclusiones obtenidas tienen un doble impacto aplicado. Por un lado, contribuirán a la tipologización de neologismos en trabajos aplicados como los observatorios de neología, haciéndola más precisa, y, por otro, permitirán desarrollar una base que posibilite determinar qué tipo de neologismos semánticos son susceptibles de recibir un tratamiento lexicográfico como nuevas acepciones o como ejemplos y cuáles no.

Introducción

El objetivo del presente trabajo es adaptar y poner a prueba una tipología de la neología semántica nominal elaborada a partir de la teoría del Léxico Generativo (Pustejovsky 1995), desarrollada anteriormente (Berri 2009). Esta tipología, inicialmente diseñada para dar cuenta de los neologismos formados por un proceso de creación metafórica, busca obtener una descripción más fina de los cambios semánticos, en particular, los que involucran nombres concretos. El trabajo tiene un claro objetivo teórico, ya que se propone precisar las nociones de deslizamiento semántico y cambio de significado a partir de un modelo teórico de la semántica léxica actual. Además, las conclusiones obtenidas tienen un doble impacto aplicado. Por un lado, contribuyen a la tipologización de neologismos en tareas como el fichaje de neologismos en los observatorios de neología, haciéndolo más preciso y detallado, y, por otro, permitirán desarrollar una base que posibilite determinar qué tipo de neologismos semánticos son susceptibles de recibir un tratamiento lexicográfico como nuevas acepciones o como ejemplos de uso y cuáles no.

Los neologismos semánticos son aquellas voces formadas por la creación de un nuevo significado a partir de una palabra ya existente. Un ejemplo de neologismo semántico es *tira*, con el sentido de 'serie televisiva', creado a partir del sentido 'pedazo largo y estrecho'. La neología semántica siempre da como resultado, por tanto, la creación de voces polisémicas (Guilbert 1975). En este sentido, el modelo del Léxico Generativo (LG) permite explicar los tipos de polisemia a partir de la estructura semántica de las palabras y de un conjunto de mecanismos que posibilitan que se generen distintos sentidos; consecuentemente permite también explicar los sentidos nuevos de una misma forma léxica. Pustejovsky propone una estructura semántica (ES) que posee cuatro niveles de representación: una estructura argumental (EA), una estructura eventiva (EE), una estructura de qualia (EQ) y una estructura de herencia léxica. La EQ especifica cuatro aspectos esenciales del significado de una palabra. El quale formal (QF) distingue un objeto en un dominio más amplio, el quale constitutivo (QC) da cuenta de las partes que lo constituyen, el tético (QT) establece su función y el agentivo (QA) especifica los factores involucrados en su origen. La tipología a presentar se basa precisamente en los cambios que se observan en la estructura semántica, en particular, en la estructura de qualia del significado no neológico del ítem léxico, respecto de la configuración semántica del nuevo significado.

Para realizar este trabajo, se conformó un corpus a partir de neologismos semánticos de tres países, Argentina, Chile y Uruguay¹. Se seleccionaron aquellos nombres que fueran concretos ya sea en su sentido neológico o en su sentido no neológico. Luego se elaboraron glosas para ambos sentidos, a partir de la consulta de diccionarios y de nuestra competencia léxica. En una segunda etapa se determinó qué tipo de cambios semánticos se registraban en el paso de un sentido a otro, a partir de confrontar las estructuras de qualia del sentido no neológico con las del sentido neológico. Finalmente, se puso a prueba y se adaptó la tipología.

A continuación presentaremos la tipología y desarrollaremos el análisis de los neologismos. Luego se discutirá acerca de aspectos teóricos relativos a los límites del significado y a los tipos de cambio semántico, y a las consecuencias aplicadas que la tipología puede tener para el fichaje de neologismos y la lexicografía.

Análisis

Los neologismos semánticos se crean a partir de un significado no neológico². Entre estos significados, intuitivamente podemos notar que existen grados diferentes de distancia semántica. Por ejemplo, *pizarra* en el sentido de ‘pantalla que se utiliza para mostrar información a muchas personas’, que se observa en el ejemplo 1 está intuitivamente bastante cerca del sentido ‘placa de pizarra oscura que se utiliza para escribir o dibujar cuando es necesario que lo vean muchas personas’.

(1) Las *pizarras* de Chicago mostraron subas de US\$ 2,07 sobre las posiciones del maíz. (*La Nación*, 03/10/2006)

Ambos objetos se emplean con el mismo fin (exhibir datos) y tienen una forma parecida. En términos de LG, podría decirse que presentan similares valores en los QF y QT. Ahora bien, un neologismo semántico como *ñoqui*, ‘funcionario público que sólo va a su lugar de trabajo el 29 de cada mes, para cobrar su sueldo’ está intuitivamente más lejos del sentido de ‘pasta preparada con una masa de harina, huevos y papa’. En términos de LG, puede decirse que los sentidos no parecen compartir valores en las ES correspondientes.

La estructura de qualia permite, entonces, determinar con mayor precisión qué parte del significado del nombre no neológico se mantiene, y cuál cambia. A continuación expondremos los cinco diferentes tipos de modificaciones que hemos detectado. El orden en que se presentan los tipos es de mayor a menor distancia semántica, i.e. desde aquellos neologismos que menos tienen en común con el significado establecido a partir del cual se crean, hasta aquellos neologismos que más tienen en común con el significado establecido a partir del cual se crean.

I. El neologismo semántico no se basa, en principio, en ningún valor de la EQ, sino en connotaciones, i.e. entre las dos EQ correspondientes al sentido neológico y al no neológico no hay información común.

En el corpus analizado, existen algunos neologismos que no mantienen ningún rasgo de la estructura de qualia, sino que se fundan en conocimiento de mundo asociado a los referentes (en términos de Leech 1974, en sentidos connotados). Así, neologismos como *gordo* o *ñoqui*, que pueden observarse en los ejemplos 2 y 3, no parecen conservar ningún rasgo de la estructura de qualia de los correspondientes sentidos no neológicos. Por ejemplo, el sentido de *gordo* como ‘sindicalista poderoso’ no se basa directamente en ningún quale, sino que parece provenir del hecho de que ‘tener peso’ significa ‘ser importante’ y, de allí, por analogía, es probable que *gordo* haya adquirido el sentido de ‘sindicalista poderoso’. Lo mismo ocurre con *pingüino*, *pingüina* y *pingüinera* (que significan ‘seguidor del kircherismo’, ‘seguidora del kirchnerismo’ y ‘lugar en donde se encuentran los seguidores de Kirchner’, respectivamente), que se ilustran en 4 y 5. No parece haber nada en la estructura de qualia de *pingüino*, aunque sí en el conocimiento extralingüístico, que genere la aparición de la polisemia. De hecho, estos sentidos neológicos no podrían ser decodificados por quienes desconocen el actual contexto político argentino y/o el hecho de que los Kirchner provienen de la Patagonia.

Otros nombres que pertenecen a este grupo son *chivo* y *zorro*, con los sentidos que tienen en los ejemplos 6 y 7 (‘anuncio publicitario encubierto’ e ‘inspector de tránsito’, respectivamente). Cabe señalar que estos neologismos no se pueden analizar desde el marco teórico propuesto, que propone una distinción entre conocimiento lingüístico y conocimiento extralingüístico. Los contextos en que aparecen son los siguientes:

(2) Advirtió: "Hay algunos que no quieren que llegue el cambio porque las mafias, los *gordos* y los ñoquis saben que si llegamos al poder, se van a tener que ir." (*La Nación*, 27/06/2003)

(3) La peor noticia es que el titular de la Dirección de Hacienda de la Intendencia de Canelones admitió que en la comuna hay asesores que cobran sueldos altos y dijo que no podía asegurar que no hubiera *ñoquis*. (*El observador*, 08/11/2003)

(4) De otro modo, le será cuesta arriba avanzar en la intervención de los otros distritos K (Río Negro, Santiago del Estero, Corrientes, Neuquén y Catamarca) que amagan con colgar la tradicional lista 3 del radicalismo a la fórmula del oficialismo, ya sea encabezada por un *pingüino* o una *pingüina*. (*Clarín*, 21/03/2007)

(5) Massa apareció rodeado de dos pesos pesados de la llamada *pingüinera* como los son Julio de Vido y Ricardo Jaime. (*Clarín*, 25/07/2008)

(6) En una prolija síntesis de adelanto y *chivo* de Telefón, la periodista Cristina Pérez habló de *Peligrosa obsesión*, la película que están filmando Pablo Echarri y Mariano Martínez. (*Clarín*, 23/04/2004)

(7) *Zorros* harán curso de Relaciones Públicas. La IMM quiere que aprendan a tratar al público. No cobrarían más por multas y el dinero iría para contratar más inspectores. N, N, 4, neologismo semántico (*El País*, 23/08/2005)

II. El sentido neológico mantiene únicamente parte de los valores de un quale de la EQ del sentido no neológico.

El neologismo *tira*, que presenta el significado de ‘serie televisiva’, se basa en uno de los valores del quale formal de tira ‘pedazo largo y angosto de algo’ (confr. figuras 1 y 2). Únicamente se conserva el valor ‘largo’ del rol formal, que es lo que proporciona la base del cambio semántico. Los roles télico y agentivo, que estaban infraespecificados en el sentido literal, se especifican en el sentido neológico como ‘ver’ y ‘filmar’, respectivamente:

tira

- EA: Arg 1= x: objeto físico
 EQ: Formal: x: largo, angosto, plano
 Constitutivo: material flexible

Figura 1

tira

- EA: Arg 1= x: artefacto semiótico
 Arg 2: y: humano
 Arg 3: z: humano
 EQ: Formal: x: largo
 Constitutivo: capítulos
 Télico: e2 ver (y, x)
 Agentivo: e1 filmar (y, z)

Figura 2

Además de *tira*, hay en el corpus otros neologismos que mantienen uno o más valores de un mismo quale, pero no un quale completo. A este grupo pertenecen neologismos como *coco* (el rasgo que se mantiene es del QF, ‘redondeado’), *ladrillo* (QF: ‘rectangular’, ‘compacto’), *catarata* (se mantiene el rol del QF ‘gran cantidad’, el QC se especifica en contexto), *cueva* (QF: ‘oscuro’, ‘pequeño’), *chapa* (QT: ‘identificar’), *mousse* (QF: ‘sustancia esponjosa’), *tubo* (QF: ‘cilíndrico’, ‘hueco’, ‘alargado’), que se observan en los contextos que van de 8 a 14:

- (8) Los colectivos porteños también admitían variados trazos en la trompa, la parte trasera, las molduras bajo las ventanillas, guardabarros, esquineros, espejos y hasta en los *cocos* (las 4 esquinas bombé) y el poncho central del techo interior. (*Clarín*, 17/06/2005)
- (9) La droga estaba distribuida en 108 *ladrillos* (todos recubiertos con cinta de embalar) y en 181 cápsulas.
- (10) Bergessio mintió en todo. Para quedar bien ante los foros de hinchas dijo una *catarata* de cosas erróneas. (*La Nación*, 03/07/2007)
- (11) Forza vendía por una cifra menor pero en efectivo en *cuevas* de la city porteña. (*Clarín*, 14/11/2008)
- (12) Y si bien tocar en Obras te da cierta *chapa* y es algo que todos soñamos alguna vez, hoy por ahí te preguntás "¿qué chapa te dio tocar en Cemento, un lugar que sonaba mal, los baños tenían olor a pis?". (*Clarín*, 12/02/2007)
- (13) El dueño pide permiso para darle volumen a su jopo con *mousse*. (*Clarín*, 09/10/2008)
- (14) De hecho soy de los que piensan que Arica es mucho mejor que Iquique. Ahí están las olas más grandes y los mejores *tubos*. (*El Mercurio*, 24/01/2008)

III. El neologismo mantiene el evento del QT o del QA, pero se modifica en cuanto a los argumentos que toma el predicado de ese quale.

Un tercer grupo de neologismos se basa en uno de los dos qualia que expresan predicaciones en la ES –en particular, el télico– pero con una especificación diferente de los argumentos asociados a esta predicación. Si observamos el quale télico ‘impedir el paso de sustancias sólidas’ que presenta *filtro*, notaremos que el quale télico del sentido neológico ‘programa informático’ es el mismo, a excepción de que el argumento de la predicación se especifica de manera diferente: no es ‘sustancia sólida’ sino ‘determinada información’ (cfr. figuras 3 y 4 y el ejemplo 15).

- (15) Abogados federales quieren esa información de Google para argumentar que la ley es una herramienta más efectiva que los softwares de *filtros* para mantener a menores fuera del alcance de sitios para adultos. (*La Nación*, 21/01/2006)

filtro

- EA: Arg 1= x: objeto físico
 Arg 2 = y: humano
 Arg 3 = z: sólido
 EQ: Formal: x: objeto físico
 Télico: filtrar (y z con x)

Figura 3

filtro

EA: Arg 1 = x: programa informático

Arg 2 = y: humano

Arg 3 = z: información

EQ: Formal: x: programa informático

Télico: filtrar (y z con x)

Figura 4

Se trata de casos en que el significado nuclear de la predicación que se especifica en un quale “*se mantiene estable pero varían las restricciones semánticas que el predicado impone a sus argumentos*” (Battaner & Torner 2008: 210).

En los ejemplos que van de 16 a 19 se pueden observar los cambios de los argumentos semánticos de los eventos del QT o del QA. Este tipo de modificación es particularmente productiva en el quale télico y pone de manifiesto “*la capacidad del quale o factor funcional para sobresalir y activarse en los usos creativos de las palabras*” (Battaner en prensa: 7)³, tal como se observa en los siguientes contextos, muchos de los cuales presentan neologismos de autor: *carpeta* (‘cubrir y proteger un mueble’, ‘cubrir y proteger el pasto’), *bypass* (QT: ‘comunicar arterias’, ‘comunicar regiones’), *patchwork* (el sentido literal es ‘tejido hecho por la unión de pequeños piezas de tejido cosidas entre sí’, la metáfora se basa en el QA ‘unir piezas’ que se especifica como ‘unir personas’).

(16) Y Cañas, otro que no puede salir de su racha de malos resultados, tiene un juego que se adapta más a la *carpeta* porque sus golpes son rectilíneos. (*Clarín*, 03/10/2008)

(17) El año 2011 se estima que la VI Región contará con una moderna autopista entre Rancagua y Doñihue, que se construirá al lado del río Cachapoal y se habilitarán tres *bypass*. (*El Mercurio*, 27/05/2008)

(18) La generadora ligada a Endesa y Southern Cross ingresó una declaración de impacto ambiental (DIA) explicando que instalará un *bypass* de gases de escape y sistema de aerofriadores, además de una planta de agua desmineralizada. (*El Mercurio*, 16/11/2007)

(19) Allí donde el hombre moderno había instalado un cuerpo social absolutamente homogéneo, nos encontramos hoy con una especie de fragmentación, de *patchwork*, con una constelación de grupos. (*La Nación*, 31/08/2005)

IV. El neologismo mantiene varios rasgos de distintos qualia o bien varios qualia:

El neologismo *búnker* presenta varios rasgos en común con el sentido establecido (cfr. figuras 5 y 6). Así, un *búnker* en el sentido neológico (‘lugar en donde se reúnen los políticos a esperar el resultado de las elecciones’) es, al igual que el sentido establecido, un lugar (QF) que sirve para ‘refugiarse provisionalmente’ (QT). Por otra parte, algunos neologismos toman como base casi toda la EQ del sentido establecido, excepto por un quale que cambia completamente. Así, por ejemplo, *pechuga* (‘pecho de una mujer’) conserva la misma estructura de qualia que el sentido establecido, excepto que cambia el quale constitutivo, que de ‘ave’ pasa a especificarse como ‘mujer’. *Torre*, en el sentido de ‘edificio de muchos pisos’, conserva la misma EQ del sentido establecido, pero cambia el quale télico (‘para que vivan muchas personas’). En estos casos, además de la cantidad de rasgos y/o qualia que se mantengan, es esencial determinar de qué quale se trata. Así, en los casos en que se cambia el QC, como por ejemplo en *andarivel*, que de ‘pileta’ pasa a ser ‘cancha de fútbol’, el neologismo parece estar más cerca del sentido establecido. No resulta difícil interpretar, por ejemplo, que *andarivel* es una franja de una cancha de fútbol, ya que además se expresa el holónimo en contexto (cfr. ejemplo 21). En cambio, en los casos en que lo que cambia es el quale formal, como por ejemplo, *clínica* (‘clase o conjunto de clases prácticas que un especialista da con el objetivo de ayudar a mejorar a personas que ya tienen cierta formación en un área’), el neologismo está mucho más alejado del sentido establecido (cfr. ejemplo 22).

Otros ejemplos son: *cospel* (se basa en el QF, ‘pieza metálica’, y en el QA, ‘fundir’), *posta* (se basa en el QF, ‘edificio’, QT: ‘dar un servicio en un área aislada’), *torre* (QF) o *pechera* (QT) que se ilustran en los ejemplos que van de 23 a 25:

(20) En el *búnker* socialista, el candidato Hermes Binner (Frente Progresista, Cívico y Social) se sentía uno de los grandes ganadores de las elecciones internas, abiertas y simultáneas que se celebraron anteayer en la provincia. (*La Nación*, 03/07/2007)

(21) Las proyecciones de Gustavo Lillo por el *andarivel* derecho y el manejo de balón de Mariano Torresi colaboraron en la causa. (*Clarín*, 10/04/2005)

(22) A la gira a Europa voy solo y allá se suman dos músicos más. A veces me llaman de Berklee para dar alguna *clínica*. (*Clarín*, 10/04/2005)

(23) La tickeadora no te agarra las monedas chicas, y tampoco hay suficientes *cospeles*, no se consiguen en ningún lado. (*Clarín*, 07/10/2008)

(24) En Tucumán también hay comisarias, *postas* sanitarias y hasta una escuela pública. (*Clarín*, 12/02/2007)

(25) Además, intranet y Wi-Fi, un sky club, pileta, microcine, salas de lectura y de internet, entre otros servicios típicos de *torres* con pisos o semipisos. (*La Nación*, 31/08/2005)

(26) Sería una idea darle a esa gente una legalización mediante un número y que estén registrados, identificándose con una *pechera*. (*La Nación*, 22/09/2006)

búnker

EA: Arg 1= x: construcción

Arg 2 = y: humano

EQ: Formal: x: construcción bajo tierra

Télico: refugiarse provisionalmente (y en z) (durante un bombardeo)

Figura 5

búnker

EA: Arg 1= x: construcción

Arg 2 = y: humano y político

EQ: Formal: x: construcción

Télico: “refugiarse” provisionalmente (y en z) (durante las elecciones, etc.)

Figura 6

V. El cambio semántico se observa en que el sentido neológico conserva prácticamente la misma EQ del no neológico, a excepción de la modificación en un solo valor de un quale.

Existe un último tipo de neologismos que comparten una misma estructura de qualia con el sentido no neológico, pero que cambian un único rasgo. Por ejemplo, en *pizarra* el nuevo sentido conserva los valores de los qualia télico (‘para escribir y mostrar lo escrito a un grupo de personas’), agentivo (‘crear’) y hasta cierto punto del quale formal, pero en este último quale cambia el valor ‘placa’ por ‘pantalla’. (cfr. el ejemplo 1, repetido como 27, y las figuras 7 y 8). En el corpus no hemos identificado otros casos, pero sin embargo creemos que neologismos tales como *diccionario*, que hoy se emplea también para referirse a diccionarios de tipo electrónico y no solo a libros, constituye otro caso de este tipo.

(27) Las *pizarras* de Chicago mostraron subas de US\$ 2,07 sobre las posiciones diciembre y marzo del maíz. (*La Nación*, 03/10/2006)

pizarra

EA: Arg 1= w: objeto físico

Arg 2 = x: humano

Arg 3 = y: grupo humano

Arg 4 = z: información

EQ: Formal: w

Télico: mostrar (x z a y con w)

Figura 7

pizarra

EA: Arg 1= w: objeto físico electrónico

Arg 2 = x: humano

Arg 3 = y: grupo humano

Arg 4 = z: información

EQ: Formal: w

Télico: mostrar (x z a y con w)

Figura 8

Discusión

El análisis de tipos de neología semántica basado en la contrastación de información de la EQ da lugar a una serie de reflexiones sobre teoría semántica, en especial sobre las nociones utilizadas en la lingüística para referirse al cambio semántico (desplazamiento semántico, restricción o ampliación de significado, etc.) o al estatus de los límites entre diferentes tipos de configuraciones semánticas léxicas, como por ejemplo sentido, significado y faceta, etc. (cfr. Croft & Cruse 2008). La tipología da cuenta de una gradación del cambio semántico, que permite establecer con fundamento estas distinciones algo intuitivas.

Consecuencias Teóricas

El análisis presentado demuestra que la distancia semántica y el tipo de neología semántica dependen del tipo de valor que se mantiene en determinados qualia, en especial el formal. En el modelo del LG el quale formal es fundamental para establecer el tipo semántico del ítem léxico. Como señala Batiukova (2008), el QF “codifica los rasgos distintivos, especialmente de una entidad, en

términos de orientación espacial, tamaño, forma, dimensionalidad, color, etc., y también su relación con otros elementos dentro del mismo dominio, equivalente a la relación taxonómica ‘es u’ (ISA), por ejemplo: una casa es un edificio.” Este tipo de codificación ha sido explicada de manera adecuada en términos de subqualia (Copestake 1992, Busa et al. 2001, Adelstein 2009, entre otros), ya que permite hacer generalizaciones sobre el comportamiento de diferentes subclases semánticas.

En los casos analizados bajo el Tipo II, la distancia semántica entre el sentido neológico y el no neológico es considerable. Esto se debe a que, si bien se mantiene algún valor de un quale (o de dos), estos no hacen al tipo semántico. En efecto, en todos los casos analizados se mantiene algún subquale del QF –el subquale ‘forma’ (*tira, coco*, cfr. ejemplo 8), el subquale ‘dimensión’ (*catarata, cueva*, ejemplos 10 y 11) o el subquale ‘material’ (*mousse*, ejemplo 13) pero se modifica el subquale ‘es-un’, que es el que esencialmente define el tipo semántico. Se trataría, entonces, de un cambio de significado y no de un simple deslizamiento. El estatuto de la nueva configuración semántica es, en términos de Croft & Cruse (2008), el de un nuevo significado.

En los casos correspondientes al Tipo III, los neologismos analizados que presentan especificaciones en el QT (*filtro, carpeta, parche* cfr. ejemplos 15 y 16) o en el QA (*alquimia*), parecen presentar menor distancia semántica con los sentidos no neológicos que los analizados como Tipo II, a pesar de que en su mayoría también modifican el valor del subquale ‘es un’. Esto se debe a que los eventos de los qualia que presentan predicación (QA y QT) no se modifican, solo cambian los argumentos, y el QT es otra información crucial para establecer tipos semánticos. El tipo de proceso operado sería también en este caso un cambio semántico y, el estatuto de la configuración, también un nuevo significado.

En cambio, en los de Tipo IV y V la distancia semántica es mucho menor y el neologismo semántico correspondería a un deslizamiento o a una especificación o restricción del significado, como suele llamarse. Se trata de casos en los que, si bien se modifican ciertos valores, los que se mantienen son varios y hacen a rasgos que identifican tipos semánticos. Como se señaló en el análisis, los neologismos de estos grupos evidentemente mantienen valores del QF, pero es crucial el hecho de que entre ellos estén los que corresponden al subquale ‘es-un’. Por ejemplo, *búnker, pechera* y *cospel*: el referente del sentido neológico y el del no neológico son de igual tipo semántico: edificio, vestimenta, moneda (cfr ejemplos 20, 23 y 26). Lo que ocurre es que se especifica de manera distinta el QT: la *pechera* es para cubrir el pecho, para abrigar o decorar vs. para identificar; el *bunker* es para refugiarse de las bombas o de las circunstancias. El análisis de estos últimos tres tipos permitiría distinguir con cierto fundamento la diferencia entre variación de un sentido, sentido y significado. El tipo V podría considerarse como la variación de un sentido, de la que, en algunas obras lexicográficas se da cuenta mediante una subacepción o un ejemplo. Los tipos IV y V podrían considerarse sentidos diferentes, mientras que, como ya señalamos, en los demás casos se trataría de significados distintos.

La siguiente tabla da cuenta de las correlaciones analizadas:

Tipo	Información compartida	Distancia semántica	Tipo de cambio	Configuración
1	No explicable por LG	Mayor	Cambio semántico	Nuevo significado
2	Valor de un subquale	Mayor	Cambio semántico	Nuevo significado
3	Nueva especificación de los argumentos del QT o QA	Menor	Cambio semántico	Nuevo significado
4	Varios subquale o qualia	Pequeña	Deslizamiento, especificación o restricción	Nuevo sentido
5	Casi toda la EQ	Muy pequeña	Deslizamiento, especificación o restricción	Variación de sentido

Tabla 1

Consecuencias en relación con las aplicaciones léxicas

La tipología tiene también algunas consecuencias aplicadas. En principio, las conclusiones afectan al registro de neologismos semánticos. Cabe suponer que, dado que la distancia semántica entre los sentidos es mayor en el caso de los neologismos que no se basan en la EQ (es decir, los del tipo I), es necesario incorporar una nota que explique o dé cuenta del motivo por el cual ha surgido el neologismo. Así, resulta pertinente que neologismos como *ñoqui*, que resultan difíciles de interpretar si no se comparte un mismo contexto extralingüístico, lleven una nota de tipo etimológico que ayude al

usuario a comprender el tipo de desplazamiento semántico en juego. En cambio, aquellos que se basen en la estructura de qualia, podrían prescindir de esa nota, dado que el desplazamiento de significado resulta más o menos evidente y es compartido por toda la comunidad lingüística de habla española.

En cuanto a su tratamiento lexicográfico, en la definición de este tipo de nombres podrían explicitarse los rasgos que dan pie al desplazamiento semántico. Por ejemplo, si se decidiera compilar zorro, podría apuntarse que el cambio semántico se basa en que los zorros suelen considerarse animales astutos que se esconden, al igual que los inspectores de tránsito.

Asimismo, los neologismos correspondientes al tipo 5 podrían compilarse mejorando definiciones existentes, en particular, haciéndolas menos específicas para que cubran también estos pequeños desplazamientos de sentido. La definición de pizarra del Diccionario de uso del español de América y España, por ejemplo, podría modificarse para cubrir este nuevo desplazamiento de significado. Así, en vez de definirse “placa de pizarra oscura y pulimentada o de otro material, que se usa para escribir o dibujar cuando es necesario que lo vea un conjunto de personas, como en las aulas, en una reunión, etc.”, podría definirse como “artefacto que se utiliza para escribir o dibujar cuando es necesario que un grupo de personas vea esa información”, es decir, podría ampliarse la definición empleando un hiperónimo menos específico como artefacto.

Conclusión

A modo de cierre quisiéramos hacer algunos comentarios acerca de los aportes que este análisis ofrece al modelo del LG y, en sentido inverso, acerca de las limitaciones que éste parece presentar para el tratamiento de la polisemia. En primer lugar, el análisis ofrece evidencia de la utilidad descriptiva del modelo dado que da cuenta con fundamento teórico de las diferencias intuitivamente observadas en procesos de neología semántica. Así la neología descrita como Tipo I correspondería verdaderamente a casos de creación léxica, ya que difícilmente la nueva información esté codificada en la ES. En cambio, los tipos que van de II a V se explicarían, según cada caso y en un grado que correspondería someter a estudio, como casos de generación, a partir de la operación de los diferentes mecanismos generativos o de otro tipo de operaciones discursivas.

Notas

1 En la página [<http://obneo.iula.upf.edu/>], del Observatorio de Neología del IULA de la Universidad Pompeu Fabra (Obneo), se pueden consultar los resultados correspondientes al proyecto Antenas Neológicas. Los datos presentados aquí fueron extraídos durante noviembre del 2009 y febrero de 2010; los datos del español de Argentina corresponden a la Antena argentina de la Universidad Nacional de General Sarmiento y al proyecto “Polisemia y neología en el español de Argentina: teoría y aplicaciones léxicas” (Código: 30/3081). El criterio que se sigue en estos proyectos para determinar la neologicidad de los ítems léxicos es el lexicográfico, i.e. se considera neológica aquella voz que no está registrada en un corpus de diccionarios. El corpus de exclusión para la Argentina estuvo constituido hasta 2008 por DRAE y LEMA, a partir de entonces, por HAENSCH, VOXUSO y DRAE.

2 Es por este motivo que, si bien la representación de la estructura semántica en el modelo del Léxico Generativo refiere a una entrada infraespecificada que da cuenta de toda la semántica del ítem léxico, en este trabajo comparamos la estructura semántica de los sentidos, i.e. las correspondientes a la configuración semántica de cada sentido tal cual se genera en contexto.

3 Nótese que este tipo de cambios en el quale tético implican cambios en el quale formal (Battaner en prensa). Así, en el caso de *filtro*, aquello que impide el paso de información (QT) ya no puede tener en el QF el valor concreto.

Referencias

- Adelstein, Andreína (en prensa) “Delimitación espacial y formación de nombres relacionales”. En Almela Pérez, R., E. Bernal & C. Sinner (eds.) *La expresión de tiempo, espacio y relaciones espacio-temporales en la formación de palabras*. München: Peniopo.
- Batiukova, Olga (2008) “Morfología: del léxico a la sintaxis oracional”. En *CLG* 8, <<http://elvira.illf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG11.pdf>>
- Battaner, Paz (en prensa) “La marca figurado como marca de uso”, en: *III Jornada de Lexicografía: Qüestions semàntiques i gramaticals a l'article lexicogràfic*. Barcelona: IULA-UPF.
- Battaner, Paz & Sergi Toner (2008) “La polisemia verbal que muestra la lexicografía”. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [<http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=31321&portal=180>]
- Berri, Marina (2010) “Neología semántica nominal y metáfora” [Trabajo inédito, presentado como trabajo final en el seminario de doctorado “Las metáforas en la producción de textos científicos”, dictado por G. Ciapusio en la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2009]
- Busa, Federica, Nicoletta Calzolari, Alessandro Lenci & James Pustejovsky (2001): “Building a semantic lexicon: structuring and generating concepts”. En Harry Bunt / Reinhard Musken / Elias Thijsse (eds.): *Computing Meaning*. Volume 2. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 29-51.
- Copestake, Ann (1992) [The Representation of Lexical Semantic Information](#). [Doctoral dissertation, University of Sussex. Cognitive Science Research Paper CSRP 280, 1993]
- Croft, William & D. Alan Cruse (2008) *Linguística cognitiva*. Madrid: Akal
- Guilbert, Louis (1971) *La créativité lexicale*. París, Larousse.
- Lenci, Alessandro, Federica Busa, Nilda Ruimi et. al. (1999) “SIMPLE Work Package 2. Linguistic Specifications Delirable D2.1”.
- Leech, Geoffrey (1974) “Siete tipos de significado”, en *Semántica*. Madrid: Alianza. pp. 25-43
- Pustejovsky, James (1995) *The Generative Lexicon*. Cambridge: MIT Press.

Diccionarios consultados

- Adelstein, Andreína, Inés Kuguel & Gabriela Resnik (2008) *1300 neologismos en la prensa argentina*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Battaner, Paz (dir.) (2003) *Diccionario de uso del español de América y España*. Barcelona: VOX. [VOXUSO]
- Battaner, Paz (dir.) (2001) *Lema. Diccionario de la Lengua Española*. VOX. Barcelona: Spes Editorial. [LEMA]
- Haensch, Gunther & Reinhold Werner (dirs.) (2001) *Diccionario del español de la Argentina*. Madrid: Gredos. [HAENSCH]
- Plager, Federico (coord.) (2009) *Diccionario integral del español de la Argentina* [DIEA]. Buenos Aires, Tinta Fresca. [DIEA]
- Real Academia Española (2003) *Diccionario de la lengua española*. Vigésima segunda edición. Disponible en [www.rae.es] [DRAE]

Capítulo 26: 223-233

Géneros textuales en la clase de inglés como lengua extranjera:
las cartas de reclamo

Cristina Boccia, Virginia Brain, Ivana Buffa, Alejandra Farías y Viviana Nardechia

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Géneros textuales en la clase de inglés como lengua extranjera: las cartas de reclamo

Cristina Boccia, Virginia Brain, Ivana Buffa, Alejandra Farías y Viviana Nardechchia

Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo

Mendoza, Argentina

cristinaboccia@gmail.com; vir_al23@hotmail.com; ivabuffa2002@yahoo.com.ar; aleb_farias@yahoo.com;
vnardechia@yahoo.com.ar

Resumen

Los géneros textuales ocupan un rol central en la enseñanza de una lengua extranjera como contexto inmediato para la presentación, práctica y producción de recursos lingüísticos (léxicos y gramaticales) y como objetos de estudio en sí mismos, es decir, como parte de lo que ha dado en llamarse la *alfabetización en géneros*. Dada la centralidad de los géneros textuales en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (ILE), se ha abordado el análisis de textos frecuentemente encontrados en libros de ILE en nuestro medio. Este constituye el objeto del proyecto *Análisis de las propiedades estructurales y lingüísticas de géneros textuales frecuentemente encontrados en libros de texto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera* (FFyL, SeCyT, UNCuyo), en el cual se enmarca el presente trabajo. Nos proponemos explorar las características contextuales (genéricas y de registro) y lingüísticas (semánticas y léxico-gramaticales) del género *cartas de reclamo* tal y como aparecen en los libros de ILE y compararlas con ejemplares auténticos del mismo género. Este análisis se aborda desde la Lingüística Sistémico Funcional y permitirá una primera evaluación de las características contextuales y lingüísticas de los textos con los trabajan los estudiantes de ILE tanto en actividades orientadas a la comprensión de los textos como a su producción. Se procura explorar su rol como modelos representativos de textos auténticos prototípicos como primer paso para la elaboración de material didáctico de apoyo que optimice la enseñanza de géneros en el contexto de la enseñanza de ILE.

Introducción

Los géneros textuales ocupan un rol central en la enseñanza de una lengua extranjera como contexto inmediato para la presentación, práctica y producción de recursos lingüísticos (léxicos y gramaticales). Se entiende por género textual, desde la Lingüística Sistémica Funcional (LSF), los procesos sociales convencionalizados y orientados a la concreción de un propósito comunicacional que son parcial o totalmente implementados por medio del lenguaje (Martin y Rose 2008). Dada la centralidad de los géneros en el aprendizaje de una lengua extranjera, el presente proyecto se propone explorar el tratamiento que reciben los géneros textuales en los libros de texto de inglés como lengua extranjera (ILE). Este se enmarca en la Lingüística Sistémica Funcional, más específicamente, en los esfuerzos que se han realizado en contextos educativos de Australia (Proyecto *Write it Right*, NSW) por autores tales como Martin y Rothery (1990), Rothery y Stenglin (1997), Feez (2006), Feez, Iedema y White (2008) y, en Estados Unidos por Schleppegrell y Colombi (2002). También enmarcan este trabajo las nociones sobre la Teoría de Géneros generada dentro de la LSF por autores tales como Hasan (1987), Rothery y Stenglin (1997) Martin y Rose (2007 y 2008), entre otros.

La presencia de variados géneros textuales en los libros de texto para la enseñanza de ILE constituye una ocasión valiosa para familiarizar a los estudiantes con los mismos y así fortalecer sus competencias para la comprensión y producción en contextos educativos, profesionales o laborales. Se abre así un espacio muy atractivo para la investigación del tipo de géneros textuales que se incluyen en los libros de enseñanza de idioma que pertenecen a distintas disciplinas o que son parte de la vida cotidiana.

El presente trabajo se inserta en el trabajo de investigación que se lleva a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo, denominado *Análisis de las propiedades estructurales y lingüísticas de géneros textuales frecuentemente incluidos en libros de enseñanza de inglés como lengua extranjera en nivel primario, secundario y universitario en Mendoza*, acreditado por la SeCyT para el período 2009-2011. Este estudio en particular tiene como objeto el estudio de la estructura genérica de cartas de reclamo auténticas y de cartas de reclamo tal y como aparecen en libros de enseñanza de ILE.

En este trabajo nos proponemos explicitar la estructura genérica de un tipo de texto que aparece con relativa frecuencia en los libros de ILE, sobre todo en los niveles intermedio, intermedio-superior y avanzado. Se trata de las cartas de reclamo escritas por clientes que informan sobre deficiencias de productos o servicios adquiridos y solicitan compensación a su problema. La estructura de estos textos se compara con la de cartas auténticas. Asimismo, se analiza la semántica evaluativa que se realiza en el texto y las selecciones de los sistemas de Modo, Modalidad y Valoración mediante las cuales el escritor hace un pedido de compensación por los desperfectos en el servicio o producto que adquirió.

Metodología de análisis

Se han comparado las características estructurales de 10 textos extraídos de libros de ILE de circulación local y otros 10 textos auténticos (7 auténticos y 3 ofrecidos en internet como muestras prototípicas para escritores nativos) a fin de determinar las características comunes y distintivas de ambos grupos de textos. Se han identificado los estadios o constituyentes y sus propiedades asociadas en términos de su obligatoriedad y secuenciación. Se ha procurado asimismo detallar distintas formas de realización en las que dichos constituyentes pueden instanciarse en el texto. Luego se ha procedido a analizar la realización léxico-gramatical de algunos de los significados más importantes que se realizan en el texto, es decir, significados de tipo interpersonal mediante los cuales el escritor expresa su actitud respecto del producto, de la empresa en la que lo adquirió y de sus propias emociones en virtud de los inconvenientes que ha tenido. Estos recursos son captados por el sistema de Modo, Modalidad y de la Valoración, dentro de la LSF.

Resultados y discusión

A partir del análisis comparativo que hemos realizado, la estructura textual de la carta de reclamo puede ser modelizada de la siguiente manera:

información sobre el escritor y el destinatario ^ salutación ^ [afirmaciones de apertura ^ acuerdo inicial ^ descripción del problema ^ <evaluación del problema> ^ pedido de solución ^ (advertencia)] ^ saludo de cierre ^ firma

La siguiente carta ejemplifica esta estructura:

texto 1B	constituyentes
Dear	Sir,
I am writing this letter to complain in the strongest terms about the poor service that I have received from your company.	}
We signed up to your telephone and internet service package two months ago because your advertising suggests that you are better than Telco. In addition, you promise to deal with problems quickly and efficiently, something that Telco were unable or unwilling to do. However, in the first month of service you managed to cause me to lose two days worth of business because of poor administration. The main problem was that you failed to provide me with the correct telephone number, 9-- --7, that you had promised when I completed the contract.	} afirmaciones iniciales
This phone number was an established business line which I had been using for the last three years. Obviously this meant that my clients were unable to contact me and it cost me many hours of phone calls to resolve the matter with your support centre.	} acuerdo inicial
I would appreciate it if this situation could be resolved and a substantial rebate offered on my first three month's account.	} descripción del problema
I look forward to hearing from you soon.	} <evaluación del problema>
Yours	} pedido de compensación
Charlie Williams	} pedido de pronta respuesta
	} saludo de cierre
	} firma

Hemos observado que, en términos generales, las cartas de los dos grupos que hemos analizado, las auténticas (que llamaremos grupo A) y las que aparecen en libros de ILE (grupo B), se diferencian no tanto en términos de la presencia o ausencia de los constituyentes obligatorios, sino más bien, en la forma en que dichos constituyentes se instancian. Por ello, especificaremos las opciones más delicadas que se despliegan a la derecha del sistema que se presenta en la figura 1.

Análisis de la estructura textual de las cartas de reclamo

Las observaciones que se incluyen a continuación procuran describir y motivar las opciones sistémicas (figura 1) que se han seleccionado en los dos grupos de textos. Se orientará la discusión a mostrar que cada constituyente resulta de una nueva configuración de significados experienciales, interpersonales y textuales que son seleccionados para concretar la funcionalidad de cada constituyente y del texto. Tal como lo señalan Martin y Rose (2008) un género puede ser descripto como la configuración y reconfiguración de significados a medida que se despliega el texto. A modo de ilustración, nos concentraremos en dos de los constituyentes claves: la descripción del problema y el pedido de solución.

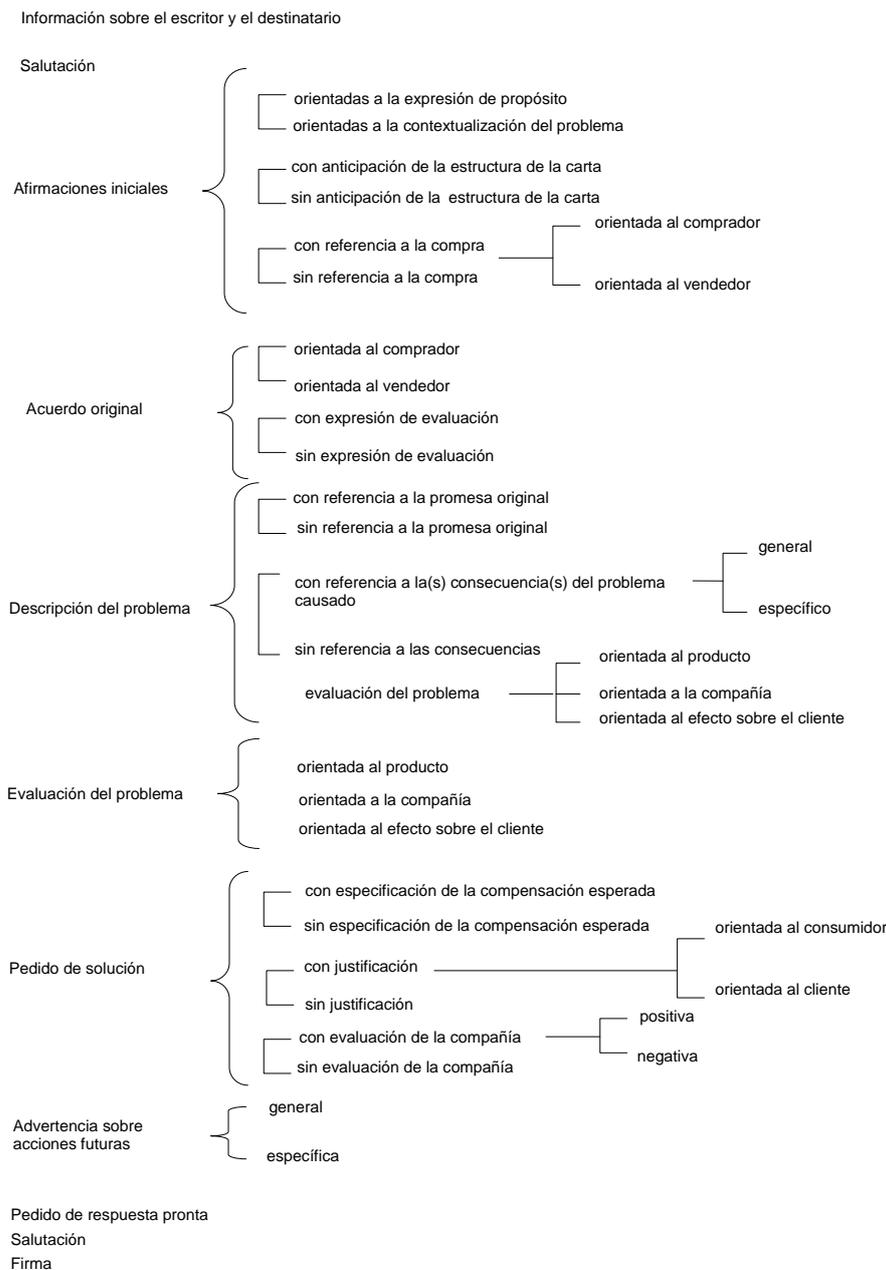


Figura 1 Sistema de opciones ESP carta de reclamo

La descripción del problema

Este constituyente es un paso central en el texto y se realiza típicamente a continuación de las afirmaciones de apertura y de la referencia opcional al acuerdo inicial. Se trata de un constituyente obligatorio, presente en todos los textos de ambos grupos y que presenta las opciones de realización que se detallan en la figura 1.

El método de desarrollo en el interior de este constituyente es predominantemente *secuencial temporal*, es decir, el cliente relata los inconvenientes que ha tenido y los organiza temporalmente. En ambos grupos de textos es el patrón más frecuente, especialmente en los textos del grupo A en los que 7 textos organizan la información siguiendo este patrón. También se observa una organización *aditiva* en la que se listan los problemas que se han tenido. Sólo dos de los textos del grupo A observan este patrón y 4 del grupo B. Las conjunciones textuales aditivas (*first, second, finally*), o los Temas marcados ubicados en posición inicial prominente (*When they were delivered to my home; During the inspection previous to this,*), marcan claramente los patrones. Ejemplificamos a continuación:

When they were delivered to my home, the package was wet and the leather shoes were ruined. 3A

To begin with, we arrived in Bath forty minutes late and therefore had less time there than we had been told.

Secondly, the advert promised that we would tour the Roman Baths, but we found that a tour had not been booked for us.

In addition, several places were closed, including some shops and the Museum of Costume. 9B

Adicionalmente, se observa un patrón superpuesto a los dos anteriores que está presente en todos los textos con la excepción de dos del grupo A (2 y 3). Se trata de un patrón de *contra-expectativa* por el cual se contrasta la propuesta original (*irrealis*) con la concretada (*realis*). Los recursos del declinar: negar y contra-expectativa resultan, tal como se ilustra a continuación:

To begin with, we arrived in Bath forty minutes late and therefore had less time there than we had been told.

Secondly, the advert promised that we would tour the Roman Baths, **but** we found that a tour had **not** been booked for us.

In addition, several places were closed, including some shops and the Museum of Costume. 9B

On top of all this, the advert suggested visiting the Circus and the Crescents, **but** we **didn't** have enough time.

As for the visit to Stonehenge, this was a further disappointment. Your advert claimed that we could touch the stones, **but** they are **actually** behind big wire fences. 9B

En este texto, es posible observar un método de desarrollo aditivo claramente explicitado por los marcadores textuales ubicados en posición inicial prominente (*to begin with; secondly; in addition; on top of all this*). Esta organización se superpone al patrón que expresa contra-expectativa que es crítico para la construcción de la argumentación a favor del pedido que realizará el cliente. En todos los casos se contrasta la promesa realizada (*the advert promised that we would tour the Roman Baths*), con el servicio que realmente fue prestado (*but we found that a tour had not been booked for us*).

Se observa la importancia de los recursos textuales que ubican en posición prominente las conjunciones que marcan la adición (*to begin with, secondly, on top of this, further*) y la contra-expectativa (*but*).

En este estadio se configuran recursos de las tres metafunciones (experiencial, interpersonal y textual) que realizan su funcionalidad. Esta asociación de recursos ilustra la descripción que Martin y Rose (2008) realizan sobre los géneros como configuraciones y re-configuraciones de significados a medida que se despliega el texto. Observamos la asociación de recursos textuales (Temas textuales que expresan adición y contra-expectativa), lógico-semánticos de extensión (aditivos) y de realce (contra-expectativa), negociación (Compromiso: declinar: negar y contra-expectativa) que se realizan con polaridad negativa (*not, didn't have*), expresión de actitud (inscripta e invocada), la configuración experiencial que contrasta lo anticipado o prometido por el participante 'empresa' y lo experimentado por el participante 'cliente'.

Una de las opciones que se le presentan al escritor es la de hacer referencia a la consecuencia de los problemas que ha enfrentado. Se advierte que es una opción seleccionada en ambos grupos en cinco textos. Nos referimos a la explicitación de consecuencias de tipo material que resultan del problema especificado. Hemos consignado que la referencia a la consecuencia puede ser general o bien específica y que la semántica de la consecuencialidad puede estar expresada de manera explícita (mediante conjunciones) o bien implícita. Ejemplificamos a continuación:

However, the materials did not arrive until a week later, by which time my colleague had left the country. The parcel was left on the doorstep and was eventually taken in by a neighbor. Needless to say, this caused great inconvenience. 10B (consecuencia material, explicitada en el proceso (*caused*), de tipo general)

These violations were very serious in nature, potentially taking the lives of as many as 19 animals due to the negligence of your staff. 2A (consecuencia material, no explicitada, específica)

One incident during August of 2008 involved the incomplete euthanasia of as many as 19 hamsters. 2A (consecuencia material, no explicitada, específica)

The Department has been informed that one or both of the dams partially failed during a recent rain event, causing debris and flooding at downstream locations. 6A (consecuencia material, explicitada en el proceso no-finito (*causing*), específica)

El ejemplo 10B ilustra un caso en el que la consecuencia que se explicita es de tipo general (*this caused great inconvenience*). Todos los demás textos de los dos grupos, sin embargo, optan por especificar el tipo de consecuencia, como en los ejemplos 2 A y 6 A. Esta parece ser una estrategia efectiva ya que se consolida la evaluación que puede estar implícita o explícita. Es decir, se incluye evidencia experiencial que va más allá de la evaluación subjetiva del problema que puede realizar el escritor. Este recurso es captado por el sistema del Compromiso, por el sub-tipo consolidar, del sistema de la Valoración.

Tal como hemos señalado para los demás constituyentes, se abre aquí también el espacio para la evaluación por parte del escritor de sus propios sentimientos respecto del problema, del producto adquirido o bien de la empresa o compañía responsable. Más adelante en este trabajo abordaremos la discusión de los recursos del sistema de la Valoración seleccionados por el escritor para expresar su actitud.

Pedido de solución o compensación

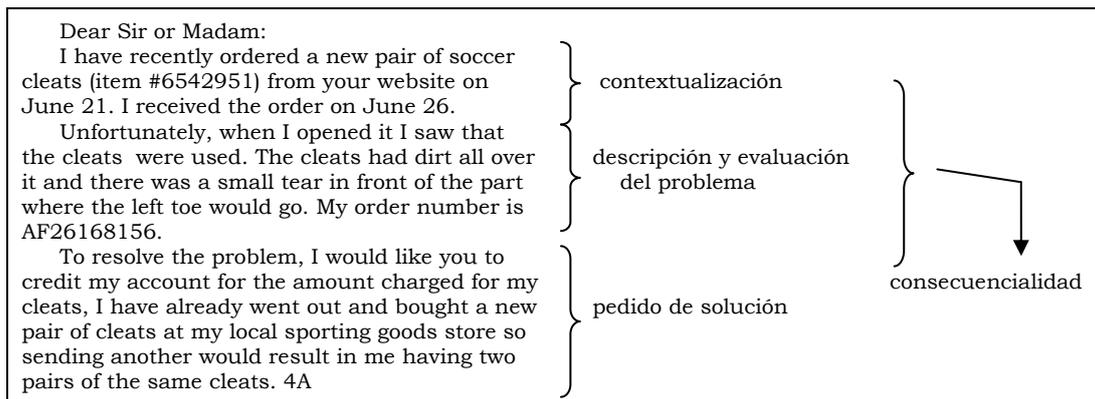
Una vez que se establece con solidez el problema y se lo evalúa, se procede a realizar el pedido de solución o compensación. Este es el constituyente nuclear de la carta de reclamo en el que se realiza

la funcionalidad del texto: solicitar compensación por el problema causado. Tal como lo señala Martin (1992), el escritor ha evaluado en términos negativos el estado de cosas (*realis*) mediante semántica proposicional en la que se describe la situación y se la evalúa (semántica *personal*) y procede en este constituyente a realizar una propuesta (*irrealis*) con la que se propone (semántica *interpersonal*) pedir una solución a los problemas causados. El cliente solicita acción por parte de la compañía, mediante una propuesta, cuya fundamentación o justificación ha esgrimido en la primera parte del texto. Dos de los textos de la muestra, uno perteneciente a cada uno de los grupos, explicitan la relación de consecuencialidad, tal como se ilustra en los dos ejemplos a continuación:

To resolve the problem, I would like you to credit my account for the amount charged for my cleats, I have already went out and bought a new pair of cleats at my local sporting goods store so sending another would result in me having two pairs of the same cleats. 4A

I therefore feel that you should refund half the cost of the holiday in compensation for my disappointment. 7B

Si bien esta relación no está explicitada en el resto de los textos, la relación lógico-semántica de realce: causa: consecuencia existe entre el resto del texto y el constituyente nuclear donde se realiza el pedido. Podemos ilustrar esta relación de la siguiente manera:



Las opciones que se presentan en este constituyente están desplegadas en la figura 1. En todos los textos analizados excepto en dos textos del grupo A (5, 7) y en un texto del grupo B (9) no se especifica el tipo de solución o compensación que se requiere. Es decir se hace un pedido general de solución, como en los ejemplos a continuación:

I am writing to ask you to please make up for the shortfall immediately and to ensure that such errors do not happen again. 5A

and we would appreciate some form of compensation for our disappointment. 9B

Todos los demás textos especifican la compensación esperada, como en:

I am returning the shoes. I realize the shipping and handling fee is non-refundable, but I would like the original amount of \$32.00 to be refunded. 3A

To sum up, I would like a refund or another game, [...]. 6B

También se presenta la opción de justificar el pedido en relación al efecto que tendrá la solución sobre el cliente o bien sobre la compañía. Cinco textos del grupo A justifican de esta manera el pedido que realizan y lo orientan al cliente (3 textos) o bien a la compañía (2 textos). Sólo tres textos del grupo B justifican el pedido y en todos los casos orientan dicha justificación a la compañía. Ilustramos a continuación:

Therefore I request that I be given the opportunity to inspect all Bioreliance laboratories and that all local news media be allowed to accompany me on this tour. This tour would give Bioreliance the opportunity to demonstrate an attitude of openness and a willingness to rectify the major problems that clearly existed as recently as 10 months ago. 2A

As I am leading a project on computers at school, I would be most glad if you could look up to the thing for me. If book I need is out of stock, please give me the cheque I sent. 3B

Respecto de esta opción, surge una diferencia interesante entre los dos grupos de textos. Los textos incluidos en libros de enseñanza de ILE incluyen esta opción en un número menor de textos. Sin embargo, constituye una estrategia efectiva ya que se vuelve a esgrimir argumentos a favor del pedido que se realiza ya no en términos de los problemas que justifican que se tomen medidas correctivas sino en términos de las consecuencias positivas para el cliente y también para la compañía. Se presenta así un espacio interesante para la intervención pedagógica que, como anticipáramos, puede graduar el detalle con el que se presentan las opciones sistémicas que se despliegan hacia la derecha del sistema (figura 1) de acuerdo a la competencia de los estudiantes con el inglés. Así los estudiantes podrán aprovechar todas las opciones a su alcance para fortalecer la calidad y efectividad de la argumentación que esgrimen a favor de la solución de su problema.

En este constituyente, al igual que en todos los anteriores, encontramos la opción de expresar evaluación. Hemos observados la opción de expresar explícitamente el afecto negativo del cliente (en 3

textos del grupo B) o bien de invocarlo (en la mayoría de los textos) y también la de expresar actitud positiva respecto de la compañía, es decir, un voto de confianza hacia la compensación que ésta ha de concretar (en dos textos del grupo A). Finalmente, hemos observado la inclusión de cortesía positiva con el uso de *please* en 3 textos del grupo A. Ilustramos en los siguientes ejemplos:

Thank you for taking the time to read this letter. I have been a satisfied customer of your company for many years and this is the first time I have encountered a problem. 4A

Could I please ask you to look into these matters –not only on my behalf but also on behalf of other attendees, and in fact on behalf of your company, too. 7A

La inclusión de actitud positiva respecto de la respuesta que se obtendrá de la compañía (textos 4A y 2A) o bien de expresar cortesía (textos 5A y 7A) parece ser una estrategia efectiva aun cuando en el resto de la carta se haya descrito con firmeza el problema y sus consecuencias negativas. Se procura establecer así un acercamiento positivo a la compañía en vistas a obtener la compensación solicitada. Cabe destacar que también se la ha observado en otros momentos en el texto (durante la descripción del problema (7A), con la advertencia (6A), en la solicitud de respuesta y a lo largo de todo el texto en el 10A. Esta estrategia ha sido observada solamente en los textos auténticos.

Algunas opciones de la léxico-gramática

Nos referiremos brevemente a la semántica interpersonal que realiza alguna de las funcionalidades críticas en las cartas de reclamo y de su realización léxico-gramatical. Hemos anticipado que la semántica interpersonal es crítica en estos textos, tanto la *personal* mediante la cual el escritor ingresa al texto y expresa su opinión o sus sentimientos, como la *interpersonal*, con la cual procura generar acción. Se observan estos dos tipos de semántica en las cartas de reclamo. Por un lado, el escritor ingresa al texto para expresar su actitud respecto del problema que describe, sobre sus propios sentimientos respecto del problema y de la compañía responsable. Describiremos la expresión de actitud desde el sistema semántico-discursivo de la Valoración (Martin y White 2005). Por otro lado, el escritor ingresa al texto para realizar un pedido de acción, la solución a su problema. Examinaremos cómo se realizan estas funciones desde el sistema de Modo (Halliday y Matthiessen 2004). La explicitación de las realizaciones léxico-gramaticales se realiza en vistas a identificar los recursos clave utilizados en el texto. Este material descriptivo será utilizado para el desarrollo de material didáctico que ayude a los estudiantes a apreciar las opciones que están disponibles para concretar la funcionalidad del texto.

Para ilustrar la expresión de actitud, nos concentraremos en el constituyente *descripción del problema* en el que se produce un pico de semántica interpersonal. Procuraremos explicitar i) el tipo de actitud que se expresa, ii) el objeto de la actitud que se expresa y iii) la estrategia de expresión de actitud utilizada. Nos referiremos a la expresión de actitud explícita e implícita incluida en la descripción del problema.

En una amplia mayoría de los textos (en 7 del grupo A y en todos los casos en el grupo B), se expresa de manera invocada el afecto del escritor-cliente, tal como se ilustra a continuación: ¹

Firstly, I had difficulty in registering to attend the event. You set up an on-line registration facility, but I found the facility totally unworkable. Even after spending several wasted hours trying to register in this way, the computer would not accept my application. I eventually succeeded in registering by faxing you.

Secondly, the exhibition was held at one of Hong Kong's most prestigious hotels, **but frankly** the venue was better suited to a medium-sized business conference than to a large exhibition open by registration to the public. The lack of space led to serious overcrowding in the venue, *particularly* at peak visiting times (i.e. lunch times and early evening). On one or two occasions I was also seriously concerned about the physical safety of attendees.

The *final* point I want to make concerns product information. It is very enjoyable to see and test a range of excellent sound systems, **but** it is also important to be able to take away leaflets on interesting products, so that more research can be done before deciding which system to buy.

However, by the time I attended the exhibition all the leaflets had been taken. 7A

En todos estos ejemplos observamos que el escritor no explicita su decepción o su enojo si bien estos sentimientos son claramente invocados por la información experiencial que se incluye y por la evaluación negativa del producto que se expresa y también provocada por recursos de la Gradación y de la Negociación. Estos recursos se asocian en el texto para naturalizar la semántica evaluativa del afecto. Este es el tipo de actitud invocada que se expresa más frecuentemente en los textos.

Las instancias en las que se expresa el afecto de manera explícita (4 de los textos del grupo A y en 3 del grupo B) se procura naturalizar en el texto sentimientos de frustración o enojo, de decepción y de preocupación, como en los siguientes ejemplos:

Unfortunately, that did not happen. April 27th came and went, without me receiving a replacement card, or even an application for a new one. Apparently, I am not the only one that this happened to. 8A

As for the visit to Stonehenge, this was a further disappointment. 9A

Se observó un solo ejemplo del grupo B en el que no se expresó afecto de ninguna manera en el constituyente.

En términos generales, podemos decir que no se observan diferencias importantes entre los textos del Grupo A y B respecto de la expresión de afecto. Hay una tendencia más marcada en los textos del

grupo B por invocar más abiertamente la frustración del cliente que en los textos auténticos, que tienden a ser más impersonales y objetivos. De todas maneras, esta diferencia no parece ser significativa en los textos de la muestra analizada.

El juicio dirigido al comportamiento de la compañía es el tipo de actitud que se expresa con menor frecuencia, tanto de manera explícita como invocada. Parece razonable que esto sea así: el propósito del escritor-cliente es el de lograr que su problema sea resuelto y no el de realizar un juicio sobre la conducta de la compañía. Por ello, el escritor se limita a expresar su enojo o insatisfacción con el servicio, a evaluar el servicio o el producto como defectuoso y a procurar lograr así que su problema sea resuelto. De todas maneras, en algunos casos, se expresa la falta de eficacia de la compañía (capacidad) o de su compromiso (tenacidad) para resolver el problema. Este último es el tipo de juicio más frecuentemente invocado, sobre todo en las cartas del grupo B (4 textos). También se ha observado la invocación de juicios de sanción social relacionados a la falta de veracidad que resultan del no cumplimiento de la promesa realizada inicialmente (en 3 textos del grupo B). Reproducimos a continuación algunos ejemplos de estos valores invocados:

I have made *numerous* phone calls to your company headquarters *and* sent an email **but** *so far* I have received **no** reply. 2B (falta de tenacidad)

I have tried on *numerous* occasions to phone the company. **but** *all I seem to obtain is an answering machine*. Unfortunately, the book I received is **not** the one I ask you to send me. 3B (falta de capacidad y de tenacidad)

The airline ticket we bought from your company, Tacano-Air, **should have mentioned that there were two extra stops not mentioned on the ticket**: Seattle – Los Angeles, Los Angeles – Buenos Aires, Buenos Aires – Mendoza.

After the stopover in Los Angeles, **we had an extra stopover in Atlanta. After Buenos Aires, we had an extra stopover in Cordoba. Not mentioned.** 9A (falta de veracidad)

La invocación del juicio de falta de veracidad está típicamente apoyada en la semántica de la contra-expectativa que se realiza por conjunciones adversativas posicionadas de manera prominente en el inicio de las cláusulas, como en el siguiente ejemplo:

On the financial side, our first complaint is that we were charged the full fee **despite the fact** that we had **originally** been quoted a price with a student discount. Furthermore, and **contrary to** what is stated in your brochure, friends who had brought their own tents were **not** allowed to use them and had to pay to rent tents they did **not** need.

If this were **not enough**, we have complaints about the site itself. The trailers were cramped and had **not** been cleaned for some time. **Although** there was a mini-market, it was **not** at all 'convenient'; apart from being extremely expensive, it was closed for most of the day. Finally, I would **hardly** call one bar and cinema in Grimscia 'fantastic nightlife' as your brochure claims. 8B

Como podemos observar, no se explicita un juicio de falta de veracidad, pero el mismo es fuertemente provocado. Estos recursos del compromiso se observan claramente en tres textos del grupo B. Dos textos del grupo A expresan este mismo valor, pero mediante la utilización de recursos que requieren de más competencia con la lengua, como se ilustra a continuación:

I had received a notice of the planned change in the mail, and it was discussed often at my local EnerCorp station. More than once, I inquired, and **was assured that I would receive a new credit card in the mail before the April 17th deadline**.

Unfortunately, **that did not happen. April 27th came and went, without me receiving a replacement card, or even an application for a new one**. Apparently, I am **not** the **only** one that this happened to. 8A

La diferencia que podemos destacar entre los textos 8B y 8A arriba consignados, es que los recursos ilustrados en el texto ILE, representa un contraste algo más contundente entre lo prometido (*had originally been quoted; contrary to what is staged in your brochure; would hardly call, as your brochure claims*) y lo que realmente ocurrió. En la carta auténtica (8A) este contraste también se expresa, si bien se utilizan otro tipo de recursos tales como la negación y la contra-expectativa, la gradación y la atribución (*was assured*) de la promesa a la compañía. Esta distribución de la tarea entre variados recursos hace menos directa la provocación de juicio de falta de veracidad.

De todas maneras, consideramos que la selección de estructuras que se realiza en la carta 8B (atribuir: distanciar y declinar: contra-expectativa) es adecuada ya que expresa eficientemente el contraste entre lo prometido y lo realizado haciendo uso de estructuras que un estudiante con competencia intermedia en la lengua extranjera puede ya utilizar: *you promised/said/claimed... but you*. Más importante aun es que en ambos grupos de textos observamos semántica actitudinal que expresa juicios respecto de valores similares -la capacidad, la tenacidad y la veracidad.

Sólo un texto del grupo A inscribe claramente falta de propiedad, un juicio de sanción social que se naturaliza a lo largo del constituyente pero al que no dedicaremos más espacio por constituir un caso excepcional.

La apreciación es el tipo de actitud que claramente se expresa con más frecuencia en ambos grupos de textos, tanto de manera explícita como invocada. Ha sido observada en el grupo A en 7 textos expresada de manera inscripta y en 8 invocada y, en el grupo B, en 6 textos de una y de otra manera. No parece sorprendente que este sea el tipo de actitud que se expresa con más frecuencia. El objeto de la evaluación es el producto o servicio defectuoso, origen de todo el reclamo. Es experiencialmente la entidad más sólida como objeto de evaluación y que origina, en todo caso, tanto

la expresión de afecto como la de juicio negativo. Es asimismo, en términos de la solidaridad de la audiencia y de la efectividad del reclamo, el objeto de evaluación más seguro. Tanto la expresión de afecto como la de juicio pueden resultar negativas en términos de solidez o bien de imagen de la audiencia.

Ejemplificamos a continuación la expresión de apreciación en sus variadas formas de expresión observadas en ambos grupos de cartas:

Apreciación negativa inscrita y evocada a lo largo del constituyente:

Firstly, I had difficulty in registering to attend the event. You set up an on-line registration facility, but I found the facility totally unworkable. Even after spending several wasted hours trying to register in this way, the computer would not accept my application. I eventually succeeded in registering by faxing you.

Secondly, the exhibition was held at one of Hong Kong's most prestigious hotels, but frankly the venue was better suited to a medium-sized business conference than to a large exhibition open by registration to the public. The lack of space led to serious overcrowding in the venue, particularly at peak visiting times (i.e. lunch times and early evening). On one or two occasions I was also seriously concerned about the physical safety of attendees.

The final point I want to make concerns product information. It is very enjoyable to see and test a range of excellent sound systems, but it is also important to be able to take away leaflets on interesting products, so that more research can be done before deciding which system to buy.

However, by the time I attended the exhibition all the leaflets had been taken. 7A

Apreciación negativa invocada a lo largo del constituyente:

Unfortunately, that did not happen. April 27th came and went, without me receiving a replacement card, or even an application for a new one. Apparently, I am not the only one that this happened to.

After realizing that I was suddenly without a gasoline credit card, after 30 years with one, I called a couple of your 1-800 numbers and I was advised that I would have to reapply for a credit card with EnerCorp via the NYBank. Incredible as this seemed, I requested an application and one was sent. It appears to be the same kind of application that one fills in after walking in off the street. The fact that I had been a credit ca-holder with EnerCorp (and its predecessor Texacana before that) for some 30 year in total, did not seem to cut any mustard with your people, or your friends at the NYBank. 8A

Apreciación negativa principalmente inscrita:

To begin with, you said the game would arrive promptly but I had to wait three weeks. When I rang and asked where it was, they suggested I should be more patient. My second complaint is about the price quoted in your advertisement. In your advertisement, you said it was 'unbeatable' but I can buy the game cheaper in a local store. I could sue you! While we are on the subject of advertising, I discovered another problem when the game arrived. You said that it was for older teenagers but that was a lie – the game was very childish. You also said that the game was 'action-packed'. However, my friends agree it's really boring. The problems do not stop here. The instructions you claimed were 'clear' were actually unreadable. Furthermore, the free magazine was missing. 6B

Una característica importante de la expresión de apreciación en los textos analizados es que ésta se encuentra casi siempre apoyada por información experiencial. Es decir, aun cuando se explicita la actitud (como en el ejemplo 7A, arriba), se incluye información experiencial que apoya y consolida la inscripción. Esta combinación de recursos es muy interesante. Si bien la inscripción constituye la manera en la que se compromete más semántica interpersonal (*difficulty, unworkable, lack of space, wasted, overcrowding*), su efectividad aumenta cuando es acompañada por información experiencial que la consolida ya que el atributo se sostiene en el mundo real, más allá de la percepción subjetiva del hablante, como en el siguiente ejemplo:

You set up an on-line registration facility, but I found the facility totally unworkable. Even after spending several wasted hours trying to register in this way, the computer would not accept my application. I eventually succeeded in registering by faxing you. 7A

Esta estrategia de expresión de actitud es especialmente efectiva y de fácil aprendizaje, si pensamos en la implicancia didáctica de los resultados descriptivos. La combinación de recursos actitudinales y de información ideacional optimiza la manera en la que la actitud se naturaliza en el texto.

Hasta aquí entonces, nuestra discusión sobre el tipo y objeto de actitud expresados y de las estrategias de expresión.

A continuación, nos concentraremos en el constituyente *pedido de solución o compensación* en el que el escritor efectúa la propuesta, es decir, el pedido concreto de solución. Las selecciones del sistema de Modo y Modalidad que realiza son de particular interés. Nos hemos concentrado en este caso en i) las selecciones de modo que se realizan para expresar el pedido y ii) en la presencia o ausencia de modalidad y en el valor de la misma.

El rol de habla que se expresa en este constituyente es el de un *pedido*. La forma congruente de realizar esta función es el modo imperativo. Sin embargo, en todos los textos de la muestra, se opta por una realización incongruente, es decir por una metáfora de modo: una cláusula declarativa modulada, interrogativa modulada o bien una declarativa sin modular que realiza el pedido. Ilustramos a continuación:

To resolve the problem, I would like you to credit my account for the amount charged for my cleats, I have already went out and bought a new pair of cleats at my local sporting goods store so sending another would result in me having two pairs of the same cleats. 4A

Therefore I request that I be given the opportunity to inspect all Bioreliance laboratories and that all local news media be allowed to accompany me on this tour. This tour would give Bioreliance the opportunity to demonstrate an attitude of openness and a willingness to rectify the major problems that clearly existed as recently as 10 months ago. 2A

I am writing to ask you to please make up for the shortfall immediately and to ensure that such errors do not happen again. 5A

Could I please ask you to look into these matters –not only on my behalf but also on behalf of other attendees, and in fact on behalf of your company, too. 7A

I feel the way my problem has been dealt with has been absolutely appalling, and that I am entitled not only to an apology, but also a replacement portable TV. 4B

Los pedidos de solución se realizan en una amplia mayoría de los casos mediante una cláusula declarativa modulada, como se ilustra en los ejemplos del grupo A (4, 2 y 5). Sólo dos textos de este grupo optan por expresar el pedido en una cláusula interrogativa modulada, como en el ejemplo 7A. Adicionalmente, 2 textos, uno de cada grupo, optan por una cláusula declarativa no modulada, como se ilustra en el texto 4B.

La expresión del pedido por medio de una cláusula declarativa puede variar entre texto y texto a partir del valor de la modalidad con la que se expresan, es decir, en términos de Thompson (2004: 69), de la *responsabilidad modal* que asume el escritor. Estos valores forman una clina que puede ser expresada en términos de valor de modalidad alto, medio o bajo. La gran mayoría de los textos expresan modulación media. Sólo un texto del grupo B opta por la modulación alta y uno del grupo A opta por el valor bajo. Ilustramos a continuación:

Modalización alta:

I believe **it is necessary** that the labs at Bioreliance be inspected by an independent authority other than the USDA. 2A

I also think I **should** receive a refund for my tickets for one of the days (£30) because two of my favourite bands didn't play at all. 1B

Modalización media:

As I am giving a demonstration to the teachers next week on new developments in language learning, I **would** be most grateful if you could look into the matter for me. If you no longer have the Talking Translator in stock, please refund the cheque I sent. 2B

Modalización baja:

Could I please ask you to look into these matters –not only on my behalf but also on behalf of other attendees, and in fact on behalf of your company, too. 7A

Resulta claro que el espacio en el que los escritores de los textos auténticos y de los textos incluidos en los libros de ILE expresan modalización, es el medio. Esta generalización tiene una implicancia clara para la enseñanza ya que permite recomendar el trabajo con los estudiantes de manera uniforme en el rango medio. Las características del tenor del texto, es decir, una interacción entre participantes que no se conocen, que no se frecuentan y entre quienes existe una relación comercial complicada por el problema que plantea el cliente explica que el valor que es ampliamente seleccionada sea el medio, que parece otorgarle al receptor un espacio para resistir o bien para rechazar el pedido. Es importante destacar, que si bien el espacio dialógico que se habilita es considerable, observamos otros recursos del Compromiso que actúan acotando dicho espacio. En los siguientes ejemplos se ejemplifica esta situación:

Modalización media:

To resolve the problem, I **would like** you to credit my account for the amount charged for my cleats, I have *already* [Gradación: fuerza: cuantificación] went out and bought a new pair of cleats at my local sporting goods store **so sending another would result in me having two pairs of the same cleats** [Compromiso: consolidación]. 4A

Modalización baja:

Could I please ask you to look into these matters –**not only** [Compromiso: consolidar] on my behalf **but** [Compromiso: consolidar] *also* [Gradación: fuerza: cuantificación] on behalf of other attendees, and **in fact** [Compromiso: pronunciar] on behalf of your company, *too* [Gradación: fuerza: cuantificación]. 7A

En todos los ejemplos consignados, observamos que el pedido mismo (la cláusula declarativa modulada) está apoyada por el trabajo que se ha realizado globalmente en el resto de texto así como por los otros recursos que acompañan más localmente al pedido. Se trata de recursos del Compromiso, de la Gradación y por la Actitud inscripta o bien invocada. Estos recursos adicionales contribuyen a contraer el espacio dialógico.

Si bien puede parecer que el uso de estos recursos requieren de un elevado manejo retórico, es posible desarrollar la conciencia en nuestros estudiantes sobre la conveniencia de apoyar el pedido expresado con modalización media, mediante información que lo realce y lo fortalezca.

Como ya hemos consignado, es posible suponer que la razón por la que no se expresa el pedido congruentemente con una cláusula imperativa y por la cual el valor modal que se selecciona es el medio, se relaciona directamente con el tenor del texto. Se trata de un destinatario con el que no existe contacto frecuente ni afectivo por lo que la orden directa no sería una opción adecuada. Sin

embargo, notamos que el grado de *personalización* (White 2008) o de *responsabilidad modal* (Thompson 2004) son altos. Es decir, el grado de responsabilidad que el escritor/cliente asume en el pedido es elevado. En 8 de los textos del grupo A, el participante 'escritor' se realiza por medio de un pronombre personal con función de Sujeto y en dos textos la referencia al escritor es impersonal o bien pasiva. En todos los textos del grupo B, el rol del escritor se realiza mediante un pronombre personal o bien un Deíctico. Ilustramos a continuación:

To resolve the problem, **I** would like you to credit my account for the amount charged for my cleats, **I** have already went out and bought a new pair of cleats at my local sporting goods store so sending another would result in **me** having two pairs of the same cleats. 4A

I expect to receive financial compensation for our disappointment. 8A

Se observa, entonces, una amplia mayoría de textos en los que el escritor adopta el rol de Sujeto a cargo del pedido que se realiza, haciéndose explícitamente responsable del pedido mismo y también de la fuerza modal con la que se realiza.

Conclusiones

En este trabajo hemos informado sobre el resultado de la comparación entre la estructura textual de las cartas de reclamo derivada de textos auténticos y de textos modelos tal como aparecen en los libros de ILE y sobre la realización de parte de la semántica interpersonal que se realiza en las cartas de reclamo. En términos generales, concluimos que el modelo de texto que hemos propuesto con sus constituyentes y propiedades asociadas es representativo de los dos grupos de cartas. Las diferencias que hemos observado entre ambos grupos no se relacionan con la ausencia o presencia, opcionalidad u obligatoriedad o secuenciación de los constituyentes sino, más bien, en las opciones más delicadas que se presentan respecto de cada constituyente. En cuanto a la expresión de Actitud, en ambos grupos de textos se expresa el mismo tipo de actitud: el *afecto* es invocado en la gran mayoría de los textos, con mayor frecuencia en los textos del grupo B; el *juicio* es el tipo de actitud menos frecuente y su realización por invocación es claramente la favorecida; y la *apreciación* surge claramente como el tipo de actitud que se expresa con mayor frecuencia, y es invocada y explicitada en un número muy similar de textos pertenecientes a los dos grupos. Las diferencias que surgen entre los dos tipos de textos se relacionan, mayormente, con los recursos que se seleccionan para expresar la actitud. Estos son más simples, más directos, predecibles y controlables en los textos del grupo B mientras que resultan más variados en el grupo A. Las selecciones de los sistemas de Modo y de Modalidad son muy similares en ambos grupos de textos, con estrategias de apoyo de los valores medios y bajos más sofisticados en los textos del grupo B.

Aun teniendo en cuenta las diferencias que surgen, es posible concluir que los textos obtenidos de los libros ILE son modelos adecuados que reflejan la estructura textual de textos auténticos, especialmente en cuanto a la presencia de los constituyentes. Es decir, la funcionalidad global del texto es la misma y es realizada mediante los mismos pasos en ambos grupos de textos. En cuanto a la realización lingüística de la semántica interpersonal que observamos, también podemos concluir que los textos de los libros de ILE reflejan adecuadamente el tipo de selección semántica y léxico-gramatical de los textos auténticos. Esta comparación, entonces, arroja resultados promisorios respecto de las cartas de reclamo que se incluyen como modelos textuales en los libros de ILE, restando determinar el tipo de tratamiento que se les brinda en la unidad como objetos pedagógicos. Este objetivo es también comprendido por el proyecto mayor que enmarca a este trabajo.

Notas

1 En los ejemplos que se incluyen de aquí en adelante, los recursos de la Apreciación que invocan Actitud se resaltan de la siguiente manera: Valoración en **negritas**, Gradación en *cursiva* y otros tipos de Actitud explícita subrayados y de Actitud invocada con subrayado de guiones.

Referencias

- Feez, Susan (2006) *Text-based Syllabus Design*. New South Wales: Ames.
- Feez, Susan, Rick Iedema y Peter White (2008) *Media Literacy*. New South Wales: Ames.
- Halliday, M.A.K y Matthiessen, C.M.I.M. (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold, 3era edición.
- Hasan Ruqaiya (1987) "The Nursery Tale as Genre" en *Ways of Saying: Ways of Meaning (1996)* London: Cassell.
- Martin, J. R., Matthiessen C.M.I.M. & C. Painter (1997) *Working with Functional Grammar*. London: Arnold.
- Martin, James y David Rose (2008) *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox.
- Martin, James y David Rose (2007) *Working with Discourse. Meaning beyond the Clause*. London: Continuum.
- Martin, James y Peter White (2005) *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. London: Palgrave.
- Martin James y Joan Rothery (1990) *Literacy for a Lifetime*. Sydney: Film Australia.
- Rothery, Joan & M. Stenglin (1997) 'Entertaining and instructing: exploring experience through story' en F. Christie y J. Martin (1992) *Genres and institutions*. London: Cassell. 231-263.
- Martin, James (1992) 'Macro-proposals: Meanings' by degree en W.C Mann and S. Thompson (Eds) (1992) *Discourse description: diverse analysis of a fund raising text*. Amsterdam: Benjamins.
- Schleppegrell, M., y Colombi, M. C. (Eds.). (2002). *Developing advanced literacy in first and second languages*. Mahway, NJ: Erlbaum.U.S.
- Thompson; Geoff (2004) *Introducing Functional Grammar (2da ed.)* London: Arnold.

Capítulo 27: 235-243

El verbo: reflexiones sobre su enseñanza en la
nueva Escuela Secundaria

María Paula Bonorino

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

El verbo: reflexiones sobre su enseñanza en la nueva Escuela Secundaria

María Paula Bonorino
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina
bonorinopaula@gmail.com

Resumen

El proyecto UBACyT *Léxico, gramática y texto. Aspectos cognitivos y aplicados*, estudia el problema de la palabra como instrumento cognitivo y comunicativo, tanto desde una perspectiva léxico-sintáctica como en cuanto a su utilización textual. En correspondencia con el planteo general, se trazaron objetivos específicos que incluyen, entre otros: a) la elaboración de un marco teórico que tenga en cuenta a las diferentes *clases de palabras* como elementos léxicos con una determinada configuración morfosemántica que, al operar en relación sintagmática, van conformando unidades significativas mayores cada vez más amplias —sintagmas, oraciones, párrafos, textos—; b) el desarrollo de una metodología específica para implementar la propuesta, basada en el desenvolvimiento de habilidades cognitivo-lingüísticas y metalingüísticas (de reflexión sobre la lengua), que permitan al estudiante mejorar su desempeño en la comprensión y producción textual; c) la implementación en escuelas de distintos niveles socioculturales y económicos de la Ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense de experiencias didácticas relativas a la propuesta teórico-metodológica elaborada. El presente trabajo se centra en este último objetivo. Partimos de dos supuestos: el primero se relaciona con el objetivo a) del proyecto; el segundo se centra particularmente en el verbo, considerada como “la categoría léxica nuclear que contiene en germen la estructura argumental y organiza la sintaxis oracional” (Albano, Giammatteo y Trombetta 2009). Nos interesa, por lo tanto, investigar la concordancia entre el actual diseño curricular, el marco teórico elaborado dentro del proyecto y las representaciones que tienen alumnos y docentes acerca del verbo como clase de palabra en la que confluyen aspectos morfológicos, sintácticos, semánticos y discursivos.

Introducción

El proyecto UBACyT¹ *Léxico, gramática y texto. Aspectos cognitivos y aplicados*, estudia el problema de la palabra como instrumento cognitivo y comunicativo, tanto desde una perspectiva léxico-sintáctica como en cuanto a su utilización textual. En correspondencia con el planteo general, se trazaron objetivos específicos que incluyen, entre otros: a) la elaboración de un marco teórico que tenga en cuenta a las diferentes clases de palabras como elementos léxicos con una determinada configuración morfosemántica que, al operar en relación sintagmática, van conformando unidades significativas mayores cada vez más amplias —sintagmas, oraciones, párrafos, textos—; b) el desarrollo de una metodología específica para implementar la propuesta, basada en el desenvolvimiento de habilidades cognitivo-lingüísticas y metalingüísticas (de reflexión sobre la lengua), que permitan al estudiante mejorar su desempeño en la comprensión y producción textual; c) la implementación en escuelas de distintos niveles socioculturales y económicos de la Ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense de experiencias didácticas relativas a la propuesta teórico-metodológica elaborada.

El presente trabajo se centra en este último objetivo. Partimos de dos supuestos: el primero se relaciona con el objetivo a) del proyecto; el segundo se centra particularmente en el verbo, considerada como “la categoría léxica nuclear que contiene en germen la estructura argumental y organiza la sintaxis oracional” (Albano, Giammatteo y Trombetta 2009). Nos interesa, por lo tanto, investigar la concordancia entre el actual diseño curricular, el marco teórico elaborado dentro del proyecto y las representaciones que tienen alumnos y docentes acerca del verbo como clase de palabra en la que confluyen aspectos morfológicos, sintácticos, semánticos y discursivos.

Para ello elaboramos una serie de pruebas diagnósticas cuyos resultados nos interesa presentar en esta comunicación. La primera de ellas intenta dar cuenta de cómo los distintos criterios mencionados anteriormente inciden en el reconocimiento y uso de verbos en alumnos de los primeros tres años de la enseñanza secundaria, es decir, de estudiantes que oscilan entre los 12 y 15 años. La particularidad de este grupo de alumnos es que pertenecen a una escuela periférica de la zona sur del conurbano bonaerense. La segunda prueba tiene como objetivo realizar un relevamiento de las representaciones acerca de la enseñanza de la gramática, en especial de las clases de palabras, que tienen los docentes del último año de la escuela primaria y los docentes del nivel secundario. Nos proponemos, además, explicitar los supuestos sobre los que se asientan tales representaciones y, sobre esa base, plantear lineamientos generales para el diseño, gradación y aplicación de pruebas que permitan evaluar el grado de conocimiento que tienen alumnos y docentes sobre esta clase de palabra tan rica como compleja.

El verbo: múltiples criterios en su definición, dificultades en su enseñanza

El verbo

La definición de verbo que adoptamos en el presente trabajo es la que aportan Giammatteo, Albano y Trombetta (2009): “El verbo es la clase de palabra que, de manera típica, organiza la estructura de la oración: por un lado realiza la función de núcleo del predicado y, por el otro, selecciona, según su significado (aspecto semántico) y según sus relaciones jerárquicas (aspecto sintáctico) los constituyentes requeridos para que la oración esté bien formada”.

Por otra parte, en un trabajo previo, Giammatteo y Albano (2006) definen al verbo como “el elemento alrededor del cual se centra la predicación; de este modo, el suceso se presenta como una puesta en escena que implica necesariamente determinados actores o participantes, manifestados por los argumentos del verbo”. Seguidamente, “desgranar” esta definición y caracterizan a la clase de palabra en cuestión prestando atención a criterios morfológicos, sintácticos y semánticos. La descripción de cada uno de los aspectos involucrados se presenta de modo tal que se muestran las asociaciones entre ellos. Así, esta clase de palabra queda definida, según el objetivo de las autoras, de una manera verdaderamente integral, es decir, dando cuenta de la necesidad de considerar mínimamente estos tres planos.

Comenzando por el criterio morfológico, distinguen dos tipos de formas verbales: las finitas o conjugadas y las no finitas o no conjugadas (infinitivo, gerundio y participio).

En cuanto a las formas conjugadas se destaca que flexionan según categorías propiamente verbales como el tiempo, modo y aspecto; y categorías de concordancia como el número y la persona. No nos detendremos aquí en cada una de ellas pero sí nos interesa destacar que se menciona la confluencia en las formas finitas del tiempo –entre otras categorías- y la concordancia que, en conjunto, constituyen el núcleo de la oración denominado flexión. En este punto, las autoras se detienen en un apartado de Fernández Lagunilla y Anula Rebollo (1995:255) que a continuación citan: “Una prueba sencilla es que la palabra *respiré* puede ser analizada como una forma verbal (concretamente primera persona del singular del pasado de indicativo) y, a la vez, como una oración declarativa afirmativa en la que se predica algo (una actividad fisiológica) del sujeto que habla, y que eso sucedió en el pasado. Así pues, la asociación mencionada, sin duda la más fácil de advertir, debe entenderse no sólo en términos puramente morfológicos sino también funcionales y semánticos, pues la flexión verbal es un exponente de la relación predicativa entre un SN y un SV, que se configuran respectivamente como el sujeto y el predicado de la oración”.

Esta última reflexión nos introduce en el criterio sintáctico a partir del cual se distingue al verbo como el elemento central en la predicación cuya única función es la de ser núcleo del predicado. Definido así, el verbo puede funcionar solo en algunos casos, o recibir modificadores que presentarán distintos grados de relación con respecto al núcleo. Los modificadores serán: a) complementos: son seleccionados o exigidos por el verbo y desempeñan un papel en la estructura temática o argumental; b) adjuntos – son más externos o “periféricos” y no son nunca obligatorios, por lo que pueden agregarse o quitarse libremente. Según este criterio, los verbos pueden ser transitivos – cuando seleccionan un argumento externo o sujeto y un complemento interno, objeto directo; ditransitivos – cuando, además de los argumentos ya mencionados, requieren un argumento interno (objeto indirecto); intransitivos – cuando sólo requieren un participante o argumento en función sujeto.

Desde el punto de vista semántico, se amplía la definición de la gramática tradicional que sostenía que, básicamente, el verbo designaba acciones. Se reorienta la definición considerando, además, que “... el referente típico de un verbo es un evento que sucede en un momento determinado del tiempo y que produce un cambio en el estado de situación...” y destacando que otros verbos indican estados, es decir, “... una situación que naturalmente se mantiene sin modificación: tiene canas, sabe inglés, conoce París, etc...”. Los verbos, entonces, se clasificarán según designen una acción, un proceso, un estado físico o mental. Si sintácticamente un verbo selecciona complementos, semánticamente seleccionará funciones argumentales asociadas con su significado, es decir, “...el conjunto de argumentos que selecciona, que representan los distintos participantes que intervienen en el desarrollo del evento”. Por ejemplo el verbo *comer* que exige dos argumentos (el primero representa al que realiza la acción y debe ser animado mientras que el segundo debe referirse a algo comestible). Los papeles temáticos más reconocidos son agente, tema, experimentante, paciente, beneficiario y locativo.²

En relación con la enseñanza de la lengua, para Llambí (2000:89-92), el concepto de estructura argumental verbal, que ofrece el marco teórico de la Gramática Generativa Transformacional, permitiría resolver dificultades tales como la anómala formación de oraciones, ausencia de complementos, dislocamientos sintácticos y errores de concordancia, entre otros, puesto que advierte –tal como nosotros- que “...la primera deficiencia del texto aparece a nivel microtextual...”. En su propuesta, sugiere “...partir de las intuiciones gramaticales de los alumnos para desarrollar en ellos la capacidad de reflexión metalingüística y mejorar su competencia sintáctica, lo que –sin duda- influirá favorablemente en su competencia textual” y agrega que “el alumno tiene incorporados, de manera

inconsciente, conocimientos sobre su lengua, que si el profesor problematiza para hacerlos explícitos, produce en el alumnos satisfacción e interés”.

El diseño curricular para 1° año de ESB

El actual diseño curricular para la provincia de Buenos Aires se ha comenzado a implementar en las escuelas progresivamente desde el año 2006, es decir, se inició con el correspondiente a primer año y en etapas sucesivas durante 2007 y 2008 se fueron agregando los diseños de segundo y tercero respectivamente. En relación con la enseñanza de la gramática, el DC propone que sea el docente el que proporcione los conocimientos necesarios realizando conceptualizaciones a partir del uso. Impartir este conocimiento requerirá –entre otras cosas– “favorecer las constantes reflexiones sobre las características que tiene el lenguaje mientras se habla, escucha, lee y escribe; realizar ‘cortes’ que permitan sistematizar esas reflexiones y construir conceptos”. Como puede observarse, la perspectiva planteada implica pensar en la enseñanza de la gramática ya no como la descripción del sistema de la lengua sino como un instrumento, cuyo conocimiento y uso reflexivos deben relacionarse con las prácticas de lectura y escritura.

¿Cómo operar en el aula con esta cantidad de información y de criterios definitorios en forma ordenada y productiva? ¿Qué saben los alumnos ingresantes a la escuela secundaria sobre gramática y, en particular, sobre los verbos? ¿Qué criterio les resulta el más útil a docentes y alumnos para comenzar a trabajar? ¿Cómo podemos hacer los docentes para “desterrar” los preconceptos con los que los chicos llegan al aula? ¿Cómo hacerlo cuando el grupo de alumnos, además, presenta problemas de aprendizaje ocasionados por factores sociales, culturales y económicos? ¿Cómo articular todas estas cuestiones con las indicaciones del actual Diseño Curricular?

En esta comunicación no pretendemos dar respuesta a todos estos interrogantes. Sólo presentaremos una aproximación a las representaciones de alumnos de 1° año de ESB teniendo en cuenta también las representaciones de sus docentes actuales y sus maestros de 6° año de la escuela primaria, pues consideramos que constituyen un punto de partida válido ya que si sabemos en qué estado estamos podremos pensar estrategias para seguir adelante.

Representaciones de los alumnos: resultados de una prueba diagnóstica

Diseño de la prueba

El marco teórico desarrollado anteriormente (v. punto 1) sustentó la ejercitación propuesta en el diagnóstico. También se respaldó en las siguientes hipótesis de trabajo:

- a) Para los estudiantes, el verbo es la clase de palabra que designa una acción (solamente) y por lo tanto consideran sólo ese tipo de verbos cuando se trata ese tema en el aula (criterio semántico)
- b) Identifican más rápidamente/solamente formas no finitas (criterio morfológico)
- c) Presentan dificultades cuando se trata de usar verbos propios del ámbito escolar (criterio semántico- sintáctico)

Partiendo de estas hipótesis, confeccionamos tres pruebas que intentaron evaluar:

- a) qué concepción de la clase de palabra verbo tienen los alumnos
- b) qué aspecto de los mencionados –morfológico, sintáctico, semántico– les resulta más productivo para reconocer un verbo (qué aspecto predomina en la decisión de considerar una palabra como verbo)
- c) cómo usan los verbos una vez identificados
- d) cómo construyen los modificadores que rodean al verbo
- e) si distinguen entre complementos y adjuntos, es decir, si advierten la exigencia o no de un modificador

Primera prueba: consta de cinco ejercicios que fueron diseñados a partir de un texto base perteneciente al género narrativo literario. La fábula “El Viento y el Sol” es un texto breve, de poca complejidad en cuanto a la trama, el vocabulario y la sintaxis. Los verbos que presenta son, en general, transitivos y requieren complementos tales como agente, tema, locativo, beneficiario que están claramente manifestados en la construcción de las oraciones que integran el texto. Sin embargo, y pensando en cierto grado de dificultad, tuvimos en cuenta que también aparecen verbos de baja frecuencia como disputar, ceder, despojar o verbos de estado como estar. Asimismo, estas palabras aparecen en sus distintas variantes finitas y no finitas, i.e. disputando, dominar, cedió, despojó. Esto nos permitió elaborar ejercicios que evaluaran todos los aspectos involucrados en la conformación de un verbo, ya fueran estos morfológicos, sintácticos o semánticos, y constatar de esta forma, las representaciones de los estudiantes y el grado de desarrollo de sus competencias morfológica, sintáctica y semántica en relación con esta clase de palabra.

El primero fue un ejercicio “tradicional” de identificación de verbos. Se presentó a los alumnos una lista de 24 palabras extraídas del texto para que, en caso de necesitarlo, recuperaran sus significados por contexto. La lista estuvo conformada por 14 verbos, 5 sustantivos, 4 adjetivos y un adverbio. Entre los verbos encontramos formas finitas y no finitas (apretó, cedió, calentar, disputando), en

general de acción y transitivas (despojó, empezó, sopló); un verbo de estado estaban, un intransitivo consistieron; los sustantivos incluyeron formas como temperatura, competencia, viajero, violencia y un distractor -juego- que, según la sintaxis oracional puede funcionar también como verbo. Esto obligaría a los alumnos a detenerse en la lectura y decidir, según un criterio sintáctico principalmente, si se trataba de una u otra variante. Los adjetivos eran sudoroso, eficaz y dos distractores: molesto, también una posible forma verbal del presente de indicativo, y vencido, que en el texto se presenta claramente como un adjetivo pero también tiene un uso verbal. El objetivo de este ejercicio consistió en determinar en qué medida las características morfológicas del verbo -principalmente- y los aspectos sintáctico y semántico, influyen o son utilizados como herramientas por los alumnos para la identificación de clases de palabras en general y de verbos en particular ya que la consigna se centraba en esta clase.

El segundo ejercicio también consideró el aspecto morfológico y contenía una lista de seis verbos en pretérito perfecto simple para que los alumnos indicaran las formas correspondientes al presente y futuro imperfecto. En este ejercicio, además, la consigna fue formulada usando la menor cantidad posible de palabras del metalenguaje a fin de evitar que éste provocara algún tipo de interferencia en su comprensión y por consiguiente afectara los resultados de la prueba.

El tercer ejercicio consistió en que escribieran oraciones con cuatro palabras, dos verbos -había tocado, sacudieron-, un sustantivo abstracto -persuasión- y un adjetivo -eficaz-.

Los ejercicios cuatro y cinco integraron lo morfológico, sintáctico y semántico y además se vinculan entre sí, ya que si resolvían correctamente uno, estimamos que eso facilitaría la resolución del otro. En primer lugar transcribimos las definiciones del DRAE correspondientes a los verbos disputar y ceder y les solicitamos que subrayaran la acepción más adecuada según el significado que operara en el texto. En el ejercicio siguiente les pedimos que escribieran una oración con cada verbo aclarando que podían usarlo "como quisieran", es decir, que eligieran libremente modo, tiempo, persona y número de cada verbo. Se les proporcionó, además, un ejemplo de oración para cada uno.

Segunda prueba: tomó como base un texto explicativo breve aportado por los mismos alumnos, que lo extrajeron de Internet. Tomamos este otro tipo textual porque es rico en verbos que no contiene el texto de la primera prueba. Se presentan los casos de ser, constar, pertenecer, clasificar, tener, entre otros. Como puede observarse, estas formas verbales son copulativas, intransitivas y ditransitivas lo que completó el corpus de verbos presentados en la primera prueba.

El ejercicio 1 les pedía directamente que copiaran diez verbos del texto; el ejercicio 2 también fue una pregunta directa: ¿Qué es un verbo?; el ejercicio 3 planteaba un modo de trabajo desconocido para los alumnos: se les presentaron dos oraciones en las que debían justificar la mala formación. En la primera faltaba un argumento del verbo y en la segunda se mostraba una incompatibilidad semántica.

Tercera prueba: implementamos la propuesta planteada por Llambí (2000:91-92) con algunas adaptaciones en función del nivel de enseñanza evaluado. Hemos tomado tres de los modelos de actividades que propone para trabajar con la noción de estructura argumental. Si bien la autora plantea la ejercitación para trabajar en clase, nosotros los implementamos con una mínima intervención dado que nuestro objetivo es indagar sobre el estado en el que los alumnos ingresan a la Secundaria y su progreso hasta 3° año y la validez del instrumento de trabajo/evaluación. En una próxima etapa, una vez analizados los resultados, nuestra intención es realizar una devolución y analizar conjuntamente con los alumnos lo acontecido durante la realización de las actividades.

En el ejercicio 1 se les indicó a los alumnos que marcaran la opción adecuada para completar los espacios en blanco, de modo que quedara una oración bien formada y se les presentaron tres oraciones para completar. En este ejercicio decidimos sustituir las oraciones propuestas por tres que se relacionaran con el texto El viento y el sol - de la primera prueba-, pero los verbos de base son los mismos: persuadir, importar y tener. El ejercicio 2 proponía indicar los usos posibles de varios verbos y ejemplificar armando oraciones. Hemos seleccionado sólo dos de la lista ofrecida: considerar y hablar. Finalmente, el ejercicio 3 presentó un cuadro con una lista de verbos de distintos tipos y cuatro espacios en blanco alrededor de cada verbo para que los alumnos completaran los casilleros en función de la estructura argumental y formaran oraciones.

A continuación presentamos los instrumentos referidos:

Prueba N° 1

Leé muy atentamente la fábula que te presentamos y después resolvé las consignas.

El viento y el sol

Una vez el Viento y el Sol estaban disputando sobre su capacidad para dominar a los hombres y decidieron medir sus fuerzas en una competencia. Los términos del enfrentamiento consistieron que debían hacer uso de todos los recursos para despojar del abrigo al primer viajero que pasara por ese paraje. El que así lo hiciera ganaría la apuesta.

Puestos de acuerdo, vieron que se acercaba un hombre. El Viento, al que le había tocado comenzar el juego, sopló con violencia. Los árboles se sacudieron y el pobre hombre sorprendido por el

repentino cambio de temperatura apretó contra sí sus ropas. El Viento probó una vez más pero el hombre, molesto por el frío, se colocó otro abrigo más pesado. El Viento vencido, cedió su turno al Sol.

Este empezó a calentar el espacio y el hombre se despojó del segundo abrigo, luego el Sol envió sus rayos más ardientes hasta que el viajero, sudoroso y mareado, se quitó todas sus ropas para ir a refrescarse en el río vecino.

Moraleja: La persuasión es más eficaz que la violencia.

Esopo

Ejercicio 1

Marcá con una cruz los que sean verbos

<input type="checkbox"/> apretó	<input type="checkbox"/> calentar	<input type="checkbox"/> había tocado
<input type="checkbox"/> temperatura	<input type="checkbox"/> eficaz	<input type="checkbox"/> hiciera
<input type="checkbox"/> estaban	<input type="checkbox"/> sudoroso	<input type="checkbox"/> violencia
<input type="checkbox"/> despojó	<input type="checkbox"/> viajero	<input type="checkbox"/> consistieron
<input type="checkbox"/> vencido	<input type="checkbox"/> pasara	<input type="checkbox"/> cedió
<input type="checkbox"/> competencia	<input type="checkbox"/> disputando	<input type="checkbox"/> juego
<input type="checkbox"/> hacer	<input type="checkbox"/> molesto	<input type="checkbox"/> así
<input type="checkbox"/> ganaría	<input type="checkbox"/> sopló	<input type="checkbox"/> empezó

Ejercicio 2

Estos son algunos verbos de la lectura. Están en pasado. ¿Qué otros tiempos verbales conocés? Cambialos en estos verbos:

Estaban:	Probó
Decidieron	Apretó
Consistieron	Sopló

Ejercicio 3

Escribí oraciones con estas palabras:

Había tocado.....
 Sacudieron
 Persuasión
 Eficaz.....

Ejercicio 4

¿Conocés el significado de los siguientes verbos? A continuación te presentamos la definición del diccionario. ¿Cuál de los significados es el más adecuado según la lectura? Subrayalo.

disputar. (Del lat. disputāre).

1. tr. debatir. 2. tr. Porfiar y altercar con calor y vehemencia. U. t. c. intr. Disputar de, sobre, acerca de una cuestión. 3. tr. Dicho de un estudiante: Ejercitarse discutiendo. U. m. c. intr. 4. tr. Contender, competir, rivalizar. U. t. c. prnl.

ceder. (Del lat. cedēre). 1. tr. Dar, transferir, traspasar a alguien una cosa, acción o derecho. 2. tr. Perder tiempo, espacio, posición, etc., en favor de un rival. El ciclista cedió seis minutos respecto del líder. 3. tr. Dep. Dicho de un jugador: Pasar la pelota a otro de su equipo, cuando ambos están cerca. 4. intr. Rendirse, someterse. 5. intr. Dicho del viento, de la fiebre, etc.: Mitigarse, disminuir su fuerza. 6. intr. Dicho de una cosa: Disminuir o cesar su resistencia. Los muelles del sofá han cedido. 7. intr. Dicho de algo sometido a una fuerza excesiva: Romperse o soltarse. Cedió la cuerda. 8. intr. p. us. Dicho de una persona o de una cosa: Ser inferior a otra con la que se compara. 9. intr. p. us. Dicho de una cosa: Ser, resultar o convertirse en bien o mal, estimación o alabanza, etc., de alguien.

Ejercicio 5

Ahora te pedimos que escribas una oración con cada verbo. Conjugalo como quieras. Por ejemplo:

Las alumnas disputan sobre lo que publicarán en el periódico escolar.

Los autores del libro cedieron sus derechos a la editorial.

disputar:

ceder:

Prueba N° 2

Leé muy atentamente el siguiente texto y resolvé las consignas.

Los hongos

Los hongos son microorganismos unicelulares, es decir, pueden constar de una o múltiples células. Pertenecen al reino de los hongos, aunque tradicionalmente se los había clasificado como vegetales. Las células de los hongos tienen una estructura similar a la de las plantas: disponen de una pared celular, una membrana citoplasmática, un citoplasma y un núcleo evolucionado que está delimitado por una membrana nuclear.

Los hongos unicelulares, o levaduras, tienen forma esférica y miden de unas 2 a 4 micras de diámetro. Los hongos pluricelulares tienen forma irregular y están compuestos por una serie de cadenas tubulares llamadas hifas, que miden de a 12 micras de largo. Los hongos se alimentan de materia orgánica y pueden reproducirse a partir de yermas, fragmentándose o a partir de unas estructuras independientes denominadas esporas.

La mayor parte de los hongos vive en el suelo, cerca de las plantas o en el organismo de éstas. Algunas especies son capaces de infectar al organismo humano y provocar una micosis que puede afectar la piel o a los tejidos internos.

1. Copiá 10 verbos del texto:
2. Respondé: ¿Qué es un “verbo”?
3. ¿Por qué están “mal” las siguientes oraciones?
 - a) Los hongos tienen. b) Los hongos mentirosos crecen cerca de ciertas plantas.

Prueba N° 3

1. Marcá con una cruz (x) la opción que sirva para completar los espacios en blanco, de modo que quede una oración bien formada:

El Sol persuadió al viajero...	... les importaba muy poco lo que pensaba al viajero.	Tenía ... para su compañero.
a) que se sacara el abrigo b) de que se sacara el abrigo c) a favor de sacarse el abrigo	a) El Viento y el Sol b) Durante el día c) Al Viento y el Sol	a) una propuesta b) a un viajero c) cerca del río

2. ¿Cómo se pueden usar estos verbos? Fijate en el ejemplo:
 cubrir Juan cubrió el coche con una lona. / Juan cubrió la noticia.
 considerar
 hablar

3. Completá este cuadro para que las oraciones queden completas.

	Quedé		
	Cree	que lloverá	
Juan	Considera		inteligente
	Regaló		a Juan
El hombre	Puso	el sofá	
	Hubo	varios robos	
	Trabaja		
Todos	Correremos		
	Ocurrió	un accidente	
María	Trató		al invitado
	Designaron	al suplente	
	Falta		

Perfil de los estudiantes

Las pruebas se aplicaron a estudiantes de 1° (tres cursos) y 3° año (un curso) del ciclo secundario, pertenecientes a tres escuelas del conurbano bonaerense sur: la ESB N° 77 de Burzaco y las ESB N° 3 y 28 de Rafael Calzada. El 10% está constituido por repetidores y, en general, los cuatro cursos constituyen grupos muy heterogéneos, con ciertos problemas de dispersión y sin hábitos de estudio.

Resultados obtenidos

En función del tiempo destinado a esta ponencia, no presentaremos resultados relativos a toda la prueba sino que nos vamos a concentrar particularmente en las tendencias observadas en algunos de los ejercicios.

Nos detendremos especialmente en 1° año y en los primeros objetivos de la encuesta, es decir, qué concepción tienen de la palabra verbo y qué criterios les resultan más productivos para su identificación.

Por un parte, cuando se trató de ejercicios de seleccionar o completar, los alumnos no presentaron mayores dificultades en la comprensión. Pero, en otros casos, no entendieron el ejercicio, tal fue el de la consigna en la que debían escribir oraciones dando cuenta de los distintos usos del verbo y para ello se les proporcionaba infinitivos: no lograban entender cómo usar el verbo en su forma conjugada. No aceptaban el hecho de que se tratara de la misma palabra aunque en formas variantes (no finita/finita). Otro ejemplo fue el ejercicio en el que correspondía justificar la mala formación de las oraciones dadas: la mayoría no lo resolvió, aún después de explicada la consigna en forma colectiva e individual, y el resto declaró no encontrar “nada mal” en esas oraciones. El bajo grado de efectividad en la resolución de estos ejercicios, además de que su resolución no indica una práctica habitual en la escuela, también señalaría el escaso desarrollo de la competencia morfológica y sintáctico-semántica con que los alumnos ingresan a la secundaria.

Por otra parte, la efectividad lograda en los ejercicios de seleccionar y completar nos indica que los alumnos están aún en una etapa de reconocimiento: identifican una clase de palabra determinada con cierto grado de precisión aunque lo hacen desde un conocimiento muy básico, que apela sobre todo a su conocimiento intuitivo de hablantes y considerando en forma fragmentada y parcial los criterios morfológico y semántico, pero que sin embargo, como muestran los ejercicios de la tercera prueba, no los habilita para operar con los elementos lingüísticos para construir con ellos estructuras más elaboradas y complejas. Esto último quedó evidenciado en los resultados de la primera prueba (ejercicio 1) y en los ejercicios 1 y 2 de la segunda.

En la primera prueba, predominó el criterio morfológico en la selección de verbos que realizaron ya que señalaron en su mayoría las formas de Pretérito Perfecto Simple del Indicativo independientemente de la complejidad sintáctica o semántica que presentara el verbo. Los estudiantes seleccionaron en el siguiente orden, según grado de efectividad: *apretó, sopló, empezó, despojó, calentar, consistieron, estaban, hacer, había tocado, ganaría, cedió, pasara, hiciera, disputando*.

El ejemplo clave aquí lo constituye *consistir*, que aparecía en 3° persona del perfecto simple del indicativo y fue seleccionado con un grado de efectividad del 62% pese a ser un verbo intransitivo y un predicado de estado que se aleja del prototipo verbal con significado de “acción” que los alumnos tienen conceptualizado. Además, durante la realización del ejercicio surgieron preguntas acerca del significado de esta palabra, es decir, desconocían el significado pero igual lo consideraron verbo, lo cual indica claramente que el criterio predominante para la selección fue el morfológico. Otro ejemplo importante lo constituyeron los distractores: el 50% seleccionó *juego y molesto*. Se trató aquí de relevar la importancia que le otorgan a la palabra en contexto y una vez más se evidencian las fuertes concepciones que los alumnos traen consigo: la sintaxis de la oración todavía sigue siendo un ámbito desconocido para ingresantes y alumnos en la etapa media de la secundaria pues el grupo de 3° año respondió al ejercicio de manera similar.

En la segunda prueba, las respuestas del ejercicio 1 –copiar 10 verbos de un texto explicativo– pusieron de manifiesto con mayor claridad, qué concepción de verbo tienen los alumnos y cómo se vincula estrechamente con el aspecto semántico. Surgieron comentarios como los siguientes: “Yo sé lo que es un verbo... son las acciones, saltar, cocinar... acá no hay ningún verbo...”; “¿Qué era un verbo? Ah... las acciones...”; “Cómo los marcamos”; “No me acuerdo...”. Esto demuestra que, desde lo semántico, los alumnos se orientan, en general, hacia la definición de verbo como una “acción” sin concebir la idea de que un verbo pueda designar estados o procesos. Cuando esto sucede, no lo tienen en cuenta como verbo. Y les cuesta, sobretodo, cambiar concepciones: “la señorita me dijo que eran las acciones”; “Yo ya lo sé todo” etc. Fue en este ejercicio donde hubo menor cantidad de respuestas acertadas, lo que refuerza las afirmaciones anteriores. Los verbos más reconocidos como tales fueron reproducirse, alimentan, provocar, miden, vive, pertenecen, pueden.

Qué piensan los docentes

Entre los docentes se realizó una encuesta muy breve con preguntas abiertas en las que se les solicitaba respondieran brevemente. Nos detendremos aquí en tres de las cuestiones: a) ¿Qué

definición de verbo trabajás con tus alumnos? b) ¿Por qué?; c) ¿Qué opinión te merece el lugar que ocupa la enseñanza de la gramática en el actual DC?

Transcribimos dos respuestas a cada uno de estos interrogantes que, a nuestro juicio, sintetizan al resto:

a) “Empiezo definiéndolo semánticamente, explico que son las clases de palabras que indican acciones. Aclaro que en español existen tres modos verbales con los cuales el emisor puede expresar diferentes mensajes”

“Son las palabras que representan acciones, estados o procesos.”

b) “Porque es la más clara -para mí.”

“Porque creo que es la más completa”

c) “Está dejada de lado casi en su totalidad. Parece que hay que tenerla en cuenta sólo de manera incidental.”

“Me jubilé el 1º de marzo de este año. Leí el documento por curiosidad, me pareció estupendo (pero todo depende de lo que hayan aprendido antes)”.

Conclusión

En el presente trabajo hemos consignado algunas reflexiones acerca de la enseñanza de la clase de palabra verbo en la escuela secundaria teniendo en cuenta cuatro cuestiones que nos resultan relevantes: un marco teórico sobre el tema, los lineamientos del nuevo diseño curricular para la provincia de Buenos Aires, las representaciones de los alumnos y las representaciones de los docentes al respecto. Hemos expuesto tres posibles pruebas para evaluar las competencias morfológica, sintáctica y semántica en relación con esta clase de palabra y comunicado parcialmente los resultados; asimismo nos aproximamos a las representaciones docentes a través de una encuesta.

Usualmente, los docentes parcializamos conceptos que luego serán integrados pero la mayoría de las veces ni los tiempos didácticos, ni los estímulos semanales, ni el tiempo de aprendizaje de los alumnos permite tal proceso de síntesis. Surge, entonces, la siguiente cuestión: ¿qué exigir a los alumnos de primer año? ¿Resultaría, tal vez, más adecuado fijar uno a uno los conceptos básicos para culminar al final del ciclo en una integración? Los resultados de las pruebas han demostrado que los criterios morfológico y semántico facilitan la distinción de los verbos respecto de otras palabras. Sin embargo este conocimiento está incompleto. Debemos tomar los saberes previos, desarrollarlos, ampliarlos e iniciar así, un cambio en el modo de pensar de los estudiantes para que no sea tan esquemático y conceptualicen verbo= acción en todos los casos.

Si bien adherimos a un enfoque relacionado con el uso y la apropiación del sistema de la lengua en función de las prácticas de lectura y escritura, creemos que desde 1º año la enseñanza debería hacer especial hincapié en orientar al alumno hacia la reflexión sobre el sistema de la lengua, centrándose en la estructura interna de la palabra y en los aspectos relativos a su funcionamiento sintáctico-semántico en paralelo con la consideración de los aspectos pragmáticos y discursivos.

Notas

1 Proyecto UBACyT F023/2088-2010, dirigido por la Dra. Mabel Giammatteo.

2 Para un desarrollo más extenso sobre el tema ver Albano H., M. Giammatteo y A Trombetta, “Cómo interviene el significado en la conexión de las palabras”. Cap. 4 en Giammatteo M. y H. Albano (coordinadoras), *Lengua. Léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*, Editorial Biblos, Buenos Aires, pp. 113-132, 2009.

Referencias bibliográficas

A.A.V.V. (2007) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 1º año (7º ESB)* p. 210

Fernandez Lagunilla y Anula Rebollo (1995) *Sintaxis y cognición*, Madrid, Síntesis.

Giammatteo M. y H. Albano (2006) *¿Cómo se clasifican las palabras?*, Buenos Aires, Littera Eds. Colección “Respuestas”.

Giammatteo, M. y Albano (coords) (2009). *Lengua. Léxico, gramática y texto. Una propuesta para su enseñanza basada en estrategias múltiples*, Buenos Aires, ed. Biblos. Colección "Claves para la Formación Docente".

Llambí, María Eugenia (2000) “Tras las pistas que nos ofrecen los verbos”. En: *Revista Lingüística en el aula. Epa...¿y la gramática? Nuevos aportes para su vigencia y vitalidad*, Año 4, N° 4, diciembre 2000.

Capítulo 28: 245-251

Prótasis de Imperfecto de Subjuntivo en oraciones condicionales
de textos de Córdoba de los siglos XVI-XVII e inicios del XXI

Corina Margarita Buzelin Haro

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Prótasis de Imperfecto de Subjuntivo en oraciones condicionales de textos de Córdoba de los siglos XVI-XVII e inicios del XXI

Corina Margarita Buzelin Haro

FFyH – UNC

Córdoba, Argentina

corinamargarita@yahoo.com.ar

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo la clasificación de oraciones con el esquema si p,q con Imperfecto de Subjuntivo en las prótasis. Nuestro objeto de estudio son los esquemas condicionales, ya que en las oraciones que forman el período hipotético se establecen relaciones de implicancia semántica que acerca los límites entre la oración y el discurso. Para el análisis tomamos la clasificación de Montolío (1999) a partir de la cual desarrollamos y aumentamos la tipología con correlaciones verbales que no están incluidas en la descripción de su artículo. Metodológicamente, trabajamos con las relaciones que se establecen entre prótasis y apódosis desde un enfoque formalista que se centra en las correlaciones verbales de tiempo y modo entre ambas cláusulas y, uno semántico, relacionado con el significado que se desprende no sólo de la correspondencia verbal, sino también, de la presencia de diferentes elementos sintácticos que definen las relaciones de la condicionalidad. El corpus está formado por ocho cartas del Archivo Histórico de Córdoba de los siglos XVI-XVII (Masih, 2009) y once entrevistas de los años 2000–2001 realizadas y transliteradas por la Mgter. Mariela Masih, en las que analizamos 45 oraciones con el esquema si p, q con Imperfecto de Subjuntivo en las prótasis. De esta manera pretendemos establecer los cambios en este tipo de oraciones atendiendo no sólo a la correlación temporal sino también a los diversos valores modales y temporales que va adquiriendo el Imperfecto de Subjuntivo a lo largo de los años comprendidos en el estudio.

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo la descripción de las oraciones con el esquema [si p, q] cuyas prótasis están en Imperfecto de Subjuntivo en textos de Córdoba de los siglos XVI-XVII e inicios del XXI. Nuestro marco teórico está formado por el artículo de Montolío (1999) y la Nueva Gramática (2009); a partir de los capítulos destinados a la descripción de las oraciones condicionales, tomamos los esquemas propuestos para la clasificación y descripción de nuestro corpus.

Tanto en Montolío (1999) como en la Nueva Gramática (2009) notamos que el esquema canónico presentado para las oraciones condicionales potenciales es la de imperfecto de subjuntivo en la prótasis con valor de presente probable o de futuro hipotético, y condicional simple en la apódosis. En la Nueva Gramática se agregan casos de esquemas simétricos, es decir, con el mismo tiempo en la prótasis y en la apódosis; en el caso de nuestro tema de estudio el imperfecto de subjuntivo de la apódosis tiene valor de condicional simple, esto se debe a dos razones: a). un uso antiguo por la evolución del tiempo verbal o b). porque el verbo está regido por otro desde fuera del período condicional.

Para las condicionales irreales o contrafactuals, en ambos artículos el valor de irrealidad del imperfecto de subjuntivo es posible cuando expresa la irrealidad en el presente y la oración se interpreta como contraria a lo enunciado, generalmente con verbos de existencia. En la Nueva Gramática se agregan casos con apódosis en condicional compuesto o pluscuamperfecto de subjuntivo, la irrealidad se expresa en el carácter perfectivo de estos tiempos verbales que orientan la interpretación contrafactual al pasado.

En esquema:

Potenciales/Contingentes	
Montolío 1999	
Imperfecto de Subjuntivo	CondicionaI Simple Imperfecto de Indicativo
Nueva Gramática 2009	
Imperfecto de Subjuntivo (actual probable/ futuro hipotético)	CondicionaI Simple
Imperfecto de Subjuntivo	Imperfecto de Subjuntivo (CondicionaI simple) - Uso antiguo - Regido desde fuera del período condicional
Irreales/Contrafactuales	
Montolío 1999	
Imperfecto de subjuntivo	CondicionaI Simple
Nueva Gramática 2009	
Quando se refiere al presente, a situaciones actuales, no en todos los contextos.	
Imperfecto de Subjuntivo	CondicionaI Compuesto Pluscuamperfecto de Subjuntivo (por el carácter perfectivo) – no regular pero no incorrecta.

Tabla 1

Optamos por analizar las oraciones condicionales ya que en ellas se establecen relaciones de implicancia semántica que acerca los límites entre la oración y el discurso; y porque son una de las construcciones más complejas del español que mediante la expresión de lo contingente expresan situaciones hipotéticas e imaginarias. Y específicamente hemos optado por las condicionales con prótasis en imperfecto de subjuntivo por la evolución histórica de este tiempo verbal que ha ido modificando sus valores modales y temporales a lo largo de la evolución del sistema verbal español; el imperfecto de subjuntivo en *-ra* desde sus comienzos como pluscuamperfecto de indicativo, y el imperfecto de subjuntivo en *-se* desde el pluscuamperfecto de subjuntivo latino (*amavissem*). Ambas formas extendieron su campo de significación absorbiendo una parte del contenido expresado por el futuro imperfecto de subjuntivo, y entre ambas formas del imperfecto del subjuntivo, la forma en *-ra* ha ido desplazando a partir del siglo XIV (Penny 2001: 229) a las formas en *-se* en la actualidad. También, consideramos problemático el modo de la potencialidad/incertidumbre/contingencia ya que no se pueden definir específicamente los límites de esta modalidad sino que puede ser percibida por un continuo gradual que se encuentra limitada por la realidad y la irrealidad

El corpus de estudio está formado por ocho cartas del Archivo Histórico de Córdoba de los siglos XVI-XVII (Masih, 2009) y once entrevistas de los años 2000 – 2001 realizadas y transliteradas por la Mgter. Mariela Masih, en las que analizamos 23 oraciones que presentaban el esquema si p, q con imperfecto de subjuntivo en las prótasis.

El estudio es de tipo descriptivo, primero abordamos el tema desde una perspectiva cualitativa y en un segundo momento analizamos la frecuencia de aparición de los esquemas verbales.

1. Siguiendo nuestro marco teórico, describimos primero los esquemas potenciales que aparecen en las propuestas de Montolío (1999) y de la Nueva Gramática (2009), y luego analizamos aquellas combinaciones no incluidas en dichos artículos.

<Si + Imperfecto de Subjuntivo> + CondicionaI Simple

En las entrevistas es la combinación más numerosa junto con las apódosis de presente de indicativo que describimos en otro apartado, mientras que en las cartas no encontramos verbos en condicional simple en contextos condicionales, de todos modos, se encuentran escasas formas verbales condicionales dentro del corpus de estudio.

Como ya afirmamos anteriormente es la combinación prototípica de las oraciones condicionales potenciales, en este esquema tanto la prótasis como la apódosis están orientadas al futuro. La prótasis presenta una situación no-real en el momento del enunciado y la apódosis expresa una conclusión posible.

a. En las entrevistas

- (1) Entonces yo le digo a U. ahora, si vos tuvieras que elegir un lugar de las sierras para irte a vivir, dónde te irías (E. 4, fem, 53, 2000. 278)
- (2) si ingresara por vía del cupo consular, le quitaría el espacio a alguien que quiere hacer la carrera (E. 5, masc, 58, 2000. 34)
- (3) si por ella fuera no regresaría a la casa hasta las diez de la noche (E. 13, fem, 40, 2001. 12)
- (4) Si vos estudiaras obligada y protestando entonces ellos odiarían los libros. (Encuestador en E. 13, fem, 40, 2001. 137)
- (5) se podrían hacer cosas mejores si tuviéramos plata. (E. 9, fem, 31, 2000. 62)
- (6) se moriría si se lo quitaran (E. 13, fem, 40, 2001. 84)

En las oraciones (5) y (6) las prótasis están pospuestas, es decir, el orden de las suboraciones no es el prototípico. Esta estructura marcada en español tiene diferentes fines pragmáticos (restricción, autoenmienda, autorreparación), en este caso la prótasis restringe lo expresado en la apódosis.

- (7) Si yo tuviese el mismo trabajo pero dividido en dos colegios ganaría doscientos pesos más. (Encuestador en E. 11, masc, 30, 2001. 130)

Esta última oración tiene el mismo esquema verbal que describimos, la diferencia radica sólo en la forma del imperfecto de subjuntivo de la prótasis en –se que era prototípica de las oraciones condicionales en periodos anteriores del español hasta la extensión del significado de las formas en –ra.

(Si Imperfecto de Subjuntivo) + Imperfecto de Subjuntivo

Este esquema está incluido en la Nueva Gramática (2009), el imperfecto de subjuntivo de la apódosis posee un valor de condicional simple, expresando la misma relación entre ambas suboraciones que describimos anteriormente.

a. La aparición de este tiempo en las apódosis puede deberse a que el tiempo de la apódosis esté determinado por un verbo desde fuera del período hipotético, como observamos en la oración con este esquema en las entrevistas:

- (8) podría ser qué sé yo que hicieran las cosas mucho mejor si se distribuyera de otra forma (E. 12, fem, 31, 2001. 54)

En esta oración el verbo de la apódosis está introducido por la perífrasis de posibilidad (*podría ser que*); si esta no estuviera podríamos cambiar el imperfecto de subjuntivo por condicional simple: harían las cosas mucho mejor, si se distribuyera de otra forma. Observamos también que la posposición de la prótasis tiene el mismo valor restrictivo que vimos en las oraciones (5) y (6) del apartado anterior.

b. En el caso de las cartas coloniales el esquema simétrico de imperfecto de subjuntivo en las oraciones condicionales es una de las más productivas dentro del corpus total de las cartas. Como afirmamos anteriormente, debido a la escasez de formas verbales condicionales, debemos destacar la extensión del uso de las formas en –ra que va adquiriendo diversos valores temporales.

- (9) si la mucha Ropa que viene cada dia del brasil no fuera hiziera yo buena hazienda mas la que hago es con mucho trabajo por esta causa. (E. 1^a, l. 9, e. 2, f. 146-147. Año 1592.)
- (10) qe por el todo yo Sr si estuviera alla tratara de medio (E. 1^a, l. 95, e. 2, f. 109. Año 1640.)
- (11) este Vm cierto que si me hallara con plata que luego la diera (E. 1^a, Hip., l. 95, e. 2, f. 40. Año 1641.)
- (12) sabe Dios que si pudiera con sangre de mis venas restaurar la salud a su merced, que no lo rehusara por lo que estimo (E. 1^a, l. 146, e. 7, f. 2. Año 1678.)

En todos los casos podemos sustituir el imperfecto de subjuntivo de la apódosis por el condicional simple. En las dos últimas oraciones notamos que están incluidas dentro de una subordinada y la repetición del *que* introduciendo prótasis y apódosis indica que el período condicional se encuentra dentro de una subordinada completiva.

(Si Imperfecto de Indicativo) + Presente de Indicativo

A partir de este apartado presentamos apódosis que no se presentan en las propuestas de nuestro marco teórico y que encontramos en el corpus de estudio.

Por las características del presente de indicativo de neutralizarse con formas tanto futuras como pasadas, puede combinarse con prótasis en imperfecto de subjuntivo sin que se vea afectada la *consecutio temporum*.

a. Este esquema lo encontramos en las entrevistas; en las oraciones notamos que mientras que la prótasis, que introduce una condición contingente por el imperfecto de subjuntivo, la consecuencia expresada en la apódosis se orienta al futuro pero al estar en el modo de la realidad, no es un futuro posible, sino real. El verbo de la apódosis no es completamente sustituible por el condicional simple, sin quitarle el valor de realidad que expresa en estas construcciones.

- (13) por ahí vos te reís porque ves que Darín o encoge los hombros, o pone la... Pero si vieras la cara es mucho mejor, es mucho mejor (E. 3, fem, 30, 2000. 56)

(14) Si no tuviéramos trabajo, o si realmente estuviéramos mal, vos decís: “Me voy, total, peor no voy a estar”. (E. 3, fem, 30, 2000. 243)

(15) Si se aplicara solamente, se modifica ese artículo final y se dice que se aplicará para quienes opten de ahora en más (E. 5, masc, 58, 2000. 63)

(16) si yo pudiera si pudiera seguir con eso es como que me da una no sé así como hay muchas personas que escuchar música le da le da esa tranquilidad esa paz, bueno a mí me da mucha paz y mucha tranquilidad el escuchar buena música y el cantarla. (E. 9, fem, 31, 2000. 111)

(17) si el maestro supiera que eso es frase y que lo otro es proposición, la consigna más clara es que sea una palabra (E. 13, fem, 40, 2001. 84)

Lo observamos con mayor claridad en la siguiente oración debido a la presencia del adverbio *siempre* que además aporta un matiz de habitualidad. Es decir, ante una prótasis posible, encontramos una apódosis real. Esto puede reflejar y acercarnos un poco a la idea de entender las condicionales posibles como un continuo no homogéneo que se extiende entre las nociones de realidad e irrealdad.

(18) si yo estuviera en una situación así, siempre pienso en la organización del tiempo (E. 8, fem, 32, 2000. 54)

(Imperfecto de Subjuntivo) + Futuro Imperfecto de Indicativo

En la historia del español las formas en *-se* formaban parte de las prótasis condicionales hasta la expansión del significado de las formas en *-ra* que ocuparon esta posición. La presencia de este tiempo en las cartas coloniales es mucho menor que las de imperfecto de subjuntivo en *-ra*, por ese motivo consideramos que en el período de las cartas coloniales es un momento de transición y las prótasis en *-se* son restos del antiguo uso.

b. La apódosis en futuro imperfecto de indicativo, no tiene valor de realidad sino de posibilidad; como afirmamos anteriormente el uso del condicional no estaba muy extendido y la forma más cercana en el sistema español era y aún es el futuro imperfecto de indicativo.

(19) si fuese genero a proposito cantidad de cordovanes de capado- que son buenos los de mi cortiduría a quatro pessos- luego los entregare a quien Vm ordenare- (E. 1ª, l. 95, e. 2, f. 40. Año 1641.)

En esta oración el imperfecto de subjuntivo contextualiza en el pasado la obligación expresada en la forma del futuro imperfecto de indicativo, cuyo matiz, es en realidad, el de manifestar obligación en el presente. Mientras que la forma que expresa obligación en el pasado es el condicional simple. La presencia del adverbio, *luego*, indica que la apódosis sigue en el tiempo a la prótasis que la condiciona.

(Imperfecto de Subjuntivo) + Pretérito Perfecto Simple de Indicativo/Pretérito Perfecto Compuesto de Indicativo

Analizamos estas dos apódosis juntas ya que consideramos que la diferencia entre el pretérito perfecto simple y el compuesto de indicativo en la actualidad se han desdibujado por extensión del significado de la forma simple para expresar el pasado. En ambos casos la apódosis expresa una acción concluida en el pasado, mientras que la prótasis introduce una acción posible. Si bien el imperfecto de subjuntivo, es un tiempo relativo y puede adquirir valores de presente, futuro o pasado, en este caso podemos entender la prótasis con valor más cercano al pluscuamperfecto de subjuntivo, el resultado del cumplimiento de esta condición es un hecho real, ya acabado y concluido en el pasado. Es decir, la relación que se establece entre la prótasis y la apódosis no es de condición, esto no se observa por el tiempo verbal, ya que ambas formas se orientan al pasado, sino en las diferencias modales.

a. En las entrevistas

(20) hay otras cosas no sé nunca supe cuánto cobraba bien si fuera por el colegio, obviamente uno sabe por los cálculos que hace (E. 11, masc, 30, 2001. 113)

b. En las cartas

(21) En cuidado nos an puesto estos enemigos que entraron en la Baya por la poco defensa q tiene buenos ayres si acertasen a entrar en el.

(E. 1ª, l. 67, e. 4, f. 348. Año 1624.)

En las dos oraciones, las prótasis están pospuestas a las apódosis, el valor de esta estructura marcada es de restringir el significado de lo expresado anteriormente. La diferencia es que el pretérito perfecto compuesto de las cartas coloniales es un tiempo aspectualmente puntual y perfectivo inmediato al presente cuyas acciones tienen consecuencias en él.

2. Las oraciones condicionales irreales/contrafactuales de nuestro corpus, son casos en los que el imperfecto del subjuntivo expresa lo contrario a lo expresado en el presente de la enunciación, es decir, la irrealdad presente.

(Si + Imperfecto de Subjuntivo) + Imperfecto de Subjuntivo

Este esquema no está descripto dentro del marco teórico que tomamos como base para nuestro análisis, si bien tanto en Montolío (1999) como en la Nueva Gramática (2009) las prótasis de

imperfecto de indicativo las encontramos en contextos contrafactuales, no aparecen en esquemas simétricos como el que encontramos en nuestro corpus.

b. En las cartas coloniales encontramos dos oraciones contrafactuales en las que el tiempo de la prótasis adquiere valores perfectivos, parafraseables con el pluscuamperfecto de subjuntivo, y por lo tanto expresan la irrealidad en el pasado.

(22) si tubiera bueyes, pudiera aver ynbiado sien hanegas de harina y otras tantas de maiz para que se pajara diferente, (E. 1ª, l. 55, e. 1, f. 5. Año 1623?)

En esta oración el valor perfectivo está otorgado por la perífrasis verbal que funciona como núcleo con un infinitivo compuesto (*haber enviado*).

(23) si no me diera tan buena maña pudiera ser que estuvieran oy perdidos. (E. 1ª, l. 9, e. 2, f. 122-123. Año 1592.)

En la oración (23) el tiempo de la prótasis se refiere al pasado y el de la apódosis llega hasta el presente de la enunciación, eso lo observamos por la presencia del adverbio temporal, *hoy*. En este caso la irrealidad está expresada en la imposibilidad de coincidencia entre el mundo posible del enunciado y el mundo real referido en el momento del habla. Por la escasa significación de la perífrasis de posibilidad la significación de la consecuencia recae en el verbo estativo de la subordinada (*estuvieran*).

3. Con respecto al análisis cuantitativo, no encontramos coincidencias entre los usos condicionales con imperfecto de subjuntivo en las prótasis en los períodos estudiados, la única coincidencia es el esquema simétrico de imperfecto de subjuntivo –ra en prótasis y apódosis, la diferencia radica en lo cualitativo, ya que en la oración de las entrevistas se trataba un caso de verbo subordinado desde fuera del período condicional y en las cartas coloniales se producía una extensión de la significación verbal, sustituible por condicional simple. Las columnas más importantes en las cartas y las entrevistas son las que responden al esquema prototípico de las oraciones condicionales, es decir, combinadas con condicional simple (entrevistas) y con imperfecto de subjuntivo con valor de condicional simple actual (cartas).

En gráfico:

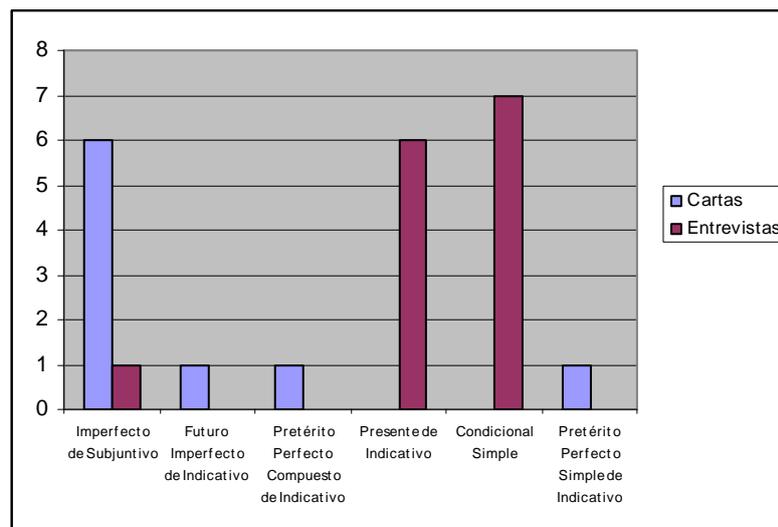


Gráfico 1: Frecuencia de esquemas modo-temporales condicionales en cartas y entrevistas.

Conclusión

En el análisis de las construcciones condicionales de estos dos períodos del español de Córdoba, hemos observado de qué manera la reestructuración del sistema verbal se traslada a los esquemas modo-temporales de los contextos condicionales. En las cartas coloniales, el esquema simétrico de imperfecto de subjuntivo era el más extendido y regular en la distribución de los años, sin embargo, este esquema ha desaparecido de los usos actuales de las oraciones condicionales potenciales, prevaleciendo en las apódosis el condicional simple, tiempo no muy extendido en el período de las cartas coloniales.

El uso del imperfecto de subjuntivo con valor de pluscuamperfecto de subjuntivo en las cartas, se relaciona con lo expresado anteriormente, ya que en ese momento de la historia del español, el imperfecto del subjuntivo fluctúa entre el presente, futuro y pasado, porque es un tiempo relativo. Dentro de los usos condicionales antiguos, el imperfecto del subjuntivo ha ido desplazando al futuro imperfecto del subjuntivo en las prótasis condicionales posibles, junto con el imperfecto del subjuntivo en –se. Mientras que en las apódosis, podemos observar que el imperfecto del subjuntivo ha frenado su extensión y no ha abarcado el campo de significación del condicional simple.

Referencias

- Lapesa, Rafael (2000) *Estudios de Morfosintaxis del Español*. Madrid: Gredos.
- Marcos Marín, Francisco (1982) *Introducción Plural a la Gramática Histórica*. Madrid: Editorial Cincel.
- Masih, Mariela (2009) *Cartas coloniales Córdoba –Argentina. Siglos XVI-XVII*. Córdoba: Babel Editorial.
- Montolio, Estrella (1999) “Construcciones condicionales”, en *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, R.A.E. Madrid: Espasa.
- Penny, Ralph (2001) *Gramática Histórica del Español*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009): *Nueva Gramática de la Lengua Española. Morfología y Sintaxis*, 2 tomos, Espasa, Madrid.
- Veiga, Alexanre (1991) *Condicionales, concesivas y modo verbal en español*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Capítulo 29: 253-259

La transferencia lingüística en la interlengua de aprendientes de inglés como segunda lengua

Noelia Calvo Garbarino

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

La transferencia lingüística en la interlengua de aprendientes de inglés como segunda lengua

Noelia Calvo Garbarino

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, UNSJ

San Juan, Argentina

nc.garbarino@gmail.com

Resumen

En esta ponencia se realiza una aproximación al sistema lingüístico y los procesos mentales que se desarrollan cuando un individuo aprende inglés como segunda lengua. El análisis se lleva a cabo desde los aportes de la psicolingüística y sociolingüística. Desde el ámbito de la primera, se parte de los conceptos de interlengua (Selinker, 1972) y transferencia lingüística (Scovel, 2001). Se entiende así a la interlengua como el sistema lingüístico interno, dinámico y permeable que los aprendientes obtienen durante su proceso de adquisición. Uno de los procesos que opera en este sistema es el de transferencia lingüística, reconociendo en ella, la interferencia como el influjo de ítems lingüísticos de la L1 hacia la L2 y la intraferencia como la confusión de ítems dentro de la interlengua de los aprendientes. Por otra parte, desde una perspectiva sociolingüística, la transferencia lingüística se produce por el contacto entre lenguas y se reconocen tres procesos: convergencia lingüística, interferencia lingüística y cambio de código lingüístico. El objetivo del presente trabajo es explorar las implicancias de los procesos mentales que se producen dentro del sistema lingüístico de alumnos aspirantes a ingresar a la carrera de inglés de la FFHA de la UNSJ. El corpus resulta de traducciones inversas de los alumnos de estas carreras. A partir de los datos recabados, resulta interesante advertir que las interferencias se observan al nivel oracional, en donde se reconocen principalmente calcos lingüísticos y las intraferencias al nivel textual, en las cuales se detectan desviaciones en la cohesión del texto resultante.

Introducción

En el estudio del aprendizaje y adquisición de una segunda lengua, es de vital importancia reconocer cuáles son los procesos mentales que influyen en la adquisición de la lengua meta. Cuando se trata de entender lo que ocurre en la mente del aprendiente, es interesante adoptar un enfoque interdisciplinar y analizar los procesos cognitivos internos de los individuos, así como los procesos socio-cognitivos que se producen en el entorno social; procesos inevitables de contacto entre lenguas cuando se trabaja con dos lenguajes distintos. Hoy en día, en un mundo globalizado es inevitable el contacto entre lenguas y el resultado de diversos fenómenos en ambos sistemas que son producto del mismo contacto. Al producirse este contacto es inevitable también el proceso de traducción de una lengua a la otra y las transferencias que ocurren, en su mayoría por este proceso de traducción. La traducción, hoy en día se ha convertido en un fenómeno social (Gavrich, 2002).

Desde los campos de la adquisición de lenguas y de la psicolingüística es interesante observar cómo se desarrolla un tercer sistema lingüístico en los aprendientes de inglés y cómo estos procesos cognitivos y socio-cognitivos se desarrollan en él. Esto supone una tarea desafiante pero enriquecedora tanto para los investigadores como para los profesores de idiomas, más aún cuando el idioma con el que se trabaja es la lengua inglesa que se ha convertido en la lengua global del momento. Entonces, es porque se cree que en el campo de los procesos mentales se incluyen los diversos procesos cognitivos pero sin dejar de lado los conativos, así como las estructuras sociales y la relación entre la mente del individuo y el uso de la lengua en su contexto sociocultural que se ha decidido realizar el examen de un mismo fenómeno, la transferencia lingüística, desde dos puntos de vista que se corresponden, interrelacionan y enriquecen mutuamente.

De esta manera, se parte de los conceptos de interlengua para describir al tercer sistema lingüístico que desarrollan los aprendientes y la transferencia lingüística como uno de los procesos mentales que operan en esta interlengua, el cual puede facilitar o dificultar el proceso de aprendizaje-adquisición. Este último concepto se trata desde un enfoque interdisciplinar entre la sociolingüística y la psicolingüística para un examen más exhaustivo del tema a abordar. Las fuentes utilizadas para esta investigación son los aportes teórico-metodológicos hechos por lingüistas como Selinker(1972) , Ellis(1994), Corder (1974) Silva-Corvalán (1989), y García Marcos (1993), entre otros. Cabe aclarar que en esta ponencia se ha trabajado con un recorte teórico- metodológico de la tesis de licenciatura en la cual se encuentra trabajando en la etapa final la expositora. Es por esto que no se tratará aquí el proceso de traducción y las implicancias del mismo en la adquisición de una segunda lengua, ni se describirá una taxonomía exhaustiva de los resultados encontrados en el corpus. Sólo se realizará una breve descripción de las transferencias lingüísticas más frecuentes encontradas en las traducciones de los sujetos bajo investigación.

Marco Teórico¹

“To begin with, underlying the IL (interlanguage) hypothesis is the unwritten assumption that IL’s are linguistic systems in the same way that Natural Languages are. (By ‘natural language’ I mean any human language shared by a community of speakers and developed over time by a general process of evolution). That is, IL’s are natural languages. This assumption is the *sine qua non* of the IL hypothesis.” (Adjémian, 1976: 298)².

El paradigma cognitivo tiene como premisa principal que el aprendizaje de una lengua es un proceso mental e individual. En este proceso es propicio estudiar cómo la adquisición del conocimiento se convierte en una parte de la estructura cognitiva del sujeto. En contraste con la escuela conductista, la escuela cognitiva intenta explicar la facultad de la actividad mental. Sin embargo, las maneras en las cuales se ha intentado estudiar la mente humana varían significativamente. Los investigadores cognitivos de la adquisición de segundas lenguas (ASL), por su parte, están interesados en los procesos mentales que se llevan a cabo en el aprendizaje de una segunda lengua, es decir el estudio de la manera en que los aprendientes se desenvuelven en el proceso de aprendizaje-adquisición. Desde un enfoque cognitivo, el aprendiente, entonces, es visto como un participante activo del proceso de aprendizaje, quien va a usar varias estrategias mentales para aprender el sistema lingüístico meta.

El concepto de interlengua es crucial en un análisis de este tipo, ya que ofrece una perspectiva diferente porque parte desde el punto de vista del que aprende la lengua y no del que la enseña, con lo cual se abre una gama de posibilidades que permiten explicar los distintos fenómenos que pueden aparecer durante el proceso de adquisición del nuevo sistema. Ahora bien, el concepto de interlengua apareció por primera vez en las teorías desarrolladas por Selinker (1972), quien la definió como “un sistema lingüístico independiente que se muestra en los hechos observables que se producen cuando el aprendiz utiliza la segunda lengua” (Selinker, 1972: 224). Esta gramática contiene errores o desviaciones de la lengua meta que el aprendiente va revisando hasta llegar a la forma correcta. Dicho sistema posee unas características bien específicas que implican sobre su naturaleza. Respecto a esto, Ellis (1999) reconoce tres rasgos de la interlengua:

La interlengua de los aprendientes es permeable: La interlengua del aprendiente de una segunda lengua es permeable en el sentido de que las reglas que comprenden el conocimiento del lenguaje de éste no están fijas sino que están abiertas a posibles correcciones.

La interlengua es dinámica: El aprendiente de una lengua extranjera está en permanente cambio. Sin embargo, éste no pasa de un estado al otro sin revisar la estructura interna del sistema con el fin de formular nuevas hipótesis sobre la lengua meta.

La interlengua es sistemática: A pesar de la variabilidad en la interlengua, el aprendiente selecciona de su propio stock de reglas en formas predecibles.

Selinker (1972) sostiene que la construcción de la interlengua obedece fundamentalmente a cinco procesos cognitivos que intervienen en el proceso de aprendizaje de una L2: Transferencia lingüística, transferencia de enseñanza, estrategias de aprendizaje de L2, estrategias de comunicación en L2 y la hiper generalización de los elementos lingüísticos de la L2. De estos cinco procesos sólo se tomó para la presente investigación el proceso de transferencia lingüística.

En psicolingüística, se habla de transferencia lingüística como la primera etapa del proceso cognitivo de aprendizaje de una L2, visto que algunas estructuras y reglas de la interlengua pueden tener como origen la transferencia de las estructuras de la lengua de partida, que por lo general es la L1. Dentro del proceso de transferencia lingüística se reconocen los sub-procesos de interferencia e intraferencia lingüística, entendiendo así a la primera como “el proceso mental por el cual la primera lengua del aprendiente influye negativamente en su interlengua” (Kellerman 1997) (ej: *Language in lugar de language) y a la intraferencia como la confusión de ítems y/o reglas dentro del sistema lingüístico de los aprendientes, por la cual se producen desviaciones que tienen que ver con la segunda lengua del individuo. En este proceso de construcción de la interlengua, la primera lengua del sujeto no influye en su producción. (ej: * It have been rebuilt in lugar de It has been rebuilt). La interferencia puede ser positiva o negativa, un ejemplo del primer tipo es la palabra “radio”, ya que en la escritura tanto del inglés como del español se produce una interferencia positiva.

Por otro lado, en sociolingüística, se trata el concepto de transferencia lingüística y se cree que ésta aparece en situaciones de lenguas en contacto, es decir, “situaciones en las que dos o más lenguas son utilizadas por el mismo hablante” (Silva-Corvalán, 1989). La autora expresa que “es esta situación una de las más favorables al cambio, ya sea por el gran número de préstamos o el fenómeno de interferencia”. Pues bien, se habla de transferencia lingüística cuando una lengua evidencia desviaciones de la norma lingüística monolingüe que corresponden a estructuras existentes a la lengua de contacto (Silva-Corvalán, 1989). Esta situación de lenguas en contacto es una situación típica de bilingüismo. El bilingüe puede ser miembro tanto de una comunidad monolingüe como de una comunidad en la que se usan dos lenguas frecuentemente. En ambos casos se da el proceso de

transferencia de una lengua hacia la otra. Esta transferencia siguiendo a Silva-Corvalán puede ser temporal o permanente. El primer caso es por ejemplo durante el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. El segundo, es el caso en el que las transferencias se adoptan y pasan a ser un rasgo categórico de la lengua meta.

Entonces, teniendo en cuenta estas distinciones, se incluirían a los sujetos bajo estudio en esta investigación como hablantes de una comunidad monolingüe, quienes hacen uso de dos lenguas porque su profesión así lo requiere, y en estos casos el proceso de transferencia es temporal, porque tanto las interferencias como las intraferencias se encuentran en la interlengua³ de los aprendientes y no se adoptan en la L2, sino que, el aprendiente reformula sus hipótesis hasta alcanzar la forma correcta.

Respecto a esto, Clyne, (1967) se refiere al proceso de transferencia como la influencia que se produce de una lengua A sobre otra B por el contacto entre éstas. En la transferencia se distinguen tres procesos: convergencia lingüística (por ejemplo el uso en países latinos de la expresión norteamericana OK), interferencia lingüística (* option unic en lugar de unique option) y cambio de código lingüístico (ej *The fountain with reinassence sculptures is parte del paisaje characteristic of the city). Para identificar uno u otro tipo de transferencia, se tiene en cuenta el grado de adecuación a las reglas sintácticas y gramaticales de la lengua receptora que presentan las producciones de los aprendientes (García Marcos, 1993). La diferencia entre la transferencia y la convergencia es justamente que la convergencia nunca produce resultados agramaticales, mientras que la transferencia en muchos casos sí. En el caso de cambios de código ya no se habla de resultados gramaticales o agramaticales sino que lo que se produce es una alteración en el discurso.

Por lo tanto, atendiendo a la transferencia lingüística en general, las interferencias se manifiestan en todos los niveles lingüísticos. En el área de lo léxico producen, además de una amplificación semántica, el préstamo de un signo lingüístico y también traducciones prestadas, calcos lingüísticos. Respecto a esto García Yebra (1989) dice: "... las interferencias son calcos innecesarios o incorrectos, contrarios a la norma o a la costumbre de la lengua término". El "calco lingüístico" decimos que es una traducción literal de unidades de la LM, adaptándolas al sistema de la L2.

Pero, cuando el calco se adentra en el campo de la psicolingüística y se encuentra en el sistema de la interlengua se dice que es una interferencia lingüística o transferencia negativa (Scovel, 2001) que el aprendiz va a revisar y analizar para así aproximarse más a la lengua meta. Si bien la mayoría de calcos y préstamos léxicos llegan a ser aceptados (ej week-end/ fin de semana⁴), en el campo de aprendizaje de lenguas se produce generalmente dificultades en el aprendizaje de una segunda lengua, ya que la primera lengua invade el campo de la segunda, apareciendo así las interferencias (ej: * spring station/ estación de primavera).

Por contraste, la "transferencia intralingual", tal como la interlingual, puede ser positiva o negativa. De esta manera, si es positiva no afecta el proceso aprendizaje- adquisición, mientras que si es negativa si lo hace significativamente. Un ejemplo de transferencia intralingual positiva es la generalización, es decir, se da el caso en el que el aprendiente generaliza una regla de la L2 y el resultado no es necesariamente una forma errónea (ej: el sobre uso de la cláusula relativa "that" en vez de "who": Fray Justo Santa María de Oro that was inaugurated in 1987). En el caso de las intraferencias lingüísticas o "transferencia intralingual negativa", decimos que son las desviaciones encontradas en cuyo caso corresponden a la confusión dentro de la gramática interina o interlengua de los sujetos bajo estudio. Estas intraferencias también se producen en todos los niveles y en todos los grados de la lengua. En el nivel textual, por ejemplo, se presentan errores que afectan sobre la cohesión del texto resultante. La cohesión, decimos que es la propiedad textual que define las reglas para conectar las palabras entre sí en un texto. Halliday and Hassan (1976) identifican 5 tipos de cadenas cohesivas: referencia, sustitución, elipsis, conjugación, y cohesión léxica.

Análisis

Teniendo en cuenta estos enfoques teóricos se ha llevado a cabo, siguiendo la metodología del análisis del error, una aproximación a la interlengua de los alumnos de la carrera de inglés en la FFHA, en donde se reconoce como proceso fundamental a la transferencia lingüística. Se tomó un grupo de 20 alumnos ingresantes a la carrera de inglés de entre 17 a 20 años de edad con por lo menos 5 años previos de inglés. El instrumento para levantar datos fue un texto en español turístico de aproximadamente 150 palabras que los sujetos tuvieron que traducir al inglés (Larsen- Freeman, 1991)⁵. El texto a traducir se eligió cuidadosamente teniendo en cuenta el nivel de los alumnos. Dicho texto fue primeramente traducido por la expositora para llevar a cabo el proceso de comparación y análisis del error, y posteriormente evaluado por una traductora profesional.

A continuación se presentará una breve descripción de algunas de las transferencias encontradas en el corpus. Así, se distinguen como interferencias a los calcos lingüísticos y como intraferencias a los errores de cohesión. Para ejemplificar algunos casos de manera adecuada, se mostrará la oración en español que el aprendiente tiene que traducir, la forma errónea (*) y la forma correcta (+). Se sigue una metodología cuantitativa y cualitativa a la vez, ya que primero se presentan las dos categorías con algunos ejemplos, y luego se realiza un análisis porcentual de todos los datos encontrados.

Interferencias Lingüísticas:

Calcos lingüísticos

Circuito turístico de la ciudad de San Juan

***Turistic circuit**⁶ of San Juan city.

+ **San Juan city tour**

Ofrece una **opción única** al visitante

* Offers an **option unic** to the **visitant**.

+ Offer a unique option to the visitor.

Caminar por la ciudad de San Juan **puede resultar** un placer

* Walking in the city of San Juan **can result a pleasure**.

+ Walking in the city of San Juan can **be a pleasure**.

El **punto de partida** es la plaza 25 de mayo

* **The point of Start** is the Square 25 de mayo.

+ **The starting point** is Plaza 25 de mayo.

A su alrededor, cientos de flores **invitan a tomar una pausa** en la ciudad.

* **To its arounds**, hundred of flowers **invite to drink a pause** in the city.

+ **Around it**, hundreds of flowers invite us to **take a break**.

Intraferencias Lingüísticas:

Errores en la cohesión del texto meta

Ahí podemos encontrar: Bancos, hoteles, confiterías y la renovada iglesia catedral.

* **There we Could they find;** Banks, Hotels, coffe houses, and the architectural beautiful of the different clubs and the renovated Cathedral Church.

+ **There we can find** banks, hotels, cafés and the architectural beauty of the Club Social, Club Español and the rebuilt Cathedral.

El punto de partida es la **plaza 25 de mayo**, ubicada entre las calles General Acha y Mitre. **Esta** constituye el centro alrededor del cual se desarrolla una intensa actividad comercial.

* The starting point is the **Square 25 de mayo**, located between the streets General Acha y mitre. **What** is the center around which an intense commercial activity is developed.

+ The starting point is **the 25 de mayo square;** located....**This** is center around which intense commercial activity is developed.

Los jardines están ornamentados por Palmeras, robles, cedros y Plátanos que **rodean** dos importantes monumentos.

* **The jardens**⁷ are ornamented by Palms, oaks, cedars and banana trees. **The ones is** around two important monuments.

+ The Gardens are ornamented by palms, oaks, cedars and banana trees which surround two important monuments.

La fuente con figuras renacentistas, es parte de un paisaje característico de la ciudad. A su alrededor, cientos de flores invitan a tomar una pausa en la ciudad.

* The fountain with renaissance figures is part of a characteristic landscape of the city. **And** around it, hundred of flowers invite to have a pause in the city.

+ The fountain with renaissance figures is part of a characteristic landscape of the city. **Around it**, hundreds of flowers invite us to take a break.

La fuente con figuras renacentistas, es parte de un paisaje característico de la ciudad. A **su** alrededor, cientos de flores invitan a tomar una pausa en la ciudad.

* **The fountain**, with renaissance figures, is part of the characteristic landscape of the city. At **his** around, hundred of flowers invite to have a break in the city.

+ **The fountain**, with renaissance sculptures, is part of the characteristic landscape of the city. Around **it**, hundred of flowers invite us to take a break.

Resultados

A continuación se presentarán los resultados generales que se encontraron a partir del análisis de los datos. Estos resultados nos indican una aproximación a la interlengua de este grupo de aprendientes. El proceso que más influyó en la construcción del tercer sistema lingüístico fue el proceso de interferencia, es decir la influencia negativa de la primera lengua hacia la segunda.

Es importante destacar que del total de 319 transferencias encontradas, 206 corresponden a errores de interferencia, en su mayoría calcos lingüísticos, y 113 a las intraferencias lingüísticas que en su mayoría son errores en la cohesión del texto resultante. En valores porcentuales, el 64.58% de las transferencias encontradas son interferencias lingüísticas y el 35.42% el valor de las intraferencias.

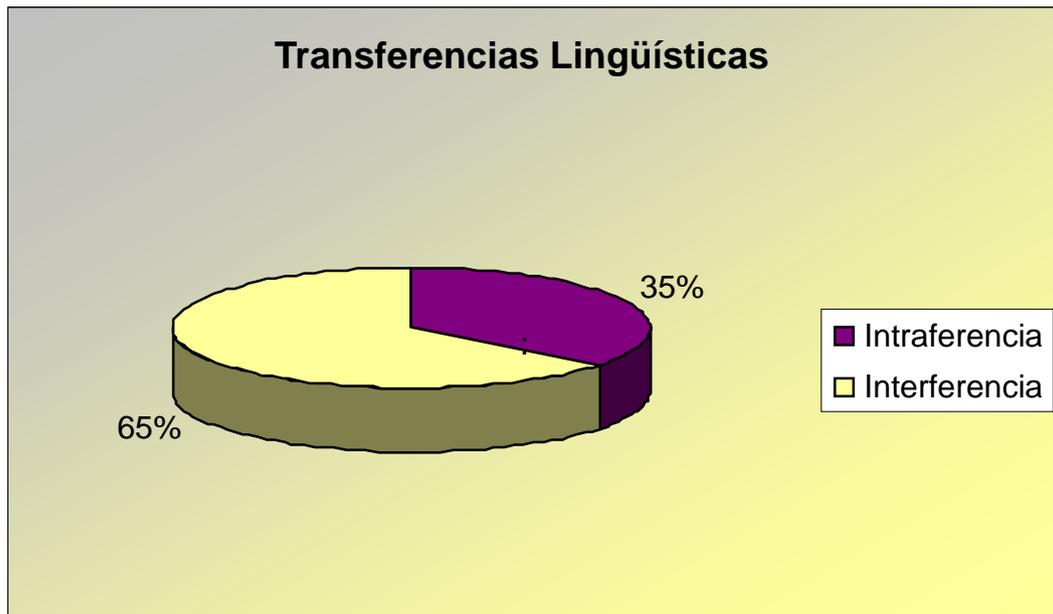


Gráfico 1: La transferencia lingüística y los sub- procesos de intraferencia e interferencia lingüística en valores porcentuales.

Estos resultados indican, a grandes rasgos, que en la interlengua de los sujetos bajo estudio, el sub- proceso más significativo es el de interferencia lingüística, ya que los valores de esta casi duplican el de las intraferencias. Otra observación importante de mencionar es el hecho de que las *interferencias lingüísticas* se presentan al nivel oracional, en donde se reconocen principalmente calcos lingüísticos, y las *intraferencias* al nivel textual, en las cuales se detectan, en un mayor porcentaje, errores en la cohesión del texto meta.

Conclusión

A la luz del análisis anteriormente realizado y los resultados encontrados se nos hace evidente que tanto la influencia de la lengua materna como las desviaciones propias de la segunda lengua inciden sobre el proceso de aprendizaje y adquisición. En el caso de los alumnos de la carrera de inglés de la UNSJ en particular, podemos observar que en la interlengua de estos se detectan transferencias lingüísticas que: en el nivel oracional corresponden a interferencias del tipo calcos lingüísticos, y en el nivel textual intraferencias que corresponden a errores mayoritariamente en la cohesión del texto meta. El estadio de interlengua de estos alumnos nos indica que el proceso de transferencia que más consecuencias tiene sobre el proceso de aprendizaje es el de interferencia lingüística, es decir que en el caso de estos sujetos lo que afecta en mayor medida la adquisición de la lengua meta es la influencia negativa de la primera lengua sobre la segunda. Dicho esto, y abandonando un tanto las cuestiones de carácter lingüístico a las que hemos hecho referencia en esta ponencia, también debemos acercarnos a esta problemática desde un plano pedagógico.

Desde esta perspectiva, se trataría de ofrecer al aprendiz la oportunidad de poner en juego el funcionamiento de la interlengua y de advertir errores debidos a estos dos tipos de procesos, entendiendo que los errores son parte del proceso de aprendizaje para luego ofrecer también la instrucción necesaria que ayude a ajustar su producción a la forma correcta y acercarse cada vez más a la lengua meta. De esta manera, considerando lo lingüístico junto a lo pedagógico en un marco de aprendizaje y adquisición de lenguas, se nos ofrece un análisis completo y efectivo para observar el tercer mundo con el que lidiamos los hablantes de inglés como segunda lengua y desde allí, desde la construcción de la interlengua, poder subsanar problemas pedagógicos en el aprendizaje y adquisición de esta lengua.

Notas

1 En la presente investigación, todas las citas y conceptos han sido traducidos por la expositora.

2 Para empezar, subyaciendo la hipótesis de la interlengua se encuentra la suposición de que las interlenguas son sistemas de la misma manera que lo son los lenguajes naturales (por lenguaje natural se entiende cualquier lenguaje humano compartido por una comunidad de hablantes y que se desarrolla con el tiempo mediante un proceso general de evolución). Es decir que las interlenguas son lenguajes naturales. Esta suposición es el *sine qua non* de la hipótesis de interlengua.

3 Los fenómenos producto de las lenguas en contacto han sido útiles para estudiar el funcionamiento de las estructuras mentales de los hablantes bilingües. Hay discusiones respecto a esto, por un lado están los que creen que el hablante bilingüe posee dos gramáticas, totalmente independientes y otros creen que sobre ambas gramáticas existe una tercera (López Morales, 1993). La expositora en la presente investigación adopta la segunda postura, que es la postura del análisis de la interlengua.

4 <http://www.rae.es/rae.html>

5 Larsen-Freeman (1991) habla de distintos métodos para provocar la producción de datos naturales. El autor incluye dentro de los doce instrumentos para alzar datos a la traducción. Se cree que de esta manera, se llevan a cabo dos procesos importantes, la codificación y descodificación, por lo cual se ve a los sujetos involucrados en una producción natural.

6 Tourist circuit, es la traducción literal pero este tipo de circuito se define como una ruta que incluye tres o más destinos de diferentes pueblos. Este no es el caso en San Juan por lo cual se prefiere la traducción como Tour.

7 Jardens es un caso claro de calco lingüístico del español al inglés.

Referencias

- Adjémian, C. (1976). "La incidencia de los procesos en desarrollo en la creación de la fonología en la L2". *ELIA* Volumen [2]: 105-115.
- Corder, S.P. (1974) *Error Analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Clyne, N. W (1967). *Transference and triggering*. The Hague: Marinus Nijhoff.
- Ellis, R. (1994). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1999). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- García Marcos, F. (1993). *Nociones de sociolingüística*. Barcelona: Octaedro.
- García Yebra, V. (1989). *En torno a la traducción*. Madrid: Gredos. S.A.
- Gavrich, O. (2002). "Traducción e Interpretación". Congreso Regional de Ciencia y Tecnología. Catamarca, Argentina.
- Halliday and Hasan. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Kellermann, E. (1977): "Towards a characterization of the strategy of transfer in second language learning", *Interlanguage Studies Bulletin* [2.1]: 58-145.
- Larsen-Freeman, D. y M. H. Long. (1991). *An Introduction to second language acquisition research*. New York: Longman
- López Morales, H. (1989). *Principios de Sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Scovel, T. (2001). *Learning New Languages*. Boston: Heinle & Heinle
- Selinker, L. (1972). "Interlanguage". *International review of applied linguistics* Volumen [10]: 209-241.
- Silva-Corvalán, C. (1989). *Sociolingüística: teoría y análisis*. Madrid: Alhambra.

Capítulo 30: 261-267

Desplazamientos semánticos y sintácticos en la
escritura de ingresantes a la Universidad

Viviana Cárdenas

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Desplazamientos semánticos y sintácticos en la escritura de ingresantes a la Universidad

Viviana Cárdenas

Universidad Nacional de Salta

vcarden@unsa.edu.ar; rpuentes@uolsinectis.com.ar

Resumen

Escribir en el Nivel Superior Universitario plantea un exigente cambio discursivo para los estudiantes. Por esa razón, constituye un campo privilegiado para describir y observar las reorganizaciones del lenguaje producidas por el efecto de la instrucción en un campo disciplinar. En esta ponencia analizaré la relación entre la dimensión semántica del léxico y la combinatoria sintáctica, a partir de los verbos de uso frecuente en el ámbito disciplinar de la Lingüística. Para ello estudiaré los resultados de dos de las fuentes de datos del Proyecto N° 1591 "El léxico y la sintaxis de ingresantes a la Universidad en situaciones orales y escritas de reformulación de textos". Me refiero a pruebas cloze y formulación de oraciones sin restricción temática y de oraciones referidas a temas propios de la Lingüística. Reflexionaré sobre la posibilidad de reconstruir colocaciones, realizar movimientos sintácticos y transformaciones categoriales, activar en los verbos los rasgos semánticos pertinentes al ámbito discursivo disciplinar, generar opciones enunciativas adecuadas. El hecho de que el estudiante use una forma lingüística determinada no siempre supone que acceda a todos sus rasgos de significado y a las combinatorias que entrañan o que pueda realizar todas las transformaciones flexivas, categoriales y sintácticas que el sintagma requiere. De ahí que se sostenga que el discurso especializado no sólo genera un ámbito de uso de términos, sino que exige la expansión de rasgos de significado de determinados ítems léxicos, amplía las combinatorias sintácticas, propicia transformaciones categoriales y requiere movimientos sintácticos específicos.

Introducción

Escribir en el Nivel Superior Universitario plantea un exigente cambio discursivo para los estudiantes. Si la escritura y la instrucción sistemática, como ha sostenido Vigotsky, contribuyen a reorganizaciones del lenguaje y del pensamiento, entonces investigar cómo estudiantes que ingresan a la Universidad por primera vez resuelven situaciones de escritura en ámbitos discursivos especializados puede resultar un aporte al estudio acerca de qué clase de desafíos están involucrados en tales reorganizaciones del lenguaje. En este trabajo me centraré en una dimensión restringida, la relación entre la dimensión semántica del léxico y la combinatoria sintáctica, a partir de verbos de uso frecuente en el ámbito disciplinar de la Lingüística. Sin embargo, es imposible dar cuenta de los resultados obtenidos sin tener en cuenta un tercer término, el discurso. Por una parte, sólo en el marco de las restricciones que éste impone, se puede definir la aceptabilidad de las construcciones desde el punto de vista de una disciplina científica. Por otra parte, no sólo genera un ámbito de uso de términos específicos, eleva la frecuencia de uso de determinado léxico, se activan rasgos de significado diferenciales respecto del léxico utilizado en el discurso cotidiano (Cabré, 1999; Adelstein, 2006), sino que también se propician determinadas transformaciones categoriales y movimientos sintácticos, que han sido estudiados tanto en cambios en la historia de las lenguas y en el curso del desarrollo como en el discurso científico (Givón, 1979, 2005; Halliday, 2000).

Concretamente, abordaré los siguientes problemas, todos involucrados en la escritura en la disciplina seleccionada:

- (a) La posibilidad de realizar movimientos sintácticos, que permitan desplazamientos de perspectivas,
- (b) operar transformaciones categoriales requeridas por la combinatoria sintáctica,
- (c) reconstruir construcciones fijas y colocaciones que involucran saberes sobre la disciplina,
- (d) reconocer y generar las opciones enunciativas propias de la disciplina.
- (e) activar rasgos semánticos compatibles con el discurso especializado,

Sin embargo, lo haré no a partir de la escritura de distintas clases de textos académicos, sino de dos fuentes de datos que involucran la producción de palabras y oraciones. Me refiero a ejercicios de completamiento y formulación de oraciones con verbos frecuentes en el discurso especializado, que se propusieron en el mes de octubre, es decir, casi al finalizar el ciclo lectivo, a un total de cincuenta y ocho estudiantes de la cátedra de Lingüística durante dos años consecutivos, 2007 y 2008.

Las pruebas de completamiento fueron diseñadas sobre la base de dos textos de similar extensión: uno tomado de *Lenguaje* de Leonard Bloomfield y el otro de *Las estructuras gramaticales desde el punto de vista histórico* de Emilio Ridruejo. Tanto del primer texto (confirmado por siete oraciones) como del segundo (por once), se extrajeron doce verbos y sustantivos deverbales. Se esperaba que el

estudiante produjera una respuesta que completara la verbalización. Disponía para ello de la lista desordenada de los verbos en infinitivo sacados de los textos.

Finalmente, también se les solicitó escribir oraciones a partir de verbos de uso frecuente en el discurso académico. En una primera instancia, la formulación era libre; luego leían un texto breve de lingüística en el que figuraban los verbos propuestos y debían formular una oración con el mismo verbo, pero esta vez refiriéndose al tema del texto. De ese modo, se puede comparar una formulación sin restricciones temáticas con otra que exige al estudiante ingresar en un ámbito discursivo especializado. En una de las pruebas se propuso como tema la relación entre morfología y sintaxis, un texto tomado del libro ya mencionado de Bloomfield y, en la otra prueba, un breve fragmento sobre los métodos de la fonología de un manual de Antonio Quilis. En la consigna se aclaraba que los verbos propuestos debían estar conjugados y que no se podía copiar la oración que figuraba en el texto.

La prueba de completamiento me permitirá analizar los cuatro primeros problemas planteados, en tanto la formulación de oraciones me permitirá desarrollar el último. Para analizar la prueba de completamiento se ha considerado la selección del morfema base del verbo y de la flexión, que dan cuenta tanto de la pertinencia semántica y la aceptabilidad discursiva del morfema seleccionado como de la gramaticalidad de la combinatoria. Una constante en los resultados es que los estudiantes tienen menos problemas para restaurar la gramaticalidad que para alcanzar la aceptabilidad de las construcciones desde el punto de vista disciplinar.

A. Movimientos sintácticos

He seleccionado este tema porque tiene que ver tanto con la sintaxis como con el desarrollo del léxico, en tanto es un indicio de la posibilidad de indicar perspectivas sobre los sucesos a partir de posibilidades sintácticas inscriptas en los verbos transitivos, de modificaciones en el orden de las palabras y de transformaciones categoriales. Según Borzi (2007), “la voz pasiva puede ser interpretada derivacionalmente —como el resultado de un movimiento exigido por los principios de la facultad de lenguaje (generativismo), como el resultado de una diferencia en el nivel sintagmático de las funciones sintácticas formales, aunque no varíe la organización sintagmático-semántica (funcionalismo europeo), como un mecanismo que permite la mantención del tópico discursivo y la desfocalización del agente (interpretación semántico/discursiva)— o como una forma disponible en la lengua por la que el hablante destaca el paciente como elemento tópico y lo individualiza (interpretación cognitiva)”.

La prueba de completamiento incluía tres contextos de uso de pasiva, uno en la primera y dos en la segunda. Los estudiantes no se equivocan en la selección del morfema base del verbo, que tiene que ver con la pertinencia semántica, la transitividad sintáctica exigida por el contexto y la aceptabilidad discursiva. Tampoco se equivocan en la categoría seleccionada: en todos los casos el verbo necesario para organizar los roles temáticos y argumentos de la frase propuesta. La selección de tiempo y aspecto no siempre es adecuada, pero los mayores problemas radican en la escasa utilización de las formas pasivas, las que sólo son actualizadas por un cuarenta por ciento de los estudiantes. Sin embargo, también es necesario tener en cuenta que, ante la presencia del sintagma que contiene el complemento agente, la selección de la voz pasiva se duplica a un 84 %. De modo que es una estructura conocida para todos los estudiantes, forma parte de su repertorio lingüístico, pero no presenta la estabilidad en el uso propia de la voz activa. A continuación se cita, con porcentajes, algunos ejemplos de formas de resolver esta clase de situaciones. Siempre se colocará, en primer lugar, la oración con el espacio vacío y luego las formas en que fue completada por los estudiantes:

(1) La gramática de Panini en detalle cada flexión, derivación y composición, y cada uso sintáctico del sánscrito.

(1.1) La gramática de Panini (350 a 250 aC) *describía/analizaba/trataba* en detalle cada flexión, derivación y composición, y cada uso sintáctico del sánscrito. (90 %)

(2) Ninguna otra lengua tan perfectamente hasta principios del siglo XX.

(2. 1) * Ninguna otra lengua *procedió/analizó/lo hizo* tan perfectamente hasta principios del siglo XX. (60 %)

(2.2) Ninguna otra lengua *fue analizada/ha sido analizada/ha sido descrita* tan perfectamente hasta principios del siglo XX. (40 %)

B. Transformaciones categoriales

En este apartado analizaré los resultados del completamiento de los espacios que requerían nominalizaciones. Halliday, analizando escritos de físicos y biólogos, postuló que en esta clase de discurso existen construcciones, que analizó con el nombre de metáfora gramatical, de las que forman parte las nominalizaciones, que presentan relaciones entre unidades léxicas y categorías gramaticales distintas de las del discurso cotidiano (2000). Según este lingüista, se trata de un mecanismo sintáctico que vuelve a conectar tiempo filogenético, logogenético y ontogenético, en tanto es más frecuente en las etapas más avanzadas de una lengua, luego de un cierto desarrollo del discurso científico y en un nivel avanzado de la instrucción formal.

La primera prueba de completamiento incluía cuatro espacios que requerían nominalizaciones y la segunda dos. La mayoría de los estudiantes selecciona con corrección el morfema derivativo que permite convertir un verbo en sustantivo y, por tanto, la categoría que otorga gramaticalidad a la

oración. Sin embargo, el problema está en la selección del morfema base, lo que le quita pertinencia semántica y aceptabilidad discursiva a la frase. La imposibilidad de reconstruir las operaciones propias de la investigación en el campo de la lingüística está en la base de la mayoría de los errores, pero también juega un papel importante la imposibilidad de volver atrás la transformación categorial para identificar el proceso con la forma del verbo que es lógicamente anterior a la nominalización.

A continuación se cita un ejemplo, que requería dos nominalizaciones:

(3) La de las partes constitutivas y semejanzas en seguridad y precisión con la del análisis de las formas del habla de la gramática hindú.

(3.1) La *comparación* de las partes constitutivas y semejanzas *ganó* en seguridad y precisión con la enseñanza del análisis de las formas del habla de la gramática hindú. (16 %)

(3.2) *La *descripción* de las partes constitutivas y semejanzas *comparativas/comparadas/demostradas* en seguridad y precisión con la enseñanza del *procedimiento/proceder* de las formas del habla de la gramática hindú. (84 %)

El error no radicó en la nominalización en el primer espacio, sino en la ausencia del verbo finito organizador de la frase que formaba parte de una colocación: *ganar en seguridad y precisión*. El último espacio presenta problemas, pero no en la selección de la categoría, pues casi el 90 % selecciona un sustantivo, sino del morfema léxico. La mayoría de los estudiantes seleccionó la palabra *procedimiento*. El problema, entonces, no radica en la gramaticalidad, sino en que la nominalización equivoca el proceso del que se habla. En efecto, se puede decir que la gramática hindú analiza las formas del habla, pero no se podría afirmar que la gramática hindú procede las formas del habla o que en la gramática hindú proceden las formas del habla. Parece que no se puede “desmontar” las dos transformaciones sintácticas supuestas por los dos sustantivos deverbales: *enseñanza* y el del espacio a completar, para poder reponer los procesos con la categoría verbal: *Se enseñó el modo en que la gramática hindú analiza las formas del habla*.

C. Colocaciones y construcciones fijas

Las colocaciones, tal como las define Haensch (1994) son “sintagmas que no presentan un orden libre, pero tampoco un orden tan fijo como el que caracteriza a construcciones tales como combinaciones fraseológicas —*fiebre amarilla*—, combinaciones fraseologizadas —*mercado negro*—, combinaciones de modelo —*de cabo a rabo*—, perífrasis verbales —*poner término a*—, unidades léxicas integrales —*anuncios por palabras*—, frases hechas —*hay moros en la costa*—, etc.” Casi todos los espacios vacíos de la prueba de completamiento entran en el ámbito de las colocaciones propias del discurso de la Lingüística, en tanto el número de combinaciones es limitado: *comparar dos lenguas, analizar/describir una lengua, generalización inductiva, análisis preciso, etc.*”

Los menores porcentajes de acierto suelen coincidir con la presencia de implícitos que sólo pueden ser resueltos por el conocimiento acerca de la disciplina o del modo de investigar en el marco de una disciplina, lo que permite, por ejemplo, establecer la relación semántica entre el sujeto de la frase y el verbo o entre el momento del proceso de cambio y el verbo capaz de dar cuenta de las acciones propias de ese momento. Por otra parte, los errores también devienen de un procesamiento local que pierde de vista la isotopía semántica de la oración y del párrafo.

A medida que las combinaciones tienen mayor grado de fijeza gramatical y, por tanto, pertenecen a la lengua general, hay mayores porcentajes de éxito en el completamiento. Es el caso de las expresiones *tener lugar* o *hay que distinguir* en los siguientes contextos: (...) *el cambio que tiene lugar en otras instituciones* (...) y (...) *hay que distinguir cuidadosamente dos tipos de innovación* (...). Se solicitaba el completamiento de la parte correspondiente al verbo conjugado (*tiene, hay*), que, en el primer caso se seleccionó exitosamente en un 82 % y, en el segundo, en un 95 %. Sin embargo, cuando estamos ante colocaciones que pertenecen ya al vocabulario general de uso frecuente en el ámbito académico, los porcentajes de éxito caen al 50 %. Por ejemplo, *ganar en seguridad y precisión* en (3.1), construcción que involucra la posibilidad de discernir valores propios del quehacer lingüístico en el que siempre se procura descripciones seguras y precisas. Sólo cuando no se está ante una combinación fija, propia de la lengua, sino ante una colocación que da cuenta de las metas de una práctica científica, los estudiantes equivocan la selección del verbo.

D. Opciones enunciativas

Los estudiantes suelen utilizar las opciones enunciativas propias de la disciplina en el completamiento. Sin embargo, cuando están involucrados supuestos disciplinares, tales como las funciones del investigador y del hablante en sociolingüística, o la validez de las leyes fonéticas para los neogramáticos, es cuando se vuelve más difícil la selección de rasgos gramaticales relativos a persona, tiempo, modo y aspecto que sean capaces de expresarlos y restaurarlos en las frases incompletas. Sucede lo mismo cuando estamos ante nominalizaciones que dan cuenta de la actitud del hablante ante lo dicho.

(4) Si a un hablante ingenuo, en un momento dado, supone que su lengua no cambia y si reconoce hechos nuevos, nuevas palabras, nuevos giros o incluso, aunque ello es mucho más difícil, nuevas

maneras de pronunciación tales hechos como aplicación de la lengua actual, como resultado de su empleo.

(4.1) * # Si *consideramos/considerásemos/preguntamos* a un hablante ingenuo, en un momento dado, supone que su lengua no cambia y si reconoce hechos nuevos, nuevas palabras, nuevos giros o incluso, aunque ello es mucho más difícil, nuevas maneras de pronunciación, *percibimos/suponemos/ constataríamos* tales hechos como aplicación de la lengua actual, como resultado de su empleo. (26 %)

Esta construcción, en la que estaban ausentes los verbos de la prótasis y de la apódosis de dos construcciones condicionales, presenta un alto índice de error. Los estudiantes seleccionaron mayoritariamente el verbo *preguntar, escuchar, considerar* con flexión verbal de primera persona de plural, una de las opciones propias del discurso académico. A pesar de que no hay ningún índice explícito que lo indique, porque en todos los casos estamos ante categorías vacías, una persona familiarizada con el modo de investigar en sociolingüística infiere rápidamente que la primera acción, correspondiente al primer espacio, es realizada por el investigador; pero que ya el sujeto de la apódosis de esa primera frase es el hablante, sujeto que se mantiene en la prótasis y en la apódosis de la segunda construcción condicional. Uno de los problemas en el último espacio es que el 26 % los estudiantes opera como si se tratara de la apódosis de la primera construcción y utilizan, por tanto, como opción enunciativa la primera persona de plural, sin darse cuenta que es el hablante el que considera el hecho que involucra el cambio como parte de su lengua y no el investigador. Confunden así los roles de investigador y hablante.

En el último ejemplo, la opción *suposiciones*, altera el valor de verdad que el enunciador le ha otorgado a las aseveraciones a las que el sustantivo remite:

(5) Una de las características de más fácil percepción en las lenguas; junto con su diversidad, es el hecho de que cambian a lo largo del tiempo. Pero hay una diferencia entre ambas

(5.1) # Una de las características de más fácil percepción en las lenguas, junto con su diversidad, es el hecho de que cambian a lo largo del tiempo. Pero hay una diferencia entre ambas *suposiciones*. (10 %)

E. Activación de rasgos semánticos propios del discurso especializado en verbos

De la formulación de oraciones a partir de verbos frecuentes en el discurso especializado se desprende que, como sostiene Clark (1995), el aprendizaje del léxico sucede de manera simultánea con el de la sintaxis. En efecto, usar una palabra, en especial un verbo, supone también poder desplegar la combinatoria que esa palabra exige, probablemente porque una palabra se aprende con el contexto verbal en el que es formulada.

Como ya dije, estos resultados obtenidos en el campo de la alfabetización científica también muestran que no todo se resuelve en la interfaz léxico y sintaxis. Es necesario considerar el discurso, pues opera como principio y condición de funcionamiento de esa interfaz. Por esta razón, cuando el verbo no está disponible para el estudiante al punto en que no puede generar con él ninguna clase de combinatoria, ni siquiera en el discurso cotidiano, tampoco puede hacerlo en el discurso especializado.

Sin embargo, hay estudiantes que cuando utilizan el verbo en un contexto sin restricción temática generan ya construcciones propias del discurso académico. Tales estudiantes, que con estos verbos siempre producen combinaciones gramaticales y pertinentes discursivamente, muestran que este léxico ha sido aprendido en el marco de una instrucción sistemática y que funciona dentro de esta lógica. De este modo, el lenguaje puede articular la posición de un concepto en un sistema, logro imposible sin instrucción:

(6) El problema radica en la falta de análisis (Ludmila)

(7) El estudio de la gramática de las lenguas radica en el análisis de sintaxis y morfología. (Ludmila)

Los estudiantes que, por el contrario, formulan oraciones gramaticales y pertinentes en contextos cotidianos, pero no lo logran en los especializados, indican que, para que las conceptualizaciones puedan ser formuladas en palabras, no se requiere solamente aprendizajes lingüísticos, sino también aprendizajes discursivos. Sin embargo, podría diferenciar dos clases distintas de situaciones: en una de ellas se produce el encuentro de formas lingüísticas propias del discurso especializado en un fondo semántico que las anima, las dota de intencionalidad o concreción. Entidades abstractas, tales como la morfología, se convierten en agentes, entidades animadas que deciden con intencionalidad actuar en una dirección u otra, o se convierten en lugares concretos en los que se depositan o estacionan, ya no cosas, sino otras entidades abstractas definidas por el análisis, tales como formas ligadas. En estos casos es como si el verbo permaneciera “anclado” en las acepciones propias del discurso cotidiano que vinculan agentes con decisiones o entidades concretas en lugares determinados. En todos los casos el sistema habilita la combinatoria y, a pesar de este “desvío” del sentido, se puede no obstante reconfigurar la clase de relaciones conceptuales entre los términos:

(7) Juan definió el partido. (Cintia)

(8) La morfología se definió por las construcciones en las que intervienen las formas inseparables. (Cintia)

(9) Pedro radicó en Brasil (María)

(10) La morfología y la sintaxis radica en la gramática (María)

Se presenta otra situación cuando se advierte que los estudiantes utilizan ya las acepciones más abstractas de los verbos en frases que no tenían restricciones temáticas. Sin embargo, no pueden lograr gramaticalidad o aceptabilidad discursiva cuando se refieren a temas lingüísticos. Habiendo dominado la sintaxis del verbo en la acepción abstracta, se rompe la estructura argumental cuando se traslada al discurso especializado. En ocasiones se sostiene el dominio sintáctico, pero no se comprenden ni se establecen las relaciones conceptuales y por ello se producen errores desde el punto de vista de la disciplina.

(11) La ministra de educación estableció nuevas leyes para el Nivel de EGB3 (Alejandra)

(12) Los distintos cambios fonéticos fueron establecidos de distintas maneras o formas (Alejandra)

Conclusiones

En síntesis, se advierte que el uso de una palabra no indica el dominio de su significado lingüístico, la posibilidad de advertir su valor en relación con los otros constituyentes de la lengua o el despliegue de la combinatoria sintáctica requerida. Incluso si así fuera, no siempre se pueden realizar todas las transformaciones categoriales y sintácticas que el discurso especializado suele exigir. Es más, incluso aunque los estudiantes utilicen con corrección y pertinencia esta palabra en el discurso cotidiano, no siempre podrán hacerlo en el discurso especializado, en donde dejará de generar una construcción gramatical, o, conservando la gramaticalidad, no activará los rasgos semánticos abstractos que requiere el discurso especializado o no alcanzará aceptabilidad desde el punto de vista de la disciplina. Por tanto, la producción de lenguaje en los campos discursivos especializados no pone de manifiesto simplemente conocimiento o desconocimiento, en términos polares, de los recursos de los que dispone una lengua. Frecuentemente con lo único que cuentan muchos de los estudiantes para formular es con su conocimiento lingüístico, con el conocimiento del sistema, tal como se observa en las pruebas de completamiento. Con lo que no pueden contar es con el conocimiento de la norma, es decir, de las concreciones históricas de las posibilidades funcionales del sistema (Coseriu), concreciones peculiares de estos dominios discursivos, ni con el de los principios teóricos, metodológicos de la disciplina en cuestión y con su conformación histórica. Por ello los jóvenes y los adultos, cuando ingresan a un dominio discursivo nuevo, acceden primero a la forma del signo, pero no siempre a todas las configuraciones de significado que los distintos dominios discursivos activan en ese signo, a todas las combinatorias y transformaciones categoriales y sintácticas que habilita. De ahí las oscilaciones entre los distintas posibilidades inscriptas en los rasgos de significado de los lexemas y la inestabilidad del dominio de las combinatorias sintácticas que les corresponden. He intentado mostrar, además, que no es un problema que se reduce a los términos, sino que abarca también otras categorías, fundamentalmente a los verbos, constitutivos de la sintaxis de cualquier lengua.

A pesar de que estos datos provienen de jóvenes y adultos que exceden largamente la edad de la adquisición del lenguaje, me parece que abren una discusión conocida en este ámbito: ¿el contacto con las formas lingüísticas puede habilitar nuevas funciones del lenguaje, puede potenciar la posibilidad de pensar nuevos conceptos, de construir la forma de expresión de tales conceptos en el lenguaje? Parafraseando a Slobin (2001), ¿estas formas lingüísticas nuevas, entre las que no sólo figuran los términos sino también verbos con sus posibilidades combinatorias y de transformación categoriales y sintácticas, no juegan acaso un papel importante en la estructuración de espacios mentales específicos lingüísticamente? Si la respuesta fuera positiva, entonces las formas y disposiciones sintácticas propias del discurso especializado pueden habilitar conformaciones conceptuales y posibilidades discursivas que serían imposibles de lograr sin instrucción sistemática. Este es el desafío de la alfabetización avanzada y de la alfabetización científica.

Sin embargo, me parece que estos datos también muestran que es necesario moderar el optimismo vigotskyano en relación con la velocidad y la eficiencia con la que los conceptos no espontáneos pueden reestructurar los conceptos espontáneos. Tal moderación es necesaria, por una parte, en las edades que estamos considerando y en las condiciones de alfabetización que hoy puede asegurar el sistema educativo argentino hasta el nivel medio, dos de los factores cuya interacción incide de modo decisivo, según mi criterio, en los fenómenos que analicé en esta ponencia, probablemente propios de más de una universidad pública de nuestro país. En efecto, parece evidente que las reorganizaciones del lenguaje que conlleva el ingreso al discurso académico no siempre se resuelven desde la conciencia y el control y desde la primacía de los sistemas jerárquicos de interrelación de los conceptos científicos. Por otra parte, también es necesario considerar la posición del interaccionismo estructural, al respecto, quien sostiene que esta imposibilidad de conciencia y control absolutos es propia de todo acto de habla (de Lemos, 2000) y que se pone de manifiesto, como ha mostrado Desinano (2009), también en adultos que formulan en dominios discursivos en los que no se constituyeron como hablantes.

Escribir en el Nivel Superior pone, entonces, en tensión la relación del hablante con su lengua, que en los discursos especializados plantea exigencias léxicas, semánticas, morfológicas y sintácticas peculiares y, como vimos, éstas son las construcciones que no siempre llegan a conformarse en la escritura de los ingresantes a la Universidad. Asimismo, también desafía su posibilidad de construir distinciones conceptuales estructuradas por las disciplinas, cuyas lógicas son probablemente más

inaccesibles todavía, al menos en una primera instancia, que las estrictamente lingüísticas, tal como se deriva del análisis realizado. Por ello en la escritura de los ingresantes a la Universidad priman modos de construcción de sentido y significado que operan sobre lo dicho y sobre segmentos acotados —sintagma, párrafo, parágrafo o incluso capítulos— antes que sobre campos conceptuales globales involucrados en la literatura teórica. De ahí también que muchas veces los problemas no sean de gramaticalidad, sino de lo que aquí he denominado aceptabilidad discursiva, que sólo se logra con inferencias sobre lo no dicho o lo parcialmente dicho en los textos fuente, es decir, modos de investigación, procesos de conformación de campos argumentativos, principios de validez epistemológica, todo lo que constituye una disciplina. Asimismo, también se puede observar cómo los estudiantes sólo pueden decir en el vaivén entre la semántica y la sintaxis de distintos universos discursivos, el cotidiano y el especializado. Las agramaticalidades, anomalías semánticas, inadecuaciones discursivas no son sino lugares en los que se inscribe este encuentro de los sujetos con un dominio discursivo nuevo, que conlleva también una realidad lingüística nueva. Slobin ha sostenido que cada tipo de lenguaje promueve su propio modo de “pensar para hablar” ¿No sería entonces válido estudiar las implicancias de esta observación, formulada en el ámbito de la tipología de lenguas y la adquisición del lenguaje, para estudiar los problemas lingüísticos involucrados en el ingreso de jóvenes y adultos a discursos especializados?

Notas

* indica agramaticalidad.

suele indicar anomalía semántica, pero aquí señala la ausencia de pertinencia discursiva.

Referencias

- Adelstein A. (2006) “Semántica especializada y modelización de entrada léxica de nombres relacionales” en *RASAL* N° 12, 71-94.
- Borzi C. (2007). “La formulación pasiva con ‘ser’. Aspectos introductorias” en *Estudios de gramática cognitiva*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. 25-54.
- Cabré M. T. (1999) *La terminología. Representación y comunicación*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Clark, E. (1995) “Le lexique et les constructions dans l’acquisition de la syntaxe” en *Actes du Colloque International sur l’acquisition de la syntaxe en langue maternelle et en langue étrangère*. Annales littéraires de l’Université de Franche-Comté. N° 631. Paris 61-85.
- (1997) “Desarrollo lexical tardío y formación de palabras” en *Cuadernos de Psicolingüística 1. Adquisición del lenguaje. Desarrollo del léxico*. Bs. As.: UBA, 39-50.
- de Lemos (2000) “Questioning the notion of development: the case of language acquisition”. *Culture and Psychology* 8 (2), 169-182.
- Desinano N. (2009) *Los alumnos universitarios y la escritura académica*. Rosario: Homo Sapiens.
- Givón, T (1979), "From discourse to syntax: grammar as a processing Strategy" en Givón T. (ed.) *Discourse and Syntax*. Nueva York: Academic Press. 81-111 Trad. Liliana Fortuny, UNSa.
- Givón T. (2005) *Context as Other Minds: The Pragmatics of Sociality, Cognition and Communication*. Amsterdam: John Benjamins.
- Haensch y otros (1982) *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos.
- Halliday, M. (2000) “La metáfora gramatical y su rol en la construcción del significado”, *Actas VIII Congreso de la SAL*, Universidad Nacional de Mar del Plata, 20 al 23 de septiembre.
- Seco, M., O. Andrés y G. Ramos (1999) *Diccionario del español actual*. Madrid: Aguilar.
- Slobin D. (2001) “Form-function relations: how do children find out what they are” en Bowerman M y S. Levinson. *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge: Cambridge University Press. 406-449.
- Vigotsky, L. (1995) *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Referencias bibliográficas del material utilizado en el diseño de los instrumentos metodológicos

- Bloomfield, L. 1964 [1933] “Formas gramaticales” en *Lenguaje*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Quilis, A. (1998) *Principios de fonología y fonética españolas*. Madrid: Arco, 1998.
- Ridruejo E. (1999), *Las estructuras gramaticales desde el punto de vista histórico*. Madrid: Síntesis.

Capítulo 31: 269-275

Aproximación al sistema tiempo/modo/aspecto en
chorote (mataguayo)

Javier Carol

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Aproximación al sistema tiempo/modo/aspecto en chorote (mataguayo)

Javier Carol

Universidad de Buenos Aires

Buenos Aires, Argentina

javier_carol2000@yahoo.com.ar

Resumen

El objetivo general de este trabajo es ofrecer un panorama general del sistema de T(iempo)/M(odo)/A(specto) en chorote (mataguayo). Más específicamente, se propone (i) listar y caracterizar morfosintácticamente las posiciones donde se marcan T/M/A, (ii) caracterizar semánticamente algunos morfemas de T/M/A en forma breve, y (iii) presentar algunas cuestiones poco claras del sistema T/M/A en chorote, como la distinción entre adverbios y núcleos funcionales y la existencia de la categoría de Tiempo. Los morfemas de T/M/A se manifiestan de modos muy diversos en chorote: diferentes conjuntos de prefijos personales verbales (*realis* vs. *irrealis*), partículas preverbiales, clíticos de segunda posición, sufijos verbales y morfemas enclíticos al verbo (que siguen a los anteriores y también a diverso material). Algunos de estos morfemas pueden aparecer en más de una posición; esta ponencia se detiene especialmente en aquellos que ocurren como sufijos verbales. En principio, luce razonable considerar núcleos funcionales las categorías “obligatorias” marcadas en los prefijos personales verbales, las marcadas mediante sufijos, y el futuro, indicado mediante una partícula preverbal. En cambio, marcas como las de pasado remoto y reciente, entre otras, “opcionales” y más periféricas, serían preumiblemente adverbios. Sin embargo, los supuestos núcleos funcionales no siempre presentan un orden esperado según el *principio del espejo* (Baker 1988); además, existen categorías que aparecen en ambas posiciones, con diferencias semánticas en cada caso. Por último, la existencia de la categoría Tiempo merece cierta discusión, ya que podría reducirse a aspecto en unos casos y a una extensión de la deixis espacial en otros.

Introducción

El objetivo general de este trabajo es ofrecer un panorama general del sistema de T(iempo)/M(odo)/A(specto) en chorote (mataguayo). En primer lugar, me propongo listar y caracterizar morfosintácticamente las posiciones donde se marcan T/M/A, en tanto los morfemas de T/M/A se manifiestan de modos muy diversos en esta lengua: diferentes conjuntos de prefijos personales verbales (distinción *realis* vs. *irrealis*), partículas preverbiales, clíticos de segunda posición, sufijos verbales y morfemas enclíticos al verbo (que siguen a los anteriores y también a diverso material). Algunos de estos morfemas pueden incluso aparecer en más de una posición. En segundo lugar, me propongo caracterizar semánticamente algunos morfemas de T/M/A en forma breve, entre los cuales se incluyen marcadores de aspecto gramatical (presuntamente un perfectivo y un imperfectivo), de futuro o aspecto prospectivo, de modo *realis* e *irrealis*, de evidencialidad, de pasado próximo y remoto, y otros. Por último, presento algunas cuestiones poco claras del sistema T/M/A en chorote, como la distinción entre adverbios y núcleos funcionales y la existencia problemática de la categoría de Tiempo.

El chorote es hablado en el Chaco salteño y Paraguay (Boquerón) por algo más de 2000 personas. Se distinguen las variedades *iyojwa'(a)ja* (Argentina) e *iyo'(a)wujwa-manjuj* (Argentina y Paraguay). Pertenece a la familia mataguaya, junto con el wichí, el nivaclé o chulupí y el maká.

La presente ponencia trata principalmente de la variedad *iyojwa'(a)ja*.

Estructura del predicado principal

Expongo aquí la estructura del predicado principal en chorote, lo cual resulta indispensable para comprender la distribución de los marcadores de T/A/M. Lo que se presenta abajo es lo delimitado por los adjuntos y argumentos léxicos del verbo, *i. e.* éstos ocurren antes de -4 o después de +5. El cuadro no representa necesariamente una única palabra fonológica ni morfológica: por un lado, los morfemas de -3, -1 y algunos de +5 tienen acento de palabra propio; por otro, los aplicativos de +4 y algunos morfemas de +5 se comportan morfológicamente como clíticos más bien que como sufijos.

En la mayoría de las posiciones (*slots*) que siguen al tema puede ocurrir más de un morfema. Así, por ejemplo, en +5 se documenta más de una decena, pudiendo ocurrir varios simultáneamente, y siempre siguiendo un orden fijo.

-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5
<i>ja</i>	<i>jé-ké</i>		<i>ní(n)</i>				<i>-is</i>		
FUT	NEG	CONC pers/núm REALIS/IRREALIS	REFL./ RECÍPR. <i>ká</i> ANTIPAS	TEMA	CONC 1-2pl	TAM	CONC 3pl	Aplica- tivos	TAM y otros ad- verbios

Tabla 1: posición de los morfemas de TAM respecto del verbo.

* Variantes dialectales: algún o algunos sufijos de TAM de +2 ocurren detrás de *-is* (+3) '3pl'. Además, en algunos hablantes (¿sólo mayores?), 1pl.O/So se manifiesta mediante dos morfemas preverbiales, mientras que en la variedad reflejada en el cuadro sólo en uno (-2)]

* Variedad *iyó'(a)wujwa*: no existe la posición -4. El futuro se marca mediante un auxiliar.

* Muchos de los morfemas de TAM de +2 y +5 pueden aparecer en más de una posición.

Algunas marcas de TAM

Futuro vs. no futuro

En declarativas, el predicado sin marca es interpretado como presente o pasado si es atético, y como pasado si es télico, pero nunca como futuro; el futuro debe marcarse. En consecuencia, la distinción temporal (morfológicamente) básica es entre futuro y no futuro (≠español, inglés, etc.)

pasado	<i>tiliaki'n</i> (3-bailar)	bailó/bailaba
presente		
futuro	<i>ja-n-laki'n</i> (FUT-3.IRR-bailar)	baila

Tabla 2: oposición temporal-chorote vs. español.

Ja 'futuro' ¿es realmente futuro?

En *iyó'(a)wujwa*, *-jayi* denota futuro pero también 'desiderativo'. En *iyojwa'(a)ja*, *ja* normalmente es futuro deictico, pero hay contraejemplos:

- (1) Po-jom-pe pa i'nio' **ja**-n-ek ti **ja**-jno-yi
 existir-REP-PAS.REM DEM hombre **FUT**-3S.IRR-irse COMP **FUT**-3S.IRR+ir-P
 'Había un hombre que se fue a (lit. 'va a irse para ir a')

siojopa ajnat ti tojw-e...
 DEM tierra COMP largo/alto-P
 un país lejano...'

(Lc19:12)

- (2) Sek-y-i-i a-tat-a-yi-ja'meje ni i-ka niyak.
 DEM-3S-estar-P 1SA-tirar-ASP1-P-P+?PAS.REC DEM 1sg.POS-AL sogá
 'Entonces las echo [las fibras de cháguar] en mi sogá,

A-tejliaj-a-'aja. **Ja-jliasat**-e siupa **ja**-y-i'ne,
 1SA-acarrear-ASP1-?PAS.REC **FUT-1SA.IRR+trasladar**-P DEM **FUT-1SA.IRR**-poner+P
 que llevo encima. Las llevo a donde las voy a elaborar.

[]emti a-tem-e loj-k'i pu-wa i-ka k'isie [,] a-le-yi.
 una.vez.que 1SA-terminar-P 3S+muchos-P DEM-PL 1sg.POS-ALcháguar 1SA-dejar-P.
 Una vez que he terminado, tengo mucho cháguar, y dejo [de buscar].'

Nótese que *ja* no denota futuro deictico. En todo caso, puede considerarse un futuro en relación con una referencia, o bien aspecto "prospectivo" (Tonnhauser 2006) u otra categoría aspectual.

Realis vs. irrealis (+2)

Está marcada por diferentes conjuntos de morfemas de concordancia/clítico pronominal (cf. -2). En *iyojwa'(a)ja* el irrealis ocurre sólo y obligatoriamente en los siguientes contextos sintácticos: seleccionado por COMP *ka* 0 o por la partícula *ja* 'futuro' 0:

- (3) A-wo ka (i)n-laki'n
 1SA-querer COMP **3S.IRR**-bailar
 'Quiero que baile'

- (4) Ja-n-laki'n
 FUT-**3S.IRR**-bailar
 'Va a bailar'

Ka+IRREALIS tiene una distribución muy similar a la del subjuntivo español (desiderativas, hortativas, temporales orientadas al futuro, ciertas relativas, etc.). La distinción *realis vs. irrealis* es más básica morfológicamente que futuro vs. no futuro, ya que en *iyojwa'(a)ja* el futuro es un **subconjunto** del *irrealis*. Es decir, la temporalidad es morfológicamente subsidiaria de la modalidad.

En *iyó'(a)wujwa*: no hay modo de relacionar el futuro con la distinción *realis/irrealis*: el auxiliar de futuro selecciona el juego de marcas O/So, mientras que *realis/irrealis* sólo se distinguen en el juego A/SA.

- (5) a. a-lakien
1SA-bailar
'Bailo', 'Bailé/Bailaba'
- b. **si-lakiejnayi'** (-lakien+jayi)
1sg.S0-bailar-FUT
'Voy a bailar'

Sufijos de TAM (Posición +2)

-jli (PERD): ¿'perdurativo'? Casi siempre acompañado de *-je* (+5), que en otros casos indica pasado reciente. Cuando *-jli* aparece solo –algo no muy frecuente– tiene significados diversos difíciles de precisar.

- (6) a. I'niat ti-po-yi
agua 3S-llenar-P
'Está lleno' (lit. 'el agua lo llena')
- b. I'niat ti-po-**jli**-yi-yji
agua 3S-llenar-**PERD**-P-?PAS.REC
'Sigue lleno (lit. 'el agua sigue...')

-a (*-ye* tras vocal) (**ASP1**): parece delimitar temporalmente la eventualidad. Fuerza una lectura tética, generalmente incoativa, **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.** Sin embargo, también aparece en verbos inherentemente téticos; en tales casos, parece impedir una lectura estativa correspondiente al perfecto compuesto español o *present perfect* inglés, **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.**

- (7) a. Ji-ka jloma-s times ti i-mia-'a'
3POS-AL día-PL dos COMP 3S.dormir-P
'Durmió dos días'; 'Lleva dos días durmiendo'
- b. Ji-ka jloma-s times ti i-mia-**ye**-'e'
3POS-AL día-PL dos COMP 3S-dormir-**ASP1**-P
'Se durmió en dos días', i. e. 'Tardó dos días en dormirse'
- (8) a. Jika jloma-s times ti 'nes
3POS-AL día-PL dos COMP 3S+llegar
'Llegó/ha llegado hace dos días'; 'Lleva dos días de llegado'
- b. Jika jloma-s times ti 'nes-a'
3POS-AL día-PL dos COMP 3S+llegar-**ASP1**
'Llegó en dos días'; 'Le tomó dos días llegar'

(8) puede ser respuesta a ¿*Cuándo llegó*? Probablemente le corresponda la etiqueta de 'perfectivo', aunque para determinar la cuestión debería conocerse mejor su interrelación con otras marcas de TAM, especialmente *-ta(j)* 'ASP2'. Este sufijo es isomórfico (¿o idéntico?) con *-a* '3S.IRR', que aparece en la misma posición con predicados no verbales y con ciertos verbos con características nominales.

-jin (*-jen* en posición final) (rep): evidencial reportativo. Coexiste con otro (presumible) evidencial, cf. *-t'i*, *-t'e infra*.

- (9) Nes-**in**-p'an-t'i-pi
3S.llegar-**REP**-MIR-EV/EP-PAS.REM
'(Dicen que) llegó/había llegado'

Además de esta posición de sufijo verbal, ocurre también como enclítico a un argumento o adjunto preverbal (i. e. típicamente en una segunda posición) e incluso posverbal; en estos casos suele coocurrir con *-pe* 'pasado remoto' (cf. *infra*) formando *-jimpe*.

-p'an (MIR): denota que la eventualidad –o su importancia, o alguna circunstancia de ella– no fue notada por el hablante en el momento de ocurrir sino en un tiempo posterior. Involucra anterioridad, evidencialidad y/o sorpresa ('mirativo'). Traducido generalmente por 'había sido (que)' en el español local. (Cf. guaraní paraguayo y correntino *-ra'e*, quechua *-sqa* "pasado no experimentado")

- (10) ¡Am-**p'an!**
2sg-**MIR**
'¡Eras vos!' [Recién te veo, p. ej. porque antes estaba oscuro. También fórmula de saludo]

-t'i (*-t'e* en posición final; *iyó'(a)wujwa -t'e(y)*) (**EV/EP**): evidencial o epistémico. A veces pareciera corresponder mejor a un epistémico: el hablante no tiene plena certeza sobre lo enunciado pero lo cree muy probable, y se traduce por el futuro conjetural o por *deber de* +INFINITIVO. Sin embargo, también aparece en relatos donde evidentemente no interviene el compromiso del hablante ni la modalidad, sino que se indica simplemente que el hablante no ha sido testigo directo:

- (11) Y-am-**t'i**-jyi (ja Juan)
3S-irse-**EV/EP**-PAS.REC DEM Juan
'(Juan) debe de haberse ido' (Contexto: busco a Juan y no lo encuentro donde se esperaría que estuviera)
- (12) Siupu-wa i-yo-**t'i**-yi-pi pa-po injlojwajnas
DEM-PL 3S-hacer-**EV/EP**-P-PAS.REM DEM-PL enviado.PL
'Hechos de los apóstoles' (Título del libro; lit. 'Lo que hicieron los apóstoles')

-ta(j) (*-tie(j)* tras palatal) (**ASP2**): imperfectivo, condicional o frustrativo. La etiqueta 'aspecto' que sugiere la glosa es algo tentativa. Cuando no coocurre con *-a* 'ASP1' aporta un significado imperfectivo o progresivo (la eventualidad no se completó, o no se sabe si se completó, o fue interrumpida por otra).

Además, puede denotar algo equivalente al condicional del español que aparece en la apódosis de cláusulas condicionales.

- (13) I-jio-**ta** Saltaj-a...
3S-ir-**ASP2** Salta-P
a. 'Iba a ir Salta...' (pero no llegó/ no sé si llegó/ algo sucedió en el camino o antes de ponerse en marcha)
b. 'Iría/habría ido a Salta...' (p. ej. si tuviera/hubiera tenido dinero para el pasaje)
- (14) Y-i-**ta**-ja'n...
3S-estar-**ASP2**-abajo
a. 'Iba a sentarse'; 'Iba a estar sentado'
b. 'Se habría sentado...'; 'Estaría/habría estado sentado...'
- (15) A-lej-**ta**...
1A-lavar-**ASP2**
a. 'Lo estaba/estuve lavando...' (pero no terminé)
b. 'Lo habría lavado...'

(El verbo de (14) admite aquí tanto una lectura estativa como una incoativa.) Sin embargo, cuando coocurre con *-a* 'ASP1', algo sumamente frecuente, la interacción de ambas marcas produce resultados muy complejos: denota que la eventualidad se completó pero sin resultados, que sus resultados ya no tienen relevancia presente, que no se sabe si se completó, o bien que comenzó pero no continúa o no se sabe si continúa.

- (16) I-jio-**ye-ta** Saltaj-a...
3S-ir-**ASP1-ASP2** Salta-P
a. 'Fue a Salta...' (pero en vano, ya que p. ej. no obtuvo lo que se proponía)
b. 'Fue a Salta...' (pero ya no está más allí, p. ej. porque regresó a su casa)
c. 'Iba a Salta...' (estaba en camino; puede haber llegado o no)
- (17) Y-i-**ye-ta**-ja'n...
3S-estar-**ASP1-ASP2**-abajo
a. 'Se había sentado...' (pero debió pararse, ya no está más sentado)
b. 'Se había sentado...' (y se ignora qué sucedió después)
- (18) A-lej-**a-ta**...
1A-lavar-**ASP1-ASP2**
a. 'Lo había lavado...' (y se ignora qué sucedió después)
b. 'Lo lavé...' (pero ya no está limpio)

Como se observa, las diferencias dependen del aspecto léxico del verbo y del contexto.

Por otra parte, *-ta(j)* también puede cliticizarse a *ja* 'futuro', dando lugar a *jota*, *jata*, con un valor de "imperfectivo del futuro" o de condicional orientado al futuro:

- (19) Jo-**ta** (i-)tiujw pa si'yus ka po-ye
FUT-**ASP2** 1.IRR-comer DEM pescado COMP 3+existir-IRR
'Comería pescado si hubiera'
- (20) Jo-**ta** (i-)tiujw pa si'yus, laj-k'i-pa
FUT-**ASP2** 1.IRR-comer DEM pescado no.hay-P-DEM
'Iba a comer pescado, pero no había'

* Orden de los morfemas: *jli>a>jin>p'an/t'i>ta(j)*

"Adverbios" de TAM (Posición +5)

Algunos morfemas de +2 (como mínimo *-jli*, *t'i*, *p'an*) pueden aparecer también en +5. En esta posición se manifiestan la temporalidad, la evidencialidad y algunos aspectos ('nuevamente', 'habitualmente', etc.). Los morfemas que ocurren aquí son aparentemente opcionales.

En cuanto a la temporalidad, puede observarse correlación entre algunos morfemas de +5 y "demostrativos" o determinantes deícticos:

demostrativo	adverbio (+5)
<i>pa</i> : ausente, inaccesible	<i>pe</i> : pasado remoto
<i>ja</i> : ausente, temporariamente no visible	(<i>V</i>) <i>je</i> : pasado reciente
<i>'na</i> : tangible u ostensible	<i>'ne</i> : ahora; en ese momento

Tabla 3: relación entre demostrativos y marcas temporales.

(Otros tres demostrativos no tienen correlato en posición +5)

El morfema *-pe* –que en otras circunstancias denota pasado remoto– coocurre también con imperativo y "futuro" con el significado aproximado de 'siempre' o 'todas las veces' (cf. wichí [peh] 'habitual', Viñas Urquiza 1974:98).

Por su parte, *-(V)je* coocurre con otras marcas de TAM con significados muy diferentes al de 'pasado reciente', p. ej. *a* {ASP1} + (*V*)*je*: 'nuevamente', véanse (2) y (6).

Marcas de TAM que aparecen en diferentes posiciones**Foco:**

- (21) a. *Juan nam-p'an-e na jl-as* Neutral: +2
 Juan 3S.traer-MIR-PDEM 3POS-hijo
 (Resultó ser que) Juan trajo a su hijo' (esp. local: 'Había sido que Juan trajo...') [No me di cuenta en el momento]
- b. *Juan nam-e p'an na jl-as* Foco en SV:+5
 Juan 3S.traer-P MIR DEM 3POS-hijo
 'Juan TRAJÓ a su hijo' [No me di cuenta en el momento; no lo esperaba]
- c. *Juan p'an nam-e na jl-as* Foco en Sujeto
 Juan MIR 3S.traer-P DEM 3POS-hijo
 'Era Juan el que había traído a su hijo' (esp. local 'Había sido Juan el que...')

Interrogación

- (22) a. *Juan nam-t'i-yi ja jl-as* Afirmación: +2
 Juan 3S.traer-EV/EP-P DEM 3POS-hijo
 'Juan debe de haber traído a su hijo'
- b. *¿Juan nam-e t'e ja jl-as?* Interrogación total (SV)
 Juan 3S.traer-P EV/EP DEM 3POS-hijo
 ¿Habrá traído Juan a su hijo?
- c. *¿Ten-t'e pa nam-e na jl-as?* Interrogación parcial (Sujeto)
 quién-EV/EP DEM 3S.traer-P DEM 3POS-hijo
 ¿Quién habrá traído a su hijo?
- (23) *¿Ten-t'i-tie pa ka (a-)tojw?*
 qué-EV/EP-ASP2 DEM COMP 2A.IRR-comer
 ¿Qué comerías/habrías comido? [si pudieras elegir]

TAM enclítico a negación

- (24) a. *Je nam-t'i-yi ja jl-as* Posición usual: +2
 NEG 3S.venir-EV/EP-P DEM 3POS-hijo
 'No debe de haber traído a su hijo'
- b. *Je-t'i nam-e ja jl-as* Enclítico a negación
 NEG-EV/EP 3S.traer-P DEM 3POS-hijo
 ¿'Ídem'?

TAM con alcance sobre la negación

- (25) a. *Je kas-p'ijliuis-a'* Alcance "normal"
 NEG 1pl.So-pobre.PL¹-ASP1
 'No nos volvimos pobres', 'No fuimos pobres [durante ese tiempo]'
 NEG [ASP [V]]
- b. *Je-ye wata'a ka kas-p'ijliuis* (Drayson et al. 2000: 40)
 NEG-ASP1 tanto COMP 1pl.So-pobre.PL
 'Ya no somos tan pobres'
 ASP(='ya') [NEG [Cuant]]

TAM con SD/SN

- (26) *Je-t'i i-yo-jli-yi-pi pa-po i'nio t'i-pi*
 NEG-EV/EP 3S-hacer-PERD-P-PAS.REM DEM-PL hombre EV/EP-PAS.REM
 'No eran así (seguramente) los hombres antiguos' (Drayson et al. 2000:92)

Discusión**Adverbios vs. núcleos funcionales**

Las marcas de TAM en +5 son opcionales y morfológicamente distantes del tema verbal (se interponen aplicativos), las demás son (relativamente) obligatorias y están en relación local con el tema verbal → ¿Adverbios vs. núcleos funcionales respectivamente?

Problemas:

- (i) Varios "núcleos funcionales" (+2) ocurren también como "adverbios"
 (ii) Principio del espejo (Baker 1985): *-jin*, *-ti* 'evidencial' > *-ta(j)* 'aspecto' resulta inesperado (cf. Cinque 1999)

¿Existe Tiempo?

* En algunos morfemas la temporalidad podría ser una extensión de la deixis espacial. Algunos presuntos morfemas de Tiempo tienen significados no temporales.

* Salvo el futuro *ja* y el “mirativo” *-p'an* (MIR), los morfemas presuntamente de Tiempo no aparecen en posiciones esperadas para nodos funcionales (*i. e.* sufijos verbales).

* *-p'an* (MIR) podría considerarse “pasado no experimentado”, pero no es un pasado deíctico (*i. e.* no está anclado al tiempo de habla), sino anterior a una referencia.

* Tampoco el futuro *ja* es deíctico.

Abreviaturas en las glosas:

1, 2, 3: primera, segunda y tercera personas; **A:** sujeto de verbo transitivo; **ADV:** adverbio; **AL:** posesión alienable; **ASP1, ASP2:** aspectos 1 y 2; **COMP:** complementante; **DEM:** demostrativo; **EV/EP:** evidencial/epistémico; **FUT:** futuro; **IRR:** irrealis; **MIR:** mirativo; **O:** objeto; **P:** adposición o aplicativo; **PAS.REC:** pasado reciente; **PAS.REM:** pasado remoto; **PERD:** perdurativo; **pl/PL:** plural; **POS:** posesivo; **REP:** reportativo; **S:** sujeto de verbo intransitivo; **Sa, So:** sujeto de verbo intransitivo marcado como sujeto u objeto de transitivo; **V:** verbo.

Notas

1 Este verbo tiene características nominales. La raíz *p'ijlius-* toma un plural nominal *-is* en todas las personas del plural, es decir, puede analizarse como un nombre plural incorporado a un auxiliar o cópula nula; no debe confundirse, entonces, con el de tercera verbal que aparece en la posición (+3).

Referencias

- Baker, Mark. (1985) “The Mirror Principle and morphosyntactic explanation”. *Linguistic Inquiry* 16(3): 373-415.
- Cinque, Guglielmo (1999) *Adverbs and functional heads: A cross-linguistic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Drayson, Nicholas, Sebastián Frías y Julián Gómez (2000) *Sake' iyo ti iyojwa'jats'e'm. Somos chorotes – Nuestras costumbres*. Tartagal: ASOCIANA.
- Tonnhauser, Judith (2006) *The temporal semantics of noun phrases – evidence from Guaraní*. Tesis doctoral inédita. Stanford: Stanford University.
- Autores Varios (1997) *Sinia' jlamtis. El nuevo testamento en el idioma iyojwa'ja (chorote)*. Buenos Aires: Sociedad Bíblica Argentina.
- Viñas Urquiza, María Teresa (1974) *Lengua mataca. Tomo 1*. Buenos Aires: UBA-FFyL-Centro de Estudios Lingüísticos.

Capítulo 32: 277-287

Evaluación de textos argumentativos escritos en inglés
de acuerdo con una propuesta integradora

María Cristina Carrillo

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Evaluación de textos argumentativos escritos en inglés de acuerdo con una propuesta integradora

María Cristina Carrillo

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, UNSJ

San Juan, Argentina

mc_carrillog@hotmail.com

Resumen

Este trabajo de investigación ha sido realizado bajo el supuesto de que la producción escrita del texto argumentativo en inglés entraña una gran complejidad para los hablantes no-nativos de esa lengua. Demanda del autor habilidades y conocimientos específicos para lograr su objetivo de persuadir o convencer al lector sobre un cierto punto de vista o de resolver una diferencia de opinión. Le demanda también, conocimiento y competencia de la superestructura argumentativa y manejo de habilidades para organizar el texto adecuadamente. El objetivo principal de este trabajo es la aplicación de una propuesta para analizar y evaluar textos argumentativos en inglés. Los textos del corpus fueron escritos por un grupo de estudiantes de grado de las carreras de Profesorados y de Licenciatura en Inglés en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan. Esta Propuesta Integradora está basada en conceptos tomados del Modelo de S. Toulmin y de la Teoría Pragmadialéctica de F. van Eemeren y R. Grootendorst. Tiene como objetivos describir y evaluar, por un lado, los elementos tesis, argumentos y conclusión, y por el otro, la fase argumentativa en particular. Los resultados obtenidos han permitido detectar algunas de las dificultades que los estudiantes experimentan en la producción de estos textos como así también las relaciones semánticas subyacentes al punto de vista y los argumentos más frecuentemente usadas. Asimismo, han permitido arribar a la conclusión de que el nivel de logros de los estudiantes en esta área de conocimiento puede mejorarse notablemente por medio de instrucción metódica y sostenida en el tiempo.

Introducción

El presente trabajo aborda la evaluación de la producción escrita del texto argumentativo en alumnos universitarios de segundo año de las carreras de los profesorados y la licenciatura en inglés dictadas en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan.

Ha sido realizado bajo el supuesto de que esta actividad entraña una gran complejidad para los hablantes no-nativos de esa lengua. Si bien es cierto que todos los tipos de textos tienen una superestructura típica que los alumnos ya conocen o tienen que aprender, la argumentativa – su producción escrita en particular – entraña una inherente complejidad que implica desafíos múltiples para ellos. Esto es así porque les demanda, por un lado, conocimiento de las reglas del código escrito y conocimiento del código de la lengua inglesa y, por el otro, la competencia para organizar el contenido del texto y expresar sus argumentos de manera tal de lograr su propósito de justificar un punto de vista o persuadir al lector acerca del mismo a través de uno o varios razonamientos.

El objetivo general de este trabajo es mostrar la aplicación de nuestra propuesta integradora de análisis y evaluación de los textos argumentativos en inglés. Esta propuesta integra algunos elementos de las teorías de la argumentación de J. Toulmin y de la pragmadialéctica de F. van Eemeren y R. Grootendorst. De la primera se toman los elementos *tesis*, *argumentos* y *garantía*. Con el fin de analizar y determinar el grado de experticia en la producción de los textos argumentativos, se solicitó a los alumnos que redactasen sendos textos en su aula de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes en diferentes momentos. La redacción del primero se realizó durante la primera semana del cuatrimestre – al comienzo del dictado de clases – y la redacción del segundo al finalizar el mismo. Al momento de realizar el primero, los estudiantes ya conocían y habían producido diferentes tipos de textos en la asignatura Lengua Inglesa I, de primer año de las carreras mencionadas, particularmente textos narrativos e instructivos. También habían producido, pero en menor número, textos de base argumentativa: de opinión o de presentar y defender posiciones a favor y en contra de una opinión determinada.

La producción del segundo texto tuvo lugar cuando los alumnos ya habían recibido instrucción acerca de la producción del texto argumentativo en el curso de Lengua Inglesa II, que consistió en la explicación y posterior práctica de las partes canónicas de su superestructura como así también marcadores discursivos típicos, especialmente los de enumeración (enumerative): *first(ly)*, *second(ly)*, *finally*, *to begin with*, *to conclude*, *in the first/ second place*, etc.; los de resumen (summative): *summing up*, *to sum up*, *in conclusión*; de refuerzo (reinforcing): *again*, *moreover*, *in addition*, *what is more*, etc.

Para la producción de ambos tests se solicitó a los alumnos que opinaran acerca de un tema de interés y de actualidad cercano a su experiencia diaria y se lo hizo en la forma de encuestas ficticias supuestamente realizadas por un grupo de padres preocupados por dos temas relacionados con adolescentes y jóvenes en general y con la sociedad sanjuanina en particular – uno de los cuales había tenido consecuencias trágicas un tiempo antes.

La elección del recurso de la encuesta y de los temas abordados facilitaría, a nuestro criterio, la generación de la situación de comunicación, la instalación del problema retórico (con su tema, audiencia y objetivos del autor del texto); por otro lado, los alumnos podrían apelar a la información almacenada en su memoria de largo plazo y se estaría favoreciendo, además, la motivación para escribir tales textos ¹.

Dada la complejidad de la producción de un texto argumentativo, especialmente en una segunda lengua, y la necesidad de un instrumento que permita analizarla y evaluarla con la mayor precisión posible, proponemos una pauta de evaluación que es integradora de algunas funciones del Modelo de J. Toulmin y de algunos elementos de la Teoría pragmatialéctica de F. van Eemeren y R. Grootendorst. El modelo de Toulmin resulta apropiado para analizar la estructura interna de la argumentación y de ella tomamos las funciones *datos*, *tesis* y *garantía*, que son las que deben estar presentes para que el razonamiento sea válido. Por su lado, la Teoría de van Eemeren y Grootendorst nos permite evaluar el otro componente de la argumentación como macroacto de habla, i.e. el Marco o Escenario. De ese componente tomamos los elementos *tema*, *punto de vista del protagonista*, *diferencia de opinión* y la *fase argumentativa propiamente dicha*, concentrándonos en sus componentes y sus elementos:

- 1) tipos de argumentos usados,
- 2) tipos de relaciones subyacentes al punto de vista u opinión y los argumentos que los sustentan,
- 3) su representación gráfica por medio de esquemas que permiten su visualización objetiva, y
- 4) la complejidad de la estructura argumentativa.

El objetivo general de esta investigación es mostrar la aplicación de nuestra propuesta integradora para el análisis y evaluación de textos argumentativos en inglés.

Los objetivos específicos son:

- 1) describir las fases de la argumentación y sus componentes en los textos producidos por los estudiantes,
- 2) determinar los tipos de argumentación usados,
- 3) detectar las relaciones semánticas subyacentes a la relación tesis-argumentos
- 4) evaluar la complejidad de la estructura argumentativa propiamente dicha a partir de su representación por medio de esquemas.

Marco teórico

Para alcanzar los objetivos de esta investigación recurrimos a los fundamentos teóricos de dos modelos de producción escrita, dos teorías de la argumentación y de dos propuestas de evaluación del texto argumentativo.

Los modelos de producción escrita son los de L. Flowers y J. Hayes (1981) y de J. Hayes (1996), este último especialmente en lo concerniente a la importancia dada a la motivación, a la memoria de trabajo y a la lectura en el proceso de producción textual.

El Modelo de Flowers y Hayes(1981) es un modelo elaborado desde la perspectiva de la psicología cognitiva que considera a la producción escrita como una actividad en la que un conjunto de procesos y sub-procesos mentales distintivos son puestos a funcionar en el acto de componer un texto. Explica las *estrategias* que se utilizan para componer un texto y las *operaciones* intelectuales que guían ese proceso.

Es un modelo recursivo en el que los procesos no se consideran etapas que hay que seguir en un determinado orden sino operaciones que tienen una organización jerárquica en la que cualquiera de ellas puede insertarse en otra.

Consiste en tres componentes que reflejan los tres elementos mayores del proceso de componer: *la situación de comunicación*, *los procesos de la escritura propiamente dichos* y *la memoria de largo plazo del escritor*, entre los cuales se establecen diversas interrelaciones.

El Modelo de Hayes(1996) tiene dos grandes componentes: el del *entorno de la tarea* y el *individual*. El primero consiste en un *componente social*, que incluye la audiencia, el contexto social y los textos que el escritor puede estar leyendo al momento de realizar su tarea de producir, y un *componente físico*, que incluye el texto que se está componiendo, y el medio usado para componer, por ejemplo, la

computadora. El segundo componente, el *individual*, incluye el *afecto* y la *motivación*, los *procesos cognitivos*, la *memoria de trabajo* y la *memoria de largo plazo*.

En este modelo se da un lugar destacado a la parte individual del proceso, en particular al afecto y la motivación dado que, según el autor, inciden notablemente en el proceso de producción de un texto escrito, pero al mismo tiempo aclara, que todos los componentes son importantes.

El otro componente al que se da un rol central es la memoria de trabajo, que no estaba incluida en el modelo anterior. Por todos estos aspectos, el autor afirma que este nuevo modelo puede ser descrito como un modelo individual-medioambiental.

Por otra parte, incluye representaciones lingüísticas y viso-espaciales formadas en la lectura de textos escritos de diferente naturaleza a los que el escritor haya tenido acceso (revistas, diarios, libros, artículos científicos, manuales de instrucciones, que habitualmente contienen gráficos, tablas, dibujos y que son esenciales para la comprensión de los textos).

Finalmente, la otra diferencia importante es la organización del componente de los procesos cognitivos, que muestran una diferencia en los elementos que incluyen y, que por ello, reciben nuevos nombres. Así, el término *interpretación del texto* ha reemplazado al de *revisión*; la categoría más general *reflexión* incluye a la vieja categoría de *planificación*, mientras que la categoría *producción textual* incluye a la anterior de *traducción (textualización)*.

Argumentación: Dos teorías influyentes

El Modelo de Toulmin

Stephen Toulmin estudia la argumentación tomando como punto de partida el razonamiento natural, no formal, distinguiéndolo de la argumentación de origen lógico. Cuestiona que todos los argumentos puedan reducirse a la micro-estructura, cuasi-geométrica, de tres elementos del silogismo aristotélico: *premisa mayor*, *premisa menor* y *conclusión* y que todos, independientemente del campo al que pertenezcan, puedan ser contruidos de la misma forma.

La estructura descrita, conocida como “el modelo de Toulmin”, identifica seis funciones o categorías básicas en un argumento, que son comunes a cualquier ámbito de argumentación: *dato(s)* (D), *tesis* (T), *garantía* (G), *respaldo (backing)* (B), *calificador* (C) y *refutación* (R).

La Teoría Pragmadialéctica

En la décadas de los ochenta y noventa surgen teorías de argumentación pragmática tales como de los autores holandeses Frans van Eemeren y Rob Grootendorst (1984, 1987), que ofrece un modelo de discurso argumentativo basado en el proceso de discusión y no en términos de forma o contenido.

Para esta teoría la argumentación es un fenómeno de comunicación y su propósito es resolver una diferencia de opinión entre dos partes, para lo cual se debe crear el ambiente adecuado para el análisis crítico de las diferentes posturas y poder concordar en la toma de decisiones.

Considerada como un fenómeno de comunicación, la argumentación tiene lugar en un escenario y tiene componentes. Sus elementos, entonces son: el *marco* o *escenario* donde tiene lugar y sus componentes: el *tema*, el *contexto*, los *protagonistas*, los *lugares* y *tipos argumentativos*, *diferencia de opinión – con sus diferentes tipos –* y las *fases de la argumentación*.

Tema

El tema – común para todos los alumnos que participan en esta experiencia – es el establecido en la encuesta escrita entregada a los alumnos a los efectos de que escriban el texto. En el primer texto se refiere al hecho de que muchos jóvenes adultos y adolescentes ingieren estimulantes antes de salir a bailar los viernes y sábados por la noche. Este comportamiento es fuente de riesgos para los propios jóvenes como así también para otras personas que puedan verse involucradas indirectamente: accidentes, peleas, etc.; por estas razones, constituye una fuente de preocupación para los padres. En el segundo texto el tema es la preocupación de los por el fracaso de sus hijos en sus estudios debido, en su opinión, a sus frecuentes salidas y a pasar demasiadas horas frente a la computadora para otros propósitos que no están relacionados con sus obligaciones académicas.

Protagonistas

Los protagonistas son, por un lado, el grupo de padres autores de la encuesta – ausentes al momento de escribirse el texto – y, por el otro, el autor de cada uno de los textos.

Fases

1. Inicial o punto de partida:
2. Fase de apertura:
3. Fase intermedia (fase argumentativa)
4. Fase de clausura

Diferencia de opinión

Una diferencia de opinión se da porque hay dos puntos de vista que se oponen o, al menos, el de uno de los protagonistas se encuentra con la duda del otro respecto de tema en particular. Los puntos de vista pueden ser: a) una descripción de hechos y sucesos, b) predicción, c) un juicio o d) un consejo.

Hay diferentes tipos:

1) Diferencia de opinión única: Es la más elemental. Es aquella que se suscita acerca del contenido de una sola proposición por la que se adopta sólo un punto de vista – positivo o negativo.

2) Diferencia de opinión múltiple: En ella el punto de vista se refiere a más de una proposición. Se da cuando alguien trata dos o más cuestiones al mismo tiempo, por ejemplo, dando una opinión sobre una serie total de asuntos o sobre las diferentes partes o componentes de un plan, proyecto, etc.

3) Diferencias de opinión principales y subordinadas: En el transcurso de una discusión argumentativa originada por una diferencia de opinión pueden surgir nuevos desacuerdos a partir de los argumentos presentados. Así habrá una diferencia de opinión principal y otra u otras subordinadas.

La argumentación puede ser de mayor o menor complejidad y puede ser de distintos tipos: *múltiple*, *coordinada* o *subordinada*. Estos tipos pueden darse en forma combinada y da lugar a una argumentación muy compleja.

Argumentación múltiple: consiste en la sustentación del mismo punto de vista por medio de defensas alternativas presentadas una a continuación de la otra, independientes entre sí y todas con una fuerza similar. Cada una de ellas podría, por sí misma, defender el punto de vista.

Argumentación coordinada: un punto de vista es defendido por medio de una combinación de argumentos que son tomados juntos para conformar una defensa concluyente; es decir, los argumentos son interdependientes, y lo son de manera diferente: porque ninguno de ellos es lo suficientemente fuerte para defender el punto de vista o bien porque un segundo argumento refuerza al primero, previniendo así de posibles objeciones a este.

Argumentación subordinada: puede verse como una cadena de razonamientos en la que los argumentos que sustentan un punto de vista son apoyados, a su vez, por otro(s) argumento(s). En ella, la defensa del punto de vista se hace paso a paso: si el argumento que defiende un punto de vista inicial no puede mantenerse por sí mismo, es apoyado por otro y, si este requiere de otro sostén, se agrega otro, hasta que la defensa sea concluyente.

Fase argumentativa

Esta puede ser de mayor o menor complejidad, según el número de argumentos únicos y de la relación entre ellos. La argumentación más simple consiste en la defensa de un punto de vista por medio de un argumento único, es decir, un argumento que en su forma más explícita está constituido por sólo dos premisas, una de las cuales puede estar implícita.

Esquemas argumentativos

Los argumentos y el punto de vista defendido se relacionan de manera específica por medio del *esquema argumentativo*. Hay tres categorías de acuerdo con el tipo de relación establecida. Ellas son: la relación *sintomática* (), la relación de *analogía* y la relación *causal*.

Representación esquemática de la estructura de la argumentación

La argumentación puede ser separada en argumentos únicos a los efectos de analizar su estructura. Para representarla en forma clara y concisa emplean unos esquemas generales, que usaremos a continuación para ilustrar la argumentación múltiple, coordinada y subordinada

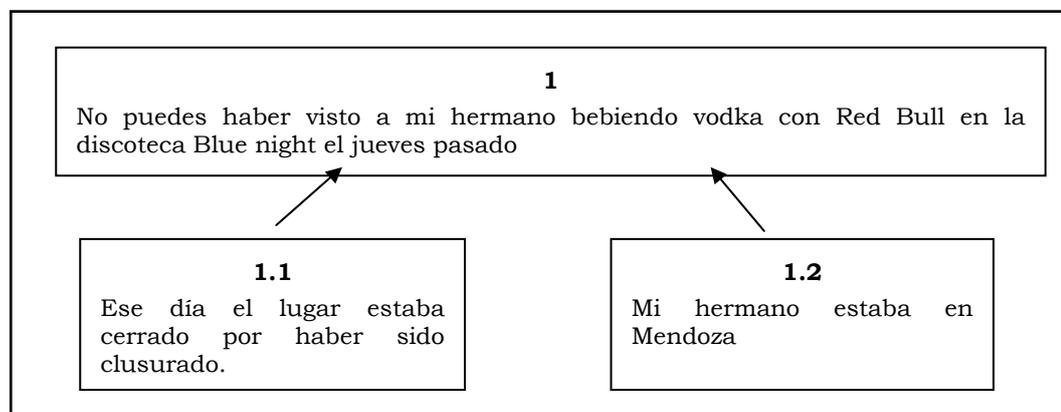


Figura 1: Argumentación múltiple.

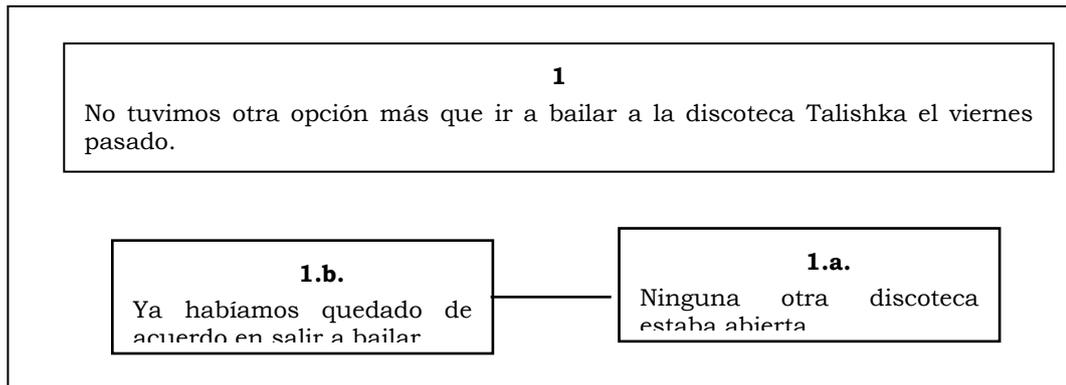


Figura 2: Argumentación coordinada.

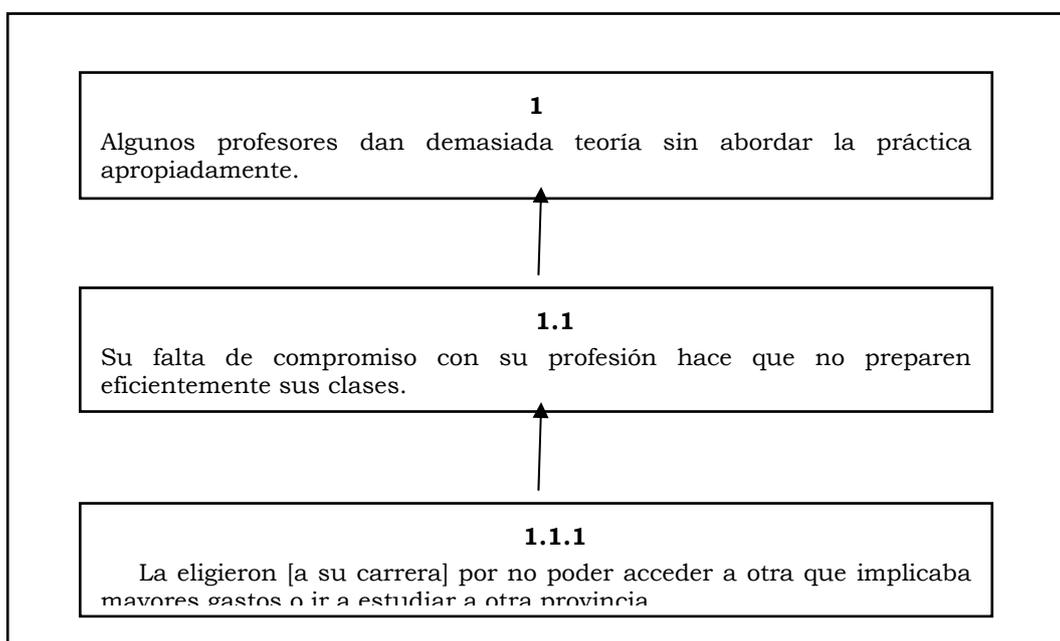
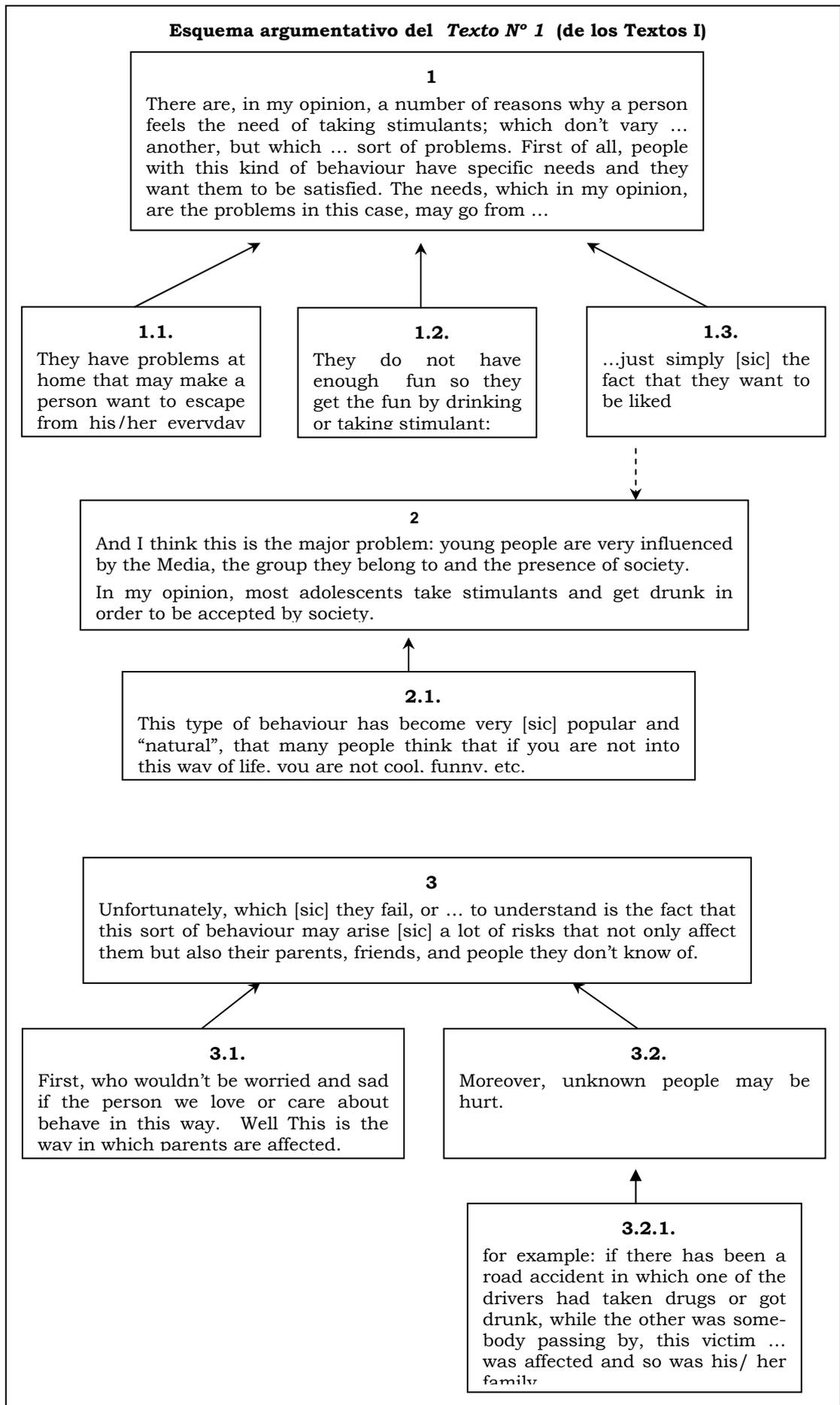


Figura 3: Argumentación subordinada.

Más abajo incluimos los esquemas argumentativos correspondientes a los textos N° 1 del corpus, es decir el correspondiente al texto escrito a comienzos del cuatrimestre (del grupo Textos I) y el correspondiente al texto escrito a finales del mismo (Textos II).



Esquema argumentativo del Texto N° 1 (de los Textos II)

1
(Segundo párrafo) ... (However, what is also true is that) some teachers or professors sometimes deal with too much theory (which of course is very important) and don't put emphasis at all in how to put this theory or knowledge to practical use.

1.1.
There are some teachers who are not committed to being a teacher

1.1.a.
Either because they are not satisfied with the career they chose

1.1.b.
or because they don't have the resources ... to teach appropriately

2
The fact makes them feel bored or not interested in their studies and of course it make [sic] them fail at school.

2.1.
the fact that most teenagers are closely connected with the Media, entertainment, computers, TV, etc.

Población y Muestra

Los textos objeto de estudio fueron producidos por todos los alumnos regulares de las asignaturas de segundo año *Sintaxis y Semántica del Inglés* y *Lengua Inglesa II*, es decir, veinte alumnos, lo que nos permitiría tener una muestra de cuarenta textos. Finalmente, sin embargo, la muestra quedó constituida por aquellos textos producidos sólo por los alumnos no-recursantes de ambas asignaturas que habían redactado tanto el primer texto (al comienzo del cuatrimestre) como el segundo (al final del cuatrimestre). Las razones para estas decisiones fueron, por un lado, tener la certeza de que los estudiantes informantes no habían recibido instrucción sobre el texto argumentativo antes de la producción del primer texto y, por el otro, tener ambos textos de cada estudiante. En respuesta a esas razones, el corpus quedó reducido a veinte textos, diez escritos al comienzo del cuatrimestre y diez escritos al final del mismo.

Resultados

El análisis de la fase argumentativa de acuerdo con la Propuesta Integradora nos ha permitido obtener información acerca de la complejidad de la estructura argumentativa construida por cada uno de los autores de los textos en términos de argumentos principales y argumentos subordinados: su inclusión y el número incluido. También nos ha permitido establecer el esquema argumentativo empleado en base al tipo de relación subyacente a las tesis y los argumentos que las apoyan.

Por último, este análisis nos ha permitido mostrar la estructura de la argumentación en forma objetiva por medio de gráficos.

Acerca del número de argumentos incluidos

Hemos observado que en el setenta por ciento de los **Textos I**, es decir, en siete textos, se incluyen argumentos, mientras que en el treinta por ciento (tres textos), no se los incluye. Este último resultado puede parecer paradójico siendo que los textos redactados son argumentativos. Esa ausencia de argumentos se debe a diferentes causas. Una de ellas es que el autor hace varias aseveraciones introducidas por 'I think' ('Pienso') o 'I believe' ('Creo') para expresar su tesis pero luego incluye una serie de proposiciones que no cumplen función de argumento por lo que el texto se queda en un nivel descriptivo, enumerativo de situaciones o simplemente anecdótico. (Ejemplo: Textos del grupo I: N° 3 y N° 8). Otra de las razones es que el autor expresa su punto de vista y luego incluye una serie de afirmaciones que no están relacionadas con aquel o bien no cumplen la función de argumento porque en realidad son nuevas tesis. (Ejemplo: Textos I: texto N° 5)

Otra causa es que los argumentos expresados por el autor en realidad no expresan causas sino las razones por la cuales sucede lo que la proposición enuncia. De acuerdo con van Eemeren *et al* (2006:50-51) serían ejemplos de *explicación*, *elaboración* o *clarificación*. Cualquiera de ellas se refiere a algo que ya fue aceptado; en cambio cuando se trata de argumentos, se trata de razones que aún no han sido aceptadas.

Acerca de los tipos de argumentación

Los argumentos, de acuerdo con nuestro marco teórico, se clasifican en *únicos*, *múltiples* y *coordinados*. Los más numerosos han sido los argumentos únicos: han sido incluidos en seis de los diez textos del grupo de Textos I y en nueve de los Textos II. Estos resultados no son sorprendentes dado que la argumentación más simple consiste en un argumento único. Le siguen en frecuencia los argumentos *coordinados*, que junto con los *múltiples*, constituyen unidades más complejas que resultan de combinar entre sí más de un argumento único. Los argumentos coordinados aparecen en el cuarenta por ciento de los Textos I y en el setenta por ciento de los textos II; les siguen en frecuencia los argumentos múltiples, con una sola ocurrencia en los Textos I (Texto N° 7) y cinco en los Textos II).

Acerca de los esquemas argumentativos

De acuerdo con los datos obtenidos, el mayor número de esquemas argumentativos está basado en la relación de causa – efecto. Mientras que en el grupo de los Textos I siete textos incluyen al menos un argumento basado en esta relación, en el grupo de los Textos II hay nueve textos que la incluyen, tanto en los argumentos principales como en los subordinados.

En la relación de causa-efecto los argumentos constituyen, típicamente, las causas de lo expresado en el punto de vista o conclusión. En nuestro corpus la mayoría de los argumentos son ejemplos de este caso (Textos I: N° 1, 2, 4, 6, 8, 9 y 10) y en todos Textos II, excepto el N° 6. La argumentación causal también puede hacerse en orden inverso, de manera que el argumento hace mención al efecto y el punto de vista a la causa. Ejemplos de la relación causal inversa están dados en el par de Textos N° 4 de los Textos I, uno en cada uno de ellos, y en el Texto N° 6 del grupo de Textos II. Un subtipo de la relación causa-efecto está dado por la *argumentación pragmática*. Esta se da cuando el punto de vista recomienda un curso de acción y la argumentación consiste en el resumen de las consecuencias favorables de adoptar esa línea de conducta. En nuestros textos hay ejemplos de este subtipo en los textos N° 4 (Textos I), N° 3, N° 4 y N° 6 de los Textos II.

De las otras dos relaciones, i.e., sintomática y de analogía, hay sólo tres ejemplos: un caso de relación *sintomática* en el Texto 1 (Textos I), uno de relación *sintomática por el ejemplo* en el Texto N° 5 (Textos II) y uno de relación de *analogía* en el Texto N° 4 del grupo de Textos II.

La diferencia en el número de ocurrencias de ejemplos de los diferentes tipos de argumento nos permite arribar a la conclusión de que la relación de causa – efecto es más fácil de establecer o surge más naturalmente que las otras dos. Una conclusión relevante con respecto a esta dificultad es que en la instrucción hay que promover, y poner énfasis en, la práctica de sustentar tesis por medio de esas otras dos relaciones también.

Acerca del tipo de punto de vista

Con referencia al aspecto del punto de vista, el más usado es el *juicio*. Los otros dos tipos no han sido utilizados (el caso de descripción de hechos) o lo han sido en menor proporción (consejo).

Esta conclusión también puede ayudar a la hora de preparar actividades para la instrucción en la producción del texto argumentativo que tengan como finalidad promover la redacción de distintos puntos de vista y apoyarlos por medio de los distintos esquemas de argumentación disponibles y aplicando las tres relaciones que subyacen a la relación del punto de vista y los argumentos.

Conclusiones generales y perspectivas

En general, podemos afirmar que, de acuerdo con los resultados obtenidos por medio de la aplicación de las dos propuestas, hubo progreso entre los textos redactados antes y después del período de instrucción, aún cuando este fue breve. Creemos que un período de instrucción más largo que incluya actividades cuidadosamente planificadas contribuirá notablemente a la obtención de mejores resultados en la producción escrita del texto argumentativo.

Según J. Hayes, op.cit., escribir es una actividad social porque tiene como propósitos comunicarse con otros seres humanos, porque es un instrumento social y se lleva a cabo en un contexto social. Por otra parte, la actividad de producir un texto tiene, de acuerdo con el mismo autor, dos componentes: el entorno social y el componente individual. Atendiendo a estos aspectos, las actividades diseñadas para promover la producción del texto escrito deben tener en cuenta a ambos componentes y a la función social de la actividad de escribir. Atendiendo a ello, las situaciones a deben crearse cuidadosamente a fin de lograr que los estudiantes sientan que tienen algo para comunicar a una audiencia determinada.

Los elementos que conforman el componente individual son la memoria de trabajo, la motivación y los procesos cognitivos. La motivación, de acuerdo con ese modelo, tiene una gran importancia y debe ser considerada un factor de gran beneficio en la tarea de componer. Es sabido que se manifiesta en respuesta a objetivos inmediatos a corto plazo como así también en la predisposición para responder a objetivos de largo plazo por lo que hay que pensar en actividades que la favorezcan en ambas instancias.

Los procesos cognitivos, que incluyen la interpretación del texto, la reflexión y la producción textual, también deben ser especialmente tomados en cuenta al momento de diseñar las actividades. La interpretación, que crea representaciones internas de información recibida, lingüística y gráfica, puede ser favorecida por actividades como la lectura, la discusión de temas leídos, la discusión sobre películas o documentales, todos ellos relacionados con el tema al que se referirá el texto a ser redactado. Esas actividades les permitirán a los estudiantes tener conocimiento del tema sobre el que argumentarán: tendrán “qué decir” y podrán tomar y sostener un punto de vista respecto al tema elegido para el texto argumentativo a producir. La reflexión, el tercero de los procesos cognitivos mencionados, opera sobre representaciones internas para producir otras. Su importancia reside en que está realizada por el proceso de establecer inferencias, entre otras. Por ello, también, las actividades mencionadas más arriba deben ser útiles para favorecer su establecimiento.

En resumen, son varios los aspectos a tener en cuenta para promover y facilitar la producción del texto escrito en general y del argumentativo en particular.

No obstante, para favorecer este último se pueden plantear actividades directamente relacionadas con los componentes de la super-estructura, en particular con el enunciado de tesis, la búsqueda de argumentos de distintos tipos basados en relaciones subyacentes variadas y no sólo las causales, y el enunciado de conclusiones coherentes con las tesis y con los argumentos producidos. También se debe promover el uso adecuado de marcadores lingüísticos de cada uno de los componentes de la superestructura argumentativa y de nexos discursivos variados.

Con respecto al componente de los argumentos o fase argumentativa, se puede solicitar a los estudiantes que escriban un cierto número de argumentos, utilizando diferentes relaciones subyacentes además de la causal, para apoyar ciertas tesis y que los ordenen por medio del uso adecuado de conectores. También se puede hacer uso de los gráficos que representan la estructura argumentativa para que los estudiantes construyan esa fase en base a tesis dadas y a gráficos vacíos dados.

Con respecto a la conclusión, se puede trabajar con diferentes textos argumentativos para que realicen diferentes actividades relacionadas con la fase de clausura: redactar la conclusión de un texto argumentativo incompleto variando la información, haciendo una paráfrasis de la tesis,

entregando nueva información derivada de la cadena de argumentos o agregando recomendaciones a las conclusiones a las que tengan que ordenar en orden de prioridad.

Todas estas actividades indudablemente darán su fruto: los estudiantes lograrán redactar textos argumentativos con una buena estructura argumentativa, expresando puntos de vista de distintos tipos que estén sustentados por argumentos de cierta complejidad y con esquemas argumentativos variados y, por sobre todas las cosas, podrán opinar, sostener y defender un punto de vista adecuadamente en la segunda lengua aprendida: el inglés.

Creemos que con una práctica metódica y sostenida en el tiempo podemos lograr que nuestros estudiantes pasen gradualmente, en palabras de Linda Flower, de la prosa de escritor a la prosa de lector en la producción escrita del texto argumentativo.²

Notas

1 Elementos de las Teorías de la Producción Escrita de L. Flowers y J. Hayes (1981) y de J. Hayes (1996)

2 "Flower distingue dos tipos de prosa: la prosa de escritor (Writer-based-prose) y la prosa de lector (Reader-based-prose). La primera es la expresión y la segunda la comunicación." (Cassany 1989: 129)

Referencias

- Cassany, Daniel (1989). *Describir el Escribir - Cómo se aprende a Escribir*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Haliday, M.A.K. y Ruqaiya Hasan (1976). *Cohesión in English*. London y New York: Longman.
- Levy, C. M. y Ransdell, S. Ed. (1996) *The Science of Writing - Theories, Methods, Individual Differences and Applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Nuyts, J. (2006) *Modality: Overview and Linguistic Issues* en: *The Expression of Modality*. Editado por William Frawley. (Capítulo 1). Berlín: Mouton de Gruyter.
- Toulmin, Stephen (1958), *Uses of Argument*. Cambridge University Press.
- Van Eemeren, F., R. Grootendorst (2002), *Argumentación, Comunicación y Falacias. Una Perspectiva Pragmática-dialéctica*. Traducido por C. López y A.M. Vicuña. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Van Eemeren, F., R. Grootendorst (2004). *A Systematic Theory of Argumentation. The pragma-dialectical approach*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Van Eemeren, F., R. Grootendorst, F. Snoeck Henkemans (2006), *Argumentación Análisis - Evaluación - Presentación*. Traducido por R. Marafioti. República Argentina : Editorial Biblos.
- Wall, R. E., B. Partee and A. ter Meulen (1993), *Mathematical Methods in Linguistics*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Capítulo 33: 289-295

La construcción discursiva del conflicto en la argumentación interaccional. La crisis del campo en el discurso político

Alicia Eugenia Carrizo

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

La construcción discursiva del conflicto en la argumentación interaccional.

La crisis del campo en el discurso político

Alicia Eugenia Carrizo

Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires

aliciac@filo.uba.ar

Resumen

La argumentación interaccional, entendida como una práctica social destinada a reponer el acuerdo necesario para comunicarnos entre los seres humanos presenta tres dimensiones simultáneas que se integran en el discurso: la lógica ideativa, la dialéctica interpersonal y la retórica persuasiva. El trabajo indaga la construcción del conflicto interaccional en el discurso político, entendiendo que los enfrentamientos resultan ser funcionales al hablante, en virtud de los objetivos planteados en la situación comunicativa. Esto repercute en las distintas dimensiones y procesos del discurso (Fairclough, 1993; Raiter, 2009). El corpus del trabajo está constituido por fragmentos extraídos de los discursos emitidos por la Presidenta Cristina Fernández de Kirchner el 25 y 27 de marzo y el 1° de abril de 2008 en el marco de la crisis del campo. El análisis utiliza las herramientas de la Lingüística Sistemática Funcional con perspectiva crítica (Halliday y Hasan 1976, 1985; Fairclough, 1993, 1995; Carrizo, 2009). Respecto de la teoría argumental, tomamos como punto de partida la Teoría Pragmadialéctica (van Eemeren y Grootendorst, 1992; van Eemeren, Grootendorst y Henkemann, 2002; van Eemeren y Houtlosser, 1999) que concibe que una discusión crítica se desarrolla a través de cuatro etapas: confrontación, apertura, argumentatio y desenlace y cierre. Enfocamos en especial la etapa de confrontación y apertura de los discursos porque en ellas los participantes definen la disputa, es decir, que hay una diferencia de opinión y en el segundo caso, asumen las posiciones en conflicto y los puntos de partida argumental.

Introducción

La argumentación en el siglo XX (Toulmin, 1958; Perelman y Olbrechts Tyteca, 1958; van Eemeren et.al, 1992, 2002) ha asumido conceptos que provienen del estudio de la comunicación relacionados con el acuerdo conversacional y la organización discursiva de los textos (Grice, 1975; Halliday y Hasan, 1976, 1985). Esto ha dado lugar a la idea de que nuestros pensamientos y conductas comunicativas tienen una organización significativa supuesta por la racionalidad humana, en un sentido cultural y social. De modo que, el conflicto interpersonal ejerce presión sobre los participantes para que se resuelva o reduzca de algún modo. En la interacción, la argumentación es uno de esos mecanismos sociales de reparación y consenso social, pero no el único (Carrizo, 2001; Govier, 1996). Y no necesariamente el mejor (Carrizo, 2009).

El trabajo trata de indagar acerca de las estrategias discursivas (Menéndez, 2005) relacionadas con la construcción del conflicto interaccional en el discurso político, entendiendo que los enfrentamientos resultan ser funcionales al hablante, en virtud de los objetivos planteados en la situación comunicativa. Esto a su vez repercute en las distintas dimensiones y procesos del discurso (Fairclough, 1993; Raiter, 2009). La persuasión involucrada en estos casos no se relaciona tanto con los contenidos involucrados sino con la relación entre los participantes y el universo de normas y valores compartidos.

Acerca de la argumentación interaccional y la disputa crítica

La argumentación interaccional, entendida como una práctica social destinada a reponer el acuerdo necesario para comunicarnos entre los seres humanos presenta tres dimensiones simultáneas que se integran en el discurso: la lógica ideativa, la dialéctica interpersonal y la retórica persuasiva.

La dimensión lógica – organiza el contenido proposicional en el que se expresa la opinión o el punto de vista de un hablante de acuerdo con una estructura lógica asociada al silogismo (Modelo justificacional de Toulmin, 1958). La dimensión dialéctica interpersonal – da cuenta del conflicto; el que argumenta define el tipo de vínculo y el compromiso que establece con el oyente. Textualmente la modalidad ha sido el lugar donde se expresa este vínculo (y la tensión entre ambos participantes). La dimensión retórica persuasiva – tiene que ver con la adhesión del oyente que se logra a través de los mecanismos estratégicos del discurso. Independientemente de si recurre a valores compartidos, a la creencia o sentido común o a constructos sociales compartidos que sustentan las conductas y actitudes, la persuasión direcciona el discurso hacia el oyente, está orientada hacia la audiencia.

La convivencia entre las dimensiones a veces se tensa en función del grado de conflictividad que presente el contexto situacional. De modo que cuando queremos posicionarnos en una disputa, la

estructura lógica pierde nitidez y prevalece el conflicto, mientras que cuando queremos mantener el orden simbólico y social, la persuasión debilita el enfrentamiento y usa la estructura lógica a su favor. En este sentido, entendemos que la argumentación interaccional es el procedimiento interactivo que apunta a resolver una diferencia de opinión en el marco de una disputa crítica (van Esmeren et al. 1992). El propósito general de nuestro trabajo es establecer una perspectiva multidimensional del análisis y evaluación del discurso argumentativo. Si tomamos a la retórica como el acto de influenciar a una audiencia mediante un discurso efectivo, es ella la que decide qué es aceptable y, por otro lado, si consideramos a la dialéctica como el arte de resolver diferencias mediante una disputa reglada, la aceptabilidad de un movimiento argumental depende de si contribuye positivamente a la resolución de la diferencia.

Análisis de los textos

La situación comunicativa que tomamos para este trabajo son los discursos de la Presidenta de la Nación Argentina, Cristina Fernández de Kirchner emitidos con el propósito de defender la postura del Gobierno y refutar la posición de los empresarios del campo, en el contexto de la crisis agropecuaria que se desencadenó en febrero de 2008. Tomamos fragmentos del discurso del 25 de marzo en Casa Rosada, del 27 de marzo en Parque Norte y del 1° de abril en la Plaza de Mayo.

En este caso, el conflicto con el campo representa para la presidenta una situación crítica que actúa como contexto interpretativo de sus palabras. Cabe agregar sin embargo que el discurso del 25 de marzo provocó un rechazo generalizado de las organizaciones del agro y del arco político opositor. En Buenos Aires se transformó en las últimas horas de la noche en un cacerolazo y concentración en Plaza de Mayo. Los discursos siguientes fueron organizados por seguidores del Gobierno para manifestar su apoyo a la presidenta. El acto de Parque Norte tuvo mayoría peronista y el del 1° de abril fue convocado por el arco político más amplio.

Para el análisis de las dimensiones argumentativas, retomo en especial los segmentos subrayados en las secuencias de confrontación y apertura que se detallan en cada caso.

CASO 1.- Palabras de la Presidenta de la Nación Argentina, Cristina Fernández de Kirchner, durante la firma de convenios entre AySa y municipios bonaerenses, el martes 25 de marzo de 2008

Recién escuchaba muy atentamente las palabras del señor presidente de AySA, nuestra empresa de aguas, que atiende a la provincia de Buenos Aires, por lo menos a gran parte del conurbano bonaerense, y a la Capital Federal, y escuchaba hablar de transformación, de lo que significa una política inédita en materia de saneamiento durante las últimas décadas. Pero yo quiero permitirme, en esta tarde, de hoy, hablar de la profunda transformación que ha tenido nuestro país. Las imágenes que me tocó ver este fin de semana largo, aquí en la República Argentina, casualmente en Semana Santa, siempre Semana Santa ha sido emblemática para los argentinos, y como si fuera una señal pegada, en esta oportunidad, a la memoria de una de las peores tragedias que tiene la historia Argentina, y que fue la del 24 de marzo de 1976. Son señales tal vez que se toma la historia, la casualidad, pero lo cierto es que en estos cinco días, el último día fue 24 de marzo. Creo que en lo que nosotros pudimos ver, en estos días, hemos visto la transformación tan importante, que ha tenido la Argentina, desde el año 2003, a la fecha. Recuerdo esa Argentina de los años 2003, 2002, 2001, miles de argentinos en piquetes, cortando calles, rutas porque les faltaba trabajo, porque hacía años que habían perdido su trabajo o, tal vez, en el 2001, porque se habían apropiado de los depósitos de pequeños ahorristas de la clase media. Eran los piquetes, como digo yo, de la miseria y la tragedia de los argentinos. Este último fin de semana largo nos tocó ver la contracara, lo que yo denomino los piquetes de la abundancia, los piquetes de los sectores de mayor rentabilidad.

“Eran los piquetes, como digo yo, de la miseria y la tragedia de los argentinos. Este último fin de semana largo nos tocó ver la contracara, lo que yo denomino los piquetes de la abundancia, los piquetes de los sectores de mayor rentabilidad.”

DIMENSIÓN LÓGICA IDEATIVA

La Ley de Garantía que va acompañar toda su intervención se presenta antes que la tesis:

‘La argentina se ha transformado – ha repuntado económicamente’

Justificación: los piquetes anteriores al 2003 eran por la miseria y la tragedia

Tesis: los piquetes de este fin de semana son de los sectores de mayor rentabilidad

Refuerzo de la Ley de Garantía: corte de ruta por falta de trabajo – apropiación de los depósitos de la clase media

Modalidad: asertiva

DIMENSIÓN DIALÉCTICA INTERPERSONAL

Las posiciones de los roles comunicacionales (hablante – audiencia) no están en disputa. La presidenta presenta los reclamos como si fueran de terceros, o sea, el Gobierno no está mencionado. En su reemplazo se apela a los argentinos, la Argentina. Ella está por fuera, asumiendo el rol de alguien afectado que comunica su percepción.

El conflicto se expresa mediante el contraste de los aspectos de la modalidad.

Imperfectum: es un pasado continuo que funciona como un horizonte no definido sin límites precisos 'recuerdo, faltaba trabajo, se habían apropiado de sus ahorros'

Como digo yo = cláusula independiente, indica corroboración de su propio discurso, uso evidencial

'Eran los piquetes de la miseria y la tragedia de los argentinos': Proceso relacional de identidad referencial

Perfectum: pasado que se recorta frente al *imperfectum* como algo puntual más definido

'nos tocó ver': evidenciales directos sensoriales 'ver' reforzado por 'tocar' proceso mental; el sujeto es afectado por lo que ve.

'Lo yo denomino los piquetes de la abundancia' subordina la identificación al verbo de decir pero no lo debilita porque está rematizado y lógicamente funciona como tesis

DIMENSIÓN RETÓRICA PERSUASIVA

La repetición léxica que deja en posición remática la oposición busca contrarrestar la incertidumbre propia de una tesis argumentativa, expresada en clave económica.

Depósito de pequeños ahorristas de clase media VS sectores de mayor rentabilidad

Miseria VS abundancia

Los recursos se integran en una estrategia persuasiva (procesos mentales de evidencia sensible + verbales y posiciones cohesivas (tema rema colocación) que exigen del receptor la asignación de credibilidad. En ese vínculo no reflexivo, empático con la audiencia se asienta la persuasión.

CASO 2.- Palabras de la Presidenta en el encuentro en Parque Norte, jueves, 27 de marzo de 2008

Compañeros; hermanos y hermanas: muchas gracias, compañeros, compañeras, hermanos y hermanas, por un minutito nada más enrollemos las banderas, luego las desplegamos como siempre, como siempre, por favor, gracias. (APLAUSOS). El 10 de diciembre, cuando por primera vez como Presidenta electa de todos los argentinos, en elecciones libres y democráticas, me dirigí a todos los argentinos y argentinas, tal vez algunos no recuerden, les dije que por ser mujer me iba a costar más y no me equivocaba a las mujeres siempre todo nos ha costado más, pero también somos las mujeres las que jamás abandonamos nuestro puesto y nuestro lugar de lucha. (APLAUSOS).

Quiero amigos y amigas, compañeros y compañeras, en esta tarde, en la cual nos hemos desbordado en la cantidad de compañeros, amigos, que hoy nos hemos encontrado aquí, reflexionar con todos ustedes, junto al resto de los argentinos. Siempre he creído que cuatro son las condiciones que caracterizan la condición humana: la racionalidad, la sinceridad, la sensibilidad y la responsabilidad. Y bajo esta caracterización de lo que creo los cuatro atributos fundamentales en todo ser humano, cualquiera sea el lugar que ocupe: puede ser Presidenta de la República, puede ser un dirigente sectorial, puede ser un dirigente social, de una ONG. Todos, absolutamente todos debemos actuar bajo estas cuatro premisas: racionalidad, sinceridad, sensibilidad y responsabilidad.

Y permítanme, antes de introducirme en el tema puntual, en estos días que han pasado, luego del día martes, cuando hablé en el Salón Sur, de la Casa Rosada y en la cual después vi escrito, en letras de molde, que por mi discurso, duro, según la caracterización que hicieron algunos medios, hubo una suerte de cacerolazo acá en la Capital Federal; permítanme, escuchémonos, por favor se los pido, es importante no ocultar las ideas con los gritos, es importante poder escucharnos, es importante poder reflexionar no solamente para nosotros los que estamos aquí, sino para todos los argentinos. Vi escenas, vi carteles, escuché voces, discursos, caras que poco tenían que ver con una conflictividad sectorial con un sector económico, por parte del Gobierno.

Escuché, también invocaciones, por no decir insultos, a mi condición de mujer, ustedes saben no necesito explicarlo, pero eso siempre nos pasa a todas las mujeres, se puede ser Presidenta de la República, jardinera, médica, que si tienen que criticarte y sos mujer lo hacen por el género, no por si sos buena Presidenta, mala Presidenta, buena jardinera o mala jardinera, es casi una *capitis diminutio* el género, pero bueno dolió. (APLAUSOS). Vi también escrito, lo vi fotografiado en un diario un cartel que decía: "Kirchner montonero", no fue eso lo que más me preocupó, han dicho otras cosas también del ex presidente. Debajo de eso decía: "Videla volvé". Por favor, quiero que reflexionemos, no estoy hablando para el grito ni para el aplauso, quiero que reflexionemos. Pregunté y me pregunto todavía quién será el que pudo escribir eso, será una mujer, un hombre, un viejo, un joven, quién puede en la Argentina querer que Videla vuelva, quién puede quererlo. Lo vi fotografiado, en letras de molde.

Vi también caras de conocidos defensores y defensoras de los genocidas, también, en esa Plaza de Mayo, que después supimos no fue espontánea, la cadena de emails había empezado por la mañana, mucho antes de que la Presidenta hablara. También fue antes el paro por tiempo indeterminado, antes de que la Presidenta hablara también se lanzó un paro por tiempo indeterminado; sin embargo se tituló que la reacción fue por el discurso duro de la Presidenta.

Y quiero que reflexionemos acerca de estas cosas por las responsabilidades que nos caben a todos: dirigentes institucionales, sociales, mediáticos en la construcción de una Argentina pacífica y con inclusión social. Porque la inclusión social es la verdadera garantía de la pacificación nacional. (APLAUSOS).

Quiero también decirles que junto a esta Argentina, que vimos transmitida por los medios, casi en son de drama, hubo otra Argentina, también, en la Semana Santa: 2 millones y medios de argentinos que salieron de vacaciones, el 5 por ciento más, que el año pasado. Ayer me pasaban las cifras del crecimiento en la construcción, no es la Argentina que nos quieren plantear en la que todo va mal y en la que todo está mal la Argentina real, hay otra Argentina porque los argentinos que han recuperado el trabajo, la esperanza y las ilusiones viven esa otra Argentina.

"Vi también escrito, lo vi fotografiado en un diario un cartel que decía: "Kirchner montonero", no fue eso lo que más me preocupó, han dicho otras cosas también del ex presidente. Debajo de eso decía: "Videla volvé".

DIMENSIÓN LÓGICA IDEATIVA

(Hace referencia a los cacerolazos en la Capital Federal luego de su discurso del martes 25 en Casa Rosada)

Justificación: vi un cartel que decía Kirchner montonero, debajo de eso decía: Videla volvé

Ley de Garantía: (la oposición es ideológica)

Tesis: (Los que estén en contra del Gobierno están a favor de Videla – dictadura militar)

Refuerzo de la Ley de G. = (la oposición – aludida en el impersonal) ha dicho otras cosas también (además de montonero) del ex presidente Kirchner

Entimema – la tesis no está explícita, pero no por redundante o conocida. Se pone el peso en la premisa para que actúe por sí misma por alusión ideológica.

Modalidad: asertiva

DIMENSIÓN DIALÉCTICA INTERPERSONAL

Expone el conflicto de manera alusiva, apelando al universo ideológico político compartido. La oposición refuerza uno de los elementos, el que queda en posición remática (Videla volvé)

Rol comunicativo: hablante, oradora – audiencia. El tercero aludido (por el impersonal de 'han dicho otras cosas') aparece en continuidad sintagmática con lo que decía el cartel: Videla volvé. Por lo cual, podemos sostener que los que dicen otras cosas sobre Kirchner también dicen Videla volvé.

El evidencial sensorial directo (vi un cartel que decía X, Y) ubica a la presidenta como fuente de información. Usa la primera persona para dar más fiabilidad a lo que afirma.

Lo interesante es que en "han dicho otras cosas también del ex presidente" se infiere por implicatura convencional de 'también' (Grice, 1975) que pertenece al mismo universo ideológico (interdiscursivo en Fairclough 1993) de montonero y de 'Videla volvé'.

DIMENSIÓN RETÓRICA PERSUASIVA

Las construcciones entimemáticas (más débiles en términos de modalidad epistémica que las aserciones) se usan cuando se comparte el universo simbólico referencial, de otro modo no se puede garantizar la inferencia. En este caso, la persuasión actúa a través de la apelación ideológica. Es no reflexiva porque no se trata de sostener o justificar una tesis, que de hecho no se expresa, sino de establecer un vínculo de empatía por adhesión a un conjunto de valores (democracia).

Sin embargo, el uso evidencial de ver + proceso verbal 'vi un cartel que decía' + 'omisión del agente x objeto no persona' se presenta como mitigador respecto del discurso en Casa Rosada.

CASO 3.- Encuentro por la convivencia y el diálogo en Plaza de Mayo, martes, 01 de abril de 2008

Argentinos y argentinas: quiero agradecer esta presencia multitudinaria del pueblo argentino, que no ha venido a defender un color político o a un sector; agradezco la presencia de miles y miles de argentinos y argentinas que vienen a defender a su país, la Nación Argentina.

Quiero decirles, argentinos y argentinas, hace apenas dos días que se cumplieron cien días desde que juré como Presidenta de todos los argentinos y créanme, hermanos y hermanas, que nunca había visto en tan corto tiempo tantos ataques a un gobierno surgido del voto popular, nunca tantas ofensas, nunca tantos insultos. ¿Y por qué? Parece que sólo he cometido un pecado: haber sido votada por la mayoría de los argentinos en elecciones libres, populares y democráticas. (Aplausos).

Tal vez, además de ser votada, tenga otro pecado: el ser mujer, pero de los dos me siento orgullosa, de ser mujer, la primera que gobierna la República Argentina en nombre del voto popular. (Aplausos). Tal vez muchos que hablan de institucionalidad y de cultura democrática deberían practicarla, pero practicarla en las acciones concretas en lugar de los discursos.

En estos días de marzo, amigos y amigas, hermanos y hermanas donde he visto nuevamente el rostro de un pasado, que pareciera querer volver. Tal vez, muchos de ustedes son muy jóvenes, por ahí lo veo a Juan Cabandié, hijo de la tragedia de los argentinos, tal vez muchos no lo recuerdan, pero un 24 de febrero de 1976 también hubo un lock out patronal, las mismas organizaciones que hoy se jactan de poder llevar adelante el desabastecimiento del pueblo llamaron también a un lock out patronal allá por febrero del 76. Un mes después, el golpe más terrible, la tragedia más terrible que hemos tenido los argentinos.

Esta vez no han venido acompañados de tanques, esta vez han sido acompañados por algunos "generales" multimediáticos que además de apoyar el lock out al pueblo, han hecho lock out a la información, cambiando, tergiversando, mostrando una sola cara. Son los mismos que hoy pude ver en un diario donde colocan mi caricatura, que no me molesta, a mí me divierten mucho las

caricaturas y las propias son las que más me divierten, pero era una caricatura donde tenía una venda cruzada en la boca, en un mensaje cuasi mafioso. ¿Qué me quieren decir, qué es lo no puedo hablar, qué es lo que no puedo contarle al pueblo argentino?

Sepan, todos los que tengan que saber, que siempre he cumplido mi deber como ciudadana, como legisladora y lo voy a volver a hacer como Presidenta de todos los argentinos. (Aplausos).

Quiero decirles que ese pasado que quiere volver no va a poder porque ha cambiado la Argentina, ha cambiado el mundo y hemos cambiado también todos nosotros, somos otro país, pese a quienes les pese. (Aplausos) Un país más abierto, un país más democrático, un país más tolerante, pese a los que solamente quieren insultar o agraviar.

Pero yo quiero en esta tarde de alegría decirles a todos ustedes, que han venido aquí bajo una consigna, la del apoyo al gobierno nacional y popular, quiero decirles además que por sobre todas las cosas los hombres y mujeres que hoy están aquí han venido también en defensa propia, de sus trabajos, de sus logros, de sus ilusiones, de sus conquistas, de sus esperanzas, porque somos la plaza del reencuentro y la transformación de los argentinos. Porque déjenme contarles, amigos y amigas, que en aquel pasado muchas veces nos dividieron con enfrentamientos artificiales, que hoy intentan algunos burdamente repetir. Cuando uno escucha a algunos dirigentes que dicen pertenecer al campo del pueblo y representar a los pequeños productores, digo yo, ¿se puede representar al pueblo y enorgullecerse de desabastecerlo? ¿Se puede pertenecer y representar a los pequeños productores que todos los días luchan contra los pools y las grandes concentraciones económicas? Hablemos claro los argentinos, porque si hablamos claro y con el corazón en la mano vamos a poder construir un país diferente, un país sin falsos enfrentamientos.

“Esta vez no han venido acompañados de tanques, esta vez han sido acompañados por algunos "generales" multimediáticos que además de apoyar el lock out al pueblo, han hecho lock out a la información, cambiando, tergiversando, mostrando una sola cara. Son los mismos que hoy pude ver en un diario donde colocan mi caricatura, que no me molesta, a mí me divierten mucho las caricaturas y las propias son las que más me divierten, pero era una caricatura donde tenía una venda cruzada en la boca, en un mensaje cuasi mafioso. ¿Qué me quieren decir, qué es lo no puedo hablar, qué es lo que no puedo contarle al pueblo argentino?”

DIMENSIÓN LÓGICA IDEATIVA

Retoma la tesis del discurso de Parque Norte, o sea, ‘los que están en contra del Gobierno son golpistas’. En este caso sostiene “Esta vez no han venido acompañados de tanques, esta vez han sido acompañados por algunos ‘generales’ multimediáticos”.

La ley de garantía: (la oposición a las medidas tomadas por la crisis del campo es política ideológica)

Refuerzo de la Ley de Garantía: la secuencia de la caricatura + las preguntas

Modalidad: sigue siendo asertiva (sobre todo con las preguntas retóricas)

La secuencia de preguntas retóricas funciona como contraargumento. La referencia a la caricatura busca facilitar el ataque, al presentar la disputa de manera alusiva, no se identifica la referencia. El problema es que en términos de disputa dialéctica se distorsiona el punto de vista del oponente por omitir precisiones, porque no se puede cotejar con algo específico (falacia del espantapájaro).

DIMENSIÓN DIALÉCTICA INTERPERSONAL

Expone el conflicto a través de la caricatura.

Rol comunicativo: hablante, oradora – audiencia.

El evidencial sensorial directo (hoy pude ver en un diario) ubica a la presidenta como fuente de información. Usa la primera persona para dar más fiabilidad a lo que afirma. La búsqueda empática se refuerza con el universo sensible de la oradora (‘me divierten mucho las caricaturas’). El uso del ‘pero’ inicia el contra ataque.

La secuencia de las preguntas retóricas imita un diálogo entre presidenta y ‘los generales multimediáticos’. El auditorio presencia ese intercambio como tercero, espectador de una escena donde está invitado a escuchar. La presidenta asume un rol comunicativo de poder (de preguntar) y en tanto tal, los desafía. A continuación, redobla el ataque ‘Sepan, todos los que tengan que saber’.

DIMENSIÓN RETÓRICA PERSUASIVA

En este caso, la persuasión retórica es no reflexiva, es decir, no surge como efecto de la organización lógica de los argumentos. No importa tanto sostener o justificar una tesis, sino de establecer un vínculo de empatía por la posición interaccional que asume (obligado) el oyente.

En términos pragmáticos, entendemos que esta secuencia de preguntas actúa retóricamente porque no esperan ser contestadas. El contenido ideativo se subordina al desafío interpersonal de la presidenta. Las preguntas constituyen más una apelación psicológica o patológica (pathos) a la audiencia que lógica (logos) porque en realidad, aunque no sabemos a qué alude con las preguntas (respuestas indefinidas) queda en claro la fuerza ilocutiva indirecta del desafío.

Consideraciones finales

La secuencia de los textos analizados muestra un cambio en el universo de los valores invocados en el discurso de Casa Rosada respecto de los días siguientes. En este Caso 1, la ley de garantía sostiene que las razones del conflicto son económicas y dedica la parte central del discurso a desarrollar la estructura argumentativa que justifica la posición del Gobierno, con cifras y datos de política económica. En otros trabajos aludimos a razones discursivas que acompañaron la recepción negativa por parte de la opinión pública (cacerolazos, marchas en las calles de distintas ciudades,

etc.). Sin embargo, la crisis del campo fue creciendo y con ella cambiaron los espacios discursivos. En Parque Norte, el discurso vira hacia lo socio político. Mantiene una organización temática, en el sentido de desarrollar los cuatro ejes que menciona en la apertura (racionalidad, sinceridad, sensibilidad y responsabilidad) pero comienza a dar forma a la relación que se vuelve central en Plaza de Mayo y es la analogía entre la situación política de la dictadura, los medios y las organizaciones del campo. El discurso de Plaza de Mayo apela a lo ideológico como modo de lograr la adhesión.

La autoridad epistémica y retórica se construyen simultáneamente e involucran todos los niveles de significación (Fairclough, 1992). Aún cuando la presidenta cuenta con un *ethos* político previo que le garantiza la recepción favorable de su discurso (por el hecho de tener un rol social predominante), en cada evento textual el contrato genérico se vuelve a negociar. A la luz del conflicto que luego siguió creciendo con el campo y la prensa, vemos que a mayor conflictividad política, mayor presión del objetivo retórico por sobre el consenso dialéctico. El enfrentamiento desde el púlpito es el rol que CFK privilegió y que utilizaría de ahí en más en numerosas ocasiones. En este caso, entonces, la persuasión retórica no resuelve el conflicto, sino que lo construye y gestiona; le da a CFK la forma discursiva para posicionarse en un rol (social) que legitima su acción política. De hecho, el conflicto con el campo abandonó las calles.

Con relación al uso de procesos evidenciales en la argumentación, podemos decir que se relaciona con la noción de incertidumbre (dimensión lógica) y la búsqueda de un conocimiento común que apunte a un acuerdo (interpersonal). Al intentar reforzar los argumentos, busca reducir la incertidumbre propia de la justificación. En el modelo lógico justificacional, la evidencia refuerza el dato o punto de partida de la argumentación como un modo de controlar (garantizar) los efectos de la conclusión. En la perspectiva del *ethos*, los evidenciales directos y citativos buscan el silencio pragmático (retórico persuasivo) y la aceptación. Ambas son formas que tiene el argumentador para imponer su posición. En este punto, el hablante le da acceso al oyente al constituirse en fuente de información. La persuasión en este caso, es pragmática posicional. El hablante argumentador no busca convencer internamente con explicaciones y argumentos encadenados en una estructura silogística, sino que ubica al oponente en una posición –exterior- de compartir la misma fuente de conocimiento.

Más allá de las distintas consideraciones que acompañen el estudio del discurso político en Argentina, vale la pena volver a preguntarse por las razones que dan lugar al nexo que se observa entre los discursos dichos bajo techo y los de aire libre o, más específicamente, entre el púlpito del salón blanco y la tribuna de la plaza. Lo que por ahora queda claro es que repercute en el equilibrio (siempre inestable) de las distintas dimensiones de la argumentación.

Referencias

- Carrizo, A. E. (2001) Una argumentación conflictiva, en *Actas del Coloquio Nacional ALED*, La Plata, Argentina
- Carrizo, A. E. (2009) Textura y conflicto social: desajustes de la convivencia. Ponencia presentada en el V CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ALSFAL organizado por la UNMP y ALSFAL, Mar Del Plata, Argentina del 4 al 7 de noviembre de 2009.
- Eemeren, F.H. van y P. Houtlosser (1999). Strategic Manoeuvring in Argumentative Discourse. *Discourse Studies* 1999; 1(4); 479-497 (versión digital disponible en <http://dis.sagepub.com/cgi/content/abstract/1/4/479>)
- Eemeren, F.H. van y R. Grootendorst (1992) *Argumentación, comunicación, falacias. Una perspectiva pragmática dialéctica*, Santiago de Chile: UCV, 2002
- Eemeren, F.H. van; R. Grootendorst y F.S. Henkemans (2002) *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos, 2006.
- Fairclough, N. (1993). *Discourse and Social Change*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. Londres: Longman.
- Govier, T. (1996) Writers, Readers, and Arguments, en Berrill, D. (ed) *Perspectives on Written Argument*, New Jersey: Hampton Press Inc.
- Grice, H.P. (1975) Lógica y conversación, en Valdés (ed), *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos, 1995:511-30
- Halliday, M. & Hasan, R. (1985). *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Menéndez, S. M. (2005) Gramática, análisis del discurso e interpretación crítica: las relaciones no tan evidentes, en Labarta Postigo, M. *Approaches to Critical Discourse Analysis* Valencia: Universitat de Valencia
- Perelman, Ch. y Olbrechts- Tyteca, L. (1958). *La nueva Retórica: un tratado sobre la Argumentación*. Madrid: Gredos, 1994.
- Raiter, A. (2009) 'Hablo y entiendan': creencias, presuposición e interdiscurso en los actos de Cristina Fernández de Kirchner. *Oralia* 2009, n° 12: 73-96
- Toulmin, S. (1958) *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península, 2007. Obtenido de "http://es.wikisource.org/wiki/Discurso_de_Cristina_Fern%C3%A1ndez_el_25_de_marzo_de_2008"

Capítulo 34: 297-305

Influencia del mecanismo de actualización en la comprensión de textos

Romina Cartoceti, Valeria Abusamra, Bárbara Sampedro y Aldo Ferreres

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Influencia del mecanismo de actualización en la comprensión de textos

Romina Cartoceti, Valeria Abusamra, Bárbara Sampredo y Aldo Ferreres

Facultad de Filosofía y LetraS, UBA / Facultad de Psicología, UBA,
Unidad de Neuropsicología, Hospital Eva Perón, San Martín, CONICET
Buenos Aires, Argentina

romina.cartoceti@gmail.com; valeriaa@fibertel.com.ar; babisampredo@yahoo.com.ar; aferrere@psi.uba.ar

Resumen

La comprensión exitosa de un texto requiere de un lector hábil capaz de generar un modelo de situación coherente del texto (van Dijk y Kintsch, 1983; Johnson Laird, 1983) Para esto, deberá llevar adelante la doble tarea de procesar y mantener la información del texto para luego integrarla con el resto de la información proveniente tanto de su conocimiento de mundo como de procesos inferenciales. En este sentido la actualización, en tanto función de la WM que permite modificar el contenido de la memoria para atender un nuevo *input*, es fundamental para asegurar la manipulación dinámica del contenido almacenado temporariamente en la WM (Carretti et al., 2005). Se evaluaron 60 sujetos de entre 9 y 12 años de edad de 4° a 7° grado de 1 escuela primaria de CABA y 2 escuelas primarias de la Pcia. de Buenos Aires. Los sujetos con dificultades en la comprensión lectora presentaron, tal como se esperaba, un peor rendimiento en la prueba de actualización; demostrando una dificultad para modificar la construcción del modelo en curso.

Introducción

La comprensión de textos es una tarea cognitiva compleja que requiere de la integridad de múltiples procesos y habilidades. Para llevar adelante una comprensión exitosa, es necesario procesar y sostener en la memoria, información de dominio específico que la mente/cerebro va recibiendo como estímulo de modo ininterrumpido. Ante una tarea de esta complejidad, es necesario almacenar productos intermedios. La memoria de trabajo (WM) juega un papel esencial en la cognición humana. En 1974, Baddeley y Hitch (Baddeley, 1986) introdujeron el concepto de memoria de trabajo a partir del cual se replanteó el abordaje del estudio de los mecanismos y procesos que sostienen la cognición. La WM se define como un sistema activo de almacenamiento temporal y de manipulación de la información necesarios para llevar adelante operaciones tales como aprender, razonar, o sea, actividades cognitivas complejas que requieren de habilidades conservadas. Por otra parte, es necesario considerar que una habilidad requiere fluidez, rapidez, automaticidad, simultaneidad en la ejecución de los componentes y conocimiento (Sloboda, 1986)

Quienes se dedican al estudio de los procesos subyacentes a la comprensión, se han abocado a la relación entre la WM y la comprensión lectora (Carretti, Cornoldi. De Beni y Romanò, 2005; Daneman y Carpenter, 1980; De Beni, Palladino, Pazzaglia y Cornoldi, 1998; De Beni y Palladino, 2001; Palladino, Cornoldi, De Beni y Pazzaglia, 2001; Pazzaglia, Palladino y De Beni, 2000; Abusamra et al, 2008). Durante mucho tiempo se intentaron establecer correlaciones entre la comprensión de textos y una memoria de naturaleza esencialmente pasiva: la memoria de corto plazo (Daneman & Carpenter, 1980; De Beni, Palladino y Pazzaglia, 1995; Oakhill, Yuill y Parkin, 1986). Sin embargo dichas relaciones no resultaron suficientes para dar cuenta de las características y la capacidad operacional de la memoria de corto plazo e implicaron una restricción para interpretar los modelos de procesamiento implicados en la comprensión de un texto.

Hacia 1980, Daneman y Carpenter realizaron un estudio en el que compararon la funcionalidad de la WM y la habilidad de comprensión. Este experimento consistió en presentar a los sujetos una serie de oraciones con la instrucción de que debían realizar a partir de ellas dos tareas: (1) determinar si el contenido proposicional de las mismas era verdadero (tarea que implica procesamiento) y (2) recordar la última palabra de cada oración (tarea que implica sostenimiento de la información). Esta prueba podía presentarse tanto en modalidad visual (*Reading Span Test*: RST) como auditiva (*Listening Span Test*: LST). Una vez escuchados o leídos todos los estímulos, el sujeto debía reproducir en orden la última palabra de cada frase. La experiencia era de carácter progresivo; se partía inicialmente de dos o tres oraciones y se aumentaba de modo gradual la cantidad de estímulos que se presentaban.

Este trabajo permitió establecer que el empleo del LST o del RST demandaba una memoria de carácter activo capaz de cumplir con los requerimientos de una tarea compleja: en primer término demanda la capacidad de procesamiento para determinar el valor de verdad de cada estímulo. Para esto es necesario construir una representación del estímulo y compararlo con el conocimiento del mundo a fin de decidir si el contenido de cada oración es verdadero o falso. En segundo lugar, exige el sostenimiento, en la memoria, de la última palabra de cada oración para poder ser evocada al final del set. Por último, debe producirse la coordinación de ambas operaciones que se realizan de manera simultánea. Estos tres procesos, esenciales a la hora de construir el modelo mental integrado de un texto, deben estar conservados. Entonces, la WM es un mecanismo que condiciona la habilidad

individual de cumplir con algunos de los procesos asociados no sólo con la construcción sino también con la actualización de la representación que vamos generando cuando comprendemos un texto. El comprendedor constantemente debe actualizar su representación mental. La comprensión exitosa requiere sin dudas de alguna forma de actualización.

A partir de este trabajo, un importante número de investigaciones ha demostrado una correlación entre la amplitud de la WM y la habilidad de comprensión lectora (Daneman y Carpenter, 1983; Daneman y Merikle, 1996; De Beni et al., 1998; Oakhill et al., 1986; Abusamra et al., 2008). De hecho, algunos autores han hipotetizado también que algunos aspectos de la memoria de trabajo relacionados con el control atencional y la manipulación de la información podrían revelar el rol de la memoria de trabajo en la comprensión de textos (Radvansky y Copeland, 2001.)

En un trabajo realizado en el año 2005 (Abusamra et al. 2008) se pudo comprobar esta correlación entre WM y comprensión lectora en un grupo de 153 alumnos de escuelas de Capital Federal y Gran Buenos Aires pertenecientes al 4° y 6° grado de EGB. A partir de un protocolo de evaluación integrado por una prueba de decodificación lectora; dos textos (uno informativo y otro narrativo) y una versión adaptada del Listening Span Test (Pazaglia, Palladino y De Beni, 2000), se definieron dos grupos de comparación uno de buenos y otro de pobres comprendedores y se establecieron correlaciones entre el rendimiento en la prueba de comprensión y los índices “cantidad de palabra recordadas”; “cantidad de intrusiones”; “cantidad de errores de decisión en los juicios de V/F” del LST. Se pudo verificar que existen diferencias o asociaciones estadísticamente significativas entre cada variable del LST y el nivel de comprensión lectora. Las correlaciones planteadas entre cada uno de los tres índices del LST – palabras recordadas, intrusiones, juicios V/F – y la tarea de comprensión de textos fueron significativas.

Una de las hipótesis posibles para explicar la performance de los malos comprendedores podría atribuirse a una dificultad en el mecanismo de inhibición, lo cual llevaría a no poder inhibir eficazmente la información irrelevante (De Beni et al., 1998; Gernsbacher, 1990; Palladino et al. 2001, Carretti et al., 2008). En este sentido, la relación entre la comprensión lectora y la memoria de trabajo estaría mediada por la habilidad de controlar la información irrelevante (Carretti, Cornoldi, De Beni y Romanò, 2005). Básicamente porque el mecanismo de inhibición es considerado una habilidad para resistir la intrusión de información que previamente fue relevante para la tarea. Según Gernsbacher (1990) los dos mecanismos críticos que hacen posible el proceso de comprensión de un texto son la activación y la inhibición. Dadas las limitaciones de la memoria de trabajo, un empleo estratégico de los recursos implica no sólo mantener la mayor cantidad de información sino seleccionarla y actualizarla continuamente. Si la comprensión exitosa depende de la construcción de representaciones mentales y de la subsiguiente actualización de las mismas, entonces realizar una adecuada selección del material relevante, focalizando en la información principal e inhibiendo la irrelevante, será un paso esencial. Cuando este mecanismo pierde operatividad – como en el caso de los malos comprendedores – la comprensión se ve afectada porque la activación es indiscriminada y el sistema queda sobrecargado y sin recursos extra disponibles. Con el objetivo de testear esta hipótesis, se realizó un trabajo (Cartoceti, Abusamra, Sampedro y Ferreres, 2009) utilizando una tarea específica: el Test de Hayling (Burgess y Shallice, 1997; Abusamra, Miranda y Ferreres, 2007; Cartoceti, et al. 2008). El test de Hayling es un test estructurado en dos condiciones diferentes: en la condición A, el niño debe producir una palabra que complete la oración de manera coherente; en la condición B debe producir una palabra no relacionada con el contexto semántico oracional, lo cual lo obliga a suprimir la respuesta que surge como primer blanco. En caso de no poder lograrlo, se penaliza la producción de una palabra coherente con ese contexto oracional a partir de asignar un puntaje al error, es decir que a mayor score, mayor cantidad de errores. De un grupo inicial de 76 alumnos, se seleccionaron 24 alumnos divididos en dos grupos, uno de buenos y otro de pobres comprendedores y se los evaluó con el Test de Hayling. Luego se analizó el coeficiente de correlación entre el nivel de comprensión y las variables tiempo A, tiempo B y Score del test de Hayling. Se evidenció una diferencia estadísticamente significativa entre el rendimiento de buenos y pobres comprendedores en las variables tiempos A y score del test de Hayling, lo cual implica, por un lado, que los pobres comprendedores tiene un acceso más tardío al léxico para hallar la palabra que completa la oración coherentemente y, por otro, una mayor incapacidad para inhibir la respuesta correcta en la parte B de la prueba lo cual se manifiesta en un puntaje mayor en el score del Test de Hayling, score que surge de la penalización ante la imposibilidad de inhibir la respuesta preponderante.

Sin embargo, avanzado el estudio hasta este punto, es necesario también considerar la relación entre la habilidad para actualizar (*update*) y la habilidad de comprender un texto. El mecanismo de actualización de la memoria permite modificar el contenido de la misma para acomodar el ingreso de nuevos inputs. (Morris y Jones, 1990). Un buen comprendedor debe ser capaz de elegir la información más relevante del contexto y además tiene que ser capaz de hacer un uso estratégico de esa información particular para interpretar alguna parte del texto. (Palladino, Cornoldi, De Beni, Pazzaglia, 2001). Por otra parte, la información que va almacenándose en el sistema de memoria puede volverse demasiado vaga o irrelevante; en ese caso es necesario modificar el contenido de la memoria de trabajo, a fin de operativizar el mecanismo y mantener la información relevante sin saturar el sistema mnésico. De esta manera, se logra mantener aquella información que es relevante a partir de una

manipulación dinámica del contenido. (Carretti, Cornoldi, De Beni y Romanò, 2005). La función principal de la memoria de trabajo en el proceso de comprensión es el mantenimiento temporario y la elaboración de la información que se modifica constantemente y de manera on-line. Probablemente esta modificación no se dé de manera sencilla y por sustitución de información “vieja” por información “nueva” sino que, en realidad, parece ser un proceso complejo de actualización en base a la comparación de ambos tipos de información.

Tanto el mecanismo de inhibición como el proceso de actualización son fundamentales para la construcción coherente de un modelo de situación, que es el objetivo final del proceso de comprensión.

En el presente trabajo nos propusimos evaluar, entonces, la influencia del mecanismo de actualización (*updating*), dependiente de la memoria de trabajo, en el proceso de comprensión lectora. Para esto diseñamos y suministramos una prueba de actualización verbal a una población de buenos y pobres comprendedores. Esperábamos encontrar una diferencia estadísticamente significativa en el rendimiento de tareas de actualización entre ambos grupos. Aquellos sujetos que presentan dificultades en la comprensión lectora también podrían presentar fallas en el mecanismo de actualización, lo cual se vería traducido en un rendimiento empobrecido en tareas que requieran modificar total o parcialmente el contenido actual del modelo en curso, generando la perseveración de un modelo que no responde a las demandas del texto y la falta de flexibilidad para introducir las debidas modificaciones.

Metodología

Sujetos y materiales

Se evaluaron 60 sujetos de entre 9 y 12 años de edad de 4° (N: 16), 5° (N: 16), 6° (N: 17) y 7° (N: 11) grado de 1 escuela primaria de CABA y 2 escuelas primarias de la Pcia. De Buenos Aires, con el siguiente protocolo: para evaluar la capacidad de decodificación: Test de Eficacia Lectora (TECLE, Marín y Carrillo, 1999); para evaluar la comprensión lectora: un texto informativo y otro texto narrativo con modalidad multiple choice y para evaluar el mecanismo de actualización: un texto que evalúa la modificación de la dimensión causal del modelo de situación, bajo la misma modalidad. La decisión metodológica de evaluar mediante preguntas en las que la respuesta se realiza por selección entre opciones se relaciona con el objetivo de la evaluación. Si lo que se pretende valorar es el proceso de comprensión, es importante neutralizar otras variables que puedan incidir.

Evaluación de la comprensión lectora.

Los textos utilizados fueron dos: uno informativo y uno narrativo. Cada uno de ellos incluía una serie de preguntas con cuatro alternativas de respuesta, de las cuales sólo una era correcta¹. Se plantearon preguntas literales (i.e. las respuestas podían encontrarse explícitamente en el texto) y otras inferenciales en las que las respuestas son el resultado de la construcción activa de una representación mental por parte del lector.

Los textos se presentaron seguidos de dieciséis y diecisiete preguntas.

Ejemplo de texto informativo.

Japón, primero en dibujos animados

Hace algunos años, en Japón se llevó a cabo un experimento: cuarenta familias aceptaron vivir un tiempo sin ver televisión. Cuatro familias abandonaron después de unos pocos días. Todas volvieron a ver televisión antes de que se cumpliera el primer mes. “Se pudo ver que las mujeres cumplían mejor con la consigna” – contó Masasci Kawauke, que era una de las promotoras del experimento – mientras que la mayoría de los hombres iban disimuladamente a las casas de sus vecinos para ver algunos programas, en especial los eventos deportivos. Entre los chicos, muchos decían que se sentían aislados en la escuela porque no podían discutir los programas del día anterior con sus compañeros; las jóvenes se quejaban de perderse los últimos consejos de moda y de no haber podido aprender los pasos de baile. Los adultos reconocieron que se les hacía más difícil dormirse y algunos hasta reconocieron haber comenzado a beber para compensar la falta de televisión...

1. ¿Qué quisieron indagar con este experimento?
 - A. Si la gente tiene una gran dependencia a la televisión.
 - B. Si la gente ve sólo programas japoneses en la televisión.
 - C. Si los hombres ven más horas de televisión que las mujeres.
 - D. Si los chicos ven más horas de televisión que sus padres.
2. ¿Qué hicieron algunos participantes adultos para compensar la falta de televisión?
 - A. Comenzaron a consumir alcohol.
 - B. Comenzaron a leer muchos más diarios y revistas.
 - C. Comenzaron a tomar más agua.
 - D. Comenzaron a dormirse mucho más temprano.

2. En la oración “Todas volvieron a ver televisión antes de que se cumpliera el primer mes.” la palabra “Todas” se refiere a:

- A. A las mujeres del experimento.
- B. A las potencias televisivas.
- C. A las familias del experimento.
- D. A las productoras japonesas.

3. La frase “...la llegada de la televisión determinó la muerte de la lectura” significa:

- A. La gente que lee mucho se enferma y muere.
- B. La gente saca los libros de sus bibliotecas para ubicar sus televisores.
- C. La gente que mira mucha televisión queda ciega.
- D. La gente mira mucha televisión en lugar de leer libros.

Evaluación de la actualización

A fin de evaluar la actualización nos propusimos diseñar una prueba que midiera la capacidad de actualizar información en un formato verbal / textual. Se diseñaron entonces dos textos, bajo la misma modalidad. Uno de ellos presentaba 3 preguntas y otro, 4. De cada grupo de preguntas, sólo 2 referían al modelo y a la actualización en sí y las demás tenían como objetivo enmascarar la tarea. Cada texto se dividió en dos fragmentos. En el primer fragmento se presenta una situación cotidiana, que impulsa al lector a generar un modelo de situación del mismo (en el primer texto el caso de una mujer cuyo auto es, aparentemente, remolcado por la grúa; en el segundo, el caso de una chica que se cansa de esperar a un chico en la primera cita). A continuación se presentan preguntas también bajo la modalidad *Multiple Choice*, a fin de verificar la comprensión de dicho fragmento. En el segundo fragmento, se presenta una información nueva que obligaba al lector a actualizar (y modificar) el modelo construido hasta ese momento, a partir de un dato que contradice la interpretación primera (en el caso del texto del auto, en realidad éste había sido robado. En el caso de la cita, la chica tenía el reloj atrasado y había llegado tarde.)

Ejemplo de texto para evaluar actualización

La historia de Lisa

La oficina en la que trabaja Lisa se encuentra en el centro histórico. Es una zona en la que no es fácil encontrar estacionamiento permitido. Aquella mañana Lisa salió tarde de su casa: su despertador no sonó y por lo tanto tuvo que hacer todo a las apuradas. Después de cuarenta y cinco minutos de viaje, Lisa estaba cerca de la oficina, cansada y con bastante malhumor. Con la poca paciencia que le quedaba, estacionó el auto en el primer espacio que encontró libre.

A eso de las cinco, cuando terminó su trabajo, Lisa volvió a buscar el auto, pero para su sorpresa descubrió que no estaba donde lo había dejado; sólo entonces se dio cuenta de que muy cerquita, en la vereda, había un cartel que decía “Prohibido estacionar”. (...)

1. ¿Qué ocurrió con el auto de Lisa?

- A. Se lo llevó otra persona por error.
- B. Se lo llevó remolcado una grúa de la policía.
- C. Uno de sus compañeros le hizo una broma y lo cambió de lugar.
- D. Se lo robaron.

2. ¿Cómo se sentirá Lisa luego de haber descubierto que el auto no estaba más?

- A. Tranquila.
- B. Decidida.
- C. Preocupada.
- D. Feliz.

Leer la continuación del fragmento anterior.

(...) Cuando llegó al depósito de autos remolcados, Lisa le preguntó al guardia si estaba el suyo. Contrariamente a cuanto había imaginado, el hombre le comunicó a Lisa que no había llegado ningún auto con la patente indicada.

3. ¿Qué sucedió finalmente con el auto de Lisa?

- A. Se lo chocaron.
- B. Se lo llevó remolcado una grúa de la policía.
- C. Se lo olvidó en su casa.
- D. Se lo robaron.

Procedimiento

Los alumnos fueron evaluados de manera colectiva durante los meses de agosto a noviembre de 2009 en sus respectivas escuelas. No se establecieron límites de tiempo para las respuestas y siempre tuvieron el texto presente para reducir las demandas de memoria de trabajo y realizar una evaluación más específica de las habilidades de comprensión. A partir del rendimiento en las pruebas de

comprensión lectora se determinaron dos grupos: uno de buenos comprendedores (N: 28) y otro de pobres comprendedores (N: 32) y se hizo un estudio de comparación de grupos.

Resultados

Se realizó una prueba T de Student a fin de comparar las medias de rendimientos de los dos grupos de comprendedores en cada una de las tareas.

Los pobres comprendedores mostraron un rendimiento más bajo en la tarea de eficacia lectora (TECLE) lo cual muestra una menor habilidad tanto en lo que respecta a la tarea de decodificación como a la velocidad de lectura. La media de rendimiento para los buenos comprendedores fue de 45,18, mientras que para los pobres comprendedores fue de 23,52. Esta diferencia de rendimiento resultó estadísticamente significativa (gl: 51; t: 6,54; $p > 0,001$)

Respecto del nivel de comprensión lectora, los pobres comprendedores tuvieron un rendimiento significativamente menor que los buenos comprendedores. Esta diferencia se mantuvo tanto en el texto narrativo (MediaBC: 13,85 MPC: 4,68) y resultó estadísticamente significativa (gl:51, t: 23,48, $p > 0,001$); como en el informativo (MediaBC: 12,93 MediaMC: 4,80) y esta diferencia también resultó estadísticamente significativa (gl:51, t:13,91, $p > 0,001$)

De la prueba de actualización se registraron las respuestas correctas y las erróneas. Respecto del rendimiento en la prueba en particular, los buenos comprendedores tuvieron una media de rendimiento superior a los pobres comprendedores (MediaBC: 6,46 MediaMC: 3,08). Por otra parte, se registraron dos tipos de errores: los de perseveración y de autocorrección. Los errores de perseveración, que ponen de manifiesto la dificultad para actualizar el modelo de situación que se viene construyendo de manera on-line y los errores de autocorrección que consisten en modificar la primera interpretación del texto demostrando, en algún punto, una falta de flexibilidad para la construcción dinámica de un modelo de situación. En este sentido, los pobres comprendedores mostraron un rendimiento significativamente más bajo que los buenos comprendedores en la tarea de actualización (gl: 51; t:10,58, $p > 0,001$), presentando una mayor proporción de errores de perseveración que resultó estadísticamente significativa (gl:51, t:-3,48, $p > 0,001$) a diferencia de lo que ocurrió con los errores de autocorrección que, si bien fueron mayores en los pobres comprendedores, esta diferencia no alcanzó a ser estadísticamente significativa.

	Grupo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Tecle	1	28	45,18	13,314	2,516
	2	25	23,52	10,377	2,075
Informativo	1	28	12,93	1,698	,321
	2	25	4,80	2,517	,503
Narrativo	1	28	13,86	1,297	,245
	2	25	4,68	1,547	,309
Actualización	1	28	6,46	,744	,141
	2	25	3,08	1,498	,300
Act.	1	28	,21	,418	,079
Persevera	2	25	,64	,490	,098
Act.	1	28	,07	,262	,050
Corrige	2	25	,20	,408	,082

Tabla 1. Medias de rendimiento buenos y pobres comprendedores

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Up	Lo
									per	wer
Tecele	Equal variances assumed	1,779	,188	6,548	51	,000	21,659	3,308	15,018	28,299
	Equal variances not assumed			6,641	50,131	,000	21,659	3,262	15,108	28,209
Informativo	Equal variances assumed	1,421	,239	13,915	51	,000	8,129	,584	6,956	9,301
	Equal variances not assumed			13,617	41,398	,000	8,129	,597	6,923	9,334
Narrativo	Equal variances assumed	,410	,525	23,483	51	,000	9,177	,391	8,393	9,962
	Equal variances not assumed			23,248	47,092	,000	9,177	,395	8,383	9,971
Actualización	Equal variances assumed	11,240	,002	10,589	51	,000	3,384	,320	2,743	4,026
	Equal variances not assumed			10,226	34,274	,000	3,384	,331	2,712	4,057
Act. Persevera	Equal variances assumed	5,208	,027	3,414	51	,001	,426	,125	,676	,175
	Equal variances not assumed			3,383	47,493	,001	,426	,126	,679	,173
Act. autocorri ge	Equal variances assumed	8,430	,005	1,379	51	,174	,129	,093	,316	,059
	Equal variances not assumed			1,346	40,105	,186	,129	,096	,322	,064

Tabla 2. Prueba T de Student para buenos y pobres comprendedores

Discusión

El hecho de que la comprensión de textos implique la construcción de un modelo de situación (van Dijk, 1980, 1994; van Dijk y Kintsch, 1983) y que el lector, para llegar a éste deba procesar información, sostenerla en la memoria e integrarla en una representación coherente, pone de manifiesto el lugar fundamental de la memoria de trabajo. Sin embargo, esta memoria, lejos de ser

una función unitaria, implica una serie de submecanismos adyacentes a la capacidad mnésica tales como la inhibición de la información irrelevante y la actualización de información nueva (De Beni et al., 1998; De Beni & Palladino, 2000; Palladino et al., 2001). La conservación y el correcto funcionamiento de estos mecanismos son condiciones fundamentales para la correcta comprensión de un texto.

Un trabajo previo (Abusamra et al, 2008) permitió verificar la relación entre las habilidades de comprensión y el mecanismo de inhibición, hallando que existe una correlación entre el rendimiento disminuido en la tarea de comprensión lectora y el rendimiento, también disminuido, en la tarea de inhibición. Este trabajo se propuso entonces evaluar el submecanismo de actualización. Para esto se diseñó una prueba y se la suministró a dos grupos de buenos y pobres comprendedores con el objetivo de poder comparar sus rendimientos.

A partir de los resultados obtenidos es posible corroborar, aunque de manera preliminar todavía, que existe una correlación entre la habilidad de comprensión lectora y los mecanismos de actualización dependientes de la memoria de trabajo. Los resultados han demostrado que aquellos niños que tienen un rendimiento pobre en la tarea de comprensión, también manifiestan un rendimiento disminuido en la tarea de actualización, que puede interpretarse como una dificultad a la hora de “acomodar” el nuevo input al modelo que se está construyendo. Una explicación plausible sería suponer que los malos comprendedores fijan la construcción de un modelo a partir de una interpretación inicial y carecen de las suficientes estrategias para flexibilizar este proceso, quedándose de esta manera limitados por la interpretación inicial que funda el modelo de situación. Esta incapacidad para actualizar el modelo que se va construyendo on-line puede dar cuenta de una comprensión defectuosa que fuerza una interpretación errada del contenido del texto en cuestión.

Los actuales avances de las ciencias cognitivas y la interdisciplinariedad que se plantea en el campo de la investigación de las habilidades psicolingüísticas permiten conocer y estudiar mejor los mecanismos y procesos que subyacen a la construcción de los modelos de situación.

Queda todavía mucha investigación por delante. Los alcances de este trabajo aún deben ser corroborados en un grupo mayor de informantes y observar si estas diferencias se mantienen dentro de cada grupo de escolaridad.

Referencias

- Abusamra, Valeria, Miranda, Agustina y Ferreres, Aldo. (2007). “Evaluación de la iniciación e inhibición verbal en español. Adaptación y normas del test de Hayling.” *Revista Argentina de Neuropsicología* 9, 19-32.
- Abusamra, Valeria.; Cartoceti, Romina; Raiter, Alejandro y Ferreres, Aldo. (2008). “Uma perspectiva cognitiva no estudo da compreensão de textos”. *Revista Psico* 39 (3). ISSN: 1980-8623
- Baddeley, Alan (1986). *Memoria humana* (traducción: G. E. Navarro) New York: Oxford University Press.
- Burgess, Paul y Shallice, Tim (1997). *The Hayling and Brixton Tests*. Thurston, Suffolk: Thames Valley Test Company.
- Carretti, Barbara, Borella, Erika, Cornoldi, Cesare y De Beni, Rossana (2008). “Role of working memory in explaining the performance of individuals with specific reading comprehension difficulties: A meta-analysis.” *Learning and individual differences*, doi:10.1016/j.lindif.2008.10.002.
- Carretti, Barbara; Cornoldi, Cesare; De Beni, Rossana y Romanò, Marta (2005) “Updating in working memory: A comparison of good and poor comprehenders.” *Journal of experimental children psychology* 91, 45-66.
- Cartoceti, Romina, Sampietro, Bárbara, Abusamra, Valeria y Ferreres, Aldo (2009). “Evaluación de la iniciación y la supresión de respuesta verbal en niños. Versión infantil en español del Test de Hayling”. *Revista Fonoaudiológica*. 55, II. ISSN 1668-9402
- Daneman, Meredith. & Merikle, Phil (1996). Working memory and language comprehension: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin and Review*, 3, 422-433
- Daneman, Meredith y Carpenter, Patricia (1980). “Individual differences in Working Memory and Reading”. *Journal of verbal learning and behavior* 19, 450-466.
- De Beni, Rossana y Palladino, Paola (2001). “Intrusion errors in working memory tasks: are they related to reading comprehension ability?” *Learning and Individual Differences*, 12, 131-143
- De Beni, Rossana., Palladino, Paola, Pazzaglia, Francesca y Cornoldi, Cesare (1998). “Increases in intrusion errors and working memory deficit of poor comprehenders” *The quarterly journal of experimental psychology* 51A (2), 305-320.
- De Beni, Rossana.; Palladino, Paola y Pazzaglia, Francesca (1995). “Influenza della memoria di lavoro e delle abilità metacognitive e sintattiche nella difficoltà specifica di comprensione della lettura”. *Giornale Italiano de Psicologia*, 22, 615-640
- Gernsbacher, Morton (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Johnson Laird, Philip. (1983) *Mental models*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marín, Javier y Carrillo, Marisol. (1999). Test Colectivo de Eficacia Lectora. Departamento de Psicología Básica y Metodología. Universidad de Murcia.
- Morris, Norma & Jones, Neil. (1990) “Memory updating in working memory: The role of the central executive.” *British Journal of Psychology*, 81, 111-121.
- Oakhill, Jane, Yuill, Nicola, y Parkin, A. (1986). “On the nature of the difference between skilled and less skilled comprehenders” *Journal of research in reading* 9, 80-91.
- Palladino, Paola, Cornoldi, Cesare, De Beni, Rossana, y Pazzaglia, Francesca (2001). “Working memory and updating processes in reading comprehension”. *Memory and cognition*. 29 (2), 344-354.

- Pazzaglia, Francesca.; Palladino, Paola y De Beni, Rossana (2000). "Presentazione di uno strumento per la valutazione della memoria di lavoro verbale e sua relazione con i disturbi della comprensione". *Psicología Clínica dell Sviluppo*, 3, 465-486. (Traducción y adaptación de V. Abusamra para uso exclusivo de los alumnos de Psicolingüística I. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.)
- Radvansky, Gabriel. y Copeland, David (2001). Working memory and situation model updating. *Memory & Cognition*, 29, 1073-1080.
- Sloboda, John (1986). "Qué es la habilidad". En Gallatly, Angus. *La inteligencia hábil. El desarrollo de las habilidades cognitivas*. Buenos Aires. Aique.
- van Dijk, Teun (1980). *Estructuras y funciones del discurso* (2005). Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- van Dijk, Teun (1994). "Modelos en la memoria. El papel de las representaciones de la situación en el procesamiento del discurso". *Revista latina de Pensamiento y lenguaje*, Vol. 2, N° 1, 39-55
- van Dijk, Teun y Kintsch, Walter(1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Capítulo 35: 307-311

*Vanished the subject?

La adquisición del sujeto en estudiantes de ILE

María Fernanda Casares y María Teresa Araya

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

*Vanished the subject? La adquisición del sujeto en estudiantes de ILE

María Fernanda Casares y María Teresa Araya

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue

General Roca, Argentina

fernanda.casares@infovia.com.ar; teresa.araya@yahoo.com.ar

Resumen

Las producciones agramaticales de estudiantes avanzados de una lengua extranjera y su relación con la L1 es un fenómeno ampliamente discutido en la literatura actual. Una discusión de este tipo debe enmarcarse dentro de una teoría de adquisición de L2. Por esta razón, en la primera sección de este trabajo introducimos brevemente algunas teorías de adquisición de L2 que surgieron en los años 90. En la segunda sección resumimos los trabajos de Oshita (2001) y Zobl (1998) quienes estudian problemas en la adquisición de inacusativos en estudiantes de una L2 manifestados en la incorrecta realización del sujeto. En la tercera sección describimos las diferencias y similitudes presentes en la realización de las estructuras pasivas, inacusativas y de elevación en inglés y en español. En la cuarta sección analizamos 147 oraciones agramaticales producidas por estudiantes avanzados de inglés cuya lengua materna es el español rioplatense. En este corpus encontramos problemas idénticos a los discutidos en Oshita y Zobl no sólo en contextos inacusativos sino también en estructuras pasivas y de elevación. Los errores incluyen la ausencia o duplicación del sujeto y el uso incorrecto de expletivos, entre otros. En la quinta sección presentamos una explicación unificada a estos errores que se deriva de la tarea que debe asumir el estudiante de ILE en la etapa de transición hacia la adquisición del orden sujeto-verbo en el inglés.

Teorías de adquisición de L2 en el marco de Principios y Parámetros

La teoría de Principios y Parámetros es una teoría sobre las propiedades de la gramática de una L1. Hawkins argumenta que la TPP es adecuada como base de una teoría de adquisición de lenguas porque puede explicar con éxito el problema lógico de la adquisición de una L1 y, por los mismos mecanismos, la adquisición de una lengua extranjera. Creemos que la argumentación de este autor es adecuada y por ello el presente trabajo se enmarca en una teoría de adquisición consistente con TPP.

Durante los años 90 surgieron teorías de adquisición de una L2 que asumen que el problema lógico de la adquisición puede encuadrarse dentro de la Gramática Universal. Los principios de la GU deben constreñir la construcción de la gramática de una lengua meta. Estas teorías se diferencian en dos aspectos: la manera y el grado de accesibilidad a la GU y su concepción sobre el problema del desarrollo, en particular sobre la naturaleza del estadio inicial. A continuación resumimos algunas de ellas:

1) Representaciones mínimas (*Minimal Trees*, Vainikka y Young-Scholten 1994, 1996a, 1996b): Se afirma que sólo las categorías léxicas están presentes en el estadio inicial y que las categorías funcionales se van desarrollando sucesivamente durante el proceso de adquisición. Esta teoría supone una transferencia inicial de las propiedades de las categorías léxicas de la L1 que va desapareciendo a medida que aumenta la exposición a muestras de la L2.

2) Rasgos inertes o sub-especificados (*Valueless Features*, Eubank 1993/94, 1994a, 1996): Se asume que las categorías funcionales están presentes en el estadio inicial aunque sin especificaciones particulares y que sólo marcan una posición estructural. Algunos rasgos estarían neutralizados y habría transferencia de rasgos sin valores sólo si existe evidencia positiva de la L2.

3) Teorías de acceso total (*Full Access Theories*, Schwartz and Sprouse 1994, 1996; Epstein et al 1996, Grondin and White 1996): Los estudiantes inicialmente se basan en la sintaxis de la L1 y todas las propiedades sintácticas de la L1 son transferidas a la L2, es decir que el estadio inicial es el conjunto de todas las representaciones gramaticales determinadas por su L1. Las nuevas representaciones sintácticas se van construyendo sobre la base de lo que se escucha y se lee.

4) Construcción modular de la estructura (*Modulated Structure Building*, Hawkins, 2007): Las proyecciones léxicas están presentes en el estadio inicial (al igual que en la teoría de representaciones mínimas). Sobre la base de evidencia positiva se reestructura la gramática y comienzan a surgir las proyecciones funcionales (al igual que en la teoría de acceso total). La transferencia de la L1 es relevante una vez que las representaciones sintácticas han sido suficientemente elaboradas.

Para construir una gramática mental, afirma Hawkins, los estudiantes de una L2 deben detectar exponentes físicos de categorías funcionales y léxicas presentes en el input de una L2 y almacenar una representación para esas categorías en su léxico mental. Una vez hecho esto, la facultad del lenguaje usa las entradas léxicas para construir derivaciones constreñidas por lo que impone la GU. No todas las categorías presentes en el input están inicialmente disponibles en el léxico del estudiante para su computación y las propiedades de las entradas léxicas de la L1 pueden influenciar la representación en el léxico mental de la L2 a lo largo del desarrollo.

El sujeto en construcciones inacusativas (Oshita, 2001 - Zobl, 1998)

Distintos estudios de adquisición de lenguas extranjeras coinciden en que ciertas representaciones sintácticas presentan más dificultades que otras a estudiantes de una L2 en particular, la manifestación léxica de la estructura inacusativa en diferentes lenguas.

En su artículo “*The Unaccusative Trap in Second Language Acquisition*”, Oshita (2001) explica errores en la adquisición de inacusativos producidos por alumnos avanzados de L2 mediante la Hipótesis de la Trampa de la Inacusatividad, que consta de diferentes etapas. En una etapa inicial los estudiantes no distinguen entre inergativos e inacusativos. En la siguiente etapa del desarrollo se observan simultáneamente oraciones del tipo (1) y (2):

(1) it+verbo+SN

Este caso ilustra la ausencia de movimiento de SN. En estudiantes cuya L1 es el español mostraría una transferencia de la L1 que se manifiesta en la inserción de un expletivo en la posición de sujeto.

(2) SN+be+verbo inacusativo: An accident was happened.

En este ejemplo el uso del auxiliar “*be*” como marcador verbal de movimiento SN se sobregeneraliza a estructuras inacusativas.

En un estudio de adquisición de la inacusatividad en el inglés, Zobl (1998) analiza el mismo tipo de errores, que se detallan a continuación:

(3) it+verbo+SN: *It continued of today situation for ever.

expl continuó de hoy situación por siempre
'Continuó la situación de hoy por siempre'.

En este caso el estudiante entiende que la posición de sujeto no puede estar vacía e inserta un expletivo.

(4) verbo inacusativo+SN: *I was patient until dried my clothes.

yo fui paciente hasta que secó mi ropa
'Fui paciente hasta que se secó mi ropa'.

El autor explica este error afirmando que el estudiante asume que habría un pronombre no visible en la posición de sujeto y el objeto recibe caso nominativo in situ.

(5) SN+be+verbo inacusativo: *My mother was died when I...

mi madre fue muerta cuando yo...
'Mi madre murió cuando yo...'

El uso incorrecto del auxiliar “*be*” muestra la sobregeneralización de la regla de pasivización.

Inspirados en estos datos analizamos un corpus de 147 oraciones producidas por estudiantes avanzados de inglés como lengua extranjera cuya L1 es el español rioplatense y encontramos que el mismo fenómeno no se limita a estructuras inacusativas sino que también ocurre en estructuras pasivas y de elevación.

Estructuras inacusativas, pasivas y de elevación en el inglés y el español

Las estructuras inacusativa, pasiva y de elevación comparten la característica de que el SN sujeto se origina ya sea como complemento del verbo en las dos primeras, o como sujeto de una oración incrustada en la tercera, y en las tres el SN debe moverse de su posición original a la posición de sujeto o especificador de Tiempo en el inglés. Mientras que en el español esta operación no es obligatoria.

Un verbo inacusativo en inglés selecciona al menos un Tema o Paciente. Este argumento se origina en posición posverbal y luego se mueve a posición de sujeto preverbal como se observa en (6)

(6) V inac appeared Tema [a ghost] → Tema [a ghost] V inac appeared

En español el Tema o Paciente de un verbo inacusativo también se origina en posición posverbal y puede permanecer en esa posición como sujeto pospuesto:

(7) V inac apareció Tema [un fantasma]

En una estructura pasiva el objeto Tema debe moverse en inglés como vemos en (8). En español puede aparecer en posición posverbal como vemos en (9):

(8) were found Tema[the remains of the plane] → Tema[the remains of the plane] were found

(9) fueron encontrados Tema [los restos del avión]

En una estructura de elevación también hay movimiento de SN aunque éste no se origina como objeto sino como sujeto de una oración incrustada y luego se mueve a posición de sujeto de la oración que la contiene como se ve en (10) y (11):

(10) is [John tired] → John is tired.

(11) está [Juan cansado] → Juan está cansado.

En una versión standard de análisis de estructuras inacusativas, pasivas y de elevación en el inglés, el SN Tema se mueve a la posición de especificador de Tiempo para chequear el rasgo EPP. En español en cambio esta operación parecería no ser obligatoria. En las inacusativas y pasivas el sujeto aparece pospuesto y el rasgo EPP podría cotejarse por medio de otra operación que no implique movimiento.

Nuestros datos

El corpus con el que trabajamos consta de producciones escritas de alumnos avanzados de inglés como L2 de las carreras del Profesorado y Traductorado en inglés de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue. Las producciones incluyen textos argumentativos, ejercicios de comprensión lectora y análisis de obras literarias. En las 956 oraciones que forman parte de este corpus encontramos errores de diversa índole: errores de opción léxica, de uso incorrecto de preposición y de registro, entre otros. De esta muestra hicimos una selección de 147 oraciones de las cuales un 27,65% corresponde a estructuras inacusativas, un 31,91% a oraciones con pasivas y un 36,71% a oraciones con verbos de ascenso.

En la Tabla 1 presentamos oraciones agramaticales que ilustran las tres estructuras:

	INACUSATIVAS	PASIVAS	DE ELEVACIÓN
Sin movimiento (sujeto posverbal)	(12) *However \emptyset still remain [people who claim...].	(13) *A book in which \emptyset are written [all the laws] in an organise way.	
Sin movimiento (expletivo + sujeto posverbal)	(14) *It doesn't happen [the same] in the USA.	(15) *It was invented [special programmes] to prevent any problem with them.	(16) *It is in our nature [the attraction for the unknown].
Sin sujeto			(17)*... because \emptyset is the one who carries the action of the verb. (18) *We realised how important \emptyset is to be together. (19) *They consider that \emptyset is not fair to deny the possibility.

Tabla 1

El problema del sujeto en (12) y (13) por un lado y (17), (18) y (19) por otro lado, ocurre dentro de una oración incrustada. En (12) y (13) el SN permanece en posición original después del verbo. En tanto que en (17), (18) y (19) no hay sujeto explícito preverbal. En todos los ejemplos, la posición especificador de Tiempo estaría vacía.

En (14), (15) y (16) el SN también permanece en la posición original al igual que en (12) y (13) pero en estos casos el especificador de Tiempo estaría ocupado por un expletivo.

Discusión y conclusión

En la sección anterior vimos que las producciones agramaticales de nuestro corpus pueden agruparse en tres categorías. Oraciones como (11) y (12) muestran que el SN sujeto permanece en posición original. Esta estructura es aparentemente posible en la L1, es decir en el español el sujeto de un verbo inacusativo o el de una estructura pasiva puede aparecer pospuesto (Bosque, 2009). En las oraciones (14), (15) y (16) el SN sujeto también está en posición posverbal en los tres tipos de estructuras analizadas. La diferencia con las anteriores es que en estas últimas aparece un expletivo en posición de sujeto. Esto no es posible en el español porque esta lengua carece de expletivos explícitos. Las oraciones incrustadas de (17), (18) y (19) ilustran ausencia de sujeto, fenómeno característico en la L1.

Si bien no hemos hecho un estudio de caso longitudinal, los errores analizados podrían ser una muestra del proceso de transición hacia la adquisición de la posición del sujeto en la lengua meta y las diversas estrategias que los estudiantes van evaluando. En una etapa inicial producen oraciones incrustadas finitas sin sujeto, posibilidad que ofrece el español de recuperar el sujeto desde la oración principal o desde el texto, y oraciones simples con sujeto posverbal, orden posible en el español. Estos datos ilustrarían transferencia de la gramática de la L1 en esta etapa. En un estadio posterior el sujeto continúa en posición posverbal y a la vez hay inserción de un expletivo en posición preverbal para

satisfacer el requisito de sujeto explícito. Esta inserción mostraría un avance hacia la gramática de la lengua meta.

Los errores producidos pueden explicarse desde tres aspectos relacionados: (a) diferencia en el valor de un parámetro, (b) diferencia en el valor de un rasgo o (c) diferencia en el mecanismo de chequeo de un rasgo fuerte:

(a) Hawkins (2001) afirma que la diferencia entre las lenguas de sujeto nulo y lenguas de sujeto explícito está ligada al valor diferente del parámetro pro-drop. El argumento en posición de sujeto debe tener realización fonológica en algunas lenguas como el inglés pero no en el español. Esto se explica en términos de la naturaleza de Flexión: Flexión en inglés requiere que su especificador se realice de manera explícita, por medio de un argumento, un pronombre expletivo o a través del movimiento de un argumento desde posición posverbal. En español, no se proyectaría el especificador de Flexión y los rasgos de concordancia de persona y número permitirían sujetos nulos.

(b) Hornstein (2005) siguiendo a Pollock (1989) y Chomsky (1991, 1995) apunta que la variación entre las lenguas es simplemente una cuestión de fuerza de rasgos. Si Flexión tiene un rasgo D- o N- fuerte, un elemento que tenga este mismo rasgo debe ocupar el especificador de Flexión, tal es el caso del inglés. En cambio, si este rasgo es débil, como en el español, esta operación puede postergarse hasta la Forma Lógica. De manera similar, Collins (1997) afirma que el movimiento de sujeto se motiva por el rasgo EPP fuerte en Flexión.

(c) Alexiadou (1998) sostiene que el rasgo EPP es universalmente fuerte y que lo que se parametriza es el mecanismo de chequeo: ya sea por movimiento ó fusión de un SX o de un X°.

En el caso que nos ocupa, los estudiantes deben enfrentarse a una de las siguientes tareas: (1) reconocer el valor del parámetro pro-drop en el inglés, o (2) reconocer que el rasgo EPP es fuerte en el inglés, o (3) cómo se chequea este rasgo fuerte en la lengua meta. Sea como fuere, los errores analizados en nuestro corpus serán inherentes a alguna de estas tareas. Además, sostenemos conjuntamente con Grondin y White (1996) que los estudiantes inicialmente se basan en la sintaxis de la L1 y todas las propiedades sintácticas de esta lengua son transferidas a la L2, y que, como también acuerda y añade Hawkins, la gramática se reestructura sobre la base de evidencia positiva. Afirmamos entonces que la exposición continua y sistemática es un aspecto crucial en la adquisición de una segunda lengua.

Los resultados presentados en este trabajo son sólo el comienzo de una investigación en curso basada en estudios de caso, juicios de gramaticalidad y análisis de nuevos corpus. Los datos futuros deberían llevarnos a decidir cuál de las tareas listadas anteriormente es la que efectivamente los estudiantes de ILE llevan a cabo.

Notas

1 El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “Construcciones pasivas e inacusativas en el desarrollo del lenguaje y su enseñanza” aprobado por la Secretaría de Investigación de la Universidad Nacional del Comahue dirigido por la Mgr. Adriana Álvarez.

2 Los sujetos de los estudios citados en Oshita (2007), estudiantes de inglés como L2, son hablantes nativos de árabe, francés, chino, holandés, italiano, japonés, coreano, español, turco y tailandés.

3 En nuestro corpus encontramos oraciones que ilustran el mismo tipo de error como en *I didn't know what was happened in that moment.

4 Hemos encontrado sujeto doble en otros contextos como en: I think [what she decided] [it] is the best for her / The evidence [that] [it] is presented in the text. Este problema podría estar relacionado con cuestiones presentes en las relativas de sujeto y en las construcciones pseudo-hendidadas. Este tema será objeto de una investigación futura.

Referencias

- Alexiadou, A. y E. Anagnostopoulou (1998) “Parametrizing Agr: Word Order, V-movement and EPP checking”, en *Natural Language and Linguistic Theory* 16, pag 491-539. Amsterdam: John Benjamins.
- Bosque, I. y J. Gutiérrez-Rexach (2009) *Fundamentos de Sintaxis Formal*. Madrid: Akal.
- Collins (1997) *Local Economy*. Cambridge: MIT Press.
- Hawkins, Roger (2007) *Second Language Syntax. A Generative Introduction*. Blackwell.
- Hornstein (2005) *Understanding Minimalism*. Cambridge: CUP.
- Oshita, Hiroyuki (2001) *The Unaccusative Trap in Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Zobl, H. (1998) “Canonical typological structures and ergativity in English L2 acquisition”, en *Linguistic perspectives on Second Language Acquisition*. S. Gass y J. Schachter. Cambridge: C.U.P – version digital (2003).

Capítulo 36: 313-323

Representaciones oracionales del
Generador de la Gramática de Cardiff

Víctor M. Castel

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Representaciones oracionales del Generador de la Gramática de Cardiff

V́ctor M. Castel

InCiHuSA, CONICET y FFyL, UNCuyo

Mendoza, Argentina

vcastel@mendoza-conicet.gov.ar

Resumen

En su versión estándar más reciente, el Generador de la Gramática de Cardiff (GGC_VE; Fawcett *et al.* 2004, Fawcett & Castel 2006) genera representaciones oracionales que muestran, por un lado, los rasgos semánticos que componen el contenido del signo (lingüístico), y, por el otro, una estructura que organiza las unidades, elementos y expresiones léxicas (y de puntuación) que componen la cara formal del signo. Si bien este tipo de representación constituye un avance con respecto a versiones anteriores de GGC (Fawcett *et al.* 1996), adolece todavía de no mostrar (i) las relaciones específicas que mantienen entre sí los rasgos del contenido, (ii) las relaciones específicas que mantienen entre sí las categorías de forma, y (iii) las proyecciones del contenido en las unidades, elementos y expresiones léxicas (y de puntuación) de la forma. Lo sorprendente es que esa información no mostrada en las representaciones de salida de GGC_VE está efectivamente presente en la red sistémica y en las reglas de realización de la gramática subyacente. El presente trabajo sorteja estas limitaciones de GGC_VE al construir una versión ampliada del mismo que puede generar grafos de signos cuyos contenidos y formas están no solo estructurados con la apropiada rotulación de relaciones sino que además están conectados mediante las correspondientes proyecciones de contenido en forma.

Introducción

La Gramática de Cardiff (GC; Fawcett 2000, 2003, 2004, 2008, 2010, Fawcett *et al.* 1993) en su dimensión generativa puede sintetizarse mediante la Figura 1 a continuación.¹

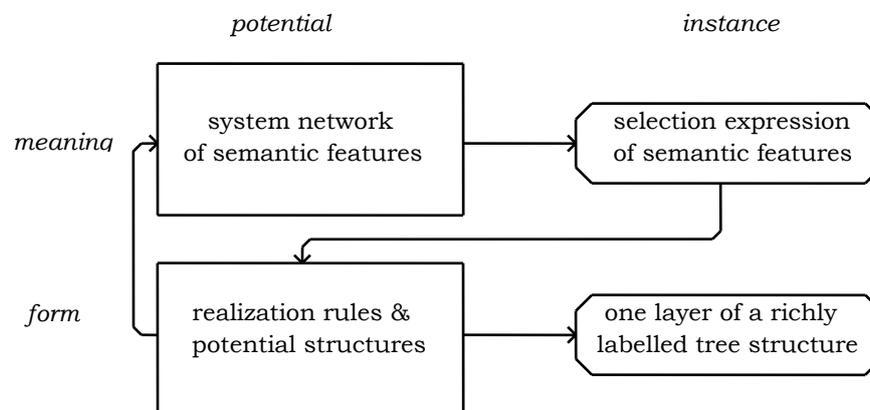


Figura 1: Componentes principales y representaciones de salida (*output*) de GC.

(Figura extraída de Fawcett 2003.)

La red sistémica de rasgos semánticos (RSRS) y las reglas de realización (RR) son ilustradas aquí mediante la micro-gramática del inglés (MGI) de Fawcett (2003). La función de RSRS es definir la clase de significados de un subconjunto de oraciones de la lengua inglesa. La función de RR es aparear cada uno de esos significados con la estructura de forma correspondiente. GeneSys, el Generador de la Gramática de Cardiff (GGC), implementa RSRS y RR de MGI para generar representaciones de oraciones que dan cuenta del apareamiento de significados con formas lingüísticas.

El objetivo de este trabajo es mostrar algunos aspectos de la evolución interna de GGC en la construcción de representaciones oracionales. Abordamos específicamente tres limitaciones de la versión estándar más reciente de GGC (GGC_VE; Fawcett *et al.* 2004, Fawcett & Castel 2006) e indicamos cómo sortearlas de modo de que esas representaciones hagan justicia al refinamiento descriptivo y modélico de GC encarnado, por ejemplo, en MGI.²

Tres limitaciones de las representaciones generables mediante GGC_VE

GGC_VE está implementado de modo de generar representaciones como la de la Figura 2 para, por ejemplo, una oración como *Ike is kicking Victoria*, en el espacio fenoménico de MGI.³ Con máxima

simplificación, MGI está definida por la RSRS de las Figuras 3, 4 y 5, y las RR de la Tabla 1.⁴ Los símbolos '/' y '&' en RSRS representan, respectivamente, '[' y '{', en las versiones gráficas ortodoxas de redes sistémicas.

En la representación de la Figura 2 observamos que las expresiones de rasgos semánticos seleccionados (*selection expressions*) apareadas con 'Cl' y 'ngp' (dos veces) son listas de rasgos encabezadas por 'entity', el rasgo inicial de RSRS (cf. Figura 3). Las categorías de forma 'Cl', 'S/Ag' y 'C/Af', por su parte, son objetos estructurados, esto es, definen relaciones jerárquicas y de orden entre los distintos nudos bajo su dominio.

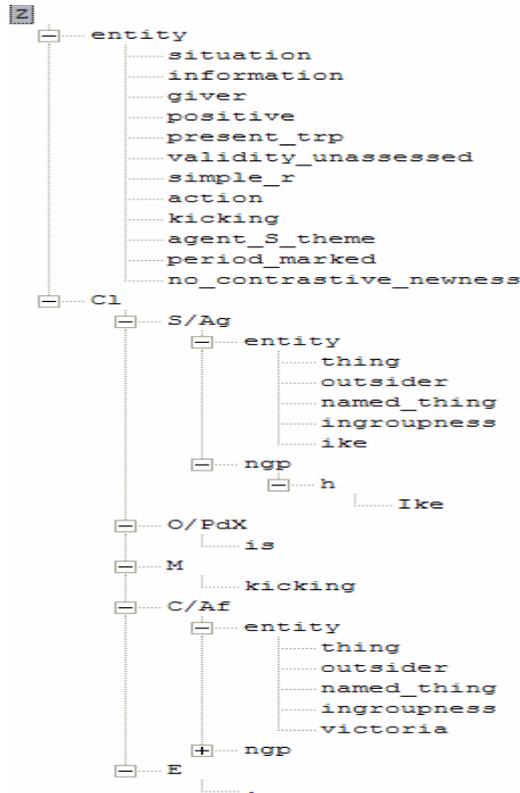


Figura 2: Representación de *Ike is kicking Victoria* generada por GGC_VE con MGI.

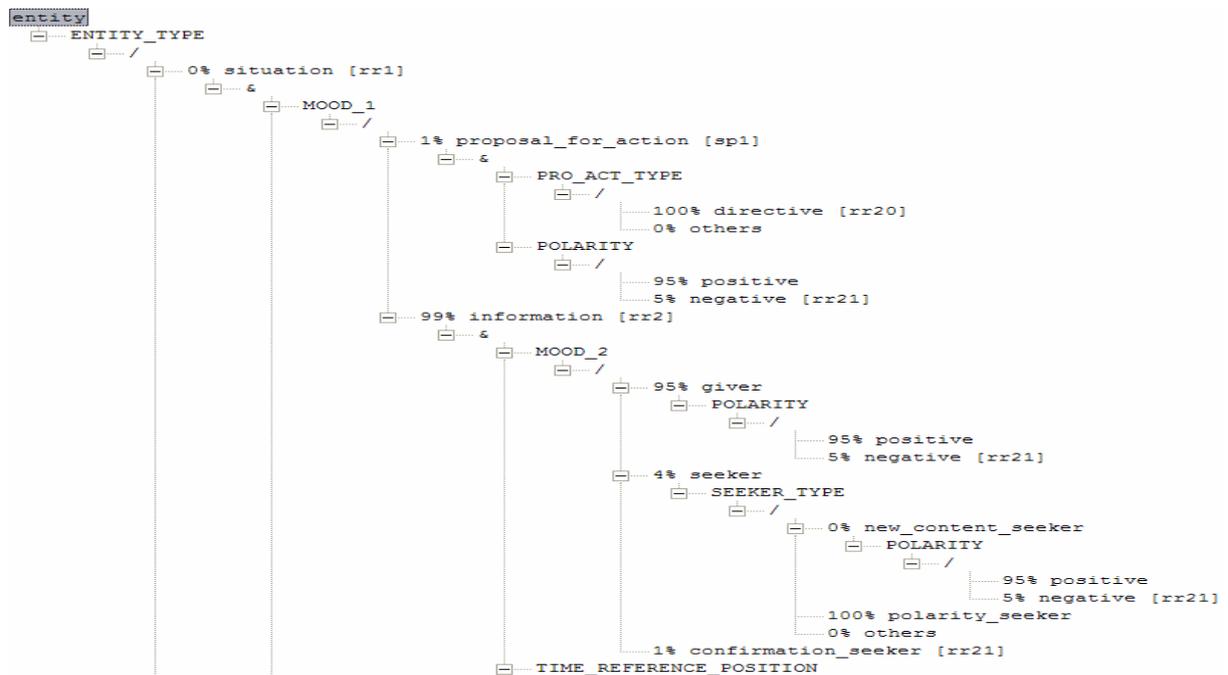


Figura 3: Red sistémica de rasgos semánticos de MGI de Fawcett (2003).

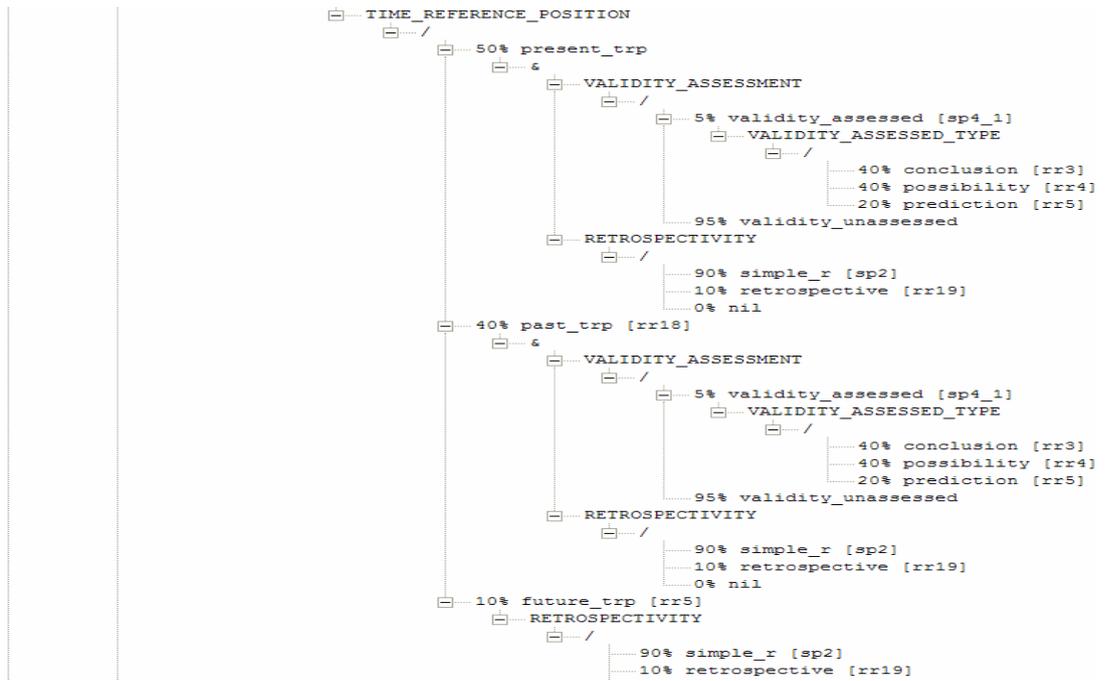


Figura 4: Red sistémica de rasgos semánticos de MGI de Fawcett (2003). Continúa.

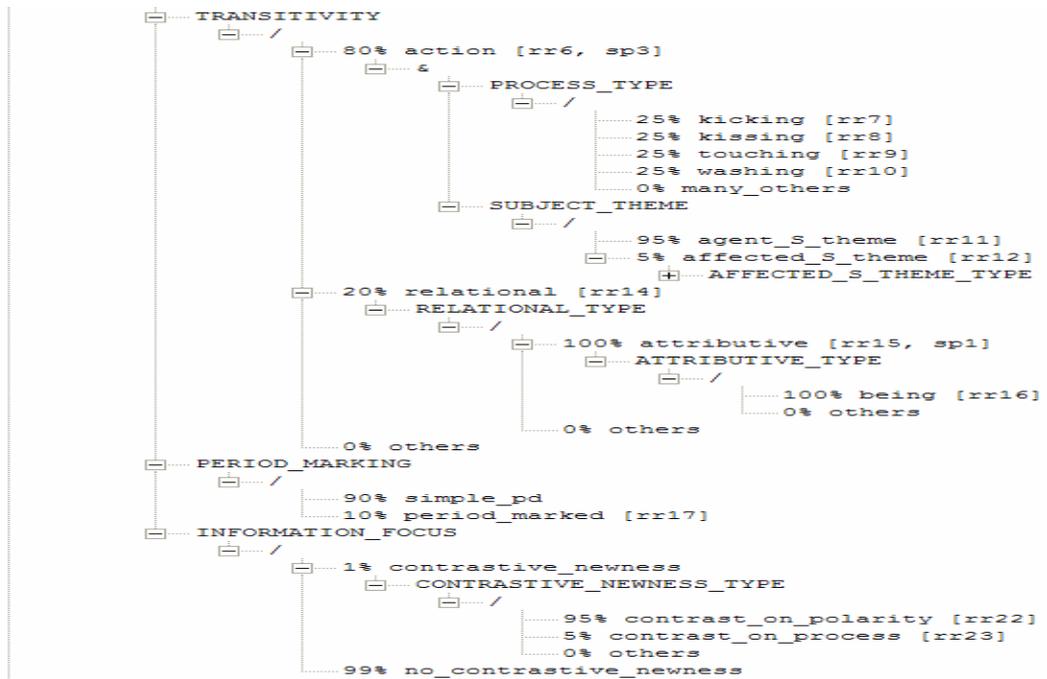


Figura 5: Red sistémica de rasgos semánticos de MGI de Fawcett (2003). Continúa.

- | | |
|--|---|
| <p>1 : situation :</p> <p>Cl, S @ 2, E @ 9,
if giver then E < ".",
if seeker or confirmation_seeker then E < "?",
if directive then E < "!".</p> <p>6 : action :</p> <p>M @ 7.</p> <p>7 : kicking :</p> <p>M < "kick",
apply regular_vb_subrule.</p> | <p>2 : information :</p> <p>if (seeker or confirmation_seeker or negative
or contrast_on_polarity or validity_assessed or
future_trp or being or affected_S_theme or
retrospective or period_marked) then
if giver then
O @ 3,
if (seeker or confirmation_seeker) then
O @ 1,
if (seeker or confirmation_seeker or negative
or contrast_on_polarity) then
apply do_support_subrule.</p> |
|--|---|

Tabla 1: Reglas de realización de MGI de Fawcett (2003) para *Ike is kicking Victoria*.

<p>29 : regular_vb_subrule : if giver & not (validity_assessed or future_trp or negative or contrast_on_polarity or retrospective or period_marked or affected_S_theme) then if present_trp then if kicking then M <+ "s", if kissing or touching or washing then M <+ "es", if past_trp and validity_unassessed then M <+ "ed", if affected_S_theme then M <+ "ed", if (period_marked & not affected_S_theme) then M <+ "ing", If (retrospective or (past_trp and validity_assessed)) and not (period_marked or affected_S_theme) M <+ "ed".</p>	<p>11 : agent_S_theme : Ag by S, if information then for Ag prefer thing, for Ag re_enter_at entity, C @ 8, Af by C, for Af prefer thing, for Af re_enter_at entity.</p> <p>17 : period_marked : if information and not (validity_assessed or future_trp or retrospective) then PdX by O, if present_trp then PdX < "is", if past_trp then PdX < "was", if (validity_assessed or future_trp or retrospective or proposal_for_action) then PdX @ 5, PdX < "be", if affected_S_theme then PaX <+ "ing".</p>
--	--

Tabla 1: Reglas de realización de MGI de Fawcett (2003) para *Ike is kicking Victoria*. Continuación

Una representación oracional como la de la Figura 2 tiene tres limitaciones importantes. En primer lugar, la expresión de rasgos semánticos seleccionados (ERSS), al carecer de estructura, no da cuenta de las relaciones que existen entre los rasgos que la componen. Observemos que está limitación representacional ocurre a pesar de que las relaciones entre los rasgos semánticos seleccionados están explícitamente definidas por la RSRS utilizada en la generación de los mismos. En principio, este problema se subsanaría fácilmente enriqueciendo a GGC con un algoritmo que permita generar representaciones como la de la Figura 6.

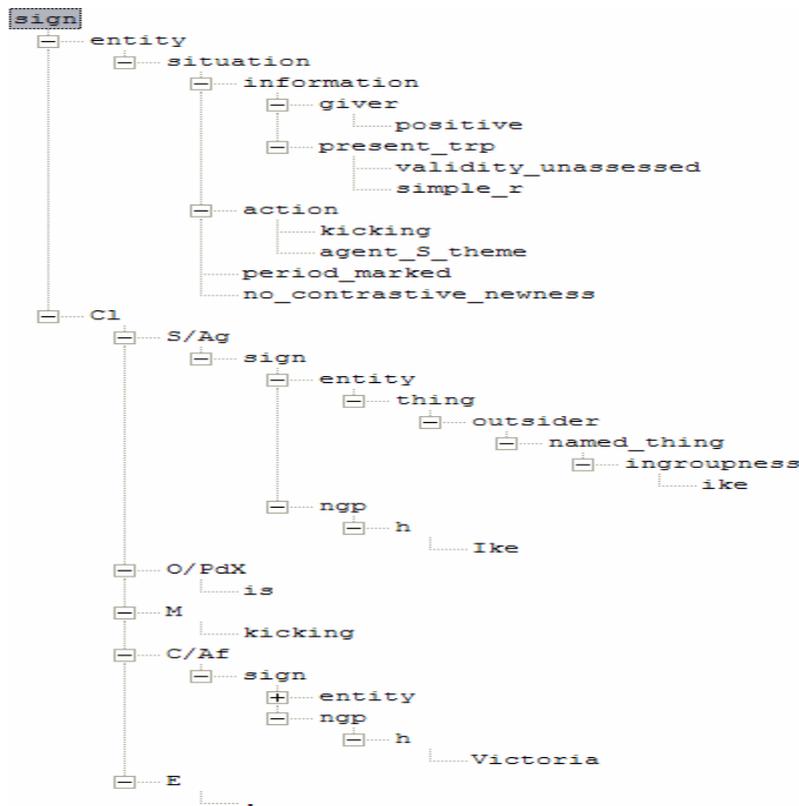


Figura 6: Representación de *Ike is kicking Victoria* con significado y forma estructurados, pero sin relaciones explícitas entre los nudos del árbol.

La representación de la Figura 6 es mejor que la de la Figura 2, en el sentido de que ahora la ERSS es un objeto estructurado y por tanto son explícitas las dependencias entre los rasgos que la

componen. Sin embargo, esta mejora no alcanza para dar cuenta de los nombres de los sistemas responsables que ponen en relación los distintos rasgos semánticos. Un usuario más exigente o un estudiante necesitado de intuiciones precisas podrían requerir precisamente ese otro nivel de refinamiento en la representación. Lamentablemente, la tecnología de la que disponía GGC_VE, a saber, el control *TreeView de Microsoft Windows*, no puede hacerse cargo del rotulado mediante nombres de sistemas de las líneas que unen nudos en una representación como la de la Figura 6. En la sección siguiente, mostramos como enriquecer GGC mediante la tecnología apropiada y así dar cuenta de este otro nivel de delicadeza en las representaciones generables mediante GGC.

En segundo lugar, si bien la cláusula de las Figuras 2 y 6 es un objeto estructurado, esta estructura no da cuenta de las relaciones existentes entre los distintos nudos previstas por la teoría sintáctica subyacente en MGI (Fawcett 2000). De hecho, de acuerdo con las Figuras 2 y 6, las relaciones entre los distintos nudos son simplemente líneas y por tanto no hay indicación alguna de si, por ejemplo, la relación entre los nudos 'S/Ag' y 'Cl', por un lado, y la relación entre los nudos 'S/Ag' y 'ngp', por el otro, es la misma o no. Según la teoría sintáctica de GC (Fawcett 2000), la categoría compleja 'S/Ag' **compone** la unidad 'Cl' mientras que la unidad 'ngp' **llena** la categoría compleja 'S/Ag'. Por otra parte, la teoría sintáctica subyacente en MGI prevé que la relación entre 'kicking' y 'M' también es específica, a saber: el *item* 'kicking' **expone** el *elemento* 'M'.

En tercer lugar, incluso si tanto el significado como la forma asociada estuvieran representados mediante una estructura cuyas relaciones entre nudos están debidamente rotuladas, faltaría todavía representar de manera explícita las relaciones existentes entre los rasgos que constituyen el significado y las *unidades, elementos y expresiones léxicas (lexical items)* que constituyen la forma. Esta limitación es, en verdad, tan llamativa como las dos precedentes en la medida que MGI formaliza de manera impecable los tres tipos de relaciones no captadas en las representaciones generables mediante GGC_VE (cf. Figuras 2 y 6). En efecto, a partir de una representación como la de la Figura 6, no se sabe qué impacto tiene en la estructura que pende de 'Cl', digamos, un rasgo como 'giver'. O, planteado desde la forma, no se sabe por qué hay una categoría compleja como 'O/PdX' que se expone como 'is'.

La sección siguiente muestra cómo superar las tres limitaciones enunciadas arriba.

Una versión ampliada de GGC: aprovechamiento de la tecnología del lenguaje *dot*

Las tres limitaciones representacionales señaladas en la sección precedente no resultan de una deficiencia descriptiva o formal de MGI ni del marco teórico subyacente en GC. De hecho, la información faltante que hace que las representaciones de las Figuras 2 y 6 sean deficitarias está perfectamente definida por RSRS, por lo que concierne a la estructura semántica (cf. primera limitación), y por RR, por lo que concierne a la estructura de forma (cf. segunda limitación), y también a las proyecciones de rasgos semánticos en la construcción misma de esa estructura de forma (cf. tercera limitación).

En efecto, si observamos RSRS de MGI, podemos apreciar no solo las dependencias entre los rasgos de la red sino también (las conjunciones) de los nombres de los sistemas de los que son parte esos rasgos. Así, por ejemplo, RSRS no solo establece que 'situation' es eventualmente padre tanto de 'information' como de 'action', sino además que la relación entre 'situation' e 'information' es la de MOOD_1, mientras que la relación entre 'situation' y 'action' es la de TRANSITIVITY. Con esta información disponible en RSRS se puede definir un algoritmo que la utilice para incorporarla en las representaciones generables mediante GGC.

Por otro lado, si observamos las RR de MGI de la Tabla 1 a la luz de la teoría sintáctica de Fawcett (2000), está claro qué operaciones se ocupan de encarnar en representaciones de forma qué tipo de relación sintáctica. Así, por ejemplo, la RR 1 estipula, en relación con una ERSS como la de las Figuras 2 y 6, ubicar los elementos 'S' y 'E' en los lugares 2 y 9 de la unidad 'Cl' de modo de contribuir a su *composición*, y *exponer* el elemento 'E' mediante el ítem '.'. De modo que la información provista por las RR de MGI no solo permite construir representaciones de forma como la de las Figuras 2 y 6, sino que además permitiría rotular las líneas que unen los diversos nudos con las **relaciones** de forma correspondientes.

Por último, la observación de las RR de MGI de la Tabla 1 nos informa qué (conjunción de) rasgo(s) semántico(s) específico(s) desencadena(n) qué (conjunción de) operación(es) de construcción de la representación de forma. Así, por ejemplo, la RR 1 establece que el rasgo 'situation' desencadena las operaciones **insert Cl** (insertar la unidad 'Cl'), **S@2** (ubicar el elemento 'S' en el lugar 2 de 'Cl'), y **E@9** (ubicar del elemento 'E' en el lugar 9 de 'Cl'). Por otra parte, la RR 1 también establece que el rasgo 'giver' desencadena la operación **E@"** (exponer el elemento 'E' mediante el ítem "."). Naturalmente, con esta información provista por las RR es posible definir un algoritmo para generar representaciones que refieran explícitamente a las proyecciones de rasgos semánticos en operaciones de forma.

Puesto que las tres limitaciones de las representaciones generables mediante GGC_VE enunciadas en la sección precedente resultan de la tecnología utilizada, a saber: el control *TreeView de Microsoft Windows*, bastaría encontrar una tecnología que sí permitiera aprovechar la riqueza descriptiva y formal de MGI y GC para generar representaciones más adecuadas.

Pues bien, hemos encontrado esa tecnología en el *Dot Language* (Gansner *et al.* 2009) y la hemos utilizado para construir una versión ampliada de GGC (GGC_VA; Castel 2006, 2007, 2009) con la que podemos generar representaciones como la de la Figura 7 para una oración como *Ike is kicking Victoria*.⁵ Presentamos el grafo de la Figura 7 para ilustrar cómo se resuelven las dos primeras limitaciones señaladas en la sección precedente.⁶ Para facilitar la comprensión de los grafos presentados de aquí en adelante, usamos las siguientes convenciones: las flechas rojas proyectan rasgos semánticos en rasgos semánticos, las azules proyectan rasgos semánticos en operaciones de forma, las negras proyectan categorías de forma en categorías de forma, las verdes proyectan la categoría signo en sus dos caras, la del significado y la de la forma; las expresiones a la derecha de las flechas son los funtores (o nombres de función); los funtores en mayúsculas corresponden a los nombres de sistema de RSRS; los funtores en minúsculas refieren a las relaciones fundamentales de la teoría sintáctica de GC (Fawcett 2000); en todos los casos, las flechas (= funtores) ponen en relación un argumento (= el nudo de la parte de arriba de la flecha) con un valor (= el nudo de la parte de abajo de la flecha).

La primera limitación es resuelta con una representación como la de la Figura 7 en la medida que la ERSS es ahora una estructura que muestra cuáles son las dependencias entre los rasgos (nudos padres y nudos hijos) y cómo se denominan esas dependencias (flechas rojas rotuladas con nombres de sistema). Se subsana así la deficiencia de la simple lista de una representación como la de la Figura 2 y la ausencia de relaciones semánticas específicas de una representación estructurada como la de la Figura 6.

La segunda limitación queda superada al generar GGC_VA una estructura como la de la Figura 7 en la que las distintas categorías de forma de GC (Fawcett 2000), *unidades*, *elementos* y *expresiones léxicas* (o *de puntuación*), están adecuadamente vinculadas mediante las relaciones de composición (*is_composed_by*), llenado (*is_filled_by*) y exponencia (*is_expounded_by*). En efecto, ahora las flechas negras de la Figura 7 están rotuladas con estas expresiones que aluden a las respectivas relaciones de forma de Fawcett (2000).⁷

Las Figuras 8, 9 y 10 ilustran cómo GGC_VA propuesta en este trabajo sorteja la tercera limitación. Debido al gran espacio requerido por la representación completa del signo *Ike is kicking Victoria* con toda la información provista por RSRS y RR relativa a esta oración, las Figuras 8, 9 y 10 solo representan la expresión de rasgos seleccionados de nivel clausal encabezada por 'situation'. En la Figura 8, presentamos toda la estructura correspondiente a 'situation', si bien la lectura de la misma es imposible a menos que se la amplíe con la función *Zoom...* . En las Figuras 9 y 10 presentamos también la estructura de 'situation', pero en dos pedazos, de modo de que la misma sea legible sin la función *Zoom...* .

Observemos que las Figuras 8-10 nos informan qué (conjunción de) rasgo(s) semántico(s) específico(s) desencadena(n) qué (conjunción de) operación(es) de construcción de la representación de forma. La flechas azules, rotuladas a la derecha con la expresión *triggers*, proyectan rasgos semánticos en operaciones de forma. Con el propósito de ayudar a apreciar la importancia científica y/o pedagógica de representaciones como la de las Figuras 8-10, proponemos al lector el ejercicio de determinar cómo se deriva la estructura de forma de 'Cl' de la Figura 7 a partir de la observación de la ERSS. Para hacer este ejercicio, el lector puede consultar las RR de la Tabla 1. Luego, le proponemos determinar cómo se deriva la estructura de forma de 'Cl' a partir de la observación de las Figuras 9-10. La conclusión esperada es que resulta notablemente más sencillo entender a partir de las Figuras 9 y 10 por qué tal o cual categoría de forma está en tal o cual lugar de 'Cl' en tal o cual relación con tal o cual otra categoría de forma.

En efecto, no hay nada en la representación de la Figura 7, pero sí lo hay en las Figuras 8-10 y, por supuesto, en las RR de la Tabla 1, que nos indique, por ejemplo, por qué los elementos 'S/Ag', 'O/PdX', 'M', 'C/Al' y 'E' componen la unidad 'Cl'. Obsérvese que son las RR 1, 2, 6, 11 y 17 de la Tabla 1 que se ocupan de dar cuenta de esta composición de 'Cl'. Obsérvese también que en las Figuras 8-10, en significativo contraste con la Figura 7, figuran rasgos semánticos **no seleccionados** que, de acuerdo con la información provista por las RR, desempeñan un papel crucial en el desencadenamiento de ciertas operaciones de construcción de forma como, por ejemplo, 'not (validity_assessed/future_trp/retrospective)'. Notemos que esta disyunción de rasgos ausentes de la estructura semántica, junto con los rasgos efectivamente presentes 'present_trp' y 'period_marked', desencadenan la operación **PdX < "is"** cuyo impacto en la construcción de la estructura de 'Cl' es que el elemento 'O/PdX' resulta expandido por "is". A menos que uno tenga acceso a la RR 17, una representación como la de la Figura 7 (por no mencionar las Figuras 2 y 6) no permite valorar el impacto específico y crucial de rasgos semánticos ausentes en la generación de la estructura de forma.



Figura 7: Representación del signo *Ike is kicking Victoria* con significado y forma estructurados, y con relaciones explícitas entre categorías.

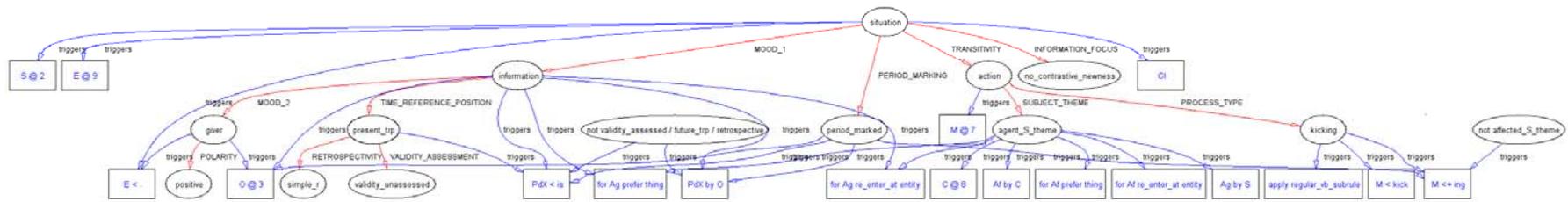


Figura 8: Semántica de nivel clausal con proyecciones explícitas de rasgos semánticos en operaciones de forma.

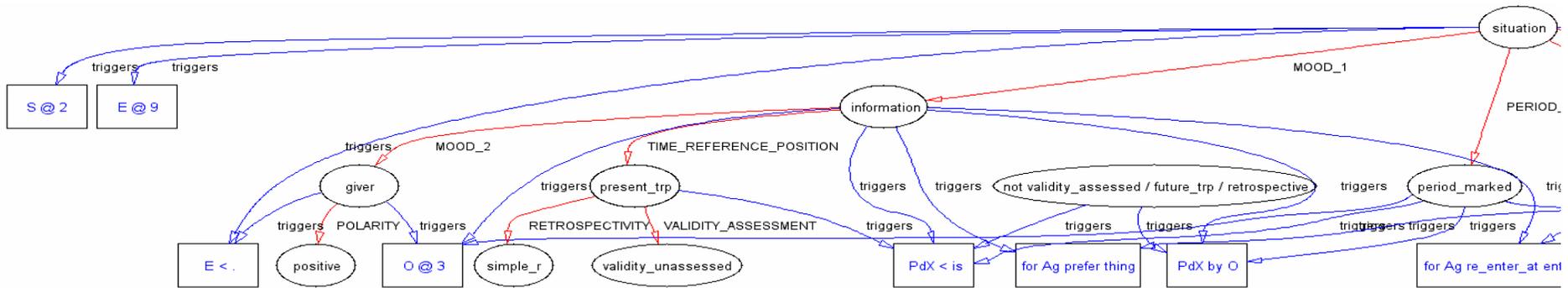


Figura 9: Semántica de nivel clausal con proyecciones explícitas de rasgos semánticos en operaciones de forma. Versión parcial aumentada.

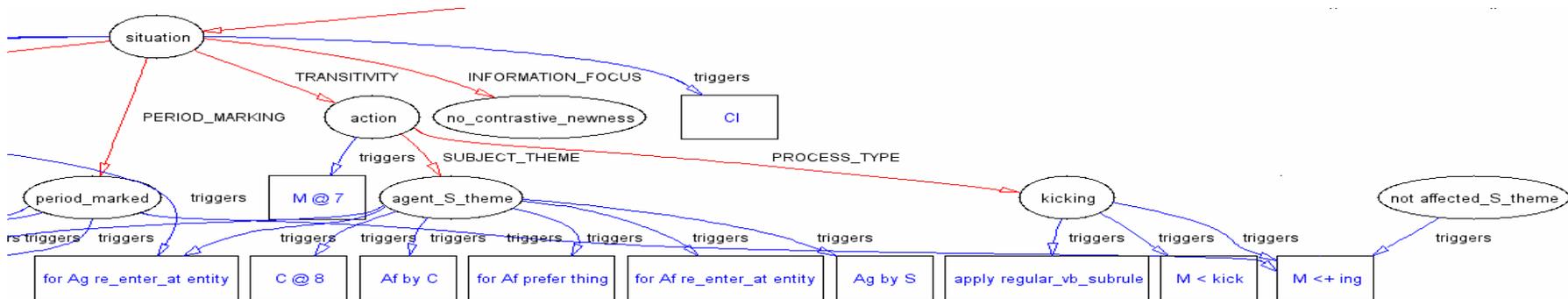


Figura 10: Semántica de nivel clausal con proyecciones explícitas de rasgos semánticos en operaciones de forma. Versión parcial aumentada. Continuación.

Conclusiones

En el marco de GC (Fawcett 2000, 2003, 2004, 2008, 2010, Fawcett *et al.* 1993), este trabajo ha utilizado la MGI de Fawcett (2003) para señalar tres limitaciones importantes de las representaciones generables mediante la versión GGC_VE (Fawcett *et al.* 2004, Fawcett & Castel 2006).

Por un lado, al carecer de estructura, la ERSS de las representaciones generadas por GGC_VE no da cuenta ni de las dependencias de los rasgos entre sí (relaciones padre-hijo, cf. Figura 2) ni del tipo de las mismas (nombres de sistema, cf. Figura 6). Por otro lado, la estructura de forma del signo, al vincular nudos mediante simples líneas, no da cuenta de las relaciones fundamentales de la teoría sintáctica subyacente en MGI (Fawcett 2000): composición, llenado y exponencia. Por último, las representaciones generables mediante GGC_VE tampoco muestran de manera explícita las relaciones existentes entre los rasgos que constituyen el significado y las unidades, elementos y expresiones léxicas que constituyen la forma del signo (Figuras 2 y 6).

Lo llamativo de estas tres limitaciones de GGC_VE es que MGI, la gramática utilizada en el proceso de generación, formaliza de manera impecable los tres tipos de relación no captados por las representaciones de salida. ¿Por qué entonces tiene GGC_VE estas limitaciones? Porque la tecnología subyacente en el proceso de generación de representaciones es el control *TreeView* de *Microsoft Windows*, el cual carece de las funcionalidades necesarias para construir árboles con ramas rotuladas, por no mencionar (nudos) hijos con múltiples (nudos) padres.

La solución ofrecida en este trabajo para superar las tres limitaciones de GGC_VE se funda en la tecnología del *Dot Language* (Gansner *et al.* 2009). Se utiliza esta tecnología para construir GGC_VA con procedimientos mediante los cuales es posible generar representaciones del tipo ilustrado por las Figuras 7, 8, 9 y 10. Estos procedimientos aprovechan el *Dot Language* para generar grafos muy expresivos que muestran de manera perspicua todo tipo de relación modelizado en MGI, a saber: las definidas por RSRS (Figuras 3, 4 y 5) y por RR (Tabla 1).

La primera limitación se resuelve con un grafo como el de la Figura 7 cuya ERSS es un objeto estructurado que explicita cuáles son las dependencias entre los rasgos semánticos (nudos padres y nudos hijos) y cómo se denominan esas dependencias (flechas rojas rotuladas a la derecha con nombres de sistema). Queda resuelta así la deficiencia de la simple lista de una representación como la de la Figura 2 y la ausencia de relaciones semánticas específicas de una ERSS como la de la Figura 6.

La segunda limitación se supera con un grafo como la de la Figura 7 en el que las distintas categorías de forma de GC, unidades, elementos y expresiones léxicas (o de puntuación), están adecuadamente conectadas mediante las relaciones de composición (*is_composed_by*), llenado (*is_filled_by*) y exponencia (*is_expounded_by*) de acuerdo con la teoría sintáctica subyacente en MGI. Cf. las flechas negras de la Figura 7, rotuladas a la derecha con las relaciones de forma de Fawcett (2000).

Por último, la tercera limitación queda resuelta con grafos como los de las Figuras 8-10. Estos nos informan qué (conjunción de) rasgo(s) semántico(s) específico(s) desencadena(n) qué (conjunción de) operación(es) de construcción de la representación de forma. Ahora, gracias a las flechas azules, que proyectan rasgos semánticos en operaciones de forma, los grafos permiten determinar cómo se deriva la estructura de forma de la cláusula a partir de ERSS. En particular, se muestra de manera explícita por qué tal o cual categoría de forma ocupa tal o cual lugar de la unidad 'Cl' en tal o cual relación con tal o cual otra categoría de forma. Un aspecto especialmente destacable de este nuevo tipo de representación es la capacidad de referir a rasgos semánticos no seleccionados (y por tanto ausentes en ERSS) que, de acuerdo con la información provista por las RR, desempeñan un papel específico crucial en el desencadenamiento de ciertas operaciones de construcción de forma (cf. 'not (validity_assessed/future_trp/retrospective)' y 'not affected_subject_theme' en las Figuras 9 y 10, respectivamente).

En relación con el foco de este trabajo, el desarrollo de GGC_VA prevé dos enriquecimientos inmediatos: (1) escribir un procedimiento de construcción de grafos que expliciten una proyección más refinada entre ERSS y la estructura de forma, a saber: una conexión directa entre los rasgos semánticos y las unidades, elementos y expresiones léxicas (y de puntuación) de la forma lingüística; y (2) permitir, según el grado de experticia o necesidad pedagógica puntual del usuario de GGC_VA, representaciones muy simples como la de la Figura 2 y muy delicadas como la de las Figuras 8-10.

Notas

1 El término 'generativo' se utiliza aquí para referir a lo que en Lingüística Computacional se conoce como 'generación de textos'. Por supuesto, GC es también generativa en el sentido matemático del término. La dimensión 'analítica' (*parsing, understanding*) de GC no es abordada aquí.

2 MGI se utiliza para definir el problema y la solución descriptos aquí. En este sentido, todas las observaciones y generalizaciones del trabajo son válidas para cualquier tamaño de gramática en el marco de GC. Por tanto, lo son también para la mini-gramática del inglés de Fawcett (2004).

3 El antecesor de GGC_VE es Fawcett *et al.* (1996).

4 Por razones de espacio, incluimos aquí solamente los sistemas que dependen de 'situation' (es decir, ignoramos 'thing' y 'minor_relationship_with_thing'), y las RR de nivel clausal (es decir, ignoramos las reglas que despliegan la forma de 'ngp'). De todos

modos, las generalizaciones del trabajo valen también para estos aspectos no explicitados completamente. En sentido estricto, la MGI utilizada en este trabajo difiere de la versión prístina de Fawcett (2003) en que (i) no hay sistemas con condiciones de entrada complejas, y (ii) todos los sistemas tienen nombres.

5 En GGC_VA utilizamos la biblioteca de tipos *WinGraphviz 1.01.7* para implementar el algoritmo encargado de generar grafos mediante el lenguaje *Dot*.

6 La Figura 7 (y también la Figura 6) introduce la categoría *sign* en las representaciones generadas por GGC de acuerdo con la propuesta de Castel (2006). Esta categoría debe interpretarse simplemente como la unidad que unifica las dos caras del signo lingüístico de Ferdinand de Saussure.

7 En sentido estricto, los escritos de Fawcett (2000, 2008, 2010) ilustran las representaciones de forma de GC con árboles que utilizan líneas verticales, horizontales y triángulos para indicar, respectivamente, *composición*, *llenado* y *exponencia*. Es GGC_VE el que no genera representaciones oracionales que capten estos tres tipos de relación de forma.

Referencias

- Castel, Víctor M. (2006) "Generating Abstracts from Genre Structure through Lexicogrammar: Modelling of Feature Selection and Mapping". *Signos*, 39(62), 327-356.
- Castel, Víctor M. (2007) "Rule Types in a Systemic Functional Grammar: An XML Definition of the Cardiff Lexicogrammar Generator". In Barbara, L. y T. Berber Sardinha (eds.) *Proceedings of the 33rd International Systemic Functional Congress*. San Pablo: PUCSP.
- Castel, Víctor M. (2009) *GeneSys_IDE: Entorno integral de desarrollo de gramáticas orientadas a la generación de textos. Software para la especificación de gramáticas sistémico-funcionales en el marco del modelo de Cardiff. Las lenguas española e inglesa como casos testigos*. Proyecto 06/G4, SeCiTyP, UNCuyo, y PIP XXX, InCiHuSA, CONICET, Mendoza.
- Fawcett, Robin P. (2000). *A theory of syntax for systemic functional linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Fawcett, Robin P. (2003). *Systemic Functional Grammar as a formal model of language: a micro-grammar for some central elements of the English clause*. Cardiff UK: Computational Linguistics Unit, Cardiff University.
- Fawcett, Robin P. (2004). *The mini-grammar of GeneSys version 5. Basic Meanings realized in the clause other than transitivity: register, mood, time, aspect, validity, polarity, co-ordination, information focus and subject theme*. Cardiff UK: Computational Linguistics Unit, Cardiff University.
- Fawcett, Robin P. (2008). *Invitación a la Lingüística Sistémica Funcional. La Gramática de Cardiff como extensión y simplificación de la Gramática Sistémica Funcional de Halliday*. Traducción de José María Gil y Adolfo Martín García. Mar del Plata: Eudem.
- Fawcett, Robin P. (2010). *Invitation to Systemic Functional Linguistics through the Cardiff Grammar: An extension and simplification of Halliday's Systemic Functional Grammar (third edition)*. London: Equinox.
- Fawcett, Robin P., Tucker, G.H., y Lin, Y.Q. (1993) "How a systemic functional grammar works: the role of realization in realization". En Horacek, H., y M. Zock, Eds. (1993: 114-86) *New Concepts in Natural Language Generation*. London: Pinter.
- Fawcett, Robin P., Tucker, G.H., y Lin, Y.Q. (1996) *The GENESYS Lexicogrammar Version 5.3*. Cardiff UK: Computational Linguistics Unit, Cardiff University.
- Fawcett, Robin P., Tucker, G.H., y Castel, V.M. (2004) *The GENESYS Lexicogrammar Version 5.4*. Cardiff UK: Computational Linguistics Unit, Cardiff University.
- Fawcett, Robin P. y Castel, V.M. (2006) *GENESYS: Prototype Generator 3. Micro and Mini versions of the Cardiff Grammar of English. Software and notes*. Cardiff UK: Computational Linguistics Unit, Cardiff University.
- Gansner, Emden R., Koutsofios, Eleftherios y North, Stephen (2009) *Drawing graphs with dot*. Disponible en <http://www.graphviz.org/pdf/dotguide.pdf>.

Introducción

Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino

CONICET y UNCuyo

Mendoza, Argentina

vcastel@mendoza-conicet.gob.ar; lilucubo@speedy.com.ar

El presente libro reúne trabajos en los que se exponen resultados de investigaciones presentadas por investigadores de Argentina, Chile, Brasil, España, Italia y Alemania en el XII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística (SAL), *Bicentenario: la renovación de la palabra*, realizado en Mendoza, Argentina, entre el 6 y el 9 de abril de 2010.

La publicación de los trabajos tiene el propósito de contribuir con el intercambio académico entre los miembros de la comunidad académico-científica del área de la Lingüística y de las interdisciplinas que integran las Ciencias del Lenguaje.

Las temáticas abordadas en los trabajos muestran las grandes líneas de investigación que se desarrollan fundamentalmente en nuestro país, pero también en los otros países mencionados arriba, y señalan además las áreas que recién se inician, con poca tradición en nuestro país y que deberían fomentarse.

Los trabajos aquí publicados se enmarcan dentro de las siguientes disciplinas y/o campos de investigación: Fonología, Sintaxis, Semántica y Pragmática, Lingüística Cognitiva, Análisis del Discurso, Psicolingüística, Adquisición de la Lengua, Sociolingüística y Dialectología, Didáctica de la lengua, Lingüística Aplicada, Lingüística Computacional, Historia de la Lengua y la Lingüística, Lenguas Aborígenes, Filosofía del Lenguaje, Lexicología y Terminología.

La SAL, como toda sociedad científica, tiene como objetivo, por una parte, mantener y extender el conocimiento del grupo e iniciar a nuevos miembros y, por otra parte, fomentar, acompañar y difundir ese conocimiento, de acuerdo con convenciones epistémicas y formales aceptadas por investigadores de la disciplina lingüística tanto a nivel nacional como internacional.

A fin de mantener viva la misión de la SAL, los trabajos presentados que cumplían con las convenciones de la clase textual y con las normas de publicación, fueron sometidos a referato. A través de un proceso de evaluación de pares anónima, se seleccionaron los trabajos a publicar. Cumplimos así con el compromiso de trabajar para lograr el crecimiento y enriquecimiento mutuo de todos los participantes. Sabemos que todo proceso de evaluación es perfectible y es posible que se hayan deslizado errores y en ese caso pedimos disculpas. Sin embargo, creemos que el esfuerzo por acompañar a los miembros de la comunidad en su tarea de investigación vale la pena. De los trabajos presentados, solo el 10% no satisfizo las exigencias del referato, lo que, en principio, podría interpretarse como un crecimiento de nuestra sociedad. En la comunicación de los resultados de la evaluación, se incluyó una planilla que, en muchos casos, contenía la solicitud de enmiendas de forma y contenido del manuscrito original. Si bien la evaluación y la comunicación de la misma constituyen una novedad en la edición de *Actas* de los congresos de la SAL, creemos que las futuras reuniones deberían afinar aún más el proceso por lo que concierne a la cantidad de evaluadores por trabajo (en principio, al menos dos) y, por supuesto, a los criterios de evaluación.

Este libro reposa sobre un proceso de edición que incluyó una pormenorizada Hoja de Estilo que atenuó significativamente los problemas de hechura resultantes de una enorme cantidad de trabajos escritos por autores de distintas subcomunidades discursivas.

Elegimos el soporte *internet* como el medio más idóneo para la edición del libro porque facilita de manera extraordinaria el acceso a los trabajos tanto por parte de los autores como por parte de los potenciales lectores. Otra novedad de nuestra edición es que ahora los autores y los lectores podrán, por primera vez en la historia de los congresos de la SAL, copiar e imprimir separatas de los capítulos que componen el libro y así disponer de toda la información que habitualmente se necesita para referir a los mismos, por ejemplo, las páginas que abarcan los mismos, por mencionar solo uno de los datos ausentes en *Actas* de congresos anteriores. Entendemos que estos aspectos formales del libro también deberían contribuir a jerarquizar las devaluadas *Actas* de los congresos de la SAL.

Capítulo 37: 325-331

Entre gestos y palabras. *Una excursión a los indios ranqueles*
de Lucio V. Mansilla

Carlos Enrique Castilla

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Entre gestos y palabras. *Una excursión a los indios ranqueles*

de Lucio V. Mansilla

Carlos Enrique Castilla

Facultad de Filosofía y Letras, UNT

Tucumán, Argentina

castencar@hotmail.com

Resumen

Una excursión a los indios ranqueles de Lucio V. Mansilla, que hoy leemos como una obra literaria en forma de libro, fue pensada y escrita como una serie de cartas y se publicó en entregas periódicas en el diario *La Tribuna* de Buenos Aires entre mayo y septiembre de 1870. La obra de Mansilla ha sido objeto de estudio de la historiografía –que ha confrontado el relato con los datos documentales– y de la crítica literaria –que ha intentado dar cuenta del género literario y de la complejidad y particularidad de esta escritura que se ajusta poco a los cánones–. En esta comunicación propongo detenernos y analizar algunas interacciones del personaje Mansilla con los indios ranqueles. Se trata del estudio de secuencias de intercambios lingüísticos y no lingüísticos regulados por la sospecha de traición de uno y otro bando. En todas ellas se percibe el perfil amenazante del otro y, especialmente, el diseño de un campo de significaciones en que la desconfianza del indio se configura impropia, mientras que la del blanco es justificada. Se estudia las formas y fórmulas de tratamiento y los componentes proxémico, kinésico, etc. Finalmente, ofrecemos una propuesta interpretativa de la relación entre la construcción discursiva de estas interacciones y el nivel pragmático de la escritura y publicación de la obra de Mansilla, interpretada como macro acto de habla.

Introducción

Los textos, las obras literarias, han sido consideradas como punto de partida para el estudio de un estado de la lengua en un momento histórico determinado. Los investigadores que abordan aspectos de la lengua hablada hasta el siglo XIX y entrado el siglo XX han fijado su mirada especialmente en aquellos libros que, de alguna manera, presentan o registran fragmentos del lenguaje oral y/o un estilo coloquial que pueden dar cuenta de formas y usos lingüísticos de determinados contextos geográficos e históricos. Nos referimos especialmente a aquellas obras literarias en las que el afán realista ha llevado a algunos autores a configurar sus personajes de ficción con caracteres y rasgos lingüísticos que permiten sugerir un entorno verosímil para sus creaciones literarias. En este sentido, la incorporación de rasgos diatópicos, diastráticos y dialectales en el “habla” de los personajes ha sido recurso eficaz.

Una excursión a los indios ranqueles de Lucio V. Mansilla pertenece a este grupo de textos y puede aportar datos sobre el habla de los argentinos hacia fines del siglo XIX: porteños, correntinos, cordobeses, gauchos, indígenas, un negro interactúan verbalmente a lo largo de las páginas y ofrecen un paisaje variopinto de la pluralidad lingüística de aquella época¹. Sin embargo, a pesar de que el libro constituye una rica fuente para el estudio del español en Argentina en la época que señalamos, los trabajos más importantes en torno al texto que nos ocupa han puesto el acento en aspectos propiamente literarios². Así, por ejemplo, se ha estudiado la tensión entre escritura documental y ficción literaria, entre veridicción y verosimilitud (Stern, 1985), tensión que el texto no resuelve y que resulta, a nuestro juicio, uno de los rasgos estructurantes de la escritura de Mansilla. En el marco de los estudios relacionados con los temas fundantes de la literatura argentina, *Una excursión a los indios ranqueles* permite seguir el derrotero de las inquietudes de aquellos autores de fines del siglo XIX, cuya producción literaria alterna con la actividad política y militar. El bien conocido “problema del indio”, el conocimiento de un territorio que se percibe como vacío, la dicotomía entre civilización y barbarie pueden explorarse en las páginas de Mansilla.

Otros investigadores han considerado los aspectos ideológico-políticos y han interpretado la escritura de Mansilla en el contexto de la organización de la sociedad argentina decimonónica y de la puesta en práctica de determinadas políticas de estado en torno a los interrogantes acerca de la Tierra Adentro y sus habitantes y, que en este sentido, el libro-panfleto, estaría dando respuesta a cómo resolver el problema de la integración o exterminio del indio. También respondería al interrogante de cómo asimilar al gaucho a la actividad agropecuaria organizada a partir de los intereses económicos de la burguesía agraria, preocupada por anexar cada vez más territorio. En esta línea de trabajo se considera a *Una excursión a los indios ranqueles* como tributaria de las propuestas políticas de José Hernández. Hecho que encuentran condensado en enunciados que expresan la oposición al programa civilizador de los gobiernos de turno. Las palabras de Mansilla: “No hay peor mal que la civilización sin clemencia” (*UEIR, Epílogo*, p. 427) se perciben como eco de “¿Qué civilización es la de las matanzas?” que Hernández hiciera públicas en 1869 en uno de sus editoriales de *El Río de la Plata*. Esta

interpretación “en diálogo” entre Mansilla y Hernández se sustenta en la naturaleza folletinesca de *Una excursión a los indios ranqueles* publicada por entregas en el diario *La Tribuna* de Buenos Aires entre mayo y septiembre de 1870.

La diversidad de las miradas, los diferentes recorridos de lecturas, las múltiples interpretaciones en torno a la escritura y la recepción de *Una excursión a los indios ranqueles* son resultantes de la naturaleza compleja de toda obra literaria.

Por otra parte, en relación con el estudio de formas y variedades del lenguaje, podemos señalar que Mansilla pretende mostrar a través de su modo de escribir la pertenencia al grupo social de la élite lingüística rioplatense de fines del siglo XIX. Esto se advierte claramente en numerosos párrafos –casi no hay página en la que el escritor Mansilla no haga gala de ello– en los que no escatima en la incorporación de palabras, giros lingüísticos, frases hechas provenientes del francés, del inglés, del italiano, del latín, etc. Se trata, si se quiere, de rasgos del lenguaje que permiten delinear y definir su pertenencia a un sector de la sociedad porteña culta que se precia de sus repetidos viajes a Europa y de traer desde allí las principales novedades en materia de moda, usos y costumbres. Junto a este lenguaje “a la moda” Mansilla incorpora otras modalidades lingüísticas. Esto sucede cuando en el relato de la campaña a Tierra Adentro el narrador Mansilla da lugar a las voces de otros narradores y se autorepresenta a sí mismo como personaje en interacción verbal con otros personajes. Las voces de estos otros se articulan en los intersticios de esta especial construcción dialógica. Se trata de escenas que permiten no sólo el estudio de aspectos morfológicos o léxico-semánticos; sino también pragmático-ideológicos. En este último aspecto centramos nuestra atención.

Para la elaboración del presente estudio, asumimos una perspectiva comunicativa que se sustenta en el concepto de “contrato de comunicación” entendido como el conjunto de condiciones de realización de un acto de lenguaje o bien, no-lingüístico, que se constituye como “un espacio de restricciones y un espacio de estrategias lingüístico-discursivas” (Charaudeau, 1994: 10). Las restricciones están vinculados con: a- la finalidad o propósito del sujeto que inicia el intercambio comunicativo; b- la identidad de los participantes del dicho intercambio, en cuanto pertenencia a una clase o estatus; c- el tema; y d- el entorno que constituye el “encuadre” material, más o menos manifiesto, en el que se produce la comunicación. El “espacio de las estrategias” se relaciona con los “procedimientos” que dispone el sujeto para concretar su propósito; se trata de un abanico de opciones que hacen que la interacción sea percibida como legítima, creíble y persuasiva (Charaudeau, 1994: 15).

Mansilla y los “indios”. El vínculo intersubjetivo

El texto literario, como otros textos, y aún más que otros textos, se escribe en la encrucijada de las coordenadas contextual y la del sujeto en un juego de mutuas restricciones. El contexto restringe las posibilidades de las prácticas discursivas del sujeto en función de determinaciones socio-históricas y, a la vez, el sujeto selecciona de ese contexto aspectos que permiten aportar sentido a su producción. En el marco del presente trabajo consideramos que el entorno político de Mansilla ha sido un factor decisivo en la escritura de *Una excursión a los indios ranqueles*.

Existen dos situaciones que consideramos relevantes. Por una parte, encontramos a nuestro militar-escritor alejado del círculo de poder por influencia del presidente Sarmiento, por otra, y no menos significativa, su condición de sobrino de Rosas lo vinculaba peligrosamente con los antiguos adeptos al régimen federal. En este contexto de doble exclusión, Mansilla adopta una posición con respecto a la fundante dicotomía sarmientina y a la llamada “cuestión del indio”. Esta toma de posición con respecto a la política de Sarmiento es uno de los componentes profundos del libro que nos ocupa. La mirada puesta en el “salvaje” considerado como parte del territorio del país que se estaba forjando, las reflexiones en torno a la civilidad de las costumbres aborígenes enfrentadas con la violencia e injusticia de la defendida “civilización” y la posibilidad de incorporar al “indio” como fuerza productiva para el “progreso” de la nación son las notas distintivas de la propuesta de Mansilla. Esta postura lo sitúa en el sector de la “oposición” frente a la política nacional de expansión hacia Tierra Adentro y eliminación del indio. Sin embargo, cuando Mansilla declara la posibilidad de integrar al aborígen en la estructura del país, no lo hace con un afán del todo reivindicatorio de los derechos del “indio”, sino más bien en la convicción de que el aborígen podía ser la mano de obra que el estado argentino necesitaba para el crecimiento económico y que, mediante la asimilación de éstos a la civilización, se contribuiría a mejorar “nuestra raza”.

En numerosos pasajes del texto, Mansilla despliega su escritura en un espacio de tensión entre la civilización occidental y la civilización ranquelina.. Esta tensión, producto de la oscilación entre la exaltación y la crítica de una y otra culturas alternativamente, se mantiene constante en las páginas del libro y constituye el soporte discursivo que permite al escritor Mansilla construir y sostener al personaje Mansilla diseñado con trazos que enaltecen siempre su persona.

El Mansilla-personaje se define por el gesto de acercamiento al otro-indio, un acercamiento que, a pesar de los visos de simetría, se resuelve en un vínculo que da cuenta de una relación desigual en donde la posición de superioridad está siempre ocupada por el personaje militar. Dos ejemplos sirven de muestra:

a) Un rasgo característico es la familiaridad que el personaje Mansilla despliega con los aborígenes. Ésta se funda en lazos sociales puesto que el coronel es padrino de varios de los hijos de los principales ranqueles:

Yo digo: -Santiago, después de una tortilla de huevos de gallina frescos, en el Club del Progreso, una de avestruz en el toldo de mi compadre³ el cacique Baigorrita (UEIR, Tomo I, I, p.4)

Es sustantivo “compadre” refiere al vínculo generado a partir del bautizo de una criatura. Sin embargo, el lexema registra otros componentes semánticos que se activan en el contexto de uso:

- amigo, conocido y aún aquellos que por casualidad se juntan en posadas y caminos (RAE U 1914)
- protector, bienhechor (RAE U 1914)

Todos los rasgos semánticos de la expresión destacada contribuyen a delinear y configurar el estatus del personaje Mansilla, a la vez que muestran la naturaleza del vínculo que regula las prácticas sociales. El acercamiento afectivo entre Mansilla y los aborígenes permite presumir de antemano el éxito de la excursión a Tierra Adentro.

b) Otro detalle que favorece el acercamiento y que permite posicionar a Mansilla en un estatus de superioridad, es el hecho que, según se cuenta en el libro, el coronel había salvado de la viruela a Linconao, hijo del cacique Ramón. Este gesto le vale el reconocimiento de los ranqueles y eleva al personaje literario a una categoría heroica, pues ninguno de los aborígenes se había atrevido a acercarse al enfermo y habían decidido dejarlo morir:

Los indios quedaron profundamente impresionados; se hicieron lenguas alabando mi audacia y llamáronme su padre (UEIR, Tomo I, II, p.16).

Entendemos que la expresión “llamáronme su padre” es la manifestación lingüística del gesto de reconocimiento de la autoridad del personaje Mansilla en la medida que el sustantivo “padre” se usa en este contexto, no en su acepción de “varón o macho que ha engendrado”, sino más bien en función de los otros componentes semánticos que la palabra conlleva:

- el que favorece a otro y cuida de él (RAE U 1852)
- jefe de una familia aunque no tenga hijos. (RAE U 1914)
- título de honor dado a alguien por los especiales servicios prestados al pueblo (ídem), rasgo éste heredado de la expresión latina *pater patriae* con todas sus connotaciones meliorativas

Sin embargo, aunque el propio escritor Mansilla se autorepresenta como un sujeto muy cercano a las comunidades ranqueles y, en algunos casos manifiesta algún tipo de vínculo afectivo hacia los ranqueles y el reconocimiento de algunos valores positivos; en ningún momento pierde de vista a los potenciales lectores de estas cartas publicadas en *La Tribuna* de Buenos Aires. Ante ellos se configura como sujeto que conoce estratégicamente el territorio:

No hay un arroyo, no hay un manantial, no hay una laguna, no hay un monte, no hay un médano donde no haya estado personalmente para determinar yo mismo su posición aproximada y hacerme baquiano, comprendiendo que el primer deber de un soldado es conocer palmo a palmo el terreno donde algún día ha de tener necesidad de operar (UEIR, Tomo I, I, pp. 6-7)

Y como militar y patriota que no descuida su objetivo en Tierra Firme:

lo que hay que aumentarle a este enemigo no son los obstáculos para entrar, sino los obstáculos para salir (UEIR, Tomo I, I, p.7-8).

Las consideraciones que hemos expuesto precedentemente podrían llevar a pensar que el personaje Mansilla transcurre por el relato de la excursión a los indios ranqueles como si se tratase de un turista que recorre y describe paisajes extraños que despiertan asombro. Pero engarzadas en la trama narrativa encontramos algunas escenas de particular interés. Se trata de algunos pasajes donde los intercambios lingüísticos y no lingüísticos están regulados por la sospecha de traición de uno y otro bando. En todas ellas se percibe el perfil amenazante del otro y, especialmente, el diseño de un campo de significaciones en que la desconfianza del indio se configura impropia, mientras que la del blanco aparece justificada. En este campo de significaciones las palabras dejan lugar al juego de miradas, gestos, desplazamientos, acercamientos y actitudes que sostienen el vínculo intersubjetivo y que dan cuenta de lo “no dicho”. En este campo de los sentidos sugeridos las interpretaciones posibles se ponen en juego a partir de algunos indicios situacionales y las acciones verbales y no verbales dan cuenta de la búsqueda del éxito comunicativo –éxito del que puede depender la vida-.

Mansilla y los “indios”. Entre gestos y palabras

Según hemos anunciado, en este apartado centraremos nuestra atención en dos pasajes de *una excursión a los indios ranqueles*. Dichos pasajes corresponden a dos momentos en los que la tensión narrativa gira en torno a situaciones en las que las buenas relaciones entre el personaje Mansilla y los aborígenes parecen quebrarse. Son precisamente estas escenas la que desvelan cuáles son las coordenadas -implicaturas y presuposiciones- a partir de las cuales los interlocutores orientan su actividad lingüística y no lingüística con efectos perlocutivos.

Observemos el primer ejemplo (UEIR, Tomo II, LXVIII, p. 420), se trata de una situación de riesgo para Mansilla y su grupo, la actitud de los indios revela el peligro en que se encuentran los cristianos:

...los indios se acercaron al tranco con las lanzas enristradas, haciendo alto a unos veinte metros

Entonces, los ranqueles increpan con autoridad a Mansilla:

-¿Con permiso de quién pasando? -dijeron.

-¿Con permiso de quién andando por acá? -les contesté.

-¿Ese quién siendo? -repusieron.

La propia autoridad de Mansilla se percibe vulnerada ante la presencia arrogante del grupo de aborígenes. El personaje Mansilla entiende el riesgo de una respuesta desafortunada y contesta:

-Coronel Mansilla, peñí⁴-agregué.

La tensión se resuelve mediante el uso del vocativo “peñí/hermano” que, a modo de atenuante, permite restablecer el vínculo de familiaridad y, de esta manera, posibilita al personaje Mansilla conseguir su objetivo:

Y esto oyendo los indios, recogieron sus lanzas y se acercaron a nosotros confiadamente.

Nos saludamos, nos dimos las manos, conversamos un rato, les devolvimos los cinco caballos que les acabábamos de robar, pues eran de ellos, les dimos algunos tragos de anís, toda la yerba, azúcar y cigarros que pudimos; mi ayudante Demetrio Rodríguez les dio su poncho viendo que uno de ellos estaba casi desnudo y por último nos dijimos adiós, separándonos como los mejores amigos del mundo.

El vínculo entre los cristianos y ranqueles está signado por una sospecha de traición, presuposición que regula los intercambios lingüísticos y no lingüísticos. A continuación, otro ejemplo (UEIR, Tomo II, XLV, p. 149-150) en que los gestos de agresión-defensa revelan esta actitud que luego se verbaliza y que tiene su mayor expresión en el fenómeno de asimilación semántica por el cual el sustantivo “winca”, esto es, “cristiano” es usado como equivalente de “mentiroso”:

-Vos coronel Mansilla -gritó el bárbaro clavándole ferozmente las espuelas al caballo, rayándolo y levantando una nube de polvo que me envolvió. Creí que iba a atropellarme. Callé, me puse en pie y en actitud de defenderme.

-Vos coronel Mansilla, volvió a gritarme.

-Sí -le contesté secamente.

-¡Ahhhh! -hizo.

Permaneci en silencio, y como se retirara unos cuantos pasos, avancé sobre él, cubriendo mi frente con el fogón que presentaba el obstáculo de unos grandes montones de leña.

-¿Vos amigo indio? -me dijo.

-Sí -le contesté-, y avancé para darle la mano.

Me rechazó, diciendo:

-Yo dando mano, amigo no más.

-Yo soy tu amigo.

-¿Por qué entonces midiendo tierra, gualicho redondo?

Gualicho, redondo, era mi aguja de marear óptica, de la que me había servido infinidad de veces, en la travesía del Río 5° a Leubucó.

-Eso no es para medir la tierra -le contesté.

-Vos engañando -repuso.

-Yo no miento.

-¿Y entonces qué haciendo gualicho redondo?

-Era para saber el rumbo donde quedaba el Norte.

-¿Y para qué haciendo eso, teniendo camino y baqueano?

-Porque cuando ando por los campos me gusta saber derecho a dónde voy.

-¡Winca! ¡winca! -murmuró.

La situación comunicativa se delinea en un marco de arrebato y atropello por parte del indio Caiomuta; por su parte, Mansilla reconoce su posición de desventaja y adopta los gestos y formas de decir que permitan modificar la conducta del otro a su favor: la respuesta seca, el gesto fraternal, la disponibilidad para explicar qué es el “gualicho redondo” no son simplemente rasgos de cortesía hacia un indio principal, sino, más bien, un salvoconducto que le permitirá conservar su vida y la de su séquito. Sin embargo Caiomuta no se convence y, aunque desiste de su actitud violenta, no admite la confiabilidad del cristiano, las palabras musitadas apenas “¡Winca! ¡winca!” rubrican la sospecha de desconfianza con más efectividad que los gritos con que increpa a Mansilla al comienzo.

Otros ejemplos permiten sustentar las observaciones que venimos haciendo. Así, por ejemplo, en algunas circunstancias, la insistencia en el gesto amigable produce el efecto contrario:

-No tenga miedo, amigo.

-No, no hay cuidado -contestaba yo.

Y bajo la influencia de estas admoniciones, comencé a engendrar sospechas, inclinándome a creer que había andado muy ligero al hacerme la idea de que el hombre había simpatizado conmigo. [...]

Bustos, que no se separaba de mi lado, volvió a decirme:

-No tenga miedo, amigo.

Le contesté, con tono áspero y fuerte:

-Ud. me está fastidiando ya con su: No tenga miedo, amigo: -y echando un voto cambrónico⁵, agregué:

-Dígame eso cuando me vea pálido (*UEIR*, Tomo I, XVI, p.158)

En otra ocasión Mansilla resuelve su situación mediante la dádiva, pues se asume que el indio es pedigüeño, que le gusta fumar largas horas por las noches y beber hasta caer tendido⁶:

Hubo un momento en que los indios me habían estrechado tan de cerca, mirándome como un objeto raro, que no podía mover mi caballo. Algunos me agarraban la manga del chaquetón que vestía, y como quien reconoce por primera vez una cosa nunca vista, decían: ¡Ese Coronel Mansilla, ese Coronel Mansilla!

-Sí, sí -contestaba yo, y repartía cigarros a diestro y siniestro, y hacía circular el chifle de aguardiente" (*UEIR*, Tomo I, XV, p.152)

Otra estrategia de supervivencia en territorio enemigo es el lenguaje cifrado: gestos y miradas constituyen los indicadores pragmáticos que comunican más allá del lenguaje. Son numerosos los ejemplos, pero el más inquietante para el lector es el episodio de la carta XLIX (Tomo II, p. 196-198). Allí se narra una situación bastante alarmante para el personaje Mansilla, pues parece que los indios han adivinado el código secreto establecido entre el coronel y Camilo: el pañuelo desanudado y la barba trenzada indicaban extremo peligro y la necesidad buscar refuerzos del ejército. Uno de los indios le quita el pañuelo y le trenza la barba. La tensión narrativa de todo el pasaje reside precisamente en el juego del personaje Mansilla, que, por todos los medios, trata de no dejarse ver por los destinatarios secretos de estas señales⁷ a fin de evitar malos entendidos que pudiesen hacer fracasar la campaña a Tierra Adentro.

En otra oportunidad la incertidumbre acerca del desenlace de los acontecimientos y la desconfianza son los rasgos que definen la situación:

Oyose un solo grito prolongado que hizo estremecer la tierra, y convergiendo las dos alas de la línea que teníamos al frente, formando rápidamente un círculo, dentro, del cual quedamos encerrados, viendo brillar las dagas relucientes de las largas lanzas adornadas de pintados penachos, como cuando amenazan una carga a fondo.

Mi sangre se heló...

Estos bárbaros van a sacrificarnos, me dije...

Reaccioné de mi primera impresión, y mirando a los míos: Que nos maten matando -les hice comprender con la elocuencia muda del silencio" (*UEIR*, Tomo I, XVI, p.164-165)

Proximidad que se percibe como amenaza o como índice de familiaridad, señales codificadas en clave que pretenden encriptar mensajes, pero que, a la vez, parecen conocidas por los potenciales enemigos, usos lingüísticos que permiten sortear distancias entre los interlocutores y que, en otros contextos, se interpretan como signo de peligro son los rasgos que caracterizan las posibilidades comunicativas en el entorno hostil diseñado por el escritor Mansilla para poner en escena a sus personajes, a sí mismo como personaje.

Conclusiones

Gestos y palabras, usados estratégicamente en el momento adecuado, constituyen las herramientas comunicativas que permiten al personaje Mansilla sortear los obstáculos que ponen en peligro su propia vida y, con ella, la continuidad del relato. Justamente los pasajes analizados cumplen una función narrativa y pragmática eficaz. En relación con la configuración de la trama narrativa, los episodios de tensión entre ambos grupos y que anuncian un posible fatal desenlace aceleran y desaceleran el tempo del relato, hecho que tiene un efecto directo en el lector. Por un lado, la ubicación de estos pasajes entre carta y carta garantizan la lectura del próximo capítulo, lo cual es inherente al género folletinesco; por otro, el escritor Mansilla nos presenta a un personaje Mansilla con rasgos épicos, idóneo para llevar a cabo la exploración de la Tierra Adentro, un sujeto que puede atravesar no sólo los límites geográficos, sino también las fronteras lingüístico-culturales.

Miradas al sesgo, las situaciones descritas constituyen espacios, intersticios por los que aflora una oculta tensión acerca de cómo se interpretaban los vínculos entre los "cristianos" y los "indios" ranqueles, siempre bajo sospecha, siempre como bajo un cono de sombra que oculta las auténticas intenciones. En su afán de configurar el espacio literario como espacio para la exaltación de su propio yo, Mansilla preservó las voces, la mirada de los ranqueles que, de otra forma, hubiesen perecido tras las desafortunadas campañas militares de 1878-1879.

Notas

1 He desarrollado más ampliamente algunos de estos aspectos en el trabajo "*Una excursión a la indios ranqueles* de Lucio V. Mansilla. Literatura, lenguaje y política" presentada en el Primer Congreso Internacional de Sociolingüística y Lingüística Histórica, Bahía Blanca, noviembre de 2007.

2 Julio Caillet-Bois (1944), Mirta Stern (1985), Lelia Area y Cristina Parodi (1995), Mabel S. Agresti (1995), Martín Batalla (1997), Cristina Iglesia (1997).

3 En todos los casos el subrayado es nuestro.

4 Entre las formas de tratamiento son recurrentes los vocativos que señalan un vínculo afectivo entre los hablantes: "amigo"; "hermano" y "vos" son los más recurrentes sobre todo cuando se trata de un primer encuentro entre los interlocutores.

Paralelamente y en sentido opuesto también se registran formas de distanciamiento que aparecen sobre todo en las interacciones de Mansilla y sus subordinados, se registran “usía”, “señor” y el posesivo “mi” como formas de respeto dirigidas a Mansilla, véase fragmento en UEIR, Tomo I, XIX, pp.198-200.

5 Eufemismo por “mierda”, la expresión tiene su origen en una anécdota de Pierre Jacques Étienne Cambronne en la batalla de Waterloo.

6 El siguiente fragmento permite conocer cuáles eran los prejuicios sobre el indio: “Un indio, cuando va de visita con el objeto de pedir algo, no descubre su pensamiento a dos tirones. Saluda, averigua todo cuanto puede serle agradable al dueño de casa, devolviendo los cumplimientos con cumplimientos, las ofertas y promesas con ofertas y promesas; se despide: parece que va a irse sin pedir nada; pero en el último momento desembucha su entripado; y no de golpe, sino poco a poco. Primero pedirá yerba. ¿Se la dan? Pedirá azúcar. ¿Se la dan? Pedirá tabaco. ¿Se lo dan? Pedirá papel. Y mientras le vayan concediendo o dando, irá pidiendo, y habrá pedido lo que fue buscando, que era aguardiente. El golpe de gracia viene entonces, pide por fin lo que más le interesa y si no le niegan contestará:” no dando lo más; pero dando aguardiente” (UEIR, Tomo I, XXI, p.220).

7 La declaración del santo y seña es como sigue: “Puede ser que los indios me maten, es difícil; pero no lo es que quieran retenerme, con la ilusión de un gran rescate. En este caso es preciso que el General Arredondo lo sepa sin demora. Prevén a los muchachos -eran éstos cinco hombres especiales-, mis baquianos de confianza. Será señal de que ando mal, que no tenga en el cuello este pañuelo. Era un pañuelo de seda de la India colorado, que siempre uso en el campo debajo del sombrero por el sol y la tierra. Puede, sin embargo, suceder que tenga que regalar el pañuelo. En este caso la señal será que me vean con la pera trenzada. No comuniquen esto más que a los muchachos. Y cuando lleguemos a las tolderías no te acerques a hablar conmigo jamás. Sirvete de un intermediario” (UEIR, Tomo I, IX, pp. 87-88).

Referencias

- Agresti, Mabel Susana (1995-1996) “La elaboración literaria del viaje a «Tierra Adentro»: Una excursión a los indios ranqueles, de Lucio V. Mansilla”, *Revista de Literaturas Modernas*, N° 28, pp. 85-99, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Ara, Guillermo (1966) "Estudio preliminar" a la edición de UEIR. Buenos Aires: Kapelusz
- Area, Lelia; Parodi, Cristina (1995) “Lucio V. Mansilla: el peso de una conciencia histórica mortificada”, *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, Año XXI, N° 41, pp. 177-192, Lima-Berkeley.
- Batalla, Martín (1997) “Mansilla, Lucio Victorio «el viejo sabe por diablo»”, *Revista de Letras*, N° 5, pp. 77-89, Universidad Nacional de Rosario.
- Caillet-Bois, Julio (1944) “Lucio Victorio Mansilla”, *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, Año II, Núm. 2, pp. 223-242, Bs. As.
- (1946) "La relación militar de Una excursión a los indios ranqueles", *Logos*, UBA, Año V, Núm. VIII, pp.144-152, Bs. As.
- (1947) "Nuevos documentos sobre Una excursión a los indios ranqueles", *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, Tomo XVI, Núm. 58, Bs. As.
- Charaudeau, Patrick (1994) "Le 'contrat de communication', une condition de l'analyse sémiolingüistique du discours", mimeografiado, destinado a ser publicado en *Langages. Les analyses du discours en France*. Paris: Larousse.
- Iglesia, Cristina (1997) “Mejor se duerme en la Pampa. Deseo y naturaleza en Una excursión a los indios ranqueles de Lucio V. Mansilla”, *Revista Iberoamericana*, Vol. LXIII, Núms. 178-179, pp. 185-192, Universidad de Pittsburg.
- Ponce, Aníbal N. (1918) “La obra literaria de Lucio V. Mansilla”, *Nosotros*, Año XII, Núm. 113, pp. 6-38, Germany.
- Ramos, Julio (1986) “Entre otros: Una excursión a los indios ranqueles de Lucio V. Mansilla”, *Filología*, Año XXI, 1, pp. 143-171, Universidad de Buenos Aires.
- Real Academia Española, Diccionario de la lengua castellana. Décima edición. Madrid, Imprenta Nacional, 1852.
- Diccionario de la lengua castellana. Decimocuarta edición. Madrid, Imprenta de los sucesores de Hernando. 1914.
- Rodríguez, Fermín (1996) “Una excursión a los indios ranqueles. Una novela de espionaje”, *Filología*, Año XXIX, 1-2, pp. 181-190, Universidad de Buenos Aires.
- Stern, Mirta E. (1985) “Una excursión a los indios ranqueles: espacio textual y ficción topográfica”, *Filológica*, Año XX, pp.117-138, Universidad de Buenos Aires.

Capítulo 38: 333-337

Prejuicios y estigmas sociolingüísticos en los
hablantes de San Miguel de Tucumán

Cecilia Castro Llomparte

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Prejuicios y estigmas sociolingüísticos en los hablantes de San Miguel de Tucumán

Cecilia Castro Llomparte

Centro de Política y Planificación Lingüísticas, UNT

Cátedra de Lingüística General I, UNT

San Miguel de Tucumán, Argentina

cecicastro70@hotmail.com

Resumen

Sobre un total de 189 entrevistas realizadas a hablantes tucumanos nacidos o con al menos 10 años de residencia en Tucumán, más de un 80% de los informantes opina que “los tucumanos hablan mal”. Atribuyen esto a la falta de cultura y de educación de algunos sectores de la población estigmatizados por el lugar de origen (zonas marginadas como zona rural, mercado, cementerio) o por el estrato socioeconómico de pertenencia, o por factores etarios, a los que deslegitiman tildándolos de “gauchos”, “campesino”, “provinciano”, “villero”, “de las orillas”, “indio”, “bruto”, “inculto, o simplemente “joven”. Los rasgos sociolingüísticos propios que caracterizan identitariamente a los hablantes de la provincia, son calificados negativamente en relación a una variedad considerada superior en la que confluyen varios modelos: el estándar oficial, el escolar, el de la RAE o de alguna provincia argentina con algún prestigio sociolingüístico. A partir de los datos actuales es posible inferir fuertes procesos de penetración ideológica que intentan provocar un debilitamiento paulatino y progresivo de la identidad lingüística de los hablantes de la variedad tucumana, manifiestos en actitudes que van desde la descalificación de su habla y de la de los otros, hasta la autocensura y consecuente silenciamiento en contextos de mayor formalidad.

Introducción

Sobre el habla tucumana pesan ciertos prejuicios lingüísticos que involucran prejuicios socio culturales. Hablar es, en ciertos contextos fuera del ámbito familiar, una lucha personal cuya victoria depende, en gran medida, de la necesidad de comunicar que logra imponerse sobre estigmas socio culturales que porta el sujeto y que promueven procesos de devaluación de la variedad tucumana.

En este contexto mi trabajo, inscripto en el marco de dos proyectos correlacionados: Proyecto CIUNT (2005 -2008) “Identidad lingüística en Tucumán: representaciones y prácticas sociales y educativas” y Proyecto CIUNT (2008 -2012) “Prácticas y normas sociolingüísticas en Tucumán: tensiones y convergencias”, indaga lo que los tucumanos estigmatizan al momento de evaluar su habla cotidiana y cómo operan los procesos de estigmatización en la comunidad.

Sobre un total de 189 cuestionarios aplicados a hablantes tucumanos nacidos o con al menos 10 años de residencia en Tucumán, mayores de 20 años, de ambos sexos y con diferentes niveles educativos alcanzados, más de un 80% de los informantes opina que “los tucumanos hablan mal”.

De las entrevistas realizadas se desprende que los tucumanos, al momento de evaluar la variedad lingüística utilizada en Tucumán, consideran que ciertos rasgos constituyen un habla distorsionada con respecto a la o las normas lingüísticas socialmente impuestas.

Estigmatización lingüística, ¿esclavitud por la palabra?

El DRAE define estigma como:

“Marca impuesta con hierro candente, bien como pena infamante, bien como signo de esclavitud.”

Hablar de estigmatización, implica al menos hablar implícitamente de un proceso por el cual uno o más sujetos ejercen sobre otro/s un acto de violencia física, simbólica, que tiene múltiples consecuencias:

la impresión en el otro de una marca,

marca que lo coloca en un lugar diferenciado del resto que no tienen marca,

la imposición de un lugar de privilegio al ejecutor por no poseer la marca,

la imposición de un lugar de subordinación al ejecutado por la posesión,

marca que, en lo personal, deshonra, infama, es generadora de auto deslegitimación; y socialmente esclaviza, permite a otros someter al propio arbitrio a alguien.

Defino estigmatización lingüística como el proceso por el cual un sujeto en nombre propio o como portavoz de una institución o grupo legitimado socialmente ejerce sobre otros un acto de violencia simbólica cuyo resultado inmediato es la descalificación de la forma de la emisión lingüística y a través de ella del contenido, que ya queda marcado negativamente.

Los datos de nuestra investigación revelan que es el hablante tucumano el que estigmatiza el habla de su comunidad:

- (1) "Somos lo que peor hablamos"¹
- (2) "Porque sí, hablamos muy mal, muy feo"²
- (3) "Pronunciamos mal las palabras, nos comemos las "s" y en la parte de los verbos hay también una deficiencia"³
- (4) "Terrible, mal. Nos comemos todo."⁴

Me pregunto ¿cómo es posible que un sujeto se auto infrinja una marca de desprestigio social si no ha mediado un proceso externo, que en el devenir histórico, otros sujetos se ha encargado de naturalizar?

No es posible para los sujetos de una comunidad lingüística atribuirse una marca negativa sin la anterior aplicación de una política lingüística canalizada a través de los organismos estatales cuyo fin sea homogeneizar las particularidades regionales en pro de una idea de estado uniforme y la imposición de una norma ajena que conlleve el posterior desprestigio o subvaloración de las hablas locales.

Pensarlo de otro modo sería concebir una comunidad alienada, e incluso en ese caso la alienación sería manipulada por intereses ajenos a la comunidad.

En este proceso de estigmatización de las formas de la propia comunidad los hablantes se hacen esclavos de las hablas "superiores" de otros y por tanto censores de sí mismos y de los miembros de la comunidad en su afán de alcanzar la norma impuesta.

Pero los datos de nuestra investigación revelan además que la estigmatización de rasgos lingüísticos se correlaciona con una estigmatización de grupos sociales.

Los hablantes tucumanos evalúan que dentro de esta comunidad lingüística, los que peor se expresan son: "gauchos", "campesinos", "provincianos"; "villeros", "de las orillas"; "indios"; "brutos", "incultos" y "jóvenes".

- (5) "Los que hablan mal son de las orillas"⁵
- (6) "Hay gente que está acostumbrada a no hablar bien porque trabajan en los mercados o aquí en el cementerio o viven en zonas rurales."⁶
- (7) "Alguna gente habla bien y otros no porque son villas, porque no tienen lenguas"⁷
- (8) "Hablamos casi un lunfardo (...) Somos más indios"⁸

Se advierte aquí que el criterio correctivo lingüístico de calificación de hablas superiores e inferiores está vinculado a un fuerte prejuicio sociocultural explicitado en la estigmatización de grupos marginados.

Un ejemplo práctico claro de esto, es una situación que se vive casi a diario en las instituciones educativas tucumanas. Está naturalizado hasta tal punto la enunciación de que "somos gauchos para hablar" que en el contexto del aula es muy difícil que los alumnos entiendan que gaucho era un tipo humano habitante de las pampas argentinas y no hagan la asimilación prejuiciosa con todos los rasgos negativos que se le atribuyen a este grupo, con los consiguientes desplazamientos y asimilaciones semánticas: gaucho = bruto = inculto = pobre = que "no tienen lenguas".

Aparece también muy marcada por los entrevistados la idea de que hablar mal es una costumbre, una capacidad heredada, producto de la falta de cultura:

"La falta de cultura nos lleva a hablar mal, hay mucha gente carente de todo. No les interesa nada. Tanta gente sin recursos y cuando lo tienen, ya están mal acostumbrados"⁹

Se deslegitima a través de la lengua categorías identitarias que tienen que ver con lo heredado por la comunidad, con lo que forma parte de las costumbres de los pueblos. La concepción de cultura queda restringida al ámbito de lo educativo, de lo académico. "La cultura no es una producción de la especie en permanente transformación sino un atributo al que acceden los que pueden cultivarse." (Taboada:2004)

Este enunciado revela la correlación naturalizada entre pobreza económica y pobreza cultural. Desde ahí se producen otros desplazamientos semánticos negativos como: hablar mal = carencia económica = pobreza léxica.

En este proceso de correlación entre cultura y lengua, las mismas categorías sociales son adjetivadas para descalificación. Ej. Si el sujeto es gaucho, su lengua es gaucha; si el sujeto vive en las villas, utiliza palabras villeras.

"Hablamos como patoteando, gauchescamente"¹⁰

"Se usan palabras villeras para entenderse con otros"¹¹

"No me gusta como hablan, muy gauchesco"¹²

"Nuestro diccionario es muy gauchesco"¹³

También expresan su actitud lingüística hacia el habla tucumana usando adverbios negativos e intensificadores. Generalmente valoran lo propio desde la idea de carencia, de falta, de ausencia u omisión.

“Por la falta de cultura”¹⁴; “Hablamos muy mal, muy feo”¹⁵; “La falta de educación. Hay mucha ignorancia. Hay que descifrar lo que dicen.”¹⁶; “Por que no se saben expresar, hay personas que hablan cortado, no terminan las palabras.”¹⁷

El enunciado: “Se usan palabras villeras para entenderse con otros” me parece altamente significativo dado que esas “palabras villeras” son las que permiten la comprensión entre los sujetos. Enfrentado a aseveraciones como: “si sigue hablando así la gente va a tener que usar un diccionario cuando lo escucha”¹⁸ muestran claramente la contradicción que opera en la comunidad.

Contradicción que también se observa en la inestabilidad del posicionamiento como sujeto evaluador de su propia variedad (uso alternado de la primera persona, tercera persona y modo impersonal); y más significativamente en la contradicción que se evidencia cuando interrogamos sobre la forma de hablar del tucumano y el entrevistado responde que lo hace bien pero inmediatamente su justificación es negativa, contradictoria con la primera respuesta.

Desde aquí no es difícil preguntarse qué concepción de lengua opera subyacentemente en los hablantes de la comunidad y tampoco es difícil atribuírsela a los organismos de política lingüística nacional y/o hispánica encargados de imponer la norma.

El desplazamiento de la estigmatización de lo lingüístico a grupos socio culturales y étnicos se encuentra estrechamente vinculado con la actitud de prejuicio sociolingüístico. Existe entre ambos una relación dialéctica de mutua determinación y retroalimentación. Al haber una norma lingüística que opera como medida de corrección, los sujetos asumen que hay formas lingüísticas mejores que otras (prejuicio lingüístico) y estigmatizan lo que no entra en ese ámbito de la norma o se aleja de ella. Correlativamente asignan estas formas estigmatizadas a grupos marcados por un fuerte prejuicio socio cultural en la sociedad tucumana, atribuyéndose a todo aquel que use la variedad tucumana el calificativo del grupo: “gauchos”, “campesinos”, “provincianos”; “villeros”, “de las orillas”; “indios”.

Ya Taboada explicita que “entre los propósitos que se asigna la RAE en su creación, está el de distinguir la lengua de las clases cortesananas, de la lengua del vulgo; por lo que se observa que la discriminación lingüística está en el origen de la RAE desde 1726. (Taboada: 1994).

Las categorías de la generación del 80 con su oposición civilización barbarie siguen vigentes (Taboada: 2009)

Es decir: se estigmatiza una determinada forma lingüística por alejarse de un modelo normativo impuesto, que se atribuye a un determinado grupo social: “hay quienes hablan bien (sujetos cultos) y quienes hablan mal (sujetos no cultos); en función de esta correlación, el prejuicio sociocultural opera como estigma sociolingüístico. El Estima sociolingüístico se transforma en un prejuicio lingüístico que se naturaliza y generaliza por la fuerza del prejuicio sociocultural que en el que se asienta. Ej. “somos más gauchos para hablar”, “se usan palabras villeras”, “los que hablan mal son de las orillas”.

Este proceso psicosocial se expresa por procedimientos que consisten en: estigmatización de formas lingüísticas y posterior descalificación en ciertos contextos formales con adjetivos descalificativos, sustantivos y/o adverbios negativos “las palabras inventadas son vulgares, ordinarias”, “tenemos muchos vicios”, “somos grotescos”.

La consecuencia lógica y visible de esta autocalificación negativa es la esclavitud por la palabra. Esclavitud que implica silenciamiento, restricción, sometimiento, limitación en ciertos contextos de mayor formalidad.

Solamente pensando una lengua por fuera de los sujetos, como un organismo autónomo, transformándola en medida de nuestro pensamiento e imponiéndola a un grupo de sujetos, es posible registrar tales actitudes de enajenación lingüística observadas en los datos reveladores de la comunidad tucumana.

Conclusión

En conclusión, el análisis de los fenómenos relacionados a la estigmatización y el prejuicio lingüístico presentes en los hablantes tucumanos remite a procesos socio históricos que se van gestando en la comunidad y que tienen que ver con la identidad, la autovaloración personal y grupal, la posibilidad de asumirse, desde su palabra, como sujetos activos de la realidad de la que son parte en permanente transformación transformadora.

El silenciamiento autoimpuesto en ciertos contextos, la desvalorización de sí mismos a través de su lengua materna cotidiana nos inclinan a interrogarnos sobre la concepción de salud vigente a nivel comunitario, tema cuya profundidad ya conlleva un análisis autónomo.

En el marco del bicentenario de la gesta de mayo, cuando comienza a perfilarse un cambio de la mentalidad de dependencia cabría hacerse una serie de interrogantes: ¿Hasta cuándo una norma ajena va a seguir pautando procesos de silenciamiento de nuestras hablas locales? ¿Cuándo las políticas lingüísticas nacionales van a estar pensadas en función de los sujetos históricos concretos pertenecientes a las diversas comunidades lingüísticas argentinas?

Desnaturalizar la dependencia lingüística debería ser el objetivo de este bicentenario.

Notas

- 1 Entrevista 14 – 70 años, Sexo femenino, Primario completo, Modista.
- 2 Entrevista 66 – 50 años, Sexo masculino, Primario Incompleto, Comerciante.
- 3 Entrevista 92 – 60 años, Sexo femenino, Universitario, Farmacéutica.
- 4 Entrevista 181 – 56 años, Sexo masculino, Secundario completo, Desocupado.
- 5 Entrevista 34 – 70 años, Sexo femenino, Primario completo, Costurera.
- 6 Entrevista 61 – 38 años, Sexo femenino, Primario Completo, Empleada.
- 7 Entrevista 83 – 24 años, Sexo femenino, Primario Completo, Vendedora ambulante.
- 8 Entrevista 93 – 22 años, Sexo masculino, Secundario Completo, Estudiante universitario.
- 9 Entrevista 174 – 63 años, Sexo femenino, Secundario completo, Ama de casa.
- 10 Entrevista 62 – 65 años, Sexo femenino, Nivel Superior, Jubilada docente.
- 11 Entrevista 31 – 24 años, Sexo masculino, Secundario completo, Estudiante universitario.
- 12 Entrevista 36 – 22 años, Sexo femenino, Primario, Ama de casa.
- 13 Entrevista 16 – 60 años, Sexo masculino, Nivel Superior, Contador Público Nacional.
- 14 Entrevista 12 – 47 años, Sexo femenino, Primario, Comerciante.
- 15 Entrevista 23 – 66 años, Sexo masculino, Primario Incompleto, Comerciante.
- 16 Entrevista 50 – 35 años, Sexo femenino, Secundario, Comerciante.
- 17 Entrevista 30 – 23 años, Sexo masculino, Primario, Desocupado.
- 18 Entrevista 112 – 49 años, Sexo masculino, Superior, Periodista.

Referencias

- Bagno, Marcos (2003): *A norma oculta. Língua & poder na sociedade brasileira*. Sao Paulo. Parábola.
- Blanco de Margo, Mercedes I. (1991): *Lenguaje e identidad. Actitudes lingüísticas en la Argentina (1800-1960)*. Bahía Blanca, Depto. de Humanidades, UNS.
- Blas Arroyo, José Luis. (2005): *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas del desarrollo de la lengua española en contexto social*. Ed. Cátedra, Madrid.
- Bourdieu, P. (1985): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal, Madrid.
- Calvet, Louis-Jean (1997): *Las políticas lingüísticas*. Edicial. S.A., Buenos Aires.
- Cristal, David (1993): *Enciclopedia del Lenguaje de la Universidad de Cambridge*. Taurus, Madrid.
- Goffman, Irving (1970): *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu Editores, Buenos Aires – Madrid.
- Lope Blanch, Juan Manuel (1999): *Actitudes sociolingüísticas: México y España*. E. L. U. A., N° 13. Pg. 149 – 154. México
- Racedo, Josefina ; Requejo, María Isabel ; Taboada, María Stella (1994): *Los alfabetos sociales de la identidad: aportes para un análisis crítico de la realidad educativa*. CERPACU, Tucumán.
- Racedo, requejo, segura, taboada (2004): *Patrimonio cultural e identidad. Culturas populares, memoria social y educación*. Ed. Cinco, Buenos Aires.
- Taboada, María Stella (2009): *Unidad en la diversidad, policentrismo y norma/s culta/s en el discurso de la RAE. Actas de 1º Congreso Internacional léxico e interculturalidad*. (En Prensa), Tucumán.
- Tusón, Jesús. (1997): *Los prejuicios Lingüísticos*. Ed. Octaedro, Madrid.
- Weinreich, Uriel (1973): *Unilinguisme et multilinguisme. Encyclopédie de la Pléiade*. Le langage. Gallimad.

Capítulo 39: 339-345

Actitudes lingüísticas: Abordaje metodológico

Adriana Castro

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Actitudes lingüísticas: Abordaje metodológico

Adriana Castro

Universidad Nacional de Córdoba

Argentina

castrodelvalle@gmail.com

Resumen

Esta investigación toma de la psicología social, la antropología cultural y la sociología del lenguaje los conceptos de actitud y actitudes lingüísticas (van Dijk, 1997; Fishman, 1979; Billig, 1987) y las nociones de comunidad, comunidades de práctica e institución (Eckert, 2000; Wenger, 2001; Fernández, 1994). Dentro del paradigma tradicional, las actitudes son definidas como tendencias o creencias factibles de ser medidas a través de encuestas y métodos de análisis estadísticos (Hyrkstedt, 1998). Sin embargo, dentro del paradigma discursivo, las actitudes son estudiadas a través de entrevistas y técnicas etnográficas (Potter & Mulkay, 1985) ya que son consideradas como propiedades del discurso, por lo tanto construidas en negociación, en específicas circunstancias y con fines específicos. Además, las actitudes lingüísticas que emergen de la interacción son expresadas bajo la influencia del contexto de situación (Liebscher & Dailey-O’Cain, 2009). El objetivo del estudio consistió en conocer las actitudes lingüísticas de distintas categorías de miembros de una escuela y en buscar determinar si existe relación entre las actitudes favorables y desfavorables hacia inglés y la eficacia de dos ofertas de enseñanza de inglés en la misma escuela: la curricular y la extracurricular. Para ello, se tomó un abordaje metodológico mixto que permitiera entender mejor la correlación entre las actitudes hacia el inglés y los proyectos de enseñanza de inglés. Se integraron técnicas de investigación cuantitativas para medir y evaluar tipos de actitudes lingüísticas con prácticas cualitativas para examinar la relación entre actitudes lingüísticas e ideología.

Introducción

Muchas investigaciones en el campo de la psicología social y la lingüística aplicada realizadas en diferentes contextos sociales y geográficos, eligen como objeto de estudio las actitudes con respecto al inglés u a otras lenguas extranjeras. Desde el paradigma cognitivo, las actitudes son percibidas como entidades que permanecen en la mente de las personas y que pueden ser inferidas a través del análisis del comportamiento externo. En consecuencia, tienen que ser interpretadas en respuestas inducidas a través de estímulos y son factibles de ser medidas indirectamente, bajo condiciones de laboratorio, y utilizando encuestas y métodos de análisis estadísticos (Hyrkstedt, 1998). Desde el paradigma discursivo, las actitudes son consideradas como propiedades del discurso y se las toma como posturas o visiones que los sujetos tienen en relación a temas de debate público, y que se manifiestan como prácticas evaluativas. Es posible investigar actitudes de forma indirecta, observar cómo son construidas por los individuos conjuntamente en sus discursos y estudiarlas a través de entrevistas y técnicas etnográficas (Potter & Mulkay, 1985).

Con respecto a las actitudes lingüísticas, ellas son definidas como reacciones o evaluaciones sociales hacia variedades lingüísticas, lenguas o acentos e indirectamente hacia sus hablantes que emergen de la interacción y que son expresadas bajo la influencia del contexto de situación (Liebscher & Dailey-O’Cain, 2009). Para poder medir las actitudes lingüísticas se utilizan distintos métodos: análisis del contenido, cuestionarios y encuestas. En las últimas tres décadas, los investigadores han reconsiderado las definiciones de actitudes lingüísticas, han revisado las metodologías de investigación, y también han incorporado las técnicas de observación etnográfica y de entrevistas en estudios sobre actitudes lingüísticas. Para este estudio de actitudes lingüísticas que se realizó en una escuela de Córdoba ¹, se optó por un abordaje metodológico mixto es decir, tanto cuantitativo como cualitativo que permitiera entender mejor la correlación entre las actitudes hacia el inglés y los proyectos de enseñanza de inglés. De esta forma, se integraron técnicas de investigación cuantitativas para medir y evaluar tipos de actitudes lingüísticas con prácticas cualitativas para examinar la relación entre actitudes hacia la lengua inglesa y actitudes hacia el aprendizaje de la lengua inglesa.

Contexto histórico y social

Diferentes escuelas en Córdoba intentan satisfacer las demandas de los padres que desean que sus hijos aprendan inglés. El gobierno provincial recomienda la enseñanza de inglés en el nivel primario y reconoce oficialmente esas horas, sin embargo, no destina dinero para los sueldos docentes ni provee lineamientos curriculares. Estas decisiones quedan en manos de las cooperadoras de las escuelas públicas o de los administradores de las escuelas privadas que confeccionan y autofinancian proyectos curriculares y extracurriculares de enseñanza de idiomas. Desde el año 2000, la escuela donde se llevó a cabo esta investigación, ofrece enseñanza de inglés de forma obligatoria y opcional. La coordinación del área elaboró dos proyectos: uno curricular y otro extracurricular que incluyen plan de estudios y programas diferentes y sustentan un enfoque adecuado a la carga horaria y al número

de alumnos. No obstante las diferencias, ambos proyectos se complementan de manera de beneficiar a los alumnos integrando las dos propuestas. Transcurridos siete años de convivencia de los proyectos de enseñanza de inglés en la misma escuela, se observaron fuertes críticas. Pese a las mejoras y ajustes que se realizaron desde la dirección del nivel primario, en el desarrollo y difusión de los proyectos, padres y docentes subestimaban ciertos aspectos sin estar interiorizados a fondo de sus objetivos y enfoques. Esta situación llevó a preguntarse sobre las actitudes lingüísticas y las prácticas escolares y a examinar las actitudes hacia el inglés entre las diferentes categorías de sujetos de la escuela. En consecuencia, esta investigación pretendió averiguar si las actitudes de la comunidad con relación al inglés influyen significativamente en la valoración o descrédito de proyectos de enseñanza. Se planteó el interrogante sobre si las actitudes de esta comunidad educativa respecto al aprendizaje de inglés en el nivel primario son impedimentos para el desarrollo exitoso de proyectos curriculares y extracurriculares.

Marco Teórico

Esta investigación se enmarca dentro de las perspectivas disciplinares de la psicología social, la antropología cultural y el análisis del discurso, y de ellas se toman los conceptos de actitud y actitudes lingüísticas (van Dijk, 1997; Billig, 1985; Fishman, 1979), y las nociones de comunidad, comunidades de práctica e institución (Eckert, 2000; Wenger, 2001; Fernández, 1994). Una actitud es una predisposición aprendida para responder de una manera favorable o desfavorable ante un objeto. La concepción de actitudes incorporada en el trabajo es la de van Dijk (1997) quien las define como sistemas evaluativos de creencias. En relación a las actitudes lingüísticas, Billig (1987) argumenta que las actitudes son más que respuestas viscerales a favor o en contra de un estímulo. Las considera propiedades del discurso por lo tanto construidas en negociación, en específicas circunstancias y con fines específicos. Fishman (1979) menciona las múltiples relaciones entre las actitudes y los usos lingüísticos y agrega que según Lambert *et al.* (1963) existe una relación positiva entre el éxito en el aprendizaje de una segunda lengua y las actitudes favorables hacia esa lengua y sus hablantes.

De la antropología cultural, que se ocupa del ordenamiento del sistema, en este caso la escuela, se toma el concepto de comunidad que según Eckert (2000) son las prácticas diarias, a saber, horarios, regulaciones, actividades y rutinas que conforman la identidad de un grupo. También, se tomó el concepto de comunidades de práctica de Wenger, (2001) por ser ellas marcos referenciales más amplios que incluyen la realización o no de actividades en un contexto histórico-social que le da un significado a lo que hacemos. Como la investigación se llevó a cabo en el contexto de una institución educativa, fue vital comprender que institución alude a determinadas normas explícitas y aprobadas de gran significado y representación para los individuos de un grupo social (Fernández, 1994).

En otro orden, el análisis del discurso que se ocupa de la circulación de significados, aportó las herramientas para poder determinar cuán significativas son las actitudes lingüísticas para el crecimiento de proyectos de enseñanza de lenguas extranjeras. Según van Dijk (1997), las actitudes que los grupos comparten con respecto a cuestiones de orden social son controladas por ideologías. Esta concepción del condicionamiento de las actitudes por parte de las ideologías condujo en esta investigación a analizar las actitudes lingüísticas de padres y maestros de una escuela primaria de la ciudad de Córdoba y a buscar determinar si existe relación entre las actitudes favorables y desfavorables hacia el inglés y hacia la oferta de enseñanza de inglés curricular y extracurricular.

Abordaje metodológico

El objetivo de este estudio consistió en conocer las actitudes lingüísticas de distintas categorías de miembros de una escuela. Una vez definido que los sujetos sobre quienes se realizaría el estudio serían los padres y los docentes de la escuela, se procedió a delimitar la población sobre la cual se pretendía generalizar los resultados. Según Hernández Sampieri *et al.* (2003), en el enfoque cuantitativo, las muestras probabilísticas son esenciales en diseños de investigación donde se pretenden generalizar los resultados a una población. Además, los autores agregan que para el muestreo probabilístico se necesitan dos pasos: determinar el tamaño de la muestra y seleccionar los sujetos en forma aleatoria. Para seleccionar la muestra del estudio sobre actitudes, se delimitó claramente que 542 sujetos conformaban la población escolar durante el año en el que se realizó la investigación. Ya que la estratificación aumenta la precisión de la muestra, se decidió dividir a la comunidad escolar en dos grandes categorías: la primera, Padres, abarca a 475 familias que matricularon a sus hijos durante el periodo en que se llevó a cabo el estudio a excepción de aquellos padres que trabajan en la institución (N=475). La segunda categoría, Docentes y Gestión, incluye a 52 sujetos que suman 21 maestros de grado, 16 maestros especiales, 5 empleados de maestranza, 1 empleada de la cantina, 3 directivos, 3 psicopedagogas, 1 secretaria y 2 asesoras pedagógicas. Los docentes de inglés y el personal administrativo no se incluyeron en el estudio por dos razones: los primeros porque estaban involucrados en el estudio y porque ayudaron en la administración de la encuesta, y los segundos porque están alejados de la convivencia escolar y tienen poco contacto diario con los padres, docentes, personal de maestranza y directivos de la escuela. Para calcular el tamaño de la muestra (n) de la categoría Padres se aplicó la siguiente fórmula:

$$n = \frac{z^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{e^2 N + p \cdot q \cdot z^2} \quad n = \frac{1,645^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5 \cdot 475}{0,06^2 \cdot 475 + 0,5 \cdot 0,5 \cdot 1,645^2} \quad n = 135$$

Para asegurarse de que cada sujeto tuviera la misma posibilidad de ser elegido, la selección para la muestra se realizó aleatoriamente. Por lo tanto, se distribuyeron los sujetos en un listado por orden alfabético y se eligió uno cada tres hasta obtener los 135 necesarios para participar del estudio. Con la categoría Docentes y Gestión, se determinó que todos los miembros de esta categoría participarían del estudio.

Los datos para analizar las actitudes lingüísticas se obtuvieron de la encuesta, las entrevistas, las fuentes documentales y la observación etnográfica. Primero, se realizó la encuesta con el objetivo de medir las actitudes favorables y desfavorables hacia la lengua inglesa y el aprendizaje de la lengua inglesa. Debido a que las actitudes son procesos cognitivos y abstractos fue necesario vincularlas con indicadores empíricos. Por lo tanto, se decidió operacionalizar las actitudes a través de 3 indicadores de actitud: opinión, preferencias y gusto personal. De esta forma, se pudo cuantificar los datos disponibles (los indicadores) en términos de actitudes utilizando la escala tipo Lickert para medir la dirección de las actitudes hacia el inglés y hacia el aprendizaje del inglés como favorables o desfavorables. Las preguntas indagaban sobre gustos personales en relación a productos culturales en inglés, preferencias por el conocimiento y contacto con la lengua inglesa, y opiniones con respecto al aprendizaje de inglés y los proyectos de inglés dentro de la escuela. Se confeccionaron un mínimo de tres preguntas por tema y se agruparon estratégicamente algunas en orden secuencial y otras separadas. El diseño de la encuesta tuvo 18 preguntas cerradas que contenían cinco opciones de respuestas delimitadas. A saber: *no contesta, totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo*. A cada alternativa de respuesta de cada ítem se le asignó un valor numérico del 0 al 4. Es decir que se otorgó una codificación de 0 a 4 puntos a cada respuesta por cada ítem. Luego, se sumó el valor de todas las respuestas a los ítems del cuestionario para obtener un puntaje total por sujeto encuestado. Para interpretar los datos, se ubicaron los puntajes finales de cada sujeto encuestado en una escala que expresaba un continuo desde 18 puntos, puntaje mínimo posible hasta 72 puntos, puntaje máximo posible. En este continuo, se consideró que 42 puntos era el puntaje medio. En consecuencia, si un sujeto obtenía entre 42 y 72 puntos, esto indicaba que tenía actitudes favorables hacia el inglés mientras que si un sujeto obtenía entre 42 y 18 puntos, esto indicaba que tenía actitudes desfavorables hacia el inglés.

Para administrar la encuesta, se reclutaron y entrenaron profesores de inglés de la escuela que ayudaron en la administración. Vía telefónica, se encuestaron 135 sujetos de la categoría Padres sobre un total de 475 familias y cara a cara se encuestaron 40 sujetos de la categoría Docentes y Gestión sobre un total de 52 empleados. De estos 52 sujetos, se seleccionaron 6 casos "típicos", es decir, sujetos representativos de la comunidad escolar que no fueron encuestados y que se los reservó para las entrevistas. De los 46 restantes, 6 sujetos no pudieron ser encuestados por distintas razones: algunos no aceptaron colaborar y otros estuvieron ausentes durante los días en los que se realizó la encuesta.

Segundo, se implementaron seis entrevistas a padres, maestros y directivos que conformaron la muestra dirigida. Estos 6 sujetos fueron seleccionados por ser casos representativos de la población bajo estudio y deliberadamente apartados de la encuesta. El propósito de las entrevistas fue obtener respuestas sobre las actitudes hacia el inglés y su aprendizaje desde la perspectiva del propio entrevistado, para así identificar aquellos elementos que podían influir en las actitudes. El protocolo dialógico de las entrevistas (Brenner *et al*, 1985) tuvo tres secciones en las que se agruparon preguntas semiestructuradas de manera que se podía introducir preguntas adicionales. El diseño tuvo 7 preguntas en tres secciones. En la sección A, se preguntó sobre la opinión de los sujetos con respecto a la lengua inglesa, los hablantes nativos de inglés y los países de habla inglesa. En la sección B, se examinaron los gustos y las preferencias de los sujetos con respecto al aprendizaje de inglés y en la sección C, se exploró la opinión de los sujetos en relación a sus ideologías políticas. Las entrevistas se realizaron en el edificio de la escuela algunas durante el horario de trabajo y otras después de las clases. Una sola entrevista se llevó a cabo en el domicilio de la entrevistada. Se dispuso de una semana para cubrir seis entrevistas que duraron entre 20 minutos y 1 hora y 30 minutos. Los participantes de las entrevistas fueron tres docentes de grado, un docente especial, la secretaria y un padre. Las entrevistas se grabaron y se transcribieron para luego ser analizadas. De su registro se pudo hacer una construcción de la realidad basada en la interpretación de las relaciones significativas entre actitudes lingüísticas e ideología (Cots, 2000).

Además, para completar los datos obtenidos se usaron estos instrumentos en combinación con fuentes documentales y algunos elementos que se solicitaron a los participantes del estudio. La secretaria proporcionó muestras de los registros de matriculación y de asistencia de cada grado. Una de las vicedirectoras facilitó el listado completo de los docentes y empleados, y la libreta de calificaciones. También las esteras áulicas, los horarios y los informes anuales por curso proporcionaron información útil para el análisis de actitudes. El componente etnográfico dentro de la escuela consistió en describir lo que padres, directivos, educadores y empleados hacen usualmente, y

en interpretar los significados que le dan a ese comportamiento realizado bajo circunstancias comunes. Se realizaron observaciones en el contexto escolar y se tomaron registros de lo que se escuchó y vivenció de forma cualitativa participativa. Se hicieron descripciones detalladas del sitio y de sus estructuras, y de los miembros de la escuela y de sus intereses culturales. Se observaron prácticas que son pertinentes a los proyectos de enseñanza de la lengua inglesa y que operan en el ambiente escolar en relación a las actitudes hacia el inglés: se asistió a reuniones de padres, muestras artísticas y ferias de ciencia. A través de la observación etnográfica fue posible analizar estas prácticas desde la perspectiva de los sujetos y desde la visión de la propia investigadora.

Resultados de las encuestas

De un total de 135 sujetos de la categoría Padres, 101 mostraron una tendencia favorable. En otro orden, de un total de 40 encuestados de la categoría Docentes y Gestión, 24 mostraron una tendencia favorable. Esto nos muestra que el porcentaje de los padres que tienen actitudes favorables hacia el inglés (75%) es significativamente mayor que el porcentaje de directivos y educadores (60%).

En los ítems 1, 2 y 3 que preguntan sobre las conveniencias académicas, laborables y de prestigio social de saber inglés, el 78.5 % de los padres encuestados está totalmente de acuerdo y el 18% parcialmente de acuerdo que saber inglés es una ventaja. Similar es el comportamiento de los docentes encuestados, el 77% está totalmente de acuerdo y el 15% parcialmente de acuerdo.

En los ítems 4, 6, 9 y 11 que examinan los gustos por los productos culturales en inglés, el 52% de los padres y el 47% de los docentes gustan y consumen productos culturales en inglés. Esto polariza las respuestas y muestra que mitad de padres y docentes consideran que la globalización cultural del inglés es positiva, y la otra mitad está en desacuerdo.

En los ítems 5, 10, 12 y 16 que investigan las preferencias hacia los países de habla inglesa y sus hablantes nativos, el 72% de los padres y 50% de los docentes no elegirían EEUU como lugar preferido para hacer turismo y el 73% de los padres y el 57% de los docentes no elegirían Gran Bretaña como lugar preferido para vivir.

En los ítems 7, 8, 17 y 18 que exploran la opinión hacia el aprendizaje de inglés en la escuela, el 89% de los padres y el 90% de los docentes acuerdan total y parcialmente que es necesario enseñar inglés en la escuela primaria. Además, el 62% de los padres y el 84% de los maestros acuerdan total y parcialmente que al momento de elegir el lugar para que sus hijos aprendan inglés, toman en cuenta la preferencia de los niños y también los costos de la actividad.

En los ítems 13, 14 y 15 que preguntan respecto a los proyectos de inglés que ofrece la escuela, el 28 % de padres y el 17 % de docentes no responden con respecto a si se aprende inglés bien en los proyectos de enseñanza extra curriculares. El 40% de los padres y el 30% de los docentes consideran que no se aprende inglés en la escuela bien.

Los resultados de las encuestas para padres y docentes muestran una tendencia en la comunidad de la escuela que valora mucho el inglés con fines académicos, y lo considera una herramienta útil para manejarse en el mercado laboral y conveniente para acceder a ciertos círculos sociales. Sin embargo, se percibe cierto rechazo hacia la incorporación del inglés en la vida diaria a través de la adhesión de productos culturales ingleses. Se observa una notable conciencia acerca de la diferencia entre lo que uno necesita y lo que a uno le gusta con respecto al consumo de productos culturales en inglés. Estas diferencias, ya sean positivas o negativas, son inevitables y probablemente surgen de gustos personales. También se observa una creencia generalizada de que la persona que sabe inglés tiene más oportunidades laborales. En lo que se refiere al aprendizaje, el 80% de los sujetos menciona que aprender inglés a temprana edad es muy importante, el 18% considera que aprenderlo es tan importante como aprender otras cosas. Muchos sujetos consideran que el tiempo dedicado a las clases de inglés durante la jornada escolar es insuficiente y que sus hijos debieran tener una mayor cantidad de horas de enseñanza del idioma. Sin embargo, estos mismos padres y docentes no contestan los ítems que preguntan sobre cuál es su opinión con respecto a los proyectos de inglés curricular y extracurricular que la escuela ofrece.

Resultados de las entrevistas

La primera entrevistada fue una de las maestras de arte. En general se mostró poco confidente; habló lo necesario y no parecía totalmente cómoda con la situación. Fue una entrevista corta en la cual la entrevistada se limitó a contestar lo que se le preguntó. Por lo respondido, se puede interpretar que posee una actitud favorable hacia la lengua inglesa: manifiesta que estudió inglés de joven y que le es muy útil pues está a punto de realizar un viaje por Europa. También, reconoce el valor instrumental del inglés pero es poco convincente en sus apreciaciones con respecto al funcionamiento de los proyectos de enseñanza de inglés en la escuela.

La segunda entrevista fue mucho más rica e interesante ya que se creó un clima de confianza y la entrevistada, maestra de grado, pudo comunicar con soltura sus ideas. De lo analizado se interpreta que la entrevistada posee una actitud desfavorable hacia el idioma debido a razones ideológicas. Se opone a los modelos económicos capitalistas norteamericanos y a las políticas geoexpansionistas británicas. Califica a la lengua y la cultura inglesas negativamente y está en desacuerdo con la

imposición, por parte del mercado, de productos ingleses de moda. Sostiene que la consumición de productos culturales ingleses presenta una amenaza a nuestra cultura y puede influir negativamente nuestra idiosincrasia.

El tercer entrevistado fue el padre que habló de los temas que se le preguntaron sin reservas pero con poca claridad para expresar su opinión. De lo transcrito se infiere que el entrevistado presenta una actitud favorable hacia el inglés por razones utilitarias: saber inglés puede proporcionar acceso a nuevas tecnologías, mayores oportunidades educativas y mejores promociones laborales. Considera que la expansión de la lengua inglesa no afecta la cultura o idiosincrasia de un pueblo.

La cuarta entrevista fue la más extensa y la más controvertida por los comentarios y contradicciones de la maestra entrevistada. Por un lado, demuestra una actitud desfavorable con respecto a la lengua inglesa, cuestiona el imperialismo lingüístico y cultural de Estados Unidos y teme que eso perjudique nuestra identidad. Por el otro, muestra una actitud favorable, pregona la necesidad de saber inglés y denuncia la falta de compromiso de las autoridades que administran la escuela con la educación de sus alumnos. Critica la institución y la nombra como primer y principal responsable del fracaso de los proyectos de enseñanza de inglés.

La quinta entrevistada contestó abiertamente y pudo brindar un punto de vista diferente del que habían brindado los anteriores. De la entrevista se interpreta que tiene una actitud favorable hacia la lengua inglesa ya que considera necesario saber inglés para poder viajar al exterior. Sin embargo, no fomenta en sus hijos el aprendizaje ni la participación en los proyectos de la escuela porque no lo no considera importante.

La sexta entrevista fue muy difícil de realizar ya que faltó cooperación por parte de la entrevistada, secretaria de la escuela, que contestó las preguntas cautelosa y escuetamente. Demostró que posee una actitud favorable hacia el inglés porque considera que es útil y necesario conocer y manejar el idioma. No obstante, revela una actitud desfavorable hacia los proyectos de enseñanza a los cuales critica indirectamente por sus malas prácticas y desorganización.

Las respuestas mostraron que los entrevistados consideran a la lengua inglesa como una herramienta de valor instrumental o utilitario. Reconocen que manejar dicho idioma les proporciona oportunidades laborales y eventualmente progreso económico. No obstante muestran actitudes desfavorables hacia el inglés ya que lo asocian con valores negativos tales como invasión, imperialismo y dominación político-cultural. Los entrevistados manifiestan que aprender inglés es importante para lograr fines económicos o académicos pero se no se muestran interesados por los proyectos de enseñanza de inglés que ofrece la escuela. Además, las entrevistas revelan que existen ideologías que subyacen a las actitudes desfavorables hacia el idioma y que nutren las motivaciones para optar o no por los proyectos de enseñanza de idiomas. Los entrevistados no son conscientes de la estrecha relación entre ideologías y actitudes, y hablan de ellas como dominios intrínsecamente opuestos. Los indicadores observados muestran que la ideología contra la hegemonía cultural por parte de Estados Unidos es dominante y contribuye a crear la primacía de actitudes desfavorables hacia el inglés.

Consideraciones finales

El enfoque mixto recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos. En este estudio se combinaron los datos de las encuestas a Padres y a Docentes y Gestión, con los discursos, a saber, lo que los sujetos expresan sobre ciertos temas o lo que ellos dicen que hacen o lo que responden en las entrevistas, junto con la observación de las prácticas escolares tales como celebraciones especiales, decoraciones áulicas, y el tiempo asignado a la enseñanza del inglés. Este abordaje metodológico mixto, es decir tanto cuantitativo como cualitativo, otorgó varias ventajas: ofreció una perspectiva de análisis de las actitudes lingüísticas más integral y holística, y mostró que existe una tensión entre las actitudes favorables y desfavorables que padres y docentes tienen hacia el inglés y su enseñanza. La combinación de los resultados produjo datos variados que agilizaron el entendimiento de la problemática planteada con respecto al éxito o fracaso de los proyectos de inglés en la escuela. Este estudio sugiere que es de vital importancia el análisis de las actitudes lingüísticas para la evaluación, reformulación y consolidación de los proyectos curriculares y extra curriculares de inglés.

A partir de los resultados se plantea la necesidad de aplicar cambios para lograr actitudes positivas hacia la lengua meta de la enseñanza y hacia los proyectos ofrecidos. Se concluye que para medir y analizar actitudes es necesario utilizar una combinación de diferentes fuentes y de distintas técnicas, instrumentos y procedimientos de recolección que ofrezcan eficacia operativa y permitan triangular los resultados. Dada la abundante evidencia de que las actitudes lingüísticas y el aprendizaje de una lengua están conectados, se puede decir que aprender inglés en Córdoba está relacionado con las actitudes de los alumnos, de los padres de los alumnos y de las instituciones que implementan proyectos de enseñanza de inglés.

Notas

1 Proyecto que se lleva a cabo con el aval y subsidio de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNCba y que forma parte del programa del GED Grupo de Estudios del Discurso bajo la dirección de la Dra. Isolda E. Carranza.

Referencias

- Brenner, M, J. Brown, y D. Carter, Eds. (1985). *The research interview: uses and approaches*. Londres: Academic Press.
- Billig, M. (1987) *Arguing and Thinking: A Rhetorical Approach to Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cots, J. M. (2000). El discurso de los profesores de lenguas sobre su práctica docente. *Discurso_y Sociedad*, 2 (3), 9-31.
- Eckert, P. (2000). *Linguistic variation as social practice: The linguistic construction of identity in Belten High*. Oxford. UK: Blackwell Publishing.
- Fernández, L. (1994) *Instituciones Educativas: Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fishman, J. (1979) *Sociología del Lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Lucio Pilar, B. (2003). *Metodología de la investigación*. Mexico: Mc Graw Hill.
- Hyrkstedt, I. (1998) "Attitudes toward English and its functions in Finland: A discourse-analytic study". *World Englishes*, 17 (3). Págs. 345-358.
- Liebscher, G. y J. Dailey-O'Cain. (2009). "Language attitudes in interaction". *Journal of Sociolinguistics*. 13 (2). Págs. 195-222.
- Potter, J. y M. Mulkay. (1985). "Scientist's interview talk: Interviews as a technique for revealing participants' interpretative practices". En M. Brenner, J. Brown, and D. Carter, Eds. (1985: 247-271).
- Van Dijk, T. (1997). "Discourse as interaction in society". En T. Van Dijk, Ed. (1997: 1-37).
- Van Dijk, T., Ed. (1997), *Discourse as social interaction: Discourse studies, a multidisciplinary introduction, vol. 2*. Londres/Thousand Oaks/Nueva Delhi: SAGE Publications.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Capítulo 40: 347-355

La marcación del Tema en español. Revisión y análisis desde la perspectiva de la lingüística sistémico-funcional

Juan José Cegarra

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

La marcación del Tema en español. Revisión y análisis desde la perspectiva de la lingüística sistémico-funcional

Juan José Cegarra

UNMdP / CONICET

Mar del Plata, Argentina

jjcegarra@hotmail.com

Resumen

Este trabajo, inscripto en el marco teórico de la lingüística sistémico-funcional, pretende ser un aporte al estudio del Tema en español. Focalizaremos, puntualmente, la cuestión de su marcación. Al discutir la estructura temática de la cláusula (declarativa) inglesa, Halliday (1994) establece un sistema de contrastes que distingue entre Temas marcados y Temas no marcados. Cuando el Tema no coincide con el Sujeto en una cláusula declarativa, lo denominaremos Tema marcado. La forma más frecuente de Tema marcado es un grupo adverbial (por ejemplo hoy, de repente) o bien una frase preposicional (por ejemplo por la noche, en la esquina) que funcione como Adjunto. (Halliday 1994: 44). En este trabajo pretendemos explorar tal contraste pero en la cláusula (declarativa) en español. Así, revisaremos algunas de las propuestas más recientes de autores que, trabajando sobre la categoría de Tema, han intentado establecer, aunque sea de manera preliminar, un sistema de marcación temática para la cláusula (declarativa) española (Arús Hita 2006; McCabe 2003; Montemayor-Borsinger 2005, 2007; Moss (en prensa); Taboada 1995). Luego, elaboraremos nuestras propias hipótesis, basándonos en el análisis de dos ensayos, que figuran como bibliografía obligatoria en la cátedra Taller de Oralidad y Escritura I, dependiente de la carrera de Letras, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata: "Lo negro del policial", de Ricardo Piglia, y el "Prólogo" a *Los Mejores Cuentos de Ciencia Ficción*, de Elvio Gandolfo.

Introducción

El concepto de Tema fue elaborado, inicialmente, en el marco de la Escuela de Praga como un elemento presente en la estructura gramatical de la oración. De acuerdo con la temprana caracterización de Mathesius, fue definido como "lo que es conocido o al menos obvio en la situación dada, y desde lo cual el hablante procede" (Mathesius 1939, Traducido por Firbas, 1964: 26). Desde los años finales de la década del 60 hasta el presente, la noción de Tema ha sido un objeto de estudio privilegiado en el marco de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) (Halliday, 1967, 1968, 1975, 1994; Fries 1981, 1995; Halliday y Matthiessen 2004; Matthiessen 1992; Martin 1992; Thompson 2007).

En términos generales, los trabajos sobre el Tema siguen alguna de las siguientes direcciones: un desarrollo que podríamos denominar teórico, interno a la categoría (y a la teoría gramatical en la que se inscribe, la LSF, en este caso) en el que se discuten cuestiones tales como sus límites, su función, alcances, etc.; y un desarrollo que podríamos denominar descriptivo, externo a la categoría, en el que se discuten las propiedades temáticas de diferentes lenguas, géneros, registros, etc. Lo que importa señalar de la bibliografía tomada en su conjunto es la dinámica que se construye en torno a estas dos direcciones. Aquellos trabajos que tienen como objetivo la descripción de una lengua, un género, etc., aceptan la categoría de Tema como algo dado y relativamente estable, y operan dicha descripción sin preocuparse demasiado por los problemas de definición, límites o alcance. Por el contrario, aquellos trabajos que tienen como objetivo la discusión de la categoría en sí misma, suelen perder de vista que una noción demasiado compleja (i.e. demasiado metafórica) hace difícil, luego, su aplicación descriptiva, sea cual sea el corpus que se maneje. En este trabajo, privilegiaremos la dirección teórica, aunque intentaremos justificar nuestras decisiones a partir de la evidencia arrojada por el análisis descriptivo de un breve corpus.

En el capítulo 3 de *An introduction...*, Halliday ofrece la definición estándar del Tema ("el elemento que sirve como punto de partida del mensaje; esto es, acerca de lo que la cláusula trata") y establece los distintos sistemas de contrastes temáticos, uno de los cuales, el que interesa aquí particularmente, discrimina entre Temas marcados y Temas no marcados. Ahora bien, el concepto de "marcado" no es propio ni exclusivo de los contrastes temáticos; lejos de ello, atraviesa la lógica completa del pensamiento gramatical sistémico-funcional. Todos los sistemas (i.e. transitividad, modo, temático/información) permiten reconocer opciones marcadas frente a opciones no marcadas. La pregunta, de interés teórico, que surge en primer lugar es ¿qué significa "marcado", o bien, ¿qué debe entenderse por una "opción marcada"?

De acuerdo con lo apuntado por D. Apresian en su historia de la lingüística estructural soviética (Apresian, 1975), las nociones de miembro marcado y no marcado dependen del concepto trubetskoiano de "oposición privativa neutralizable", oposición "que se forma sobre la base de rasgos

binarios, del tipo sonoridad, no-sonoridad” (Apresian, 1975: 69). De la fonología, la idea de marcación pasa a la morfología:

...ha sido Jakobson quien ha precisado de manera esencial el concepto de marcado: ha propuesto considerar como marcado el miembro de una oposición morfológica en la que se expresa una determinada significación A, y como no marcado el que no la expresa [...] El miembro marcado de la oposición tiene una esfera de actuación más estrecha que el miembro no marcado (Apresian, 1975: 72)

Como reflejan las citas, el trabajo en los niveles inferiores del sistema lingüístico llevado a cabo por los miembros del Círculo de Praga sienta las bases para la definición del concepto de marcación. Por una parte, en Trubetskoï, la oposición marcado/no-marcado es una oposición discreta. Por otra parte, en Jakobson, cuando la oposición no se interpreta ya exclusivamente en términos de forma, sino que involucra la expresión de significado, surge la cuestión de la frecuencia de uso (i.e. el término marcado se caracteriza por contar con una frecuencia de uso menor que el no-marcado).

A la luz de la tradición de Praga, surgen las siguientes preguntas acerca de los alcances de la noción de “marcado” en el contexto de los desarrollos de la LSF: en primer lugar ¿el criterio de frecuencia es el que define y distingue los miembros de la oposición? En segundo lugar ¿es posible afirmar que para Halliday, y los sistémicos en general, la oposición marcado / no-marcado es una oposición discreta?

En la LSF, “marcado” suele asociarse, a menudo, a la opción menos frecuente, menos esperable, frente a la “no marcada”, que es la más frecuente, la más esperable. Al menos para Halliday, sin embargo, esa no es la definición que mejor le sienta al concepto. Reconoce que uno de los problemas con las nociones de marcado y no marcado “es que tendemos a definir las en media docena de maneras diferentes, y necesitamos aclarar qué queremos decir cuando hablamos de marcado y no marcado en términos de sistemas” (Thompson y Collins, 1998: 140). Puede verse que existe la conciencia de que “marcado” se ha vuelto un término teóricamente polisémico y por momentos ambiguo, pero con respecto a la idea de frecuencia Halliday pretende ser bastante claro:

[marcado y no-marcado] Pueden relacionarse con las probabilidades, e incluso podría suceder que terminemos definiéndolas en términos de probabilidades; pero no creo que debamos hacerlo todavía [...] El concepto real que podemos usar es el de opción no marcada, en un sistema gramatical, que es una especie de opción por defecto [...] Por ejemplo, uno descubre lo que el lenguaje hace con el Tema no marcado, si tiene un Tema, y uno dice, bien, ésta es la opción básica, pero aquí están las condiciones que me llevarán a algo más. Creo que es un concepto útil: se relaciona con las probabilidades, pero no querría todavía – o quizás nunca – definirlo en términos de probabilidades (Thompson & Collins, 1998: 141)

Con respecto a la segunda de nuestras preguntas, la respuesta vuelve a ser negativa. Si bien “marcado / no marcado” envía inmediatamente a la idea de oposición discreta, no parece ser esa la lógica concebida por Halliday. Y ello se vuelve patente en algunos de sus enunciados:

“La forma más frecuente de un Tema marcado es un grupo adverbial [...]; o bien una frase preposicional, que funciona como Adjunto en la cláusula. Es poco común encontrar un Complemento como Tema [...] El tipo de Tema “más marcado” en una cláusula declarativa es entonces un Complemento” (Halliday, 1994: 44. Traducción nuestra)”

Nótese, en principio, que la idea de frecuencia vuelve a intervenir (aunque Halliday parece querer que no intervenga en absoluto) y, más importante aún, que puede trazarse una escala de marcación: en tanto Temas, el sujeto es no marcado, los grupos adverbiales y preposicionales son algo marcados, y los complementos muy marcados.

La marcación del Tema en la cláusula española: repaso bibliográfico

En esta sección, repasaremos brevemente algunas de las propuestas más importantes respecto de la marcación temática en la cláusula española. Señalaremos, en cada caso, cuáles son (o parecieran ser, pues no siempre se explicitan) los criterios para interpretar como tales las opciones marcadas, y cuál es el sistema de marcación que cada autor propone para la cláusula (declarativa) española.

2.1. Temas marcados y significados adicionales: la propuesta de Montemayor-Borsinger (2005, 2009)

El criterio seleccionado por Montemayor-Borsinger para definir la marcación del Tema es el de “lo típico” en el sentido de “lo normal”, “lo natural”. Afirma:

En inglés, en las declarativas el tema no marcado es el sujeto. ¿Por qué no marcado? Porque, si nos remontamos a las gramáticas medievales, en ellas se habla de un orden de palabras en armonía con un *ordo naturalis* del tipo sujeto-verbo-objeto. (Montemayor-Borsinger, 2005: 29)

Es interesante señalar, además, que asocia la idea de marcación con efecto: un Tema es marcado porque rompe con ese orden *naturalis* y porque “transmite significados adicionales” (Montemayor-Borsinger, 2005: 30). En cuanto al sistema de marcación para el español, adjunta al sujeto, también como opción no marcada, al verbo, “considerando que muchas veces el sujeto de una oración está implícito, ya que la desinencia verbal indica de qué sujeto se trata” (Montemayor-Borsinger, 2005: 29).

Con respecto al Complemento, la posición de Montemayor-Borsinger no es tan clara. En el artículo que venimos citando, afirma:

Si el tema no coincide con el sujeto, sino que lo hace, por ejemplo, con una circunstancia o con un complemento, se añaden significados en el punto de partida del mensaje, y por ello se habla de tema marcado (Montemayor-Borsinger, 2005: 29)

Sin embargo, en otro artículo del mismo año, presentado en el segundo coloquio de la IADA, afirma: “Si el Tema es Sujeto, Complemento, o Proceso, lo consideramos no marcado en español” (Montemayor-Borsinger & Ignatieva, 2005). Finalmente, en su libro del 2009, afirma:

el concepto de Tema no marcado para declarativas en español no es suficiente y tendría que extenderse también a ciertos tipos de clíticos que inician oraciones. El clítico, al reemplazar un complemento, es un elemento dado en el discurso con una posición naturalmente inicial que puede constituir una opción por defecto (Montemayor-Borsinger, 2009, 99)

Aquí, a la vez que refuerza la idea del Complemento como Tema no marcado, introduce en sus consideraciones a los clíticos en posición inicial. Para finalizar, debe agregarse que pareciera concebir la oposición de las opciones marcadas y no marcadas en términos discretos.

La selección temática en un registro particular: la propuesta de Gillian Moss (2009)

Moss (2009) presenta el análisis de una serie de noticias breves de periódicos de Barranquilla, junto con los resultados de un pequeño experimento. Ofrece a un grupo de diez lectores dos versiones de una de estas noticias: la versión original, y una versión modificada, en la que se han invertido las estructuras Tema-Rema de las cláusulas principales. Luego, por medio de una encuesta, releva las impresiones que cada uno de los textos produjo. Si bien su trabajo no se centra en el concepto de marcación temática, de él puede desprenderse que considera como Temas no marcados, al igual que Montemayor-Borsinger, el sujeto gramatical, el proceso y los clíticos y que entiende la oposición marcado / no marcado en términos discretos. No se explicitan criterios acerca de qué es lo que se considera marcado, pero puede afirmarse que, implícitamente, funciona el criterio de frecuencia. Por último, la conclusión más importante de este trabajo de Moss, dados los llamativos resultados que obtiene en las encuestas (la mayoría de los lectores prefiere la versión 2 a la versión 1 del texto) es la pregunta acerca de la posibilidad de establecer una forma diferente de identificar el Tema en español a la propuesta por Halliday para el inglés.

Marcación temática y orden de palabras: la propuesta de Taboada (1995)

La propuesta de Taboada (1995) es, de las que aquí revisamos, la única que tiene como objetivo establecer el sistema de marcación temática para el español. En constante comparación con la lengua inglesa, y partiendo del supuesto de que esta es una lengua SVO a diferencia de la española, con un orden de palabras muchos más libre (i.e. controlada en menor medida por restricciones gramaticales y con una influencia mucho mayor de factores pragmáticos), Taboada establece, para las declarativas en español, cuatro estructuras de orden de palabras no marcado, a saber:

- (i) S V O
- (ii) V S
- (iii) Participante no-sujeto + V + (S)
- (iv) Circunstancial + V + (S)

Así, caracteriza cada uno de los elementos (potencialmente) temáticos en relación con cada una de las estructuras. Y esta es, quizás, la mayor diferencia que existe con las propuestas anteriormente expuestas. De esta manera, las palabras o grupos se consideran no marcados en el marco de la estructura en que aparecen.

Por último, diremos que para Taboada (1995) los Temas no marcados para el español son los siguientes:

Ideativos: Sujeto, Clíticos, Finito, Se + Finito, Participante no sujeto, Circunstancial
Interpersonales: Adjunto, Vocativo, No
Textuales: Continuativo, Conjuntivo

Cuadro 1: Temas no marcados de acuerdo con Taboada (1995)

Una consideración alternativa: el concepto de “marcado para t”

En esta sección intentaremos proponer una manera alternativa de considerar la marcación del Tema para la cláusula española, teniendo en cuenta los desarrollos de los autores citados.

En primer lugar, creemos necesario realizar una distinción. En Halliday (1994), así como en las propuestas para el español, el concepto de marcación se define con respecto a la gramática de una lengua. En el caso de Halliday (1994), las opciones son marcadas o no marcadas para la gramática del inglés; en el caso de Borsinger-Montemayor (2005, 2009), Moss (2009) y Taboada (1995), las opciones

son marcadas o no marcadas para la gramática del español (y la propuesta más explícita en este sentido es la de Taboada (1995)). Sin embargo, las opciones pueden considerarse marcadas o no marcadas con respecto a la gramática de un texto particular, que es un subsistema de opciones del sistema gramatical total de la lengua en que dicho texto se realiza. Así, dada la libertad de restricciones gramaticales con la que cuenta la cláusula declarativa en español, su marcación, sugerimos, debiera considerarse de acuerdo con esta segunda perspectiva. En otras palabras, un Tema en una declarativa en español será marcado o no marcado respecto de la progresión temática (Danes 1974) o del método de desarrollo (Fries 1981) que presente el texto particular en el que se realiza. Interesa subrayar, entonces, el concepto de “marcado para t”, siendo t un texto particular, con su sistema de marcación propio, y diferente, por ejemplo, de t', otro texto particular con otro sistema de marcación.

En el capítulo 10 de *An introduction...* refiriéndose a “lo típico” (i.e. lo no marcado) Halliday afirma que las “maneras típicas de decir las cosas” son parte del conocimiento del lenguaje que poseen los hablantes; y que lo “típico” involucra al menos tres elementos: “el modo en que se aprende primero a decir algo en la propia lengua materna”, “la manera más común de decirlo” y “la manera en que es dicho en ausencia de circunstancias especiales” (Halliday, 1994: 343). Puede verse que en las ideas de Halliday está lo que queremos decir: un aspecto de la marcación tiene que ver con el conocimiento de una lengua (de la gramática particular de esa lengua) y el otro, con la realización de textos particulares (habilitados, por supuesto, por la gramática de esa lengua, pero distintos de ella). Hablar de marcación, entonces, supone explicitar alguna de estas dos direcciones, para evitar malentendidos.

En segundo lugar, creemos necesario especificar qué aspectos de las propuestas revisadas han influido en nuestra manera de pensar la marcación del Tema.

(i) Con respecto al desarrollo de Halliday (1994): definimos la marcación en términos de frecuencia, pero sujeta a la progresión temática del texto particular. Del mismo modo, creemos que entre marcado y no marcado existe, no una oposición discreta, sino una escala de grados, y que dicha escala debe definirse en relación con la realización de las opciones del texto particular.

(ii) La pregunta/conclusión de G. Moss (2009) (i.e. ¿no debiera definirse, en español, el Tema clausular de una manera diferente de la planteada por Halliday para el inglés?) ha disparado nuestra hipótesis: creemos que, efectivamente, el Tema en español debe definirse en términos ligeramente distintos a los propuestos por Halliday (1994) para el inglés. Dada las restricciones gramaticales que operan en las declarativas en inglés y que no operan (o al menos no con la misma fuerza) en las declarativas en español, creemos que los temas declarativos en nuestra lengua deben ser considerados marcados o no marcados con respecto al texto particular en el que se realizan. De aquí que proponemos el concepto de “marcado para t”.

(iii) La propuesta de Taboada (1995) es, quizás, la que más explícitamente expresa la idea de marcación con respecto a la gramática del español. La tipología de estructuras que presenta en nuestra lengua determina qué opciones son marcadas y cuáles no. En rigor, proponemos pensar como lo hace Taboada (1995) pero cambiando los términos que ella considera: en vez de “marcado / no marcado para una estructura particular en una lengua determinada”, nosotros diremos: marcado / no marcado para un texto particular en un registro determinado¹

(iv) La propuesta de Borsinger-Montemayor (2005, 2009) sirve para pensar la marcación pero no ya desde el punto de vista de lo que es, sino de lo que hace. Y lo que hace, según tal autora, es transmitir significados adicionales (algo que, por supuesto, también sugiere Halliday). Es decir, Borsinger-Montemayor (2005, 2009) permite pensar las opciones marcadas en términos de los efectos que producen. Consideramos que en un enfoque sobre la marcación de la cláusula en español desde una perspectiva netamente textual como el que proponemos, la idea de marcación como efecto se impone.

Ejemplificación de la propuesta: breve análisis

En esta ocasión presentaremos breves ejemplos, extraídos del “Prólogo” a *Los mejores cuentos de Ciencia Ficción* de Elvio Gandolfo, y del ensayo “Lo negro del policial”, de Ricardo Piglia, que forman parte del primer par de textos analizados en el corpus total. Las tablas muestran las cláusulas de los fragmentos divididas en Tema y Rema. Los Temas, a su vez, son divididos (cuando corresponde) en Tema No-Tópico (elementos textuales y/o interpersonales en posición temática) y en Temas Tópico (elementos ideativos, con función en la transitividad, que Halliday llama *topical themes*). Cabe destacar, además, que sólo hemos analizado las estructuras Tema-Rema de las cláusulas principales. Las cláusulas subordinadas se presentan como parte de las estructuras Tema-Rema de aquéllas, pero no analizamos sus propias estructuras Tema-Rema. Por último, en ambas tablas aparecen en negrita los Temas que participan de las progresiones temáticas que nos interesan tener en cuenta, y en cursiva los Temas que, de acuerdo con lo que proponemos, consideramos marcados.

Nº de cláusula	Tema no-tópico	Tema tópico	Rema
(11)	De todos modos,	el género	sufre un grave impasse a partir de los años `80.
(12)	En la medida en que	el género	pasó a funcionar sobre todo en el cine,
(13)		<el género >	se fue apagando proporcionalmente en la literatura.
(14)		El último movimiento importante <del género >	fue el de autores “ciberpunk”: William Gibson, John Shirley, Bruce Sterling, que supieron crear una especie de idioma nuevo que convierte en lirismo y aventura la “esfera informática” que 14.1) supieron crear una especie de idioma nuevo que convierte en lirismo y aventura la “esfera informática” que 14.1.1) convierte en lirismo y aventura la “esfera informática”
(15)		El reconocimiento de la ciencia ficción como un género con vitalidad y un papel dinámico dentro de la narrativa del siglo XX	permite el disfrute de obras como las novelas de Alfred Bester, Olaf Stapeldon o Theodore Sturgeon y los cuentos de Ray Bradbury, Cordwainer Smith o J.G. Ballard por una parte, y el disfrute de las ideas de autores de lo literario, por la otra: Asimov, Clarke, Jerry Pournelle, Poul Anderson.
(16)	<i>En este último sentido</i>	<i>es posible calibrar</i>	la importancia que ha tenido la masa de relatos del género como intento de descripción y exploración del impacto de lo científico sobre el hombre, no sólo en el aspecto práctico y cotidiano, sino también en los campos filosófico, mitológico y poético. que 16.1) ha tenido la masa de relatos del género como intento de descripción y exploración del impacto de lo científico sobre el hombre, no sólo en el aspecto práctico y cotidiano, sino también en los campos filosófico, mitológico y poético.
(17)		Críticos como Boris Vian en Francia y Pablo Capanna en Argentina	han desarrollado ese enfoque.
(18)		Para alguien ajeno al género	a veces es difícil precisar dónde empieza y dónde termina dónde 18.1) empieza y dónde 18.2) termina

Tabla 1: Estructura temática de las cláusulas (del fragmento analizado) de “Prólogo” de E. Gandolfo

Nro de cláusula	Tema no-tópico	Tema tópico	Rema
(22)		La policial inglesa	separa el crimen de su motivación social.
(23)		El delito	es tratado como un problema matemático
(24)	y	el crimen	es siempre lo otro de la razón.
(25)		Las relaciones sociales	aparecen sublimadas:
(26)		los crímenes	tienden a ser gratuitos
(27)	porque	la gratuidad del móvil	fortalece la complejidad del enigma.
(28)	<i>Habría que decir que</i>	<i>en estos relatos</i>	se trabaja con el esquema de que a mayor motivación menos misterio. que 28.1) en estos relatos se trabaja con el esquema de que a mayor motivación menos misterio.
(29)		La retórica del género	nos ha enseñado que el sospechoso, al que todos acusan, es siempre inocente. que 30.1) el sospechoso, al que todos acusan, es siempre inocente. al que 30.1.1) todos acusan

Tabla 2: Estructura temática de las cláusulas (del fragmento analizado) de “Lo negro del policial” de R. Piglia

El primer fragmento, presenta una progresión temática constante (Danes 1974) en torno al Tema “género”. Dicho elemento aparece en la cláusula (11), y luego reaparece como Tema en las cláusulas restantes, hasta la (16). De acuerdo a lo que proponemos, el Tema de (16) indica un cambio en la progresión temática, y por eso consideramos que el Tema de (16) es un Tema marcado para el Prólogo de Gandolfo. Nótese que dicha cláusula presenta un Tema múltiple, cuyo elemento no-tópico porta significado textual. Dicho significado establece una relación cohesiva anafórica con el Rema ramificado de la cláusula (15), como mostramos a continuación:

Rema ramificado de (15)

- (i) permite el disfrute de obras
- (ii) permite el disfrute de ideas

El elemento textual “En este último sentido” de (16) refiere a la segunda parte del Rema ramificado de (15) “permite el disfrute de ideas”. La progresión temática del fragmento, en la cláusula (16), reemplaza el elemento “género” por el elemento “el disfrute de ideas”. En este sentido, entonces, es que puede considerarse al proceso como Tema (tópico) marcado para el Prólogo, pues anuncia un cambio en el método de desarrollo del texto. La cláusula (17) continúa en esa dirección, y, por lo tanto, el Tema de (17) “críticos como...” resulta marcado para el Prólogo, pero un grado menor, puesto que se asocia con el marco inaugurado por el Tema (más marcado para el Prólogo) de (16). Por otra parte, el Tema de (18), “Para alguien ajeno...”, retoma la progresión temática en torno a “género”, y aunque esté compuesto por una frase preposicional, que denota un participante no sujeto dativo, debe considerarse como un Tema no marcado para el Prólogo.

Veamos lo que ocurre en el segundo fragmento. La cláusula (22) presenta como Tema “La policial inglesa”, con un Rema ramificado, cuyos elementos son:

- (i) el crimen
- (ii) motivación social

Las cláusulas (23) y (24) presentan los Temas “el delito” y “el crimen”, productos de una progresión de tipo lineal (Danes 1974). La cláusula (25), por su parte, participa también de progresión lineal, pero no con respecto al elemento (i), sino al (ii), y presenta como Tema “las relaciones sociales”. (26), con su Tema “los crímenes” retoma la progresión lineal de (i), y con su Rema, “tienden a ser gratuitos”, retoma la progresión lineal de (ii). Progresión que continúa con el Tema de (27), “la gratuidad del móvil”. La cláusula que más interesa es (28), pues consideramos que presenta un Tema marcado para Lo negro del policial. En primer lugar, debe notarse que se trata de un Tema múltiple, con un elemento no

tópico interpersonal de modalidad, realizado por una cláusula proyectante [*projecting clause*] (Halliday 1994). En segundo, que el Tema tópico está realizado por un grupo preposicional.

Con respecto al elemento interpersonal “Habría que decir que”, debe notarse que se trata de una realización metafórica (y por lo tanto no típica, marcada) de acuerdo con el concepto de metáfora interpersonal de modalidad presentado por Halliday (1994). Con respecto al Tema tópico, el grupo preposicional como Tema, considerado marcado en los desarrollos acerca de la marcación temática clausal que hemos revisado, puede considerarse marcado para Lo negro del policial, en la medida en que interrumpe la progresión temática lineal que tiene lugar entre las cláusulas (23) y (27). La marcación del Tema de (28), realizada tanto por el wording metafórico interpersonal como por el grupo preposicional como Tema, advierte un cambio en el método de desarrollo del texto, y reenvía a la progresión temática constante que se inicia en (22) y que continúa en (29).

Conclusiones

En este trabajo hemos propuesto revisar el concepto de marcación temática para la cláusula en español. Para ello, hemos revisado brevemente la tradición del concepto, y hemos visto qué se respeta y qué se reformula de esa tradición en la LSF. Hemos, además, intentado fijar los valores de ciertos conceptos hallideianos que, por momentos, resultan ambiguos, dado que el mismo Halliday parece definirlos y considerarlos de manera distintas en sus distintos desarrollos. Luego, hemos glosado las principales propuestas acerca de la marcación temática en español, y hemos advertido que, implícitamente, el concepto de marcación parece operar sobre el marco de referencia de la gramática del español. Puesto que esas aproximaciones se basan en las ideas líderes de Halliday para el inglés, y que el inglés es una lengua bastante diferente del español en cuanto a la rigidez de su orden de palabras, hemos propuesto considerar las cosas de una manera diferente. Dada la libertad en el orden de palabras en las declarativas del español, pensamos en la posibilidad de considerar el concepto de marcación no ya en términos del sistema gramatical español, sino en términos de ciertas realizaciones de ciertas opciones de dicho sistema en textos concretos. De esta manera, hemos señalado la posibilidad de considerar la marcación temática en términos de sus efectos textuales: esto es, interrumpir, anunciar un giro, suspender, etc., la/s progresión/es temática/s del texto en cuestión. Así, hemos formulado el concepto de “marcado para t”, donde t debe entenderse como un texto particular que impone su propio sistema de marcación. Hemos sugerido también, que a partir de aquí puede llegar a elaborarse, con la ayuda de la lingüística de corpus, la noción de “marcado para r/g” (registro / género), lo cual debería permitir niveles mayores de generalización.

Notas

1 En este trabajo no abordaremos la cuestión de “marcado para un registro” (i.e. marcado para r), pues aún la estamos elaborando. Pero la lógica debiera ser la misma que la utilizada por la LSF: si los textos son realizaciones particulares de un registro, la marcación en un texto particular debería ser también evidencia, en un nivel superior, de la marcación del registro al cual ese texto pertenece. La investigación, en esta dirección, debería responder a la cuestión ¿qué opciones son marcadas para este registro particular?

Referencias

- Arús Hita, J. 2006. “On Theme in English and Spanish: a comparative study” en Swain E. (ed.) *Proceedings of the 18th European Systemic Functional Conference and Workshop*, Goritia
- Apresión, I.D. 1975. *La lingüística estructural soviética*, Madrid: AKAL.
- Danes, F. 1974. “Functional sentence perspective and the organization of the text” en Danes, F. (ed.) *Papers on Functional Sentence Perspective*. Praga: Academia / The Hague: Mouton.
- Gandolfo, E. 1998. “Prólogo” en Gandolfo, E. (comp.) *Los mejores cuentos de Ciencia Ficción*. Córdoba: Ameghino
- Gil, J y García, A. 2010. “Transitividad, modo y tema en español: Un primer análisis en términos de la gramática de Cardiff” en *Signos*, 43(72), 71-98.
- Firbas, J. 1964. “From comparative word-order studies”. *BRNO Studies in English* 4, pp. 111-126
- Fries, P. H. 1981. “On the status of theme in English”. In Petöfi, J. and E. Sözer (eds.) *Micro- and macro-connexity of texts*. Hamburg: Buske Verlag (116-152).
- Fries, P. H. 1995. “Themes, methods of development and texts” en Hasan, R. y Fries, H.P. (eds) *On Subject and Theme: A Discourse Functional Perspective*. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins, pp. 317-359
- Halliday, M.A.K. 1967. “Notes on transitivity and theme in English.” Parts 1-2. *Journal of Linguistics* 3.1: 37-81; 3.2: 199-244
- Halliday, M.A.K. 1968. “Notes on transitivity and theme in English.” Part 3. *Journal of Linguistics* 4.2: 179-215.
- Halliday, M.A.K. 1975. “Estructura y función del lenguaje” en Lyons, J. (comp.) *Nuevos horizontes de la lingüística*. Madrid: Alianza
- Halliday, M.A.K 1994. *An introduction to functional grammar (Second Edition)*. London: Edawrd Arnold.
- Halliday, M.A.K. y Matthiessen, Ch. 2004. *An introduction to functional grammar (Third Edition)*. London: Edawrd Arnold.
- Martin, J. 1992. *English Text: System and Structure*. Philadelphia y Amsterdam: John Benjamins
- Mathesius, V. 1939. “On the so called Functional Sentence Perspective” en *Slovo a Slovestnost* 5, pp. 171-174.
- Matthiessen, Ch. 1992. “Interpreting the Textual Metafunction” en Davies, M. y Ravelli, L. (eds.) *Advances in Systemic Linguistics: recent theory and practice*. London: Printer, pp. 37, 81.
- McCabe, A. 1999. *Theme and Thematic Patterns in Spanish and English History Texts* (PhD dissertation) England, Aston University.

- Montemayor-Borsinger, A. 2005 "Una perspectiva sistémico-funcional de texto e interacción: las funciones de Sujeto y Tema" en *RASAL Lingüística*, N°1, 2005, 25-36.
- Montemayor-Borsinger, A. 2007 "El análisis de la organización del discurso literario en español. Una propuesta desde la Lingüística Sistémico-Funcional" en *Co-herencia*, N° 7, Vol. 4, 133-152.
- Montemayor-Borsinger, A. 2009. *Tema. Una perspectiva funcional de la organización del discurso*, Bs. As: Eudeba.
- Montemayor-Borsinger, A. e Ignatieva, N. 2005. "Marcas de diálogo institucional desde una perspectiva sistémico-funcional" en *Actas del II Coloquio de la IADA*. La Plata: UNLP.
- Moss, G. 2009. "Selección de Tema en español en el registro periodístico" en *Actas del V Congreso Internacional de ALSFAL*. Mar del Plata: UNMDP (en prensa).
- Piglia, R. 2003. "Lo negro del policial" en Link, D. (comp.) *El juego de los cautos*. Bs. As.: La Marca Editora, pp.55-59.
- Taboada, M 1995 *Theme markedness in English and Spanish: A Systemic-Functional Approach*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Thompson, G. 2007. "Unfolding Theme: the development of clausal and textual perspectives on Theme" en Hasan, R., Matthiessen, Ch. y Webster, J. (eds.) *Continuing Discourse on Language. A Functional Perspective*. Vol.2. London: Equinox, p. 671-696
- Thompson, G. y Collins, H. 1998. "Entrevista con M. A. K. Halliday, Cardiff, julio de 1998" en *D.E.L.T.A.* 17:1, 2001, p. 131-153.

Capítulo 41: 357-363

La institución comunitaria judía en Argentina. El discurso de la Kehilá de Tucumán como espacio de construcción identitaria

Elisa Cohen de Chervonagura

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

La institución comunitaria judía en Argentina. El discurso de la Kehilá de Tucumán como espacio de construcción identitaria

Elisa Cohen de Chervonagura

Universidad Nacional de Tucumán / CONICET

Tucumán, Argentina

elisa@chervonagura.com.ar

Resumen

El espacio comunitario es una frontera determinante del sistema de relaciones en el que se producen los discursos. Consideramos que ante determinados casos puntuales, es necesario un mayor estudio de la comunidad que rodea una determinada producción discursiva, porque allí es donde se produce un claro proceso en la elaboración de sentidos compartidos que puede ser aglutinante o divergente. Es decir que solo si consideramos estos factores, se podrá interpretar en su real magnitud los textos que una determinada institución genera, ya que allí se puede advertir cómo los discursos que crean y sostienen identidades institucionales lo hacen a menudo desde posturas contradictorias. Así la Sociedad Unión Israelita Tucumana (Kehilá) como institución madre de la comunidad judía local, no solo organiza y transmite saberes sino que también fomenta las relaciones entre los miembros de la colectividad, registra discursos y brinda modelos de comportamiento invistiendo una cuota de poder social vinculado a determinados roles y tareas, por eso es un espacio prestigioso en el que la igualdad pasa por la posibilidad de expresar las diferencias. En la presente ponencia mostramos cómo en las actas de esta institución se recogen, producen, concentran, mantienen o modifican distintos tipos de voces, orientaciones y discursos conformando un lugar de memoria plural en el que la comunidad se mira y reconoce.

Introducción

La integración de los inmigrantes a la sociedad argentina se hizo básicamente a través de organizaciones y sociedades que, para preservar las tradiciones y costumbres, se constituyeron en redes de protección mutua. Por eso a través de la institución, un grupo puede percibirse como comunidad.

Los judíos que inmigraron a Argentina compartían, además de sus orígenes, la condición de individuos marcados por una larga diáspora que había dejado huellas profundas no sólo en sus maneras expresivas sino, fundamentalmente en su modo de encarar la vida.

La Sociedad Unión Israelita Tucumana (Kehilá) se convierte entonces, en la institución más importante de la provincia de Tucumán por su tarea de conducción y orientación. Pasa a ser considerada un nexo fundante, el centro donde latía la el judaísmo porque sus marcos podían contener tanto la vida como la muerte de hombres y mujeres.

Es decir que, a través de su organización, se pueden nuclear y expresar en cada momento del devenir personal, los principios, ideales, y miradas de la comunidad hacia la sociedad, además de permitir una mayor comprensión de los acontecimientos, expresando distintos aspectos del proceso que lleva a la configuración identitaria judía.

La presente ponencia es una manera de analizar parte de las intensas experiencias sociales que vivieron tanto los fundadores como los integrantes más representativos de la Sociedad Unión Israelita Tucumana (Kehilá) dentro de la comunidad judía de Tucumán (Argentina), a medida que iban transmitiendo un legado cultural que se acomodaba acorde con las variaciones que les imponía una necesidad de construir sentidos compartidos.

Se han tomado como base documental dos vías: por un lado el estudio de las actas de la institución entre 1970 y 1980 a fin de advertir cómo funcionan estos textos dentro del marco sociocultural e institucional, ya que el registro de las sesiones de una institución es la palabra oficial destinada a conservar, difundir y expresar el espíritu más profundo de la comunidad.

Por otra parte, se incorporan entrevistas realizadas a quienes trabajan diariamente en y por la institución, ya que los activistas comunitarios tienen un accionar profundo y por eso significativo, conformando una rica paleta que, sobre las distintas temáticas exhiben el accionar judío, y mientras algunos nos brindan su propia palabra, otros, ya fallecidos, son recreados desde las voces de sus familiares.

Descorriendo el velo de las palabras

Dado que el modo escrito, soporta una expresión que tiene que ver con las instituciones que son reguladoras de la vida social, las actas cumplen con ciertas formalidades que respaldan la seriedad de lo registrado. Por eso, por ejemplo, su numeración no solo es correlativa, sino que también cada página está sellada por el “Cuerpo de Abogados del Estado correspondiente a la Inspección de Sociedades”

A menudo los temas están categorizados. Hay una preocupación por presentar una estructura organizada de las tareas destacándose estrictamente cuándo se da comienzo y cuándo finaliza la sesión, e incluso se señala que hay cuestiones que quedan pendientes por falta de tiempo, todo lo cual le dan un cariz más formal a estas reuniones que llevaban muchas horas de discusiones y donde se decidía el destino de la colectividad

En cuanto al modo de escritura, por lo general es bastante conciso y estructurado ya que al tratarse de un canal escrito se “acentúa el poder humano de abstracción, de reflexión, de aislarse del contexto más inmediato con lo que resulta en un estilo cognitivo que prioriza la actividad intelectual” Calsamiglia Blancafort, Helena y Tusón Valls, Amparo (2007: 60) y si bien se pretende que esos textos elaboren y transmitan una información con un desarrollo ordenado y sin repeticiones, a menudo los temas son tratados en forma demasiado global.

En efecto, a menudo el enunciador se remite a las reacciones que se planteaban ante un hecho determinado sin explicitar las acciones que las originaban. Por eso pasan a ser textos que, si bien registran la oralidad, antes de llegar a la instancia escrita han transitado por el tamiz de una cierta revisión

Es decir que por lo general no se desarrolla ningún detalle de lo acontecido, apelándose a numerosas elipsis y sobreentendidos, especialmente si se tratan cuestiones más personales o se refieren a algún conflicto vinculado con la convivencia comunitaria cuando se inhibe la aparición de tópicos referidos a particulares, en cuyo caso el quien escribe se refiere a “el asunto” o “el problema”

Sin embargo, se permite ampliamente la circulación de discursos más generales, especialmente cuando se tratan temas económicos que tienen que ver directamente con la institución, oportunidad en la que se abunda en cifras y porcentajes probablemente para mostrar la transparencia y realidad de una gestión que puede ser criticada o evaluada posteriormente

Al igual que en otros tipos de discursos como los periodísticos, los criterios de valor y las posiciones ideológicas se manifiestan claramente cuando se estudia hasta qué grado es comprimida o expandida la información, ya que evidentemente “el contexto sociocultural en el que se dan las prácticas de escritura es el que proporciona funciones específicas a la cultura escrita... genera determinados conceptos y valores que son asumidos en forma implícita por los miembros de una sociedad”(Calsamiglia Blancafort, H y Tusón Valls, A (2007:62)

Un caso de esta naturaleza se advierte en 1978, cuando encontramos un texto que sorprende porque frente a la extrema síntesis que se insinúa en las otras actas, ésta se expone con minuciosidad. Es cuando llega a Tucumán el Gran Rabino de Argentina, Salomón Benhamú y sus palabras son transcriptas ampliamente para marcar las pautas que se debían respetar en la preservación del culto religioso judío, probablemente porque se quería que quedaran registradas para la posteridad.

Adviértase, entonces, cuán diferente es el Acta que registra el encuentro de los directivos locales con el Rabino Marshall Meyer (introdutor de la corriente renovadora dentro de la liturgia judía, conocida como conservadorismo) hecho del cual no se indica nada más que la proximidad de una pronta visita. La palabra abundante en el primer caso y el silencio extremo en el segundo son manifestaciones de una clara postura de pensamiento, ya que cuando se escribe se lleva al papel aquello a lo que se le da importancia

Superposiciones y fluctuaciones lingüísticas: el español y el hebreo

Por su parte, los conflictos internos también se transparentan en los discursos tal como se lee en 1980 cuando se advierte la existencia de un problema de relaciones humanas, si bien no se aclara en qué consiste.

En efecto, el enunciador del texto muestra que no se está conforme con la tarea del oficiante litúrgico Israel Liaks, pero para no asumir la responsabilidad de lo escrito, en un claro caso de intertextualidad introduce otro discurso y se respalda en una voz autorizada. Así se expresa que

“el Gran Rabino Salomón Benhamú contesta la nota de la Kehilá y señala que frente a cualquier situación o planteo no puede el Shojet Liaks invocar el nombre del Rabinato”

A continuación la Comisión Directiva vuelve a contratar a Liaks como Schojet, Mohel y Bait Koré (matarife, cincuncidor y lector bíblico) si bien continúa el debate por el sueldo a asignarle y nuevamente el redactor es minucioso con el aspecto cuantitativo al señalar que

“el Sr. Liaks pretende recibir por lo mínimo mensualmente \$2.800.000, \$2.500.000 por oficiar fiestas religiosas, más \$1.500.000 para gastos de preparación del coro juvenil y \$1.000.000 del coro de las fiestas del año pasado, (lo

cual hace) un total de \$5.000.000” e incluso aclara que “Todos están en desacuerdo con lo expuesto por el Sr. Liaks menos el Sr. Marcos Najlis. Finalmente, se acuerda ceder en algunos puntos por la proximidad de las fiestas, pero, está la intención de empezar a gestionar un nuevo funcionario religioso para el año siguiente”

Es decir que estos textos tienen un receptor virtual, están pensados esencialmente, para ayudar a la propia Comisión Directiva en el desarrollo de los temas, porque la lectura del Acta anterior sirve como una orientación para la reunión siguiente. Pero si bien los receptores inmediatos del mensaje son los directivos, se escribe también para la posteridad e incluso para el lector contemporáneo no judío para quien constantemente se incorporan traducciones en español del léxico hebreo conocido y difundido en la comunidad

En otras palabras, se reafirma que “un discurso implica una interacción social en la que existe el deseo de emitir un mensaje y de que éste sea recibido con precisión y donde el contexto es en parte activado por las acciones llevadas a cabo por los interlocutores” (Cepeda, Gladys y Mújica, Gladys, 2000:60) Por eso un discurso implica simultáneamente varios niveles de información y más de un tipo de habilidades comunicativas que logran la estructuración de un mensaje en el que los participantes no tienen una actitud pasiva, sino que se realiza una construcción activa de los significados

Además el aspecto lingüístico es definitorio y marca límites: sabemos que el nivel léxico es muy sensible al entorno cultural, entonces es muy importante profundizar en algunas cuestiones que tienen que ver con el uso del hebreo y el hecho de que en la redacción de las actas se incorporara una terminología de este origen, especialmente cuando se trataban temas que tenían que ver con el culto o la tradición.

Esta lengua, por otra parte, a menudo se usaba como una vía de legitimación de lo enunciado, al punto que en la década del 70 todavía algunos integrantes de la directiva, como Marcos Najlis firmaban en hebreo, un accionar que nos muestra no solo el mantenimiento de una fuerte tradición e identidad expresada en la selección del sistema lingüístico, sino que esa actitud no resultaba extraña ni merecía censura o eliminación posterior. Evidentemente se trataba de una representación jerarquizada y prestigiada, basada previamente en una “representación mental que se realiza a través del sistema de creencias que es cohesivo con el sentido común de la comunidad de habla” (Raiter, A, 2003:97)

Vemos entonces que esta actitud era bastante común y aceptada, al punto que cuando en 1970 se hace una reunión en la Escuela para conformar el Consejo Escolar con la presencia de padres, profesores y maestros de la Escuela Integral (71 personas en total) dos de ellas también firman en hebreo. Nuevamente se estaba manifestando una lealtad identitaria en el momento en que está produciendo el acto de lenguaje, entendiéndolo que “la identidad resulta a la vez de las condiciones de producción que constriñen al sujeto y que están inscriptas en la situación de comunicación, y de las estrategias que éste implementa en forma más o menos consciente” (Charaudeau, Patrick y Maingueneau, Dominique, 2005:306)

Las demandas lingüísticas también son importantes, y el prestigio del hebreo todavía se evidencia en 1974, cuando hay adultos que desean seguir estudiándolo o comenzar a hacerlo, tal como lo señala Celman Irijimovich cuando

“informa sobre la organización de un Ulpán (estudio) nocturno a cargo de dos morot (maestras) de la Escuela Integral bajo su coordinación”

Pero ya en 1979 se ve que hay un proceso de pérdida en el cumplimiento del ritual religioso que se deriva en un repliegue de esta lengua, incluso como modalidad de las inscripciones funerarias. Por eso entendemos que

“se resuelve consultar al Rabinato sobre la obligatoriedad o no de colocar el Maguén David en los monumentos de fallecidos y sugerir a los autorizados con permisos de monumentos que hagan las inscripciones de los nombres y fecha en Hebreo”

porque la directiva no renuncia a su tarea de preservar y mantener las formas tradicionales

Así, los rasgos del contexto son relevantes para la caracterización de estas actas como un tipo de discurso en el que los sistemas lingüísticos del español y del hebreo coexisten y se influyen mutuamente. Es decir que los usos lingüísticos permiten desmenuzar las relaciones que se tejían entre las diferentes lenguas.

No sorprende, entonces que en 1970 advertimos que aparecen híbridos de ambos sistemas, tal como el vocablo *mohels* (circuncidados) un compuesto que no respeta la forma plural hebrea (*mohelim*) sino que se construye tomando una base del hebreo (*mohel*) a la que se le agrega el rasgo de pluralidad del español, por lo cual nos preguntamos: ¿Acaso el enunciador del texto no conoce suficientemente las reglas propias del hebreo? ¿Está pensando en la posibilidad futura de que su texto llegue a un lector no judío o carente de una apropiada competencia hebrea?

A pesar de estas situaciones, todavía en 2004 el uso del hebreo tiene un valor importante y se manifiesta en hechos privados. Ya señalamos que los lazos establecidos entre los compañeros de mesa de la Comisión Directiva son muy fuertes, al punto de que todos se consideran parte de una gran familia. Así cuando el Protesorero de la Institución, Elías Levi va a vivir a Israel, se le ofrece un

brindis de despedida en el que no solo se le entrega una nota de agradecimiento por sus servicios, sino que desde la Comisión de Culto el Rabino le envía una carta en hebreo.

La redacción de un mensaje de esta naturaleza es destacable porque se está ante un acontecimiento en la vida personal de un individuo en el que la palabra alcanza una dimensión altamente significativa al unirse la acción de vivir en Israel con la identidad judía, apelando a la lengua que desde ese momento rodearía la vida social cotidiana de la familia Levi.

Pero como ya lo anticipamos, muchos de los sucesos que constan en las actas no se explican en profundidad porque el escribiente del texto considera que es suficiente el conocimiento y la competencia que se tiene de los personajes aludidos para comprender los hechos. Es decir que se considera que hay una información presupuesta que es conveniente, entendiendo que las presuposiciones son elementos de los discursos comunes y aceptados entre quienes intervienen en la comunicación

Esta situación se advierte cuando en 1970, en una reunión, se lee una carta de don Isaac Aiziczon quién pide ser el orador en el acto central de aniversario de ese año por ser socio fundador de la Kehilá, sugerencia que no se acepta si bien no se dan las razones, pero se pueden entender los motivos dado que su figura no era convocante por avanzada su edad.

¿Quién escribe, qué subraya, a quién se dirige?

En cuanto a la autoría del texto, si bien por lo general se apela a construcciones sintácticas impersonales o se recurre a una tercera persona que borra el protagonismo del enunciador, muchas veces éste revela su identidad especialmente si atendemos a la adjetivación o al léxico seleccionado hacia su actividad.

Admitimos entonces, que efectivamente, “las identidades de las personas que operan en determinadas posiciones en una práctica, sólo se hallan parcialmente especificadas por la práctica misma... la semiosis en la representación y en la auto representación de las prácticas sociales constituye los discursos” (Fairclough, Norman, 2003:182) A menudo quien escribe es el propio gerente de la institución, Israel Blumenfeld, porque hacia finales de 1974, se abunda en una adjetivación elogiosa hacia su persona, actitud por lo general inexistente en otras actas, tal como se lee a continuación :

“Debido a los reiterados pedidos que se le formula a la Kehilá desde la Escuela Integral, DAIA, cooperativas y demás entidades, el presidente plantea la necesidad de realizar un censo. Para ello se le solicita al gerente Blumenfeld, quien había planificado y realizado un censo en 1961 que informe cómo se procedió ese año. Además, se señala que para este nuevo censo habría que pagar a los censistas, a un supervisor y a un director a fin de que el trabajo sea lo más eficiente posible y debido al respeto que se merece y por su intachable labor en la comunidad se sugiere que lo dirija I. Blumenfeld, con una retribución aparte y amplias facultades para organizar, nombrar supervisor y censistas y administrar el presupuesto”

Lo mismo sucede cuando entre otros hechos, en un acta posterior se destaca que “en el mes de Diciembre se realizó un Asado Criollo con motivo de fin de año y para agasajar al gerente Sr. Israel Blumenfeld con motivo de haber cumplido 30 años a total servicio de la Sociedad”

También el contexto nacional se filtra en el texto. A mediados de los años '70 se insiste en la relación estrecha entre Argentina e Israel al punto que encontramos actas en 1974 que parecen redactadas especialmente para aclarar la relación entre los judíos argentinos e Israel como la siguiente:

“Entre los actos de adhesión al 24° aniversario de Israel (...) está programado un “Asado Criollo” a cargo de Unidad Sionista en el Campo de Deportes y un homenaje a los próceres de la independencia argentina en la casa histórica como expresión de respeto y agradecimiento. Tanto Israel como Argentina nacieron en Mayo y fueron la concreción de la búsqueda de libertad”

Otros hechos de esta naturaleza se advierten también en 1974 cuando se organizan los actos por el 26° Aniversario de la Independencia de Israel y se resuelve, en adhesión al 164° aniversario de la Revolución de Mayo organizar un Baile de Gala o cuando “el 25/4/74 a las 12.30 hs la colectividad será invitada a la Casa Histórica para rendir homenaje a los próceres de la independencia argentina, forma en que se procede por tratarse de la independencia tanto de Israel como de la Argentina.” Lo cual lleva a que nos interroguemos ¿Había temores por la pertenencia judaica de la institución y una necesidad de reafirmar lo argentino, debido al contexto político?

De todos modos, a medida que los enunciadores se van renovando también lo hace el marco histórico en el que se generan esos textos y el tono pro argentino que se advertía en la época del Proceso, cambia totalmente en 1985. Es decir que la aparente asepsia que se filtraba entre los renglones de las actas permite la proyección del enunciador en forma más clara.

Así, por ejemplo, cuando se vuelve a abordar la relación de la comunidad judía con Israel se lee

“A diez años de la resolución de las Naciones Unidas en la que se califica, injustamente, al Sionismo como una forma de racismo, la Organización Sionista Argentina hizo suya la iniciativa de la Organización Sionista Mundial de reunir el máximo posible de firmantes gentiles para redactar un memorial que se pondría a consideración de las Naciones Unidas en su siguiente Asamblea para lograr que se revea aquella resolución”.

De igual manera, a pesar de las crisis económicas que podrían haber destruido la vida societaria, se advierte en las actas que hay un verdadero orgullo por el prestigio de la institución a nivel nacional, y en 1990 se destaca que

“Tucumán había tenido una activa participación en el último encuentro del “Vaad Hakehilot, ratificando su condición de cabecera de la región noroeste que abarca Salta, Santiago del Estero y Jujuy”

A menudo el enunciador condensa no solo su opinión sino lo que parece el sentir colectivo y pasa a ser el vocero de una polifonía en la que no se discriminan los enunciadores directos del discurso. En este caso se presenta la referencia (o el objeto al que se hace referencia) “como una actividad comunicativa, es un acto del hablante y no una propiedad de un lexema, pero no es una proyección de unidades conceptuales de nuestra mente sino una proyección social” (Kesselheim, W, 1998:139)

Vemos entonces que en 1972 y frente a la crisis económica constante que llevó a la falta de pago de los sueldos en la escuela judía local, la Escuela Integral, en forma excepcional, el enunciador se expone en cuestiones afectivas, pronosticando con cierta amargura que

“se ve un panorama difícil para el desarrollo de la Escuela, consecuencia del material dirigente y agravado por la apatía de los padres de alumnos y de otros elementos humanos”.

Una actitud similar se advierte en 1981 cuando a pesar de los problemas económicos se resuelve otorgar un aumento de la subvención escolar que otorgaba la Kehilá ya que

“la Escuela es la columna vertebral de la comunidad y de la educación que imparte depende de la continuidad de la vida judía del ishuv”

definiéndose así lo que se consideraba como el rol que tenía la Escuela en la comunidad judía.

Incluso en 1986 frente a un masivo desgranamiento de alumnos nuevamente se reflexiona sobre el destino comunitario, probablemente reproduciendo conceptos colectivos enunciados oralmente “El futuro de la comunidad es la educación.

Educando a los padres, educamos a la familia. La aspiración es que la escuela sea el reflejo de la comunidad”.

La escuela tiene una serie de atributos positivos que, al parecer, son válidos para todos los miembros de la comunidad, independiente de la situación concreta que se trate, y mantiene sus valores positivos y de prestigio

Conclusiones

Las actas institucionales ofician de reforzadores identitarios ya que constituyen un nexo entre los principios promulgados en el pasado y las tendencias innovadoras del futuro. Vemos entonces, que de esta manera se están transmitiendo principios colectivos que tienen la vigencia y la fuerza casi de preceptos incuestionables en los que la comunidad se reconoce asentado la vitalidad de su continuidad.

Las actas de la Kehilá conforman un género discursivo constituido como una práctica social ligada directamente con una cultura y una sociedad: se trata de una práctica discursiva propia de las instituciones y organizaciones que adquieren un determinado valor funcional

Es decir que al igual que sucede con todo lenguaje escrito, estos discursos tienen como función principal ser una especie de almacenaje que permite la comunicación a través del tiempo y del espacio “trasluciendo el lenguaje desde el dominio oral al visual y posibilitando el examen de palabras y oraciones fuera de sus contextos originales” (Brown, Gillian y Yule, George, (1993:32) pero sin perder como objetivo el no constituir un discurso hermético, sino por lo contrario, comprensible y claro

Las actas, entonces permiten el mantenimiento de innumerables hechos con repercusión social y además posibilitan que una producción lingüística generada localmente, se pueda extender incluso a destinatarios lejanos, variados y posteriores

El enunciador se compromete con el texto y así puede registrar las distintas variaciones que sufre la expresividad discursiva registrando incluso las interferencias lingüísticas entre el hebreo y el español. Por eso a través de su lectura y estudio la institución puede ser conocida, valorada e interpretada desde los textos que ella misma generó y permite conocer los valores colectivos, tanto los sustentados como los rechazados que hacen de este discurso un material valioso y peculiar.

Referencias

- Anderson, Benedict (2007) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica,
- Avni, Haim (1983) *Argentina y la historia de la inmigración judía. 1850-1950*. Buenos Aires: Universidad Hebrea de Jerusalem y AMIA
- Berger, P. y Luckmann, T (1984) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu
- Bjerg, María (2009) *Historias de la inmigración en la Argentina*. Buenos Aires: Edhasa
- Blanche Benveniste, Claire, (1998) *Estudios lingüísticos sobre la relación entre la oralidad y la escritura*. Barcelona: Gedisa
- Brown, Gillian y Yule, George, (1993) *Análisis del Discurso*. Madrid: Visor
- Calsamiglia Blancafort, Helena y Tusón Valls, Amparo (2007) *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel
- Cepeda, Gladys y Mújica, Gladys (2000) “La visión del mundo y de sí del entrevistado desde un análisis crítico del discurso” . *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, Vol 2, N. 3: pp59-83

- Cohen de Chervonagura, Elisa (1997) *El lenguaje de la prensa. Tucumán 1900-1950*. Buenos Aires: Edicial
- Cohen de Chervonagura, Elisa (2002) "Hacer la América: Un abordaje al imaginario social de los inmigrantes judíos". *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, Vol 4, N.1: pp 9-27
- Cohen de Chervonagura, Elisa (2006) (comp) *Comunidades lingüísticas. Confines y trayectorias*. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras, UNT
- Cohen de Chervonagura, Elisa (2008) (comp) *Comunidades lingüísticas. Confines y trayectorias*, Vol II, Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras, UNT
- Charaudeau, Patrick y Maingueneau, Dominique, (2005) *Diccionario de análisis del discurso*, Buenos Aires: Amorrortu
- Fairclough, N y Wodak, R (2000) "Análisis crítico del discurso", en Van Dijk, T (comp) *El discurso como interacción social. Estudios del discurso: Introducción multidisciplinaria*, Vol II, pp 307-404
- Fairclough, Norman, (2003) "El análisis crítico del discurso como método para la investigación en Ciencias Sociales" en Wodak, Ruth y Meyer, Michael, *Métodos de análisis crítico del discurso*, pp 179-201
- Fishman, Joshua (1995) *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra
- García Canclini, R (1999) *Imaginarios urbanos*. Buenos Aires: Eudeba
- Grinberg, L y Grinberg, R (1984) *Psiconálisis de la migración y del exilio*. Madrid: Alianza Editorial
- Grimson, Alejandro (2000) *Interculturalidad y comunicación*. Buenos Aires: Norma
- Kesselheim, Wolfgang (1998) "Hay que distinguir. El discurso sobre la inmigración actual en la Argentina" en *Signo y Seña. Revista del Instituto de Lingüística*, N. 10: pp 135-165
- Lavandera, Beatriz (1985) *Curso de Lingüística para el Análisis del Discurso*. Buenos Aires: CEAL
- Lewin, Boleslao (1983) *Cómo fue la inmigración judía en la Argentina*,. Buenos Aires: Plus Ultra
- Maingueneau, Dominique (2003) *Términos claves del análisis del discurso*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Maingueneau, Dominique (2009) *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Mumby, D.K. y Clair, R.P. (2000) "El discurso de las organizaciones" en Van Dijk T (comp) *El discurso como interacción social. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*, Vol II, pp 263-296
- Raiter, Alejandro (2003) *Lenguaje y sentido común*. Buenos Aires: Biblos
- Schvarstein, L (2000) *Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes*. Buenos Aires: Paidós
- Van Dijk, Teun (2008) *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel
- Wodak, R y Meyer, M (comps) (2003) *Métodos del análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa

Capítulo 42: 365-371

El Análisis del Discurso Didáctico en entornos presenciales y virtuales: claves conceptuales para la construcción compartida del conocimiento y la enseñanza multimedia

Gustavo Daniel Constantino

En Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

El Análisis del Discurso Didáctico en entornos presenciales y virtuales: claves conceptuales para la construcción compartida del conocimiento y la enseñanza multimedia

Gustavo Daniel Constantino
Departamento TIC, CIAFIC, CONICET
Buenos Aires, Argentina
Gustavo.constantino@gmail.com

Resumen

En la última década han surgido planteos interdisciplinarios que no sólo intentan contextualizar de manera más acabada la interacción discursiva sino también derivar criterios para generar estrategias de enseñanza basadas en recursos lingüísticos que favorezcan, modulen y evidencien la construcción compartida del conocimiento entre docentes y alumnos/as, especialmente en las aulas virtuales. Se asume que existe una transformación del conocimiento en la interacción didáctica en las diversas áreas disciplinarias y que el impacto de la hipertextualidad en los discursos en Red transforma el conocimiento curricular en un *e-curriculum*. Si a esto le sumamos los enfoques constructivistas en el diseño y la acción didácticas que promueven un énfasis en la construcción interactiva del conocimiento en contextos significativos cuyos logros pueden ser observados y/o mostrados pero no cuantificados, se puede inferir claramente que el docente o tutor online Red debería tener un perfil de competencia en recursos provistos por el análisis del discurso didáctico. Por otro lado, el discurso multimedia va haciéndose omnipresente en la virtualidad y demanda perspectivas de análisis propias en desarrollo que deberán ser consideradas, adaptadas y ampliadas para ser utilizadas con los entornos de aprendizaje multimedia y en los mundos virtuales inmersivos. Por todo esto es relevante un análisis del discurso didáctico que revele las estrategias discursivas típicas de los procesos de construcción y transformación del conocimiento en la interacción comunicativa.

Introducción

En la primer década del tercer milenio se ha desarrollado un renovado interés por el discurso didáctico o discurso de clase (*classroom discourse*) impulsado tanto por el reconocimiento de sus efectos y potencialidades en el desarrollo cognitivo, cuanto por los desafíos formativos que plantea la aparición de los contextos de aprendizaje virtual en el que el discurso didáctico tiene lugar preponderante (Constantino 2006). A partir de las demandas emergentes, reconocidos especialistas como Mercer (2000), Cazden (2001), Christie (2002), Marton & Tsui (2004) y Christie & Martin (2008) han emprendido estudios con nuevos enfoques teóricos y metodológicos pero sin descuidar los logros del trabajo realizado en las tres últimas décadas del siglo XX, como los estudios observacionales de N. Flanders, B. Joyce y A. Bellack, además de los análisis sociolingüísticos de H. Mehan, C. Cazden, M. Stubbs y los enfoques sociopolíticos de S. Delamont, R. Young y B. Bernstein, entre los más notables (Constantino, 2006). Si bien estos son considerados principalmente descriptivos y reveladores de las dinámicas propias del género discursivo, los de la última década han avanzado en planteos interdisciplinarios que no sólo intentan contextualizar de manera más acabada la interacción discursiva sino también derivar criterios para generar estrategias de enseñanza basadas en recursos lingüísticos que favorezcan, modulen y evidencien la construcción compartida del conocimiento entre docentes y alumnos/as (Rex & Schiller 2009), especialmente en las aulas virtuales caracterizadas por el discurso electrónico en foros de discusión (Constantino 2007, 2010).

Por todo esto, se asume como hecho una transformación del conocimiento en la interacción didáctica en las diversas áreas disciplinarias (Schwarz, Dreyfus & Hershkowitz 2009), a lo que hay que sumarle el impacto de la hipertextualidad en los discursos en Red que transforman el conocimiento curricular en un *e-curriculum* (Lemke 2005, Constantino 2010). Si a esto le sumamos los enfoques constructivistas en el diseño de la enseñanza y la acción didáctica (Willis 2009) que promueven un énfasis en la construcción interactiva del conocimiento en contextos significativos cuyos logros pueden ser observados y/o mostrados pero no cuantificados, –por lo que el juicio personal basado en evaluaciones formativas sobre rasgos cualitativos particulares deben ser tenidos en cuenta sobre la simple acumulación de resultados sumativos correspondientes a ítems evaluativos– se puede inferir claramente como, en cierta manera, el docente debería tener un perfil de competencia en recursos provistos por el análisis del discurso didáctico (Constantino, 2003; Constantino & Alvarez, 2006; Rex & Schiller 2009). Es por todo esto que se han revalorizado en el desarrollo ADD los enfoques de carácter pragmático-estratégicos (v.g. J. Lemke, N. Mercer, F. Marton, R. Wegerif) por su potencialidad para declinar tácticas discursivo-didácticas de generación y co-construcción de conocimiento.

Por otro lado, el discurso multimodal o multimedia va haciéndose omnipresente en la virtualidad y demanda perspectivas de análisis propias en desarrollo (O'Halloran 2004, Bauldry & Thibault 2006, Jewitt 2009) que deberán ser consideradas, adaptadas y ampliadas para ser utilizadas con los entornos de aprendizaje multimedia (Mayer 2006) y en los mundos virtuales inmersivos. Por todo esto es relevante profundizar el análisis del discurso didáctico que permita identificar las tácticas y estrategias discursivas típicas de los procesos de construcción y transformación del conocimiento en la interacción comunicativa.

Diseños constructivistas y dinámicas dialógicas en la enseñanza

La enseñanza es un fenómeno complejo y multiforme y, dado que el término en sí presenta una diversidad de significados, es requisito previo una desambiguación. Si bien podríamos reconocer una base común de significación en el rasgo de intencionalidad (comunicar con efecto), técnicamente podemos dividir este rasgo básico en: plan de acción, acción propiamente dicha y resultado de la acción. En otras palabras, y dado que la tríada plan-acción-efecto (PAE) no es exclusiva de la enseñanza (una co-ocurrencia conversacional cualquiera puede basarse también en la tríada propuesta), apuro una circunscripción a los eventos comunicativos que tienen como objetivo específico un resultado instructivo y como objetivo global un resultado formativo, en tanto diferencial de conocimiento (en cualquiera de sus tipos y taxonomías específicas). La tríada PAE puede entenderse como estructural secuencial, pero desde una perspectiva constructivista es mejor caracterizada como una dinámica recursiva de carácter fractal (Martin, 1995; Constantino, 2006), que en su despliegue va reconfigurándose en la interacción con el contexto. Es así que el diseño instruccional (*instructional design* – ID) de carácter constructivista-interpretativista (Willis, 2009), se caracteriza por los siguientes rasgos:

- (1) El proceso de ID es recursivo, iterativo, no-lineal, y a veces caótico: se abordan las mismas cuestiones varias veces, cambiando la forma de enseñanza y buscando el mejor y más amplio compromiso con la experiencia de aprendizaje, provocando recomienzos y revisiones conforme a las necesidades e intereses de los estudiantes y a la evolución del proceso didáctico;
- (2) El planeamiento es orgánico, evolutivo, reflexivo y colaborativo: comienza con un plan vago que se va completando y detallando con su progreso y desenvolvimiento, con el objetivo de lograr crear una visión compartida que es difícil establecer de antemano y que se manifiesta en el trabajo concreto con los materiales y actividades de aprendizaje;
- (3) Los objetivos emergen del Diseño y del trabajo en desarrollo: los objetivos preestablecidos no coartan el diseño ni guían un desarrollo por cauces fijos, durante el trabajo cooperativo los objetivos van emergiendo y clarificándose;
- (4) Los enfoques participatorios son preferidos a los ilusorios expertos generalistas de ID: no es posible pensar en docentes/tutores encargados del ID que no tengan conocimiento y experiencia con la/s disciplina/s que son objeto de aprendizaje; su rol en el proceso colaborativo de construcción del conocimiento es más cercano al de facilitador que al de experto;
- (5) Los recursos instructivos desarrollados tienden a enfatizar el aprendizaje en contextos significativos: el objetivo es la comprensión y el ejercicio de competencias de los estudiantes dentro de contextos significativos que permitan un aprendizaje auténtico;
- (6) La evaluación formativa es crítica: porque provee el *feedback* necesario para mejorar la ecuación proceso-producto en contextos particulares, locales y “globales”;
- (7) La información subjetiva puede ser la más valiosa: como corolario del punto anterior, logros importantes de aprendizaje pueden ser observados y/o mostrados pero no cuantificados, por lo que el juicio personal basado en evaluaciones formativas sobre rasgos cualitativos individuales o particulares deben ser tenidos en cuenta sobre la simple acumulación de resultados sumativos correspondientes a ítems evaluativos.

Este enfoque resulta convergente con perspectivas del discurso didáctico que enfatizan la interacción comunicativa de tipo dialógica en el aula, no tanto como vehiculizadora de contenidos instructivos sino como generadora de conocimiento, en cuanto este puede emerger, re-construirse y crearse en la medida en que es compartido en un diálogo abierto y reflexivo. Los trabajos de Neil Mercer (2000) y de Rupert Wegerif (2007) si bien con diferente impostación, son harto elocuentes al respecto.

Discurso Didáctico y Construcción del Conocimiento

¿Qué significa construir el conocimiento? Sin duda que la respuesta no es simple ni unívoca, y merece un tratamiento aparte (Constantino, en preparación). Sin embargo, pueden ser relevadas algunas características idiosincrásicas y ponerlas en relación con el discurso didáctico y su análisis.

La metáfora de la construcción no es reciente, sí lo es su aplicación a procesos interactivos en la enseñanza. Por ejemplo, la “construcción del edificio de la ciencia” ha sido una expresión habitual para indicar un supuesto carácter acumulativo, progresivo y de yuxtaposición de unidades semejantes (“ladrillos”) de conocimiento que producen en conjunto el saber de las ciencias. “Sobre hombros de

gigantes” es otra expresión metafórica semejante relativa al mismo carácter mencionado, en este caso focalizado en los “constructores” del conocimiento científico. Indudablemente estas metáforas están asociadas a concepciones epistemológicas positivistas que han sido contestadas por el paradigma cualitativo-interpretativo durante las últimas décadas del siglo XX.

Sin ignorar la influencia de las teorías socioconstructivistas, es el cognitivismo, –y en particular la psicología cognitiva–, el que mueve el foco de la información empaquetada a los procesos constructivos del conocimiento (primero con predominio de la cognición individual, actualmente con predominio de la cognición social). Salteando el desarrollo ontogénico de la cognición que no es objeto de este argumento, las situaciones didácticas tradicionales se caracterizan por lo que Jerome Bruner ha denominado como conocimiento estipulativo: se enseña y se aprende sobre cosas que no están presentes, que no se ven ni se experimentan directamente, y por tanto se postula su existencia (1988: 200). Esta constatación nos lleva a entender porqué se puede hablar propiamente de negociación de significados y de construcción compartida del conocimiento, más allá de la perspectiva epistemológica que se considere. Es decir, es un hecho incontrastable que la enseñanza efectiva, –en cuanto el efecto de la triada PAE es el aprendizaje–, implica una (re)creación o (re)construcción del conocimiento (en cualquiera de sus formas). Y esto se produce en la interacción comunicativa didáctica, en presencia o en la virtualidad.

Para ilustrar la perspectiva adoptada, resulta útil considerar una propuesta didáctica, experimentada recientemente, de un programa internacional de formación docente configurado en itinerarios formativos organizados en base a las grandes áreas o campos de conocimiento y ejecutado a distancia a través de redes telemáticas (Constantino, 2010). La formación interdisciplinaria pretendida tuvo como criterio predominante la ruptura epistemológica, la deconstrucción disciplinaria para luego permitir una reconstrucción interdisciplinaria tanto a nivel del saber experto como del trabajo didáctico entre docentes, tutores y alumnos/as. El proceso dialéctico de de-construcción y re-construcción estaba signado por la búsqueda y recuperación de las conexiones o interrelaciones (lógicas, epistemológicas, fácticas, etc.) que permiten aprehender la unidad y diversidad de la/s realidad/es y de los mundos culturales y de los enfoques y metodologías puestas en juego en la generación del conocimiento de los mismos, y en la recreación individual y grupal a través de la intervención didáctica.

Es evidente que las concepciones canónicas de la enseñanza como transmisión de conocimiento y del aprendizaje como recepción asimilativa del mismo, resultan absolutamente inadecuadas para describir un proceso como el señalado. Incluso el Diseño Instruccional de partida había sido estructurado de manera bastante convencional, pero los objetivos curriculares descritos y el perfil de los estudiantes (profesionales y docentes) obligó a adoptar una perspectiva constructivista, focalizando el trabajo didáctico en la validación del conocimiento en procesos de justificación, argumentación y datos probatorios, pasando a un segundo plano el carácter de fuente acreditada del contenido propuesto. Este es uno de los sentidos fuertes del denominado aprendizaje colaborativo en red (*online collaborative learning*) en cuanto modelo de *e-learning* (Banzato & Midoro, 2006) y en tanto permite la construcción compartida de conocimiento a través de la interacción discursiva (Constantino & Alvarez, 2006; Constantino, 2006, 2006a, 2007; Banzato & Constantino, 2008).

E-Curriculum

Una observación atenta del desarrollo del programa mencionado muestra una tendencia persistente muy cercana al modelo de aprendizaje de acceso a la información propuesto por Jay Lemke, en el que “los individuos exploran grandes bases de datos multimedia, adaptando sus necesidades e intereses percibidos a la información disponible; transforman y sintetizan esta información para lograr objetivos sociales particulares. Posteriormente, ellos u otros evalúan los resultados de su trabajo según diversos criterios funcionales” (2005: 20).

La preocupación inicial por generar materiales de aprendizaje realizados por expertos con contenidos cualitativamente superiores por características tales como la actualidad, profundidad, consistencia y coherencia en la presentación de los núcleos temáticos, como condición sine qua non para la calidad formativa, fue cediendo su lugar de privilegio a la construcción compartida de un curriculum en el que dichos materiales ocupaban un lugar más, cuya relevancia respecto al proceso global dependía fundamentalmente de la interacción entre docentes, tutores y alumnos/as. Asimismo, en muchos casos los alumnos/as, pero también los tutores, aportaban información de fuentes diversas, ya fuera subiendo documentos a la plataforma como también aportando enlaces o links a sitios de la Web. El resultado era una selección y tratamiento temático diferente a la propuesta del docente experto cristalizada en el módulo o documento de base. Por consiguiente, la vigilancia epistemológica entre curriculum prescripto a nivel de contenidos dejaba de ser unidireccional, monoreferencial. En concreto, la red de conocimiento construida y activada durante la clase virtual era diferente a la red de conocimiento del documento propuesto. Por tanto, la arquitectura instruccional tenía una dinámica que iba modificando los planos del diseño original durante la construcción, asumiendo el carácter de ruptura epistemológica del actuar docente (Margiotta, 2006).

Todo esto nos lleva a reflexionar sobre un nuevo tipo de curriculum, en línea con el modelo de Lemke (2005), aparentemente paradójico y complejo, que parte de un boceto y cuyo resultado final no es totalmente previsible. Paradójico en apariencia porque podría pensarse que si no se obtiene lo pensado de antemano es un curriculum engañoso o malogrado; complejo en apariencia porque si los límites son muy permeables, la cantidad y calidad de fuentes de información es difícil de controlar y unificar. Sin embargo, es posible lidiar con las apariencias y asegurar un resultado conforme con competencias prometidas mediante un proceso armónico más que con contenidos estáticos.

El gran cambio se resume en que el *e-curriculum* no se trata del curriculum en la Web, sino de la Web como curriculum. Se trata de la posibilidad real (paradójicamente en la virtualidad) de asumir principios potentes de dirección del aprendizaje en línea con procesos de indagación y de investigación.

Incluso podemos afirmar que la imprevisibilidad del aprendizaje como tal, o en sus formas de aprendizaje informal e incidental, es reconocido y fomentado. Las cuestiones relativas a cómo enfrentar la vertiginosa proliferación, producción y evolución del conocimiento y, en este escenario, cómo podríamos seleccionar contenidos, –que no pueden ser satisfactoriamente respondidas desde una perspectiva convencional de curriculum prescrito–, pierden relevancia ante un enfoque de *e-curriculum*. Pero sin duda que este se transformaría en una Babel si no contáramos con un docente conciente de que la ruptura epistemológica es fundamentalmente de su propio rol, en cuanto asuma que su tarea es dar forma cooperativa a la construcción del saber y de la experiencia (Margiotta, 2006) en redes telemáticas, incluso superando situaciones conflictivas (Constantino, 2006b, Constantino & Alvarez, 2010). Necesitamos un nuevo perfil de docencia y tutoría online (Banzato, Corcione & Guardigli, 2007; Banzato & Constantino, 2008), reemplazando al *e-tutor* como mero animador y distribuidor de las actividades de aprendizaje, a un auténtico *e-teacher* con competencia en los procesos de construcción colaborativa de conocimiento en contextos culturales ampliados y multimediales.

Análisis del Discurso Didáctico Multimedia

Partimos de una hipótesis teórica fuerte: el discurso didáctico es discurso multimedia. En el contexto actual de una sociedad digital, –del conocimiento como valor socio-económico y del aprendizaje como condición necesaria para el cambio y el progreso individual y social–, en la que la evolución tecnológica de carácter global se difunde sin fronteras e impacta todas las áreas de actividad humana en una progresión continua, la didáctica presencial tradicional deviene necesariamente en una didáctica presencial con uso de tecnologías y, en sucesivos avances inevitables en el futuro próximo, en una didáctica multimedia en redes telemáticas. A diferencia de otros intentos de asimilación tecnológica en la historia educativa reciente, la tecnología multimedia y de redes irrumpe en formas múltiples y de modo incesante, transformando las situaciones didácticas y provocando una exigencia de adecuación de la enseñanza. Desde formas sencillas o de mínima incidencia en contextos deprivados tecnológicamente (identificados con el concepto de brecha digital), pasando por formas complejas mixtas o enriquecidas, hasta formas de ambientes de aprendizaje multimedia de elevada sofisticación tecnológica.

En este contexto de elevada incidencia de los medios digitales, los métodos y conceptos claves de la didáctica tradicional se encuentran interpelados por el surgimiento de una ciberdidáctica que posee características particulares dadas por la incorporación de tecnologías. El andamiaje del trabajo colaborativo en la construcción del conocimiento compartido se convierte en uno de los aspectos centrales de las experiencias enriquecedoras del aprendizaje con tecnologías. En las propuestas de formación con TIC los elementos estándar de la didáctica son enriquecidos o modificados permitiendo evaluar las posibilidades de una transposición de tácticas de la ciberdidáctica a la didáctica presencial para su mejora.

Dado que la comunicación didáctica es considerada un fenómeno complejo con composición e integración interactiva de componentes multimedia, estos rasgos se evidencian en forma clara en las interacciones en redes virtuales. El estudio de los eventos comunicativos en la Web debe dar cuenta de esta complejidad multimedia, de tal modo de conservar y explicitar la co-construcción de significado a través de la identificación de los componentes (discursivos, icónicos, hipertextuales, i.e., multimedia) que co-ocurren en los momentos sucesivos de la dinámica interactiva. Esta identificación como tal es un proceso analítico, de separación de las unidades significantes. Sin entrar en todos los aspectos que implican por parte del investigador la elección de criterios de división analítica, existen dos que están a la base de todo el proceso y que impactan directamente la fortaleza interpretativa del estudio: la exposición a los datos y la categorización de mínima teoría. Ambos son requisitos de la investigación cualitativa en general (Wolcott, 1992; Constantino, 2002) que adquieren una importancia especial en la investigación de la interacción comunicativa en red. Un examen detenido, constante y reiterado permite evidenciar tanto las recurrencias (en cuanto constatación de formas o dinámicas que reaparecen) como las singularidades. La categorización que surge de los datos permite determinar los rasgos que definen las recurrencias y abstraerlos para erigirlos como hipótesis interpretativas, que son

consistentes en la medida en que se saturan, esto es, cuando no se relevan nuevos rasgos con el análisis sucesivo y los nuevos datos se agrupan en las categorías propuestas.

La triangulación también es un requisito de la metodología cualitativa de investigación. En especial, la denominada triangulación de datos. Esta se concibe generalmente como la utilización de diferentes fuentes de datos para comparar la congruencia respecto a una interpretación dada, que se refuerza si las inferencias surgidas de los datos de diversa procedencia son convergentes o la debilitan en caso contrario. Por ejemplo, una modalidad comunicativa que podemos atribuir a un estilo tutorial registrada en un foro online puede ser reforzada o descartada con: datos de otros foros, con análisis de entrevistas a los tutores en las que informen sobre sus estrategias habituales de enseñanza y sus formas discursivas y recursos lingüísticos preferidos para vehicularlas, etc. Pero por otra parte, –y forzando quizás un poco los términos–, podríamos hablar de una triangulación multimedia en una misma fuente de datos. Se trata de la consideración (simultánea, sucesiva, recurrente) de los diversos elementos que encontramos en unidades complejas de análisis. Esto es, por ejemplo, tomar en cuenta en un foro online no solamente los “textos verbales” de los mensajes o intervenciones de los participantes, sino también los elementos visuales (icónicos y figurativos: *emoticons*, fotos, diagramas, etc.), los elementos sonoros y animados incluidos, los elementos hipertextuales (links) que pueden cumplir diferentes funciones en la dinámica discursiva (argumentativa, ejemplificadora, emotiva, persuasiva, etc.).

Los intentos recientes en el análisis multimedia (Baldry & Thibault, 2006; O'Halloran, 2004, 2009; Jewitt, 2009), aun no consolidados en cuanto al potencial investigativo de las propuestas actuales, resultan estimulantes para avanzar en una línea de refinamiento de los criterios y a la modelización de los procedimientos y estrategias para el análisis de datos complejos como son los “datos multimedia”.

Conclusión: Discurso Didáctico Multimedia

Se suele decir que una imagen vale más que mil palabras. Lo que pocas veces se aclara es en que circunstancias (contexto) tal aserto es verdadero. Y si las mil palabras describen o definen real y adecuadamente lo que la imagen muestra, cuando quizás diez pueden causar el mismo efecto de la imagen. Por ejemplo, una conferencia de un economista con datos estadísticos sobre la inequitativa distribución de los alimentos en el mundo puede hacernos reflexionar sobre el problema de los millones de seres humanos castigados por la desnutrición y la muerte. Pero una foto o un film de una aldea o de un campamento de refugiados pueden conmovernos e impulsarnos a ayudar de manera concreta para mitigar el sufrimiento, aunque más no sea que nuestra acción remedie en una infinitésima medida la situación de necesidad del prójimo. Sin embargo, la narración testimonial también puede hacernos conocer y compadecer al hambriento, y también puede disparar una acción de colaboración concreta, sea la propina a un joven limpiavidrios o un abrigo en desuso a un indigente. Por otro lado, ¿acaso un ejemplo no vale más que toda una explicación?

Podemos decir que las cuestiones planteadas antitéticamente respecto a los formatos comunicativos en el párrafo anterior reflejan un problema de pragmática, más que de fuerza o intensidad semántica. Y en una perspectiva amplia y comprensiva, las antítesis son producto de limitaciones o deformaciones comunicacionales. Una enseñanza tradicional basada en discursos predominantemente monológicos del docente y en textos escolares de naturaleza informativa puede ser expresión de limitaciones materiales, de deformaciones didacticistas, de rigideces provocadas por modelos convencionales, de ilusorios objetivos de mayor conocimiento consecuentes con la metáfora acumulativa, entre otras razones.

La superación de las antítesis en la comunicación didáctica hoy es posible gracias al reconocimiento de que los procesos de significación no se limitan a un único o predominante tipo o formato de estímulo, sino que los formatos multimedia interactúan entre sí para (re)producir significados complejos, resultantes de sumas de tipo vectorial, –como composición espacial de fuerzas de diferente intensidad y dirección–, más que numéricas. Esta metáfora del cálculo vectorial nos permite imaginar o visualizar como los diferentes “media” se pueden articular en infinidad de combinaciones posibles con resultados diferentes, pero con aportes específicos de cada uno.

Es así que la triangulación multimedia propuesta para el análisis puede encontrar un correlato análogo en una triangulación multimedia para la enseñanza. En este caso, se trata de introducir o proveer a la situación didáctica de elementos multimedia como forma de ampliar el espectro semiótico y permitir tanto efectos diferenciales o divergentes como redundantes o convergentes, de tal modo que favorezcan la consideración multiperspectivista y la posibilidad de impactar sobre el estilo cognitivo o de aprendizaje de cada alumno/a, además de desarrollar habilidades de producción e interpretación en formatos diversos.

Sin duda esta es solamente una primera aproximación a investigaciones en progreso que permitirán identificar los efectos concretos de estrategias didácticas basadas en formatos multimedia para la construcción compartida del conocimiento multimedia en presencia real y virtual.

Referencias

- Baldry, Anthony y Paul J. Thibault (2006) *Multimodal Transcription and Text Analysis*. London(UK): Equinox.
- Banzato, Monica y Gustavo D. Constantino (2008) "Competence based tutoring online". En M. Kendall & B. Samways, Eds. *Learning to Live in the Knowledge Society*. Boston (MA): Springer.
- Banzato, Monica, Domenico Corcione y Luigi Guardigli (2007) *Il Tutor On Line. Un quadro di riferimento per la certificazione delle competenze e della qualità*. Bologna: Clueb.
- Banzato, Monica y Vittorio Midoro (2006) *Lezioni di Tecnologie Didattiche*. Ortona: Menabò.
- Bruner, Jerome (1988) *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Cazden, Courtney (2001) *Classroom Discourse (2d edition)*. Portsmouth: Heinemann.
- Christie, Frances (2002) *Classroom Discourse Analysis. A functional perspective*. London (UK): Continuum.
- Christie, Frances y Jim R. Martin (2008) *Language, Knowledge and Pedagogy*. London: Continuum.
- Constantino, Gustavo D. (2010) "Del curriculum interdisciplinar al e-curriculum: nuevos modelos para la construcción del conocimiento del profesor". *Rivista Formazione & Insegnamento*, vol. 2010, N°1 (en prensa).
- Constantino, Gustavo D. (2007) "El análisis del discurso didáctico de las comunidades virtuales de aprendizaje en contextos educativos latinoamericanos". *Revista ALED*, vol. 5, N°1: 7-32.
- Constantino, Gustavo D., Ed. (2006) *Discurso Didáctico: perspectivas de análisis para entornos presenciales y virtuales*. Buenos Aires: La Isla de la Luna.
- Constantino, Gustavo D. (2006a) "Discurso didáctico electrónico: los modos de interacción discursiva en el aula virtual en contraste con el aula presencial". En revista *Linguagem em Discurso*, v.6, n.2, mai./ago.2006.
- Constantino, G.D. (2006b) "Tutor online: Questioni di relazione". En *Revista Etica per le professioni*, 3.
- Constantino, Gustavo D., Ed. (2002) *Investigación Cualitativa y Análisis del Discurso en Educación*. Catamarca: Universitaria.
- Constantino, Gustavo D. y Guadalupe Alvarez (2010) "Conflictos virtuales, problemas reales: caracterización de situaciones conflictivas en espacios formativos online". En *Revista Mexicana de Investigación educativa*, Enero-Marzo 2010, Vol. 15, Núm. 44: 65-84.
- Constantino, Gustavo D. y Guadalupe Alvarez (2006) "Los foros de discusión en las prácticas de formación online: una propuesta para su análisis". En Constantino, Gustavo D., Ed. *Discurso Didáctico: perspectivas de análisis para entornos presenciales y virtuales*. Buenos Aires: La Isla de la Luna.
- Jewitt, Carey (2009) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. New York: Routledge.
- Lemke, Jay (2005) "Las próximas guerras de paradigmas en educación: curriculum vs. Acceso a la información". *Revista Didaxis online*, vol 1, N°1-2:19-28.
- Margiotta, Umberto, Ed. (2006) *Pensare la formazione. Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Martin, Jim R. (1995) "Text and clause: Fractal Resonance". En *TEXT*, Volumen 15-1: 5-42.
- Marton, Ference y A. Tsui. (2004) *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Mahwah (NJ): L.Erlbaum.
- Mayer, Richard E. (2006) *Multimedia learning*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Mercer, Neil (2000) *Words & Minds. How we use language to think together*. London: Routledge.
- O'Halloran K. L. (2004) *Multimodal Discourse Analysis*. London: Continuum.
- Rex, Lesley A. y Laura Schiller (2009) *Using Discourse Analysis to improve classroom interaction*. London: Routledge.
- Schwarz, Baruch, Tommy Dreyfus y Rina Hershkowitz (2009) *Transformation of Knowledge Through Classroom Interaction*. New York: Routledge.
- Wegerif, Rupert (2007) *Dialogic Education and Technology*. New York: Springer.
- Willis, Jerry W. (2009) *Constructivist Instructional Design: Foundations, Models, and Examples*. Charlotte (NC): IAP.
- Wolcott, Harry (1992) Posturing in Qualitative Research. En LeCompte, Millroy & Preissle. *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego (CA): Academic Press.

Capítulo 43: 373-378

Fonología y Teoría de los Prototipos: El *continuum*
en la zona de las palatales del español

Mirtha Cuadros y Carmen Castro

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Fonología y Teoría de los Prototipos: El *continuum* en la zona de las palatales del español

Mirtha Cuadros y Carmen Castro

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, UNSJ.

San Juan, Argentina

mirthacuadros@yahoo.com.ar carmencastromeier@hotmail.com

Resumen

Esta ponencia tiene como objetivo revisar aspectos del sistema fonológico español. Nos centramos en la zona de las formas palatales ya que los miembros que la integran, históricamente, constituyen una zona de continuos cambios y presentan gran variación en sus realizaciones. Enfocamos el tema desde la teoría de los prototipos del enfoque cognitivo focalizando el impacto del uso del lenguaje en tal estructura. El trabajo se basa en un modelo de producción-recepción del lenguaje oral ya que postulamos que la abstracción de rasgos de los sonidos está basada en la experiencia de ambos participantes: las unidades fónicas son categorizadas a partir del uso. Por ello trabajamos con un corpus de habla sanjuanino que registra los usos discursivos de las formas. Pretendemos aportar evidencia empírica para organizar la categoría palatal en un continuum que daría cuenta de las representaciones de las formas fónicas que el hablante pone en juego en el uso con el fin de generar distintos significados discursivos. Pretendemos comprobar que los miembros de tal categoría no tienen todos el mismo estatus aunque comparten un conjunto de rasgos y relaciones de semejanza de familia. Además, analizamos los distintos grados de representatividad de las formas incluidas a partir del concepto de dominio cognitivo, noción que permite entender por qué una forma tiene distintas interpretaciones y, por lo tanto, puede constituirse en una entidad central o periférica.

Introducción

La propuesta de esta ponencia es reconsiderar algunos aspectos del sistema fonológico del español en Argentina, en particular el orden de los fonemas palatales.

El funcionalismo estructural iniciado por el Círculo Lingüístico de Praga (Trubetzkoy, [1939] 1973) planteó una rigurosa metodología que permitió definir y describir exhaustivamente los sistemas fonológicos. Esa metodología sentó bases aún vigentes para el estudio de aspectos fónicos de las lenguas, gran parte de los estudios clásicos que organizaron el sistema fonológico de nuestra lengua española (Alarcos Llorach, 1968 [1959]) adoptaron y aplicaron, tanto para la sincronía como para la diacronía, los principios establecidos por los praguenses. Sin embargo, desde los primeros intentos de organizar el sistema fonológico del español se presentaron problemas sobre todo a la hora de categorizar el orden de los fonemas palatales. Si bien muchas de las problemáticas fueron resueltas con elegancia teórica por el estructuralismo, es posible proponer una revisión desde nuevos paradigmas teóricos que amplíen las posibilidades de descripción y explicación de los fenómenos fónicos en cuestión.

Con tal fin, en la presente ponencia, desde un marco teórico cognitivo, más precisamente desde la teoría de los prototipos, nos proponemos revisar la categoría de las palatales, zona en la que se manifiestan indicios de “inestabilidad del sistema” ya que presenta un haz de correlación no cerrado mostrando un desequilibrio en la estructura (Alarcos Llorach: 1968: 176).

Además, este orden siempre ha constituido un “territorio” de variación dialectal que ha generado y continúa generando cambios lingüísticos. Este panorama de sistema no cerrado y de rica variación dentro de la categoría, nos llevó a discutir el modelo clásico de categorización. Para ello se impone no sólo partir de una concepción diferente de “categoría” sino también de una nueva línea de razonamiento en relación con las unidades de este nivel.

Trabajamos la categorización de las formas fónicas desde el presupuesto de categorías continuas y difusas integradas por miembros prototípicos y periféricos definidos por haces de rasgos y relaciones de semejanza. Es decir, planteamos un sistema fonológico integrado por entidades fónicas que constituyen un continuum categorial.

No pretendemos un trabajo exhaustivo sobre el tema, sino abrir un camino de replanteos en cuanto a la categorización en fonología que nos permita dar una explicación más completa e integrada de las distintas categorías que forman nuestro sistema (Cuadros y Castro, 2007).

Desarrollo

Alarcos Llorach (1968) al describir el sistema fonológico consonántico peninsular, ubica dentro del orden de las formas alveolopalatales a los fonemas /ç/ /y/ /s/ /ʎ/ /ñ/ y plantea tres problemas: 1) duda de la adscripción a este orden de la realización fonética de /s/ por no ser claramente aguda, esto es, palatal como en el caso de /y/; 2) cuestiona si /ç/ por su modo de articulación africado puede entrar dentro de la serie de las oclusivas sordas; 3) observa un “desequilibrio sistemático” en este

orden, no presente en los otros que forman el sistema: /s/ y /y/ no manifiestan un orden cerrado porque no constituyen una correlación de sonoridad, consecuentemente forman una oposición aislada no neutralizable. Ninguno de estos planteos es resuelto con claridad, en el caso del tercero el autor lo deja abierto considerando una posible integración “más perfecta” de los fonemas a partir de las articulaciones regionales (1968: 176). Además, también observamos en el sistema descrito una escasa consistencia en la categorización de las palatales [ɲ] y [ʎ], las que constituyen en el mismo “grupos especiales”, separados del sistema por su carácter nasal y líquido, respectivamente.

Si revisamos estos planteos desde una perspectiva cognitiva observamos que el primer cuestionamiento se vincula por un lado, con la dificultad para mantener en el análisis la dicotomía marcada por los praguenses entre lo fonético y lo fonológico, ámbitos delimitados claramente en teoría pero que en el análisis se presentan estrechamente ligados; por otro, con la búsqueda de identidades entre los miembros de la categoría en lugar de semejanzas, premisa relacionada con la idea de categorización basada en unidades discretas de la que parten. Así, en el sistema presentado por Alarcos Llorach se minimiza la falta de similitud entre los fonemas por estar vinculada con rasgos fonéticos a los que se considera no válidos para estructurar un sistema “...fonológicamente, su valor no depende de las cualidades de los fonemas mismos en sí, sino de su posición relativa frente a los demás.” (1968: 174). El segundo planteo presenta la misma problemática comentada para el primero.

Una característica fónica pertinente, la africación de /ç/ que la distingue de /s/ (cál / sál), no es tomada en cuenta para oponer las formas. Esto se debe a que /ç/ al ser considerada la única forma africada del español -[dz] es un alófono de /y/- no forma serie con otros fonemas. Como solución se la incluye dentro de la serie de las oclusivas sordas porque se considera pertinente su primer momento de articulación. Esto demuestra cómo la teoría acomoda los rasgos con el fin de poder integrar “a la fuerza” una forma dentro de una categoría. El último de los problemas también muestra la dificultad para categorizar desde una idea de categoría cerrada, absoluta y taxativa: la integración de /s/ dentro de las palatales en el sistema peninsular es tan forzada que lleva a que no forme una oposición proporcional de sonoridad con /y/ (Alarcos Llorach: 173-176). Esto lleva a recurrir a motivaciones fonéticas para explicar la inclusión de /s/ en el orden, se considera que fonéticamente es una ápicoalveolar cóncava, y, por tanto, tiene cierto matiz palatal. De esta manera el autor se vale del valor fonético de la realización de /s/ peninsular para valorarla en el sistema, contradiciéndose con la idea antes citada de que el valor depende de la posición de los fonemas frente a los otros del sistema.

Esto es, si bien desde el estructuralismo se entiende el fonema como una entidad negativa definida en relación con la estructura del sistema al que pertenece, en el sistema analizado para establecer el inventario de las unidades fónicas se tuvo en cuenta la distribución de las formas en la cadena hablada, es decir, el uso. Paradójicamente, sin embargo, se consideró al sistema integrado sólo por unidades de la lengua, abstractas y negativas despojadas de su realización concreta en los sonidos.

Otra problemática observada se relaciona con la posibilidad que presentan las palatales para neutralizarse. La teoría estructuralista menciona por un lado que las formas [ç] y [y] al no aparecer nunca en posición implosiva no pueden neutralizarse en el decurso. Por su parte [y] se puede neutralizar con la semiconsonante [j] y con la líquida lateral [ʎ], caso en el que el resultado es la desfonologización de la lateral (fenómeno de yeísmo, notablemente generalizado desde una perspectiva dialectal).

En relación con este problema, desde la postura teórica cognitiva discutimos el concepto de neutralización basándonos en el principio de que todo rasgo es relevante porque aporta significado. Sostenemos que no hay pérdida de rasgo, sino selección: el hablante elige entre distintas formas fónicas que alternan en determinados contextos fónicos con el fin de lograr en su interlocutor distintos efectos de sentido. La forma elegida contiene algún rasgo que refleja icónicamente la intención que se expresa (Cuadros y Castro, 2007).

Los problemas planteados nos llevan entonces a proponer una nueva estructuración del sistema acorde con una definición de fonema como categoría compleja -también llamada categoría radial (Lakoff, 1987: cap 6)- formada por representaciones alofónicas en la que sus miembros guardan una semejanza de familia y se distinguen por algún rasgo, determinante del grado de prototipicidad de los alófonos (Taylor, 1989: cap.12), y también acorde con un modelo de categorización en continuum. En el mismo las formas fónicas son ubicadas como conceptualizaciones que el hablante comparte con el oyente. Bybee (2001) al revisar los modos de categorización de las unidades fónicas afirma que:

“Two models of mental representation of categorization are consistent with these findings. First, a prototype model of the sort proposed in Rosch (1978) would have the listener store an abstract summary description, or prototype, based on tokens actually experienced. Goodness-of-fit ratings would be based on similarity to this prototype. A second possibility is that the listener stores exemplars that are weighted for frequency (Nosfsky 1988). Goodness-of-fit ratings would be based on similarity to the higher-frequency exemplars. These two alternatives both make very similar empirical predictions.” (Bybee: 51).

Es posible, desde esa perspectiva, postular la posibilidad de construir modelos de las conceptualizaciones que los hablantes y oyentes elaboran en la dinámica de uso de la lengua. Esas conceptualizaciones localizables en diversos puntos del continuum, a su vez, se asocian con ejemplares prototípicos por diversos grados de semejanza. Incluyen, además de la información fónica, información sobre usos en cotextos y contextos apropiados. Los ejemplares prototípicos no necesariamente son homogéneos en todos los ámbitos de uso del español sino que son construidos en

cada comunidad por los usos cotidianos y la necesidad de significar de los hablantes oyentes. Por ejemplo en el habla de San Juan el hablante dispone de las variantes [y] / [j], formas alternantes palatales entre las que puede optar de acuerdo con sus propósitos semántico-pragmáticos, como puede verse en los ejemplos de (1a, b).

(1) a. “no salgas a la [kájɛ]//”

b. “no salgas a la [káyeɛɛɛ]”

En los dos enunciados el hablante emite una advertencia, pero las diferencias fónicas presentes en “calle” generan distintos grados de advertencia y distintos significados de ese lexema. En el ejemplo (1a) [kájɛ] presenta uso de variantes prototípicas de la variedad de San Juan: la semiconsonante palatal [j] y un alargamiento segmental esperado para la tonada sanjuanina; mientras que en (1b) [káyeɛɛɛ] presenta formas periféricas, ubicada en las zonas difusas del sistema: la palatal consonántica [y], más cerrada que la semiconsonante [j], y un aumento de la cantidad vocálica. Estas últimas variantes segmentales y suprasegmentales empleadas se constituyen en marcas sonoras que comunican la intención del hablante y afectan, a la vez, el procesamiento de la información por parte del oyente. Esto es, las formas fónicas empleadas en el segundo ejemplo son recursos fónicos que posibilitan al emisor hacer prominente la información dada por [káyeɛɛɛ], dando cuenta así de un grado alto de advertencia y, también le permiten comunicar una representación mental distinta de la entidad nombrada: la “calle” es peligro, amenaza.

Con respecto al modo cómo esas conceptualizaciones son elaboradas consideramos que son formas emergentes, no necesariamente definidas a-priori, que surgen del mismo modo que las estructuras sintácticas, morfológicas, léxicas en correlación con lo semántico-pragmático. Son categorizadas en relación con el uso de ejemplares fónicos prototípicos que constituyen un amplio espectro de virtualidades disponibles para generar significados en el discurso.

En relación con el presupuesto de categorización continua ya en un trabajo anterior (Cuadros y Castro, 2006), realizamos algunos cuestionamientos al lugar ocupado por las líquidas en el sistema: los praguenses las consideraban formas con rasgos vocálicos y consonánticos pero las ubicaban dentro de las consonantes, asignándoles en el sistema un lugar marginal. El resultado era una distinción que oponía las categorías vocal/consonante como conjuntos cerrados, como se observa en el gráfico 1 expuesto a continuación:

VOCAL		CONSONANTE	
NUCLEAR	MARGEN semivocal / semiconsonante	LÍQUIDA	NO LÍQUIDA

Gráfico 1: Categorización según el modelo tradicional.

La nueva concepción de categorización de la que partimos nos llevó a reformular la organización taxativamente establecida, mostrando entre ellas un continuum categorial en el que las formas fónicas marginales marcan el paso de una categoría a otra, como se observa en el gráfico 2:

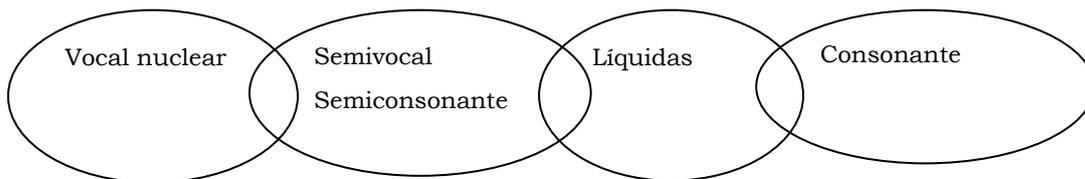


Gráfico 2: Categorización según el modelo de los prototipos.

El gráfico 2 muestra estas formas como parte de un continuum categorial, en el que tanto las vocales marginales (curiosamente llamadas por los estructuralistas “semi”vocales y “semi”consonantes) como las líquidas, se encuentran en la zona difusa, convirtiéndose así en miembros periféricos de ambas categorías.

En el trabajo antes citado nos concentramos en el análisis de las líquidas, en particular de las formas vibrantes. Establecimos un continuum, en el que ubicamos en la zona media del mismo las formas asibiladas sonoras y sordas que presentan un parecido literal tanto con la vibrante simple como con la múltiple. Representamos en el gráfico 3 lo comentado.

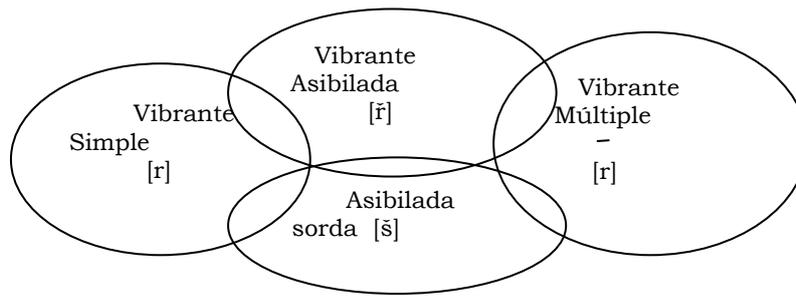


Gráfico 3: Categoría de las vibrantes según el modelo de los prototipos.

Además, observamos que la asibilada sorda [ʃ] relaciona la categoría vibrante con la palatal ya que también es variante de [ç] y [y] [šál /káše /šápido], conectando así distintos órdenes del sistema estructuralista. De esta manera, las categorías no se presentan opuestas tajantemente sino que se relacionan a través de formas periféricas. Veamos en el gráfico 4 la conexión establecida

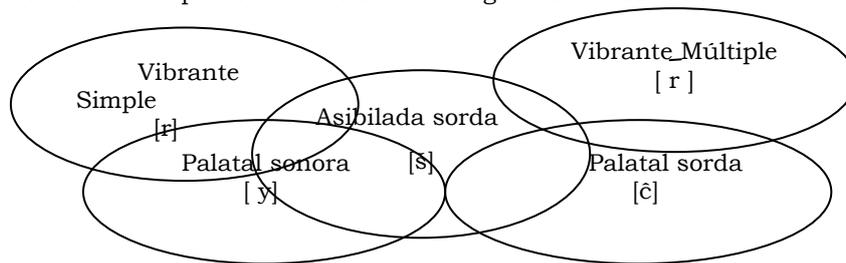


Gráfico 4: Propuesta de conexión entre las categorías vibrante y palatal según el modelo de los prototipos.

De esta manera, el hablante al tener como categorías cognitivas todas estas “virtualidades” puede seleccionar las más adecuadas para significar, es decir, para agregar o superponer significado a lo dicho. Esta propuesta permitiría configurar un conjunto de las palatales enlazado en un continuum categorial con otros conjuntos, como se ve en el gráfico 5.

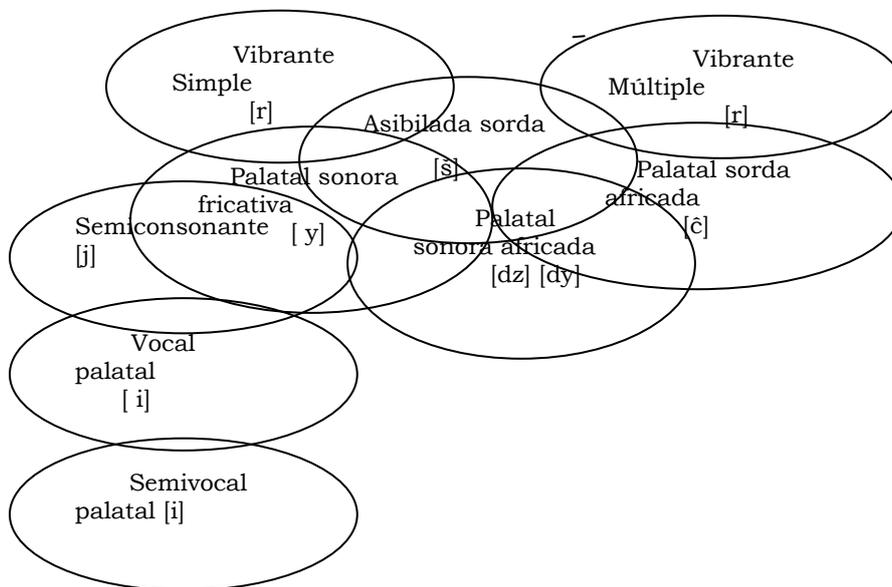


Gráfico 5: Propuesta ampliada de conexión entre las categorías vibrante y palatal según el modelo de los prototipos.

En este gráfico incluimos la forma semiconsonante palatal que permite conectar las categorías consonantes palatales con la categoría vocales palatales, también introducimos la palatal sonora fricada [dz] y la fricada sonora rehilada [dy] que se vinculan con la palatal fricada sorda [ç].

Conclusión

En el desarrollo de este trabajo hemos observado que si trascendemos la dicotomía entre fonética y fonología y en consecuencia entre sus unidades y, si planteamos un modo de categorización desde la teoría de los prototipos es posible enfocar con mayor precisión los usos auténticos de las formas fónicas y sobre todo las posibilidades de significar que tales formas dan a los hablantes y oyentes.

A modo de conclusión aportamos algunas líneas futuras de trabajo:

- Integrar las diversas conceptualizaciones de sonidos en categorías que constituyan un continuum conformado por miembros más o menos prototípicos.
- Considerar la frecuencia de las formas en el uso para ordenarlas en categorías.
- Plantear investigaciones empíricas que analicen el uso de las formas en correlación con contextos emergentes.
- Proyectar la categorización prototípica con vistas a establecer conjeturas de los efectos semántico-pragmáticos que pueden asociarse a las formas seleccionadas con mayor frecuencia
- Conjeturar acerca de los “significados” que tales formas conllevan en un determinado corpus de datos.

Referencias

- Alarcos Llorach, Emilio (1968) *Fonología española*. Madrid: Gredos.
- Bybee, Joan (2001) *Phonology and Language Use*. Cambridge: C. University Press.
- Cifuentes, José Luis (1994) *Gramática cognitiva. Fundamentos críticos*. Madrid: Heudema.
- Cuenca, María Josep, Joseph Hilferty (1999) *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- Cuadros Mirtha, Carmen Castro (2006) “Una nueva mirada a la categoría de los fonemas vibrantes del español”. En Soler, L. Bombelli, G. et. al. (comps.) *Fonética y Fonología hoy. Una perspectiva plurilingüe*. Córdoba: Ed. Comunicarte. Pags 473-483
- Cuadros, Mirtha, Carmen Castro (2007) “Fonología y Semántica: una revisión de los conceptos de neutralización y archifonema a partir del uso del lenguaje”. En *Actas del Congreso de la IADA*. La Plata. Argentina. Formato CD.
- Lakoff, George (1987) *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press. Cap.6.
- Taylor, James (1989) *Linguistic Categorization: Prototypes in Linguistic Theory*. Oxford, Clarendon Press.
- Trubetzkoy, Nicolai (1973) *Principios de Fonología*. Madrid: Cincel, Introducción.

Capítulo 44: 379-386

Metaforización en el léxico de la cultura vitivinícola.
Una visión sociocognitiva

Liliana Cubo de Severino e Iris Viviana Bosio

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Metaforización en el léxico de la cultura vitivinícola.

Una visión sociocognitiva

Liliana Cubo de Severino

Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo / CONICET

Mendoza, Argentina

lilucubo@speedy.com.ar

Iris Viviana Bosio

Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo

Mendoza, Argentina

irisvivianabosio@logos.uncu.edu.ar

Resumen

Este trabajo se inscribe en una perspectiva sociocognitiva, que considera un sujeto cognitivo en una situación comunicativa real, quien en el flujo interactivo produce significados a partir de distintos tipos de representaciones mentales. Según Langacker (2000), la característica de los significados léxicos es que son naturales psicológicamente y emergentes culturalmente. Cuando estos significados se fijan en las expresiones de una lengua, forman un inventario de convenciones básicas denominado lexicón, de naturaleza simbólica, que representa “un destilado de la experiencia humana compartida”. El lexicón se estructura en distintas esferas coherentes de conocimiento o dominios cognitivos, que son representaciones mentales de cómo se organiza el mundo (Cuenca y Hilferty 1999). Dado que la noción de dominio cognitivo es inherente al concepto de metáfora - habilidad cognitiva que permite relacionar coherentemente los valores culturales y los conceptos fundamentales de esa cultura (Lakoff y Johnson 1980)- la presente investigación tiene como objetivo identificar diferentes dominios cognitivos según los cuales sería posible una sistematización del léxico metafórico de la cultura vitivinícola. A partir del análisis de un corpus de lexemas correspondientes a la vid y el vino (Peynaud 1986; Cubo y Dúo 2007), se selecciona una muestra de expresiones metafóricas que se agrupan en diferentes dominios cognitivos. Los resultados muestran que este léxico puede ser sistematizado de acuerdo con patrones de ordenamiento cognitivo experienciales que responden a la metáfora conceptual LA GRAN CADENA DEL SER (Lakoff y Turner 1989).

Introducción

Este trabajo se inscribe en una perspectiva sociocognitiva, que considera un sujeto cognitivo en una situación comunicativa real, quien en el flujo interactivo produce significados a partir de distintos tipos de representaciones mentales. De acuerdo con Langacker (2000), la característica de los significados léxicos es que son naturales psicológicamente y emergentes culturalmente. Cuando estos significados se fijan en las expresiones de una lengua, forman un inventario de convenciones básicas denominado lexicón, de naturaleza simbólica, que representa “un destilado de la experiencia humana compartida”. El lexicón se estructura en distintas esferas coherentes de conocimiento o dominios cognitivos, que son representaciones mentales de cómo se organiza el mundo (Cuenca y Hilferty 1999). El presente trabajo continúa la investigación acerca de la conceptualización dinámica en el evento cognitivo del análisis sensorial de vinos (Bosio y Cubo 2009), en la que se ha mostrado cómo el léxico metafórico del vino obedece a un uso motivado experiencialmente y convencionalizado por procesos de rutinización, en los cuales la interrelación de distintos dominios experienciales origina, a nivel discursivo, la aparición de expresiones metafóricas.

Metaforizar es una habilidad cognitiva que permite relacionar coherentemente los valores culturales y los conceptos fundamentales de esa cultura (Lakoff y Johnson 1980). En esta investigación, estudiamos desde una perspectiva sociocognitiva la cultura de la vid y el vino, la vitivinicultura, que por definición, es el arte de cultivar las vides y elaborar el vino (Real Academia Española 2001). Este abordaje teórico nos ha permitido llegar a redefinir por extensión el concepto, ya que, si consideramos la imagen esquemática centro-periferia, la palabra “cultura” remite como centro al cultivo de la vid y la elaboración del vino y, por extensión metafórico-periférica, a las distintas actividades asociadas, como por ejemplo, el maridaje o la temperatura de servicio de los vinos (Bosio y Cubo 2009).

En esta presentación, a partir del análisis de un corpus de expresiones metafóricas referidas a la vid y el vino (Peynaud 1986; Cubo y Dúo 2007), nos hemos propuesto como objetivo identificar diferentes dominios cognitivos propios de la cultura vitivinícola y sus correspondencias con otros dominios experienciales, a partir de lo cual sería posible una sistematización del léxico metafórico de

la cultura vitivinícola. Por ejemplo, en el léxico vitivinícola, el lexema “lira” es usado para designar un emparado vertical que, por su forma, remite al instrumento musical “lira”. En este ejemplo podemos observar cómo se realiza una proyección (mapping) del dominio experiencial “música” sobre el dominio “modos de cultivo de la vid”, por medio de una metáfora de imagen (Lakoff y Turner 1989), que consiste en la proyección de la estructura esquemática de una imagen sobre la de otra. Esta proyección se sustenta, a su vez, en la metáfora LA GRAN CADENA DEL SER (The Great Chain of Being Metaphor, Lakoff y Turner 1989), según la cual la conceptualización se organiza jerárquicamente desde las entidades más simples hacia las más complejas.

Hemos organizado la presente exposición de la siguiente manera. En primer lugar, nos referiremos, dentro del gran marco de referencia de la lingüística cognitiva, a la teoría de la metáfora de Lakoff y Turner (1989), línea de investigación seguida para establecer los criterios de análisis del corpus. En segundo lugar, presentaremos los resultados obtenidos al relacionar las expresiones metafóricas con los dominios cognitivos meta y fuente. Por último, a modo de conclusión, retomaremos la noción de “conceptualización dinámica” a la luz de los resultados obtenidos.

Marco de Referencia

El presente estudio del léxico vitivinícola ha sido realizado a partir de la metáfora LA GRAN CADENA DEL SER (Lakoff y Turner 1989: 170), según la cual la conceptualización de atributos y comportamientos se organiza jerárquicamente, de modo que cada forma de ser posee todos los atributos del nivel inferior en la siguiente jerarquía:

- a) Humanos: atributos y comportamientos de nivel superior (pensamiento, carácter, emociones, actividades artísticas, etc.)
- b) Animales: atributos y comportamientos instintivos (comer, reproducirse, etc.)
- c) Plantas: atributos y comportamientos biológicos (nacer, crecer, madurar, morir, etc.)
- d) Objetos complejos: atributos y comportamiento funcional-estructural (relaciones parte/todo, adentro/afuera, etc.)
- e) Cosas físicas naturales: atributos y comportamientos físico-naturales (olores, colores, sabores, texturas, formas, etc.)

En su estudio dedicado a las metáforas presentes en los proverbios, Lakoff y Turner (1989: 171) asumen como necesidad metodológica la consideración de un orden vertical descendente en la cadena jerárquica, lo cual supone la metáfora conceptual LO GENÉRICO ES LO ESPECÍFICO (GENERIC IS SPECIFIC METAPHOR).

Dado que nuestro trabajo se centra en el léxico vitivinícola como objeto de estudio, el análisis de las expresiones metafóricas revela la necesidad de considerar un orden vertical ascendente en la cadena, que se orienta según la metáfora conceptual LO ESPECÍFICO ES LO GENÉRICO. Así, por ejemplo, en la expresión metafórica “un vino amable”, puede observarse cómo el punto de partida de la conceptualización (dominio meta) es un atributo físico-natural de orden jerárquico inferior en la cadena del ser (sabor dulce creciente), que se entiende como un comportamiento humano de orden superior (dominio fuente), lo cual implica una orientación de abajo a arriba en la cadena jerárquica.

A su vez, los subdominios específicos fuente de las metáforas se organizaron de acuerdo con la metodología sugerida por Bouquiaux y Thomas (1976), quienes proponen una sistematización temática del conocimiento y una manera de segmentar y estructurar las experiencias partiendo de los fenómenos propios de cada cultura y subcultura. Dado que las experiencias en el mundo no están previamente etiquetadas, esta organización en categorías es de alguna manera arbitraria.

Metodología

A partir del repertorio léxico ofrecido en Peynaud (1986) y Cubo y Dúo (2007), se conformó al azar una muestra de 224 expresiones metafóricas referidas a la vid y el vino.

La sistematización de los dominios fuente se realizó en función de la propuesta de Lakoff y Turner (1989) de la metáfora LA GRAN CADENA DEL SER, y en consecuencia, se determinaron los dominios “humano”, “animal” y “vegetal”. Por otra parte, los subdominios correspondientes a los anteriores, se organizaron de acuerdo con Bouquiaux y Thomas (1976).

Una vez sistematizados los dominios y subdominios, establecimos relaciones en red a) entre dominios meta, b) entre dominios fuente, c) entre dominios meta y fuente, en dirección ascendente en la gran cadena del ser.

Análisis del corpus

A partir del análisis de 224 expresiones metafóricas, en primer lugar, ha sido posible identificar tres dominios fuente generales con sus correspondientes subdominios y relacionarlos en una estructura jerárquica con la metáfora LA GRAN CADENA DEL SER:

- a) lo humano, conceptualizado como relaciones de parentesco, partes del cuerpo, percepción sensorial, percepción espacial, atributos, emociones y sentimientos, comportamientos y utensilios.

- b) lo animal, conceptualizado como partes del cuerpo, funciones y efectos, ciclo vital y especies.
- c) lo vegetal, conceptualizado como frutos, flores, arbustos, especias y resinas.

Asimismo, hemos podido observar que este vocabulario se distribuye en la gran cadena del ser de la siguiente manera (tabla 1):

HUMANO (135)	Relaciones de parentesco		5
	Partes del cuerpo		4
	Percepción sensorial		41
	Percepción espacial		22
	Atributos		11
	Emociones y sentimientos		16
	Comportamientos	Artísticos	5
		Militares	4
		Alimentarios	11
Utensilios		16	
ANIMAL (58)	Partes del cuerpo		26
	Funciones y efectos		23
	Ciclo vital		4
	Especies		5
VEGETAL (31)	Fruto		9
	Flor		8
	Arbustos, especias, resinas		14
TOTAL			224
Tabla 1: Distribución de las expresiones metafóricas en dominios conceptuales			

A continuación, se ubican en las tablas 2, 3 y 4 las expresiones metafóricas que constituyen la muestra:

HUMANO									
Relaciones de parentesco	Partes del cuerpo	Percepción espacial	Percepción sensorial	Atributos	Emociones y sentimientos	Comportamientos			Utensilios
						Artísticos	Militares	Alimentarios	
Madre (Planta) madre	Empinar el codo	amplio	blando	Elegante	Agresivo	Pintar	cuartel	Torta	Collarín
Hijuela (Planta) hija	Barbado	abierto	duro	Con personalidad	Generoso	Flauta	cuadrilla	Queso	Corona
Maridaje	Pie Pisón	afinado	achispase chispeado	Distinguido	Amable	Lira	ataque	Manteca	Pipa
	Cuello	redondo	magro	Fuerte	Alegre	Armónico	(vino de) batalla	Lácteo	Rosario
		agudo	graso	Pobre	Vivaz	Entonarse		(Vino de) postre	Sombrero
		anguloso	acabado	Rico	Delicado			Crudo	Campanilla
		alargar	alumbrarse	Femenino	Sensual			Caramelo	Aguja
		delgado	apagado	Viril	Tener un vino triste			Pan tostado	Casquera
		robusto	aterciopelado	Potente	Austero			Pan ahumado	Anillo
		corto	brillante	Campeón Campeonar	Severo			Pan horneado	Capa
		largo	caldeado (persona)		Rudo			Café	Cordón
		sólido	completo		Recio				(Vino de) mesa
		equilibrado	corte		Lloro Llorar				Canilla (libre)
		andar haciendo eses	duro		Lágrima				
		estirar el vino	firme						
		plano	(tomar a) fondo blanco						
		hueco	fresco						
		quebrado	ligero						
		vacío	fugaz						
		rígido	untuoso						
		compacto	graso						
		sólido	incisivo						
			liviano						
			mordiente (vino)mudo						
			picado						
			seco desecado semiseco						
			suave						
			áspero						
			tierno						
			árido						
			verde						
			rasposo						
			rugoso						
			fundido						
			con estructura estructurado						
			con buen armazón						

Tabla 2: Dominio fuente "Humano" y subdominios

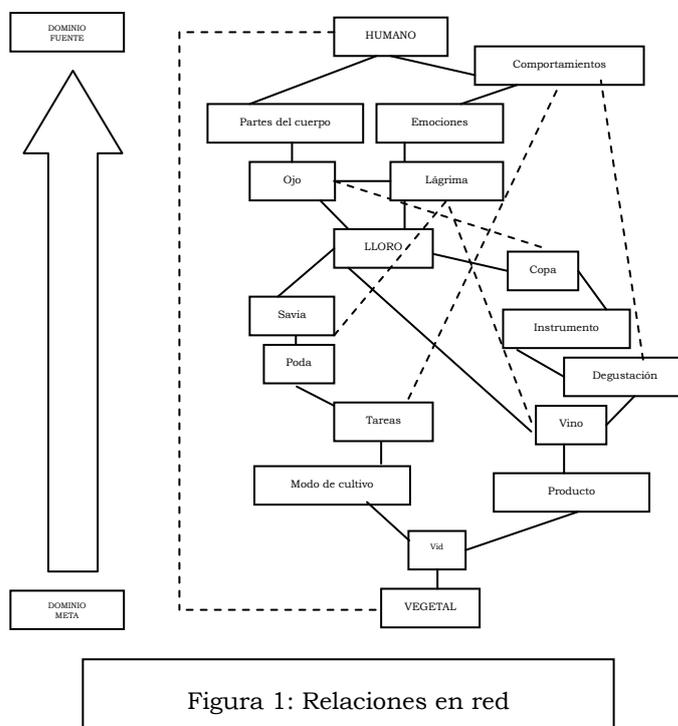
ANIMAL			
Partes del cuerpo	Funciones y Efectos	Ciclo vital	Especies
Final de boca	Defecación	Crianza	Caballón
Que tiene boca	Heces	Envejecimiento	Camellón
Largo en boca	Pedo Empedarse	Joven Rejuvenecer	Pillar la mona
			Dormir la mona
Corto en boca	Sangrado Sangrar Sangría		Orina de gato
Que tiene nariz	Marearse		
Vino de nariz (...)	Curarse		
Encabezado	Chupón		
Cabecero	Chupar		
Cabecera	Chuparse		
Degüelle	Machorra Amachorrarse		
Gollete	Almizclado		
Con cuerpo	Tomarse un trago		
Sin cuerpo	Yema		
Mamado	Sedoso		
Mamúa			
Mamón			
Mamarse			
Patero	Levadura		
Estaca de pata			
Espaldera	(Vino) meloso		
Contraespaldera			
Piel			
Carnoso			
Descarnado			
Peludo			
Destete			

Tabla 3: Dominio fuente "Animal" y subdominios

VEGETAL		
Fruto	Flor	Arbustos Especias Resinas
Afrutado	Flor	Especiado
Frutal	Floral	
Amoscatelado	Rosa	Vainilla
Pomelo	Cítrico	Orégano
Frutos rojos	Violeta	Canela
Manzana	Jazmín	Incienso
Almendra	Retamo	Pajizo
Pimiento	Tilo	Ruda
Aceituna		Pino
		Eucalipto
		Cedro
		Espárrago
		Repollo
		Ajo
		Roble

Tabla 4: Dominio fuente "Vegetal" y subdominios

En segundo lugar, ha sido posible establecer relaciones en red entre dominios meta, entre dominios fuente y entre dominios meta y fuente. A modo de ejemplo, presentaremos una red de relaciones entre dominios, a partir del lexema “lloro” en dos expresiones metafóricas: “la vid llora” y “lloros del vino en la copa”. Puede observarse cómo la conceptualización parte (dominio meta) de dos tipos de comportamiento físico-natural de orden jerárquico inferior en la cadena del ser, entendidos como un comportamiento humano de orden superior (dominio fuente), lo cual implica una orientación de abajo a arriba en la cadena jerárquica:



Tal como se advierte en la figura 1, existen relaciones conceptuales dentro del dominio meta (vegetal):

Por una parte, el lexema “lloro” se relaciona con la “savia” que brota de la planta después de la “poda”, una de las “tareas” relacionadas con un “modo de cultivo” de la “vid”, forma de ser “vegetal” en la gran cadena del ser.

Por otra parte, “lloro” se relaciona con el trazo de aspecto oleoso que deja el “vino” en la “copa”, “instrumento” utilizado para la “degustación” del “vino”, un “producto” obtenido a partir de la “vid”, forma de ser “vegetal” en la gran cadena del ser.

Asimismo, dentro del dominio fuente (humano) pueden señalarse distintas relaciones conceptuales entre subdominios. Por un lado, “lloro” se relaciona con “ojo” y este con “partes del cuerpo”, por otro lado, se relaciona con “lágrima”, este con “emociones” y este con “comportamiento”, que junto con “partes del cuerpo” son formas de ser “humano” en la gran cadena del ser.

Finalmente, pueden reconocerse las siguientes relaciones ascendentes en la cadena, entre el dominio meta y el dominio fuente:

- a) “savia” y “vino” se relacionan conceptualmente con “lágrima” por su condición de sustancias líquidas.
- b) “copa”, con “ojo” por ser continentes de “lágrima”.
- c) “tareas” inherentes al cultivo de la vid y “degustación” con “comportamientos”.

Por consiguiente, la relación en la cadena del ser asciende desde el dominio meta “vegetal” al dominio fuente “humano”. Esto implica que la metáfora conceptual subyacente es LO VEGETAL ES LO HUMANO, que, a su vez, legitima las metáforas conceptuales estructurales LA VID ES UN SER HUMANO y EL VINO ES UN SER HUMANO.

Otras expresiones metafóricas del corpus que responden a estas metáforas conceptuales son, por ejemplo: “pie/cabecera del cuartel de viña” y “un vino elegante/con personalidad/agresivo/femenino”.

Conclusiones

El análisis del corpus nos ha permitido identificar tres grandes dominios cognitivos, de acuerdo con los cuales sería posible sistematizar el léxico metafórico de la cultura vitivinícola: lo humano, lo animal y lo vegetal. Esto nos permitiría afirmar que el léxico vitivinícola no constituye un vocabulario arbitrario, sino motivado por una metáfora muy productiva en la tarea de la conceptualización: la metáfora LA GRAN CADENA DEL SER.

Al proponernos encontrar un principio de sistematización de los términos metafóricos del léxico vitivinícola, advertimos la dificultad de clasificarlos jerárquicamente y de manera exclusiva de acuerdo con los dominios cognitivos fuente identificados, porque este modo de organización no refleja el dinamismo de la conceptualización. El tener en cuenta las relaciones en red entre dominios meta, entre dominios fuente y entre dominios meta y fuente nos ha permitido comprobar la complejidad inherente a la naturaleza simbólica del lexicón, el “destilado de la experiencia humana compartida”, en palabras de Langacker.

Referencias

- Bosio, I. y L. Cubo (2009) “Conceptualización dinámica en el evento cognitivo del Análisis Sensorial De Vinos”. Ponencia presentada en el Primer Simposio de Lingüística Cognitiva, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- Bouquiaux, L. et M. Thomas (1976). *Enquête et description des langues á tradition orale III Approche thématique*. Paris: SELAF.
- Cubo de Severino, L. y O. Dúo de Brottier. (2007). *Léxico del vino*. Academia Argentina de Letras. Buenos Aires: Dunken.
- Cuenca M. y J. Hilferty (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. y M. Johnson (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. y M. Turner (1989). *More than Cool Reason. A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Langacker, R. (2000). *Grammar and Conceptualization*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- Peynaud, E. (1986). *El gusto del vino. El gran libro de la degustación*. Madrid: Mundi- Prensa.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. 22 ed. Colombia: Printer Colombiana.

Capítulo 45: 387-395

A unas décadas de la Revolución de Mayo. Emoción y oralidad
en el epistolario de Juan Facundo Quiroga

Liliana Cubo, Karolin Moser y Gisela Müller

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

A unas décadas de la Revolución de Mayo. Emoción y oralidad en el epistolario de Juan Facundo Quiroga

Liliana Cubo, Karolin Moser y Gisela Müller

Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo / CONICET

Romanisches Seminar. Eberhard-Karls, Universität Tübingen

Mendoza, Argentina y Tübingen, Alemania

lilucubo@speedy.com.ar; karolin.moser@romanistik.uni-tuebingen.de; giselam@logos.uncu.edu.ar

Resumen

En este trabajo nos proponemos explorar y sistematizar las estrategias de verbalización ligadas a la concepcionalidad oral que aparecen en un corpus de treinta cartas escritas por Juan Facundo Quiroga entre los años 1819 y 1835. Sostenemos la hipótesis de que aquellas cartas con alto grado de emotividad o que aluden a una situación de conflicto favorecen la aparición de ciertos elementos lingüísticos próximos al extremo de la inmediatez comunicativa en el continuum oralidad-escrituralidad. Coincidimos con Koch y Oesterreicher (2007) en que un análisis de los factores e instancias implicados en este continuum no puede llevarse a cabo sin atender a las circunstancias contextuales situacionales, cognitivas y lingüísticas que son comunicativamente relevantes. En el caso concreto de las cartas de Quiroga resulta pues fundamental determinar las condiciones emocionales y sociales que están en la génesis de estos discursos y el campo de marcadores deícticos personales utilizados. Como punto de partida de la investigación se toman como referencia un conjunto de parámetros establecidos por los autores mencionados y a partir de ellos, se identifican y caracterizan las realizaciones lingüísticas más propias de la oralidad en el epistolario de Quiroga. Los resultados del análisis del corpus que ha sido dividido en cuatro etapas (riojana: 1819-1821, interprovincial con caudillos: 1822-1830, porteña: 1830-1831 y nacional: 1832-1835) revelan que estas estrategias están fuertemente ligadas a factores emocionales e involucran un amplio espectro de recursos tanto de naturaleza textual (escasa planificación, estructuración agregativa, elipsis) como de naturaleza interaccional (recursos de (des)cortesía, de metadiscurso relacional y categorías modales actitudinales).

Introducción

En este trabajo nos proponemos avanzar en la exploración y sistematización de las estrategias de verbalización ligadas a la concepcionalidad oral que aparecen en un corpus de treinta cartas escritas por Juan Facundo Quiroga entre los años 1819 y 1835 (Cubo 1979). Sostenemos la hipótesis de que aquellas cartas con alto grado de emotividad o que aluden a una situación de conflicto favorecen la aparición de ciertos elementos lingüísticos próximos al extremo de la inmediatez comunicativa en el continuum oralidad-escrituralidad. Coincidimos con Koch y Oesterreicher (2007) en que un análisis de los factores e instancias implicados en este continuum no puede llevarse a cabo sin atender a las circunstancias contextuales situacionales, cognitivas y lingüísticas que son comunicativamente relevantes. En el caso concreto de las cartas de Quiroga resulta pues fundamental determinar las condiciones emocionales y sociales que están en la génesis de estos discursos. Como punto de partida de la investigación tomamos como referencia el conjunto de parámetros establecidos por Koch y Oesterreicher (2007) para caracterizar las realizaciones lingüísticas enmarcadas en el continuo concepcional hablado / escrito. A partir de estos parámetros o condiciones comunicativas, se identifican y caracterizan las realizaciones lingüísticas o estrategias de verbalización más propias de la oralidad en el epistolario de Quiroga. Un primer acercamiento al corpus revela que estas estrategias están fuertemente ligadas a factores afectivos e involucran un amplio espectro de recursos tanto de naturaleza textual (mayor o menor grado de planificación, y de estructuración agregativa) como de naturaleza interaccional (recursos de (des)cortesía (Kienpointner 1997), de metadiscurso relacional (Hyland 1999, 2005) y categorías modales actitudinales (Nuyts 2006).

Las cartas de Facundo Quiroga: contexto histórico y clasificación cronológica

Facundo Quiroga comenzó su carrera militar en 1818 como comandante militar de Malanzán y dos años más tarde sería comandante interino de los Llanos (La Rioja). Su lucha, como la de los demás caudillos llamados mediterráneos, bregaba “[...] por la subsistencia, por el respeto a sus precarias industrias, por sus derechos a las rentas de la aduana, por la justicia social para su paisanaje empobrecido [...]” (Pacho O’Donnell 2009:173). Era, según palabras de Facundo, una lucha por la libertad. Aun en los primeros momentos de su carrera, sin cargos de importancia, muestra su poder. En efecto, tal como aparece en su numerosa correspondencia, desde el comienzo se perfila como un líder con poder sobre sus milicias y sobre sus paisanos, atento a problemas de suministros del ejército (soldados, armas, ganado), a defenderse de acusaciones que considera injustas, a tomar decisiones a

favor o en contra de sus jefes según considere conveniente, a informar sobre resultados de una revuelta, a contestar a requerimientos.

En sus cartas, escritas con el apresurado ritmo impuesto por las batallas, marchas y contramarchas del soldado, y generalmente en medio de situaciones de conflicto, aparece el estilo coloquial y la forma de hablar de un riojano del siglo pasado. En sus escritos se manifiesta no solo la espontaneidad agresiva de Facundo de la que habla Barba (1945) sino también su capacidad para utilizar formas de cortesía (Rigatuso 2003:8) que atenúen los actos de amenaza implícitos en sus declaraciones.

De acuerdo con una clasificación cronológica, se pueden establecer cuatro épocas en las cartas de Facundo (Cubo 1979): a) Una primera época, de 1819 a 1821, en la que Quiroga comienza a intervenir en la política local. Se denomina "riojana" por ser La Rioja el escenario en que se mueve él y su correspondencia; b) Una segunda época, que abarca desde 1822 a 1829 que se podría denominar "interprovincial", en la que Facundo pasa paulatinamente de ser un cacique local a constituirse en caudillo (1) representante de las provincias del Interior frente a Buenos Aires. En consecuencia, su correspondencia ya nos se limita solo a La Rioja, sino que abarca Mendoza, Tucumán, Córdoba y Buenos Aires; c) La tercera (1830-1831), muy importante en su carrera política, corresponde al lapso en el cual estuvo en Buenos Aires y, por esto mismo, se denomina porteña; d) Por último, la cuarta época, de 1832 a 1835, año de su muerte, es ya la época nacional, pues Facundo se proyecta en el plano de la República y se considera a sí mismo como un líder político a la altura de López y Rosas (ver Tabla).

Años	Etapas cronológicas
1819- 1821	Primera etapa: riojana
1822- 1829	Segunda etapa: interprovincial
1830- 1831	Tercera etapa: porteña
1832-1835	Cuarta etapa: nacional

Clasificación cronológica

Corpus y categorías de análisis

De un corpus total (2) de 161 documentos epistolares (Corpus Cubo 1979), para este análisis se ha considerado una muestra de 22 cartas. La siguiente tabla permite visualizar el número de identificación de cada carta, de acuerdo con el corpus de origen y el tema que aborda:

C 5	Carta a Patricio Tello ordenándole que entregue todos los animales por convenir así al desempeño del trabajo. Callana, 11 de setiembre de 1820. Original en Archivo De Marchi, carpeta III, doc. 469
C 6	Carta al Coronel Domingo Ocampo comunicando la imposibilidad de cumplir sus órdenes. Noquebe, 14 de setiembre de 1820. Original en Archivo De Marchi, carpeta III, doc. 478, letra de Quiroga
C 10	Carta a Nicolás Dávila comunicando haber tomado las medidas necesarias ante la amenaza de invasión de Ocampo. San Antonio, 21 de diciembre de 1820. Original en Archivo De Marchi, carpeta III, doc. 537, letra de Quiroga
C 11	Carta al Gobernador de La Rioja manifestando que no puede marchar a la ciudad. San Antonio, 28 de diciembre de 1820. Original en Archivo De Marchi, carpeta XIX, doc. 5586, letra de Quiroga
C 13	Carta a Nicolás Dávila comunicando que lo aguarda sin falta y avisando acerca de la presencia de un reo. Malansán, 15 de julio de 1821. Original en Archivo De Marchi, carpeta IV, doc. 402
C 16	Carta a Nicolás Dávila solicitando su presencia para que acabe la agitación. No consigna lugar, 30 de diciembre de 1822. Archivo ABGJFQ, tomo II, doc. 610
C 17	Carta a José de San Martín agradeciendo sus elogiosos conceptos. Los Llanos de La Rioja, 12 de mayo de 1823. Citada por Luna, F. (1967). <i>Los Caudillos</i> , Bs.As. :Ed. Jorge Álvarez, página 151
C 25	Carta a Lamadrid concediéndole su transporte a Buenos Aires. La Rioja 18 de diciembre de 1831. Biblioteca Nacional, Bs.As., Sección Reservado
C 33	Carta a Estanislao López explicando por qué no firmó la paz. Mendoza, 10 de enero de 1830. Publicada en Peña, D. (1906). <i>Juan Facundo Quiroga</i> . Bs. As.:Ed. Americana, página 133
C 34	Carta a Paz, explicando sus ideas políticas. Mendoza, 10 de enero de 1830. Citado en Luna, F. (1967). <i>Los Caudillos</i> . Bs.As. :Ed. Jorge Álvarez, página 198
C 35	Carta a Rosas proponiendo medidas para evitar fugas. San Antonio de Areco, 24 de

	diciembre de 1830. Archivo de la Nación, sala 10-24-1-5
C 103	Carta a Lamadrid recriminándole el trato a su familia. Tucumán, 21 de noviembre de 1831. Borrador original en Archivo De Marchi, carpeta XIV, doc.3211, letra de Quiroga
C 109	Carta a Juan Manuel de Rosas criticando a López. Tucumán, 26 de diciembre de 1831. Archivo Gral. de la Nación 5-28-3-2 (a/s)
C 112	Carta a Juan Manuel de Rosas explicándole por qué no responde a sus cartas y manifestando su desacuerdo. Tucumán, 12 de enero de 1832. Archivo Gral. de la Nación 5-28-2-1 (a/s)
C 113	Carta a Juan Manuel de Rosas criticando el acuerdo con Córdoba. Tucumán, 12 de enero de 1832. Archivo Gral. De la Nación 5-28-2-1 (a/s)
C 133	Carta al Gral. Ruiz Huidobro manifestando enojo. Mendoza, 16 de julio de 1833. Publicada en De Paoli, P. (1952). <i>Facundo víctima suprema de la impostura</i> . Bs.As.:Posta, página 273

Muestra de cartas seleccionadas, con su número y tema correspondientes

A fin de analizar ciertos elementos lingüísticos próximos al extremo de la inmediatez comunicativa en el continuum oralidad-escrituralidad, en cartas de Facundo ligadas a la esfera de las emociones o la afectividad, tomaremos como guía un conjunto de valores paramétricos establecidos por Koch y Oesterreicher (2007) para el análisis de cualquier forma de comunicación:

- a) grado de publicidad y número de interlocutores;
- b) grado de familiaridad entre los interlocutores;
- c) grado de implicación emocional;
- d) grado de anclaje de los actos comunicativos en la situación o en la acción;
- e) campo referencial (distancia de los objetos o personas con respecto al origo del hablante);
- f) inmediatez versus distancia física (en sentido espacial y temporal) de los interlocutores;
- g) grado de cooperación (posibilidad de intervención del receptor en la producción del discurso);
- h) grado de dialogicidad (posibilidad y frecuencia de la asunción espontánea del papel del emisor);
- i) grado de espontaneidad de la comunicación; y
- j) grado de fijación temática.

En sentido estricto, es evidente que en una carta privada, hay un conjunto de parámetros (d, f, g y h) que se ubican inevitablemente bajo la órbita de la distancia, como puede apreciarse en la siguiente figura en la que los autores reflejan gráficamente la gradualidad y su ubicación en el continuum:

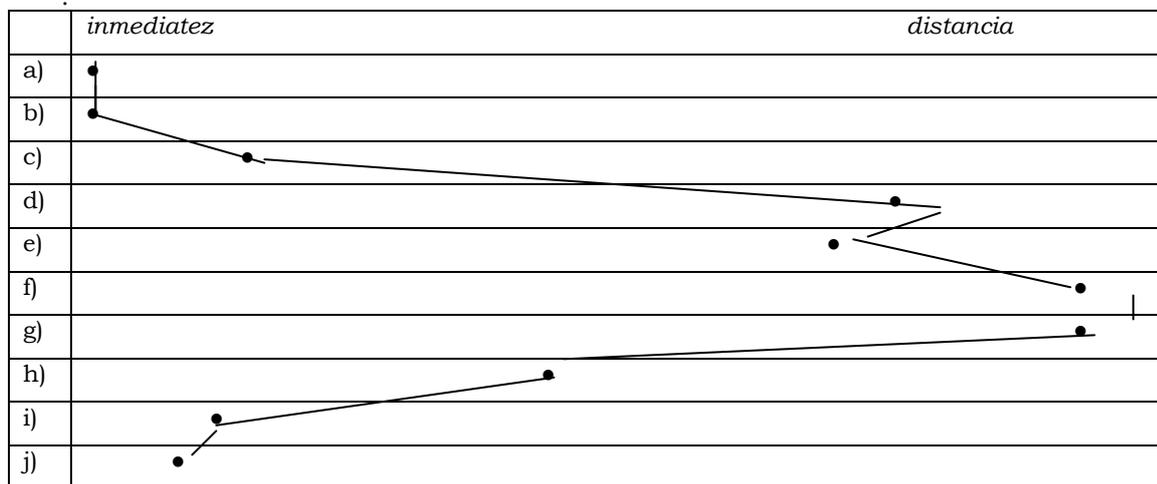


Figura 1: Valores paramétricos comunicativos de la carta privada
(Koch y Oesterreicher 2007 reedición)

Así pues, es evidente la ausencia de anclaje en la situación, la distancia física, la imposibilidad de cooperación en la producción y la presencia de una dialogicidad estrictamente regulada. Pero, si algunos de estos parámetros son entendidos de un modo más amplio, esto necesariamente va a ocasionar un desplazamiento del discurso hacia la zona de la inmediatez. En este trabajo optamos por esta última perspectiva, lo que nos obliga a redefinir los parámetros d), e) y h), que quedan formulados del modo siguiente:

- d) mayor o menor presencia de deícticos espacio-temporales
- e) grado de autorreferencia o automención
- h) mayor o menor presencia de apelaciones al interlocutor (alorreferencia).

Un comentario más detallado merece este último parámetro. Si bien el grado de dialogicidad según Koch y Oesterreicher (2007) se refiere a la posibilidad de intercambiar turnos de habla, situación que obviamente no se presenta en el contexto estudiado, hemos considerado pertinente relacionar esta categoría con la circunstancia contextual que determinaba que cada carta debía ser respondida, lo que instalaba una situación similar a la de los pares adyacentes de pregunta/respuesta, opinión/réplica, acusación/defensa o amenaza/justificación. Esta circunstancia promueve una relación de diálogo entre Facundo y los receptores de sus cartas, favoreciendo la aparición de un conjunto de fenómenos lingüísticos propios de la comunicación interpersonal, como las marcas de alorreferencia, la cita de palabras o apelación al interlocutor y otros recursos de naturaleza metadiscursiva. En este contexto, no contestar una carta significaba una ruptura en la relación. Así por ejemplo (C30), ante un “reclamo enérgico” del presidente de Chile, Francisco Pinto, Quiroga decide “irrevocablemente suspender la generosa deferencia que me había propuesto” y termina la carta diciendo: “Esta resolución me arrancó la noticia preindicada; esta transmito al señor Corbalán (General en jefe del segundo ejército nacional), siendo advertencia que en el interin mi sistema será el silencio.”

Otro parámetro que podría también reformularse, como los mismos autores lo admiten, es (f). De “un sentido muy concreto de inmediatez y distancia física” puede adquirir, en efecto, el sentido metafórico de “inmediatez y distancia social” (Koch y Oesterreicher 2007: 29-30). Donde este segundo sentido cobra relevancia es precisamente en las formas de tratamiento usadas para nombrar al destinatario de las cartas. A diferencia de las proclamas dirigidas a “los paisanos de la Rioja”, las cartas se dirigen siempre a un destinatario particular, con quien el caudillo se relaciona más por experiencias compartidas que por las relaciones propias de la jerarquía militar o de las instituciones del gobierno. De allí que aún en informes a superiores, aparezca un cierto grado de familiaridad en el trato y espontaneidad en la comunicación que atenúa la relación asimétrica. Las formas de tratamiento muestran un continuum que va desde la máxima familiaridad con expresiones de afecto y amistad: “Mi apreciada esposa” (C1), a Dolores Fernandes; “Mi distinguido compañero y de mi aprecio” (C2) a Isidoro Moreno; hasta la máxima distancia, como cuando se dirige al presidente de Chile, Francisco Pinto: “Exmo Señor presidente” (C31). Con un nivel intermedio de familiaridad, aparecen formas de tratamiento en las que Facundo utiliza fórmulas neutras y convencionales de tratamiento, *señor, nombre y/o cargo*, dirigidas tanto a superiores como a subordinados: “Sr. Comisionado del Gbno de Ulape (C5); “Sr. Coronel D Domingo Ocampo” (C6). Una excepción que merece mencionarse es la forma de tratamiento al General San Martín, en la que aun manteniendo un trato de distancia y máximo respeto, aparece también una marca de afectividad que acerca la relación entre los interlocutores: “Mi venerado Gefe y de todo mi respeto” (C17).

Como resultado de la “combinación” y “ponderación” de las condiciones comunicativas que surgen de los parámetros expuestos, hemos visto que estos pueden fluctuar hacia uno u otro extremo del continuo y dar origen a diferentes “formas de comunicación” (cfr. Koch y Oesterreicher 2007: 30). De esta manera, podríamos distinguir 1) una forma de comunicación caracterizada por la potenciación o acumulación de valores paramétricos cercanos a la inmediatez, a la que podríamos identificar con la sigla TDO (texto denso en oralidad); 2) una forma más bien neutral en la que los valores no puedan asignarse a ninguno de los dos extremos del continuo (TN = texto neutro); 3) una forma comunicativa en la que predominen valores de la distancia (TDE = texto denso en escrituralidad); y 4) una forma en la que un elemento de la oralidad irrumpe en un discurso de la distancia (TIO = texto con irrupción de oralidad).

En este trabajo nuestro objetivo es detenernos en las manifestaciones lingüísticas de la primera de estas formas, es decir, en aquellos textos densos en oralidad (TDO). Por supuesto que la cuarta forma tiene un interés particular por el efecto que produce la irrupción de un elemento propio de la oralidad en un discurso de la distancia. De esta situación hemos encontrado un solo caso en la muestra, en una carta de la cuarta época (C133) dirigida a José Ruiz Huidobro, general de la División del Centro. En esta carta, el caudillo riojano abandona abruptamente un estilo impersonal en el que ambos interlocutores se construyen objetivamente en tercera persona, para responder en forma directa a una pregunta irónica y aparentemente retórica formulada por Quiroga:

“El General del Centro dice al infrascripto en la misma mencionada nota que teniéndolo a bien el remitirle caballadas invernadas se puede realizar el envío en el presente mes. [¿] Y será prudencia enviar los únicos recursos con que se cuenta para obrar con provecho en la primavera sabiendo que todo se ha de destrozar con los coches y calesas con que S.E. transita por campos quebrados y guadalosos, según lo testifican sus mismas letras? **No, señor general**, ya parecen suficientes las pruebas que el infrascripto tiene para descubrir la marcha que S. E. ha adoptado”. (C133)

La cercanía con la oralidad se advierte, sobre todo, al analizar los parámetros (c) grado de implicación emocional, (e) campo autorreferencial y (h) dialogicidad. La combinación de estas condiciones comunicativas es lo que da origen y, al mismo tiempo, potencia la aparición de la primera de las formas comunicativas enunciadas más arriba, es decir, de un texto denso en oralidad (TDO). No

siempre la concentración o la acumulación de rasgos de la oralidad es lo que determina que un texto sea calificado como TDO. En ocasiones, la sola presencia dominante de un rasgo típico de la oralidad, como (h) (apelación al interlocutor), motivado por una fuerte implicación emocional con el destinatario que puede derivar en un trato rudo o descortés (parámetro c), alcanza para otorgar a la carta esta calificación (por ej.: cartas 112 y 113, analizadas más abajo). Por consiguiente, no solamente hay que atender a la presencia del rasgo, sino además a su modo y grado de manifestación. A modo de ejemplo, citamos en detalle una carta que muestra una situación de conflicto, en la que Quiroga produce actos de amenaza (AA) a la imagen del destinatario. En ella aparecen estrategias de cortesía y de descortesía o rudeza (Kienpointner 1997), numerosas marcas de subjetividad, autorreferencia, modalización epistémica y una verbalización del proceso cognitivo en la que a afirmaciones fuertes siguen justificaciones que apuntan a mantener una interacción cooperativa. Se trata de la carta 11 del corpus, del 28 de diciembre de 1820, es decir, del comienzo de su carrera, cuando aún es comandante de Los Llanos, en la que contesta a su jefe máximo, el gobernador intendente de la Rioja, quien le había ordenado marchar a esa ciudad con ochenta hombres (3):

He recibido el oficio de VS en q me prebiene marche a esa Ciudad con 80 hombres, lo qe no puedo verificar pr allarse totalmente apie este vecindario; y pr qe tengo mis reselos...

Al expresar este acto de desobediencia, atenúa el acto amenazante, mostrando la imposibilidad de cumplir la orden por la situación en que se encuentra (Nuyts 2006:4) “no puedo”, con una justificación de tipo física “pr allarse... a pie este vecindario” y una modalización deóntica, de tipo moral o psicológica “...tengo mis reselos...”, afirmación que justifica por la existencia de supuestos espías. Más adelante se mantiene la modalidad deóntica con una autorreferencia estrictamente personal:

[...] Todas estas cosas son desconfianzas para mi [y continúa su explicación] yo no dudo de la buena fe del Govno de S Juan po si de Dn Bentura Quiroga [...]

A la aseveración de desconfianza, que funciona como acto de habla de amenaza fuerte, sigue una modalización epistémica, una atenuación por negación de la actitud de duda, limitando su desconfianza a un tercero y resguardando la imagen del destinatario. Y continúa con una cita de discurso indirecto “D. Inosencio Moral me dise qe la gente qe VS manda se llebe es pa desarmar la tropa...si es pa eso con qe VS les diga qe el qe no este contento qe pida su baja al momto se ban todos, asi he largado yo ala tropa de modo qe no asido presiso disgustar aningo”.

Frente a una orden y la decisión de Facundo de desobedecerla, aparece una situación conflictiva. El rechazo a un pedido es un acto de amenaza fuerte a la imagen del jefe, que se refuerza con una expresión desvalorizante de la necesidad de dicha orden: “si es pa eso”. A fin de atenuar su acto de desobediencia, lo modifica y produce un acto de discurso de recomendación o propuesta que es una instigación a la acción, una contraorden “con qe VS les diga qe...” y aconseja una forma no violenta de resolver el conflicto “de modo qe...no asido presiso disgustar aningo”. Termina con una aseveración explícita que refuerza su posición: “es qto puedo decir en contesto del suyo”. Con estrategias de cortesía, equilibra la imagen del destinatario, le dice a su jefe que no va a obedecer su orden pero minimiza la fuerza elocutiva de su acto, evalúa la posible reacción del destinatario, modaliza epistémicamente sus expresiones y consigue expresar su intención de mantener una interacción cooperativa, ya que los guía la misma meta.

Sobre todo en borradores de cartas, aparece la espontaneidad con que escribe Facundo, que se manifiesta en una configuración lineal y agregativa, sin marcas de comienzo o final de párrafo, metadiscurso interpersonal y marcadores discursivos más propios de la oralidad. En la carta a Nicolás Dabila del 30 de diciembre de 1822, por ejemplo, aparecen marcas de énfasis al señalar errores y marcas de actitud:

Apreciado amigo: hoy he estado con el Sor DDN pacheco, y este nada saca de mi, V es quien debe benir á esta campo...V me habla de un error que he cometido en no haber tenido entrebista con V á esto digo que error craso es el qe V ha cometido en mandar a ese loco y no dirigirse al Comte ademas de esto V me abla de una rebolucion en este partido, y no me dice echa por quien, ni menos me abisa quien le á dado el parte, estos si qe son errores[...]

Hasta este punto nos hemos referido a ciertas cartas escritas por Quiroga como caudillo local e interprovincial. Cartas o borradores de cartas que se caracterizan por un alto grado de espontaneidad, lo que determina condiciones comunicativas cercanas a la oralidad que favorecen ciertas estrategias de verbalización, como la escasa planificación y la estructuración agregativa.

El análisis de las cartas tipo TDO correspondientes a las últimas etapas, que ya tienen a Quiroga como protagonista del escenario político nacional, revela una característica que había aparecido subrepticamente al considerar la carta 11, que es la de la oralidad planificada. En esa carta se podía apreciar cómo Quiroga ponía especial cuidado en que a un acto de amenaza le siguiera uno de atenuación. A continuación profundizaremos en este aspecto.

Hemos seleccionado para el análisis las cartas 103 y 109. La **103** tiene fecha del 21.11.1831 y está dirigida al Gral. Lamadrid. Si bien se trata de una carta institucional, el tema es de naturaleza personal, pues aprovecha la ocasión para recriminarle el trato recibido por su madre. Esta carta se puede clasificar, en principio, como texto denso en oralidad (TDO) por abordar un tema delicado, directamente ligado a los afectos personales, que propicia una concentración de rasgos de la oralidad.

Un examen más detenido muestra, sin embargo, que no son tan espontáneas las manifestaciones de la oralidad y que lo estrictamente oral queda reducido a los segmentos de apertura y cierre de la carta:

Señor de mi atención: Sin embargo que hace algún tiempo que me hallaba decidido a no contestar a usted ninguna comunicación, hoy me veo precisado a hacerlo, por la que me ha dirigido solicitando el pasaporte para su señora. (APERTURA)// Adiós, general, hasta de aquí a unos días, en que nos veamos, aunque sea desde alguna distancia. (CIERRE)

¿A qué nos referimos entonces cuando hablamos de una manifestación ‘estudiada’ o ‘no del todo espontánea’ de los rasgos de oralidad? En primer lugar, toda la carta está estructurada sobre la base de referencias directas al interlocutor bajo la forma de adjuntos apelativos o del pronombre *usted*, referencias que por su ubicación inicial de discurso, organizan la escena comunicativa y generan la imagen de un careo frente a frente. Esta situación particular de continuidad entre gramática y discurso recibe el nombre de iconicidad estructural (Virtanen 2003) y es un fenómeno que veremos repetirse bajo otra forma en el análisis de la carta N° 109:

General, usted dice que ha respetado las familias, sin acordarse acaso de la cadena que hizo arrastrar a mi anciana madre [...].

Usted sabe muy bien que tengo sobrada razón para no dar crédito a su palabra [...].

General, si mi familia no hubiese sido desterrada [...].

No creo que su señora por sí sola sea capaz de proporcionarse la seguridad necesaria en su tránsito [...].

Adiós, general, [...].

Si bien las referencias a la propia persona son naturalmente numerosas porque todo su ser y sus afectos están involucrados en esta carta de recriminación a Lamadrid, el centro de la escena es el destinatario, que se hace evidente no solo por el uso insistente del *usted*, sino por una serie de estrategias que lo incluyen como participante activo del discurso. Así, se puede reconocer en las predicciones o respuestas del autor hacia los posibles contraargumentos u objeciones de su interlocutor:

[...]Es verdad que habiendo tenido aviso que su señora se hallaba en este pueblo, ordené que fuese puesta en seguridad [...]

También se hace visible en las apelaciones a conocimientos compartidos que desacreditan cualquier intento de explicación o justificación del destinatario:

Usted sabe muy bien que tengo sobrada razón para no dar crédito a su palabra, pues, tengo muy presentes las protestas que me hizo en el año veintisiete para que le allanase el camino y poder regresar al seno de su familia [...].

Otra estrategia orientada al lector y de importancia clave para que este conozca con precisión el fin comunicativo consiste en dar a conocer el proceso metacognitivo que guía la escritura mediante la explicitación del acto de habla y la justificación de ese acto.

General, si mi familia no hubiese sido desterrada, y si mi madre anciana no hubiese sido atormentada con una cadena, ya ustedes a esta fecha hubieran realizado el fin que se han propuesto, y que hoy lo miran muy distante; digo esto, porque yo pensaba no tomar parte en la guerra, después que fui batido, pero me ha podido decidir en abrazarla con más ardor la injusticia hecha a mi familia.

La carta N° 109, del 26.12.1831, está destinada a Don Juan Manuel de Rosas y es de tema estrictamente institucional. En esta carta se combinan en forma alternada un lenguaje de la distancia con un lenguaje de la cercanía. Según el propósito comunicativo, a segmentos de gran elevación y de imágenes elaboradas, incluso bíblicas, les siguen imágenes o metáforas populares. De esta fluctuación de ambos lenguajes participa también el fenómeno de la ironía. Hay una ironía de la distancia y una ironía de la cercanía. Ya en el primer párrafo de la carta se observa una entrada directa en el tema y una forma sutil y elegante de expresión de la ironía:

Tengo el gusto de acusar recibo a su favorecida del 22 del presente y decir a V. que los unitarios no necesitan mortificarse mucho para lograr el fin que se han propuesto: nosotros mismos, debemos darles el triunfo como consecuencia indispensable de nuestra falta de virtudes.

El siguiente párrafo mantiene este registro de la distancia al presentar Quiroga sus cualidades morales apelando a una imagen metafórica de tono poético:

Si yo tuviese la sangre tan elada como la nieve de la cordillera de los Andes, tal vez permaneciera unido al hombre de Santa Fe, pero como por desgracia Dios me dio un jenio incapaz de tolerar acciones viles, y bajas, no podré jamás hacer liga con el Gigante de los Santafecinos.

A partir de aquí se inicia un segmento de considerable extensión en el que se pone de manifiesto explícitamente todo el enojo y la indignación del caudillo frente a distintos episodios de la política militar, y, sobre todo, frente al olvido y descuido hacia su tropa. Destacaremos a continuación algunos aspectos que parecen confirmar nuestra hipótesis acerca del manejo estratégico (o de la combinación estratégica) de recursos de la oralidad para el logro de ciertos fines comunicativos:

Anclaje en la situación + Apelación al interlocutor o alorreferencia: Los siguientes ejemplos evocan icónicamente la escena de dos hombres en una mesa de discusión, con un asunto por delante que tienen imperiosamente que resolver. Los casos citados operan como actos comunicativos conclusivos o de cierre frente a un estado de cosas descripto:

Aquí tiene V. mi amigo un resultado en que los miserables unitarios no han tenido, ni podido tener la más leve parte; y por este mismo estilo anda todo lo demás.

¿Y qué haremos pues en este caso?

Este es pues, Amigo mío, el sendero en que marchamos y luego nos quejamos de la constancia con que trabajan los Enemigos.

Autorreferencia (Acto de habla metacognitivo) + alorreferencia: La combinación de estos parámetros se observa en la realización discursiva de un acto de acusación. En la estructura retórica de este acto pueden identificarse tres movimientos - la acusación misma, la evidencia y los argumentos - que ponen en funcionamiento una serie de estrategias de verbalización propias de la oralidad concepcional, como la sintaxis agregativa, la repetición de términos adyacentes para marcar la evidencia y reforzar enfáticamente la certeza de lo afirmado, el uso de imágenes o refranes populares que rozan el extremo de la rudeza o descortesía no cooperativa (Kienpointner 1997), el empleo irónico de epítetos direccionados a la propia persona y grupo o a un tercero, y otros recursos de la ironía como la utilización del diminutivo. Veamos los ejemplos:

[...] y yo comprendo que este acontecimiento es motivado de que Vds. no han marchado desde su principio bajo de un plan combinado y concertado: pues es visto y muy provado que nada, y absolutamente nada, han hablado cerca de equivocarme la. q el citado Sargento Mor ha sido asesinado y no siendo así, estoy por la 2° cual es creer q a Vds les ha entrado la Poliya, mas claro, q no han tenido ningun interes [en la División de los Andes]. // [...] bien que yo poco he tenido que estrañar [la mala actitud del Sr García, el Ministro de Hacienda] pues no es la primera vez q se me ha dejado en las hastas del toro: pr cuya razon calcule antes de moverme de S. Juan q el Mor Luis Argañarás, no habia de ser despachado con la prontitud que yo exigía, y q el amigo de mi ruina, el Sor. Garcia, habia de dar sus bueltitas, y efujiarse de frivolos pretextos y entretener el Tiempo pa lograr sitiarme por medio de la indijencia y conseguir q me cargasen los Demonios, objeto constante de sus desvelos q mucho antes de declarada la guerra tengo datos positivos. (C109)

En el termino q ha corrido desde q el Sargento Mor Don Luis Argañarás, fue despachado desde San Juan, yo pude hir a Bs As y hallarme hoy en este pueblo del Tucuman [...], y es por esto que calculo una de dos cosas sin riesgo de equivocarme la. q el citado Sargento Mor ha sido asesinado y no siendo así, estoy por la 2° cual es creer q a Vds les ha entrado la Poliya, mas claro, q no han tenido ningun interes [en la División de los Andes]. // [...] bien que yo poco he tenido que estrañar [la mala actitud del Sr García, el Ministro de Hacienda] pues no es la primera vez q se me ha dejado en las hastas del toro: pr cuya razon calcule antes de moverme de S. Juan q el Mor Luis Argañarás, no habia de ser despachado con la prontitud que yo exigía, y q el amigo de mi ruina, el Sor. Garcia, habia de dar sus bueltitas, y efujiarse de frivolos pretextos y entretener el Tiempo pa lograr sitiarme por medio de la indijencia y conseguir q me cargasen los Demonios, objeto constante de sus desvelos q mucho antes de declarada la guerra tengo datos positivos. (C109)

Finalizado este segmento, la carta vuelve a retomar su tono elevado y a tratar los mismos temas con cierta frialdad. Disminuyen entonces las estrategias de la oralidad y aumentan las de la escrituralidad. Sirva a modo de muestra solamente la cita del comienzo de esta parte:

Gran trabajo es q los hombres no tengamos un espejo a proposito en q mirar con imparcialidad nuestras acciones ps q en tal caso conoceriamos su deformidad [...]. (C109)

Conclusión

El análisis realizado nos permite confirmar solo en parte la hipótesis planteada. Es verdad que hay situaciones de conflicto o de marcada emotividad que favorecen una concentración de rasgos de la oralidad concepcional. No obstante, deberíamos distinguir entre una manifestación más espontánea de la oralidad - que es la que podemos apreciar en las cartas de la primera y segunda épocas - y el manejo estratégico que de ella puede hacerse y que de hecho hace Facundo en las cartas de las últimas épocas (tercera y cuarta). En estas últimas, el discurso oscila entre oralidad y escrituralidad, pero bajo el gobierno consciente de la pluma del escritor. Un escritor que a veces se permite dejarse llevar por el enojo y la indignación ante la dejadez en la toma de decisiones políticas que cree fundamentales para la constitución del país, pero que luego retoma el estilo de la distancia, como corresponde a un líder de su altura. En este punto es preciso observar que las manifestaciones cercanas al extremo de la descortesía que aparecen en esos segmentos de oralidad concepcional no llegan a ser del todo agresivas y de algún modo procuran evitar el enfrentamiento abierto, sin una posibilidad de salida, situación que a veces se echa de menos en los intercambios de los líderes de nuestro tiempo.

Notas

1 Los caudillos, según Zorrilla (1974) "fueron jefes militares o civiles que asumieron el rol militar y que en el periodo 1810-1870 ejercieron un poder no institucionalizado, simultáneamente o alternativamente en una cierta área del país".

2 Corpus formado por 161 escritos (cartas, proclamas y oficios) construido para la elaboración de la tesis de doctorado de Lilita Cubo "Los escritos de Facundo Quiroga", UNBA, 1979 (inédicta). Los documentos han sido recolectados en: Archivo del General Don Juan Facundo Quiroga, también llamado Archivo De Marchi, ya que está en poder de los descendientes de Facundo, la familia De Marchi; Archivo ABGJFQ (1815-1821), publicado en 1957 por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires Archivo General de la Nación; Archivo Mitre; Archivo Administrativo e histórico de la Provincia de Mendoza; Archivo de San Juan; Archivo de Córdoba; Archivo de los Tribunales y Registro Oficial de la Provincia de la Rioja, Biblioteca Nacional y publicaciones de historiadores.

3 Esta y las siguientes cartas citadas aparecen con la ortografía original. Las abreviaturas utilizadas por el autor de las cartas son: aningo (a ninguno), Comte (Comandante), Dn (Don), D (Don), Exmo (Excelentísimo), Govno (Gobierno), momto (momento), Mor (Mayor), pa (para), pr (por), po (pero), ps (pues), psq (pues que), q (que), qe (que), qto (cuanto), S (San), Sor (Señor), Sr (Señor), VS (usted), V (usted).

Referencias

- Barba, E. (1945). *Correspondencia entre Rosas y Facundo*. Colección Textos históricos. Bs. As.: UN de la Plata
- Cubo, Liliana (1979). Corpus de cartas de Facundo Quiroga. En: Tesis doctoral *Los escritos de Facundo Quiroga*. Buenos Aires: UNBA, inédita.
- De Paoli, P. (1952). *Facundo víctima suprema de la impostura*. Bs.As.:Posta, página 273.
- Koch, Peter y Wulf Oesterreicher (2007 reedición). *Lengua hablada en la Romania: español, francés, italiano*. Madrid: Gredos. Primera edición: *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen: Niemeyer, 1990. (Romanistische Arbeitshefte, 31).
- Hyland, Ken (1999). "Talking to students: Metadiscourse in introductory coursebooks". *English for Specific Purposes*. An International Journal, 18(1): 3-26.
- Hyland, Ken (2005). "Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse". En: *Discourse Studies*. London/Thousand Oaks, CA and New Delhi: SAGE Publications. Vol. 7 (2): 173-192.
- Nuyts, Jan (2006). "Modality: Overview and linguistic issues". En Willian Frawley, Ed. (2006: 1-26). *The Expression of Modality*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Kienpointner, Manfred (1997). "Varieties of Rudeness. Types and Functions of Impolite Utterances". *Functions of Language* 4(2): 251-287.
- Luna, F. (1967) *Los Caudillos*, Bs.As. :Ed. Jorge Álvarez, página 151
- O'Donnell, P. (2009). *Los caudillos federales*. Bs.As.:Ed. Norma
- Peña, D. (1906). *Juan Facundo Quiroga*. Bs. As.:Ed. Americana, página 133
- Rigatuso Elizabeth (2003). "Tratamientos y cortesía en el español bonaerense de la etapa colonial". *Actas del tercer coloquio nacional de investigadores en el estudio del discurso (ALED)*, Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur. <http://www.fl.unc.edu.ar/aledar/hosted/3ercoloquio/121.pdf>
- Virtanen, Tuija (2003). "Point of departure: Cognitive aspects of sentence initial adverbials". En Tuija Virtanen, Ed. (Ch. 5: 79-97). *Approaches to Cognition through Text and Discourse*. Berlin/New York, Mouton de Gruyter.
- Zorrilla, R. (1974). *Extracción social de los caudillos*. Bs.As.:Ed. La Pleyade
- Agradecimiento
Agradecemos al Sr. Luis Alberto Müller por su colaboración con el escaneo de las cartas.

Capítulo 46: 397-403

¿Existe la conexión espacial? Un enfoque lingüístico-cognitivo
para el estudio de los dispositivos conectivos
en textos académicos

Andrea Cucatto

En Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

¿Existe la conexión espacial? Un enfoque lingüístico-cognitivo para el estudio de los dispositivos conectivos en textos académicos

Andrea Cucatto

Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales. FAHCE-CONICET

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

La Plata, Argentina

cucatto@arnet.com.ar

Resumen

El propósito de esta ponencia es estudiar la conexión en los textos escritos a partir del marco teórico-metodológico de la Lingüística Cognitiva trabajando la “conexión espacial”. Se partirá de un conjunto de supuestos vinculados con la conectividad y la conexión (Langacker 1987, 1991, Pedersen 2003, Cucatto 2007, 2008, 2009c., Schilperoord y Verhagen 1998). Seguidamente, estas categorías serán aplicadas al análisis de los dispositivos conectivos presentes en un corpus de cincuenta exámenes elaborados por alumnos universitarios. Este análisis se centrará en la observación de “parámetros” y “técnicas” a fin de comprobar las siguientes hipótesis: 1) la “conexión espacial” puede explicarse como un proceso de conceptualización lingüística con un comportamiento peculiar y una motivación pragmático-funcional específica; 2) la “conexión espacial” se realiza mediante un conjunto de dispositivos de naturaleza múltiple, con un alto grado de subespecificación, una fuerte sensibilidad a fuentes externas y una distribución en “puntos críticos” de los textos; 3) la “conexión espacial” evidencia una escritura caracterizada por formas acumulativas, discontinuas, más cercana a la planificación del escrito que a su textualización; y 4) la “conexión espacial” es índice de la escasa competencia de los alumnos para elaborar mensajes en formatos como el escrito y en géneros como el académico, pues revela la aparición de diversos *palieres* mentales en los cuales los sujetos iconizan experiencias cambiantes y estrategias de contextualización que provocan un “cortocircuito” entre tres aspectos fundamentales de la “escrituridad”: el texto en su extensión espacio-temporal, la figura del escritor y del lector, y el texto verbal y la imagen.

Introducción

El propósito de la siguiente ponencia consiste en reformular las bases para estudiar la conexión en los textos escritos tomando como marco teórico y metodológico la Lingüística Cognitiva, e indagando, en forma particular, en el comportamiento de los dispositivos que actualizan la denominada “conexión espacial”. El trabajo se desprende de un proyecto de investigación titulado “Usos subespecificados de la conexión en narraciones escritas. Una aproximación cognitiva al estudio de los esquemas textuales narrativos” (H424; Programa Nacional de Incentivos; Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP) en el que se estudia de qué manera el tipo de conexión empleada constituye modos de esquematización diferentes que informan sobre diversas estrategias desplegadas por escritores adolescentes para narrar, esto es, para codificar lingüísticamente la experiencia, así como también permite comprender las operaciones lingüístico-cognitivas y las habilidades que los escritores, competentes y no competentes, ponen en juego para la elaboración de significados.

En esta oportunidad, la observación y el análisis de una muestra compuesta por 50 (cincuenta) textos correspondientes a exámenes elaborados por alumnos de primer año de la facultad acercará herramientas adecuadas para abordar la “conexión espacial” como forma de esquematización, destacando sus particularidades y la motivación pragmático-funcional de los dispositivos que la instancian.

Desarrollo

Partimos, en primer lugar, de un conjunto de supuestos a fin de delimitar y definir algunas cuestiones generales vinculadas con el fenómeno de la conectividad y el “problema de la conexión” desde la perspectiva lingüístico-cognitiva adoptada (Langacker 1987, 1991, Pedersen 2003, Cucatto 2007, 2008, 2009c., Schilperoord y Verhagen 1998). En efecto, establecemos una distinción entre conectividad, conexión y dispositivos conectivos: con el término “conectividad”, nombramos el proceso de carácter lingüístico-conceptual por medio del que se formulan las ideas o conceptos, se sitúan y se relacionan entre sí –proceso doble que ocurre al tiempo en la mente (y en el cerebro) y en la superficie lingüística–; con el término “conexión”, aludimos al sistema de relaciones textuales/discursivas que actualiza la conectividad; y con el término “dispositivos conectivos” o “conectores”, nos referimos al subconjunto de construcciones lingüísticas a través de las cuales se concreta la conjunción de segmentos.

En segundo lugar, llamamos “conexión espacial” a un tipo de configuración –que se sustenta en estrategias más léxicas o más esquemáticas- por la cual se simboliza un vínculo que indica locación entre los segmentos que conforman un texto/discurso. Se trata de un vínculo que, en general, tiene como función inmediata seleccionar, colocar y reunir conceptos.

Las hipótesis que guían este trabajo de investigación son:

- existe una forma de “conexión espacial” que puede explicarse como un proceso de conceptualización lingüística que posee, a su vez, un comportamiento peculiar y una motivación pragmático-funcional específica;
- la “conexión espacial” se realiza por medio de un conjunto de dispositivos de naturaleza múltiple que manifiestan una alta granularidad contextual, lo que da cuenta de complejos procesos y representaciones mentales involucrados en el acto de escritura;
- el uso de la “conexión espacial” evidencia un tipo de escritura caracterizada por formas acumulativas, discontinuas, más espaciales que temporales y, principalmente, más cercanas a la planificación, al boceto del escrito que a su textualización; y
- la “conexión espacial” es un índice de la escasa competencia de los alumnos ingresantes a la universidad para elaborar mensajes verbales en formatos como, por ejemplo, el escrito, y en géneros determinados, como el académico.

Se procedió a desarrollar la actividad de análisis que ha permitido determinar las configuraciones básicas por las cuales se realiza la “conexión espacial”. En este punto, se constata la presencia de la “conexión espacial” en un 100% de las producciones de los alumnos, aun en aquellos protocolos de examen en los que se responden solo una o dos preguntas; y de un 98% con formas de “conexión espacial” explícita. Asimismo, la “conexión espacial” se observa en las siguientes subconstrucciones: “donde”, “en donde”, “que”, “en la/lo/el cual”, “en las/los cuales”, “lo que”, “en lo que”, “en el/la que”, “en los/las que”, “en primer lugar” y sus formas correlativas, “en X”, “al X”, “en el sentido de X”, “la/el cual”, “los/las cuales”, “lo cual”, “en este punto”, “en este sentido”, “por medio de X”, “a través de X”, “por encima de X”, “en cómo”, “entre X”, “en otro orden de cosas”, “por otro lado”, “a nivel de X”, “a partir de X”, “desde (X)”, “hasta (X)”, “en lugar de X”, “más allá de X”, “en el momento de X”, “al mismo tiempo (que X)”, “es aquí cuando X”, “a partir de allí”, “es ahí que”, “cuando”, “después”, “bajo”, viñetas, espacio tipográfico, notas a pie de página, flechas, pausas: coma, punto y dos puntos; inserción de texto por suscripción y por superinscripción, entre otras.

Si, por otro lado, atendemos a las siguientes variables que determinan nuestra definición de “técnica”, esto es, los modos como se pone en lenguaje la “conexión espacial”:

tipo de recurso empleado para conectar (más léxico o más sintáctico) - lugar de aparición de la conexión en el texto/discurso (respecto de los segmentos textuales/discursivos que vinculan y respecto de la estructura global del texto/discurso) - índice de frecuencia y concurrencia de los dispositivos empleados para conectar - alternancia entre formas implícitas (por ejemplo, con recursos gráficos –la puntuación, el espacio tipográfico u otros recursos tipográficos-) y formas explícitas - marcación paratextual

y reparamos en los “parámetros” o patrones de construcción de la “conexión espacial”:

conexión – uso de la conexión (valores especificados y subespecificados)- configuración sintáctica en que aparece (coordinación, subordinación o adposición)- tipo de comportamiento (convencional/no-convencional)- estrategia perceptual/cognitiva involucrada - función textual/discursiva de la conexión (dentro del texto/discurso) - formas de organización de la información en la que interviene la conexión (esquema textual narrativo /descriptivo/ argumentativo/ explicativo/ dialógico)

podemos obtener datos significativos que nos permiten reflexionar sobre la especificidad del comportamiento de la “conexión espacial” dentro de la muestra:

A) La “conexión espacial” se complementa con otras técnicas que actúan como dispositivos conectivos, en particular con otras que funcionan también espacialmente, expresiones que, en este ejemplo, se señalan en cursiva:

(1) “La gran mayoría de los sociedades de *hoy* (y *xxx casi desde siempre*) alojan *en sí* más de una lengua, osea que son bilingües. Lo que el bilingüismo *trae consigo* es la clásica lucha de poder, la subordinación de una lengua *frente a* la otra. *Ante* éste hecho quienes tenían como lengua madre la que fue subordinada, tendrán que adaptarse y limitar su idioma a los ámbitos donde todos lo hablen (familia, amigos, etc.) o bien *donde* no ‘moleste’ (*en el sentido* de causar incomprensión” (M.T)

B) La “conexión espacial” se manifiesta en contextos formalmente diversos, con heterogeneidad categorial y con una clara tendencia a la coordinación y la adposición. Tiene un alto grado de ubicuidad dentro de los segmentos, y se sitúa, en general, en posición inicial y central de las respuestas. La mayor parte de sus ocurrencias están subespecificadas en tanto se les puede adscribir significación múltiple. Posee una fuerte sensibilidad a fuentes externas (el modelo de texto/discurso previo, el modelo de mundo y el modelo de situación perceptual), y surge acompañada de marcaciones paratextuales. En este sentido, puede afirmarse que demarca zonas críticas en la propia superficie textual/discursiva; esto es, marca zonas neurálgicas que para muchos autores no son sino marcas de la propia actividad mental y cerebral- neurológica- que provoca la instanciación del conjunto o secuencia de expresiones ocurridas hasta un momento o punto del desarrollo de los textos/discursos. Destaca, principalmente, que una unidad textual está en “peligro” o está “informativamente amenazada” por algún factor interno o externo que regula el proceso de escritura. Esto se ve en el intento de esclarecer una relación –para el alumno conflictiva- entre la política lingüística y el fenómeno de la diglosia, marco de la respuesta dentro de la cual la “conexión espacial” actúa como sustento que ayuda a ampliar y a contextualizar la información, para evitar la posible confusión del lector:

(2) “La diglosia o bilingüismo colectivo puede afirmarse que le concierne a la política lingüística, porque en la mayoría de los casos que hay diglosia hay una relación entre dos lenguas que una va a ser dominada y otra subordinadas. Es por esto que muchas veces se producen conflictos entre los grupos más desfavorecidos. Es aquí cuando la política lingüística entra en acción y decide realizar una planificación lingüística. Para nombrar a una lengua como oficial hay una serie de fases que toda política lingüística debe seguir; no solo de selección sino que también tiene que tener en cuenta cual de las dos lenguas tiene más prestigio, cual tiene mayor cantidad de hablantes. Ya que extender una lengua es extender una cultura, un poder económico una fuerza de mercado. Es por esto que el estado va aplicar una serie de políticas lingüísticas para reconocer a una lengua como oficial, como legítima, como socialmente reconocida. Un ejemplo es el de Canadá donde dos lenguas conviven en una misma comunidad de habla. Podríamos decir, que la política lingüística tomada en este país es multilingüe. Donde dos lenguas son consideradas oficiales y donde cada individuo elige cual de ellos hablar si francés o inglés.

Es por esto que la diglosia es un asunto que concierne a la política lingüística” (M.E.L.)

C) La “conexión espacial” constituye una solución pragmática, una estabilidad entre la “iconicidad” y la “predicatividad”; dicho en otras palabras, es el resultado de una estrategia de acomodación entre una opción léxica y una esquemática, entre formas explícitas e implícitas, que indica una suerte de estación en la que el sujeto manifiesta que hay una interferencia o un “cortocircuito” en su conceptualización verbal. Como en la conceptualización de la normalización lingüística del ejemplo siguiente; en este caso, el autor discurre más léxicamente que esquemáticamente pues cuando procura hacerlo no logra linealizar la información (produce un encastre de estructuras fundamentalmente a través de “en la cual”):

(3) “La normalización lingüística es el proceso que se da cuando una variedad lingüística pasa a ser el lenguaje estándar, emergiendo por sobre las otras variedades y cobrando una mayor prestigio social. La normalización es la dotación de reglas (estilísticas o gramaticales) de dicha variedad lingüística, así como su establecimiento definitivo. En la normalización lingüística, la variedad pasa por distintas fases, entre las cuales se pueden notar el de la creación, pautada y lenta, en la cual la variedad tiene forma y pasa a cobrar identidad propia; el de la competencia, en la cual la variedad compete con otras variedades menores y aún con el paradigma lingüístico previo, el de establecimiento, en el cual la variedad es adoptada por una comunidad lingüística, y el cobro de prestigio, en la cual la variedad pasa a ser la principal dentro de la comunidad lingüística; y la aplicación...” (E.R.)

D) La “conexión espacial” pone en escena una crisis entre lo que podríamos denominar la “dependencia conceptual”, esto es, la “necesidad formal” entre los elementos que se conectan y una “elaboración conceptual”, esto, es la “necesidad conceptual” que no sólo indica la existencia de más de un segmento textual/discursivo sino también señala que entre ambos se tiene que construir una relación significativa, interpretativa para que estos puedan ser integrados. Tal crisis implica un cambio contextual que determina la elaboración de relaciones más complejas que ponen el texto en interfaz con condiciones exteriores a él. Por ello la “conexión espacial” generalmente se asocia con la narración, la descripción o la explicación, que están al servicio de movimientos retóricos por los que se enmarca, enfatiza, aclara o amplía la información. Aquí, por ejemplo, se advierte cómo la “conexión espacial” está al servicio del “relato” que un alumno realiza sobre su lectura del cuadro de Bühler en el que el autor habla de la comunicación –tema de la pregunta y de la respuesta-:

(4) “En el modelo propuesto por Buhler, este explicaba que la comunicación comenzaba en el cerebro de uno de los participantes del acto comunicativo, donde el concepto (la imagen del “objeto” representada en la mente), y la imagen acústica (la representación de la sucesión de sonidos en la mente), se unen por un proceso psíquico. Luego, esta unión es transmitida a los órganos de fonación, a través de un proceso, y, una vez allí, las ondas sonoras propagan la enunciación desde los órganos de fonación hasta el oído del receptor –otro integrante de la comunicación- (proceso físico). Después de ser reproducido este fenómeno, comienza un proceso inverso” (A.P)

E) La “conexión espacial” señala el doble juego presente en la escritura: por una parte, la información -los conceptos o contenidos que se textualizan, en este caso, los contenidos disciplinares de la asignatura que se está evaluando- y, por otra, los elementos dispuestos o perfilados lingüísticamente, la “figura lingüística”-, elementos que, al mismo tiempo, estarán “en la cola” para poder ser relacionados con los siguientes y que son, por así decir, “empujados” hacia adelante para garantizar la coherencia del escrito. En este proceso se observa que hay varios programas de acción: el

conceptual -significación-, el formal -estructura morfosintáctica- y el físico -proceso motor de la escritura y disposición espacial del escrito-. Tal proceso es, además, paralelo a los circuitos neuronales -un circuito por nivel o programa de acción correspondientes a niveles o facetas diferentes del "dibujo"; a su vez, la activación de un circuito motiva la activación del siguiente, uno tras otro. Del mismo modo, los circuitos correspondientes a los programas se enlazan entre sí y se enlazan por su parte con otros que operan de forma paralela hasta verse, por último, en un circuito único en un punto posterior de la cadena en virtud de que, como ya hemos afirmado, el procesamiento se da por etapas, y se supone que en cada una de ellas se "agrega" algo más. Asimismo, los distintos circuitos -y el manejo de sus correspondientes "colas"- se regulan según pautas de activación y desactivación, además de reflejar la experiencia que el sujeto vive en la situación misma de procesamiento -escritura o lectura. En tal sentido, por ejemplo, el hecho de no poder desactivar la sarta de conceptos que desea comunicar dado que todos aparecen situados a través de la "conexión espacial" en un mismo nivel de significación/interpretación puede obstruir la actividad lingüístico-cognitiva al mantener la pauta activa, la recencia y exigir un trabajo mayor -pensar, pensar cómo escribir y escribir, y pensar, pensar cómo leer y leer al tiempo. Se advierte, por consiguiente, un "desfase" entre distintos programas de acción y entre acciones de naturaleza diversa, así como también un continuo proceso de activación y una acumulación de segmentos puestos en cola. Incluso, se observa un escaso control de la facultad de la atención y la memoria pues no saber ejercitar la memoria implica en alguna medida no saber pensar, porque, precisamente, no se tiene con qué pensar. El equilibrio se debería alcanzar, por el contrario, articulando satisfactoriamente las dos capacidades: almacenar datos, por un lado y saber manejarlos mediante el pensamiento activo, por otro; los modos de "conexión espacial" que exhiben los alumnos revelan, diríamos, que esta articulación no se produce tan satisfactoriamente y que tal desajuste se pone de continuo en escena. Esto se constata en la insuficiencia con la que el alumno trabaja en la respuesta siguiente el concepto de valor que, a través de la "conexión espacial", configura como punto de referencia básico para escribir su respuesta acopiando y colocando información desarticulada:

(5) "Desde el punto de vista del valor, puede afirmarse que el signo tiene carácter diferencial porque el concepto de valor implica la oposición, el contraste entre unidades que difieren de otras por el hecho de ser lo que otras no son. Son comparables con aquellas con que mantienen una relación de semejanza, de analogía. Las diferencias que hay (sea entre unidades mayores como palabras o menores, como fonemas) entre esas unidades son las que delimitan y, en cierto nivel, definen a aquellos elementos o términos a los cuales se oponen. Una alteración en uno de ellos (ya sea un desplazamiento del significado o del significante) implica una alteración en otro u otros términos vecino/s.

El carácter diferencial se evidencia en el paradigma de una lengua en cuanto a las diferentes áreas de sentido que existen en ellas, las cuales pueden coincidir en cierta medida (abarcando aproximadamente el mismo sentido) o pueden diferir hasta el punto de no haber correferencia alguna entre el paradigma de 1 lengua y el de otra. Esto se puede traducir en que al..." (L.M.)

F) Todo acto de escritura y lectura simboliza una experiencia y, en esta experiencia, están codificadas situaciones previas o "fuentes" que inciden en una situación posterior, de manera tal de crear efectos de similaridad (es parecida a), diferencia o discriminación (es distinta de) y tipificación (es una clase de). Desde esta óptica, la actividad lingüístico-conceptual cambia en función de la experiencia; podría decirse, más bien, que relata la experiencia instaurando un espejo o ruta del propio procesamiento. El modo de conectar, iconiza, entonces, procesos mentales, en la propia ruta de conceptualización lingüística, al igual que el fluir de la información que se comunica. La "conexión espacial" deja al desnudo solapamientos e indistinciones entre los diferentes procesos y una fuerte "granularidad" o "porosidad" de los textos/discursos que ponen el texto en continua dependencia de marcos o contextos manifestando diferentes grados y niveles de experiencia en la que los alumnos están fuertemente involucrados y en la que también involucran a su lector. En el ejemplo, se desenvuelve a través de la "conexión espacial" un trayecto múltiple anclado en el tema "el estudio del lenguaje" -el del alumno con el campo de conocimiento, el del alumno con la pregunta, el del alumno con la respuesta que elabora y del alumno con su supuesto lector-:

(6) "Separo por puntos pero en realidad enlazaría porque me parece que tratan más o menos del mismo tema. A medida que estudiaba, me llamó la atención el conflicto que se crea en torno al estudio del lenguaje. Entonces, pensé. Tal como las fuerzas del Cosmos (orden) luchan contra las fuerzas del Caos (desorden) en la lengua se enfrentan las fuerzas de la lengua y sus reglas y las lenguas y sus usos. Lengua y habla.

El habla, según entendí, es la puesta en escena, la actuación de la lengua. La lengua, al mismo tiempo, contiene todas las reglas necesarias para hablar bien. ¿Pero qué pasa? Saussure, en su estudio, dice que puede estudiarse la lengua tanto en el plano social, como en el individual. Líneas después expresa que un individuo por sí solo no puede ni crear la lengua ni modificarla; entonces yo pensé: la lengua es un fenómeno puramente social. Y lo confirme al leer que Saussure postulaba que se necesita o 'Hace falta una masa parlante para que haya una lengua'" (L.R)

G) La "conexión espacial" evidencia también la incapacidad de esquematizar la información sintácticamente, lo que implica un exceso de carga semántica, y consecuentemente, un costo mental y cognitivo. Los sujetos, por buscar la eficacia o la efectividad de sus mensajes -que satisfaga el propósito comunicativo en una situación concreta, particular y específica- o por inercia o por no querer esforzarse, descuidan la "gramaticalidad" de sus textos. Se observa una ausencia de normativa

en un doble sentido: a) de no disponer de un conjunto de recursos que la propia lengua les ofrece y b) de no emplearlos. En este punto, la selección de la “conexión espacial” constituye, como ya hemos planteado, una prueba fehaciente de una estrategia pragmática de acomodación o “adaptación” por parte del escritor poco competente, que no alcanza a textualizar adecuadamente su producción. Este, además, cuando emplea formas espaciales de conexión hace uso de formas conectivas acumulativas y de expresiones de naturaleza fuertemente léxica; la vinculación que se produce es básicamente temática o referencial porque cada segmento de la secuencia aporta información léxica a la precedente con escasa mediación o conexión gramatical o esquemática, razón por la que se produce prioritariamente una adición informativa. Esto se observa en la ausencia de conexión sintáctica del ejemplo siguiente que se reemplaza, casi en su totalidad, por flechas, pausas, o por relaciones de significado entre las piezas léxicas:

7) “Estructuralismo” → se origina a comienzos del siglo XX con Saussure.

→ Lo que se trata de estudiar es un estado de la lengua, que elementos forman parte de esta y sus relaciones. Si se estudia correctamente, un estado se pueden hacer predicciones de los estados futuros y conclusiones de los estados pasados.

→ La lengua oral suplanta la lengua escrita.

Abstrae del lenguaje aquello que él quiere estudiar, la lengua.

La Lengua es un sistema de signos.

Signo: abstracción tiene dos caras: concepto, imagen acústica.

→ Incorpora el concepto de SISTEMA.

→ Estrategias metodológicas:

Disposición de los elementos (la mayoría de los estructuralistas la utilizan) a través de la segmentación, conmutación (creación de entornos) o distribución, y la clasificación de los elementos,

Procesos para elaborar teorías de adquisición del lenguaje “ (M.I.)

Conclusiones

El uso de la “conexión espacial” se vincula con una suerte de superficialidad en la conexión, de una “conectividad lateral” que se exhibe en ciertas formas de escritura en la que se opta por una sutura y no por la profundidad de los contenidos simbolizados.

La “conexión espacial” se asocia más con un modo de “pensamiento narrativo” (Bruner, 1991, 1997), que es multilineal, azaroso y complejo que con un “pensamiento fáctico” que es, por el contrario, lineal, causal y más simple.

Los protocolos escritos en los que se emplea abusivamente la “conexión espacial” dejan al descubierto una “oralidad preocupada” porque ponen de manifiesto estrategias para “ganar tiempo” y para asegurar la continuidad del texto/discurso ya iniciado, aun cuando sea escaso lo que se quiere transmitir o cuando no se cuenta con recursos lingüísticos para ello. Lo que prevalece en esta “oralidad preocupada” por la forma expresiva es cómo situar y cómo reunir los conceptos, esto es, cómo ingeniárselas por mantener la coherencia global de sus textos mientras seleccionan los términos adecuados y los ponen en la superficie de la página. La “conexión espacial” puede ser entendida como un recurso mental para facilitar la anticipación de nexos temáticos en los que asegurar el flujo discursivo.

El ajuste espontáneo propio de la oralidad no es fácil de textualizar en el discurso escrito ya que en él no es posible readaptar lo dicho a lo que se está por decir. Así, la “conexión espacial” se convierte en un recurso estratégico para diagramar la información. La conexión sintética, veloz, provisoria y parcial es un “gesto” por el cual los escritores despliegan estrategias de espacialización que marcan el trayecto de su producción y las dificultades que enfrentan. Esto puede relacionarse con estrategias propias de la comunicación oral y directa en la que desempeña un rol primordial la comunicación no verbal interfiriendo sobre la escritura, dado que incide sobre sus aspectos tipográficos e icónicos. Así también la fragmentación que provoca una incorrecta conexión de los segmentos textuales/discursivos puede reinterpretarse como una suerte de “corte, copie y pegue” propia del manejo del lenguaje de la informática. Por otro lado, la “conexión espacial” puede relacionarse con rasgos característicos de la lengua coloquial, ya que ésta funciona según leyes y reglas del mínimo esfuerzo que rigen su economía y que revelan su mentalidad; se vinculan con actitudes que gobiernan la vida social: las mismas formas y los mismos recursos sirven para distintas funciones; una misma palabra designa varias realidades; o se emplean formas cortas y poco complejas.

Notas

1 Los textos presentados como ejemplos están en su versión original

Referencias

Birkerts, Sven (1994) *Elegía a Gutenberg. El futuro de la lectura en la era electrónica*. Madrid: Alianza, 1999; caps. 8 y 9, 155-182.

- Bruner, Jerome (1991) "The narrative construction of reality". En *Critical Inquiry*, 18; 1-21.
- Bruner, Jerome (1997) "Will Cognitive Revolutions ever stop?". En David Martel Johnson, D. M y Christine Erneling (eds.): *The future of the cognitive revolution*. Oxford: Oxford University Press; 279-292
- Cucatto, Andrea (2007) "La conectividad en la escritura académica: marcas de una dialogicidad implícita". En *Actas del III Coloquio Argentino de la IADA*, Universidad Nacional de La Plata. En formato CD.
- Cucatto, Andrea (2008) "La iconicidad en el lenguaje escrito. Un estudio lingüístico-cognitivo sobre la conectividad". En *Actas del XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe. En prensa.
- Cucatto, Andrea (2009c) "Una mirada lingüístico-cognitiva a los textos escritos. el caso de la conexión". Trabajo presentado en el *Primer Simposio de la Asociación Argentina de Lingüística Cognitiva (AALCO)*, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Langacker, Ronald W. (1987) *Foundations of cognitive grammar. Vol. I. Theoretical perspectives*. Stanford: University Press.
- Langacker, Ronald W. (1991) *Foundations of cognitive grammar. Vol II. Descriptive applications*. Stanford: University Press.
- Montolio, E. (2001) *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel.
- Pedersen, Johan (2003) "La base discursiva de la oración compuesta. Sobre las categorías conectivas". En Nicole Delbecque (dir.); *Aproximaciones cognoscitivo-funcionales al español*. 23 Foro Hispánico. Amsterdam, Nueva York: Rodopi; 107-117.
- Schilperoord, Joost y Arie Verhagen, A. (1998) "Conceptual Dependency and the Clausal Structure of Discourse". En Jean-Pierre Köenig (ed.): *Discourse and Cognition. Bridging the Gap*. Stanford: CSLI Publications; 141-163.

Capítulo 47: 405-411

La construcción del receptor en la información
médico-farmacéutica de un medicamento de
venta libre en Argentina

Anahí Cuestas, Gabriela Iacoboni y Amanda Zamuner

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)

La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.

Los colores de la mirada lingüística.

Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.

ISBN 978-950-774-193-7

La construcción del receptor en la información médico-farmacéutica de un medicamento de venta libre en Argentina

Anahí Cuestas, Gabriela Iacoboni y Amanda Zamuner

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP

La Plata, Argentina

a.cuestas@fahce.unlp.edu.ar, g.iacoboni@fahce.unlp.edu.ar, azamuner@fahce.unlp.edu.ar

Resumen

Al comunicarse, los seres humanos van dando estructura a la interacción social sobre la base de intenciones cooperativas y compartidas por los participantes que se manifiestan en la naturaleza dialógica del discurso visual y escrito. Según la configuración dinámica del contexto de situación (Halliday 1985), el modo de interactuar varía significativamente en términos de qué se discute, quiénes discuten, cómo se discute. La gramática sistémico funcional, el marco teórico elegido para nuestro trabajo, distingue en los contextos sociales tres aspectos: el campo, el tenor, y el modo del discurso. Cada uno de estos aspectos se relaciona con una de las tres metafunciones del lenguaje (ideacional, interpersonal y textual, respectivamente), que el analista puede estudiar a partir de los indicadores lingüísticos en el nivel léxico-gramatical. Con el fin de analizar cómo el aspecto interpersonal de la lengua refleja los roles y relaciones sociales, los analistas considerarán principalmente las siguientes cuestiones: si los participantes son presentados por el lenguaje que utilizan como igualmente poderosos; si el lenguaje utilizado indica que están en condiciones familiares o íntimas; qué persona es creada en el texto. En esta comunicación, abordaremos la construcción del receptor en textos informativos, más específicamente, en la folletería y los prospectos de dos analgésicos de venta libre en la Argentina. El estudio del corpus consistirá en una breve descripción de los elementos visuales y paratextuales y el análisis de algunas de las estrategias utilizadas para atraer y retener la atención del lector, generar la necesidad del producto, y crear un consumidor.

Introducción

Una forma de interacción social que tiene gran preeminencia en nuestros días es el discurso publicitario en sus diferentes formas (gráfica, televisiva, radial, etc.) ya que éste afecta hasta las mínimas decisiones de nuestra vida cotidiana. Como sostiene Raymond Williams, la publicidad ha evolucionado de los meros anuncios en las tiendas para volverse una parte fundamental de la sociedad de consumo contemporánea. A fin de entenderla mejor debemos desarrollar un análisis más comprensivo del fenómeno en el cual se relacionen visiblemente factores económicos, sociales y culturales (Williams [1980] 1999).

En esta propuesta, tomamos para nuestro análisis la publicidad farmacéutica. Esta tiene un claro objetivo comercial y, en el caso de los medicamentos de venta libre (VL), las estrategias que emplea para alcanzarlo se asemejan cada vez más a las utilizadas por otras industrias para productos de uso corriente. El empleo de estas estrategias construye segmentos de mercado, o nichos, claramente definidos y con necesidades específicas que deben ser satisfechas.

La competencia comercial lleva frecuentemente a las empresas farmacéuticas a lanzar más de una marca del mismo producto con el objetivo de alcanzar nuevos nichos, aumentando así sus ventas. Las promociones de los medicamentos VL apuntan casi exclusivamente a los beneficios que su consumo (periódico) puede producir, por lo que los prospectos son muchas veces la única fuente de información "científica" con la que cuenta el consumidor a la hora de tomar la medicación; de allí que es esencial que tal información sea accesible, fehaciente y coherente, y que sean de fácil lectura para que puedan ser releídos ante eventuales dudas.

A la luz de todos estos conceptos, en esta comunicación analizaremos la construcción del receptor en textos informativos, más específicamente, en la folletería y los prospectos de dos analgésicos VL en la Argentina. Haremos una breve descripción de sus elementos visuales y paratextuales y luego estudiaremos algunas de las estrategias utilizadas para atraer y retener la atención del lector, generar la necesidad del producto y llevarlo a transformarse en consumidor.

Breve descripción del marco teórico

Para nuestro trabajo, tomamos como base el concepto de Everaert-Desmedt, quien define a la publicidad como "un acto cognitivo, y persuasivo, por parte de un enunciado, cuya meta es la transformación de la competencia modal del enunciatario (su estado de creer, de querer y de saber), en vista a la realización, por éste último, de una performance (acto de compra)" (Everaert-Desmedt, 1984). Según esta descripción, la publicidad se inscribe dentro del discurso argumentativo por cuanto

su objetivo es cambiar la actitud del destinatario a fin de lograr que el receptor evalúe positivamente el producto y, como consecuencia, decida comprarlo.

En Estados Unidos y la Unión Europea existe legislación que regula tanto la información que se incluye en los prospectos de medicamentos como el modo de redactarla y se trabaja desde la disciplina conocida como Diseño de la Información con el fin de detectar y prevenir problemas que puedan surgir del discurso empleado en tales prospectos. En nuestro país, en cambio, no existen leyes nacionales, ni tampoco en el ámbito de la provincia de Buenos Aires – donde las autoras de esta ponencia residimos – que regulen la manera en que se debe aludir al receptor en el prospecto, de modo que queda a juicio de las empresas farmacéuticas el cómo dirigirse al destinatario, o en términos lingüísticos, cómo construirlo discursivamente.

A fin de explorar la forma en la cual el diseño de la información farmacéutica hace uso de estos conceptos en la redacción de prospectos destinados al público en general, por un lado, y al público femenino, por el otro, creemos que el marco teórico que propone el modelo sistémico-funcional de Halliday constituye una herramienta ideal para nuestro análisis.

Sabemos que entre la lengua y el contexto existe una relación dinámica y reversible; los textos nos dan indicios de los contextos a los que pertenecen y la vez son indiciales. Las tres variables que conforman el contexto de situación se realizan en el texto a partir de distintas opciones lexicogramaticales y es precisamente por medio del análisis de estas opciones que podemos construir los significados experienciales que expresa el campo, los interpersonales que expresa el tenor y los textuales que se manifiestan en el modo.

Trabajaremos aquí esencialmente el tenor del discurso, por cuanto nos permitirá ahondar en los roles sociales de los participantes, las características de la relación autor-lector, y determinar si existe coherencia en la información contenida en los objetos de análisis en términos del lector-destinatario que construyen y si este lector-destinatario encontrará relevante y clara tal información para la toma de decisión que significa adquirir ese producto publicitado y no otros similares.

Metodología y análisis

A fin de estudiar la conformación del destinatario en los materiales gráficos y lingüísticos, tomamos como corpus las campañas publicitarias gráficas y los prospectos de Anaflex y Anaflex mujer (*Ana-m*, en lo sucesivo), dos productos analgésicos VL en la República Argentina comercializados por el laboratorio Bagó, ambos elaborados con el mismo principio activo (Diclofenac sódico) que tiene propiedades analgésicas y antiinflamatorias.

Prospectos

Antes de adentrarnos en el análisis de los prospectos, vamos a brindar algunas definiciones del término. El Diccionario de la Real Academia Española dice que un prospecto es un "[p]apel o folleto que acompaña a ciertos productos, especialmente los farmacéuticos, en el que se explica su composición, utilidad, modo de empleo, etc." El anexo I de la ley de medicamentos vigente en la provincia de Buenos Aires (Ley 11405 y sus modificatorias) contiene un glosario de términos médicos utilizados en el texto de la legislación. Allí, "prospecto" aparece definido como "[i]nformación impresa que se adjunta al medicamento en forma separada y que generalmente brinda detalles sobre el uso del mismo." El prospecto se nos presenta, así, como un texto escrito que se adjunta a un producto y que brinda información relevante sobre sus diferentes aspectos. Pero, ¿quién redacta ese prospecto?, ¿a quién está dirigido?, ¿puede decirse que su única función es la de brindar información sobre el producto al que va adjunto? El inciso 26 de la resolución 2001/83/EC de la UE define al prospecto como un volante que contiene información para el usuario acerca del producto medicinal que acompaña. A pesar de la inclusión expresa del destinatario del mensaje, esta definición es igual de imprecisa que las anteriores por la ambigüedad del término *usuario*.

Más allá de la vaguedad de las definiciones, resulta esencial que la información que aparece en los prospectos sea completa y comprensible, especialmente en el caso de los medicamentos VL, ya que frecuentemente son consumidos sin previa consulta al profesional de la salud. En esta sección intentaremos determinar, por un lado, si la información incluida en los prospectos de Anaflex y Ana-m es accesible al lector no especializado y, por el otro, si existen diferencias en la concepción del destinatario en cada caso. Con este fin, tomaremos los siguientes criterios como ejes para el análisis: estructura del texto, inclusión de vocabulario técnico y relaciones de los roles autor-lector (Clerehan *et al.*, 2005: 334).

Estructura del texto

Como bien sabemos, los diferentes tipos de texto con los que interactuamos a diario suelen tener una estructura genérica que les es característica. En este sentido, se espera que un texto escrito para un paciente acerca de un fármaco incluya secciones claramente identificables que lo instruyan sobre la dosificación de la droga, el control del tratamiento, sus beneficios y posibles efectos indeseables (Clerehan *et al.*, 2005: 336).

El artículo 11 de la mencionada Ley provincial 11405 reglamenta la información que debe incluirse en los prospectos y comprobamos que tanto el de Anaflex como el de Ana-m cumplen con lo establecido en la ley. Sin embargo, uno de los aspectos que se encuentra desregulado es el tamaño de la fuente y allí notamos una diferencia importante entre los textos que acompañan a los respectivos productos: el tamaño de letra elegido en el prospecto de Ana-m resulta prácticamente ilegible a simple vista.

En ambos casos, los primeros apartados aparecen en forma de pregunta: ¿Cuál es la utilidad de Anaflex?, ¿Qué es Anaflex?, ¿Cómo se usa Anaflex?; ¿Qué es Anaflex mujer perlas? y ¿Cómo se usa Anaflex mujer perlas? Sin embargo, a diferencia del prospecto de Anaflex, el apartado ¿Qué es Anaflex mujer perlas? no incluye información sobre la composición del medicamento (que aparece más arriba con el encabezado "Fórmula") sino acerca de las dolencias para las cuales está indicado.

Los apartados restantes, "Contraindicaciones", "Advertencias y precauciones", "Efectos adversos" ("Reacciones adversas" en Ana-m) y "Sobredosificación" no están encabezados con preguntas en ninguno de los prospectos. En el caso de Ana-m, la información en estas secciones aparece en formato de viñetas para facilitar la lectura; en Anaflex tradicional, está organizada en párrafos. Ninguno de los prospectos especifica qué cantidad de droga se considera "sobredosificación" en el apartado con ese nombre, aunque sí se nombra la dosis máxima sin consulta médica.

Encontramos además en Ana-m advertencias que no están incluidas en el prospecto de Anaflex:

- (1) Si usted consume 3 (tres) o más vasos diarios de bebida alcohólica consulte a su médico antes de tomar este medicamento.
- (2) Si usted está tomando algún medicamento, está embarazada o dando de mamar consulte a su médico antes de ingerir este medicamento.
- (3) [destacada] Si usted padece alguna enfermedad cardíaca o presenta factores de riesgo cardiovasculares (...) deberá ingerir la dosis indicada por no más de 5 días para el dolor o 3 para la fiebre.

Y, a la inversa, en el prospecto de Ana-m se omite la leyenda "Libre de gluten de trigo, avena, cebada y centeno (Sin T.A.C.C.)", que sí aparece en Anaflex.

Esto resulta llamativo no sólo por el hecho que las diferencias en la composición de las cápsulas de uno y otro producto no justifican la omisión de estas líneas en uno u otro prospecto, sino porque, al tratarse básicamente de la misma medicina, los pacientes/usuarios (hombres o mujeres) comprendidos en alguno de estos grupos pueden no estar al tanto de los riesgos de ingerir este medicamento en tales circunstancias. Además, paradójicamente, la fiebre no aparece como una dolencia para la cual estén indicados estos productos.

Inclusión de vocabulario técnico

La presencia de vocabulario técnico relacionado al campo de la medicina representa una elección lingüística efectuada a partir de una hipótesis acerca del nivel de comprensión textual del lector y su probable familiaridad con ciertos términos del ámbito médico-farmacéutico.

Ambos textos contienen vocabulario médico con diversos grados de especificidad, tales como "dosis mínima efectiva", "empeoramiento del padecimiento", "individualizar la dosis óptima para cada persona", "alteraciones de la coagulación", "tratamiento intensivo con diuréticos".

Observamos en el prospecto de Anaflex una presencia más notoria de términos específicos, sobre todo en el apartado "Advertencias y precauciones". Por otro lado, el apartado "efectos adversos" está redactado en lenguaje accesible al lector no especializado: se dan ejemplos de las reacciones indeseables que puede causar el medicamento y se usan expresiones de uso corriente para explicar los síntomas.

En el caso de Ana-m, la cantidad de ítemes léxicos especializados es más acotada. Asimismo, el lenguaje utilizado en el apartado "Reacciones adversas" es de fácil lectura, y en otros apartados se brinda una opción menos técnica que la usada en el prospecto de Anaflex, por ejemplo: "mejoría de los síntomas" (Ana-m) versus "mejoría de la sintomatología" (Anaflex).

Relaciones de los roles autor-lector

Según dijimos, algunas características del lenguaje utilizado en el texto pueden dar indicios sobre la forma en que el autor percibe su rol y el del lector; por ejemplo, de autor experto-lector inexperto.

Para empezar, en ninguno de los prospectos queda claro quién es el autor, es decir, quién asume la responsabilidad por el contenido del escrito, y en ambos textos encontramos sólo una instancia en que aparece el plural de modestia que da voz al productor del mensaje.

... si usted *usted* presenta alguno de los mismos [síntomas] u otro tipo de sintomatología que le despierte sospecha, le *sugerimos* acudir inmediatamente al médico (Anaflex: "Efectos adversos"; Ana-m: "Reacciones adversas").

La recomendación del autor, en la única instancia en que aparece en el prospecto, se encuentra atenuada aún en un posible caso en que el paciente se encuentre en riesgo.

En Anaflex, el apartado "¿Cómo se usa Anaflex?" indica, mediante el uso de colectivos neutros, que el lector-destinatario es cualquier persona (hombre o mujer) mayor de 14 años. En Ana-m, en "¿Cómo se usa Anaflex mujer?", el grupo receptor queda constituido por adultos en general (otra vez, en virtud del colectivo neutro), pero restringido a adolescentes mujeres de 15 años o más. Sin embargo, la información sobre la forma de administración está claramente dirigida a mujeres dado que el único caso que cita (y enmarca desde lo paratextual) es el tratamiento del dolor menstrual. En el prospecto de Ana-m encontramos cuatro instancias en que se alude al receptor abiertamente en términos de "usted" (contra una sola en Anaflex), todas en los apartados "Advertencias y precauciones" y "Reacciones adversas".

Por otro lado, como ya señalamos, los textos que responden a un determinado género pueden ser reconocidos como tales en virtud de la identificación de movimientos (*moves*) que se realizan en cada sección y que adquieren sentido para determinados destinatarios en ciertas situaciones. La función de cada movimiento (por ejemplo, definir, informar, dar instrucciones, etc.) debe resultar clara al lector porque su objetivo es, precisamente, el de ejercer alguna influencia sobre él. Si el lector no comprende las relaciones establecidas entre el autor y él en el texto, si no entiende la función de estos movimientos, no sabrá qué hacer con la información que se le presenta (Clerehan *et al.*, 2005: 336).

En este sentido, notamos en ambos prospectos numerosos casos de directivas con elisión de sujeto en leyendas del estilo *Lea detenidamente esta información* y *Consulte al médico*, pero predominan las formas verbales impersonales introducidas con "se" y las indicaciones aparecen en infinitivo. Si bien estas estructuras son ambiguas de por sí, suele quedar en claro que el destinatario es el paciente en virtud del cotexto. Ambos textos son mayormente instructivos y prescriptivos, aunque aparecen movimientos informativos en las secciones destinadas a la acción terapéutica, fórmula y administración.

Una lectura más atenta revela diferencias importantes en la relación autor-lector/destinatario en ambos prospectos. El de Ana-m presenta un mensaje que da poco lugar a ambigüedades. En efecto, descubrimos en él sólo dos instancias (ambas en común con Anaflex) en las cuales no queda claro a quién se dirige el autor: "Utilizar la dosis mínima efectiva en personas de edad avanzada, debilitadas o de escaso peso corporal" ("¿Cómo se usa Anaflex mujer?"; "¿Cómo se usa Anaflex?") ¿Quién utiliza el medicamento? ¿Acaso la misma persona que determina la dosis mínima efectiva? Esta instrucción parece estar dirigida al profesional de la salud y no al paciente.

Pocas líneas más abajo, se lee: "Para los dolores menstruales, se recomienda individualizar la dosis óptima para cada persona (...). Si fuese necesario aumentar la dosis, agregar una cápsula blanda en el ciclo menstrual siguiente (...)." Nuevamente cabe preguntarse para quién es la recomendación, si el paciente está en condiciones de "individualizar la dosis óptima para cada persona", o en principio, para sí mismo, y si sabe lo suficiente sobre medicina o farmacología para ajustar el tratamiento a sus necesidades.

Algo similar sucede en "Advertencias y precauciones" (Anaflex): "Si se presentaran síntomas de hipersensibilidad o alergia sin antecedentes conocidos, suspender la ingestión del producto, iniciar tratamiento antialérgico sintomático y consultar al médico (...). El Diclofenac puede inhibir la acción de los diuréticos y, en los ahorradores de potasio, potenciar este efecto, obligando al control del potasio en sangre." En la primera parte de este fragmento entendemos que quien presenta síntomas alérgicos (el paciente) es quien debe dejar de consumir Anaflex y comenzar con una medicación para la alergia sólo porque aparece "consultar al médico" al final. Creemos que no todos los lectores están capacitados para entender el texto de esta manera, y mucho menos de actuar en consecuencia. La oración que le sigue está claramente orientada al médico, dada la densidad de vocabulario técnico y la imposibilidad práctica de que el paciente pueda controlar por sí mismo los niveles de potasio en su sangre.

En "Efectos adversos" leemos: "A la vez que los efectos *buscados*, todo medicamento puede causar en ciertas circunstancias y en ciertos pacientes, efectos adversos." El participio opaca el agente, y a esta confusión se suma la inclusión de "pacientes" como objeto del que se habla.

Campaña publicitaria gráfica

En cuanto a la campaña gráfica desplegada para la promoción de los analgésicos¹ podemos decir que se ha trabajado con un claro perfil de los destinatarios de ambos productos. Respecto del analgésico de uso general (Anaflex), se puede apreciar que está dirigido a un público masculino. Desde la selección de los colores, principalmente rojo y azul con algunos matices, con los cuales se identifica más un hombre, hasta el uso de una figura humana andrógina sin rostro -que se podría suponer masculina de no ser por la señalización del dolor menstrual- se advierten rasgos de masculinidad. Se emplean círculos rojos para resaltar las zonas de dolor y se segmenta el cuerpo humano en las imágenes pequeñas que tienen como fin explicitar las áreas donde más comúnmente se siente la inflamación y el dolor (espalda, cintura, piernas). Se observa también la mano masculina que repetidamente en la gráfica aparece sosteniendo la cápsula blanda. En nuestra interpretación, creemos que tanto la pequeñez de la minicápsula (que denominan "perla" en Ana-m) como su

condición de blanda ayudan a percibir al medicamento como "de ingesta fácil" y minimiza la resistencia que las personas suelen presentar a la toma de píldoras.

En claro contraste, Ana-m presenta una campaña gráficamente dirigida a las mujeres en etapa activa. La gama de colores elegida, que va de tonos liláceos a rosados; la inclusión de una ilustración que muestra a una mujer visiblemente joven, una tipografía distinta (cursiva) que destaca la palabra "mujer" así como la utilización de cierto vocabulario no técnico ni medicinal sino con valor agregado para el público femenino, como "perlas", "práctico", "cómodo" y "para cada mujer" muestra una estrategia publicitaria con destinatarias bien definidas: mujeres jóvenes, de clase media, urbanas, con cierta afluencia para adquirir "la dosis justa" y sentirse "aliviadas".

Existe también una diferenciación en la segmentación del cuerpo humano indudablemente femenino—que eligen mostrar: el vientre femenino, el único foco, enmarcado por medio de unas manos extendidas hacia abajo, como señalando el lugar preciso donde se genera y combate el dolor. No resulta casual que las "perlas" o "perlititas" (otro nombre para la minicápsula, adviértase el sufijo que equipara al "mini" del Anaflex con el adicional afectivo de "-itas" en el Ana-m) se halle en la posición casi exacta donde debe combatir la inflamación y producir el anunciado efecto analgésico. Esto parecería obligar a pensar que el único sitio de dolor e inflamación de una mujer durante los días de su periodo menstrual es el vientre, cuando es sabido que las mujeres podemos sentir otros dolores y molestias (por ej. en las mamas, cabeza, etc.) que pueden ser blanco de la acción analgésica que promete el medicamento. Sin embargo, claramente la gráfica destaca y refuerza el aspecto estético.

Incluso desde una posición que pretende ser científica, se intenta dar mayor credibilidad y justificar una nueva presentación "práctica" de 4 unidades mediante la inserción de datos estadísticos. La mera lectura de la información sobre la que se basa (un universo de 246 mujeres, de entre 18 y 45 años, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires) da por tierra la pretensión de credibilidad a la que se alude al declarar "Ellas deciden que quieren 4". El porcentaje de la muestra no resulta un universo aceptable para brindar datos estadísticos generalizados cuando sólo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, según el último censo nacional, existen más de 600.000 mujeres entre las edades de la encuesta². Basándonos tan sólo en este dato parcial, las encuestadas representarían un 0,041% de la población femenina capitalina, lo cual hace que la proyección pretendida para la justificación carezca de fundamento científico contundente.

Conclusiones

El análisis de los prospectos que acompañan las versiones tradicional y "mujer" de Anaflex expone claramente cómo el laboratorio construye dos destinatarios diferentes mediante unos pocos pero eficaces procedimientos discursivos.

El destinatario del escrito que acompaña las cápsulas blandas de Anaflex es un usuario adulto neutro educado con algunos conocimientos de términos farmacéuticos. Afirmamos que se trata de un usuario *adulto* porque no hay nada en el texto o en el paratexto del prospecto que apele por ejemplo a un adolescente (para el cual el medicamento también está indicado), *educado* porque puede mantener la atención durante la lectura de cada párrafo sin que lo distraigan palabras técnicas y comprende que las construcciones con elisión de sujeto están destinadas al él como paciente-usuario, algo que no resulta obvio en todas las instancias.

Muy diferente es el lector modelo del prospecto de Ana-m, dado que el nombre mismo del producto excluye desde lo discursivo a un destinatario masculino. En este caso, el paratexto refuerza y subraya el carácter femenino del nombre: el color elegido para la fuente es lila y se incluye el mismo dibujo del vientre femenino que aparece en las publicidades. En cuanto al texto en sí, el uso de la lengua crea una lectora femenina con estrategias de lectocomprensión que revelan menor competencia que las requeridas por los destinatarios de Anaflex. La disposición del texto en la página resalta el uso privilegiado de Ana-m (para el tratamiento del dolor menstrual) justo debajo del nombre, y la información acerca de las instrucciones de uso, las contraindicaciones, las advertencias y los efectos indeseables aparece en forma de lista para facilitar la lectura. Si bien abundan las formas impersonales, se interpela a la lectora en cuatro oportunidades, justamente en los apartados "Advertencias y precauciones" y "Reacciones adversas" para llamar la atención de la usuaria. A propósito, la sustitución de "efectos adversos" por "reacciones adversas" no es casual: *efecto* es "aquello que sigue por virtud de una causa" (DRAE) que puede ser ajena a la acción del usuario, mientras que *reacción* implica una acción anterior de la cual el agente (la usuaria) es responsable. Por la misma razón, el apartado "Advertencias y precauciones" incluye más información que el prospecto del Anaflex "tradicional", y la presencia de léxico científico es más limitada. Además, la letra pequeñísima del prospecto destaca el mensaje del paratexto (el nombre del producto en el ángulo superior izquierdo y el dibujo del vientre femenino en el ángulo inferior derecho), lo que hace innecesaria una lectura pormenorizada: la usuaria entiende que Ana-m está destinado a combatir el dolor y la inflamación uterina durante el ciclo menstrual sin necesidad de leer el prospecto.

Por su parte, el análisis de la gráfica empleada para publicitar ambos analgésicos revela que las estrategias de comunicación y promoción se ajustan a modelos sociales vigentes en nuestra cultura urbana y resaltan características propias del género. Así, las mujeres padecen "enfermedades" por el

sólo hecho de ser mujeres; tal es el caso de la menstruación o la menopausia. Estas diferencias biológicas se presentan como un problema que requiere un medicamento especial y por eso surge Ana-m. La imagen masculina preponderante en Anaflex alude en cambio a dolores que pueden surgir, por ejemplo, de la práctica de un deporte o trabajos de fuerza. Desde lo discursivo, se señala que Anaflex son cápsulas que eliminan el dolor y permiten continuar con las actividades; en cambio, Ana-m en perlas declara aliviar el dolor, eligiendo destacar el efecto estético de una menor inflamación. Tanto desde lo visual como desde lo textual, la folletería de Anaflex presenta más información que la de Ana-m, lo que crea la sensación de un medicamento más completo, capaz de satisfacer a un rango de usuarios más amplio.

En resumen, creemos haber encontrado evidencia suficiente que demuestra que el laboratorio, tanto en los prospectos como en la gráfica de los productos, ha recurrido a estrategias que responden en gran medida a estereotipos de género y que le han permitido construir receptores distintos para estos productos, influyendo de este modo en forma directa sobre la comercialización al poder abarcar más segmentos de mercado. Así, desde la gráfica publicitaria se dirige el mensaje a nichos bien diferenciados y se persuade al lector a que compre el producto a partir de sus beneficios médicos y prácticos. La información provista en los prospectos completa y refuerza esta diferenciación entre los destinatarios tanto desde el discurso como desde el paratexto.

Notas

1 Pueden verse en www.bagoconsumomasivo.com.ar.

2 Datos Censo 2001 en:

http://www.buenosaires.gov.ar/areas/hacienda/sis_estadistico/areas_tematicas/dinamica_estructura/censo_poblacion.php.

Referencias

- Clerehan, Rosemary, Rachele Buchbinder y Jane Moodie (2005) "A linguistic framework for assessing the quality of written patient information: its use in assessing methotrexate information for rheumatoid arthritis". *Health Education and Research* 20 (3): 334-344.
- Everaert-Desmedt, Nicole (1984) "La tematización publicitaria". En *Figuratividad y figurativización en los anuncios publicitarios*. Revista *Morphé* (2): 213-233.
- Halliday, M.A.K. y Christian M.I.M. Matthiessen (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Arnold.
- Hoare, Martín (2008) *La importancia del diseño de información en envases de medicinas VBR*. Inédita. La Plata, Facultad de Bellas Artes, UNLP.
- Laboratorio Bagó. División consumo masivo. En www.bagoconsumomasivo.com.ar. Consulta: 1 de febrero de 2010. Ley 11405. En www.gob.gba.gov.ar. Consulta: 23 de marzo de 2010.
- Marris, Paul y Sue Thornham, Eds. *Media Studies. A Reader*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Morley, G. David (2000) *Syntax in Functional Grammar. An Introduction to Lexicogrammar in Systemic Linguistics*. Londres: Continuum.
- Paltridge, Brian (2008) *Discourse Analysis*. Londres: Continuum.
- Papí Gálvez, Natalia, Belén Cambronero Saiz y María Teresa Ruiz Cantero (2007) "El género como "nicho": el caso de la publicidad farmacéutica" en *Feminismo/s*, (10): 93-110.
- Real Academia Española (2001) *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Williams, Raymond (1980) "Advertising: the magic system". En Marris, Paul y Sue Thornham, Eds. (1999: 704-709).

Capítulo 48: 413-420

Las nominalizaciones: reconocimiento, comprensión y estrategias lingüísticas para su definición

Mariana Cuñarro

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Las nominalizaciones: reconocimiento, comprensión y estrategias lingüísticas para su definición

Mariana Cuñarro

Facultad de Filosofía y Letras, UBA

Buenos Aires, Argentina

mcunarro@gmail.com

Resumen

Las nominalizaciones son elementos léxicos resultantes de un proceso de derivación mediante el cual se forman nombres a partir de verbos: *realización* < *realizar*, *productor* < *producir*. Morfológicamente, se trata de palabras con estructura compleja: a un verbo base se le adjunta un sufijo que cambia la clase de palabra a nombre (V > N). Además, la nominalización hereda la estructura argumental del verbo del cual deriva y esto incide en la estructura sintáctica resultante. A su vez, este proceso morfológico, es indispensable para realizar trabajos de reformulación puesto que, según Castelli (1996: 333), “permite expresar sintéticamente la información presente en una frase entera”. En un trabajo anterior (Cuñarro 2009), me ocupé de mostrar que cuando el reconocimiento de elementos deverbales es deficiente, se convierte en uno de los factores que obstaculiza la comprensión lectora de textos escritos de cierta dificultad. Asimismo, cuando un lector se enfrenta a elementos léxicos desconocidos es sabido que para identificar su significado pone en juego una serie de estrategias cognitivas, ligadas a su conocimiento lingüístico o de mundo. Siguiendo con la línea de indagación, en este trabajo me centraré en comprobar a qué tipo de estrategia recurren los aspirantes a ingresar en la universidad para definir palabras de morfología compleja con implicancias sintáctico-semánticas. A fin de determinar no solo qué herramientas lingüísticas utilizan para reconocerlas, sino también de qué modo interpretan su estructura argumental, se aplicó una prueba de reconocimiento y definición de nominalizaciones, en relación con la comprensión textual de un texto periodístico.

Introducción

Las nominalizaciones son elementos léxicos resultantes de un proceso de derivación mediante el cual se forman nombres a partir de verbos, como por ejemplo: *realización* < *realizar*, *recogimiento* < *recoger*, *productor* < *producir*. Se trata de palabras con estructura morfológica compleja: la adjunción de un sufijo a la base verbal cambia la clase de palabra a nombre (V > N). Pero, además, la nominalización hereda la estructura argumental del verbo del cual deriva y esto incide en la estructura sintáctica resultante.

El conocimiento lingüístico acerca de este proceso morfológico es indispensable para realizar reformulaciones puesto que estos elementos léxicos tienen la capacidad de expresar de manera sintética la información de una frase completa. De esto se desprende que, tanto en el ámbito escolar como en el académico, el uso de las nominalizaciones se convierte en una herramienta necesaria para el trabajo con textos a partir de los cuales, por un lado, se incorporen saberes y, por otro, se pretenda construir nuevos conocimientos.

Por otra parte, y por fuera del uso del léxico en el ámbito de la enseñanza, muchos de los neologismos que tanto legos como expertos crean a diario son nominalizaciones y aparecen registrados en textos escritos al tiempo que son rápidamente difundidos por los medios masivos de comunicación.

Sin embargo, dado que las nominalizaciones son piezas léxicas complejas, su dominio no resulta cognitivamente sencillo debido a su particular característica de incidir en la sintaxis y comportar importantes implicaciones semánticas deducibles a partir de su estructura morfológica. En consecuencia, se trata de un procedimiento que supone la utilización de estrategias lingüísticas que relacionen diferentes componentes de estructuración de la lengua.

En un trabajo anterior (Cuñarro 2009), realizado en el marco del proyecto “Léxico, gramática y texto. Aspectos cognitivos y aplicados”, dirigido por la Dra. Mabel Giammatteo y codirigido por la Dra. Hilda Albano, me ocupé de mostrar que cuando el reconocimiento de elementos deverbales, como las nominalizaciones, es deficiente, se convierte en uno de los factores que obstaculiza la comprensión lectora de textos escritos de cierta dificultad, sean estos objeto de estudio en los niveles superiores de la enseñanza, o incluso otros tipos, como por ejemplo artículos periodísticos de cierta complejidad estructural y argumentativa.

Por otra parte, cuando un lector se enfrenta a elementos léxicos desconocidos es sabido que para identificar su significado pone en juego una serie de estrategias cognitivas, ligadas ya sea a su conocimiento lingüístico o de mundo. Siguiendo con la línea de investigación mencionada anteriormente, en este trabajo me centraré, en primer lugar, en indagar a qué tipo de estrategia lingüística acude un grupo de aspirantes a ingresar en la universidad al definir palabras de morfología

compleja como las nominalizaciones y, en segundo lugar, dado las implicancias sintáctico-semánticas que éstas tienen, rastrearé qué elementos de la estructura argumental de los verbos base se revelan en la producción de esas definiciones.

Aspectos teóricos

Como se anticipó más arriba, las nominalizaciones son elementos léxicos complejos desde el punto de vista morfológico puesto que se trata de unidades formadas mediante un proceso de derivación consistente en adjuntar ciertos elementos morfológicos a otros: a un verbo base se le agrega un sufijo de derivación nominalizador (-ción, -miento, -ncia, -nza, -dor, etc.) que cambia la clase de palabra, de verbo a nombre (V > N). Así, por ejemplo, de respirar formamos respiración; de encarcelar > encarcelamiento; de alternar > alternancia; de esperar > esperanza; de trabajar > trabajador.

De este modo, la nominalización al derivar de un verbo se convierte en un elemento que hereda la información semántica proveniente de éste. En efecto, se trata de un proceso morfológico que condensa información sintáctico-semántica en un sintagma nominal (SN). En otras palabras, al ser portador de la semántica verbal, lleva la posibilidad de desenvolver sintácticamente la estructura argumental del verbo base. Por ejemplo ante la oración: La semana próxima estará lista la corrección, el lector entenderá que “X corregirá Y para la semana próxima” y que “Y pasará de un estado a otro”: de no estar corregido a estar corregido.

Por otra parte, la nominalización constituye un mecanismo que “permite expresar sintéticamente la información presente en una frase entera”¹ (Castelli 1996:333). Por ejemplo, en el nombre corrección se entiende que “alguien” – un agente² – corrige “algo” – un tema, que en este caso representa un “objeto afectado”³.

A esta complejidad se suman las variaciones que se producen en la conexión sintáctica de las palabras. Así, cuando la nominalización reproduce la estructura temática de la base de la que proviene lo hace de modo particular ya que, a diferencia del verbo (1), el nombre (2) no puede tomar directamente sus argumentos, sino mediante preposiciones:

(1) [La maestra]agente corrigió [las evaluaciones]tema

(2) La corrección [de las evaluaciones] tema [por/por parte de la maestra]agente

De esta manera, se entiende que el proceso de la nominalización permite crear sustantivos deverbales en los que se gramaticalizan las marcas de relación entre un núcleo predicativo y sus argumentos, ya sea morfológicamente – p.ej. productor – o mediante preposiciones, como se mostró en (2).

Ahora bien, la reformulación de la estructura argumental en el SN no es un procedimiento mecánico, sino que constituye una operación altamente especificada en la que es preciso tener en cuenta, además de los aspectos morfosintácticos, cuestiones semánticas, sobre todo la información relativa a la base verbal – la clase de predicación involucrada⁴– y al tipo de estructura argumental que ésta elabora.

Al mismo tiempo, no siempre aparece manifestada en la sintaxis resultante la estructura argumental completa. Obsérvese, por ejemplo, la siguiente oración: “Expondrán sus demandas” en donde ‘hay varios X que demandan a un Y acerca de Z’. En esta oración no se explicitan en la sintaxis los papeles temáticos correspondientes a la estructura argumental del verbo demandar. Es el lector quien deberá reponerlos de acuerdo al contexto, pero también, a su conocimiento gramatical.

Por otra parte, si aceptamos que las palabras representan tan solo la percepción que de la realidad tenemos y que, paralelamente, los elementos de la realidad no siempre son percibidos del mismo modo, podemos entender las distintas elecciones que el hablante puede hacer al utilizar estas complejas unidades de la lengua. En cuanto a la percepción de un proceso, por ejemplo, el hablante tiene la posibilidad de expresarlo a partir de un elemento verbal sufrir, o bien con una unidad de categoría nominal, sufrimiento. En este sentido, el sintagma nominal resultante de utilizar la nominalización tiene la capacidad de hacer referencia al evento del mismo modo en que lo hace el verbo. Es decir, ambas formas remiten a un mismo contenido referencial: un proceso de tipo interno o psíquico. Sin embargo, a pesar de hacer referencia al mismo evento, denotan conceptualizaciones diferentes de dicho proceso. Así, mientras que al utilizar un verbo el proceso es percibido como una relación dinámica entre dos entidades: Ignacio sufre de estrés, con la presencia de un elemento de verbal el proceso se percibe como una entidad cerrada y sin dinamismo: El sufrimiento de Ignacio por/a causa del estrés. (Querol Bataller 2006).

Por último, siguiendo la línea de interpretación de las nominalizaciones, Grimshaw (1990 citado por Català y Molero 2006) propone que éstas pueden hacer referencia al valor semántico de “acción de”, es decir al proceso manifestado por el verbo: La demanda de las entidades agrarias fue exitosa, o bien referenciar el resultado de ese proceso, es decir, el valor de “efecto de”: Las entidades agrarias presentaron sus demandas. También Picallo (1999) señala la posibilidad de ambigüedad semántica en algunos nominales complejos puesto que denotan dos tipos de entidades distintas: un evento o un proceso, es decir que pueden “denotar algo que acontece o que se sitúa en un espacio de tiempo” (p.

368), respectivamente. Tradicionalmente, estos nominales derivados se los denominaba “sustantivos de acción” (los eventivos) y “sustantivos de efecto” (los resultativos).

Sujetos y metodología

El corpus de datos que se analizará a continuación surge de una ejercitación que se llevó a cabo con un grupo de adultos aspirantes a estudios universitarios, específicamente, a la carrera de Abogacía en Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora⁵. La muestra analizada asciende a 53 casos, 21 de sexo masculino y 32 pertenecientes al sexo femenino. El rango de edad era bastante amplio: entre 18 y 60 años, lo cual da un promedio de 30 años.

Se les aplicó una prueba de reconocimiento de nominalizaciones y comprensión textual. Ésta consistió en ofrecerles un muy breve fragmento de una nota periodística aparecida en el diario La Nación sobre uno de los temas del momento: la crisis del campo.

Se les suministró a los alumnos el siguiente texto acompañado de una consigna inicial:

Lea con atención el siguiente texto

Hoy los productores pelean para sobrevivir

Fue una semana de particular crispación en el nuevo round abierto entre el campo y el Gobierno, potenciada por el escrache que le hicieron los productores santafesinos al kirchnerista Agustín Rossi y el debate abierto en las entidades agrarias sobre el grado de dureza con el que expondrán sus demandas: baja en las retenciones, apertura a las exportaciones y ayuda efectiva para los chacareros. [...]

La Nación, Suplemento Enfoques, domingo 2 de febrero de 2009.

A continuación se les solicitaron dos actividades: i) que resumieran en una oración breve el contenido del texto y ii) que subrayaran tres nombres (o sustantivos) que derivaran o se formaran a partir de un verbo. De este modo, se buscaba indagar sobre la comprensión lectora y el reconocimiento de las palabras en cuestión.

Seguidamente, se incluyeron dos consignas más, a fin de comprobar la comprensión de las palabras involucradas:

Defina cada una de las palabras que subrayó.

Empleé cada palabra en una oración.

Análisis del corpus

En el trabajo anteriormente mencionado (Cuñarro 2009) me ocupé, en primer lugar, de analizar las primeras dos consignas i), resumir el texto en una oración, y ii), marcar nombres formados a partir de verbos y, seguidamente, de establecer la relación entre ambas respuestas. En las conclusiones, se reconoció una relación proporcional entre el logro de un resumen aceptable del texto y el reconocimiento de las formas deverbales pedidas. Además, se observó que en los casos en que no se lograba realizar un resumen aceptable sucedía que: a) no se llegaban a identificar todos los participantes de la situación referenciada en el fragmento, o b) los resúmenes se alejaban de lo expresado en el texto. Así:

Cuando los resúmenes eran los esperados, el marcado de las nominalizaciones también era el adecuado.

Resumen: “Se agravó el problema entre el campo y el gobierno a raíz del incremento de la dureza de las demandas”.

Palabras marcadas: crispación – escrache – debate.

En cambio, en los casos en los que se no reconocían las nominalizaciones, los resúmenes eran confusos o muy poco específicos.

Resumen: “Emergente de un problema socioeconómico recientemente en nuestro país”.

Palabras marcadas: fue – hicieron – baja.

La siguiente tabla muestra la relación entre el reconocimiento de las nominalizaciones y la producción de los resúmenes:

	Señalan nominalizaciones (3 por cada prueba)		Señalan otros elementos (3 por cada prueba)	
Resumen logrado (18 casos)	51/54	94.45 %	3/54	5.55 %
Resumen incompleto (17 casos)	36/51	70.58 %	15/51	29.42 %
No logra resumen (17 casos)	33/51	66 %	17/51	34 %

Tabla 1

En esta oportunidad mostraré los resultados obtenidos a partir del análisis de las consignas ii) y iii), es decir, el marcado en el texto de las nominalizaciones y su posterior definición. Para ello consideraré aquellos informantes que únicamente marcaron las nominalizaciones puesto que el

objetivo actual es ver, por un lado, mediante qué estrategias lingüísticas definen nominalizaciones y, por otro lado, qué papeles temáticos de la estructura argumental se recuperan en la definición producida. Entre todas las nominalizaciones reconocidas se seleccionó para analizar un corpus conformado por los siguientes deverbales: debate, demanda, retención y exportación.

La definición de elementos deverbales en diccionarios

La forma recurrente que los diccionarios suelen utilizar para definir este tipo de nominalizaciones está encabezada por “acción y efecto de X”. Así en el DRAE⁶, por ejemplo, para los términos retención y exportación aparece como definición: “acción y efecto de retener” y “acción y efecto de exportar”, respectivamente, como primera acepción. En cambio, para las formas debate y demanda la clase de definición que se utiliza son las llamadas por Bosque (1982) definiciones propias o parafrásticas, i.e. aquellas en las que se define a partir de relaciones léxicas como la hiperonimia, sinonimia o antonimia. Para las palabras que aquí analizo, el DRAE presenta definiciones por sinonimia:

Debate: controversia.

Demanda: Súplica, petición, solicitud.

En el caso de retención, la segunda acepción dice: “Parte o totalidad retenida de un sueldo, salario u otro haber”; y para exportación: “Conjunto de mercancías que se exportan”. Para ambas palabras aparece una definición de tipo parafrástica, en este caso utilizando una relación de hiperonimia.

Categoría verbal y categoría nominal

El hecho de que estas palabras de categoría nominal deriven de una categoría verbal, por un lado, y por otro, que los diccionarios utilicen para definir la mención de la forma verbal, podría llevarnos a explicar el recurso elegido por algunos informantes para definir: se trata de aquellos casos que en lugar de considerar el elemento a definir como un nombre, consideraron la forma verbal como el “definido”, por ejemplo:

Debate: discutir acerca de algo.

Exportación: deriva del verbo exportar que significa vender al exterior del país.

De las 68 definiciones relevadas, es decir aquellas respuestas que definen una nominalización y no otra clase de palabra, 20 definieron como si se tratara de una categoría verbal mientras que 48 definieron categorías nominales. El mayor número de definiciones que tratan el término como nombre corresponde al grupo que, además, había logrado producir un resumen aceptable del texto ofrecido. La siguiente tabla ilustra la correlación entre las definiciones y el tipo de resumen presentado por los encuestados:

	Define como nombre	Define como verbo
Resumen (30 definiciones)	24	6
Resumen incompleto (19 definiciones)	12	7
No logra resumen (19 definiciones)	12	7
Total	48	20

Tabla 2

De este modo, se observa que la categoría verbal de la base ejerce influencia para reconocer la significación de estas palabras. En el caso de quienes definieron como si se tratara de una forma verbal, aun cuando hayan reconocido la forma nominal solicitada no pueden dar cuenta, al producir la definición, del agregado de significación que porta el sufijo nominalizador a la base verbal.

Definiciones propias o parafrásticas

Entre la posibilidad de definir estas nominalizaciones como “acción y efecto de” o como definiciones del tipo propias o parafrásticas en las que se utilizan como recurso lingüístico las relaciones léxicas de sinonimia, hiperonimia o antonimia, en el corpus analizado aparece privilegiada la construcción de definiciones parafrásticas.

Así, en el caso de demanda se utiliza la sinonimia como recurso lingüístico: demanda como reclamo, pedido o exigencia. También aparecen registradas definiciones en las que se recurre a la hiperonimia: Es una herramienta que un individuo tiene para defenderse; es una forma de reclamar algo; o, cercano al significado del texto: es un medio por el cual los productores agropecuarios dan a conocer al gobierno los asuntos en los que se ven involucrados.

Al definir debate también aparecen formas que se presentan como sinónimas, tales como charla, intercambio de ideas o enfrentamiento verbal. Asimismo, la hiperonimia puede observarse en definiciones como acto en donde cada individuo expone su opinión sobre determinado tema o forma de encontrar enfrentadas diferentes posturas.

Para retenciones utilizaron sinónimos como suma de dinero o porción de dinero, en una acepción ligada al contexto textual. Las definiciones hiperónicas incluyen como hiperónimo palabras como impuesto (impuesto que le pone el Gobierno al campo –o sea a los productores), entendiendo al procedimiento de retención tributaria como un tipo de impuesto. Otro caso: retenciones son un medio por el cual el estado se queda con parte de las ganancias de los productores.

Por último, para definir exportaciones, el recurso de la hiperonimia es el que mayormente se manifiesta: venta de productos a otros países, aquí se define con el valor de “acción de exportar” o “el proceso de exportar”, mientras que en: productos que se venden a otros países; y en: toda aquella mercadería que salga del país para ser vendida afuera de él en otros países el significado que se privilegia es el de “efecto” o “resultado”. De esta manera quedan manifestados dos tipos de nominalizaciones, por un lado, las que producen nominales de proceso o eventivos, es decir, aquellos que tienen el valor semántico de “acción de”, y por otro, los que tienen el valor semántico de “efecto de”, es decir, los nominales de resultado (cfr. § Aspectos teóricos).

La recuperación de la estructura argumental

Por último, he indagado qué elementos de la estructura argumental de la base verbal son recuperados en la definición de estas nominalizaciones. El interés radicó en el hecho de conocer cuánto de la semántica verbal se vuelve necesario para definir su derivado.

En el caso de demanda, el verbo de su base es de influencia y su estructura argumental está constituida por un agente, un tema y una meta [A, T, M], es decir, “alguien demanda algo a alguien”. En el contexto textual donde aparece este nombre, los papeles temáticos están representados por:

[Entidades agrarias]Agente demandan [la baja de las retenciones, la apertura a las exportaciones y la ayuda económica] Tema [al gobierno]Meta.

En el corpus aparecen definiciones en las que se repone:

- el agente y el tema: aquello que un individuo pide o exige para sí.
- el agente, el tema y la meta: acto en el que se lleva a cabo el pedido de una persona o grupo a otros.

En debate, considerando debatir como verbo de comunicación, su estructura argumental se compone de agente y tema [A, T], en el que, de acuerdo a la acepción, se tratará de un objeto efectuado (El Congreso debate la ley –y entonces la crea) o afectado (El Congreso debate sobre la ley –y la modifica). Al mismo tiempo, este verbo supone también otro participante con quien se debate, El diputado debatió con su oponente sobre la ley. De este modo, deberíamos considerar un “sociativo” [S]. De acuerdo con lo expresado en el texto, la estructura argumental estaría representada de este modo:

[Las entidades agrarias]Agente debaten [entre sí]Sociativo [sobre el grado de dureza de sus demandas]Tema afectado.

Las definiciones analizadas muestran lo siguiente:

- el agente y el tema: enfrentamiento verbal donde discuten sus diferencias.
- el agente, el tema y el sociativo: es el momento en el cual dos o más personas comienzan a debatir sus diferentes puntos de vista.

En cuanto a retenciones, el verbo retener es un verbo de acción cuya estructura argumental está compuesta por un agente, un tema y un beneficiario de tipo negativo [A, T, B]. En este caso:

[El gobierno]Agente retiene [dinero]Tema [a los productores del campo]Beneficiario

Los resultados muestran que en las definiciones aparece:

- el agente y el tema: es una suma de dinero que retiene el gobierno.
- el agente, el tema y el beneficiario: es una cierta suma de dinero que el gobierno le cobra a los productores para exportar.
- el agente y el beneficiario: cuando el gobierno extrae a los que más tienen.

Por último, en el caso de exportaciones, el verbo exportar supone, en tanto verbo de acción, un agente y un tema [A,T]. El verbo también lexicaliza en el prefijo un locativo: enviar al exterior. En este contexto se podría entender:

[Los productores agropecuarios]Agente exportan [sus productos]Tema.

Las definiciones recogidas manifiestan:

- el agente que aparece implícito, el tema y un locativo: toda aquella mercadería que salga del país para ser vendida afuera de él en otros países.

La manifestación del locativo parece volverse necesaria cuando se define como un tipo de venta que implica el traslado de los productos de un lugar a otro: “alguien” vende “algo” “fuera del país”. Es decir que la utilización de este hiperónimo necesita especificación, por lo tanto explícita (o externaliza) el locativo. Prueba de ello es comparar con las definiciones en las que aparece el verbo base: son las acciones de exportar un producto.

De acuerdo a lo expuesto, se podría pensar en una gradación en la aparición de los argumentos de la base al definir una nominalización. De este modo, agente y tema son los argumentos que

necesitan ser incorporados a la definición de estas nominalizaciones. Mientras que, un tercer argumento, que de acuerdo al caso, puede tratarse de una meta, un beneficiario, un sociativo o un locativo, completaría la definición de nominales verbales.

Paralelamente, podría pensarse que cuantos más argumentos verbales aparezcan en la definición producida supone una más completa representación mental del evento manifestada por estos elementos léxicos.

Conclusión

Hasta aquí me he ocupado de relevar los procedimientos que se han llevado a cabo a la hora de producir definiciones de elementos deverbales a partir de un corpus de datos obtenidos a raíz de una prueba de reconocimiento y comprensión de nominalizaciones aplicada a un grupo de aspirantes a estudios universitarios.

Se observó que cuando hay ciertas dificultades para lograr un resumen aceptable del texto, las definiciones producidas se realizan tomando para definir un elemento verbal y no su derivado nominal.

En cuanto a los tipos de definiciones que se producen, prevalecen las parafrásticas, en las que se define a partir de una relación léxica que, de acuerdo al caso, puede ser de sinonimia o hiperonimia. Contrario a lo esperado, no se han producido definiciones similares a las que hace uso la lexicografía como “acción y efecto de X”.

Por último, en relación a la recuperación de argumentos verbales en las definiciones de nominales derivados, el agente y el tema son los papeles temáticos que, ya sea que sintácticamente aparezcan de manera explícita o implícita, se revelan en todas las definiciones analizadas. Luego podrá incluirse algún otro argumento como meta, beneficiario o sociativo que harán más completa la información semántica. En consecuencia, la manifestación de todos los argumentos posibles de ser requeridos en la definición implicaría una completa representación mental del evento por parte del usuario de la lengua.

En síntesis, observar las definiciones de nominalizaciones recogidas en este corpus me permitió echar una mirada sobre la influencia de los recursos morfosintácticos que ofrece la lengua sobre la capacidad de interpretación que el usuario de esa lengua tiene de acuerdo a su conocimiento de mundo pero también a su competencia lingüística. Sostengo, pues que, aumentar las posibilidades de competencia lingüística favorece el enriquecimiento de la comprensión y de la producción de conocimiento.

Notas

- 1 La traducción del italiano es nuestra.
- 2 Los papeles temáticos representan los distintos participantes que intervienen en el evento descrito por el verbo. Entre los diferentes autores, no hay acuerdo absoluto respecto de cuántos y cuáles son estos papeles, no obstante, los más reconocidos, son Agente, Tema, Experimentante, Beneficiario, Locativo, Fuente u Origen y Meta. Para su definición, pueden consultarse Fernández Lagunilla y Anula Rebollo (1995) y Radford (1997).
- 3 Utilizamos tema como término general referido al objeto efectuado, afectado o trasladado o cuya existencia o posición se predica, como flores en María trajo flores. Aunque no lo tendremos en cuenta aquí, es necesario señalar que, cuando se trata de un objeto animado como en Luisa ama a sus hijos, algunos autores emplean el término paciente; otros prefieren dejar esta denominación para los casos en que el objeto, sea o no animado, resulta afectado, como en Betiana rompió un vaso.
- 4 Para clases de predicados verbales en español, según una clasificación léxico-sintáctica, ver Demonte. (2002). En Giammatteo, Albano y Ghío (2003) se estudia la relación de las clases de predicados con la nominalización.
- 5 Se los considera “aspirantes” puesto que en ese momento cursaban el Ciclo de Orientación y Formación, etapa que deben atravesar para poder ingresar a la institución como alumnos regulares.
- 6 Definiciones extraídas de la 22ª edición.

Referencias

- Albano, H. y M. Giammatteo (2000) “La nominalización en español: aspectos sintácticos, semánticos y morfológicos”. *Litterae. Revista del idioma español* Volumen (26):146-172.
- Bosque, Ignacio (1982) “Sobre la teoría de la definición lexicográfica”. *Verba. Anuario galego de filoloxia*. Volumen (9):105-123.
- Castelli, M. (1996) “La nominalizzazione”. *Grande grammatica italiana diconsultazione*. Bologna: Il Mulino.
- Català N. y M. Molero (2006) “La representación lexicográfica de algunos sustantivos deverbales”. En *Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía hispánica*, Alicante, España.
- Cuñarro, Mariana (2009) “Nominalización y textos escritos”. En *Actas del I Congreso internacional: Léxico e interculturalidad*, Tucumán, Argentina.
- Demonte, V. (2002) “Preliminares de una clasificación léxico-sintáctica de los predicados verbales en español”. En *Festschrift für Eberhard Gärtner zu seinem Volumen (60), Geburtstag*, Frankfurt am Main: Valentia.
- Fernández Lagunilla, M. y A. Anula Rebollo (1995) *Sintaxis y Cognición*. Madrid: Síntesis.
- Giammatteo M., H. Albano y A. Ghío (2005) “Clases de predicados y nominalización”. En Cuartero Otal y G. Wotjak Eds, *Algunos problemas específicos de la descripción sintáctico-semántica*. (35-48). Berlín: Frank & Timme, Verlag für wissenschaftliche Literatur.
- Picallo, M. (1999) “La estructura del sintagma nominal: las nominalizaciones y otros sustantivos con complementos argumentales”. En Bosque, I y V. Demonte Dirs. *Gramática descriptiva de la lengua española*. (363-393) (Vol. I, 1ª parte). Madrid: Espasa Calpe.

- Querol Bataller, M. (2006) "Relaciones léxicas en los sustantivos deverbales". En *Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía hispánica*, Alicante, España.
- Radford, A. (1997) *Syntactic Theory and the structure of English*. Cambridge: University Press.
- Varela Ortega, S. (1990) *Fundamentos de Morfología*. Madrid: Síntesis.

Capítulo 49: 421-427

Foros de debate en periódicos digitales: la descortesía de fustigación como tipo predominante en la interacción

Fabio Daniel Dandrea

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Foros de debate en periódicos digitales: la descortesía de fustigación como tipo predominante en la interacción

Fabio Daniel Dandrea

Universidad Nacional de Río Cuarto

Río Cuarto, Córdoba

fdandrea@hum.unrc.edu.ar

Resumen

El presente trabajo examina la recurrencia de descortesía de fustigación (Kaul de Marlangeon, 2005 a: 302) en el ámbito virtual propuesto por los foros de debate que se originan en la versión digital de algunos periódicos de la República Argentina. En trabajos anteriores (Dandrea, 2009) hemos constatado la refractariedad (Kaul de Marlangeon 2005) como categoría no marcada en el citado espacio virtual. Su utilización estratégica nos indica la pertinencia de indagar acerca de la intención que cada participante asume cuando entabla la comunicación en estos espacios. La tipología del comportamiento verbal descortés en español propuesta por Kaul de Marlangeon (2008: 284) indica la observación de un principio rector que agrupa actos descorteses según la similitud en la intención del hablante, concepto éste que, según dicha autora, queda plasmado idiosincrásicamente en la referida cultura y regulado por ella. Adoptando la idea de una intención del hablante que incorpora nuevos elementos – o los redefine, en todo caso – cuando participa en instancias de interacción virtual, esta comunicación indaga sobre los comportamientos discursivos descorteses que los participantes ponen de manifiesto y la valoración que la descortesía de fustigación alcanza en este proceso. El marco teórico está constituido por el modelo propuesto por Kaul de Marlangeon ([1992] 1995 – 2003 y 2005). La citada teoría ha resultado inaugural para el sector de la descortesía y – tomando como parámetro el continuo de la fuerza de cortesía – descortesía – es complementaria de la teoría de Brown y Levinson ([1978] 1987).

Introducción: imagen social en los foros de debate

Una noticia publicada en el periódico “El Tiempo” (Colombia) el 15 de abril de 2007 llevaba el siguiente título: Debate sobre la agresividad en los foros de Internet. En el tratamiento de la misma, se destacan las acciones que se pretenden llevar adelante con el propósito de fomentar la participación responsable y evitar la agresividad. Este tipo de noticias indica la creciente importancia que el espacio virtual adquiere en virtud de las relaciones discursivas que allí se entablan y en virtud de la creciente agresividad que las mismas manifiestan.

Los foros de debate que se originan en la versión digital de algunos periódicos promueven la participación de los individuos en términos de opiniones sobre los temas allí tratados. Cabe destacar que, de esta forma, se favorece la participación de los sujetos en espacios que, tradicionalmente, estaban vedados o presentaban alternativas limitadas (por ejemplo, el envío de una carta al director de un periódico para opinar sobre una nota). En tanto espacio que indica interacción social, la conducta esperable es una participación colaborativa y la cortesía como parámetro regulador.

En un reciente trabajo (Dandrea, 2009) hemos concluido que la descortesía constituye el comportamiento discursivo no marcado en el ámbito virtual de los foros de debate que los periódicos habilitan para comentarios sobre noticias. Una de las causas a las cuales podemos atribuir este tipo de comportamiento discursivo es el grado de exposición de los sujetos y la consideración de la imagen social.

A propósito de las listas de debate en el correo electrónico, señala Fuentes Rodríguez (2009: 330):

...La noción de imagen social, fundamental para la teoría, deriva del modo en que un individuo se percibe a sí mismo y del modo en que desea ser percibido por los demás. Desde Goffman (1967, 1961, 1959), la imagen (face) se considera una proyección del yo ante el otro, un yo virtual que no tiene por qué coincidir con lo que es realidad, sino que se crea a partir de la relación y la interacción social cotidiana...Esto implica que en el caso de las comunicaciones que estamos estudiando, el hecho de la distancia física y el no conocimiento directo entre los participantes en el evento puede ser un factor de distancia, que se explota en beneficio propio. Esto proporciona cierto grado de anonimato y puede ser un medio para ocultarse, igual que la cortesía, que no deja de ser un medio de defensa y un parapeto a la relación directa que, per se, se considera agresiva...

La noción de imagen social significa un debate determinante para acordar aspectos de la identidad virtual. Francisco Yus (2001: 65) considera que la identidad virtual se constituye por el contexto social y – fundamentalmente – por la aportación individual a la comunidad mediante el uso de formas textuales. Ya en 1999, Donath advertía sobre la hipótesis de un origen textual para el caso de la identidad virtual:

En el mundo físico hay una unidad inherente del ser (self), ya que el cuerpo proporciona una definición conveniente de identidad. La norma es: un cuerpo, una identidad. Aunque el yo pueda ser complejo y mutable en el tiempo y el espacio, el cuerpo nos da un anclaje estabilizador... El mundo virtual es diferente. Está compuesto de información más que de materia. La información se propaga y se esparce: no hay ley de conservación de la información. Los habitantes de este espacio impalpable también están esparcidos, liberados del anclaje unificador.

La consideración de la información, y el consecuente protagonismo del discurso en este proceso, parece indicar el camino a seguir para comprender cuál es la imagen social que los sujetos exponen en ámbitos virtuales y por qué la descortesía constituye un comportamiento discursivo recurrente en estos espacios. Para ello, como señalamos con anterioridad, recurriremos al marco teórico provisto por la teoría inaugural sobre descortesía de Kaul de Marlangeon ([1992] 1995 – 2003 y 2005).

Descortesía de fustigación, afiliación exacerbada y refractariedad

Kaul de Marlangeon (2008) propone una tipología del comportamiento verbal descortés en español y señala la descortesía de fustigación como el grado más alto en la manifestación de descortesía en función de la intencionalidad que anima al hablante y del grado de lesión que inflige.

De acuerdo con esta autora, la descortesía de fustigación es agresión verbal del hablante al oyente, un tipo de descortesía abrumadoramente constituida por comportamientos volitivos, concientes y estratégicos, destinados a herir la imagen del interlocutor para responder a una situación de enfrentamiento o desafío o con el propósito de entablarla. La gran mayoría de sus actos son directos pues propenden a asegurar la confrontación en el discurso, ya que permiten enrostrar algún comportamiento al interlocutor o enfrentarse a él (Kaul de Marlangeon, 2005^a: 302).

Como categorías representativas de este tipo de descortesía, la afiliación exacerbada y la refractariedad se corresponden con las categorías virtuales de afiliación y autonomía que Bravo (2002) adopta para establecer que las relaciones entre el ego y el alter, constituyentes de la imagen. En la autonomía, el individuo se percibe a sí mismo y es percibido por los demás individuos como diferente del grupo. En la afiliación, el individuo se percibe y es percibido como parte del grupo. Siguiendo a Bravo, explica Kaul de Marlangeon (2005: 302)

La autonomía abarca aquellos comportamientos relacionados con la imagen que una persona desea tener de sí y por parte de los demás miembros del grupo como un individuo con contorno propio; la afiliación refleja aquellos comportamientos relativos a los deseos de una persona de verse y ser vista con las características que la identifican con el grupo. Se trata de dos categorías vacías o virtuales que abarcan contrastivamente los aspectos de la imagen social en distintas culturas...

Para estas categorías, pertinentes para el modelo de cortesía, Kaul de Marlangeon (2005: 303) hace corresponder un modelo conformado por categorías propias de la descortesía. La autora se refiere a la descortesía de fustigación (en el sentido metafórico de dar azotes) cuyo propósito es herir la imagen del interlocutor:

Al concepto de afiliación en el seno de la cortesía, correspondería el concepto de afiliación exacerbada en el sector de la descortesía, entendida como verse y ser visto como adepto al grupo. El adepto asume su calidad de miembro con plena conciencia y orgullo. Es partidario de los miembros y de las ideas de su grupo, al punto de escoger la descortesía en su defensa.

Por otra parte, al concepto de autonomía en el seno de la cortesía, hacemos corresponder el concepto de refractariedad en el sector de la descortesía, entendida tal refractariedad como la autonomía exacerbada de verse y ser visto como opositor al grupo, porque el que critica, vitupera, arremete, combate, agrade, quiere expresar que está en una actitud refractaria respecto de aquello que suscita su oposición...

Tales categorías constituyen elementos metodológicos que nos permiten un abordaje del espacio virtual correspondiente a los foros de debate en periódicos digitales. Indagamos, de manera particular, en los procesos discursivos que tienen lugar en este ámbito por la significativa recurrencia de descortesía.

Naturaleza de los datos consignados en este trabajo

En este trabajo consideramos la versión digital de uno de los periódicos de tirada habitual en la República Argentina: "Crítica de la Argentina". La tarea que sigue se origina en el tratamiento de noticias por parte de estas ediciones on line. No nos ocupamos aquí del tratamiento de la noticia en cuestión sino de los comentarios que la misma origina en los espacios virtuales destinados a la participación de los potenciales lectores.

Los temas seleccionados corresponden al ámbito político. La elección responde a la necesidad de trabajar con una de las temáticas que mayores controversias suscita. Como hemos señalado en trabajos anteriores (Dandrea 2008, 2009), tales espacios señalan explícitamente la necesidad de respetar las distintas posiciones sobre el tema. Para ello, se estila publicar reglamentos o normas que pretenden regular la participación.

Para el caso de esta comunicación, trabajamos con una noticia cuyo tratamiento ya implica determinada posición por parte del autor de la nota: “Los K ganaron la batalla”. Asimismo, en el detalle de la noticia, podemos advertir expresiones que denotan la postura del periodista:

...La noticia cayó como anillo al dedo K...

...Las resoluciones de la Sala IV y I de la Cámara llegaron al mediodía, una detrás de otra. Juntas tiraron por la borda los impedimentos judiciales para que el gobierno implemente el decreto que creó el Fondo de Desendeudamiento...

...Los fallos de la Cámara pusieron el marcador claramente a favor del Gobierno. En menos de un mes, la oposición no pudo voltear a Mercedes Marcó del Pont de la presidencia del Banco Central ni tuvo la fuerza suficiente, por ahora, como para torcer en el Congreso los decretos de necesidad y urgencia que dispusieron el uso de las reservas para el pago de los compromisos con los acreedores privados...

Destacamos la posición del periódico pues este tipo de tratamiento predispone el debate que tendrá lugar. La perspectiva de trabajo propuesta por la pragmática sociocultural otorga una valoración protagónica al contexto en el que funciona el discurso. En este caso, conviene señalar que – como todos los argentinos sabemos – la denominación K es una referencia directa al ex presidente Néstor Kirchner y a su esposa, la actual presidente de Argentina, Cristina Fernández de Kirchner. La noticia se refiere a la disputa que el gobierno ha mantenido con los sectores opositores a propósito del uso de las reservas de dinero disponibles en el Banco Central de la República Argentina y a los fallos judiciales que habilitaron tal uso.

Así, podemos advertir dos posiciones claramente diferenciadas:

El gobierno (y sus adherentes)

La oposición (que, en el caso de este análisis, se refiere a los potenciales adversarios)

Esta primera separación es imprescindible pues las diferencias entre ambos sectores no se limitan a la noticia en cuestión. Sabemos que en términos de posiciones políticas las diferencias son el resultado de complejos procesos sociohistóricos. En el debate que sometemos a análisis, los grupos ya están definidos y la temática de la noticia origina un nuevo espacio para el enfrentamiento. También caben dos posibilidades en términos de las intervenciones que los usuarios registran en el foro:

1. Resultar contestatario frente al contenido de la noticia
2. Resultar contestatario frente a las intervenciones de otros usuarios.
- e. La participación en los foros: selección de intervenciones.

Análisis: relevamiento de datos y descortesía de fustigación

Como señalamos, la noticia que origina el foro cuyo contenido sometemos a análisis ya presenta una posición adoptada por el periódico. En términos de la distinción que hemos establecido antes, la interacción se origina con una crítica hacia el gobierno. A continuación, intentamos sintetizar la posición discursiva de los distintos participantes. Revisamos algunas intervenciones con la finalidad de poner de manifiesto la dinámica del debate y, esencialmente, para determinar cuál es la recurrencia de la descortesía de fustigación en estos ámbitos. Consignamos el número de comentario, el nick – o seudónimo – del participante y el enunciado producto de su intervención. Asimismo, luego de consignar la intervención ofrecemos nuestra evaluación de la misma.

Comentario 1:

San martin 30 años

me parece q amerita un a comerlaaaaaa

La intervención adopta la descortesía de fustigación mediante la manifestación de afiliación exacerbada, en este caso, al grupo del gobierno. Se recurre a un enunciado de conocimiento masivo (por resultar propio del ámbito de la televisión y por estar ligado a un actor argentino en particular, Guillermo Francella) cuya significación refiere al sexo y que funciona a propósito de la información de igual manera que una burla.

Comentario 2:

hugo c 42 años

no puede una orden judicial pasar sobre la constitucion , asi que el juez que fallo habilitando el uso de las reservas esta violando una ley ,por ende ya tendria que estar presentando la renuncia el juez , y el idiota que pidio tal medida .ya es tiempo que aprendan nuestros representates a cumplir y respetar nuestra constitucion .quien no la cumpla , que deje el cargo .con la constitucion siempre sobre de ella nunca .

Aquí la intervención se ajusta más a la presentación de una opinión acerca de la noticia. Sin embargo, se explicita la adhesión al grupo opositor al adoptar la expresión “...y el idiota que pidió tal medida...”. En este caso, entendemos que la expresión denota claramente la intención del participante por lo que la descortesía de fustigación resulta nuevamente la elección.

Comentario 3:

Sebas 27 años

Al fin. Era hora de que dejen de poner palos en la rueda. Así que la oposición, como dice Maradona, a seguirla ch.....

Descortesía de fustigación por afiliación exacerbada al grupo del gobierno. Obsérvese que, específicamente, se hace referencia a los contrarios. La última expresión bien podría resultar propia de nuestro contexto sociocultural (el de los argentinos). Sin embargo, el episodio protagonizado por Maradona fue noticia en el mundo entero.

Comentario 4:

El Eternauta 42 años

Bueno. Ya tiene financiamiento el Plan Federal Tres de Obras Públicas a lanzarse en 2.011, con Néstor de permanente gira electoral.

La intervención indica sólo refractariedad frente al contenido de la noticia en cuestión. Su autor se limita a participar mediante un comentario irónico acerca de la información.

Comentario 5:

cesar 60 años

chicos uds, jamas le torceran la mano a los kirschner, parafraseando maradona, lo suyo es lo mediatico, sigan haciendo cola en tn , ame 24 hs. en hora clave y aledaños, golpeando cacerolas, pero no habran sus bocazas, se van a indigestar

Mediante esta intervención, el participante adopta la refractariedad en relación al comentario que antes revisamos. Observamos la utilización de expresiones tales como "bocazas", "indigestar", expresiones que refuerzan la vituperación y profundizan el conflicto.

Comentario 6:

MLR 41 años

qué bueno, ahora sí que el gobierno nacional y popular le puede pagar a los fondos buitres!!! felicitaciones cristinita, seguí llevando a la gente del comedor de los piletones para que te apoyen a través de una manifestación frente al congreso para poder pagar la deuda externa...

Nuevamente refractariedad. Se profundiza la descortesía de fustigación mediante una referencia a supuestas acciones de la presidente que, de manera recurrente, han motivado la crítica.

Comentario 7:

enrique 49 años

Me pregunto para que votamos y ellos hacen lo que quieren, no se da cuentan que no nos queremos mas en el gobierno

Entendemos que aquí no hay manifestación explícita de descortesía. Sin embargo, y en tanto intención del participante, destacamos la profundización del conflicto entre los grupos.

Comentario 8:

vamos todavía 0 años

Que bronca no?, encima los bonos subieron, y el canje fue excelente, apúrense en buscar malas noticias esto es muy fuerte!!

Aquí la ironía se propone como elemento central de la intervención. La participación responde, en términos de refractariedad, a los comentarios previos contra el gobierno.

Comentario 9:

Ya me imagino 31 años

A cierta oposición diciendo que los jueces estuvieron comprados, que son socios de los K, que fueron montoneros etc etc etc.

Intervención que admite el mismo análisis que la anterior. A modo de dedicatoria, el participante adhiere al grupo del gobierno y festeja el éxito del proceso judicial.

Comentario 10:

penoso 0 años

una vez mas el pais dividido y aprovechando la ocasion, los K robando a 2 manos... que años oscuros nos esperan como país... todos los imbeciles que hoy festejan a estos ladrones K, se va arrepentir y lo notarán en el futuro de sus hijos, nietos y bisnietos...

Descortesía de fustigación por afiliación exacerbada. Las expresiones denotan la consideración del otro grupo: los K robando a 2 manos...los imbeciles que hoy festejan a estos ladrones K...

Comentario 11:

no se puede creer que sigan robando 0 años

Realmente no se puede creer que hay gente que le resulte bien que sigan teniendo estos, financiamiento para los punteros políticos. usar reservas ya es la ultima caja. si fuera para darle de comer a la gente que no tiene es una cosa pero para que se la afanen los gordos y gordas punteros es otra cosa

Otra intervención similar a la anterior en términos de comportamiento discursivo.

Comentario 12:

Cristina Sáez 0 años

Bueno...gente....se acabó.....ahora...todo el mundo a laburar...el Gobierno a pagar la deuda y la oposición a la autocrítica....todo con el único objetivo que la Argentina, nuestro lugar en el mundo, despegue de una buena vez.....se aceptan críticas pero con propuestas....con alternativas....ya perdimos tiempo con estas boludeces de judicializar cualquier gansada....el Gobierno avanza en su política de desendeudamiento que dicho sea de paso ya lo anticipaba en su campaña electoral...la gente votó y es lo que los opositores deben entender....y votó hasta el 2011.

La participación asume la afiliación exacerbada en la utilización de expresiones tales como “ya perdimos tiempo con estas boludeces de judicializar cualquier gansada...”

Comentario 13:

Para cesar 60 55 años

Lamentable tu comentario. Te quiero aquí escribiendo despues de las próximas elecciones, a ver si seguís pensando lo mismo salame. Se van a arrepentir de haber hecho tantas cagadas, pero ya sera tarde y TODOS seran juzgados. Tarde, pero todo llega.

Tenemos aquí el primer caso en la dinámica del debate en el que un participante resulta refractario directo de un comentario de otro (a tal punto, que lo asume en su seudónimo o “nick”). En la utilización de expresiones se explicita nuevamente la intención de agredir.

Comentario 14:

JA! 45 años

Totalmente de acuerdo, en esta ocasión, con San Martin 30 años, y, reservamos la frase del gran Diego para la ley de medios-

Otra participación representativa de la afiliación exacerbada (inclusive, el participante se ha afiliado a comentarios anteriores).

Comentario 15:

Para Cesar de 60 años 24 años

La intención no es torcer el brazo a nadie, eso seria una actitud propia de matones y autoritarios, de lo que se trata es de respetar las instituciones para que el pais pase de ser una republiqueta bananera a una rublica en serio. De lo que se trata es que anunciar un decreto de NECESIDAD Y URGENCIA simultaneamente con la apertura de sesiones ordinarias del parlamento, es una burla al mismo y a todos los ciudadanos. Si no comprendes esto, no importa, porque este tipo de actitudes sirven para entender porque estamos como estamos. Por ultimo, para razonar no es necesario golpear cacerolas, solo informarse, reflexionar y luego opinar

Esta última intervención que seleccionamos para este breve análisis resulta refractaria frente a intervenciones anteriores y muestra también la afiliación exacerbada al grupo contrario al gobierno.

Conclusiones

Destacamos que nos hemos limitado a las primeras quince intervenciones que origina el foro de esta noticia pues no es el análisis cuantitativo el que guía nuestra tarea. El debate sigue la misma dinámica de interacción hasta las últimas participaciones.

Consignamos las siguientes observaciones:

1. La descortesía es el comportamiento discursivo no marcado en foros de debate de periódicos digitales. Las intervenciones se orientan en tal sentido y la selección a priori es la descortesía.

2. La descortesía de fustigación es el tipo predominante en este ámbito cuando la temática que origina el debate es lo suficientemente controvertida. En tal sentido, las temáticas vinculadas a lo político promueven la conformación de grupos y su consecuente enfrentamiento.

3. Tanto la afiliación exacerbada como la refractariedad significan categorías omnipresentes en las participaciones de los usuarios. Pueden funcionar juntas, inclusive (comentario 15). La ironía resulta una elección con menor cantidad de casos.

4. Como ha señalado oportunamente Kaul de Marlangeon (2005), los actos de la descortesía de fustigación son directos pues propenden a asegurar la confrontación en el discurso, ya que permiten enrostrar algún comportamiento al interlocutor o enfrentarse a él. En tal sentido, corroboramos plenamente el predominio de este tipo de actos en el espacio del foro de debate correspondiente a periódicos digitales.

5. La interacción en este espacio se rige por el enfrentamiento y no por la discusión acerca del contenido de las potenciales noticias. Una vez conformados los grupos (“gobierno” y “opositores”, en este caso), el pretendido debate sólo se plantea en términos de la confrontación. En tal proceso, la imagen social del interlocutor no cuenta.

Estas afirmaciones nos proponen la continuidad del trabajo en términos de la identidad que el sujeto asume cuando participa en estos espacios. Cabe destacar que es muy poco lo que compromete socioculturalmente un usuario cuando puede manipular a su antojo la conformación de una identidad alternativa. Adherimos a la postura de Fuente Rodríguez (2009) cuando – refiriéndose a las listas de debate en el correo electrónico - advierte que los usuarios de estos ámbitos consideran la participación como un acto de imposición de la propia subjetividad del hablante por encima de los otros. Tal vez por ello, el enfrentamiento resulta una constante y el debate abandona su carácter originario de construcción conjunta para transformarse sólo en un ejercicio de agresión.

Referencias

- Dandrea, F. (2009) “Descortesía en foros de debate: la agresividad verbal como parte del contexto sociocultural”. En *Actas del I Congreso Internacional Léxico e Interculturalidad*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán (en prensa).
- Fuente Rodríguez, C. (2009) “Cuando la descortesía se convierte en agresividad”. En *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de la cortesía en español*. Buenos Aires. Dunken.
- Kaul de Marlangeon, S. [(1992) 1995 – 2003], “La Fuerza de Cortesía – Descortesía y sus Estrategias en el Discurso Tanguero de la Década del ‘20”. En *RASAL*. Año III Nro.3, págs.7-38.
- Kaul de Marlangeon, S. (2005), “Descortesía de fustigación por afiliación exacerbada o refractariedad”. En Bravo, D. y Briz, A. (eds.), *Pragmática Sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona. Ariel.
- Kaul de Marlangeon, S. (2006) “(Des)cortesía y género en graffiti de baños de mujeres de Buenos Aires”, en *Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística RASAL* 2006 1/2.
- Kaul de Marlangeon, S. (2008) “Tipología del comportamiento verbal descortés en español”. En *Actas del Tercer Coloquio Internacional Programa Edice*. Universidad de Valencia: Departamento de Filología Española.
- Yus, F. (2001) *Ciberpragmática*. Barcelona. Ariel Lingüística

Capítulo 50: 429-435

Hacia un enfoque basado en tareas en el
aprendizaje de inglés como lengua extranjera para
la optimización de logros en la UNLaM

Efraín Davis y Marcela Engemann

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Hacia un enfoque basado en tareas en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera para la optimización de logros en la UNLaM

Efraín Davis y Marcela Engemann

Universidad Nacional de La Matanza

San Justo, Argentina

edavis@uolsinectis.com.ar; mengemann@hotmail.com

Resumen

Hace ya un tiempo considerable que diversos autores argumentan acerca de los beneficios del enfoque basado en tareas en todos los niveles y áreas de la educación. Dichos beneficios también se aplican al aprendizaje de lenguas extranjeras, campo en el cual se ha desarrollado una vasta literatura aunque, hasta el presente, poco se ha indagado acerca de su aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras en las carreras de grado del nivel universitario. Así, luego de analizar alternativas para motivar a los alumnos y optimizar los logros en sus producciones escritas en inglés, se decidió implementarlo, en forma experimental con un grupo de alumnos de una comisión de Inglés Nivel III de la Universidad Nacional de La Matanza. Además, se planteó la necesidad de que los mismos desarrollaran mayor autonomía en sus aprendizajes a través de tareas que facilitarían la búsqueda de información necesaria para realizar cada tarea y la consecución de las metas planteadas. Esta experiencia se desarrolló durante el segundo cuatrimestre del año académico 2009, aplicándose dicho enfoque hasta el momento en que se llevó a cabo el primer parcial. Las conclusiones se basan en el análisis de los resultados obtenidos y las propuestas planteadas por los alumnos durante ese tramo de la cursada. En este trabajo se describirán algunas estrategias empleadas para la aplicación del enfoque basado en tareas con alumnos de Inglés III de la Universidad de La Matanza, con el fin de favorecer la adquisición de la lengua y maximizar logros en la escritura.

Introducción

La Estructura Inglés Transversal de la UNLaM se enmarca en un enfoque que tiene como meta la comunicación con propósitos generales (*English for General Purposes – EGP*), por medio de la integración de las cuatro macrohabilidades comunicativas: escuchar, hablar, leer y escribir. Los alumnos de todas las carreras deben cursar y aprobar los cuatro niveles de inglés en los que está organizada la cátedra transversal para su graduación.

Este artículo describe una experiencia pedagógica realizada en el nivel III de la misma a partir de la observación del comportamiento actitudinal de los alumnos frente a la situación de escritura en inglés dado que muchos de ellos se mostraban temerosos y desmotivados.

La actividad de escritura forma parte de uno de los objetivos del Nivel III. El curriculum establece que “al finalizar el Tercer Nivel de Inglés, los cursantes estén en condiciones de producir textos escritos y orales, en respuesta a consignas secuenciadas y que impliquen la resolución de una situación comunicativa”. Esto implica que además de optimizar la producción escrita (la oralidad se enfatiza en Nivel IV), es imperativo que los alumnos estén en condiciones de producir textos escritos en inglés de una manera fluida y apropiada a la finalización de la cursada del nivel.

En el transcurso de las actividades de escritura propuestas se pudo observar que, al tener que escribir a partir de una consigna dada, los alumnos utilizaban un tiempo considerable para decidir qué hacer y cómo hacerlo, demostrando tal grado de inseguridad que el proceso de escritura se veía obstaculizado en forma considerable. Muchos alumnos tampoco comprendían el objetivo que se perseguía con la actividad dada y presentaban graves problemas para identificar los recursos lingüísticos de la L2 a utilizar para resolver la consigna planteada.

Por otro lado, algunos alumnos comentaban que se consideraban incapaces de escribir en inglés, que no disfrutaban de la actividad y que experimentaban un sentimiento de rechazo frente a la misma. Esto perjudicaba su rendimiento y aumentaba sus posibilidades de fracaso.

Ante tal situación, se comenzaron a explorar distintas estrategias que alentaran a los alumnos a producir escritos coherentes en inglés, partiendo de la hipótesis que, para optimizar los logros, no sólo es importante que los alumnos cuenten con oportunidades de exposición a un *input* comprensible sino que, además, puedan lograr un *output* (o producción) coherente y apropiado en respuesta a la consigna dada, especialmente aquellos estudiantes con un mayor nivel de frustración en su experiencia de aprendizaje del idioma.

Una segunda hipótesis llevó a considerar que, si los alumnos conocían por adelantado a dónde debían llegar, qué logros se pretendían y con qué fin, era dable esperar una mayor adhesión a la tarea por parte de los mismos, un grado de motivación positivo y un aprendizaje más significativo y duradero.

En consecuencia, se decidió aplicar una de las estrategias exploradas y se adoptó un enfoque basado en tareas que permitiera que los alumnos conocieran desde el primer momento cuáles eran los logros a alcanzar al finalizar cada unidad y al terminar la cursada. De esta manera se esperaba alentarlos a buscar los contenidos que aún necesitaban dominar, aprender, desarrollar y / o afianzar para alcanzar esas metas y, de esa manera, encontrarle sentido a la actividad. Sin embargo, para implementar un enfoque basado en tareas, no sólo debía modificarse la orientación del trabajo realizado en clase sino también examinar el currículo para verificar si el mismo podía adaptarse a la nueva metodología. Además, debía realizarse un análisis crítico del material de estudio para considerar de qué manera adaptarlo, en caso de ser posible, a esta nueva forma de trabajo áulico.

Ante esta situación, se planteó un estudio exploratorio que permitiera determinar los posibles alcances de este cambio y la viabilidad de su ejecución. Por esta razón, durante el segundo cuatrimestre del año 2009, se seleccionó al azar un grupo de alumnos de Nivel III de Inglés Transversal. La labor consistió en aplicar el enfoque basado en tareas con los alumnos de dicha comisión hasta el primer parcial escrito, es decir, hasta mitad de la cursada, y así detectar las variables emergentes y evaluarlas, para poder utilizar el enfoque de manera generalizada en el futuro. El objetivo principal fue determinar el nivel de motivación alcanzado por los alumnos y el rendimiento obtenido a través de esta nueva forma de trabajo.

En esta presentación, se describirán los siguientes aspectos de la experiencia: cómo se favoreció la motivación para la participación, la actitud del grupo frente a la tarea planteada y su rendimiento en el primer parcial escrito.

Es menester aclarar que esta experiencia debe completarse con la aplicación del enfoque en cuestión a otra u otras comisiones de Inglés Transversal en la misma universidad para conocer con cierto rigor el nivel de su impacto para la optimización de logros en relación con la producción escrita en inglés.

Estado de la situación

El aprendizaje basado en tareas es un enfoque que alienta a los alumnos a concentrarse más en el significado que en la forma lingüística. A tal fin, deben resolver un conjunto de tareas comunicativas en lugar de responder a actividades orientadas a la práctica del aspecto formal del lenguaje. Según Willis (1996: 101) “dentro del marco del aprendizaje basado en tareas, las tareas y los textos se combinan para proporcionar a los alumnos una rica exposición al idioma y también oportunidades para usarlo por sí mismos.”¹

En nuestro país, se les recomienda a los docentes de las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires que utilicen este enfoque, según se especifica en el Diseño Curricular para el 1° Año de la Escuela Secundaria (2006: 160).² No obstante, no se lo aplica de manera generalizada. Por otro lado, en general, se lo usa en algunos institutos privados y algunas universidades del país, aunque con pequeños grupos, tal como se lo especifica en el Debate sobre el Aprendizaje Basado en Tareas en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras del Portal de “Educar” (2008),³ página web en la se mencionan universidades de Mendoza, La Plata –para la Enseñanza del Español como Idioma Extranjero-, Rosario, Santa Fe, Capital Federal y Gran Buenos Aires.

A continuación se presentan algunos casos específicos en los cuales se aplica el enfoque en cuestión para la enseñanza de portugués o inglés como idioma extranjero.

Según se especifica en el programa de Capacitación en Portugués I del año lectivo 2008 ubicado en la página de la FAHCE.

Creemos, como sostiene H.G. Widdowson, que no es muy satisfactorio tratar objetivos de cursos de lenguas extranjeras en relación solamente a las habilidades de hablar, comprender, escribir y leer las palabras y estructuras de una lengua; mejor sería pensar en relación a la habilidad de usar el idioma para fines comunicativos. Por lo tanto, se implementará el enfoque basado en tareas. Se trata de orientar la lectura de los textos académicos que componen el programa a partir de tareas concretas que guardan estrecha relación con aquellas que el estudiante debe realizar durante su vida académica. (Olavarriaga & otra, 2008)⁴

Lo expresado no sólo deja en claro la opción del enfoque sino también los beneficios que se pretenden lograr con su aplicación. Además, establece la orientación comunicativa del mismo.

Otra institución que aplica este enfoque para enseñanza de lenguas extranjeras, en este caso inglés, es la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de la Pampa. En la página correspondiente a la Cartelera de Noticias del Consejo Directivo, se puede visualizar la Resolución N° 104/08 que autoriza el dictado del curso “Inglés para la comunicación oral, Nivel Inicial”. En su Anexo I figuran los objetivos del mismo, entre los cuales se encuentra el siguiente: “2. La adquisición de herramientas necesarias para utilizar el enfoque basado en tareas, que es el objetivo de investigación de la cátedra y la base de la organización del material de estudio”.⁵

En el exterior, en el Centro de Informática de la Universidad de Costa Rica, también se llevó a cabo una experiencia tendiente a que los alumnos infieran la regla y uso de la forma superlativa de los

adjetivos en inglés, en un curso de inglés con propósitos específicos. Dicho curso tuvo una duración de cuatro meses y se cubrieron cuatro unidades. En su resumen se puede leer:

La metodología basada en tareas ayuda a los y las estudiantes a concentrarse más en el significado que en la forma. Al hacer esto, los y las estudiantes llevan a cabo diferentes tareas comunicativas que tienen más significado porque se asemejan más a sus actividades cotidianas que los ejercicios gramaticales tradicionales, los cuales la mayoría de las veces son descontextualizados e insignificantes.(Córdoba Cubillo, 2009)⁶

Más allá de los casos presentados, son escasas las universidades en las que se ha enfatizado la enseñanza basada en tareas para la enseñanza de inglés como idioma extranjero y sólo se aplica en cátedras aisladas y con grupos específicos.

A continuación, se detallará la experiencia llevada a cabo en la UNLaM, a modo exploratorio y se fundamentarán las acciones llevadas a cabo dentro del marco teórico referencial correspondiente.

Experiencia realizada

La experiencia se realizó con un grupo de veintinueve alumnos cursantes de la materia Inglés III. Para la implementación del enfoque, se tomaron en cuenta los supuestos básicos del mismo y se organizaron los siguientes pasos:

- 1) Determinación del tema o área de interés. Según este enfoque, se deben tomar en consideración los intereses de los alumnos, su experiencia y nivel de inglés, como así también evitar terminología gramatical. No obstante, desde el punto de vista de los autores de este trabajo, no se puede evitar tomar en cuenta el programa de la materia, puesto que todos los alumnos cursantes del mismo nivel deben llegar a cumplimentar los mismos objetivos relativos al sistema lingüístico, en una secuencia determinada. Por esta razón, y dado que el programa incluye el tratamiento de estructuras gramaticales en contexto, se adoptó una forma “débil” del enfoque ya que la misma asume la enseñanza de las estructuras gramaticales necesarias para realizar la tarea planteada. Una forma “fuerte” de este enfoque intentaría evitar toda enseñanza de la gramática.
- 2) Planificación de la tarea final o serie de tareas que se deben haber realizado al finalizar la unidad. El concepto de “tarea” implica llevar a cabo actividades que, en general, se realizan a través del uso del idioma en la vida cotidiana en relación con el tema en cuestión. La intención es que toda tarea se oriente a hacer que el alumno realice actividades que, en general, un nativo – o no nativo que usa el idioma inglés para el trabajo u otra situación comunicativa- concreta a través del uso del idioma en la vida cotidiana.
- 3) Determinación de los objetivos de la unidad.
- 4) Especificación de los contenidos que son necesarios para realizar las actividades; por ejemplo: contenidos temáticos, contenidos lingüísticos, otros.
- 5) Planificación del proceso: selección, adaptación y / o producción de los materiales apropiados para poder realizar las tareas; estructuración de las tareas y su secuenciación para que puedan realizarse en el tiempo del que se dispone.
- 6) Planificación de los instrumentos y procedimientos de evaluación de proceso y de producto.

Los pasos mencionados se adaptaron a lo propuesto por el material de trabajo de Inglés III de la universidad.

Pasos seguidos en la realización de la experiencia con los alumnos

En primer lugar, se consideró oportuno reconsiderar las expectativas de logro a concretar por los alumnos al finalizar la cursada.

De ellos, se seleccionaron dos para llevar a cabo la experiencia:

Leer textos significativos pertenecientes a géneros accesibles y cercanos a sus intereses.

Producir textos orales y escritos en respuesta a consignas secuenciadas y que impliquen la resolución de una situación comunicativa.

Su elección se debió a que las mismas se complementan para el logro del objetivo de la experiencia: optimizar la producción escrita y motivar a los alumnos para que se sientan seguros y bien predispuestos a la hora de escribir en inglés.

Además, se eligieron actividades de la Unidad 1 del módulo de Inglés Transversal III (material de trabajo) que los alumnos deben realizar relacionadas con las expectativas elegidas. Por ejemplo:

In three paragraphs, write your own autobiography. Include events that you have / have never experienced, events that happened in the past and activities you are doing at the moment. You can also include your plans for the future.

Choose a person you admire and write his / her biography. Then, get ready to talk about that person in class. First, explain why you have chosen him / her.

A partir de allí, se adaptó el material a los pasos propuestos por el enfoque basado en tareas.

La primera fase, llamada *pre-task stage* (fase previa a la tarea), consistió en presentar el tópico, darle a los alumnos instrucciones claras sobre lo que deberían hacer en la fase de realización de la tarea y también ayudarlos a recuperar contenidos que pudieran serles útiles posteriormente. Por este motivo, se les explicó qué debían realizar al finalizar la unidad y se les pidió que ellos mismos expresaran qué contenidos necesitarían aplicar para lograrlo.

Se desarrolló en el pizarrón un mapa conceptual con los distintos aspectos a tener en cuenta para el desarrollo de los contenidos: aspectos temáticos (relacionados con el tópico); contenido lingüístico; otro/s aspecto/s a considerar. Luego los alumnos, junto con la docente, completaron el diagrama con los contenidos lingüísticos necesarios para poder realizar la tarea. Los estudiantes sugirieron rever tiempos verbales, su reconocimiento, uso y aplicación, vocabulario específico, conectores lógicos para relacionar oraciones y párrafos, de modo que pudiesen escribir un texto cohesivo y coherente. También solicitaron leer textos que les permitieran adquirir los aspectos léxicos y formales que ellos necesitaban para realizar lo solicitado.

Dado que las producciones finales consistían en una autobiografía y una biografía, se planificó llevar a cabo la primera a mitad de la unidad y la segunda al final. Se desarrollaron entonces las tareas propuestas por los alumnos. Se ejercitaron los aspectos formales del lenguaje, siempre de manera contextualizada.

Luego, según la cantidad de clases con las que se contaba, se desarrollaron actividades tales como: lectura de la rima *Solomon Grundy* que cuenta la historia de una persona en distintas etapas de la vida, la resolución de un cuestionario de interpretación que les permitiera no sólo comprender la poesía sino también justificar sus respuestas y expresar opinión; escribir rimas con un grado de autonomía creciente, utilizando vocabulario relacionado con sus sentimientos y sus experiencias de vida; analizaron vocabulario específico para ser utilizado de manera oral y escrita en tareas que les requerían hablar sobre su vida. En este punto se procedió a la realización de la primera tarea planteada como objetivo: escribir su autobiografía. Se efectuó la planificación e informe por parte de los alumnos (fases que se explicarán posteriormente), su presentación oral a la clase y el análisis de la misma. Las dificultades planteadas se tomaron en cuenta para continuar la ejercitación y luego se procedió a la preparación para la escritura de una biografía. Para ello los alumnos leyeron la biografía de Barack Obama presentada en su material de estudio, de la cual se extrajo vocabulario específico y se desarrollaron tareas de lectura comprensiva (dicha biografía se leyó por secciones y se resolvieron sendos cuestionarios de interpretación); también debieron escribir párrafos cortos que incluyeran información extraída de cada uno de los tres fragmentos en los que se dividió la biografía del presidente de Estados Unidos; también se trabajó con otras biografías, más cortas, como la de Martin Luther King y Tiger Woods; al mismo tiempo se fueron desarrollando aspectos gramaticales como la identificación y uso de tiempos verbales, voz activa y pasiva y conectores lógicos. Se les pidió a los alumnos que investigaran datos sobre la vida de un personaje a elección y que registraran el vocabulario y los aspectos formales del lenguaje que se habían utilizado para escribirla. Además, se escribió una biografía guiada como paso previo a la tarea de fin de unidad.

En la segunda fase (*Task*), consistente en la tarea propiamente dicha, los alumnos debían completar el trabajo asignado en pares o grupos utilizando los recursos con los que contaban, con la ayuda del docente, en este caso en su rol de facilitador.

El primer trabajo consistía en la escritura de un texto sobre su propia vida bajo la consigna:

Read the phrases (frases que describían momentos importantes en la vida de una persona) *again and choose one event for each stage* (las etapas eran la niñez, la adolescencia, su juventud, la adultez, la actualidad y el futuro) *which you have / have never experienced, or are doing at the moment; would / not like to do one day; can do at any time in your life.*

La segunda tarea (y final) consistía en la escritura de una biografía guiada.

Durante la tercera fase, *planning* (de planificación) los alumnos prepararon el informe oral y escrito en cada uno de los casos para comentar las dificultades que habían experimentado durante la preparación de las tareas y como, con la ayuda de sus compañeros, trataron de encontrar las soluciones a las mismas.

La cuarta fase, *report*, significó la presentación oral y escrita de los trabajos finalizados. Aquí se planteó una de las limitaciones para la aplicación del enfoque si los materiales y el cronograma de actividades no se adecuan a este tipo de modalidad. Dado que la comisión contaba con 29 alumnos, no todos pudieron expresarse oralmente. No obstante, muchos alumnos insistieron en participar, sobre todo aquellos que estaban ansiosos por leer su producción y autocorregirse.

Finalmente, en la quinta fase, *analysis*, por lo general, se requiere que la docente, con el apoyo de grabaciones hechas a los alumnos, guíe y motive a los estudiantes para que autocorrijan sus propias producciones, rememorando y aplicando todo lo aprendido hasta ese momento. En este caso, esta fase se llevó a cabo sin el apoyo del grabador que habría sido un elemento muy útil para que los alumnos establecieran parámetros de actuación. No obstante, dada la limitación antes mencionada, se prefirió hacer participar a la mayor cantidad de alumnos antes que utilizar el tiempo en hacer escuchar las

producciones más de una vez. De cualquier modo, este aspecto se tomará en cuenta en futuras experiencias.

Para la fase de cierre, práctica, la docente seleccionó los aspectos lingüísticos que se debían practicar según las necesidades de los alumnos surgidas antes de, durante o después de la tarea misma. En este caso, se realizó la práctica tendiente a la resolución de una de las actividades incluidas en el primer parcial escrito y que consistía en la elaboración de una biografía guiada, elegida por la docente o bien de una biografía opcional pero libre (no guiada). Esto permitió la integración de todo lo trabajado hasta ese momento.

Para la evaluación de los alumnos, se utilizaron distintos instrumentos en diferentes momentos.

De proceso: a partir de la observación directa de la participación del alumno y su trabajo en la búsqueda de materiales para extraer información como así también su interés en el uso del idioma inglés en las actividades planteadas en el aula y en el hogar.

De producto: observación de los trabajos realizados según los parámetros de evaluación de Inglés III y la evolución del alumno desde su ingreso al nivel (medido en la evaluación de diagnóstico) hasta la resolución del primer examen parcial, momentos que marcan el inicio y el fin de la actividad exploratoria.

Autoevaluación del docente y del alumno. A través del diálogo guiado, los alumnos reflexionaron acerca de lo que aprendieron y cómo lo hicieron. También expresaron sus necesidades e intereses al momento de plantearse la actividad y luego de resolverla.

En el proceso de desarrollo de la unidad, los alumnos aportaron sus propios materiales al elegir la biografía de una personalidad famosa o familiar. Señalaron en ellas los sucesos más importantes en la vida del personaje, las estructuras gramaticales usadas para desarrollarla y elaboraron una síntesis con los datos que ellos mismos consideraron más relevantes.

Resultados obtenidos

Los logros obtenidos en el primer parcial, es decir luego de aplicar la nueva estrategia, fueron notables: de 29 alumnos que abrieron el curso 26 (el 90 %) aprobaron el primer parcial con 7 (siete) o más y 3 (el 10 %) con 5 (cinco) o 6 (seis); ninguno obtuvo menos de 5 (cinco) puntos sobre la escala de 10 utilizada. Estos resultados altamente positivos estarían indicando, en este caso particular, que el proceso de aprendizaje de los alumnos se desarrolló de manera muy satisfactoria luego de la aplicación del enfoque en cuestión.

Inferimos que al aplicar el enfoque basado en tareas en este grupo de 29 alumnos de Nivel III y comunicarle a los mismos la meta a alcanzar apenas comenzada la unidad, se logró que su trabajo se direccionara y que las pautas de evaluación quedaran claras desde el principio. Los estudiantes se mostraron interesados y motivados. Cuando se les solicitó que propusieran qué contenidos deseaban afianzar o aprender para poder lograr el objetivo, todos participaron y emitieron opinión. De hecho, los contenidos propuestos por ellos fueron exactamente los mismos que se presentaban en la unidad del módulo de trabajo, a pesar de que la mayoría de los cursantes aún no lo conocían.

Con relación al material de Inglés III, si bien no presenta la tarea final al principio de la unidad tal como lo recomienda el enfoque en cuestión, contiene tareas que el alumno debe resolver y que implican producción oral/escrita. Los estudiantes deben aplicar el inglés en tareas concretas y en la comunicación con los demás. A su vez, todas las actividades se orientan al logro de un aprendizaje significativo. Según Ausubel & otros (1983), esto implica que la información nueva recibida por los alumnos debe poder conectarse con conceptos relevantes preexistentes en su estructura cognitiva. Las nuevas ideas, conceptos y proposiciones se pueden aprender significativamente en la medida en que las ideas, conceptos y proposiciones relevantes del sujeto estén claras y disponibles en su estructura cognitiva, para que funcionen como punto de anclaje para las mismas.

Esto se logró contextualizando las actividades y los contenidos con los que debían trabajar los estudiantes. En todos los casos se incluyeron sus experiencias de vida y las de personas cercanas a ellos, a nivel personal o bien que despertaban su admiración. Además, los textos incluidos tenían relación con la realidad circundante y actual. Por otra parte, los contenidos lingüísticos conocidos se reciclaban y los nuevos se incluían de manera secuenciada, según las necesidades de los alumnos.

En general, fue un grupo participativo, dispuesto a hacer preguntas, a trabajar en pares y en grupos y a conseguir la información requerida para el trabajo planteado. Cumplían con las actividades diseñadas para trabajar en sus hogares o en la biblioteca y se sentían a gusto comentando lo que habían encontrado.

Todo lo expresado lleva a concluir que es factible utilizar el módulo de Inglés III para la aplicación de un enfoque basado en tareas. Entre las modificaciones a introducir se pueden mencionar la presentación de la tarea a llevar a cabo antes de desarrollar la unidad, la inclusión de los contenidos que los alumnos necesitan aprender para realizarla y flexibilidad en el uso de los textos de lectura, dando al estudiante la posibilidad de proponer material auténtico que le resulte de utilidad. Las adecuaciones a efectuar en el uso del módulo apuntarían, sencillamente, a lograr un mayor compromiso por parte de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje.

Conclusión

La experiencia aquí presentada no se agota en sí misma. Si en verdad se desea conocer el impacto que un enfoque basado en tareas puede provocar en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en el nivel universitario para la optimización de logros, debería aplicarse al menos en una comisión de cada nivel y de cada turno (mañana, tarde y noche) y contrastar los resultados con los de las demás comisiones del mismo turno y nivel. Esto permitiría:

Medir su alcance en cada uno de los niveles de Inglés Transversal.

Que se lo aplique a una gran diversidad de alumnos. Previo a ello, deberán darse pautas precisas a los docentes para evitar así que interfieran otras variables distintas a las que estrictamente se requieran para esta experiencia.

Tener un grupo de control numeroso ayudará a medir con mayor precisión los resultados obtenidos y a verificar hasta qué punto los beneficios se deben al enfoque y no a las características propias de los alumnos y / o de sus docentes.

Por otro lado, sería conveniente elaborar un corpus que surja del análisis de los errores cometidos por los alumnos y a través de ellos conocer su nivel de “interlenguaje” (*interlanguage*) al inicio del curso y su evolución a medida que éste avanza.

Nuestra experiencia permite presentar una propuesta que intenta no sólo obtener mayores logros académicos sino, sobre todo, motivar y estimular a los alumnos en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera de un modo tal que se favorezca la comunicación y el uso del mismo en situaciones de comunicación natural, concretas y significativas.

Notas

- 1 Willis, Jane (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Oxford: Longman en Córdoba Cubillo, Patricia & Navas Brenes, César (2009) “Using Task-Based Instruction in an ESP Course in the Computer Center at the University of Costa Rica” en Revista Electrónica *Actualidades Investigativas en Educación*. Vol 09, Número 1. Año 2009. ISSN 1409-4703.
- 2 Dirección de Cultura y Educación. Buenos Aires (Provincia) (2006) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 1º Año (7ª ESB)* Coordinado por Ariel Zysman y Marina Pauluzzo (2º ed.) La Plata. Bs.As. Última consulta: mayo de 2010. Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria1anio.pdf>
- 3 Galeano, Liliana (2008). *Nuevo Blog sobre el Aprendizaje Basado en Tareas*. Portal de Educar Lenguas Extranjeras – Última consulta: 10 / 05 / 2010. Disponible en: <http://portal.educ.ar/debates/eid/lengua/lenguas-extranjeras/nuevo-blog-sobre-el-aprendizaj.php>
- 4 Olavarriga, Martín & otra (2008) Programa Año Lectivo 2008 de Capacitación en Portugués I. Lenguas y Literaturas Modernas. FaHCE. Última consulta: mayo de 2010. Disponible en: <http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/Areas/lenguasmodernas/Catedras/capacitacionenportugusi/>
- 5 Universidad Nacional de La Pampa – General Pico – La Pampa. Facultad de Ingeniería. Cartelera. Noticias del Consejo Directivo. Resolución 104 / 08. Última consulta: mayo de 2010. Disponible en: http://www.ing.unlpam.edu.ar/home/cartelera/noticias_consejo_directivo_2008.htm
- 6 Córdoba Cubillo, Patricia & Navas Brenes, César (2009). “Using Task-Based Instruction in an ESP Course in the Computer Center at the University of Costa Rica” en Revista Electrónica *Actualidades Investigativas en Educación*. Vol 09, Número 1. Año 2009. ISSN 1409-4703. Última consulta: mayo de 2010. Disponible en: <http://www.latindex.ucr.ac.cr/aie-2009-1/aie-9-1-10.pdf> - Traducción a cargo de Engemann, Marcela.

Referencias

- Ausubel, David & otros (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2º Ed. México: Trillas.
- Córdoba Cubillo, Patricia & Navas Brenes, César (2009) “Using Task-Based Instruction in an ESP Course in the Computer Center at the University of Costa Rica” en Revista Electrónica *Actualidades Investigativas en Educación*. Vol 09, Número 1. Año 2009. ISSN 1409-4703. Última consulta: mayo de 2010. Disponible en: <http://www.latindex.ucr.ac.cr/aie-2009-1/aie-9-1-10.pdf> - Traducción a cargo de Engemann, Marcela.
- Dirección de Cultura y Educación. Buenos Aires (Provincia) (2006) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 1º Año (7ª ESB)* Coordinado por Ariel Zysman y Marina Pauluzzo (2º ed.) La Plata. Bs.As. Última consulta: mayo de 2010. Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria1anio.pdf>
- Galiano, Liliana (2007). Debate: *Lenguas extranjeras: el aprendizaje basado en tareas*. Disponible en: <http://portal.educ.ar/debates/eid/lengua/lenguas-extranjeras/el-aprendizaje-basado-en-tareas-tblt.php>. Última consulta: 10 / 05 / 2010.
- Galeano, Liliana (2008) *Nuevo Blog sobre el Aprendizaje Basado en Tareas*. Portal de Educar Lenguas Extranjeras Última consulta: 10 / 05 / 2010 – Disponible en: <http://portal.educ.ar/debates/eid/lengua/lenguas-extranjeras/nuevo-blog-sobre-el-aprendizaj.php>
- Olavarriga, Martín & otra (2008) Programa Año Lectivo 2008 de Capacitación en Portugués I. Lenguas y Literaturas Modernas. FaHCE. Última consulta: mayo de 2010. Disponible en: <http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/Areas/lenguasmodernas/Catedras/capacitacionenportugusi/>
- Universidad Nacional de La Pampa – General Pico – La Pampa. Facultad de Ingeniería. Cartelera. Noticias del Consejo Directivo. Resolución 104 / 08. Última consulta: mayo de 2010. Disponible en: http://www.ing.unlpam.edu.ar/home/cartelera/noticias_consejo_directivo_2008.htm
- Willis, Jane (1996) *A Framework for Task-based Learning*. Oxford: Longman en Córdoba Cubillo, Patricia & Navas Brenes, César (2009) “Using Task-Based Instruction in an ESP Course in the Computer Center at the University of Costa Rica” en Revista Electrónica *Actualidades Investigativas en Educación* Vol 09, Número 1. Año 2009. ISSN 1409-4703.

Capítulo 51: 437-442

De cómo la transferencia propicia el aprendizaje
erróneo de una segunda lengua

Efraín Davis, Susana Moyano y Silvia Picelille

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

De cómo la transferencia propicia el aprendizaje erróneo de una segunda lengua

Efraín Davis, Susana Moyano y Silvia Picelille

Universidad Nacional de La Matanza

Buenos Aires, Argentina

edavis@uolsinectis.com.ar; pauyamo@yahoo.com.ar; spicelille@fibertel.com.ar

Resumen

El análisis de errores en una lengua extranjera ha sido motivo de estudio por parte de lingüistas y pedagogos. En este trabajo analizaremos el error como un elemento emergente en el proceso de aprendizaje. Como docentes de Inglés con Propósitos Generales (EGP) en el nivel universitario, hemos observado que los alumnos omiten las formas auxiliares para la negación en el presente o pasado simple en situaciones comunicativas. En cambio, en situaciones guiadas, esa omisión es menos frecuente. Consideramos que esta omisión es un *error* en oposición a *equivocación* (*error vs mistake*). El alumno no reconoce su equivocación (*mistake*) y, por lo tanto, no se autocorrigió sino que la repite de manera sistemática (*error*). Esta repetición sostenida de la omisión es un error de *transferencia o interferencia* (negativa) por influencia de la lengua materna, con el perjuicio de convertirse en una *fosilización* que refleje el uso incorrecto de la regla de la negación. Es probable que se deba a una regla autogenerada por el alumno en la construcción de su interlengua. Si bien, este error no obstaculiza la comunicación efectiva, presentaremos de qué manera lo identificamos, cómo lo analizamos y qué interpretación realizamos del mismo, y proponemos el diseño de una estrategia de reparación para mejorar el aprendizaje del idioma inglés en nuestros alumnos. Para ello se ha adoptado una posición tradicional del análisis de errores desde una perspectiva lingüística pura.

Introducción

Desde el año 2000, la enseñanza del idioma inglés en la Universidad Nacional de La Matanza se imparte a los alumnos de todas las carreras en cuatro niveles cuatrimestrales. El enfoque que se utiliza es el conocido como inglés con Propósitos Generales (EGP), que privilegia la comunicación a partir de la integración sostenida de las cuatro macrohabilidades lingüísticas en situaciones comunicativas de carácter general. La meta es el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos; es decir, lograr una fluidez comunicativa eficaz.

Por otro lado, el programa considera que los alumnos que ingresan a la universidad han recibido enseñanza del idioma inglés en su escolaridad primaria y secundaria. Esto presupone que deberían poseer los contenidos comunicativos mínimos, entre ellos, por ejemplo, brindar información personal y expresar preferencias, casos en los que deben utilizar las formas negativas en el Presente Simple aplicando el verbo auxiliar *DO*.

Sin embargo, en nuestro desempeño en estos cursos, hemos observado que al momento de tener que actuar en forma oral en situaciones cotidianas con cierta fluidez y naturalidad, los alumnos omiten las formas exigidas en inglés para la negación ya sea en el presente o pasado simple. Es así que es común escuchar errores tales como: “*I no work*” en vez de “*I don’t work*”, “*I no went*” en vez de “*I didn’t go*”. En cambio, en situaciones guiadas – tanto orales como escritas – esa omisión no se produce con la misma frecuencia como en la situación de expresión natural no guiada. Es decir, cuando se realiza la explicación pertinente sobre el uso de los auxiliares para la negación en cada uno de los tiempos mencionados y luego se brinda la correspondiente ejercitación, este problema desaparece, para volver a aparecer en la exposición espontánea de los alumnos.

La repetición sostenida de esta forma incorrecta de negar nos induce a pensar que se produce por un error de *transferencia o interferencia* (negativa) bajo la influencia de la lengua materna, con el perjuicio de *fosilizarse* y reforzar el uso incorrecto de la regla de la negación en los tiempos indicados. Según otras corrientes teóricas este tipo de error puede atribuirse a una regla autogenerada por el alumno en la construcción de su *interlengua*.

Marco Teórico

El proceso de aprendizaje en el que se apoya la adquisición de una lengua extranjera conforma una sucesión de estadios que el alumno deberá transitar para conocer, apropiarse y utilizar las reglas que conforman esa lengua como instrumento de comunicación.

Al comenzar el aprendizaje del idioma se produce una situación similar a la que vive un niño nativo de esa L2. En este caso, estamos hablando de un niño nativo de un país angloparlante. La diferencia recae en la edad del comienzo de dicho proceso. Por lo tanto, de manera similar a ese niño nativo que aprende a hablar en su idioma, el aprendiz de inglés presenta un comportamiento lingüístico

sistemático característico del aprendizaje de lenguas en general, denominado *interlenguaje* o *interlengua* (Selinker, 1972; Gass y Selinker, 2001).

A la vez, esta *interlengua* se va modificando paulatinamente en concordancia con el avance del aprendizaje de la L2 que realice el individuo.

En el caso de aprendizaje de una segunda lengua, el joven-adulto construye una gramática mental de esa L2, que tiene la característica de ser dinámica ya que se va complejizando a medida que adquiere mayor competencia en la misma. En consecuencia, es esperable que produzca una menor cantidad de “errores” a medida que incrementa su conocimiento de la segunda lengua.

Como ya se dijo, estos errores, en general, se atribuyen a distintos factores: influencia de la lengua materna, generalización de las reglas adquiridas, o ser inherentes a la estructura cognitiva del individuo. En cualquiera de los casos, no presentan una relación directa con las formas de la L1 o de la L2. Como expresa Yule (1996: 195)

“Evidence of this sort suggests that there is some in-between system used in L2 acquisition which certainly contains aspects of L1 and L2, but which is an inherently variable system with rules of its own. This system is called interlanguage and it is now considered to be the basis of all L2 production”.

Cualquiera sea la fuente del error, la situación concreta es que el aprendiz de la L2 que necesita o desea comunicarse en esa lengua recurre a una serie de estrategias para superar su deficiencia, aún utilizando elementos de su propia lengua, por ejemplo: I *not* like.

Por su parte, Ferrán (1990) se refiere a cuatro tipos de estrategias en las que se funda esta clase de error:

a) Recurrencia a la gramática de la lengua primera (L1), partiendo del supuesto de que la segunda lengua (L2) funciona de igual modo que la conocida. Es así como el estudiante lleva a cabo transferencias erróneas en sus estructuras u ordenación de palabras.

-“Tengo hambre” dirá erróneamente: *Have hungry*, en lugar de *I’m hungry*

-“Hay tres libros grandes” lo expresa erróneamente en: *Has three books bigs* o *Is three books bigs*

b) Simplificación de la morfosintaxis, siguiendo procesos similares a los utilizados en la primera infancia al aprender la lengua materna. Ante la duda, el aprendiz simplifica el

tiempo verbal valiéndose de un adverbio de tiempo. Así en lugar de decir “Yo iré mañana”, dirá “Yo ir mañana”: *I go tomorrow*.

c) Generalización de reglas a partir de observaciones parciales de un determinado morfema, como es el participio, convirtiendo en regular (*goed*) una forma de uso irregular. Otro ejemplo típico es el uso de la forma “*ando/endo*”, cuando llevan a cabo una traducción lineal del gerundio “*ing*”.

d) Sustitución de las estructuras conocidas por circunloquios o perífrasis para soslayar aquello que no saben.

¿Error o equivocación?

Antes de abordar el trabajo exploratorio realizado, entendemos que es necesario determinar la diferencia entre “*error*” y “*equivocación*” (*error* versus *mistake*, según Gass y Selinker), ya que consideramos que el uso incorrecto de las formas de negar en inglés conforma un *error*, término utilizado en español para señalar este tipo de producción. La “*equivocación*” (*mistake* en inglés) se define como un evento lingüístico que se produce de manera circunstancial y a la que el mismo hablante da solución (monitoreo-corrección). El “*error*”, en cambio, se produce de manera sistemática, el usuario incurre en él en forma repetida y no lo reconoce como tal, motivo por el cual no lo autocorrige. En nuestro caso, esto indicaría la falta de internalización y o adquisición de las reglas de la negación mencionadas.

A partir de los pasos planteados por Palmberg (1980) para el análisis de los errores – identificación, descripción, análisis, interpretación y evaluación del error – presentaremos de qué manera identificamos el *error*, cómo lo analizamos, qué interpretación realizamos del mismo y ofreceremos una propuesta de intervención didáctica para repararlo y optimizar el aprendizaje y la adquisición de la lengua extranjera de los alumnos de los cuatro niveles.

Metodología

Pit Corder (1974) propuso la siguiente metodología para el estudio de errores: a) selección de un corpus de la lengua; b) identificación de los errores en el corpus; c) clasificación de los mismos en categorías (uso del auxiliar en los tiempos presente y pasado en este caso); d) explicación de los errores; e) evaluación y ordenamiento de acuerdo con su relevancia para extraer conclusiones metodológicas. Si bien esta metodología puede parecer tradicional resulta de utilidad a los efectos de este estudio. Cabe recordar, además, que para extraer conclusiones relevantes para la intervención didáctica, se hace imprescindible la exploración y reflexión para plantear hipótesis sobre sus posibles causas.

El fenómeno que describimos ha sido identificado tanto en el desempeño oral como escrito de alumnos pertenecientes a los cuatro niveles de Inglés Transversal en la UNLaM, aunque con mayor asiduidad en el primero. Esto implica que, aún luego de haber cursado uno, dos o tres niveles, siempre existe un grupo de aprendices del idioma que se mantiene en la primera etapa de aprendizaje de la negación y la producen sin auxiliar.

Muestra seleccionada

De los alumnos cursantes de los cuatro niveles (3.400) se seleccionó, en forma aleatoria, la producción escrita de 120 alumnos.

La muestra se distribuyó de la siguiente manera:

Nivel I: 30 alumnos

Nivel II: 30 alumnos

Nivel III: 30 alumnos

Nivel IV: 30 alumnos

Instrumento para la recolección de datos

Se diseñó una grilla que contempla las siguientes categorías:

Fuente: alumnos de Nivel IV

Presente Simple: uso del auxiliar correspondiente para la interrogación
 uso del auxiliar correspondiente para la negación

Pasado Simple: uso del auxiliar para la interrogación
 uso del auxiliar para la negación

La identidad de los alumnos se mantuvo en reserva motivo por el cual se asignó un número a cada muestra. Por una cuestión de espacio se presenta aquí sólo el encabezado de la grilla. En la misma se señala con una cruz la actuación de cada alumno en cada instancia: ¿utilizó *do* o *does* para interrogaciones en Tiempo Presente? SI – NO; ¿utilizó *don't* o *doesn't* para negaciones? SI – NO; ¿utilizó *did* para interrogaciones en Tiempo Pasado? SI –NO; ¿utilizó *didn't* para negaciones? SI-NO.

ALUMNO	PRESENT SIMPLE		PAST SIMPLE	
	DO-DOES?	DO-DOESN'T	DID?	DIDN'T
	SI NO	SI NO	SI NO	SI NO
1	x	x	x	x
2	x	x	x	x

¿Error u omisión?

En el caso que estudiamos aquí (la omisión del auxiliar en la negación en inglés), los aprendices estarían cometiendo un error del tipo b) de las categorías de Ferrán, mencionado antes: simplificación de la morfosintaxis, ya que omiten el auxiliar *do* para formar enunciados negativos: “*I no work*” y “*I not work*”.

A la vez, según la clasificación de Corder, estaríamos en presencia de un error de tipo estructural que presenta el uso incorrecto de estructuras verbales, aunque no se lo puede considerar de tipo discursivo ya que no afecta la coherencia lógico-semántica del mensaje que se pretende expresar.

Este tipo de error es el que se produce en las primeras situaciones de aprendizaje del idioma, y se va corrigiendo con la adquisición de mayor competencia lingüística. En el caso de los niños nativos, Klima y Bellugi (1966) sostienen que la negación en los niños nativos sigue una secuencia de tres etapas a través de las cuales se utilizan expresiones incorrectas hasta llegar a las correctas. De tal modo, en la primera etapa el niño ubica la partícula negativa en posición anterior o posterior al núcleo (*no eat, no the sun shining*); en la segunda etapa incluye las partículas negativas *no* y *don't*, y en la tercera y última etapa incluye el verbo auxiliar en el lugar correspondiente.

Pero el alumno universitario que compone la muestra que nos ocupa, al llegar a su primer nivel de idioma inglés en la universidad ya ha transitado - como mínimo - seis años de aprendizaje del idioma. Por lo tanto, al producir este error parecería no haber superado la primera de las etapas antes mencionadas.

Por otra parte, desde el punto de vista sintáctico, la diferencia entre las estructuras del niño y las del aprendiz joven o adulto radica en que el niño obvia los elementos funcionales del discurso adulto, por ejemplo la supresión de verbos auxiliares o de inflexiones en expresiones donde son obligatorios. La ausencia de tales elementos funcionales podría atribuirse a que esas palabras no tienen una carga informativa relevante ni carga prosódica significativa para el aprendiz adulto y, además, no impiden la comunicación efectiva del mensaje a transmitir.

Fosilización del error

Para referirnos a la posibilidad de que este error se *fosilice* partimos de la definición que Selinker en 1989 planteó respecto de este fenómeno: la fosilización es

“...una situación en la que el aprendiz produciría una forma de la lengua meta que es correcta en un contexto, pero no en otro contexto, así evidenciando una fluctuación en la actuación de la interlengua. Para cuantificar esta fluctuación de la fosilización, se tendría que persistir en el discurso del aprendiz durante un periodo extendido del tiempo (a lo mejor dos hasta cinco años como mínimo)...”

En nuestro caso, los cuatro niveles que cursan los alumnos cubren un rango de dos años de persistencia de error pero, si se les añaden los años de aprendizaje anteriores a la universidad estaríamos en presencia del fenómeno de fosilización definido.

De todos modos, respecto del tema hay dos cuestiones a tener en cuenta: a) considerar cinco años de seguimiento de los aprendices sería adherir a una única postura teórica con referencia al fenómeno por lo que debería realizarse una investigación más profunda para corroborar o desechar este período indicado por Selinker; b) ante la insistencia del docente, los alumnos corrigen su error en el momento, lo que indicaría que la fosilización no existe o que está en una fase en la cual aún se la puede remediar: hablar de fosilización significaría que el error persiste de manera permanente sin posibilidad de superación.

Posibles causas

Una posible causa de este error sería el estudio exclusivamente memorístico que realizan los alumnos, de modo tal que al intentar trasladar expresiones del español al inglés “traducen” el concepto o verbo de manera correcta y copian la forma española de negación – sin auxiliar o en un orden sintáctico erróneo – obviando la gramática inglesa. Por este motivo, no se equivocan de verbo ni de tiempo verbal: *I no work* (no trabajo) o *I no went to the beach last January* (no fui), pero sí se equivocan en la expresión gramatical correcta.

Sin embargo, puede estar estrechamente relacionado con el uso de alguna regla autogenerada por los mismos alumnos. Es decir, los alumnos utilizan correctamente la regla gramatical en una actividad guiada y controlada por el docente, pero la omiten al usar la lengua libremente. Es en esta circunstancia que se produce el error y este podría responder a una clave de su aprendizaje: la información explícita - el aprendiz genera un conjunto de hipótesis de funcionamiento del idioma y crea sus propias reglas o transfiere las de la L1. Cuando las utiliza, debe ir monitoreando su uso correcto o detectar su equivocación para verificar si su hipótesis es exacta o incorrecta para, en este caso, corregirla. Esto implicaría que el sistema que el aprendiz interiorizó y que usa para comunicarse presenta características individuales que no son idénticas a las que estructuran la lengua que está aprendiendo. Produce, entonces, errores tanto de simplificación como de hipergeneralización: “*I no work*” en el primer caso (simplifica la negación) y “*I maked a mistake*” en el segundo (generaliza el morfema -ed para pretérito en todos los verbos, regulares o irregulares) si bien este último no es tema de este trabajo ha sido incluido para reforzar la idea.

El fenómeno, respecto de la simplificación del uso de los auxiliares, se hace más fuerte al comprobar que, aún si se auto monitorean, no reconocen la necesidad de la corrección.

Interpretación del error

Consideramos, entonces, que en los casos analizados se estaría produciendo *un error por transferencia o interferencia negativa de la lengua materna* sobre la que se está aprendiendo. Según el Diccionario de Términos Clave de Enseñanza de Lenguas Extranjeras,

“Interferencia es un término usado en didáctica de la lengua extranjera y en psicolingüística para referirse a los errores cometidos en la L2, supuestamente originados por su contacto con la L1; es sinónimo de transferencia negativa. Cualquier aprendiente recurre a sus conocimientos lingüísticos y generales previos e intenta aprovecharlos para el aprendizaje de la L2. En ocasiones sus conocimientos previos le facilitan el nuevo aprendizaje; es lo que se conoce como transferencia positiva. En otras ocasiones, por el contrario, el proceso de transferencia ocasiona un error; entonces se habla de transferencia negativa o de interferencia. En estos casos se considera que lo aprendido dificulta lo que se va a aprender”.

De todas maneras, consideramos que este sistema propio, generado por los alumnos y que transita las etapas consecutivas de evolución y mejora – *interlengua* – es central para el proceso de aprendizaje de la L2. Una de las características de la interlengua de nuestros alumnos, según el análisis realizado, es el uso incorrecto del sistema de negación en inglés. Esta característica, sistemática es sólo el ejemplo que tomamos para el análisis en este trabajo: de ninguna manera es la única desviación presente en las producciones analizadas sino que es la más frecuente

Propuesta

Entendemos que nuestra función como docentes es acompañar a nuestros alumnos en el proceso de aprendizaje del idioma lo que implica, a la vez, guiarlos en el tránsito desde un estadio de la interlengua hasta otro más apropiado del sistema de la L2.

En este marco, el concepto de error funciona dentro del proceso de aprendizaje como un indicador valioso de la etapa en la que se encuentra el alumno. Mediante un acompañamiento sostenido y sin penalización esperamos que ese *error* se convierta en *equivocación* hasta que finalmente desaparezca. Este posicionamiento frente al error llevaría a los alumnos a considerarlo como un elemento de aprendizaje y no como motivo de sanción. La función docente, entonces, adquiere una nueva dimensión en el proceso de enseñanza: deberá pasar a ser un *investigador en acción* que detecte los problemas que surgen en el proceso de aprendizaje de la L2, y facilitará herramientas al alumno para que logre su autonomía hacia el auto aprendizaje. De esta manera, el docente deberá enseñar no sólo la lengua extranjera sino también enseñar a aprender, y por su parte, el alumno deberá *aprender a aprender* en el proceso de construcción de la L2.

Como el error motivo de este trabajo no obstaculiza la comunicación efectiva, una propuesta didáctica para abordar su superación puede ser alentar la auto-evaluación y la auto-corrección por parte de los alumnos. Los aprendices podrían llevar una *grilla de control* con los errores esperables del nivel en que se encuentra y de los propios para ir corrigiéndolos paulatinamente. Si bien el uso erróneo del sistema de negación correspondería – como error – al Nivel I, un alumno del Nivel IV que aún lo cometa, mediante su auto-evaluación podría reconocer que la negación con auxiliares sigue una regla que él no tiene aún internalizada, por lo que esta lista de control de errores podría conducirlos a la auto-corrección del mismo.

También habría que lograr la participación de los alumnos en la elaboración de esa grilla donde debería observarse: 1) la frecuencia de aparición de los errores y, 2) la curva/línea de disminución en el uso los mismos.

De esta manera cada alumno podría monitorear su propio progreso y observar cómo aquello que fue un “error” se convierte en una “equivocación” y, por lo tanto, factible de corregir.

Referencias

- Yule, G. (1996) *The Study of Language*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
 Selinker, L. (1989) Talk given to Linguistics 527: Advanced second language acquisition. At the University of Southern California. En: *Direcciones para los futuros estudios de la estabilización/fosilización*. Revista RedEle. Número TRES. Marzo 2005. Disponible en internet en: www.educacion.es/redele/revista3/lin.shtml
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interferencia.htm

Bibliografía

- Corder, S. P (1974a) “Error Analysis”, en Allen, J. P. & S. P. Corder (eds.) (1974) *Techniques in Applied Linguistics. The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. (Vol. 3). Londres: Oxford University Press.
 Diccionario de Términos Clave de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, disponible en Internet en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario.htm
 Ferrán, J. M. (1990). La corrección del error: fundamentos, criterios, técnicas. En Bello, P. *et al. Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana.
 Gass, S. and Selinker, L. (2001) *Second language acquisition: An introductory course*. Hillsdale: Erlbaum.
 Klima, E. y U. Bellugi (1966) ‘Syntactic regularities in the speech of children’ en J. Lyons, and R. Wales (eds.) *Psycholinguistic papers*. Edinburgh: Edinburgh University Press: 183-208.
 Palmberg, R. (1980), *A select bibliography of error analysis and interlanguage studies*, ERIC document reproductive service, ED
 Selinker, L. (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10: 209-230.
 Selinker, L. 1989 Talk given to Linguistics 527: Advanced second language acquisition. At the University of Southern California. En: *Direcciones para los futuros estudios de la estabilización/fosilización*. Revista RedEle. Número Tres. Marzo 2005. Disponible en internet en: www.educacion.es/redele/revista3/lin.shtml.

Capítulo 52: 443-448

Propuesta de un modelo de textos expositivo-argumentativos en inglés para asistir a alumnos de colegios bilingües en los exámenes IGCSE de Historia

María Gabriela de la Torre

En Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Propuesta de un modelo de textos expositivo-argumentativos en inglés para asistir a alumnos de colegios bilingües en los exámenes IGCSE de Historia

María Gabriela de la Torre

Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo

Mendoza, Argentina

mariagabrieladlatorre@gmail.com

Resumen

Este trabajo analizará ensayos expositivo-argumentativos de Historia escritos en inglés por alumnos de colegios secundarios que hablan el inglés como lengua extranjera en el contexto del examen IGCSE en esa materia, los cuales han sido considerados como ensayos muy buenos por examinadores de este examen o informantes expertos en la materia. Se postula que los principios, las categorías y la metodología de análisis propuestas por el enfoque de la Gramática Funcional Sistemática (=GFS), más específicamente, la Teoría de Géneros (Martin y Rose: 2003; Coffin: 2000; Eggins: 2004), y el Modelo de Valoración propuesto por Martin y White en Coffin (2000) y Martin y White (2007), pueden emplearse para analizar los textos estudiados y para ofrecer descripciones y proponer modelos de los mismos. Mediante este estudio se procura obtener una propuesta de modelo del Potencial Estructural Genérico de los textos analizados, que de cuenta de los constituyentes y subconstituyentes obligatorios y opcionales. Los textos estudiados se caracterizan por interpretar y representar la evaluación social de los hechos históricos a los que se refieren, así como la valoración de estos hechos por parte del autor de los textos. Se espera que los mismos cuenten con una frecuencia alta de significados de valoración y, en virtud de ello, otro objetivo de esta investigación es el de identificar los significados de valoración, su frecuencia y función en el texto y elaborar un repertorio de recursos léxico-gramaticales que expresan los significados preferidos en este tipo de textos. Los resultados obtenidos servirían para brindar asistencia didáctica para la preparación de los exámenes de Historia para la obtención del Certificado Internacional de Educación Secundaria (IGCSE).

Introducción

En este trabajo se presenta parte de los resultados obtenidos hasta el momento en el contexto de la elaboración de una tesis de maestría que se enmarca dentro de la Maestría en Ciencias del Lenguaje, de la Facultad de Filosofía y Letras, de la UNCuyo. El propósito de esta tesis es modelizar textos expositivo-argumentativos de Historia en inglés, más específicamente, describir su estructura genérica y su semántica interpersonal, para asistir a los alumnos de colegios secundarios bilingües de Mendoza de la materia Historia en la producción de estos textos como preparación para los exámenes internacionales de la Universidad de Cambridge (IGCSE).

Este estudio se justifica por la dificultad que tienen los alumnos de colegios secundarios de nuestro medio para producir textos complejos en una lengua que no es su lengua materna y para estructurar este tipo de textos expositivo-argumentativos, cuyo propósito implica que los alumnos deban expresar una evaluación personal de los hechos históricos, aportar evidencia y argumentos a favor de ésta y considerar críticamente evaluaciones alternativas posibles.

Los objetivos generales del trabajo de tesis que aquí se presenta consisten en:

1. establecer el Potencial Estructural Genérico (= PEG) de los textos estudiados, que, según definición de Ruqaiya Hasan (Hasan: 1996), representa la totalidad de estructuras textuales disponibles para un género determinado, es decir, todas las propiedades variables e invariables de la estructura de un género determinado, y especifica también la secuenciación y posibilidad de iteración;
2. registrar y describir los significados interpersonales de Valoración que caracterizan a dichos textos y que los distinguen de otros textos expositivo-argumentativos;
3. establecer patrones de distribución y de preferencia de los significados de Valoración que se verifiquen en los textos bajo estudio;
4. elaborar un repertorio de los recursos léxico-gramaticales que permiten expresar esos significados.

Este trabajo presenta los resultados del estudio llevado a cabo para cumplir con el primer objetivo, que es en el que más se ha avanzado hasta el momento. En primer lugar, se presenta la metodología que se ha seguido para establecer la estructura genérica de los textos bajo estudio y luego se describe el PEG de los textos estudiados, atendiendo, en particular, a la función de cada constituyente de la estructura genérica y a los recursos gramaticales que realizan la función de cada constituyente y que confirman la estructura establecida.

Materiales y Metodología

Para establecer la estructura genérica del tipo de texto estudiado se ha empleado una muestra de 30 textos escritos por alumnos locales, en preparación para los exámenes, y 10 textos producidos por alumnos que han rendido el examen real de Cambridge y que están incluidos en documentos de apoyo docente publicados por Cambridge. Las dos submuestras de textos consisten en textos valorados como muy buenos por los informantes expertos y los examinadores de Cambridge. La metodología que se siguió para el análisis de la estructura genérica de los textos fue la propuesta por Eggins en “An Introduction to Systemic Functional Linguistics” (2004:58-70)

Siguiendo la metodología propuesta por Eggins, primero, se dividieron los textos del corpus en sus constituyentes y se estableció la función de los diferentes constituyentes a partir del contenido experiencial de los textos. La función de cada constituyente se expresó mediante etiquetas que procuran captar dicha función de la manera más específica posible al género en cuestión. Una vez establecido el potencial estructural genérico de esta manera, se analizó la realización gramatical de cada constituyente, se registraron los recursos léxico-gramaticales empleados en cada uno de ellos y se confirmaron los límites entre constituyentes por referencia a cambios en los patrones léxico-gramaticales. Luego, se compararon los textos para determinar los constituyentes obligatorios del género (aquellos que se dan en todos los textos de la muestra) de los opcionales (aquellos que se dan solo en algunos textos). Finalmente, se representa la estructura genérica de los textos analizados, empleando los símbolos de notación¹ utilizados en GFS.

Resultados

El PEG que se pudo establecer en base al análisis llevado a cabo hasta este momento es el que se detalla a continuación:

$$[(\text{Información General}) \bullet (\text{Tesis})] \wedge [\text{Argumentos} \bullet (\text{Concesión})] \lrcorner \wedge \\ [(\text{Reafirmación de Tesis}) \bullet (\text{Concesión})]$$

Además, se establecieron los subconstituyentes del constituyente “Argumentos”, que es el constituyente central en estos textos, los cuales se presentan a continuación:

$$[(\text{Información Básica}) \bullet ((\text{Mini-Tesis}) \wedge \text{Fundamentos}) \bullet (\text{Concesión})] \wedge \\ [(\text{Reafirmación / Expresión de Mini-Tesis}) \bullet (\text{Concesión})]$$

En los siguientes cuadros se presentan las funciones que cumple cada uno de los constituyentes y subconstituyentes de los textos analizados en este estudio:

CONSTITUYENTE	FUNCIÓN
TESIS	1) presenta la postura del autor con respecto al tema propuesto en la pregunta, con un determinado grado de certeza 2) considera los distintos aspectos de la pregunta planteada 3) anticipa el desarrollo y la organización del texto
INFORMACIÓN GENERAL	describe la situación en un tiempo y en un lugar con el propósito de contextualizar la respuesta y de ofrecer información que permita entender la postura que se toma en la tesis y los argumentos
ARGUMENTOS	aborda los argumentos anticipados en la tesis o sugeridos en la pregunta en caso de que no haya una tesis
CONCESIÓN	1) a) el autor considera el punto de vista opuesto y b) luego refuta algún aspecto del mismo
REAFIRMACIÓN/EXPRESIÓN DE TESIS	1) expresa la postura que fue presentada en la tesis con un mayor grado de certeza; o 2) expresa la postura por primera vez cuando el texto no presenta una tesis 3) reconoce el punto de vista alternativo

Tabla 1: Función de los constituyentes.

SUBCONSTITUYENTE	FUNCIÓN
Minitesis	1)a) se refiere a la tesis o a la pregunta , seleccionando a partir de cualquiera de ellas un aspecto a considerar en el argumento, mediante una especificación mayor de las nociones en la tesis o mediante la repetición de ítems léxicos y partes de la Tesis 1)b) anticipa el desarrollo y la organización del argumento
Información Básica	1) ubica al Argumento en una situación particular con el propósito de contextualizar la respuesta y de ofrecer información que permita entender la postura que se toma en la Minitesis y la evidencia que se aporta en los fundamentos 2) introduce participantes nuevos y los describe 3) define conceptos
Fundamentos	aporta evidencia y a veces la explica para justificar la postura que presenta en la mini-tesis y/o tesis.
Reafirmación/Expresión de Mini-Tesis	1)a) expresa lo que se había anticipado en la tesis y lo reformula (basándose en la información aportada por la evidencia) de manera más abstracta y con más certeza 2) expresa la postura por primera vez cuando el texto no presenta una tesis; en este caso particular se denomina “Expresión” de Minitesis. 3) reconoce el punto de vista alternativo

Tabla 2: Función de los subconstituyentes.

Confirmación del PEG por referencia a exponentes léxico-gramaticales

Según Eggins, la identificación de la estructura esquemática de un género (lo que se ha llamado aquí Potencial Estructural Genérico, siguiendo a Hasan) no puede llevarse a cabo sistemáticamente sin una justificación de cada constituyente a partir de las propiedades semánticas y léxico-gramaticales de éste (2004:65). Por ello, luego de delimitar los constituyentes y subconstituyentes en base a su contenido experiencial, para llevar a cabo la confirmación de límites entre éstos hice un análisis de los recursos léxico-gramaticales de cada uno, atendiendo a cambios en los mismos. Para ello tuve en cuenta los siguientes recursos lingüísticos ya que se advirtió que eran especialmente los cambios en estos recursos los que reflejaban cambios en las funciones y, por lo tanto, en los constituyentes del texto:

- a. la presencia de metáfora gramatical ideacional, por oposición a la presencia de cláusulas, con su configuración de proceso, participantes y circunstancias;
- b. el tipo de procesos;
- c. el tipo de relaciones lógico-semánticas entre cláusulas;
- d. la presencia o ausencia de circunstanciales, su tipo y el tipo de conjunciones.

En esta exposición me concentro sólo en uno de los recursos lingüísticos que tuve en cuenta cuando realicé la confirmación de límites entre los constituyentes de los textos analizados, a saber, la presencia de metáfora gramatical ideacional (nominalización), por oposición a la presencia de cláusulas con su configuración de proceso, participantes y circunstancias (figura).

Según Martin y Rose (2003:103-104) la metáfora gramatical ideacional es el recurso clave para hacer significados en el discurso abstracto. Esta implica la transferencia de significado de un tipo de elemento a otro tipo de elemento. El cambio de significado que se da por medio de este tipo de recurso es de la realidad como procesos que involucran a personas y cosas concretas, a la realidad como relaciones entre cosas abstractas. Parte de la razón para este cambio se relaciona con el mayor potencial para expandirse que tienen los sustantivos (semánticamente “Cosa” en GSF): se pueden cuantificar, clasificar, describir y calificar.

Para ejemplificar los constituyentes que se realizan mediante nominalización o metáfora gramatical y aquellos que se realizan con figuras o, en otras palabras, mediante la configuración proceso, participante y circunstancia, utilizo extractos de dos textos que responden a la pregunta “¿Hasta que punto la Caída del Comunismo se debió a las reformas de Gorbachev?” (en el original = *How far was the Collapse of Communism due to the reforms of Gorbachev?*).

Constituyentes con nominalización

Los constituyentes en los que predomina la presencia de metáfora gramatical ideacional son aquellos que cumplen la función retórica de anticipar el desarrollo del texto o de constituyentes del texto y también aquellos que condensan la información nueva que se acumula en cada cláusula. Por lo general, este recurso predomina en los constituyentes Tesis, Minitesis, Reafirmación de Tesis y Reafirmación de Minitesis. En la Tesis el autor anticipa los argumentos que va a desarrollar (a12); en la Minitesis anticipa los fundamentos que va a desarrollar (b12); en la Reafirmación de Tesis el autor se puede referir anafóricamente a su postura; y en la Reafirmación de Minitesis se refiere anafóricamente a la postura de la Minitesis y a los aspectos que anticipó en la misma (c12), como puede observarse en los extractos del texto modelo. En este último extracto podemos observar también cómo las cosas abstractas (por ejemplo, “*policies*”) actúan sobre otras abstracciones (en este caso, “*communism*”).

a)12. Tesis

The collapse of communism was due partly to the reforms of Gorbachev but mainly to problems within communism, like economic and social problems, the dissatisfaction of people in Russia and Eastern Europe with communism and other problems like ecological problems, etc.

b)12. Mini tesis del Argumento 2

The main cause was the dissatisfaction of people with communism because of the corruption of the communist party officials and because the economy was inefficient and because of the absence of political freedom.

c)12. Reafirmación de Minitesis Argumento 1

All these policies ended with communism but they were not the main cause. They only accelerated the process and this process had other causes.

Constituyentes con figura

Por el contrario, en el resto de los constituyentes en los que hay un mayor desarrollo y que cumplen la función de expandir significados ideacionales, como los constituyentes Información General, Información Básica y Fundamentos, predomina la existencia de cláusulas con participantes, procesos y circunstancias, en otras palabras, cláusulas acerca de gente que actúa, siente, dice, y es descrita en un lugar y en un tiempo reales (Martin y Rose: 2003). En estos constituyentes, se puede observar cómo los diferentes tipos de figuras expanden el discurso como eventos en una secuencia, como descripciones, o como la reacción de la gente. En particular, en el extracto “b”, se puede observar una figura en la que los sentimientos de la gente se describen en un lugar (*the Soviet Union*) y en un tiempo (*the 1980's*) reales. En el extracto “c”, podemos observar figuras en las que se describe la corrupción que se daba en los partidos políticos seguidas por una figura que expande el discurso mediante la reacción de la gente ante los eventos de corrupción. En el extracto “d” un evento inicial es expandido por más actividades que se ordenan temporalmente.

a)11. Información General

When Gorbachev came to power in 1985 he found many problems in the Soviet Union. The economy was not efficient and the Soviet Union was not producing enough goods and food for the population. Workers did not work with enthusiasm because they did not have any incentive to work. They had the same salary if they worked well or not.

b)12. Información Básica Argumento 2

People in the Soviet Union and in Eastern Europe were unsatisfied with communism in the 1980's.

c)12. Fundamento 1 del Argumento 2

One important reason for dissatisfaction was the corruption of party officials. They had a lot of money and had a very good life, with big houses and big cars and everything they wanted and the people had to make queues for food or clothes or goods because there weren't enough. This made people angry. They thought communism was not keeping its promise of making all people equal.

d)12. Fundamento 3 de Argumento 1

When Gorbachev did not give support to countries in Eastern Europe the communist parties there were not respected any more and communism collapsed, as in Germany.

Conclusión

Hasta el momento se ha realizado sobre el total de la muestra, el análisis del Potencial Estructural Genérico y la confirmación de los límites establecidos entre constituyentes por referencia a patrones de ocurrencia de ciertos recursos léxico-gramaticales, como el descrito en esta ponencia, que evidencian cambios de patrones entre constituyentes. El establecimiento del PEG de los textos bajo estudio ha permitido abordar los objetivos restantes, a saber: registrar y describir los significados interpersonales de Valoración que caracterizan a dichos textos y que los distinguen de otros textos expositivo-argumentativos; establecer los patrones de distribución y los patrones de preferencia de los significados de Valoración registrados que se verifiquen a lo largo del texto bajo estudio; y elaborar un repertorio de los recursos léxico-gramaticales que permiten expresar los significados de Valoración identificados. Sin embargo, en estos objetivos no se ha avanzado tanto como en el primer objetivo que es el que se discute en este trabajo: sólo en parte de la muestra se han registrado y descrito los significados interpersonales de Valoración característicos de estos textos y se han establecido algunos

patrones de preferencia y de distribución de los significados registrados que han comenzado a vislumbrarse en los textos, en particular en el constituyente Argumento; todavía no se ha comenzado trabajar sobre la elaboración del repertorio de recursos léxico-gramaticales. Una vez analizado el total del corpus se podrá efectuar el análisis cuantitativo y formular generalizaciones acerca de los significados registrados, su instanciación, su frecuencia y la motivación de esta frecuencia.

Notas

- 1 Símbolos notacionales utilizados y sus significados:
- () elementos opcionales
 - < > elementos que se realizan incluidos en otro(s) elementos
 - reversibilidad en el orden o la secuenciación de elementos
 - ^ secuencia relativamente fija
 - [] límites elementos que tienen movilidad dentro de una estructura
 - ⌋ posibilidad de iteración de elementos
 - () opcionalidad de elementos

Referencias

- Cloran, Carmel, David Butt, y Geoff Williams (1996) *Ways of saying. Ways of Meaning*. London: Cassell.
- Coffin, Caroline (2000) *History as Discourse: Construal of Time, Cause and Appraisal*. Inédita. Sydney. University of New South Wales.
- Coffin, Caroline (2003) "Reconstruals of the past -settlement or invasion? The role of JUDGEMENT analysis". En Martin, James y Ruth Wodak (2003: 219-246).
- Colombi, Cecilia y Mary Schleppegrell, Eds. (2002) *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages*. Mahwah: Erlbaum.
- Eggins, Suzanne (2004) *An Introduction to Functional Linguistics*. London: Continuum.
- Hasan, Ruqayia (1984) "The nursery tale as genre". En Cloran, C. et al. (1996: 51-72)
- Hood, Sue (2004) *Appraising research: taking a stance in academic writing*. Inédita. Sydney. University of Technology.
- Hunston, Susan y Geoff Thompson (2000) *Evaluation in Text*. Oxford: OUP.
- Lee, Sook Hee (2006). *The use of interpersonal resources in argumentative/persuasive essays by tertiary students*. Inédita. Sydney. University of Sydney.
- Martin, James (2000) "Beyond Exchange: Appraisal Systems in English". En Hunston, Susan y Geoff Thompson (2000: 142-175).
- Martin, James (2002) "Writing History: construing time and value in discourses of the past." En C. Colombi y Mary J. Schleppegrell (2002: 87-118)
- Martin, James y David Rose (2003) *Working with Discourse: Meaning beyond the clause*. London: Continuum.
- Martin, James (2003) "Making history: grammar for interpretation". En Martin, James y Ruth Wodak (2003: 19-57).
- Martin, James y Ruth Wodak, Eds. (2003) *Re/reading the past: critical and functional perspectives on time and value*. Amsterdam: Benjamins.
- Martin, James y David Rose (2005) *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox Publishing Ltd.
- Martin, James y Peter White (2007) *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. London: Palgrave-Macmillan.

Capítulo 53: 449-456

Comprensión de textos científicos en adolescentes

María Silvina Demagistri y Liliana María Naveira

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Comprensión de textos científicos en adolescentes

María Silvina Demagistri y Liliana María Naveira

Facultad de Psicología, UNMDP

Mar del Plata, Argentina

msdemagistri@yahoo.com.ar; lnaveira@mdp.edu.ar

Resumen

Considerando la línea teórica de la Psicolingüística que intenta averiguar los mecanismos mentales que subyacen al uso de la lengua, el presente trabajo tiene como objetivo describir las habilidades cognitivas involucradas en la comprensión/producción lectora de textos científicos en alumnos del 3er. Año de la Educación Secundaria Básica. Como referente teórico se adoptó el modelo propuesto por Kintsch y Van Dijk (1978). La muestra se compone de 66 alumnos de entre 14 y 15 años, pertenecientes a una escuela de gestión privada de la ciudad de Mar del Plata. Los datos obtenidos a partir del instrumento replicado se analizan cualitativa y cuantitativamente según las operaciones mentales requeridas, la calidad de la respuesta, el puntaje obtenido, el tiempo de realización. Los resultados se comparan según la edad, el sexo y las calificaciones numéricas producto del desempeño académico del sujeto. Una vez finalizado el análisis, los hallazgos dan cuenta de una relación positiva entre rendimiento académico y nivel lecto-comprensivo, en concordancia con otras investigaciones relevadas.

Introducción

El presente trabajo se enmarca en una de las principales temáticas que aborda la Psicolingüística, que consiste en estudiar ciertos aspectos intrínsecos de los conocimientos y actividades que los seres humanos poseemos y realizamos en torno al lenguaje. Valle, Cuetos, Igoa, del Viso (1990). Esta categoría de temas, en el decir de los autores citados, consiste en: "...averiguar qué estrategias, procedimientos u operaciones empleamos los humanos para hacer un uso efectivo de tales conocimientos lingüísticos, es decir, cuáles son los procesos y mecanismos mentales que subyacen al uso de la lengua y cómo están organizados (...) Esto exige la formulación de teorías contrastables acerca de la 'arquitectura mental' de los procesos psicolingüísticos implicados en la comprensión y producción de los mensajes verbales..." Valle et al. (1990:14)

La comprensión lectora es un proceso complejo que implica la capacidad de extraer el significado del lenguaje oral o del escrito, que luego será integrado a los conocimientos que ya se poseen. Esta tarea es llevada a cabo por procesos perceptivos, sintácticos, semánticos, pragmáticos. En principio, los procesos perceptivos permiten recoger información y analizarla identificando por ejemplo, formas visuales como letras. Esta operación compara la información del exterior con la almacenada en la memoria a largo plazo. Luego, se debe identificar la palabra reconociendo el concepto al que alude, esto es posible al comparar la información con las representaciones de las palabras de que dispone el lector, situadas en el léxico mental. El proceso sintáctico permite descubrir las relaciones estructurales en las que se insertan las palabras y para poder llevarse a cabo requiere de ciertos conocimientos por parte del lector. Luego éste deberá decodificar el mensaje presente en la oración e integrarlo a sus conocimientos previos. La pragmática interviene en cuanto se realiza alguna inferencia a partir del contexto, los gestos, la entonación entre otras.

A los niveles de procesamiento mencionados pueden sumarse aspectos volitivo-afectivos. Van Dijk denomina estado cognoscitivo a la disposición de un sujeto para la tarea comprensiva de acuerdo a sus creencias, valores, actitudes, preferencias. Este estado varía según el contexto.

A continuación se reseñan algunos aportes claves que permiten explicar los niveles de procesamiento involucrados en la comprensión/producción del lenguaje.

En relación al nivel de procesamiento léxico, Ellis y Young (1992) en el marco de la Neuropsicología Cognitiva, explican que al reconocer y producir palabras tanto habladas como escritas, los sujetos forman en su mente una representación conceptual del significado de aquello que inspeccionan. Las representaciones semánticas, que son representaciones internas de los significados de las palabras y las cosas, no incluyen los nombres verbalizados de los conceptos. Es justamente el lenguaje el que, a través de otros procesos, permite el acceso a esos nombres haciendo posible la comunicación. Ellis y Young (1992).

Investigadores como Marslen-Wilson y Tyler comparten la idea de que la comprensión del habla está mediada por un conjunto de procesos centrales que se realizan sobre la marcha (on line). Postulan que el reconocimiento de una palabra depende, de la interacción con las restricciones propuestas por la entrada sensorial y el contexto de emisión. Al ingresar la información, ésta comienza a interactuar con los procesos centrales para dar lugar a la interpretación de la forma más rápida posible, a ese momento se lo denomina punto óptimo, es decir el punto más temprano en que puede

analizarse la señal. Esta característica del sistema también lo hace interactivo, ya que se da una búsqueda activa de la información en varias direcciones en forma conjunta. Se afirma entonces que el modelo de comprensión es un sistema “on line”, es decir, un proceso donde se trabaja con la información a medida que ingresa, lo que permite una interpretación más acorde con el contexto en el que se inserta la frase a comprender o decodificar. Álvarez Hernández et al. (2002: 58)

Sobre el procesamiento sintáctico existen diversas posturas que plantean su necesidad, preponderancia o interacción con los procesos semánticos implicados. Las posiciones teóricas postulan, o bien la autonomía (independencia) del procesamiento sintáctico o la interacción entre estrategias sintácticas y semánticas. Según Valle Arroyo (1991), ambas posturas extremas parecen igualmente insostenibles ya que la secuencia de sonidos que forman una emisión es una realidad estratificada simultáneamente a muchos niveles (fonológico, sintáctico, forma lógica). El modelo teórico de Mitchell (1987), por ejemplo, menciona las principales características del procesamiento sintáctico, considerándolo un prerrequisito esencial para lograr la comprensión. Tomando como materia prima el resultado de los procesos de reconocimiento de palabras se realizan diversas operaciones que utilizan dicha información para computar la estructura sintáctica de las frases. La comprensión depende de dos clases de decisiones estructurales: primero, se asignan las etiquetas sintácticas apropiadas a las diferentes secuencias de palabras de la oración (ej. Sintagma nominal, Sintagma verbal, Cláusula de relativo, etc.); segundo, es esencial especificar las relaciones entre los diferentes objetos lingüísticos, ligándolos de una manera lógica. Valle, Cuetos, Igoa, del Viso (1990)

En lo que respecta al procesamiento semántico son destacables las investigaciones de Bransford y Johnson (1973) por su vigencia y relevancia. Ellos demostraron que la capacidad de comprender símbolos lingüísticos está basada no sólo en el conocimiento del lenguaje por parte del que comprende, sino también en su conocimiento general del mundo. Durante el proceso de comprensión se realizan inferencias desde el conocimiento previo que posee el sujeto y que se observan en el producto semántico resultante. Estos procesos de hacer inferencias y crear justificaciones ocurren, probablemente en el curso de la comprensión y de un modo no consciente. Ahora bien, no sólo es necesario contar con dicho conocimiento, sino activarlo durante el proceso para asegurar la comprensión. A su vez la ausencia de contexto semántico podría afectar el proceso de adquisición y de recuerdo. Los experimentos indican que relacionar la información con aspectos relevantes del conocimiento previo, es un componente crítico durante la comprensión. Un material potencialmente significativo puede seguir siendo relativamente incomprensible cuando los sujetos no activan la información semántica requerida. Esto implica que el significado de un input no se puede determinar independientemente del esquema en el que un individuo está tratando de integrarlo.

Estos estudios permiten afirmar que la comprensibilidad depende de información extra-lingüística. Con lo cual un estímulo lingüístico puede parecer aceptable a un oyente e inaceptable a otro, dependiendo de lo que puedan aportar de su experiencia pasada. Pero no toda la información activada permite el proceso de comprensión sino aquella con la que puedan establecerse relaciones significativas. Así es como existen importantes dependencias entre las estructuras de conocimiento activadas y la comprensión de los estímulos, estos pueden tener diferentes significados dependiendo de las estructuras de conocimiento a las que hacen referencia. Estos procesos intervienen tanto en la adquisición y en la recuperación de la información como en la interpretación que se haga de ella y en el uso de esta interpretación para modificar el conocimiento previo.

Por su parte, Nespoulous y Guimaraes Dos Santos (1993) trabajan el paradigma de la similaridad de los modelos mentales con los de micro y macroestructura proposicional de Kintsch y Van Dijk, en relación a la comprensión. El paradigma de la similaridad considera que cuando el hablante escucha un texto/discurso, al comprenderlo, construye una representación mental que funciona de acuerdo con un modelo. El constructo elaborado por el sujeto está dotado de sentido a pesar de que el texto original no lo aporte. Álvarez Hernández et al. (2002: 88). Al escuchar un discurso, se desglosan los argumentos y jerarquizan las proposiciones según reglas de simbolización y representaciones computacionales. Los núcleos semánticos y proposiciones se relacionan hasta conformar una red significativa. Las relaciones que existen entre estas proposiciones próximas componen la microestructura, mientras que la red macroestructural se da entre proposiciones globales, separadas, en el discurso, y al procesar existe interacción entre las dos. Álvarez Hernández et al. (2002)

Además de los aportes teóricos reseñados, esta investigación utiliza el modelo de comprensión lectora elaborado por Kintsch y Van Dijk como referencia al momento de analizar las pruebas aplicadas. Esta teoría describe de forma completa los procesos de lectura, desde el reconocimiento de palabras hasta la construcción de la representación mental del significado del texto. Propone que el lector construye tres diferentes representaciones mentales del texto: una representación verbal, una representación semántica y una representación situacional.

Para responder a la pregunta acerca de cómo se interrelacionan las proposiciones (y las representaciones proposicionales) de manera coherente, Kintsch y Van Dijk desarrollaron sucesivos modelos que identifican tipos de coherencia y que especifican cómo se construyen estructuras textuales coherentes en una memoria de trabajo. Kintsch y Van Dijk (1978). Van Dijk y Kintsch (1983). Distinguieron dos niveles de coherencia: - la microestructura textual es el nivel que conecta

proposiciones textuales explícitas mediante relaciones entre argumentos o conexiones conceptuales como temporalidad o causalidad. Tales conexiones locales se establecen además mediante distinto tipo de relaciones funcionales como contraste, comparación, ejemplificación, explicación, etc.; - la macroestructura textual es el nivel que vincula segmentos más amplios del texto en virtud del conocimiento de mundo y los esquemas genéricos, como los guiones (también scripts), el conocimiento mismo del género, la distribución informativa y los esquemas propios de los distintos tipos de textos (narrativo, expositivo, argumentativo).

En una nueva revisión de la teoría, Kintsch (1988) elabora el modelo de construcción-integración en el que considera las inferencias de los lectores en el proceso comprensivo. A partir de las ideas y de los datos procedentes del conexionismo, propone que los conceptos que van a constituir las proposiciones del texto base se elaboran por medio de la activación de otros conceptos asociados, que pueden no ser congruentes con el significado que se persigue, y que son el fundamento para la coherencia local del texto base (fase de construcción). En una segunda fase (integración), los conocimientos contextuales y cotextuales permitirán al sistema elegir los conceptos congruentes y desechar los incongruentes. Myers, Cook, Kambe, Mason y O'Brien (2000).

El modelo de construcción integración establece tres niveles de representación: forma de superficie (las palabras exactas y sintaxis de las oraciones), la base textual proposicional (conexiones microestructurales entre proposiciones) y el modelo situacional referencial (que integra la información del texto con el conocimiento de mundo del lector y así hace referencia al mundo único del texto particular).

En cada ciclo de comprensión las palabras activan algunas unidades y esa activación se difunde a través de la red hasta que eventualmente se estabiliza; este proceso es recurrente. Por lo tanto, el valor de activación de cada unidad puede verse como una función de la secuencia de ciclos de comprensión. La fase de integración del modelo consiste en el asentamiento de valores de activación en un patrón estable: por ejemplo, las unidades que tienen vínculos de conexión positivos con muchas otras unidades se asientan en valores altos de activación y, por el contrario, aquellas unidades que estén separadas de las otras tienen valores de activación bajos. Las posibilidades de recuerdo están correlacionadas con valores de activación promedio en los ciclos de comprensión.

Al momento de realizar la lectura de un texto que debe comprender, el lector aplica lo que los autores llaman macroreglas: la supresión, la generalización y finalmente, la integración o construcción. Por medio de éstas el lector u oyente suprime proposiciones que no son condiciones de interpretación de otras proposiciones (las de más bajo nivel en la microestructura), sustituye algunas proposiciones por otra que las incluye, y construye una proposición más global para sustituir a otras que son condiciones, consecuencias o componentes de aquélla. El destilado que el lector/ oyente obtiene aplicando activamente estas macroreglas es lo que se denomina macroestructura.

Las macroestructuras tienen una función cognitiva, esto es, permiten al lector comprender globalmente un texto. A su vez, cumplen un papel importante en la representación del texto en la memoria, ya que dirigen la recuperación de la información textual en los procesos de evocación y reproducción. Van Dijk (1998).

Contemplando los lineamientos teóricos reseñados hasta aquí, el objetivo de este trabajo es describir los procesos cognitivos puestos en juego en la comprensión/producción lectora de textos científicos, al indicarse tareas relacionadas con la comprensión, por parte de alumnos del 3er. Año de la Educación Secundaria Básica.

Estudios revisados sostienen que existe relación entre el rendimiento académico y las estrategias cognitivas del sujeto lector. Rojas Drummond, Peña, Peón, Rizo y Latorre (1992). Martínez Romero & Díaz Barriga Arceo (1994) Demagistri (2009). En concordancia con estas líneas de trabajo, la presente investigación comparará el nivel lecto-comprensivo de los sujetos y su rendimiento académico.

Método

Procedimiento

En una primera etapa, la investigación giró en torno al relevamiento de los modelos psicolingüísticos y a la selección del marco teórico de referencia. Durante la segunda etapa, se acordó con una institución educativa y se pidió autorización para trabajar con los grupos clase que constituyeron la muestra. Como tercer momento, se realizó una actividad previa con uno de los grupos seleccionados. La misma tuvo los siguientes objetivos: desarrollar interés por la tarea, dar a conocer las expectativas, realizar una actividad preparatoria sobre estrategias cognitivas y metacognitivas y activar conocimientos previos. En cuarto lugar, se relevaron las características de la muestra de acuerdo a las variables edad, sexo, rendimiento académico, luego, se administró la prueba. Por último, se analizaron los datos y se elaboraron los resultados.

Muestra

La muestra se compone de 66 sujetos pertenecientes a las tres divisiones de 3er. Año de E.S.B. que concurren a la institución seleccionada. Dos divisiones del turno mañana y una del turno tarde. Un 56% son varones y un 44% de mujeres. Las edades oscilaron entre 14 a. 4 m. y 15 a. 11 m., siendo la media 14 a. 9 m.

Se realizó el promedio de las calificaciones del trimestre anterior al que se tomó la prueba correspondiente a las áreas de: Lengua, Matemática, Historia, Geografía, Físico-Química y Biología. Se cotejó este promedio con el desempeño en la prueba de comprensión.

Instrumento

Se replicó una prueba elaborada por Viramonte de Ávalos y Carullo de Díaz (1997), miembros del Centro de Investigaciones Lingüísticas de la Universidad Nacional de Córdoba. La prueba es una dentro de un conjunto que se encuentra graduado según el nivel educativo, las operaciones cognitivas implicadas, la tipología textual y los grados de lecturabilidad. Se modificó una de las nueve consignas de la prueba original y se agregó un ítem.

Cada una de las preguntas articuladas en la prueba explora distintas habilidades cognitivas; éstas pretenden indagar el tipo de operación mental que el sujeto lector activa a la hora de leer-comprender el texto. Las autoras señalan que la prueba involucra las siguientes habilidades:

- (A) Descubrir el significado de una palabra utilizando información sintáctica y semántica presente o sugerida en el texto (preguntas inferenciales léxicas).
- (B) Descubrir relaciones de causa-efecto o de comparación-analogía, contraste (preguntas inferenciales causales o contrastivas).
- (C) Activar conocimiento previo extra-textual (preguntas inferenciales de conocimiento del mundo).
- (D) Descubrir relaciones de inclusión o de exclusión (preguntas inferenciales inclusivas o exclusivas).
- (E) Buscar información textual para reproducirla (preguntas literales explícitas o implícitas).
- (F) Buscar actores semánticos del texto (detección, por ejemplo, del sujeto de la oración).

El modo de puntuar cuantitativamente las respuestas consistió en asignar: 0 = no sabe o no contesta; 1 = respuesta incorrecta; 2 = respuesta medianamente correcta y 3 = respuesta correcta.

Las diseñadoras de la prueba consideran que para que el lector alcance el puntaje mínimo aceptado, siguiendo la orientación cuantitativa aconsejada por Marianne Peronard (1991), éste debe responder adecuadamente el 60 % de las preguntas, con lo cual estaría demostrando su capacidad de resolver un número importante de las operaciones cognitivas requeridas y un buen nivel de comprensión lectora. A medida en que se supera la cifra umbral pasamos paulatinamente del “buen comprendedor” al “comprendedor experto”; en el sentido inverso, toda cifra que esté por debajo y se aleje de ese umbral requerido pone de manifiesto dificultades en el nivel lecto-compresivo.

Resultados

El 53,03% de la muestra alcanzó o superó el puntaje mínimo esperado y el 46,97% no lo hizo. Cabe aclarar que el 19,70% se ubicó a un punto de dicho límite.

Las puntuaciones oscilaron entre 10-26 puntos (siendo 30 el puntaje máximo) y se halló una media de 17,71 puntos.

Al comparar el rendimiento en la prueba con la edad y el sexo no se observaron diferencias significativas.

A partir del promedio de calificaciones de la totalidad de las áreas relevadas y considerando cómo nota de aprobación 7 (siete), se comparó este indicador de rendimiento con el nivel alcanzado en la prueba de comprensión. Con el objetivo de establecer relación entre las variables rendimiento/ nivel de comprensión lectora se aplicó el test χ^2 . Hernández Sampiere (2003:408). Al adoptar un nivel de significancia .05, se puede afirmar la correlación de las variables.

Con respecto a las operaciones cognitivas requeridas por cada una de las preguntas se puede afirmar que:

- (A) La muestra alcanzó o superó el límite esperado en las siguientes habilidades cognitivas: copia literal explícita, inferencia elaborativa, estrategias metacognitivas, inferencia léxica.
- (B) La muestra no logró realizar las siguientes operaciones: inferencia de conocimiento de mundo e inferencia locativa, búsqueda de actores semánticos, inferencia causal con indicio indirecto en el texto, relación de inclusión hiperonímica.
- (C) Las operaciones de menor dominio grupal fueron: una inferencia causal y una relación de inclusión. Ambas se apartaron ampliamente del resto de los puntajes.
- (D) La consigna que requería establecer la relación de inclusión presentó dificultades de comprensión. Habría que indagar los motivos de dicha dificultad antes de considerar que la habilidad cognitiva implicada es una debilidad grupal.

(E) El ítem que suponía una inferencia elaborativa exigió a los estudiantes un mayor esfuerzo cognitivo, requirió la utilización de información explícita, puso en juego conocimientos previos del mundo y del lenguaje y exigió construir textos coherentes. Esto implicó la asignación de puntuaciones altas y mostró como los estudiantes al poder alejarse del texto construían respuestas con mayor libertad mejorando su desempeño.

(F) La consigna que indagaba estrategias metacognitivas mostró disparidad en relación al nivel de conciencia de los alumnos sobre los propios procesos cognitivos. Algunos reconocían las dificultades de la tarea y la necesidad de realizar ciertas operaciones cognitivas. En cambio otros, de muy bajo nivel lecto-comprensivo, no fueron conscientes de dichas dificultades. A su vez se observó, por ejemplo, cómo los estudiantes percibían que debían recurrir a conocimientos previos para responder ciertos ítems. También variaron los tipos de justificaciones que realizaron.

El análisis cualitativo de las respuestas permitió identificar dos errores frecuentes: la estrategia léxica restringida y la respuesta con expresión de finalidad. El primero consiste en buscar en el texto la expresión clave y luego responder copiando el trozo en el cual se inserta (Peronard, 1989). Desde la interpretación psicolingüística, se considera como un bajo nivel lecto-comprensivo ya que solo requiere el reconocimiento de ciertos ítems léxicos y su ubicación sintáctica. Esta estrategia de respuesta apareció principalmente en la búsqueda de actores semánticos pero también, en aquellos ítems que implicaron mayor nivel de complejidad.

Las respuestas con expresión de finalidad se presentaron en las consignas que suponían atribuir causalidad. Los sujetos respondieron para qué en reemplazo de por qué lo cual refleja un modo pragmático y funcional de pensar.

Se presentaron dificultades con el vocabulario presente en las consignas, por ejemplo, en todos los grupos se preguntó sobre el significado de 'primar'. Estas se constituyeron como variables que afectaron el rendimiento.

Conclusiones

El instrumento replicado permitió inferir los procesos cognitivos puestos en juego por los alumnos de 3er. Año de la E.S.B., medir su nivel lecto-comprensivo en forma individual y grupal.

Como cierre puede afirmarse que:

(A) Los sujetos realizaron inferencias desde sus conocimientos previos del mundo y del lenguaje. En ocasiones, esto les permitió resolver las consignas, también, generó interferencias y, a veces, mostró conceptos erróneos.

(B) Los estudiantes dominan estrategias que tienen que ver con lo explícito, fallan en las tareas que requieran establecer conexiones microestructurales entre proposiciones y elaboran representaciones situacionales en ocasiones erróneas. Las tareas que implican relacionar información lejana en el texto y, sobre todo, establecer causalidad, presentan un alto grado de dificultad.

(C) Podría hipotetizarse sobre la interferencia de dos factores que afectaron los rendimientos: la confusión con respecto a las demandas de la tarea y la pobreza de vocabulario. Ambos se observaron en los dos ítems de menor rendimiento.

(D) No se hallaron relaciones significativas entre las variables: edad, sexo, nivel lecto-comprensivo.

(E) Se hallaron relaciones entre nivel lecto-comprensivo y rendimiento académico, al considerar el criterio antes expuesto.

Desde la perspectiva de este trabajo y de acuerdo a la performance registrada, para leer-comprender textos científicos sería pertinente desarrollar y ejercitar habilidades a partir de tareas que: - permitan el desarrollo de la causalidad; -ejerciten la habilidad de establecer relaciones entre ideas (causalidad, temporalidad, contraste, finalidad); -generen procesos lecto-comprensivos alejados de lo explícito y que supongan procesos activos por parte del lector. Sería pertinente proponer estrategias pedagógico-didácticas que apunten a enriquecer el vocabulario de los alumnos y acentúen los procesos dirigidos a dar a conocer las demandas de las tareas.

Para finalizar, puede señalarse que el conocimiento de los procesos psicolingüísticos involucrados durante la comprensión lectora es beneficioso para la función docente ya que su utilización permite optimizar los procesos de enseñanza aprendizaje dando lugar al desarrollo de estrategias de intervención psicoeducativas.

La obtención de datos de una población geográfica determinada, con las especificidades del actual contexto socio- histórico -cultural, brinda las condiciones para pensar las modalidades de comprensión características de la época.

Tablas y Figuras

	Alcanzan o superan 7 como promedio en las áreas	No alcanzan el promedio de 7 en las áreas	Totales en %
Alcanzan o superan el límite en la prueba de comprensión	33.33	19.70	53.03
No alcanzan el límite en la prueba de comprensión	16.67	30.30	46.97
Totales en %	50%	50%	100%

Tabla 1: Rendimiento académico según el promedio en las áreas y resultados en la prueba de comprensión.

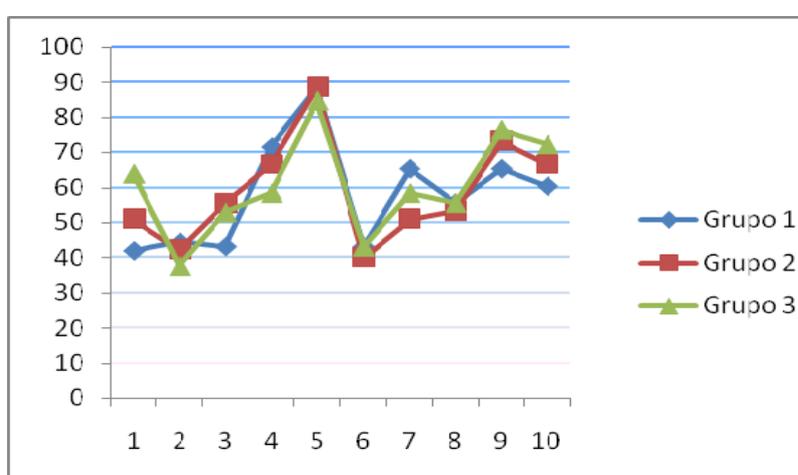


Figura 1: Rendimiento de los grupos para cada una de las operaciones cognitivas en porcentajes. Se recuerda que el puntaje esperado de desempeño grupal es del 60%.

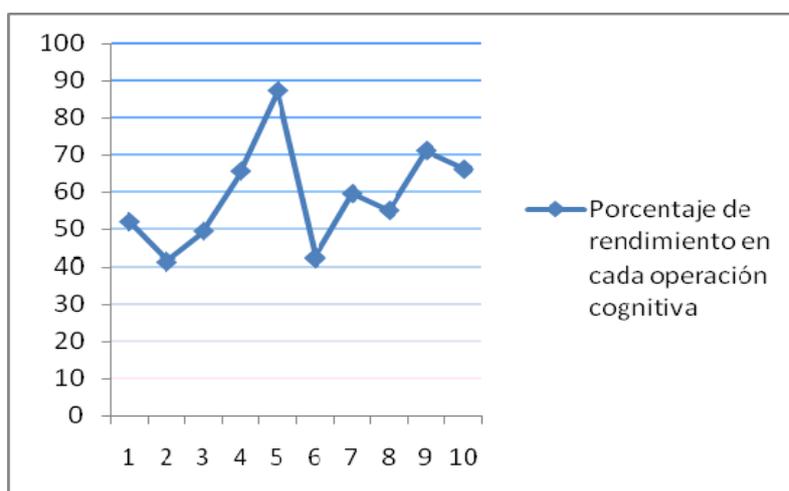


Figura 2: Rendimiento para cada una de las operaciones cognitivas en porcentajes de toda la muestra. Se recuerda que el puntaje esperado de desempeño grupal es del 60%.

Referencias

- Abusamra, Valeria, Cartoceti, Romina, Raiter Alejandro y Ferreres, Aldo (2008) "Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos". En *Actas del XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, Santa Fé, Argentina.
- Allende, Felipe, Condemarin, Mabel, Chadwick, Mariana y Milicia, Neva (2001) *Fichas de comprensión de la lectura/ 2*. Madrid: Cepe.

- Álvarez Hernández, Arturo, Catuogno, María, Inchausti, Beatriz, Naveira Liliana et al. (2002) *Aprender a comprender. De los procesos de semiosis textual a la lectura como función social*. Mar del Plata: Martín.
- Bransford, John y Johnson, Merieta (1973) "Consideraciones sobre algunos problemas de la comprensión". En Valle Arroyo et al. (1990: 229-277).
- Defior Citoler, Silvia. (2000) *Las dificultades de aprendizaje. Un enfoque cognitivo*. Málaga: Aljibe.
- Demagistri, María Silvina (2009) "Habilidades cognitivas y rendimiento académico en alumnos de una escuela secundaria". *Perspectivas en Psicología* 6: 30-38.
- Ellis, Andrew, Young, Andrew (1992) *Neuropsicología Cognitiva Humana*. Barcelona: Masson.
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (1997) *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Martínez Romero, Rina y Barriga Arceo, Frida (1994) "Entrenamiento en estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos narrativos y expositivos en niños mexicanos de primaria". *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*. 2, 2, 287-304.
- Mitchell, Don C. (1987) "Reading and syntactic analysis". En Beech J. y Colley A. (Eds.). *Cognitive approaches to Reading*. 87-112 Chichester: John Wiley and Sons.
- Myers, Jerome L., Cook, A.E., Kambe, G., Mason, R.A., y O'Brien, E. J. (2000) Semantic and episodic effects on bridging inferences. *Discourse Processes* 29, 179-199.
- Nespoulous, Jean y Guimaraes Dos Santos (1993) "Introducción a la Neuropsicolingüística discursiva". Curso del III Congreso Latinoamericano de Neuropsicología, Montevideo, Uruguay.
- Kintsch, Walter (1988) "The role of knowledge in discourse comprehension: a construction- integration model". *Psychological Review* 95, 163-182.
- Kintsch, Walter (1998) *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kintsch, Walter y Van Dijk, Teun (1978) "Toward a model of text comprehension and production". *Psychological Review* 85 (5), 363-394.
- Ozuru, Yasuhiro, Dempsey, Kyle y McNamara, Danielle (2009) "Prior knowledge, reading skill, and text cohesion in the comprehension of science texts". *Learning and Instruction* 19 (3), 228-242, Jun 2009
- Raiter, Alejandro y Jaichenco, Virginia (2002) *Psicolingüística*. Buenos Aires: Docencia.
- Rojas Drummond, Silvia, Peña, L., Peón, M. et al. (1992) "Estrategias autorregulatorias para la comprensión de textos: su desarrollo y promoción en el contexto escolar". *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje* 1, 1, 11-32.
- Spore, Nadine, Brunstein, Joachim y Kieschke, Ulf (2009) Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction* 19 (3), 272-286, Jun 2009.
- Valle Arroyo, Francisco. (1991) *Psicolingüística*. Madrid: Morata.
- Valle Arroyo, Francisco, Cuetos, Fernando, Igoa, José y del Viso, Susana (1990) *Lecturas de Psicolingüística 1: comprensión y producción del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Van Dijk, Teun (1998) *La ciencia del texto*. Bs. As.: Paidós.
- Van Dijk, Teun, y Kintsch, Walter (1983) *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Viramonte de Ávalos, Magdalena y Carullo de Díaz, Ana María (1997) "Hacia una evaluación personalizada de la comprensión lectora". *Lingüística en el aula* 1(1), 11-43.
- Viramonte de Ávalos, Magdalena y Carullo de Díaz, Ana María (1997) "Incidencia de los factores Nivel de escolaridad y Nivel socio- educativo en la comprensión lectora adolescente". *Revista Signos* 30(41-42), 177-195.

Capítulo 54: 457-462

La Taxonomía SOLO en la evaluación de la
producción escrita académica

Hilda Difabio de Anglat

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

La Taxonomía SOLO en la evaluación de la producción escrita académica

Hilda Difabio de Anglat

Centro de Investigaciones Cuyo, Conicet

Mendoza, Argentina

ganglat@gmail.com

Resumen

Nuestro objetivo es evaluar un *corpus* de veinticuatro Tesis de Licenciatura en Organización y Gestión Educativa desde la Taxonomía SOLO (*Structure of the Observed Learning Outcome*, es decir, Estructura del Resultado Observado de Aprendizaje) de Biggs y Collis (1982), la que jerarquiza cinco niveles de complejidad estructural ascendente que van desde un nivel de insuficiencia al nivel experto: 1) pre-estructural; 2) uni-estructural; 3) multi-estructural; 4) relacional; 5) abstracto extendido. En la categoría multi-estructural y en la relacional distinguimos el desempeño débil del logrado; por otra parte, desestimamos el nivel “pre-estructural” porque, si bien algunas Tesis comienzan y se mantienen en el mismo durante las versiones preliminares, ninguna lo sostiene en el escrito final. A partir de la triangulación de fuentes -el análisis discursivo de las Tesis, la calificación individual de los jurados desde la Grilla de evaluación y el análisis de contenido de las Actas de defensa que elaboran los Tribunales correspondientes en las que constan los aspectos positivos que se destacan y las recomendaciones (instancia definitiva de la ponderación porque se la considera una suerte de validación inter-juez)-, la adscripción de las mismas a las categorías SOLO arroja los siguientes resultados: cuatro (17%), uni-estructurales; tres (13%), multi-estructurales débiles; seis (25%), propiamente multi-estructurales; dos (8%), relacionales débiles; siete (29%), propiamente relacionales; dos (8%), abstractas extendidas. Los resultados comprueban que la Taxonomía se asocia con los modelos “decir el conocimiento *vs.* transformar el conocimiento” de Scardamalia y Bereiter (1992).

Introducción

A pesar de que la Taxonomía SOLO (acrónimo de *Structure of the Observed Learning Outcome* -es decir, Estructura del Resultado Observado de Aprendizaje-) tiene más de 25 años, continúa siendo de amplio uso en la práctica pedagógica contemporánea en los países de habla inglesa y, aunque mucho menos difundida, también en lengua española, porque se adapta a la evaluación de los resultados del aprendizaje en diferentes asignaturas, niveles y longitud de tareas (Chan, Tsui y Chan 2007). En este sentido, ha evidenciado gran potencialidad hermenéutica en el nivel universitario tanto en humanidades como en ciencias exactas (cfr. Entwistle 2005). Entre los trabajos más recientes contextualizados en este nivel, el relevamiento bibliográfico evidencia su empleo productivo en el aprendizaje de la Ingeniería, la Geografía, la Historia, en Ciencias médicas y en Ciencias de la educación. A este listado, podemos añadir usos menos convencionales, como la evaluación del aprendizaje obtenido a través de la terapia psicológica, del impacto del *e-learning* en la formación docente o de las creencias epistemológicas en estudiantes de profesorado.

Un área en la que resulta muy apropiado su uso es en la evaluación de la producción lingüística. Varias investigaciones emplean la Taxonomía para examinar la calidad de ensayos y monografías (por ej.: Campbell, Smith y Brooker 1998; Elander, Harrington, Norton, Robinson y Reddy 2006; Lupton 2008). Estos trabajos toman como investigación seminal el capítulo de Biggs en la obra de Schmeck (1988), pero -hasta donde hemos podido indagar- no hay investigaciones previas que la empleen para la valoración de textos científicos de mayor longitud como es nuestro caso: la producción escrita de Tesis, cuya extensión abarca, sin Anexos, un rango desde 58 páginas (60 es el límite inferior requerido por Reglamento) a 278 páginas (por excepción autorizada, ya que el límite superior exigido es de 120 páginas).

De allí que el objetivo de esta investigación exploratoria sea ponderar la potencialidad de la Taxonomía SOLO para evaluar un *corpus* de 24 (veinticuatro) Tesis de Licenciatura (en Organización y Gestión Educativa de la Universidad Austral, Buenos Aires, Argentina). Es necesario señalar que en esta Licenciatura el producto final al que se ordenan la mayor parte de las actividades curriculares es una Tesis -no una tesina, exigencia frecuente en las universidades argentinas para acceder al título de licenciado-, porque se busca la elaboración, presentación y defensa de un trabajo final de investigación que signifique algún aporte, alguna producción original, respecto de una o más (si se adoptara una impostación interdisciplinaria) disciplinas del currículo de la carrera.

La Taxonomía SOLO

Si bien John Biggs presenta su Taxonomía en un artículo de 1979, la publicación a la que los autores refieren como punto de partida de la investigación subsiguiente es el libro, con Collis como coautor, de 1982 (en el caso de la ponderación de la producción lingüística también se recurre en esta ponencia -como ya señaláramos- al capítulo de Biggs en la obra de Schmeck 1988).

La Taxonomía SOLO es una sistematización desarrollada sobre la base de cientos de respuestas de alumnos australianos de nivel secundario a preguntas abiertas a fin de evaluar diferencias cualitativas en el aprendizaje de contenidos. Aunque se ponderan además diferencias cuantitativas, el énfasis está puesto en la estructura de la respuesta.

Dos son sus rasgos centrales: modos de funcionamiento y niveles de logro. La base para distinguir los modos de funcionamiento es el modelo piagetiano de desarrollo cognitivo hacia niveles progresivamente más profundos de abstracción. El logro o calidad del desempeño se refleja "(...) en el nivel de complejidad con el cual se estructura el resultado del aprendizaje, independientemente de que el ítem aprendido sea una habilidad, un concepto o un problema" (Biggs 1988: 197).

La Taxonomía SOLO jerarquiza cinco niveles de complejidad estructural ascendente (pre-estructural, uni-estructural, multi-estructural, relacional y abstracto extendido) que esencialmente describen diferentes niveles en los cuales se selecciona, se procesa y se comunica la información, que van desde un nivel de insuficiencia -el estudiante no ha alcanzado el modo de funcionamiento requerido- al nivel experto en el que lo supera.

En su aplicación a nuestro corpus, en seguimiento de Burnett (1999), en el nivel multi-estructural y en el relacional distinguimos el desempeño débil del logrado¹; por otra parte, desestimamos el nivel "pre-estructural" (en el cual, por falta de relevancia, la información producida es una respuesta insuficiente) ya que, si bien algunas Tesis comienzan y se mantienen en el mismo durante las versiones preliminares, ninguna lo sostiene en el escrito final.

La primera tarea que emprendimos consistió en especificar el significado de cada nivel de la Taxonomía en términos de las categorías conceptuales y lingüísticas de la producción de una Tesis de Licenciatura. En segundo lugar, asignamos cada escrito final a una categoría. Finalmente, contrastamos nuestra evaluación con la primera parte del Acta de la Defensa que evalúa dicho trabajo escrito, la que se considera una suerte de validación inter-juez de la categoría a la cual se adscribe la Tesis porque se trata de un tribunal integrado por tres jurados, quienes ponderan previamente el trabajo en forma independiente desde una Grilla de evaluación (cfr. Difabio de Anglat 2009) y luego concuerdan en la calificación final.

Los niveles de la Taxonomía quedaron definidos como se indica a continuación. En cada caso ejemplificaremos con las Actas de la Defensa:

Uni-estructural: presenta una sola dimensión significativa como respuesta a su problema de investigación, pero carece de otros elementos que pueden modificar o incluso contradecir la respuesta; hay una oclusión rápida que simplifica el planteo. Dice Biggs (1988: 199), la atención se focaliza en enhebrar las oraciones que logran explicar el aspecto que se ha seleccionado; en el informe del trabajo de campo se advierten alguna/s generalización/es simplista/s dado que se basan en un solo aspecto del tópico (Morris 2001: 504). Ejemplo:

"Sugerimos algunos aspectos para seguir trabajando: 1) Ampliar la base bibliográfica (...) respecto de la tutoría y la formación permanente; 2) Profundizar la relación de los resultados con los objetivos de investigación; 3) Reflexionar más sobre los resultados obtenidos para intensificar el alcance de las conclusiones (...)."

Multi-estructural, como señaláramos, con dos categorías:

a) Multi-estructural débil: aborda dos o más aspectos centrales, los que sin embargo resultan limitados en número, alcance y/o desarrollo, sin integración en tanto se tratan como independientes. Ejemplo:

"Valoramos la significación del tema, la metodología de la investigación (tanto la escala como la entrevista evidencian gran precisión), la potencialidad de transferencia, su amena lectura. (...) Sugerimos: 1) integrar más en el cuerpo de la Tesis las referencias bibliográficas y 2) capitalizar más en el cuerpo de la Tesis las respuestas obtenidas de los padres, docentes y alumnos (...)."

b) Propiamente multiestructural. contiene información relevante respecto de varias dimensiones del problema, si bien no aparece una integración completa de las mismas sino un intento de vincular explícitamente un número limitado; la oclusión resulta, entonces, selectiva. Ejemplo:

"Este tribunal valora el marco teórico, la organización y fundamentación del mismo; la consulta de fuentes bibliográficas actualizadas; la profundidad en el desarrollo de los temas, aunque se advierte la necesidad de una mayor integración del contenido de los mismos (...)."

Relacional, también en dos categorías:

a) Relacional débil: el desarrollo es exhaustivo y, aunque se integran la mayoría de los aspectos, aparece un número pequeño de puntos que se desvían de la estructura. Ejemplo:

"Este tribunal valora (...) la precisión y delimitación del tema, la exhaustividad con que se elabora el estado de la cuestión, los instrumentos de recolección de los datos, bien elaborados y triangulados, muy bien ordenados los elementos para el análisis. Sugerimos profundizar en las conclusiones a partir del estudio de campo (...)."

b) Propiamente relacional: la información principal aparece interrelacionada por el empleo de un concepto de relación que subtiende la Tesis (una estructura fuerte, robusta), lo que posibilita conclusiones firmes. Ejemplo:

"(...) El tema tiene originalidad en cuanto problemática contemporánea. El marco teórico es muy bueno, reflexivo, profundo y actual; (...) crítico de situaciones educativas frecuentes. Es un trabajo muy bien escrito, no

sólo por su claridad sino por su fuerza argumentativa. Se presenta con perspectiva de transferir su planteo al ámbito de la política educacional (...).”

En la respuesta abstracta extendida, no sólo se interrelaciona la información desde la perspectiva impuesta por el autor en una interpretación idiosincrática sino que el todo coherente es generalizado o reconceptualizado a un mayor nivel de abstracción, dando lugar a alguna producción teórica que resulta relevante. Ejemplo:

“Este tribunal valora la fundamentación y originalidad del enfoque teórico, el diseño metodológico en cuanto a recolección de datos, interpretación y triangulación. Esta investigación (...) recoge experiencias significativas que confirman sus planteos de fundamento teórico y se muestra en todo el desarrollo un respeto por argumentar y dar solidez a los datos que recoge en el campo, manteniendo una actitud abierta para llegar a las conclusiones. La bibliografía es exhaustiva, precisa y actualizada. Los anexos son pertinentes y configuran un aporte de interés para completar la lectura de la investigación. La Tesis tiene un gran potencial de aplicación y transferencia. Felicitamos (...) por el profundo trabajo realizado y el aporte significativo para la educación.”

La Taxonomía extiende, entonces, la distinción que establece Biggs (1988) entre enfoque superficial de escritura y enfoque profundo, distinción que por otra parte se vincula con los modelos “decir el conocimiento *vs.* transformar el conocimiento” de Scardamalia y Bereiter (1992).

El nivel de procesamiento superficial es principalmente reproductivo, involucra una estrategia de listado, por lo que el texto adopta la forma de una colección de ideas, sigue un modelo de tipo secuencial -inclusión de información de manera acumulativa- y lineal. La escritura profunda, en cambio, se orienta a producir un nuevo significado, exige estrategias complejas (por ej.: atender a los aspectos globales del texto), exhaustividad en las fuentes consultadas y en la interpretación de los datos recabados en el campo, reflexión, autonomía, esto es, un tratamiento profundo de la información; requiere entonces la revisión como una evaluación fundamental del significado básico y su estructura, que implica una cierta sofisticación metacognitiva (¿qué quiero decir?; ¿expresa el texto lo que quiero decir?; ¿de qué otra manera se podría expresar para facilitar la comprensión de un lector que no sabe lo que yo sé?).

El enfoque superficial de escritura conduce a producir un texto uni-estructural o multi-estructural débil; el enfoque profundo posibilita los dos niveles superiores (relacional y abstracto extendido). A nuestro juicio, el nivel propiamente multi-estructural se correspondería con un enfoque intermedio de escritura, un enfoque transicional en términos piagetianos.

En Scardamalia y Bereiter (1992), los modelos de procesos de composición para entender la escritura en los universitarios se basan en la oposición entre “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”, que se explican por la relación entre dos espacios de problemas: el espacio de contenido, que remite al conocimiento del tema, y el espacio retórico, que refiere a la representación mental del tipo de texto y sus requerimientos, propósito y audiencia. En el primer modelo, se reduce la escritura a enumerar los tópicos y luego “decir” de manera lineal lo que se sabe de cada uno; la principal ocupación del escritor en este caso es establecer qué dirá después y cómo lo dirá, porque se mueve en una sola dirección, del contenido al espacio retórico, y lo que emerge ya es el texto final, quizás con alguna corrección a nivel léxico o gramatical, el agregado de una oración aquí o allá (la atención se pone en el nivel superficial del texto). En cambio, el modelo de transformar el conocimiento (o escritura “reflexiva”) consiste en escribir para descubrir porque la comprensión de lo que se intenta escribir cambia y crece durante el proceso de composición, lo que se atribuye al efecto de la interacción entre el contenido y los aspectos retóricos (objetivos discursivos, género y audiencia), proceso cíclico con instancias recursivas ordenadas a aprovechar el “potencial epistémico de la escritura”, como lo llama Paula Carlino (2003: 89), desde una matriz disciplinar, agregaremos nosotros. Esto es, el texto escrito objetiva el pensamiento y, a la vez, se convierte en objeto para el pensamiento (Olson 1995); una doble objetivación rige la dialéctica pensamiento-escritura, que posibilita la reestructuración de ambos.

Resultados

A partir de la referida triangulación de fuentes, la adscripción de las Tesis a las categorías SOLO arroja los siguientes resultados:

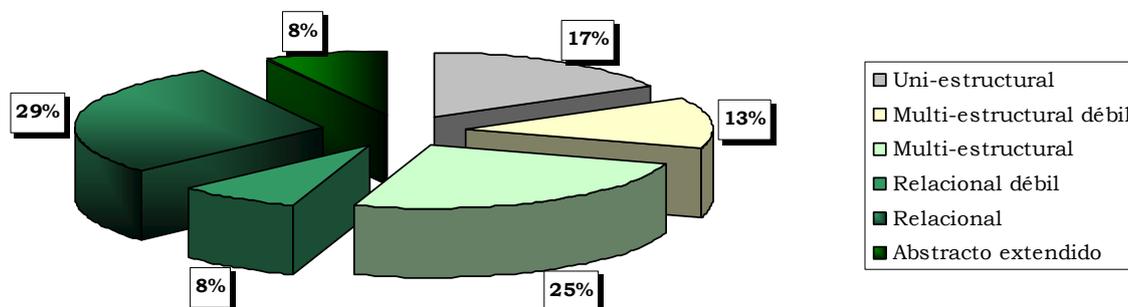


Figura 1: Porcentaje de Tesis por categoría SOLO

La correlación de Spearman entre la calificación otorgada por el Tribunal² y la categoría SOLO a la que se adscribe la Tesis final es 0,882, significativa al nivel 0,01 (bilateral). Por otra parte, como en Campbell, Smith y Brooker (1998: 460), se encuentra una relación estadísticamente significativa moderada ($r = 0,63$, $p = 0,001$) entre dicha categoría y el número de obras consultadas -que oscilan entre quince y noventa ($\bar{X} = 33,12$)-.

Observaciones finales

Como señala Hounsell (1987, citado por Campbell, Smith y Brooker 1998: 459), "(...) comprender qué constituye el discurso académico representa el tipo de revolución intelectual personal demarcada en el esquema del desarrollo de Perry³, revolución que postula el tránsito desde una visión monolítica (el conocimiento como no problemático y que no necesita ser justificado) a una visión evaluadora del conocimiento y su adquisición. Se hace evidente en la adopción de un enfoque profundo de la escritura, basado en una posición proactiva hacia la producción de un nuevo significado y en el empleo de las estrategias conducentes: la lectura de cientos de páginas, la reflexión, la elaboración personal, la revisión y la re-escritura.

Progreso que va de la mano de otros dos "saltos" cualitativos. El primero corresponde a una transición que se ha caracterizado como "crítica": el paso crucial de "cursante de seminarios", esto es, de consumidor del conocimiento "(...) cuidadosamente repartido en cursos, módulos, esquemas, listas de lectura, temas de clases y tareas de evaluación constreñidas y controladas" (Lovitts 2005: 138), a investigador, a productor de un conocimiento que debe tener alguna originalidad, con frecuencia a través de procesos inciertos en un contexto no estructurado (Narvaja de Arnoux 2009: 4).

El segundo "salto" cualitativo es el tránsito de la heterorregulación a la autorregulación gracias al apoyo de técnicas exitosas de andamiaje, "metáfora que captura la idea de un soporte ajustable y transitorio, que se remueve cuando no es necesario" (Collins, Brown y Newman 1989: 411). Andamiaje en manos, obviamente, de los tutores durante el primer año del cursado, los directores y codirectores durante el segundo y el primer cuatrimestre del tercero, pero también de los pares ya que, desde el inicio, se organizaron círculos informales de tesis ("círculo de tesis" es una estrategia organizativa de la universidad australiana para la producción de Tesis de posgrado) que promovieron y aprovecharon productivamente el aprendizaje cooperativo o colaborativo: textos e instrumentos se sometían a la revisión de los pares, primer "filtro" de ideas y propuestas.

Finalmente, respecto del instrumento del que nos hemos servido para la evaluación, a nuestro juicio, la Taxonomía SOLO aparece como un camino potente para ponderar la calidad de la producción escrita de la Tesis (en nuestro caso, en educación) porque permite "operacionalizar" la variable en examen con suficiente garantía de validez concurrente (en este sentido, la adscripción de cada trabajo a una categoría taxonómica muestra una correlación alta con un compuesto de criterios externos), controlando el riesgo de error de la evaluación cualitativa, que ciertamente es un problema serio.

Notas

- 1 Desestimamos la tercera subcategoría que el autor diferencia en el nivel multiestructural: el nivel profundo -“Muchos aspectos relevantes e independientes se han aprendido; no hay una integración completa de los aspectos independientes pero aparece un intento de conectar un número limitado de aspectos. Varios de los puntos principales se desarrollan a través de elaboración, extensión y ejemplificación, (...)” (Burnett 1999: 571)- porque, para nuestro *corpus*, no se distingue con claridad del relacional débil.
- 2 Las calificaciones se distribuyen entre 7 puntos y 10 puntos en los siguientes porcentajes: 17%, 29%, 29% y 25%.
- 3 Refiere a su obra de 1970.

Referencias

- Biggs, John (1979) “Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes”. *Higher Education* 8: 381-394.
- Biggs, John (1988) “Approaches to learning and to essay writing”. En Schmeck (1988: 185-228).
- Biggs, John (1999) *Teaching for quality learning at university*. England: Society for Research into Higher Education and Open University Press. [Traducción al español: Biggs, John (2005) *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.]
- Biggs, John y Kevin Collis (1982) *Evaluating the quality of learning: the SOLO taxonomy*. New York: Academic Press.
- Burnett, Paul (1999) “Assessing the structure of learning outcomes from counselling using the SOLO Taxonomy: an exploratory study”. *British Journal of Guidance and Counselling* 27 (4): 567-580.
- Campbell, Jennifer, David Smith y Ross Brooker (1998) “From conception to performance: How undergraduate students conceptualize and construct essays”. *Higher Education* 36: 449-469.
- Carlino, Paula (2003) “¿Quién enseña a leer y a escribir en la universidad? La perspectiva australiana”. *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura* 32: 88-98.
- Collins, Allan, John Brown y Susan Newman (1989) “Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics”. En Resnik (1989: 453-494).
- Chan, Charles, M.S. Tsui y Mandy Chan (2007) “Applying the Structure of the Observed Learning Outcomes (SOLO) Taxonomy on student’s learning outcomes: an empirical study”. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 27 (6): 511-527.
- Difabio de Anglat, Hilda (2009) “Análisis de la producción de las tesis de investigación”. En García Marirrodrga y Durand (2009: 128-142).
- Elander, James, Katherine Harrington, Lin Norton, Hannah Robinson y Pete Reddy (2006) “Complex skills and academic writing: a review of evidence about the types of learning required to meet core assessment criteria”. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 31 (1): 71-90.
- Entwistle, Noel (2005) “Learning outcomes and ways of thinking across contrasting disciplines and settings in higher education”. *The Curriculum Journal* 16 (1): 67-82.
- García Marirrodrga, Roberto y Julio Durand, Coords. (2009) *Alternancia y construcción de alternativas educativas. La aventura de una formación-acción-investigación universitaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lovitts, Barbara (2005) “Being a good course-taker is not enough: a theoretical perspective on the transition to independent research”. *Studies in Higher Education* 30 (2): 137-154.
- Lupton, Mandy (2008) “Evidence, argument and social responsibility: first-year students’ experience of information literacy when researching an essay”. *Higher Education Research and Development* 27 (4): 399-414.
- Morris, Jenny (2001) “The conceptions of the nature of learning of first-year physiotherapy students and their relationship to students’ learning outcomes”. *Medical Teacher* 23 (5): 503-507.
- Narvaja de Arnoux, Elvira (2009) “Presentación”. En Narvaja de Arnoux (2009: 3-9).
- Narvaja de Arnoux, Elvira, Ed. (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos editor.
- Olson, David (1995) “La cultura escrita como actividad metalingüística”. En Olson y Torrance (1995: 333-358).
- Olson, David y Nancy Torrance Eds. (1995) *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Perry, William (1970) *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Resnik, Lauren Ed. (1989) *Knowing, Learning and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Scardamalia, Marlene y Carl Bereiter (1992) “Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita”. *Infancia y aprendizaje* 58: 43-64.
- Schmeck, Ronald Ed. (1988) *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.
- Smith, David, Jennifer Campbell y Ross Brooker (1999) “The impact of students’ approaches to essay writing on the quality of their essays”. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 24 (3): 327-338.

Capítulo 55: 463-468

Marcadores discursivos en textos narrativos orales
de la variedad de habla del NOA

Verónica Dudzicz

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Marcadores discursivos en textos narrativos orales de la variedad de habla del NOA

Verónica Dudzicz

Universidad Nacional de Salta

Salta, Argentina

vdudzicz@unsa.edu.ar

Resumen

Este trabajo constituye un avance en una investigación más extensa que aborda el análisis de rasgos pragmáticos del habla del Noroeste Argentino, N.O.A., en la organización de discursos narrativos orales. En ella se analizan elementos léxicos que han sufrido procesos de pragmatización o gramaticalización (Ridruejo, 2002), según el caso, para convertirse en organizadores del discurso. El corpus está constituido por los *Relatos folklóricos salteños* de Margarita Fleming de Cornejo, volúmenes I (1988) y II (1997). Hasta el momento, de su análisis se desprenden dos tipos de rasgos. En primer lugar, aquellos que pueden atribuirse al contacto del español con el quechua —situación que aporta a la adscripción de la variedad de habla del NOA a la zona del español andino—, por calco, transferencia o convergencia. En este grupo se incluyen el denominado “dice” reportativo y la extensión de contextos de uso de la forma “ya”, entre otros. El segundo tipo lo constituyen los rasgos que corresponden a la evolución de formas propias del español y que caracterizan también el habla de la región, por ejemplo, los usos particulares de “y”, “entonces” y “que”.

Introducción

Este trabajo se inscribe dentro de una investigación que constituye una tesis de maestría y tiene por objeto la organización en torno a una hipótesis de las investigaciones llevadas a cabo sobre el tema. Además presenta un avance de los estudios que constituirán su complementación.

El tema de la investigación son los rasgos pragmáticos del habla del Noroeste Argentino, N.O.A., en la organización de discursos narrativos orales. Se analizan desde esta perspectiva, elementos léxicos que han sufrido procesos de pragmatización o gramaticalización (Ridruejo, 2002), según el caso, para convertirse en organizadores del discurso. El corpus está constituido por los *Relatos folklóricos salteños* de Margarita Fleming de Cornejo, volúmenes I (1988) y II (1997).

Respecto del tema, excede los límites de la investigación la acuñación de nuevos términos teóricos para el objeto de estudio, por lo cual se ha optado por denominar marcadores discursivos a los rasgos que lo constituyen, tomando el término de las teorías pragmáticas sobre la tipología textual (Ducrot, 1980). Son aquellos términos o sintagmas que relacionan segmentos del discurso estableciendo entre ellos relaciones semánticas. En los distintos tipos de textos se recurre a marcadores discursivos que contribuyen a su organización y que les otorgan cohesión y coherencia.

No es objeto de esta investigación la estructura u organización global de los textos narrativos, ni las particularidades que esta pueda adquirir en la variedad de habla en la que se inscribe el cuerpo de datos. Sin embargo, debemos recurrir a esta clasificación para poder delimitar el objeto de análisis e interpretar las funciones de los marcadores discursivos. Por lo tanto, nuestro corpus se compondrá de textos narrativos orales.

La transcripción de esta recopilación —que la investigadora salteña desarrolló como becaria del Fondo Nacional de las Artes— guarda la fidelidad suficiente al habla local como para poder observar en ella aspectos léxicos, morfosintácticos y aun fonéticos en lo que atañe a su incidencia en los cambios sintagmáticos. Además del resguardo del patrimonio que constituyen estos relatos, las obras testimonian las particularidades de la variedad del español hablado en localidades de los alrededores de la ciudad de Salta, ámbitos que para la época en que se realizó la recolección todavía podían considerarse rurales (muchos de ellos aún lo son). Estas particularidades dialectales favorecen el estudio de variaciones que todavía mantienen cierta vigencia en el español del N.O.A., en particular de Salta, aunque se encuentren en evidente retracción, como lo demuestran estudios más recientes. Esta característica del corpus le profiere a este estudio un valor diacrónico.

La hipótesis de la investigación es que en la organización del discurso narrativo oral del habla de Salta, convergen rasgos propios de la lengua española, que ha adquirido sus particularidades en la variedad de habla estudiada, y rasgos de esta variedad atribuidos al contacto secular del español con la lengua quechua.

El punto de partida lo constituyen los estudios sobre marcadores pragmáticos —en particular aquellos referidos a los textos narrativos y a la oralidad—, los dedicados a la conformación de rasgos dialectales del español del N.O.A. y las teorías del cambio pragmático.

El objetivo general es contribuir al estudio del cambio pragmático en la variedad de habla de esa región.

Estado actual de la investigación

Como se ha señalado en la introducción, del análisis del corpus se desprenden dos tipos de rasgos. En primer lugar, aquellos que pueden atribuirse al contacto del español con el quechua, situación que aporta a la descripción de la variedad de habla del NOA a la zona del español andino. El segundo tipo lo constituyen los rasgos que corresponden a la evolución interna de formas del español.

Hasta el momento, se ha llevado a cabo el estudio de dos de los rasgos atribuidos al contacto del español con el quechua: el denominado “dice” reportativo y el uso extendido de la forma “ya”. Las formas que constituyen el segundo grupo no han sido analizadas todavía. No obstante, se presentarán aquí dos ejemplos: los usos particulares de “que” y de “entonces”.

El “dice” reportativo

El “dice” como validador referencial o reportativo ha sido registrado en zonas rurales y urbanas del N.O.A. por autores como Fernández Lávaque (1998) y Granda (1994, 1999), entre otros, quienes lo atribuyen al calco funcional del sufijo oracional quechua -shi/-si que aporta el aspecto reportativo al verbo. Indica que la información transmitida por el hablante en su locución fue adquirida indirectamente, es decir, que éste no puede dar cuenta de la veracidad de lo enunciado, ya que lo sabe por haberlo escuchado de otra persona. Por ejemplo: “Tu mamá ha venido dice” es equivalente a “la gente comenta que tu mamá vino, yo no lo he comprobado personalmente”.¹ También ha sido estudiado desde otras perspectivas lingüísticas, como en la tesis de doctorado de Torino de Morales (2005), donde se lo considera -entre otros rasgos- para el estudio de la actitud lingüística.

Este es un caso de pragmatización por el cual un elemento del español estándar —en este caso, la tercera persona del presente indicativo del verbo decir— adquirió un valor que no posee en otras variedades y se convirtió en un operador pragmático. Este cambio responde a la transferencia de un significado pragmático de la lengua quechua que en ella se manifiesta mediante elementos gramaticales y que en el español estándar sólo puede expresarse por medio de una construcción sintagmática. Se trata de la actitud del hablante frente a su enunciado, expresada en los sufijos quechuas -shi/-si, que podrían traducirse como ‘me dijeron que...’, ‘escuché que...’, (‘...pero a mí no me consta’). El “dice” reportativo —y su variante “dis”— compensa la falta de este valor pragmático en el sistema del español. Esto ocurre mediante la fijación de la forma léxica y su consecuente desesemantización.

Respecto del cambio lingüístico, se denomina pragmatización a aquel que se produce cuando una forma que tiene pleno valor gramatical en la norma, lo pierde para ganar una función pragmática; es decir, se utiliza ya no para expresar una función gramatical en el enunciado, sino para expresar la actitud del hablante frente a este enunciado, frente a la situación de habla, etcétera.

Ruidrejo (2002) enmarca este tipo de cambio lingüístico dentro del ámbito de la pragmática histórica y afirma que:

“Un posible cambio pragmático puede consistir en que una regla del código que previamente no suponía una función pragmática pase a desempeñarla, o bien, al contrario, que una regla previamente pragmática deje de actuar cumpliendo esta función. El primer cambio consistiría en lo que podemos denominar pragmatización”. (Ruidrejo, 2002:97)

A continuación presentamos algunos ejemplos:

- (1) Qu’eran compadreh, dis, pero que no se querían
- (2) Dis y si por qué no le daban otro más...
- (3) ¿Y más o meno adónde?, que dici
- (4) Y entonces dis’ que dici el hombre ese qui dici qu’eh envidioso
- (5) Dice que de la noche a la mañana ha llegado Sansón, el chiquito, ¿no?
- (6) Y dice que una vuelta, uno ya’staba mal y le decía a l’almita que lo lleve pa’l cielo
- (7) Dici que había una veh que Pedro Ordemán trabajaba de chanchero

Aunque en este caso podemos hablar de un proceso de convergencia de la evolución del español con la influencia de la lengua quechua en el habla de la región, la forma a la que aludimos se diferencia de “dizque”, “ezque”, “izque” presentes en el español clásico, por su posición en el sintagma, pues el “dice” reportativo se ubica preferentemente al final del mismo, o bien al comienzo, pero no precediendo al verbo (Fernández Lávaque, 1998).

Esta forma, si bien es compatible con las posibilidades de realización del sistema de la lengua española, perdió su valor gramatical -pues ya no expresa las categorías de modo, tiempo, persona, número y aspecto- para adquirir un valor pragmático. Pasa del plano del enunciado al plano de la enunciación (Dudzicz, 2008).

Aunque no se ha desarrollado aún el análisis cuantitativo de los datos, la presencia de este marcador discursivo los textos es, *a priori*, muy significativa.

Uso extendido de “ya”

El uso extendido de “ya” en el español andino y, en particular en el del N.O.A., también ha sido atribuido por los especialistas al calco funcional en el español de una partícula quechua². En este caso ha tenido incidencia el valor pragmático del morfema quechua ña-, -ña —y su variante despalatalizada na-, -na—, que provoca en los textos narrativos orales la compensación de este valor con el funcionamiento extendido del elemento léxico español “ya”, mediante su gramaticalización (Dudzicz, 2009).

Para la definición de este tipo de cambio lingüístico también recurrimos a Ridruejo (2002), quien lo considera el proceso por el cual un elemento pierde su significado proposicional para desempeñar una función textual de relación entre proposiciones, quedando integrado en un paradigma junto con otras conjunciones. La gramaticalización de “ya” le permite funcionar como ordenador temporal de la secuencia narrativa.

Aunque en este caso no se puede hablar de pragmatización, coincidimos con Ridruejo en que:

“las condiciones pragmáticas no sólo son relevantes en los cambios propiamente pragmáticos, sino en cualquier otro tipo de cambio de las unidades significativas y, desde luego, también en los cambios gramaticales”. (Ridruejo, 2002:106)

Las condiciones pragmáticas en este caso están dadas por el tipo discursivo.

Algunos ejemplos son:

- (1) Y después ya ha llegau pue'l gigante. Ya ha sío mah noche ya ha llegau el gigante y le dice a la vieja (...).
- (2) Ya 'staba medio propenso tamién ya.
- (3) Y ya caminando ya eran ya los dos días.
- (4) Ya caído la madre tamién. Ya loh hijoh ha quedau todoh un desparramo ya más arriba ya.
- (5) Ahura no se han dormío elloh, no se han acostau nada. Taban a la epetativa, vigilando a ve a quí hora viene Juan. Y despueh ya ha venío Juan. Ya lu han visto. Y el perro lo tenían agarrau elluh. Así, en un costadito el perro. Ya ha venío Juan. Ya'staba dehatando uno que estaba atau en una mula, 'taba dehatando ya, sacando el lazo.
- (6) Y al rato, dice, ya llega el compadre.
- (7) Bueno, ent'enseguida ya prendía la vela y le venía sueño. Ya ella, ya así con luz. Ya se'bia acostumbrado a dormir.
- (8) Ya después 's que no quería salir con la pandilla.
- (9) Ya diz que 'bian pasau disparando. Y ya diz que venían cerca con armas (...)
- (10) Y ya un día dice que se ponen a pensar.

Como se dijo anteriormente, el uso extendido de “ya” en el español del NOA se considera un calco funcional del morfema quechua ña-, -ña. Este elemento gramatical se suele traducir como ‘ya’ en el sentido adverbial, es decir, con el significado: ‘inmediatamente, ahora’, o bien con valor conjuntivo distributivo, como en: ‘ya sea de día o de noche’; ‘ya en un caso, ya en el otro’³. Los estudiosos del fenómeno de transferencia señalan también que la similitud fonética que el morfema guarda con la palabra española —ambos se componen de una consonante palatal y la misma vocal abierta— favorecería su ocurrencia.

En su *Lingüística quechua*, Cerrón-Palomino (1987) analiza este morfema desde un punto de vista gramatical y discursivo. Por un lado, como sufijo independiente tiene un valor inceptivo, es decir, indica el cambio de una situación dada; por ejemplo, ‘miku-n-ña’ significa ‘la persona tal ya come, antes no lo habría hecho, pero ahora sí ya lo hace’⁴. En este caso, funciona como conector discursivo, pues establece relación entre diferentes enunciados. Por su parte, en su trabajo sobre las gramáticas quechuas coloniales, S. Dedenbach-Salazar Sáenz (1997) también clasifica a -ña como “morfema discursivo” con función relacional interenunciados, y remite a otros autores que también lo consideran de esta forma.

La misma partícula, gramaticalizada, conforma -ñaq, que como sufijo verbal tiene valor narrativo:

“(...) con dicho sufijo se indica que la acción fue realizada o bien sin la presencia del hablante o cuando el actor no tenía control en la ejecución de la misma (su empleo característico se da, por ejemplo, en el relato de sueños)”. (Cerrón-Palomino, 1987:212)

En las ocurrencias se observa que la forma ha sido gramaticalizada como ordenador del discurso narrativo. En primer lugar, porque no cumple las funciones que se esperan en la norma estándar dentro del sintagma. En segundo lugar, ha perdido parte de su significado léxico pero ha aumentado su significado gramatical. Su uso es más frecuente y sistemático, aunque opcional, porque, si bien su ausencia afectaría la interpretación de los enunciados que ordena, no constituiría una falla en la comunicación porque no contribuye al contenido referencial de las proposiciones.

Esto nos remite a la hipótesis de que este cambio gramatical responde a condiciones pragmáticas. La gramaticalización le permite funcionar como ordenador temporal de la secuencia narrativa, en algunos casos reforzado por la presencia de un conector de valor temporal.

En conclusión, la desemantización y la pragmatización o gramaticalización respectivas de “dice” y de “ya” en este contexto, responden a un fundamento pragmático, la organización del discurso narrativo, que converge con la transferencia del valor pragmático narrativo de los morfemas quechuas cuyas funciones calcan.

Variantes del español no atribuidas al contacto con el quechua

En esta sección presentaremos aquellos marcadores discursivos que no pueden ser atribuidos al contacto del español con la lengua quechua, pero que como resultado de una primera observación, podrían considerarse rasgos propios del habla de Salta. Estos marcadores no han sido analizados aún detenidamente como los que conforman el grupo anterior, por lo cual son presentados como el objeto de futuros estudios que completarán la investigación.

Por esta razón sólo se darán ejemplos y se enunciarán algunas hipótesis acerca de su ocurrencia.

Usos de “que” y “es que”

- (1) Qu'era una vieja que vivía ahí con sus hijah (PARA INICIAR LA NARRACIÓN)
- (2) Entonces el cóndor dici qui ha... comuh eh... que ha puesto la guitarra, qui el sapo se metió adentro'e la guitarra (“Dice” ELIDIDO)
- (3) Entons' que noche... Ya media noche, is qu'ha gritáu (QUE + VALOR ADVERBIAL TEMPORAL, en lugar de prep. 'de'; FRASE: “Entonces que”)
- (4) Entonce' que ha llegau un hombre brotando gusano por la nari (FRASE: “Entonces que”)
- (5) Porque es que era muy abuso el zorro (ES+QUE+SER conjugado en pretérito; introduce segmentos descriptivos)
- (6) Y entonces dis que'biá encontráu... este... dieciséis camelloh con cargah de plata, d'esa plata que antes, d'esa blanca (QUE + ADVERBIO TEMPORAL, en lugar de prep. 'de')

El alto nivel de gramaticalidad de este pronombre relativo no nos permite considerar un cambio del tipo de la gramaticalización.

Sin embargo, en ejemplos como el 1 y el 2, al valor gramatical de subordinante de la proposición sustantiva en función de objeto directo se puede agregar una función pragmática que convertiría a este pronombre en un marcador discursivo que introduce y luego ordena la narración. En el plano de la enunciación, introduce el estilo indirecto como el “dice” con valor reportativo, es decir, sin sujeto, pragmatizado.

Los ejemplos 3 y 4 nos muestran un uso de este elemento léxico como ordenador temporal del relato, con frecuencia acompañado por “entonces”.

Los ejemplos 5 y 6 ilustran casos cuya ocurrencia es aparentemente relevante. Su estudio está pendiente todavía.

Usos de “entonces”

El estudio del marcador “entonces” también constituye objeto de estudios futuros. Aunque su función en los *Relatos Folkloricos...* coincide frecuentemente con la de ordenador temporal y consecutivo del discurso narrativo en el español estándar, su frecuencia y distribución pueden presentar variedades propias del área dialectal.

Nos limitaremos aquí a presentar algunos ejemplos.

- (1) Y entonce ha cantau el gallo y él se ha ido. Ya se ha desaparecio el ucumar y entonce el hombre dici que agarrau (vol. II, pág. 7).
- (2) Entonci qui li ha dicho qui li haga una ehpada de doce pulgadah (vol. II, pág. 50).
- (3) Entonce que le dici: -Prestemé la mula... (vol. II, pág. 92).
- (4) Entonci ha pasau un tiempo, elluh seguían trabajando (vol. II, pág. 61).
- (5) Tonci que s'ido el Niño Gigante áhi (vol. II, pág. 65).
- (6) Entonce' que le habla y le dice que... (vol. II, pág. 180)

Notas

1 Ejemplo tomado de Granda, 1999.

2 Véanse, entre otros, Cerrón-Palomino (1994) y Granda (1993, 1998).

3 Además de las gramáticas, remitimos a los diccionarios bilingües: Bravo (1975); Cerrón Palomino (1976); Mateo y Chamorro (1991).

4 Ejemplo tomado de Cerrón-Palomino, 1987:287.

Referencias

- Bravo, D. (1975). *Diccionario quichua santiagueño-castellano*. Buenos Aires: Eudeba.
 Calsamiglia Blancafort, H. y A. Tusón Valls (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
 Cerrón-Palomino, R. (1976). *Diccionario quechua junín-huanca*. Lima: Ministerio de Educación, Instituto de Estudios Peruanos.
 Cerrón-Palomino, R. (1987). *Lingüística quechua*. Cuzco: Centro Bartolomé de las Casas.
 Cerrón-Palomino, R. (1994). *Quechumara. Estructuras paralelas de las lenguas quechua y aimara*. La Paz.

- Dedenbach-Salazar Sáenz, S. (1997). "La descripción gramatical como reflejo e influencia de la realidad lingüística: la presentación de las relaciones hablante-enunciado e intra-textuales en tres gramáticas quechuas coloniales y ejemplos de su uso en el discurso quechua de la época", en Zimmermann, K., (ed.). *La descripción de las lenguas amerindias en la época colonial*. Madrid: Biblioteca Ibero-Americana_Vervuert.
- Ducrot, O. (1980). *Les mots du discours*, París: Minuit.
- Dudzicz, V. (2008). "El 'dice' reportativo. Un caso de pragmatización en la variedad de habla del NOA". En *Actas de las II Jornadas del Norte Argentino de Estudios Literarios y Lingüísticos*, Universidad Nacional de Jujuy, Jujuy, Argentina.
- Dudzicz, V. (2009). "El uso extendido de la forma 'ya' en la variedad de habla del NOA. Análisis desde una perspectiva pragmática". En *Actas del I Congreso Internacional Léxico e Interculturalidad. Nuevas perspectivas*, Universidad Nacional de Tucumán, San Miguel de Tucumán, Argentina.
- Fernández Lávaque, Ana María y Juana del Valle Rodas, comp. (1998), *Español y quechua en el Noroeste argentino. Contactos y transferencias*. Salta: Universidad Nacional de Salta.
- Fleming de Cornejo, M., comp. (1988). *Relatos folklóricos salteños*. Salta: edición de la autora.
- Fleming de Cornejo, M., comp. (1996). *Relatos folklóricos salteños II*. Salta: edición de la autora.
- Granda, G. de (1993). "Quechua y español en el noroeste argentino. Una precisión y dos interrogantes". *Lexis*, 17(2), pp. 259-274.
- Granda, G. de (1994). "Dos procesos de transferencia gramatical de lenguas amerindias (Quechua/Aru y Guaraní) al español andino y al español paraguayo. Los elementos validadores", *Revista de Filología Española*, 74, pp. 127-141.
- Granda, G. de (1998). "De nuevo sobre quechua y español en el noroeste argentino. Reexamen de algunos temas". *Lexis*, 22(1), pp. 1-10.
- Granda, G. de (1999). *Español y lenguas indoamericanas en Hispanoamérica. Estructuras, situaciones y transferencias*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Mateo, A. y A. Chamorro (1991). *Diccionario castellano qjzswa (quechua). Sistema mayoñan*. Lima: CONCYTEC Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología.
- Middendorf, E. (1890). *Gramática keshua*. E. More, trad. (1970). Madrid: Aguilar.
- Ridruejo, E. (2002). "Cambio pragmático y cambio gramatical". *Language Design*, 4, pp. 95-111.
- Torino de Morales, M. (2005). *Creencias y actitudes lingüísticas en dos comunidades de habla de la Provincia de Salta*. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán.

Capítulo 56: 469-475

De Eso (no) se habla

Gabriel Dvoskin

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

De Eso (no) se habla

Gabriel Dvoskin

Universidad de Buenos Aires

Buenos Aires, Argentina

gabidvoskin@hotmail.com

Resumen

A partir del siglo XVII, tras la consolidación de la burguesía en el poder y con el desarrollo del régimen capitalista, las prácticas sexuales fueron rigurosamente reprimidas debido a su incompatibilidad con las intensivas jornadas de trabajo. (Foucault, 1976). Sin embargo, esta represión no ha adoptado siempre los mismos lineamientos ni manifestaciones discursivas. En el siglo XVIII, se inicia una proliferación de discursos sobre el sexo que tiene su origen, fundamentalmente, en las esferas judicial, médica y pedagógica. La conducta sexual de los individuos se convierte, así, en objeto de análisis, a la vez que en una instancia más de intervención pública sobre dominios privados. Los asuntos relacionados con el sexo (actividad sexual, educación sexual, aborto, violación, etc.) constituyen aún hoy un tema tabú en la sociedad argentina, hecho que se manifiesta en que, a pesar de afectar a personas de distinto sexo, estrato social o grupo étnico, ocupan un lugar secundario en la agenda pública, que pone en primer plano temas como la inseguridad o la inflación. Sostenemos como hipótesis que la proliferación de discursos sobre el sexo, en diferentes ámbitos de la vida, ha producido la multiacentalidad (Voloshinov, 1926) de este signo, hecho que provoca la disputa por la imposición de su valor. En este trabajo, nos centraremos en el análisis de las representaciones sobre la educación sexual que circulan en la sociedad argentina, en la actualidad. Para ello, analizaremos la Ley Nacional n° 26.150, que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, y los materiales elaborados para su implementación.

Introducción

A partir del siglo XVII, tras la asunción de la burguesía al poder y con el desarrollo del régimen capitalista, las prácticas sexuales fueron rigurosamente reprimidas debido a su incompatibilidad con las intensivas jornadas de trabajo. (Foucault, 2002).

Sin embargo, esta represión no ha adoptado siempre los mismos lineamientos. En el siglo XVIII, se inicia una proliferación de discursos sobre el sexo que tiene su origen, fundamentalmente, en las esferas judicial, médica y pedagógica. La conducta sexual de los individuos se convierte, así, en objeto de análisis, a la vez que en una instancia más de intervención.

Esta creciente puesta en discurso, lejos de hacer del sexo un tema de acceso libre a enunciadores y enunciados, constituye un mecanismo más de represión. Es desde el seno de los dominios de poder de donde provienen fundamentalmente estos discursos, que llevan incorporadas las reglas sobre lo que puede decirse, los modos en que puede formularse y las instancias posibles para su enunciación: no cualquier ámbito es el adecuado, así como tampoco cualquier persona la autorizada para tomar la palabra.

La sexualidad es una práctica que pertenece netamente al ámbito de lo privado. Es por ello, que su manifestación discursiva en terrenos públicos no puede sino estar atravesada por conflictos y contradicciones.

En este trabajo, nos proponemos analizar con herramientas del Análisis del Discurso el manual sobre educación sexual para docentes del nivel secundario, elaborado para la implementación de la ley 26.150, que establece la obligatoriedad de la enseñanza de esta materia en todas las instituciones educativas del país.

Corpus

A fines de octubre de 2006, se sancionó en la Argentina la ley n° 26.150, que establece la obligatoriedad de la educación sexual en los niveles inicial, primario y secundario, tanto en las instituciones educativas de gestión estatal como privada.

A raíz de esta ley, se elaboraron diversos materiales con el fin de implementar el Programa Nacional de Educación Sexual Integral en los distintos niveles. Decidimos circunscribir nuestro corpus al manual para docentes del nivel secundario, denominado Educación integral de la sexualidad. Aportes para su abordaje en la escuela secundaria. Específicamente, trabajamos con uno de los apartados del manual, aquél que lleva el título “La posición del docente”, dado que intuimos que allí se manifestarían más claramente las representaciones sobre la educación sexual que circulan en estos documentos.

Marco teórico y metodológico

Al analizar nuestro corpus, nos interesaba establecer cuál es el valor que se le pretende atribuir a la sexualidad en estos documentos. Para ello, nos centramos en la función ideativa del lenguaje, esto es, el lenguaje en tanto representación del mundo (Halliday, 1970). De esta forma, analizamos con qué prácticas se asocia la sexualidad, cómo son valoradas estas prácticas, qué actores sociales participan y realizando qué acciones.

Seguimos la propuesta metodológica esbozada por Robert Hodge y Gunther Kress (1993), quienes postulan que cada lengua, cada dialecto, provee a sus hablantes de modelos para clasificar e interpretar los eventos del mundo, proceso que es continuo y constante. Estos autores distinguen entre modelos accionales y relacionales.

Los modelos accionales remiten a procesos relacionados con la acción, llevados a cabo por un determinado participante. Dentro de este modelo, reconocen tres tipos de procesos: los transactivos, los no transactivos y los pseudotransactivos.

Los procesos transactivos son aquéllos que involucran a dos participantes, donde uno aparece como el causante de la acción, el agente, y el otro como el afectado, denominado paciente:

“[Los adultos podemos] mejorar las condiciones de vida de los jóvenes de nuestro país.”(19)

Si bien en los casos más prototípicos, los procesos transactivos permiten establecer fácilmente la causalidad de los hechos, existen ciertos ejemplos en los que ni la materialidad del proceso ni la voluntad del agente quedan del todo claros:

“También [los adultos] dejamos a los jóvenes en una situación de soledad.”(16)

Los procesos pseudotransactivos, por su parte, presentan una estructura superficial transitiva, pero describen eventos que en su estructura profunda son no transactivos. Este tipo de procesos no establece relaciones causales y, en su modelo transactivo básico, suele presentar un actor paciente: el sujeto que percibe es pasivo y su acción es una reacción. Por lo general, está ligado a los verbos de sentir, pensar o decir:

“Es necesario que los adultos [...] podamos revisar y valorar críticamente los sentimientos y pensamientos que habitualmente tenemos respecto de la sexualidad.”(17)

El último de los procesos accionales es el no transactivo, en el que aparece un único participante relacionado con el proceso, que bien puede ser actor o afectado. El uso de este modelo imposibilita interpretar los eventos como una secuencia causal, dado que los procesos son presentados, en su mayoría, como autogenerados:

“Así, circulan nociones erradas.” (16)

Por su parte, el modelo relacional no involucra actores y afectados, sino una simple relación. Esta relación puede establecerse entre dos entidades equivalentes, cuando la actividad realizada por el hablante es de tipo de existencia; o entre una entidad y sus cualidades, cuando la actividad realizada por el hablante es de juzgamiento. Estos modelos se denominan relacional ecuativo y atributivo, respectivamente. A su vez, dentro del modelo relacional, están incluidas las posesivas, que establecen una relación de poseedor y poseído entre dos entidades.

Estos modelos constituyen las formas básicas de los enunciados. Sin embargo, los hablantes no sólo utilizamos estas estructuras. Por el contrario, el uso del lenguaje suele presentar formas más complejas producto de una serie de operaciones (borramiento, sustitución, combinación o reordenamiento de sintagmas o partes de los mismos) llamadas transformaciones. Algunas de las transformaciones sobre las formas consideradas básicas pueden ser la pasivización, la despersonalización, la nominalización o la incorporación negativa. Estas operaciones responden a dos funciones fundamentales: economía y distorsión. En aquellos casos en los que nos encontramos con alguna de estas operaciones, intentamos reponer la forma básica del enunciado en la medida en que nos fue posible por el contexto.

Por otro lado, hemos recurrido a los conceptos sobre sexualidad trabajados por Michel Foucault (2002) en sus análisis sobre la historia de la sexualidad.

Hipótesis

La sexualidad es un asunto que pertenece al dominio privado de las personas. Sin embargo, su puesta en discurso excede los límites de este terreno; a través de los campos médico, jurídico y pedagógico, el Estado se ha convertido en uno de los principales productores de discursos sobre la sexualidad. Esta intervención sobre el mundo privado de las personas no puede realizarse sin una serie de operaciones discursivas previas que la justifiquen.

Sostenemos como hipótesis de nuestro trabajo que en los documentos sobre educación sexual circula la representación de la sexualidad como una práctica inherente al ser humano que pone en riesgo la salud de las personas. De esta forma, la intervención sobre las conductas individuales es justificada en nombre del bienestar general de la población.

Consideramos que esta representación se construye en el manual sobre educación sexual a partir de la restricción, por un lado, de los locutores autorizados para hablar sobre el tema y, por el otro, de las personas capacitadas para desarrollar prácticas sexuales.

Análisis

Derechos, responsabilidades u obligaciones

Participantes

En el texto analizado, encontramos cuatro categorías de participantes humanos, fácilmente identificables por las denominaciones que reciben: a) “el docente”, “educador” o “facilitador”; b) “los adultos”; c) “los padres y madres”; y d) “los alumnos y alumnas”, “adolescentes” o “chicas y chicos”.

El docente es claramente el destinatario principal del documento: éste es el único de los participantes que aparece individualizado con las marcas del singular, ya sea en la forma en que es nombrado o en la desinencia del verbo, y es a él a quien van dirigidas las directivas proferidas por el enunciador:

“La posición del docente debe condensar la disposición para conversar y promover situaciones de confianza con sus alumnos.”(15)

Por su parte, el enunciador oscila entre acercarse a su destinatario, el docente, o distanciarse de él, colocándose en el lugar del adulto común y borrando, de esta forma, las fronteras entre las distintas categorías de personas mayores:

“Es nuestra responsabilidad como docentes [...]”(19)

“Es necesario que los adultos nos ubiquemos también en una situación de continuo aprendizaje.” (17)

El resto de los participantes, adultos, padres, madres y jóvenes, siempre es denominado en forma plural, lo que lo convierte en personajes colectivos e impide su trato de manera individual:

“En esta dinámica, [...] se pierden oportunidades de relacionarnos entre adultos y jóvenes de un modo más cercano.” (16)

“[Es necesario] invitar a los padres y madres a que se acerquen a la escuela.” (19)

Procesos

Para el análisis del corpus, hemos segmentado los textos en cláusulas, de modo de establecer los tipos de procesos y los participantes que aparecen asociados a cada una de ellas. Como resultado obtuvimos un total de 165 cláusulas.

Ilustramos en el siguiente cuadro el total de los tipos de procesos:

Tipo de procesos	Transactivos	PseudoT	No Trans	R. A.	R.E.	R.Pos.	Total
	50 (30,3%)	49 (29,3%)	24 (13,4%)	25 (15,2%)	7 (5,4%)	10 (6%)	165

Como podemos apreciar, hay un leve predominio de los procesos transactivos por sobre el resto (30%). Hodge y Krees sostienen que este tipo de procesos es el predilecto para asignar culpa o responsabilidad, ya que “uno de los objetos aparece como el causante de la acción y el otro como el afectado.” (1993: 14).

Al analizar el corpus, observamos que del total de los procesos transactivos, el docente cumple el rol de agente en veintiséis oportunidades, el grupo de los adultos en quince y los alumnos en tan sólo cinco. A su vez, en diez de los veintiséis casos en los que el docente cumple el papel de agente, el rol de paciente es ocupado por los jóvenes, mientras que en los casos restantes, los pacientes no son humanos, sino que se identifican como “procesos” o “mitos”, o nominalizaciones accionales, como “comportamiento”, “acompañamiento” u “orientación”:

“Los docentes deben generar confianza con los jóvenes.” (15)

“[El facilitador tendrá que] promover comportamientos y actitudes saludables.”(15)

Por otro lado, es significativo los tipos de procesos transactivos a los que están asociados uno y otro participante: mientras que el docente aparece como agente de procesos como “desarrollar”, “promover” o “educar”, los adolescentes lo hacen en acciones como “obtener”, que si bien se trata de un proceso transactivo, no es clara la agentividad del actor, o “cuidarse”, donde la presencia del pronombre personal reflejo “se” establece la coincidencia entre el agente de la acción y el paciente:

“[Los chicos] obtengan el mayor caudal de información sobre la sexualidad y la reproducción.”(16)

“Para [que los chicos y chicas puedan] cuidarse a sí mismos.”(19)

El segundo tipo de procesos que encontramos con mayor frecuencia en el corpus es el de los pseudotransactivos. Este modelo es el que mayor heterogeneidad presenta en cuanto al tipo de

acciones que involucra. Hodge y Krees incluyen en esta categoría, en primer lugar, los procesos mentales, pero también incorporan los procesos relacionados con los sentidos y con el decir. La característica común que comparten todos ellos es que presentan una estructura superficial con dos participantes, pero no en todos los casos son los mismos los tipos de roles exigidos, así como tampoco la relación que existe entre los personajes involucrados.

De esta forma, encontramos procesos pseudotransactivos en los que hay un primer actor agentivo que afecta a un segundo participante paciente:

“[Los docentes debemos] ofrecer conocimientos e información adecuada a nuestros alumnos y alumnas.”(19)

O bien, encontramos procesos en los que hay un único participante que no tiene un carácter agentivo respecto de la acción, sino que se ve afectado por ella:

“Los y las adolescentes requieren muy especialmente de información y orientación tanto sobre aspectos generales de la sexualidad, como también sobre cuestiones específicas.”(15)

En el texto, apreciamos que cuando el proceso pseudotransactivo exige de un primer participante que funcione como el motor de la acción, aparece predominantemente el personaje del docente o del adulto en general cumpliendo ese papel, a la vez que es el alumno quien ocupa el papel de paciente:

“[Los educadores deben] revisar conceptos de los alumnos.”(15)

En cambio, los jóvenes sólo cumplen el rol de agente en tres ocasiones y en dos de ellas, son los mismos jóvenes quienes ocupan el segundo lugar, mientras que en el restante aparece un participante no humano:

“Los jóvenes comenten sus dudas e impresiones acerca de la sexualidad con sus amistades mucho más que con los adultos (padres, madres o docentes).”(16)

“[Los chicos y chicas puedan] discernir sobre sus vidas.”(19)

Esta distribución de los roles cambia considerablemente cuando el proceso ya no exige de un agente sino de un experimentante, como ocurre con los verbos asociados con la percepción o el sentimiento. En estos casos, los números de apariciones de uno y otro personaje son equitativos:

“Los recursos –materiales y simbólicos– que [los chicos y chicas] requieren.”(19)

“[El tema de la sexualidad] puede producirnos miedos [a los adultos].”(16)

Vemos, de este modo, que en el texto aparecen dos grupos de participantes claramente diferenciados: por un lado, los adultos, en particular, el docente, quienes ocupan predominantemente el papel de agente, es decir, son quienes realizan acciones de manera voluntaria y consciente. Por otro lado, encontramos a los jóvenes, que no deciden ni actúan, sino que experimentan o padecen los sucesos.

Cómo decir “NO”

Roger Fowler plantea que el estudio del léxico puede revelar los modos en que las prácticas discursivas contribuyen a construir el orden social: “El vocabulario refleja y expresa los intereses de grupo. Proveer un término para un concepto se llama ‘lexicalización’”. (1979: 6)

En el corpus analizado, notamos la recurrencia de palabras o frases relacionadas con el campo de la salud y el peligro, como: “comportamientos y actitudes saludables”(15), “salud sexual y reproductiva”(15), “dificultades o riesgos”(16), “actitudes y comportamientos de cuidado”(16), “riesgo de embarazo”(16), “prácticas de riesgo en los encuentros sexuales”(16), “valores de cuidado, compromiso, responsabilidad y respeto”(16), “terreno plagado de dudas”(17), “comportamientos de cuidado”(17), “vivir la sexualidad de forma honesta, respetuosa y responsable”(17), “situaciones de riesgo totalmente evitables”(17), “cuidarse”(19), “relaciones respetuosas”(19), “cuidar”(19), “formas de cuidado”(19), “cuidado del propio cuerpo”(19).

De esta forma, se construye la representación del sexo como una práctica que amenaza la integridad física y ética de los jóvenes. Sólo son mencionados los aspectos negativos de esta actividad, pero nada se dice de las ventajas que trae aparejadas, como la estimulación de producción de endorfinas, que previenen el estrés y la depresión (Zehentbauer, 1995). La licenciada en Filosofía e investigadora de las relaciones entre sexualidad y poder, Esther Díaz, señala al respecto: “Con el indiscutible argumento de la prevención, se adosa la supervisión. ¡Cuidese! No tenga contactos sexuales ocasionales. No lo haga con personas del mismo sexo. Mantenga su pareja. No sea promiscuo. Hágalo suavemente. Resumiendo, de ser posible, no lo haga.” (Díaz, 1993: 91)

Si bien la abstinencia no es mencionada en ningún momento en el texto de forma explícita como solución a este “problema”, la idea se presenta bajo la forma del sobrentendido (Ducrot, 1984). La práctica sexual sólo puede ser desarrollada por sujetos conscientes de sus acciones, dotados de la capacidad para decidir, ambas características de las que carecen los jóvenes en este documento.

Una ciencia de la sexualidad

En la actualidad, los discursos sobre la sexualidad son numerosos y se originan en muy diversos ámbitos, como la medicina, el derecho o la educación.

Foucault señala que desde el siglo XVIII, los mecanismos de represión sobre el sexo, al contrario de lo que se esperaría, han consistido fundamentalmente en una creciente incentivación a producir discursos sobre este tema:

La sociedad que se desarrolla en el siglo XVIII –llámesela como se quiera, burguesa, capitalista o industrial- no opuso un rechazo fundamental a reconocer el sexo. Al contrario, puso en acción todo un aparato para producir sobre él discursos verdaderos. (2002: 69)

Esta proliferación de discursos proveniente de los dominios de poder hizo del sexo un tema de análisis, de clasificación, de contabilidad. Se convirtió, así, en un asunto de interés político y económico: el sexo ya no es algo que principalmente haya que juzgar o condenar, sino una actividad que debe dirigirse, sobre lo que hay que intervenir para insertarlo en un sistema de utilidad: “Policía del sexo: es decir, no el rigor de una prohibición, sino la necesidad de reglamentar el sexo mediante discursos útiles y públicos.”(Foucault, 2002: 27)

El discurso sobre el sexo adquiere, de esta forma, un estatus racional antes que moral; ya no aparece ligado, en primer término, a lo bueno o lo malo, a lo placentero o lo prohibido, sino que se lo califica como verdadero o falso. La multiplicidad de discursos tiene como misión principal la producción de un saber cuyo origen se ubica en el campo de la medicina: “La tecnología del sexo [...] empezó a responder a la institución médica, a la exigencia de normalidad, y más que al problema de la muerte y el castigo eterno, al problema de la vida y la enfermedad.” (Foucault, 2002: 113)

El análisis de la función ideativa del lenguaje revela no sólo qué roles de participantes están asociados con qué predicados, sino también qué clases de entidades son categorizadas como desempeñando qué roles (Fowler, 1979). En el material analizado, notamos que hay una categorización de los participantes en dos grupos: por un lado, los adultos (docente, padres) y por el otro, los adolescentes. Si bien el modelo relacional es el más efectivo para establecer clasificaciones (Hodge y Krees, 1993), la diferenciación entre ambos grupos se realiza fundamentalmente a partir de los roles que cumplen en los procesos en que participan: mientras que los adultos desempeñan predominantemente el papel de agente, los adolescentes ocupan el lugar de experimentante o paciente. De esta manera, los primeros son categorizados como sujetos que deciden sus acciones, que las desarrollan de forma voluntaria y consciente. En cambio, el segundo grupo percibe o padece los sucesos, pero no los realiza por iniciativa propia.

Por otro lado, pudimos apreciar que en el documento, la sexualidad está atravesada por categorías médicas y éticas: no sólo se la asocia con peligros para la salud, sino que también se la define como una actividad que requiere de la honestidad, responsabilidad y compromiso de sus participantes.

Estas representaciones de la sexualidad y de los participantes descriptos en el texto hacen dudar acerca de si los adolescentes están en condiciones de mantener compromisos éticos y, por consiguiente, si están capacitados para desarrollar prácticas sexuales.

De esta forma, no sólo se muestra quiénes están en condiciones de hacer y quiénes no, también se define quiénes son los locutores autorizados. Se establece una economía restrictiva respecto de los discursos sobre la sexualidad; ya no es el silencio el mecanismo elegido sino la palabra: “Se insiste sobre el tema. Culpa, castigo, obediencia, arrepentimiento, propósitos de enmienda; reparaciones, sumisiones y ofrendas vendrán por añadidura.” (Díaz, 1993: 89)

Observamos, de este modo, que en el manual circula la idea de la sexualidad como un tema peligroso, que amenaza la salud de los jóvenes. Al hacer del sexo una actividad sobre la que hay que tomar precauciones, la intervención del Estado sobre las conductas individuales queda plenamente justificada, a pesar de tratarse de una práctica que pertenece netamente al mundo privado de las personas. El sexo se convierte, así, en una instancia más de control sobre los sujetos.

La implementación de la educación sexual en los colegios es una necesidad que se debe desarrollar si se pretende erradicar las muertes causadas por abortos, los embarazos no deseados o los contagios de enfermedades. Sin embargo, la presentación del tema no puede limitarse a sus aspectos negativos; los alumnos también deben conocer los placeres y ventajas que conlleva la práctica sexual. Salud y placer no necesariamente se oponen.

Queda pendiente para un próximo trabajo analizar los diferentes efectos de sentido que ha suscitado esta ley en distintas instituciones de la sociedad.

También queda pendiente un análisis de las representaciones que circulan sobre los adolescentes en la sociedad argentina actual. La pretensión de ciertos sectores de la población de bajar la edad de imputabilidad de los menores no se corresponde con la concepción de los jóvenes que aparece en otras leyes como la analizada en el presente trabajo.

Referencias

- Díaz, Esther (1993), *La sexualidad y el poder*, Buenos Aires, Almagedo.
 Ducrot (2001), *El decir y lo dicho*, Buenos Aires, Edicial.
 Foucault, Michel, (2001), *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*, Buenos Aires, Siglo XXI.
 Fowler, Roger (1979), “Poder”. En *Lenguaje y control*, México, FCE (1979: 18-44).

- Halliday, Michael (1970), "Estructura y función". En *Nuevos horizontes de la lingüística*, Madrid, Alianza (1970: 155: 188).
- Hodge, R. y Kress, G. (1993), *Lenguaje como Ideología*, Londres, Routledge.
- Lavandera (1986) "Decir y aludir: una propuesta metodológica". En *Filología*, XX, Buenos Aires, (1986: 21-31).
- Trew, Tony (1979), "Lo que dicen los periódicos, variación lingüística y diferencia ideológica". En *Lenguaje y control*, México, FCE (1979).
- Voloshinov, Valentin (1993), *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Madrid, Alianza.
- Zehentbauer, Josef (1995), *Drogas endógenas*, Barcelona, Ediciones Obelisco.

Capítulo 57: 477-483

Dificultades en el reconocimiento e interpretación
de textos con conjunciones correlativas

Marcela Elvira Engemann

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Dificultades en el reconocimiento e interpretación de textos con conjunciones correlativas

Marcela Elvira Engemann

Universidad Nacional de General Sarmiento

Los Polvorines, Provincia de Buenos Aires, Argentina

mengeman@ungs.edu.ar; mengemann@hotmail.com

Resumen

Los alumnos de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) cursan dos niveles obligatorios de inglés como lengua extranjera en los profesorados y tres en las licenciaturas e ingenierías, con un enfoque orientado a la lectocomprensión de textos científico-académicos. Esto requiere de ellos, además de la correcta aplicación de estrategias de lectura, un manejo adecuado del idioma a fines de lograr una buena interpretación de dichos textos. En el trabajo realizado en clase y a partir del análisis de trabajos prácticos y exámenes, se observó que los estudiantes presentan serias dificultades en la interpretación de fragmentos que contienen conectores, especialmente cuando los mismos presentan conjunciones correlativas, en cuyo caso habitualmente tienden a disociar los elementos que las conforman. Los conectores, enlaces gramaticales que permiten unir las oraciones que componen el discurso, internamente y entre sí, revisten gran importancia en la identificación e interpretación adecuada de las ideas y conceptos interrelacionados en ellas, en particular si se desea que el alumno pueda leer “eficiente y críticamente, analizando en detalle los niveles más minuciosos de la información”, tal como lo especifica uno de los objetivos generales de Inglés III de la universidad. En este trabajo se detallarán los problemas evidenciados por los alumnos ante la presencia de conjunciones correlativas en inglés y su correspondiente pasaje al español. También se analizarán sus posibles causas y se presentarán propuestas de intervención didáctica para el mejor reconocimiento, interpretación y expresión en español de las conjunciones correlativas en los distintos niveles de Inglés en la UNGS.

Introducción

En la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) los alumnos de todas las menciones y carreras cursan dos niveles obligatorios de Inglés, con una modalidad de taller de lectocomprensión. Existe también un nivel III de Inglés con la misma modalidad al que deben asistir los alumnos de las licenciaturas. Los que cursan Ingeniería, sin embargo, pueden optar por un curso de Nivel III con modalidad de taller de lectocomprensión o uno con un enfoque comunicativo que incluye el desarrollo de las cuatro macrohabilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir.

En las clases de lectocomprensión en Inglés, los alumnos aplican diversas estrategias de lectura y manejan el idioma con el fin de lograr una buena interpretación de textos científico-académicos. A partir del análisis del trabajo realizado por los estudiantes en el aula, se puede observar que los mismos presentan grandes dificultades para interpretar fragmentos que contienen conectores, especialmente cuando se incluyen las llamadas “conjunciones correlativas” o “distributivas” –en inglés, *correlative conjunctions*– a las que generalmente interpretan de manera disociada sin considerar, en la mayoría de los casos, que las mismas actúan de manera relacionada. Esto demuestra, por encima de todo, que no se ha llegado a la verdadera comprensión del segmento textual en cuestión.

Los conectores y articuladores discursivos son elementos de vital importancia para la “construcción” de la macroestructura textual, ya que permiten que se concrete la conexión o interrelación de los distintos elementos que componen el discurso a nivel de la superficie textual, permitiendo así que éste se desarrolle con claridad. Si analizamos el texto no sólo como producto sino como proceso de producción (por parte del emisor) y de interpretación (por parte del lector) es absolutamente necesario interpretar los enlaces antes mencionados para poder llegar a una comprensión profunda del texto.

El presente trabajo se encuadra dentro del Proyecto “La enseñanza de las lenguas en el nivel universitario”¹, entre cuyos objetivos se cuentan dos que han motivado el trabajo del que surge esta ponencia: “desarrollar estrategias de resolución de problemas de comprensión lectora en inglés y portugués como lengua extranjera” y “producir materiales didácticos que sirvan para resolver problemas de lectura y escritura vinculados con el nivel formal-gramatical de los textos”. En este caso particular, dichos objetivos se han orientado a superar problemas de reconocimiento e interpretación de conexiones lógicas.

Cabe destacar que el siguiente trabajo se ha llevado a cabo durante los últimos tres cuatrimestres y, entre los hallazgos surgidos durante el transcurso de los mismos, se han encontrado dificultades muy puntuales ante la presencia de conjunciones correlativas.

Se describirán aquí los problemas que los alumnos demuestran tener al interpretar fragmentos textuales en inglés que se conectan a través de conjunciones correlativas y al intentar re-expresarlos en español, se examinarán las posibles vías de mejoramiento y se desarrollará una propuesta didáctica que favorezca la superación de las dificultades mencionadas.

Marco teórico

Se procederá a explicitar qué se entiende por “conjunciones correlativas o distributivas”. Según Bosque y Demonte (1999: 2670 - 2671) son sintagmas formados por expresiones conjuntivas que se interpretan distributivamente. Aunque cada uno de los elementos que las integran participe en una acción por separado, la suma de esas acciones se concibe como un evento único, sin necesidad que las acciones incluidas sean simultáneas. En la oración “Tanto Ana como Adriana vinieron” presentada por los autores, se observa que en el evento de “venir” participaron Ana y Adriana, aunque ellas pudieron haberlo hecho en momentos distintos.

En el idioma inglés encontramos estas conjunciones correlativas y las mismas pueden definirse como aquellos conectores en los cuales algunas conjunciones se combinan con otras palabras para formar una unidad. Esto quiere decir que las “conjunciones correlativas o distributivas” siempre funcionan en pares, uniendo diversos elementos de la oración que deberían ser tratados como equivalentes a nivel gramatical. Según Biber, D & al (1999: 80), existen conjunciones correlativas coordinantes, que remarcan el significado de la adición, de la relación alternativa y del contraste, a la vez que separan cada uno de los elementos coordinados. Ejemplos de conjunciones correlativas coordinantes son: *both ... and, either ... or, neither ... nor* y *not only ... but also*. Los coordinantes correlativos son generalmente más frecuentes en los registros escritos, especialmente en la prosa académica debido a que captan de manera clara la especificación y elaboración que este registro requiere.

Lo dicho anteriormente es de suma importancia, ya que es dable esperar que estos conectores estén presentes en una cantidad considerable en los textos que los alumnos manejan no sólo en las clases de lectocomprensión en inglés sino en los de las otras materias que componen sus programas de estudio, estén éstos escritos en español o en inglés.

Por otro lado, existen también subordinantes correlativos. En este caso particular, un subordinante tiene una relación especial con una forma en la estructura de rango o nivel superior con la que “cooperan” para expresar una determinada relación entre proposiciones (Biber & al 1999: 86). Un ejemplo mencionado en su “Gramática del idioma inglés hablado y escrito de Longman” (*Longman Grammar of Spoken and Written English*), los autores antes mencionados proponen algunos ejemplos en los cuales se muestra cómo operan los subordinantes correlativos. A continuación se mostrará la siguiente oración condicional presentada en dicho libro:

If I had moved in (then) we'd have to spend fifty thousand pound to get it up to scratch.

(Biber & al, 1999: 86)2

Podemos observar aquí cómo la conjunción subordinante *if* que inicia la proposición condicional actúa en combinación con el adverbio *then* que remarca el inicio de la proposición de resultado. Ambos conectores actúan en combinación, es decir de manera correlacionada, en la formación de la oración condicional. En esta oración, la conjunción no es un subordinante complejo sino simple, pero la relación semántica se refuerza por medio del uso del adverbio en la proposición principal (o de resultado), habiéndose podido omitir el mismo.

Otro tipo de subordinación correlativa se encuentra en proposiciones que suceden a un elemento que indique graduación en una estructura superordinada, como por ejemplo: *as/so...as, more/-er/less...than, so/such...that*, como puede ser el caso de las siguientes oraciones:

You are not as dumb as you look are you?

I was confused by all these solicitous questions, and found myself telling more lies than I had to.

(Biber & al, 1999: 86)3

En la gramática del idioma inglés mencionada con anterioridad también se especifica que existe un tipo especial de estructura comparativa que expresa proporción y que contiene la estructura *the... the...*, como en el siguiente ejemplo:

The more systematically we analyse the problem or idea to be communicated, the clearer it becomes.

(Biber & al, 1999: 86)4

Oraciones como la anterior suelen proporcionar conflictos a los alumnos cuando deben interpretarlas en su propio idioma dado que la estructura inglesa no resulta transparente con relación a la correspondiente estructura en español y deben aprender a trasladarla al idioma propio al momento de analizar textos.

Dada las características particulares de estos recursos cohesivos gramaticales en los cuales existe una relación de correlación entre distintos elementos que actúan en unidad, las dificultades interpretativas por lo general no se superan con la mera traducción de los segmentos que los incluyen.

Se hace necesario una enseñanza sistemática de los mismos y la exposición de los alumnos al fenómeno en diferentes tipos de textos.

A continuación se delimitará el alcance del problema y hasta qué punto el mismo obstaculiza una buena comprensión del texto analizado.

Trabajo de campo

Al trabajar con los alumnos en las clases de lectocomprensión en inglés se evidencia, en numerosas oportunidades, que cuando se presentan conjunciones correlativas en un fragmento textual, no las visualizan como una unidad sino más bien como entidades separadas, muchas veces asignándoles a cada una ellas una función semántica distinta. Esto quiere decir que existe una disociación de las conjunciones correlativas al interpretar textos en inglés y tratar de re-expresarlos en su propio idioma.

Para corroborar la existencia del problema demostrado en clase, se procedió a analizar las respuestas proporcionadas por los alumnos en los exámenes finales del mes de mayo de 2008 – instancia complementaria- del nivel II de Inglés. Se tomaron como muestra exámenes finales dado que, en esa instancia, se podría esperar que los alumnos hubieran podido lograr una integración de los contenidos de la materia. Debido al hecho de que en las evaluaciones de mayo en la UNGS sólo se presentan alumnos regulares, en todos los casos relevados los estudiantes habían cursado la materia y habían sido evaluados previamente en los exámenes parciales, en los cuales habitualmente se incluye la interpretación de la conexión de ideas y conceptos dentro de un texto. Por otro lado, se tomó Inglés II ya que los alumnos presentes en el examen debieron haber aprobado previamente Inglés I, nivel en el cual se presentan los conectores lógicos más comunes, se los ejercita y se los evalúa, aunque con un nivel de complejidad menor.

En el examen final en cuestión se evaluaron cuatro conectores lógicos: *while*, *before*, *even so* y *not only...but*, todos ellos de gran frecuencia en los textos que habitualmente se analizan. Su análisis e interpretación se incluyó en la tercera sección del examen final (“Después de leer”), para cuya realización los alumnos debieron resolver primero dos secciones: “Antes de leer”, en la cual los alumnos debieron aplicar estrategias de abordaje de texto, y “Mientras lee”, en la que debieron responder un cuestionario de interpretación del texto que constaba de cinco preguntas. Esto quiere decir que, para interpretar segmentos textuales en los que se presentaban conectores, los alumnos debieron haber leído el texto al menos dos veces.

A continuación, se presenta un cuadro en el que se observará el desempeño de los alumnos en el ítem correspondiente a conexión lógica de ideas y conceptos:

Conectores	Reconocimiento de la función lógica			Explicación de las ideas conectadas		
	Responde		No responde	Responde		No responde
	Bien	Mal		Bien	Mal	
<i>While</i>	10 (37 %)	17	0	6 (22,2 %)	19	2
<i>Before</i>	14 (51,8 %)	11	2	9 (33,3 %)	9	9
<i>Even so</i>	7 (26 %)	12	8	6 (22,2 %)	6	15
<i>Not only ... but</i>	1 (0,37 %)	17	9	2 (22,2 %)	4	21

Como se puede visualizar, de los conectores evaluados, la conjunción correlativa fue la que presentó mayores dificultades a los alumnos. De un total de 27 alumnos (100 % de la muestra) sólo 1 – uno - (0,37 %) determinó correctamente la función semántica de la misma. También tuvieron dificultades para determinar qué ideas se conectaban, con un total de 21 estudiantes (78 %) que no respondieron la consigna.

También se analizaron las respuestas proporcionadas por los alumnos con relación a las funciones asignadas a los distintos conectores y se hallaron resultados sumamente dispares. Se observó que, en muchos casos, los alumnos traducían las ideas conectadas pero la traducción expresada con coincidía con la función semántica asignada a conector.

Conexión lógica	<i>While</i> (Tiempo)	<i>Before</i> (Tiempo)	<i>Not only... but</i> ... (Adición)	<i>Even so</i> (Contraste)
Adición	2	1	1	1
Contraste	12	1	11	7
Condición	---	---	1	---
Tiempo	10	14	---	---
Razón / Causa / Efecto	---	7	---	1
Consecuencia	1	1	2	8
Secuencia	---	---	---	---
Propósito	---	---	1	---
Comparación	---	---	---	1
Información (*)	1	---	---	---
Simultaneidad (*)	1	---	---	---
Orden (*)	---	1	---	---
Contraposición (*)	---	---	1	1
Imposibilidad (*)	---	---	1	---
No responden	0	2	9	8
Totales	27	27	27	27

Las categorías marcadas con asterisco (*) no corresponden a la categorización de conectores lógicos vistos en clase, lo que demuestra que se agregaron categorías inexistentes tales como “información” e “imposibilidad”. En el caso del conector *not only... but*, de adición, muchos sólo observaron una parte del mismo, por lo cual la gran mayoría lo confundió con un conector de contraste y sólo uno le asignó la función correspondiente. La dificultad más frecuente consistió, como se dijo anteriormente, en la disociación de las conjunciones, con la consiguiente falta de reconocimiento de las ideas que se unían, situación que se hizo evidente en las muestras observadas.

A continuación se incluirán algunos ejemplos de errores cometidos por los alumnos al resolver el examen final al que se hizo alusión. También se presentará el ejercicio correspondiente junto a la respuesta correcta sugerida para su comparación con las muestras presentadas.

Ejemplos:

Examen final mayo 2008: fragmento en el que se encuentra la conjunción correlativa

*“The English resistance first showed itself, not in armed defiance, but in stubbornness, when the monks at Peterborough not only elected one of their own to replace the recently deceased abbot, but sought out Edgar Aetheling, whom they declared was the true king, to approve the appointment.”*⁵

Consigna: Complete la siguiente oración especificando qué función cumple el conector recuadrado en el texto y explicando con sus palabras qué ideas conecta.

El conector *NOT ONLY... BUT* recuadrado en el texto cumple la función de....., y une las siguientes ideas:

Respuesta sugerida:

El conector *NOT ONLY... BUT* recuadrado en el texto cumple la función de adición, y une las siguientes ideas: los monjes eligieron un nuevo abad entre los suyos –los ingleses - / declararon un rey inglés, Edgar.

Corpus: Ejemplos de errores cometidos por los alumnos al resolver la actividad propuesta:

Muestra 1

Sólo toma en cuenta el segundo elemento del conector “but” y lo toma como de “contraste”. Según su interpretación las dos ideas conectadas son:

“El rey autoproclamado / Edgar Aetheling lo refuta.”

Tanto la interpretación del conector como la de las ideas conectadas.

Muestra 2

Se especifica que su función es de “condición” aunque se lo interpreta como conector de contraste:

“Aunque el rey no fue electo se lo aceptó aprovechando las circunstancias.”

Muestra 3

Se incluye dentro de la categoría inexistente de “imposibilidad”, lo cual demuestra que no se maneja el vocabulario básico de la materia y que, además, confunde “modalidad” (verbos modales) con “conexión lógica”. La interpretación del pasaje es errónea y está acompañada por una explicación por parte de la persona examinada:

“*Not only*: de ningún modo – “imposibilidad”

But – función condición: lo declararon rey falso

Ideas: era imposible que se eligiera de nuevo a un rey pero William fue declarado un falso rey por la madre de Harold.”

Este tipo de problemática suele presentarse al incluirse conjunciones correlativas en textos en inglés para interpretar, lo que haría pensar que se hace indispensable incorporar la enseñanza sistemática de las conjunciones correlativas así como también el trabajo intensivo de análisis de diferentes textos que las contengan en cantidad y en variedad.

Experiencia realizada

Partiendo de la hipótesis de que “el trabajo sistemático con el nivel lingüístico-gramatical de los textos contribuye a la adquisición y desarrollo de competencias de comprensión lectora y producción escrita”⁶ se propuso un plan de acción acorde.

Dadas las dificultades experimentadas, se diseñó una propuesta en la cual se incluyó la enseñanza sistemática de las conjunciones correlativas como un sub-tópico diferenciado dentro del de los conectores lógicos.

Si bien las conjunciones correlativas o distributivas se incluyeron siempre dentro del listado de conectores que se presenta en el material de estudio que los alumnos manejan en las clases de lectocomprensión en inglés y se enseñan cada vez que las mismas aparecen en los textos que se analizan en clase - para lo cual se considera su función semántica específica y la estructura sintáctica que las contiene - se hace esencial focalizar en ellas no sólo de manera incidental sino también profundizar su análisis en una instancia separada del resto en todos los niveles de Inglés. Esta última aseveración se sustenta en el hecho que aún los alumnos del Nivel III –y último- de Inglés evidencian problemas en este aspecto.

Es por este motivo que, durante los dos cuatrimestres del año 2009, se tomó en cuenta su abordaje desde distintos ángulos y en textos diversos en dos comisiones de nivel II, una comisión de nivel I y otra de nivel III.

En primer lugar, se presentaron los conectores lógicos con una metodología similar a la aplicada hasta entonces. En nivel I se presentaron primero las conjunciones coordinantes, con su correspondiente sistematización y ejercitación; en un encuentro posterior se trabajó, de la misma manera, con las conjunciones subordinantes y, en una tercera instancia, se presentaron las conjunciones correlativas. En cuanto a las comisiones de Inglés II y la comisión de Nivel III, que contaban con conocimientos previos sobre conectores, se trabajó con las conjunciones coordinantes y subordinantes en una clase y, posteriormente, se procedió a la revisión y ejercitación de las conjunciones correlativas o distributivas.

Además, se expuso a los estudiantes a diversos textos en los que aparecían las conjunciones correlativas junto con las de otro tipo y se hizo hincapié en ellas cada vez que se presentaban en los mismos. También se le pidió a los alumnos que identificaran e interpretaran, en cada caso, las ideas y/o conceptos que las conjunciones unían.

Otra práctica que resultó muy útil en las clases de Inglés consistió en solicitarle a los alumnos que trasladaran al español un mismo segmento textual que contenía ideas interrelacionadas pero utilizando distintos conectores que establecieran la misma conexión o relación semántica. Esta práctica tenía como fin que observaran, por un lado, cómo diferían las estructuras sintácticas en las que dichos conectores aparecían y, por otro lado, de qué manera se podía expresar la misma idea con diferentes palabras. Esto se realizó para que los alumnos se enfocaran en la interpretación del texto –y en la flexibilidad del discurso- más que en la mera “traducción” de un segmento textual.

Por otro lado, durante el segundo cuatrimestre del 2009 se implementó un sistema de aprendizajes mixtos con algunas comisiones de la universidad, entre las cuales se encontraban la comisión de Nivel I y la de Nivel III mencionadas en este trabajo. Las dos comisiones de Nivel II citadas previamente no contaron con este recurso puesto que las mismas pertenecían al primer cuatrimestre del 2009. La existencia de las aulas virtuales permitió, en su momento, colgar teoría complementaria que los alumnos podían consultar no sólo en la universidad sino también fuera de ella y tener acceso a distintos recursos en la web. También se preparó ejercitación complementaria sobre conectores con el programa *Hot potatoes* que permite a los alumnos autocorregirse luego de proporcionar las respuestas correspondientes a las consignas dadas. El uso del aula virtual como reservorio de material y como lugar de presentación de ejercitación complementaria surge de la hipótesis emanada del Proyecto “La enseñanza de lenguas en el nivel universitario” en el que se enmarca este trabajo y que considera que

“los espacios virtuales son un instrumento especialmente adecuado para diseñar propuestas didácticas en las que el alumno arma su propio menú según sus dificultades específicas.”¹

Todas las actividades previamente expuestas permitieron, en primera instancia, la concientización, por parte de los alumnos, de la existencia del fenómeno aquí estudiado que, si bien era conocido por los alumnos en español, causaba muchos problemas de interpretación en inglés. También permitió que los estudiantes lograran identificar las conjunciones correlativas como una unidad y, como resultado, las ideas y conceptos conectados por ellas. Todo esto redundó en mejor interpretación de los textos analizados en clase.

Para mayo de 2010 se proyecta realizar una evaluación de los exámenes finales complementarios de dicho mes, luego de haber explorado los problemas evidenciados en la interpretación de conexiones lógicas, de haberlos descripto y de haber llevado a cabo un plan de acción tendiente a la superación de dichas dificultades durante dos años. Este análisis será una de las herramientas que, entre otras, permitirá medir hasta qué punto la intervención didáctica aplicada ha proporcionado resultados satisfactorios.

Notas

1 Kuguel, Inés (Directora) (2008-2009) *Proyecto La enseñanza de lenguas en el nivel universitario*. Instituto del Desarrollo Humano. Universidad Nacional de General Sarmiento.

2 Biber, Douglas & al (1999) *Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman.

3 Biber, Douglas & al (1999) *Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman.

4 Biber, Douglas & al (1999) *Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman.

5 Geocities (2008). *Conquest and Resistance – England 1066 to 1088*. (Mayo de 2008). Disponible en: <http://www.geocities.com/Athens/Aegean/3532/resist.htm>

6 Kuguel, Inés. (Directora) (2008-2009) *Proyecto La enseñanza de lenguas en el nivel universitario*. Instituto del Desarrollo Humano. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Referencias

Bosque, Ignacio & Demonte, Violeta (1999) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española Vol. 2*. Real Academia Española. Colección Nebraja y Bello. Madrid: Espasa.

Biber, Douglas & al (1999) *Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman.

Conti de Londero, Marí & Sosa de Montyn, Silvia. (2008) *Hacia una gramática del texto – 3ra Edición*. Córdoba: Editorial Comunicarte.

Dra. Kuguel, Inés. (Directora) (2008-2009) *Proyecto La enseñanza de lenguas en el nivel universitario*. Instituto del Desarrollo Humano. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Geocities (2008) *Conquest and Resistance – England 1066 to 1088*. Última consulta: mayo de 2008. Disponible en: <http://www.geocities.com/Athens/Aegean/3532/resist.htm>

Capítulo 58: 485-488

Nombre Nombre, la *différance* del poema

Matilde Belén Escobar Negri

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Nombre Nombre, la *différance* del poema

Matilde Belén Escobar Negri

Facultad de Humanidades y Cs. Soc., UNPSJB

Trelew, Argentina

e_matilde@hotmail.com

Resumen

En este trabajo se realiza una lectura del poema II de la obra *Trilce* del poeta César Vallejo en correlación al ~~concepto~~ concepto de *différance* de Jacques Derrida. El abordaje se centra en dicho poema debido a que se considera que allí se pueden visualizar las problemáticas que confluyen en la discusión acerca del signo lingüístico y la crítica al logocentrismo de la cultura. A su vez se plantean las dificultades que se vislumbran en torno a la relación entre habla y escritura, señaladas desde la misma particularidad del género poético y en relación con lo señalado al respecto por el filósofo Derrida en el texto *La Différance*. Y por esto se propone este trabajo como una opción donde las lecturas del poema de Vallejo y Derrida se encuentran y abordan la problemática de la representación, la significación y la temporalidad con sus propios lenguajes, tan distintos y próximos a la vez.

Introducción

En esta exposición intentaré presentar una posible lectura del poema II de la obra *Trilce* del poeta César Vallejo en correlación al ~~concepto~~¹ de *différance* de Jacques Derrida. El abordaje se centra en dicho poema debido a que considero que allí se pueden visualizar las problemáticas que confluyen en la discusión acerca del signo lingüístico y la crítica al logocentrismo de la cultura. Pero sobre todo el interés se dirige al desafío de leer en un poema las cuestiones que señala Derrida en su teoría acerca del lenguaje en relación con la escritura y el sentido, sin que esta se vuelva una lectura explicativa.

Antes de comenzar con el desarrollo de la exposición debo hacer una salvedad que, en este caso y paradójicamente, es constitutiva del texto de mi ponencia pero, a su vez, es el tema que subyace en el tratamiento del poema y la ~~idea~~ idea presente en la *différance*. Se trata de la dificultad que presenta hablar o leer textos que notoriamente llevan la marca del logocentrismo. Se podría pensar que el mismo modelo al que critican, los sujeta, los ahoga, en un sinfín de explicaciones para poder llegar a un mínimo de “explicabilidad”, si se me permite este término, para algo que no creo que busquen.

Ahora bien: planteada esta dificultad, nacida de los propios textos e intrínseca a la escritura, hagamos un esfuerzo imaginativo para ver si algún eco llega de aquel lado.

De la *différance*-del sentido

En un comienzo se puede pensar en el poema como una diferencia de la diferencia, planteada desde la concepción del lenguaje poético señalada por Paul Valéry. En esta propone a la poesía como un conjunto viviente de toda la poesía que haya sido escrita. Hecho que señala un doble movimiento: por un lado, el alejamiento del poema de su autor y, por otro, lo sitúa en un sistema de relaciones propio de lo poético. Y de este modo permite pensar a la poesía como “una lengua dentro de una lengua”. Una relación dentro de lo que es el lenguaje, que no se define en correspondencia con algo exterior.

Es central indicar que al abordar el lenguaje del poema se pierde su función referencial² y, alterada la forma, nos devuelve una imagen que produce extrañamiento. Por ejemplo, la imagen de lentitud y estancamiento vaporoso e insustancial, que se genera a través de la hipálage:³ “Mediodía estancado entre relentes”. Sensación que se acrecienta con la personificación⁴ de la “Bomba aburrida”. Un objeto que está destinado a “activarse” pero según la imagen se lo muestra detenido y además “aburrido” por no hacer lo que está llamado a hacer. Y en el mismo verso se observa la alusión directa al tiempo, en lo que se puede considerar el título del poema: “TIEMPO TIEMPO”, que se repite en una especie de resonancia al final del verso: “tiempo tiempo tiempo tiempo.”

El recurso de repetición genera un efecto de eco. Y si entendemos que el eco se produce por la vibración de un sonido en un espacio vacío, entonces se puede deducir una sensación de suspensión de un sonido al infinito temporal e insustancial. Esta inconsistencia se percibe también en el comienzo del siguiente verso: “Era Era” y en el final del mismo, nuevamente, repetitivo: “era era era era”, donde el verbo *ser* en modo indicativo y tiempo pretérito imperfecto⁵ refuerza la idea de indeterminación e indefinición.

Lo anteriormente señalado podría referir a lo insignificante y transitorio que se presenta el momento. A la sensación de que el tiempo presente está en un “reposo caliente” pero que debe proyectarse al futuro y por eso dice: “Piensa el presente guárdame para/mañana mañana mañana mañana”. Guardarse para mañana, podría pensarse como una constante espera, una dilación.

En el último verso se aborda directamente la temática del “Nombre Nombre”, de la palabra, para señalar una de las problemáticas acerca del sentido o de lo sentido y la relación con lo que se dice. Nos pregunta: “¿Qué se llama cuanto heriza nos?”. Y presenta el conflicto desde dos facetas: una la pregunta retórica ¿Cómo se llama cuanto nos eriza? que se puede deducir de reordenar y dar “un sentido” al verso y, por otro lado, el sentido alterado del lenguaje, una sintaxis otra, acompañado de una ortografía otra. Esa pregunta, es la pregunta por la poesía, por el sentido, por lo decible y lo indecible. Y el poeta atina a responder “Se llama Lomismo que padece/nombre nombre nombre nombrE”.

De este modo, no desentraña la angustia por el nombrar, por el decir, sino que la anuda en el foco mismo del problema con mayúsculas: [Lomismo], el centro del asunto es el “nombre nombre nombre nombrE”. Verso con el que cierra el poema pero que puede pensarse principio del mismo; si, atendiendo a las reglas de inicio de oración, leemos la mayúscula final como una posibilidad de empezar el poema desde allí. No en el sentido estricto de leerlo al revés, sino pensando que ese, justamente, es el principio-fin y viceversa del poema. Es así que el poeta coloca la pregunta en la problemática de la representación, en el signo y su relación entre significado y significante. Aspecto biplánico que podría estar representado por los pares: “Tiempo Tiempo”, “Era Era”, “Mañana Mañana” y “Nombre Nombre”, en el primer verso de cada estrofa del poema. Pero que ante la repetición que se produce en el último de los versos de cada estrofa, donde se cuadriplica la palabra, lo que se logra es una ruptura de esa estructura binaria para quedarnos con un significante “flotante”.

Recopilando las propuestas presentes en el texto se puede decir que, según esta lectura, son dos los ejes principales a prestar atención. Uno, el tratamiento del tiempo como una indeterminación. Suspensión, dilación, devenir, espera, ¿de qué? Una aventurada respuesta podría ser: del sentido, del orden que une palabras y cosas, de lo que regula la percepción y ciñe a la escritura a una tarea de representación de “lo real”. Otra, consecuente con la anterior, es la crítica del elemento regulador: el signo.⁶ El signo entendido como algo fijo y verdadero, que ordena los elementos de una lengua basado en un criterio arbitrario. Esta arbitrariedad es la que se critica en el poema señalando los límites a los que constriñe a la escritura, a la representación y, por ende, a la cultura.

Retomando lo planteado, es posible decir que la propuesta de Vallejo en el poema es el desafío poético pero, a su vez, un desafío por extender los límites del lenguaje cotidiano y poner en crisis el valor de la palabra. Esta crisis del signo produce el desplazamiento del sentido, la pérdida de la arbitrariedad que une las palabras a las cosas y una percepción de temporalidad suspendida.

Consecuentemente, estaría relacionada una percepción extrañada de temporalidad dilatada, estancada, con la condensación y expansión de sentidos. La plusvalía del lenguaje en su función poética.⁷ Dilatar, diferir, demorar el sentido, para poner en crisis los marcos referenciales de percepción de “lo real” y usar el lenguaje, hasta el momento conocido, para desautomatizar sus propias reglas.

En un proyecto emparentado puede pensarse el ~~concepto de *différance*~~ que presenta Jacques Derrida en el texto homónimo. A través de este realiza una programática crítica al logocentrismo de la cultura, y con esto al modelo saussureano de signo.

En cuanto a la ~~idea de *différance*~~ me interesa detenerme en las consecuencias que señala el autor para este cambio de *différence* a *différance*. Giro ortográfico que responde a la necesidad de desarrollar la plusvalía fonética del lenguaje para señalar la insuficiencia del mismo. Según la descripción del autor la *différance* se constituye de la siguiente manera:

[...] designaremos como diferencia [*différance*] el movimiento según el cual la lengua, o todo código, todo sistema de repeticiones en general se constituye “históricamente” como entramado de diferencias. “Se constituye”, “se produce”, “se crea”, “movimiento”, “históricamente”, etc., se deben entender más allá de la lengua metafísica en la que se han trazado con todas sus implicaciones. [...]” (1998:11)

Al introducir este ~~concepto~~ dinámico llega a la siguiente consideración:

[...] este intervalo, decidiéndose dinámicamente, es lo que podemos llamar espaciamiento, devenir-espacio del tiempo o devenir-tiempo del espacio (temporalización). Y es esta constitución del presente, como síntesis “originaria” e irreductiblemente no-simple, pues, sensu estricto, no-originaria, de marcas, de rastros de retenciones y de protenciones (para reproducir aquí, analógicamente y de manera provisional, un lenguaje fenomenológico y trascendental que se revelará enseguida inadecuado) que yo propongo llamar archi-escritura, archi-rastro o diferencia [*différance*]. Esta (es) (a la vez) espaciamiento (y) temporización. [...]” (1998:12)

Como resultado de esto se puede decir que Derrida propone el neografismo *différance* como una “palabra haz” que contiene en sí misma la problemática de la representación. Este “haz” se puede pensar como una cadena de significantes interminable, que nos vemos obligados a utilizar cuando para expresar un significado debemos recurrir a nuevos significantes, y así sucesivamente.

Esta cadena de significación se da por un doble movimiento: por un lado, recurre a la diferencia, en el sentido que utiliza Saussure para delimitar los elementos de una lengua (los signos). Esto se genera por el “principio de oposición”, según el cual los signos establecen su valor en las relaciones de diferencia y su unicidad se genera en tanto se opone a otros. Y, por otro lado, en su sentido de diferir como aplazamiento, dilación, demora de la significación, por aquella cadena significativa ya

mencionada. En estos “términos” (define) la *différance*, y le atribuye un carácter inestable, oscilante entre el pasado y el futuro, pero sobre todo marca del “presente” tenso entre esas fuerzas.

Esta “palabra haz”, según Derrida, se presenta como la marca de “epocalidad” en la que estamos inmersos. Y así, nos sumerge en el problema de la representación, tanto de la escritura como de la cultura en su totalidad: como la postergación del sentido en el dilema de las diferencias.

Teniendo en cuenta los planteos que circulan desde estas propuestas puedo decir sin concluir y, solamente o casi, empezando, que se puede pensar a estas lecturas, textos, teorías como paralelas que en el infinito se...

Notas

1 Las palabras: idea, concepto, definición, etc., aparecen bajo tachadura en los casos en los que se trata de la propuesta teórica derrideana, puesto que ninguna de estas categorías o definiciones son pertinentes a la hora de explicar postulados propios de su filosofía. Por ejemplo la misma idea dinámica que implica la *différance* se convierte en aporética en cuanto buscamos conceptualizarla para explicar sus implicancias y alcances.

2 La *función referencial* es la que se centra en el contenido o “contexto” entendiendo este último “en sentido de referente y no de situación”. Se encuentra esta función generalmente en textos informativos, narrativos, etc.

3 La *hipálage* (del griego υπαλλαγή, ‘sustitución’) es una figura retórica que consiste en atribuir a un sustantivo, desplazándola, una cualidad o acción propia de otro sustantivo cercano.

4 La *personificación* se utiliza en retórica y consiste en caracterizar a una realidad no animada como humana, cediéndole atributos propios del ser humano. Existen cuatro tipos: la personificación, la animación, la animalización y la cosificación.

5 El *tiempo pretérito imperfecto* se usa generalmente para indicar una acción pasada durativa, sin atender a su terminación (aspecto imperfecto). En relación con otra referencia temporal, indica acción simultánea a ella o interrumpida por ella.

6 El *signo lingüístico* es un entidad biplánica formada por un significante (la imagen acústica o secuencia fónica) y un significado (el concepto o idea que se asocia al signo en todo tipo de comunicación). Y es dicha asociación es la que garantiza estar frente a un objeto concreto y no frente a abstracciones. Véase Ferdinand de Saussure. *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada, 1971.

7 La *función poética* centra su estudio en el mensaje y elabora a partir de las múltiples combinaciones que se pueden realizar entre las relaciones sintagmáticas y las paradigmáticas.

Referencias

- Derrida, Jacques (1998) “La *différance*”. *Márgenes de la filosofía* traducción de Carmen González Marín (modificada; Horacio Potel), Madrid: Cátedra.
- Jakobson, Román (1960) *Ensayos de lingüística general*, Barcelona: Seix Barral.
- Saussure, Ferdinand de (1971) *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Jakobson, Roman y Todorov, Tzvetan (1991) *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Vallejo, César (2003) *Trilce*. Madrid: Cátedra.

Capítulo 59: 489-493

Paradojas de la modalidad como noción limítrofe entre
la gramática, la semántica y la pragmática

Sergio Etkin

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Paradojas de la modalidad como noción limítrofe entre la gramática, la semántica y la pragmática

Sergio Etkin

Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina
setkin@arnet.com.ar

Resumen

A la noción de modalidad en lingüística se le reconoce un carácter complejo, difuso e interdisciplinario, a la vez que se le otorga un estatus central en toda clase de perspectivas teóricas dentro de las ciencias del lenguaje, desde la gramática hasta la lingüística del texto, el enunciativismo, la pragmática lingüística, la lingüística sistémico-funcional, la semiótica o el análisis del discurso. Más específicamente, es frecuente que autores representativos dentro de las mencionadas orientaciones (Bally 1944; Ducrot 1995; Maingueneau 2002; Parret 1983; Vion 2007) planteen la problemática inherente a la categoría de lo modal en términos de *paradojas*. Nos interesa aquí presentar estos aspectos paradójicos de la modalidad, a través de una síntesis de tales posturas. Surgirá de la perspectiva adoptada, bajo distintos ropajes –su carácter implícito o explícito, continuo o discontinuo, discernible o indiscernible respecto de los contenidos proposicionales, etc.–, la idea común de que las formas lingüísticas codificadas en una lengua resultan al mismo tiempo limitadas e irrenunciables frente a la expresión de las actitudes subjetivas de un locutor o de una fuente evaluativa en general, es decir, frente a la *modalidad*. Defenderemos, además, la importancia de encuadrar la discusión en una reflexión metateórica acerca de la oposición semántica/pragmática y en una consideración del origen histórico de la noción de modalidad. Confiamos en que un enfoque como el que asumimos puede contribuir a delimitar una noción cuya problemática tiende precisamente a la dispersión.

Introducción

Es casi un lugar común dentro de la reflexión teórica acerca del concepto de modalidad en toda clase de perspectivas lingüísticas (la gramática, la lingüística del texto, el enunciativismo, la pragmática lingüística, el funcionalismo o el análisis del discurso) indicar su carácter complejo, difuso, interdisciplinario, sin que esto represente un obstáculo para que, paradójicamente, se le otorgue un lugar central e indispensable dentro de esos mismos enfoques. Nos interesaría intentar en estas páginas una aclaración de índole meta-teórica en torno de un aspecto particularmente problemático de esta monumental categoría, rodeada de siglos de historia y de intrincadas dificultades filosóficas y lingüísticas: el de la relación entre la modalidad como noción pragmática y las unidades gramaticales que la manifiestan o con las que se identifica. Para ello, nos ha parecido conducente revisar los términos en que plantean la cuestión autores muy representativos de distintas etapas del enunciativismo lingüístico, o fuertemente influenciados por esta teoría lingüística.

Bally: mayor intensidad de la expresión implícita

En primer lugar, el lingüista suizo Charles Bally (1944) es, sin dudas, un referente destacado cuando se estudia la modalidad en lingüística por la predominancia que le concede a esta noción dentro de su sistema teórico, en tanto que, según él, el *modus* es, por oposición al *dictum*, uno de los dos componentes fundamentales de la frase explícita. Al considerar la diferencia entre las realizaciones explícitas e implícitas de la modalidad, precisamente, Bally califica como paradójica la relación que se establece entre ellas. En efecto, tras desarrollar su conocida ejemplificación que muestra la equivalencia, tanto en cuanto a su *dictum* como a su *modus*, de una serie de frases cada vez menos explícitas en cuanto a su estructura lingüística (traducida al español: “Quiero que salgas”, “Te ordeno salir”, “Hace falta que salgas”, “Debes salir”, “Salí”, etc.), Bally (op. cit.: 41ss) considera una “paradoja” el hecho, común a la deixis y a la modalidad, de que cuanto menos explícita es su manifestación a través de signos articulatorios, “más clara e incisiva” es su expresión.

De acuerdo con su explicación, esto se debe a que los signos extraarticulatorios de la lengua (los fenómenos de entonación y pausas o signos musicales, las interjecciones, los gestos o mímica), sumados a los recursos que da el habla por la presencia de signos situacionales extralingüísticos (para Bally, las cosas y las acciones de las que hablamos figuran en nuestras palabras, esto es, se reflejan en ellas y en la sintaxis de la frase), tienen una correspondencia más directa y exacta con el pensamiento que la frase expresa que la que pueden ofrecer los signos articulatorios. Por ejemplo, en términos de Bally, “la melodía [...] es la expresión natural de la modalidad; es ella la que permite percibir si *Usted me sigue* es una constatación, una interrogación o una orden” (op. cit.: 42). Además, sostiene Bally que tales signos extraarticulatorios se vuelven más importantes “en proporción directa” a la disminución de los signos articulatorios que contenga la frase explícita (op. cit.: 45).

Esta primera paradoja de la modalidad lingüística apunta, entonces, al hecho de que un componente de la frase lingüística se manifiesta con mayor intensidad en la medida en que su expresión es más implícita, es decir, menos lingüística.

Ducrot: indiferenciación de los medios lingüísticos en la expresión del *modus* y el *dictum*

También Ducrot (1995: 579) encuadra como una paradoja vinculada con esta noción el hecho de que, teniendo lo modal diferentes medios de expresión en cada lengua particular, en algunas de sus manifestaciones la modalidad se encuentra amalgamada al verbo principal de una cláusula (por ejemplo, a través del modo verbal) o asociado a él sintácticamente (por ejemplo, cuando se manifiesta por medio de un auxiliar) y, por lo tanto, “integrado a la expresión del *dictum*; y esto a pesar de que, semánticamente, denota una actitud global ante el *dictum*”. Para aclararlo con un ejemplo muy simple, en el enunciado *Abrió la ventana*, el verbo “abrir” cumple una función central tanto en el nivel del *dictum* –como componente básico de la predicación efectuada, la que une un determinado individuo con la propiedad de abrir una ventana–, como en el nivel del *modus* –en cuanto soporta, a través de la marca morfológica de modo imperativo, la modalidad de enunciación de orden o pedido reconocible en este enunciado–.

Esto se señala explícitamente como algo paradójico: para Ducrot, la modalidad comenta los contenidos representativos pero, al mismo tiempo, se integra y se funde en la expresión lingüística que los manifiesta: en otras palabras, las marcas lingüísticas de la actitud del hablante acerca de los estados del mundo se adhieren inextricablemente a los términos que manifiestan las descripciones de la realidad estructuradas por ese mismo hablante.

En consecuencia, según Ducrot, las modalidades, por un lado, en su expresión “material” no son aislables, no pueden segmentarse siguiendo líneas demarcatorias precisas; y esto a pesar de que, por el otro, a los efectos semánticos, se requiere que sean identificadas y separadas del *dictum*: “faltan, pues, los criterios materiales, geográficos, para marcar los fenómenos modales. Lo que no impide que sea necesario aislarlos”.

En un mismo sentido, Herman Parret (1983: 83) defiende el carácter necesario de esta imprecisión de límites entre los signos lingüísticos que construyen el plano del *dictum* y aquellos que manifiestan el *modus*, debida, en última instancia, a que, según él, la modalidad, a diferencia de los contenidos proposicionales, es una parte constitutiva del proceso general de la enunciación, y la enunciación no tiene una realidad empírica en el interior del enunciado a través de signos discretos que, biunívocamente asociados con un significado de subjetividad, lleven a ella. En efecto, para este autor, la enunciación no se presenta obligatoriamente a través de marcadores sígnicos o sintagmáticos específicos. Apoyado en la distinción wittgensteiniana entre decir y mostrar, Parret considera que “el sujeto se muestra, no se dice”, es decir, que la enunciación no es enunciada. Caracterizada como una especie de elipsis, se sigue que sólo puede ser reconstruida o descubierta a través de una práctica hermenéutica, que, según el autor, toma la forma de una “transposición de sentido” o paráfrasis, del tipo de la que Hjelmslev denominó encatálisis.

Llega a una conclusión muy semejante Vion 2007, pero la comprende como una paradoja propia, no de la modalidad sino de los contenidos proposicionales. Basado en la tesis de Ducrot 1993 de acuerdo con la cual no es sostenible la posibilidad de una descripción objetiva de la realidad por medios lingüísticos, pues comunicar algo implica siempre una toma de posición frente a lo descrito, Vion (2007: 198) sostiene que “el *dictum* se presenta entonces como una realidad paradójica”, dado que es inexorable que sea una reacción y una construcción subjetiva del locutor que sólo admite concretarse discursivamente, a la vez que se procura, por el discurso mismo, operar un distanciamiento que la presente como una representación de algo externo a este sujeto, como un objeto, subordinado, en consecuencia, a esa reacción, incluso desde el punto de vista sintáctico. El autor concluye que “*modus* y *dictum* constituyen, pues, dos realidades complementarias construidas en un mismo movimiento y que, a partir de este hecho, participan de manera congruente en el semantismo del enunciado”.

Maingueneau: continuidad de la modalización vs. carácter discreto de la modalidad

También para Maingueneau (2002a: 382) la de modalidad es una idea paradójica, por razones comparables con las de Ducrot. En efecto, Maingueneau, lo mismo que muchos otros autores, entienden el fenómeno modal en dos sentidos distintos, a los que con frecuencia se les da el nombre de *modalidad en sentido estricto* o *modalidad propiamente dicha* versus *modalidad en sentido amplio* o *modalización*. Así, en sentido amplio, se entiende la modalización como un proceso continuo de expresión de actitudes subjetivas del hablante frente a su destinatario y frente a sus propios contenidos proposicionales, mientras que, en sentido restringido, la modalidad es vista como manifestación lingüística o “facetas de un proceso más general de modalización” (p 384).

Se ve aquí una nueva cara del carácter paradójico del fenómeno modal: si en su sentido amplio, en tanto que *modalización*, designa un proceso continuo, que, en consecuencia, no se dejará recortar de esa totalidad por la que se extiende sin solución de continuidad, *en su sentido estricto*, en cambio, en

tanto que *modalidad* o “huellas” de la modalización, estamos frente a unidades discretas y segmentables.

Una vez más, la problemática modal implica una distinción entre un aspecto lógico-gramatical, el de la modalidad en sentido estricto, que se manifiesta a través de determinadas unidades morfo-sintácticas, y un aspecto pragmático, el de la modalización, como proceso incesante de interacción y de toma de posición que afecta a los participantes del acto comunicativo. El autor no oculta su opción teórica y sus valoraciones cuando señala que “más allá de la identificación de tales o cuales modalidades” (p 383), tomar en cuenta la modalización es “crucial” para el análisis del discurso, al cual es inherente el interés por la problemática de la institución por parte de los locutores de determinadas relaciones con los otros sujetos y con la propia palabra. Lo mismo cuando agrega poco más abajo que “cuando se razona en términos de análisis del discurso, uno no se puede contentar con un relevamiento de marcas lingüísticas: hace falta ponerlas en relación con los procesos de estructuración global del discurso: tipos y géneros de discurso, escena de enunciación, interdiscurso [...] con los factores que constriñen la situación de comunicación específica del discurso considerado”.

Correspondencia entre las oposiciones *modus/dictum* y *sofística/platonismo*

Una última paradoja nos preocupa particularmente y consideramos que puede tener su papel en la explicación de todas las precedentes. Se trata de una consideración historiográfica: a nuestro juicio, las ideas de modalidad y de contenido proposicional arrancan su protohistoria en la misma época, entre el s. V y el IV a.C., y en el interior de un mismo debate, pero, *paradójicamente*, cada una de ellas representa las dos posturas enfrentadas en esta controversia. En efecto, como procuramos mostrar en un trabajo anterior (Etkin: 2010), si el sofista Protágoras inaugura, a través de una división de –en términos actuales– tipos de enunciados y modos verbales, la reflexión acerca de las modalidades dentro de la historia de las ciencias del lenguaje, Platón crea las herramientas necesarias para comprender el *dictum* de una oración por medio de la oposición entre *ónoma-rhêma*, jalón fundamental en la construcción del concepto de *proposición* y, por lo tanto, en la historia de la lógica.

Más específicamente, como explica Desbordes (1989a, 1989b), mientras Platón se sumerge en los problemas de la significación, en particular, en el de la cuestión crucial de la representación de la realidad a través del lenguaje, es decir, en el problema de la *verdad*, la actitud de Protágoras se caracteriza en esta coyuntura por su forma particular, explícitamente anti-representacionista, de resolver, o, mejor dicho, de cortar de cuajo, los problemas filosóficos de su tiempo, vinculados con la relación entre el lenguaje y el conocimiento, por un lado, y la realidad, por el otro, a través de un énfasis sobre la incongruencia radical que distancia lo dicho con lo real, cristalizados en su célebre *homo mensura*.

De esta manera, así lo plantean destacados exponentes de la historiografía lingüística, como Baratin (1989) o Desbordes (1989a, 1989b, 2006), mientras que la postura platónica deriva en la consolidación de una teoría de las partes del discurso y en el surgimiento de la lógica clásica, Protágoras y sus seguidores intentarían sistematizar las *medidas* subjetivas que toman los participantes del intercambio discursivo, sus estilos, sus giros, sus torsiones y sus vueltas en la expresión, en tanto operan en los actos comunicativos una *modificación* de la realidad, esto es, afectan ni más ni menos que las opiniones y las convicciones de las personas que permiten inclinar una decisión y un curso de acción en una dirección u otra. En última instancia, para Protágoras, y probablemente para la mayor parte de los otros sofistas también, mientras el terreno de la objetividad es resbaloso y está acechado de problemas y paradojas, el de la subjetividad discursiva se basa en la constitución e interrelación del orador y su auditorio, y se muestra como fecundo en sus aplicaciones prácticas.

Lo que resulta, a nuestro criterio, paradójico frente a estos antecedentes es, entonces, que las dos nociones complementarias que terminarán quedando integradas en la oposición contenido proposicional-modalidad o *dictum* y *modus*, son descubiertas y defendidas por dos posturas rivales en estas reflexiones sobre el lenguaje. Desde nuestra visión, aquí solo podemos sugerirlo, esta situación de origen provoca que se instale en el interior de los dos conceptos implicados en esta antinomia un principio de contradicción e inestabilidad que en adelante ya no podrá despejarse, y que atañe siempre a la oposición entre el nivel retórico-argumentativo, enunciativo o pragmático, del lenguaje visto quizá por vez primera por Protágoras, frente a las partes constitutivas de la oración declarativa, en sentido gramatical, semántico y lógico, que perfila Platón.

Conclusión

La inveterada problemática de la modalidad en lingüística incluye una gran cantidad de aspectos paradójicos de distinto género. Entre ellos, llama particularmente la atención de los autores afines al marco del enunciativismo la conflictiva relación que se establece entre el nivel gramatical y el nivel pragmático de la manifestación de la modalidad en el lenguaje. En Bally, el *modus* es un componente semántico de la frase que se manifiesta con mayor intensidad cuanto menos explícito, a través de marcas sígnicas lingüísticas, es. Ducrot enfatiza el carácter a menudo indiscernible de los componentes modal y dictal de una frase, en particular cuando un mismo elemento lingüístico,

especialmente el verbo conjugado, tiene por misión materializar ambos significados. Por último, para Maingueneau y otros autores, es necesario distinguir entre el sentido lógico-gramatical de la modalidad, podríamos decir, su aspecto semántico en sentido estricto, del sentido pragmático de la modalización, dado que ambos presentan características contrarias: en particular, la modalidad cuenta para su expresión con unidades discretas al tiempo que la modalización es un proceso continuo.

Lo común a todas esas paradojas parece ser el planteo de una insuficiencia insuperable de las unidades lingüístico-gramaticales en la expresión de la modalidad. En todos los autores considerados, los signos articulatorios provistos por el sistema lingüístico parecen “quedarse cortos” ante la tarea de manifestar la subjetividad del hablante y de indicar el tipo de interacción y de vínculo que sostiene con su interlocutor. En la visión de estos autores, la dimensión pragmática del discurso, particularmente en lo que respecta al desarrollo de la modalización en su interior, necesita de una suerte de “arsenal” de recursos de toda clase –los medios prosódicos, el soporte que otorgan el contexto situacional y el contexto lingüístico, las posibilidades del género discursivo, el diálogo con el interdiscurso, etc.– para que un hablante logre modalizar un discurso que, de hecho, se modaliza ininterrumpidamente en toda su extensión.

A nuestro juicio, la paradoja modal debe incorporar a su explicación una consideración historiográfica pues parece una marca de origen, desde los primeros tiempos de las ciencias del lenguaje en Occidente, una fuerte tensión entre el hecho de que la idea de modalidad surge para dar cuenta de una distinción entre los tipos de *lógos* desde un enfoque anti-representacionista e interesado por el fenómeno de la persuasión retórica en discursos estudiados en su contexto de comunicación, esto es, *pragmáticamente*, en el sentido más amplio del término; mientras que la de contenido proposicional deriva de una teoría filosófica representacionista, atenta al análisis de la oración en “partes del discurso”, susceptibles de una categorización lógica, *semánticamente* orientada, siendo estas dos teorías filosóficas en alto grado antitéticas e incompatibles. Parece inexorable que cuando la oposición modalidad-contenido proposicional se instale y se plantee como una relación de términos complementarios que coexisten en el interior de todos nuestros enunciados, como si pudieran “convivir” en armonía, vuelva a emerger esta tensión de origen entre el rendimiento pragmático y el rendimiento lógico-semántico de la *imprecisa* categoría que tanto se *precisa*.

Referencias

- Auroux, S. (dir.) (1989), *Histoire des idées linguistiques*, tomos I y II, Mardaga, Liège-Bruxelles.
- Bally, Ch. (1944), *Linguistique générale et linguistique française*, Berne, Francke.
- Baratin, M. (1989), “La constitution de la grammaire et de la dialectique”, en S. Auroux (1989), t. I, cap. III, sec. 3, pp 186-206.
- Desbordes, F. (1989a), “Les idées sur le langage avant la constitution des disciplines spécifiques” en S. Auroux, (1989), t. I, cap. III, sec. 1, pp 149-161.
- Desbordes, F. (1989b), “La rhétorique”, en S. Auroux, (1989), t. I, cap. III, sec. 2, pp 162-185.
- Desbordes, F. (2006), *Scripta Varia. Rhetorique Antique Et Litterature Latine*, Louvain, Peeters.
- Dittmar, N. y A. Reich (eds.) (1993), *Modality in Language Acquisition. Modalité et acquisition des langues*, Berlin, de Gruyter.
- Ducrot, O. (1993), “A quoi sert le concept de modalité?”, en N. Dittmar y A. Reich (éds.) (1993), 111-129.
- Ducrot, O. y Schaeffer, J.-M. (1995), *Nouveau Dictionnaire Encyclopédique des Sciences du Langage*, Paris, du Seuil.
- Etkin, S. (2010), “Apuntes sobre el origen de los conceptos de contenido proposicional y de modalidad en el marco de la disputa entre platonismo y sofística”, en *Actas del I Coloquio Nacional de Retórica “Retórica y Política” y I Jornadas Latinoamericanas de Investigación en Estudios Retóricos*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 17 al 19 de marzo de 2010., en edición.
- Maingueneau, D. (2002a), “Modalisation”, en P. Charaudeau y D. Maingueneau (2002), *Dictionnaire d'Analyse du Discours* (2002), Paris, du Seuil.
- Maingueneau, D. (2002b), “Modalité”, en P. Charaudeau y D. Maingueneau (2002), *Dictionnaire d'Analyse du Discours* (2002), Paris, du Seuil.
- Parret, H. (1983), “La mise en discours en tant que déictisation et modalisation”, en *Langages*, N° 70, pp 83-97.
- Vion, R. (2007), “Dimensions énonciative, discursive et dialogique de la modalisation”, en *Linguas & Letras*, vol. 8 n° 15 2° sem. 2007, pp. 193-224.

Capítulo 60: 495-501

Sentidos de un bicentenario. Análisis de discursos en torno a una celebración problemática

Griselda Fanese y Emilse Kejner

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Sentidos de un bicentenario. Análisis de discursos en torno a una celebración problemática¹

Griselda Fanese y Emilse Kejner

UNCo / Conicet

Neuquén, Argentina

griselda.fanese@gmail.com; memike@speedy.com.ar

Resumen

Dentro del espectro de temáticas que puede abordar el análisis del discurso hoy, nos parece particularmente relevante la que propone este XII Congreso de la SAL. Tal como sugiere el documento que desarrolla el lema del Congreso, se trata de una oportunidad para contribuir desde la lingüística a la intelección de los sentidos que dicha celebración conlleva. Con ese horizonte, nos propusimos reflexionar sobre las representaciones sociales que construyen o difunden discursos de actores políticos y académicos entre 2008 y 2010 a partir del campo de sentidos que habilita el vocablo “Bicentenario”, tanto aquellos que asumen “nación”, “soberanía” y “patria” como capital social o simbólico heredado, como aquellos que revelan contextos de enunciación alternativos o disidentes, y cuyo contenido y articulaciones señalan contrastes y conflictos con el nacionalismo populista y al interior del mismo. El análisis se organiza con aportes teórico-metodológicos de la lingüística de la enunciación, de la pragmática y de las teorías de la argumentación desde la perspectiva del análisis crítico del discurso. El objetivo es plantear una interpretación del discurso hegemónico en torno al Bicentenario y del espectro ideológico que revela la prensa nacional (diarios *Página 12* y *Clarín*) en torno al Bicentenario.

Introducción

Los cambios en el uso del lenguaje están ligados a procesos sociales y culturales (Fairclough, 1992). En tal sentido, el objetivo de este trabajo es observar qué representaciones sociales elaboran los discursos de algunos actores políticos con fuerte incidencia sobre la comunidad argentina en torno a la noción de “Bicentenario” en el período que abarca los años 2008 a 2010. Éste es un trabajo exploratorio inicial en el que emprenderemos nuestro análisis con aportes teórico-metodológicos de la lingüística de la enunciación, la pragmática y algunas teorías de la argumentación, organizadas desde el análisis crítico del discurso (ACD). El análisis está precedido en esta exposición por una sucinta referencia al marco teórico metodológico que estructura la lectura propuesta y por una explicación argumentativa acerca del corpus a estudiar.

Representaciones sociales y ACD

Este análisis sobre los sentidos que el bicentenario disemina en el corpus propuesto se funda en el propósito de explicar(nos) cómo se producen o reproducen las prácticas que constituyen la cultura política del país. En particular, nos interesa indagar qué representaciones (Raiter, 2001) se plasman y se generan en los discursos, en consonancia o en disidencia con *habitus* (Bourdieu, 1980:92) dominantes, produciéndose así una pugna entre los nuevos sentidos que irrumpen, los que permanecen y las resignificaciones de elementos dominantes o residuales de la cultura (Williams, 1994). Así, el análisis de estos discursos permitiría detectar núcleos de sentido que revelan posiciones políticas al tiempo que muestran elementos clave acerca de las representaciones que habilitan y justifican las prácticas sociales de una época.

Las representaciones son imágenes prototípicas que cada quien construye en su mente a partir de percepciones individuales. Las imágenes previamente existentes en la mente del individuo –sean éstas individuales o sociales– intervienen condicionando las imágenes resultantes de las nuevas percepciones (Raiter, 2001). No todas las representaciones pueden convertirse en sociales y, al mismo tiempo, es necesario reconocer que hay personas que no comparten algunas de las representaciones de su comunidad. Sin embargo, son las representaciones socialmente compartidas las que garantizan la cohesión social. Las representaciones sociales son una forma de conocimiento específico, una forma de pensamiento social: permiten establecer construcciones con las cuales guiamos nuestra vida privada y pública.

Nuestras sociedades logran coordinación, coherencia y formalizan el mundo de la vida de las personas a partir de las representaciones que subyacen en el conjunto de significaciones que circulan entre los sujetos. “La conciencia se construye y se realiza mediante el material signico, creado en el proceso de la comunicación social de un colectivo organizado” (Voloshinov, 2009: 32). Las representaciones trascienden el reflejo del mundo sólo a través del lenguaje y también mediante el lenguaje se establecen relaciones entre las representaciones de los individuos.

Si entendemos el lenguaje como la forma material de la conciencia (Voloshinov, 2009), lenguaje, conciencia (individual) e ideología (social) son una única herramienta cognitiva. El lenguaje en uso forma y complejiza representaciones del mundo, y posibilita la transmisión y el intercambio de representaciones entre las personas.

Para analizar las representaciones sociales en torno a los sentidos del bicentenario, utilizamos el ACD, metodología elaborada y desarrollada para estudiar las formas de poder establecidas a través de discursos. Desde el ACD, se comprende el lenguaje como práctica social y, por lo tanto, pueden analizarse las relaciones de autoridad, poder y control (Fairclough, 1992). Esta propuesta teórico-metodológica considera que la práctica socio-discursiva se imbrica con otras prácticas sociales e interactúa con ellas (Martín Rojo y Whittaker, 1998).

Más específicamente, el ACD se presenta como una metodología transversal que se nutre de muchas subdisciplinas y áreas, que a su vez poseen “sus propias teorías, instrumentos descriptivos o métodos de investigación” (van Dijk, 2001). Teniendo en cuenta que según Voloshinov todo enunciado es de carácter sociológico, y dado que su posibilidad de existencia se basa en la apropiación que los hablantes hacen de las formas de la lengua, resultan operativas algunas categorías de la teoría de la enunciación (Benveniste, 1966 y Kerbrat Orecchioni, 1980). Además, en este trabajo utilizamos instrumentos de la pragmática, es decir relativos al modo en que el contexto influye en la interpretación del significado (Escandell Vidal, 1993; Brown y Levinson, 1989). Finalmente, también utilizamos categorías de las teorías de la argumentación que nos permiten analizar los posicionamientos desde donde construyen sus discursos los hablantes (Barthes, 1974; Perelman, 1997 y Van Eemeren y Grootendorst 2002).

Corpus

El corpus -del que en este trabajo abordamos una parte- está compuesto por una serie de textos publicados en la prensa gráfica de tirada masiva nacional (diarios *Página 12* y *Clarín*) en torno al Bicentenario². El análisis de un discurso difundido por *Clarín* se justifica en que es el diario de mayor tirada nacional³ -lo que da cuenta de su poder de incidir en las creencias de la sociedad argentina- y se encuentra actualmente en abierta oposición a los intereses del gobierno nacional. Por su parte, la inclusión de *Página 12* en el corpus se justifica en que es un diario con una trayectoria de centro-izquierda que hoy está directamente ligado al gobierno nacional. La relación de este medio con el pensamiento denominado progresista se puede percibir si se consideran quiénes publican habitualmente allí; entre otros, Horacio González, José Pablo Feinmann, Sonia Santoro, Osvaldo Bayer, Mempo Giardinelli. El análisis muestra, como se verá más adelante, una ligazón entre las representaciones que construye este diario a través de la publicación de textos de autores como Bayer y Giardinelli y el discurso presidencial, al tiempo que expone las diferencias en las representaciones al interior del así llamado “campo popular”.

El discurso de asunción de la Presidenta Cristina Fernández opera como arquetexto local⁴ en el conjunto de los discursos que abordamos en el trabajo de análisis por considerarlos representativos dentro de la serie. Atendiendo al espacio y el tiempo de exposición disponibles, en este trabajo nos referiremos al discurso presidencial y a “Naturaleza y bicentenario” (Michel Thibaud, *Clarín*); “La noble igualdad” (Osvaldo Bayer, *Página 12*); “Contenidos para el bicentenario” (Mempo Giardinelli, *Página 12*) y “Las deudas del bicentenario” Osvaldo Pepe, *Clarín*).

Análisis: Modelos de país

El 22 de marzo pasado, en el suplemento Rural de Clarín, Michel Thibaud firma una nota de opinión titulada “Naturaleza y Bicentenario”, donde plantea:

En los comienzos de los 1800, **nuestros antepasados** tuvieron la valentía de enfrentar a uno de los países más fuertes del mundo para obtener la libertad. Así, en los cien años subsiguientes alcanzamos los primeros lugares en el desarrollo mundial, sobre la base de **nuestra pródiga naturaleza**.

Referirnos a la centuria pasada, la que nosotros conocemos, sería reiterativo, ya que múltiples informes se han realizado sobre tan curioso descenso de una sociedad que fuera próspera. [...] ¿No será porque le dimos la espalda a la naturaleza, pretendiendo copiar otras culturas, ignorando **nuestra idiosincrasia** y desestimando las ventajas competitivas que nos brinda?

[...] La naturaleza, por cierto castigada por erradas decisiones nuestras -políticas y/o económicas-, **puede todavía aportar lo requerido para hacernos volver a los primeros lugares en el contexto mundial**, como se demostrara hace un par de años. Imponer excesivas cargas tributarias a la producción de bienes naturales implica, indirectamente, extraer más de lo que la tierra puede dar, impidiendo reponer la fertilidad.

En este artículo, el enunciador crea un pasado común con los lectores por medio de la primera persona del plural inclusiva (Benveniste, 1971). Ese pasado y una así llamada “idiosincrasia” común operan como premisas del discurso (Perelman, 1997) que le permitirán sostener por inferencia (Brown y Levinson, 1989) la existencia de intereses comunes a los habitantes del país en su totalidad. Sin embargo, el tramo que se inicia con el marcador de conclusión “así” liga por implicatura (Escandell Vidal, 1993) la Revolución de Mayo al modelo agroexportador del país, forzando la conclusión falaz (Van Eemeren y Grootendorst, 2002) de que “el sentido de la libertad lograda en 1810 es el desarrollo sobre la base de la pródiga naturaleza”. Esta conclusión que, evidentemente, no suscribirá todo

habitante del país que lea la nota, muestra de qué manera opera en el discurso una representación residual- “el desarrollo argentino depende de la actividad agropecuaria”- apuntando a instalar una identidad unívoca, una historia, y por lo tanto un presente y propósitos comunes para un futuro común, en función de un modelo económico construido como el único posible.

La última oración del párrafo interpela indirectamente al gobierno nacional por la dirección que ha tenido la política tributaria en los últimos años, a la que han salido al cruce los “piquetes del campo” y discursos como el de Thibaud. El enunciado “la producción de **bienes naturales** implica extraer más de lo que la **tierra** puede dar”, luego de que el discurso ha sentado el encadenamiento semántico-argumentativo “Revolución de Mayo-naturaleza-país agroexportador”, apunta no sólo a plantear una crítica al gobierno sino sobre todo a identificar “la tierra” con quienes deben pagar esos impuestos –los dueños de la tierra. Se solapan así los intereses materiales de una clase –los que disponen del capital económico- tras una metonimia –“la tierra”- que nombra un bien común presupuesto y actualiza en la mente del lector el capital social y simbólico de ese bien. Esto último queda reforzado por la designación “producción de bienes naturales”, un oxímoron si se piensa desde la tradicional dicotomía cultura/naturaleza, pero que en este discurso viene a mostrar la actividad de los sectores dirigentes como “expresión de capital simbólico, es decir, construcción y manipulación de creencia incorporada y de percepción social de capital”, esto es, como un “modo históricamente existente de construir y validar ese capital”. Estos conceptos de Pierre Bourdieu retomados por Martínez (2009), atinentes a formas de manipular las creencias con fines políticos, resultan particularmente útiles para pensar las operaciones discursivas por medio de las cuales este tipo de discursos naturaliza la relación entre condiciones de trabajo y reproducción de prácticas políticas, forzando la identificación de los destinatarios del discurso con una “unidad comprensiva” –el propietario de la tierra⁵.

En su discurso del 10 de diciembre de 2007 en la Asamblea Legislativa, C. Fernández planteaba:

Creo que debemos superar ese tabú histórico que siempre hubo entre todos los argentinos de que si el modelo era la industria, de que si el modelo era el campo. Creo que podemos y lo estamos demostrando que en un modelo de acumulación campo e industria tienen sinergia.

El contexto del discurso queda evidenciado en el enunciado: la puja de intereses en los planos económico y simbólico por los modelos de país se muestra en la alternancia de perspectivas desplegada en el enunciado por medio de las construcciones interrogativas indirectas presentadas como paralelismos sintácticos que constituyen una disyunción verdadera (García Negroni et al., 2001) en el plano semántico⁶. Esto es, Fernández no reniega de la diversidad de intereses aunque su discurso abogue por un modelo de país que supere la visión dicotómica agro versus industria.

Sin embargo, de la misma forma que en el discurso de Thibaud, el colectivo de identificación (Verón, 1987) (la primera persona del plural inclusiva sumada a la cuantificación del sintagma nominal “todos los argentinos”) subsume la discusión sobre los modelos de país a los intereses de industriales y propietarios de tierras. Aunque el argumento apunta a disociar la noción (Perelman, 1997) designada como “tabú”: esto es, la supuestamente obligada oposición entre el modelo industrial y el modelo agroexportador, fuerza a aceptar por inferencia la premisa no expresada “la superación de la dicotomía es el modelo de acumulación (capitalista)”. Esto es, como el discurso que analizábamos previamente, mientras que se incluye en un colectivo de identificación a toda la población, se naturaliza un “real-social” construido desde la perspectiva de los propietarios, lo que liga los intereses del conjunto de los habitantes del país a los intereses de quienes gozan de privilegios estructurales.

El sábado 25 de abril de 2009, en la contratapa del diario *Página 12*, el escritor Osvaldo Bayer firmaba una nota titulada “La noble igualdad”, en la que planteaba la existencia de “tres dramáticos problemas argentinos”: “cómo eliminar el **hambre de nuestros niños**, cómo erradicar **nuestras argentinas villas miseria**, cómo dar ocupación a **todos los desocupados**”. Planteaba también la necesidad de una ley de creación de un “Tribunal del Pueblo, ante el cual, al finalizar el mandato del elegido éste tendrá que demostrar o no que ha cumplido con su proyecto prometido. Un tribunal formado por **representantes de organizaciones de base**”.

Refería acciones de gobierno de Julio A. Roca como “traiciones de raíz a todo el pensamiento libertario de **nuestros héroes de Mayo**” y concluía:

Todo se estropea con el afán de ganar dinero. **Las empresas que buscan el oro y la plata** y envenenan las aguas que todo lo dan.

[...] **Ved en trono a la noble igualdad, Libertad, Libertad, Libertad**. Esos dos versos podrían ser el programa para las próximas elecciones. Lo votaríamos.

En este texto, Bayer tematiza el bicentenario para producir una inversión en las representaciones del “sentido común” (Raiter, 2003): en el discurso, Belgrano y Castelli constituyen una imagen (Barthes, 1974) de ideales libertarios. Luego, parte de la ubicación del enunciador junto al “hambre” y “las villas miseria” -por efecto del colectivo de identificación: la primera persona del plural- y a “los desocupados” -la determinación en este sintagma presupone existencia- para apropiarse de los “héroes” y “el espíritu de Mayo” como metonimias de la apropiación del hecho histórico y como metáforas de un proyecto político convergente con los intereses de los que carecen de privilegios dentro del sistema. La cita del himno nacional recupera el relato arquetípico de la Revolución de Mayo y los ideales de la Revolución Francesa (“igualdad”, “libertad”) como premisas para proponer la reformulación de la acción política,

construida en el discurso de Bayer como “deber ser/hacer” más que como “poder”, lo que prefigura un contradestinatario (Verón, 1987) ubicado en la naturalización del poder: el mismo que resulta prodestinatario del discurso de Thibaud.

El discurso de C. Fernández de 2007 señalaba:

En el día de hoy, yo no quiero compartir con ustedes cifras o datos o venir a contar las cosas que hemos hecho en estos cuatro años y medio que han sido tan importantes, la renegociación, el pago del Fondo, la lucha sin tregua contra **la desocupación, la indigencia, la pobreza** en la que vamos obteniendo batallas y triunfos importantes, no el definitivo, porque siempre va a faltar la victoria definitiva **mientras haya un pobre en la Patria**. Esto lo tenemos muy claro.

Si bien el tema del discurso de Fernández coincide en este tramo con el del tramo señalado en Bayer –lo que evidencia una agenda en común- parece claro que la enunciación se produce desde campos discursivos diferentes, donde “formaciones discursivas, o posicionamientos, se encuentran en relación de competencia en sentido amplio, se delimitan recíprocamente” (Charaudeau y Maingueneau, 2005: 81). Esto se plasma en la emergencia de sujetos -niños, desocupados, representantes de organizaciones de base- en el discurso de Bayer, y en la obturación de esa emergencia en el otro discurso: los sustantivos abstractos determinados reemplazan a los concretos que designarían a los sujetos “los desocupados”, “los indigentes”, “los pobres”. El modo subjuntivo y la generalización conformada por el sintagma indeterminado en singular “un pobre” permite inferir posibilidad, pero no presuponer la existencia de “pobres”. La oposición pobres/ricos en el discurso de Fernández abre un universo de sentidos que también la ubican en un campo discursivo distinto del de Bayer: al designar metonímicamente al individuo pleno por sólo una de sus características, la carencia de capital económico, opera desde el lugar común para descapitalizar al designado en cualquier otro terreno –social, simbólico-, al tiempo que evoca un discurso religioso que lo eleva del rango de víctima del sistema al de “bienaventurado”. Esto constituye una técnica argumentativa (Perelman, 1997) destinada a persuadir al auditorio de actuar a favor del “pobre” sin ponerlo en un plano de igualdad con el enunciador del discurso o con el destinatario. He aquí la diferencia más radical con el discurso de Bayer, que interpela al sentido común y apunta a un cambio rotundo en el estado de cosas.

Por su parte, el escritor Mempo Giardinelli expresaba en la contratapa del *Página 12* del 21 de octubre de 2008:

Ahora ya se sabe que la globalización, para la Argentina y Latinoamérica, sólo significó crueldad y dolor. En el Primer Mundo fue fiesta; acá, **tragedia**. [...] También por eso urge darle significados al concepto “Bicentenario”, que parece todavía muy abierto, algo confuso, fácil de cuestionar y **vacío de contenidos**. Dotarlo de ellos es el mayor desafío intelectual que enfrentamos [...] El Bicentenario es oportunidad [...] Es oportunidad para erradicar la marginación sociocultural: **la miseria, el analfabetismo, el racismo, la discriminación en todas sus formas, son inadmisibles en la República Argentina**. [...] Es oportunidad ideal para realizar el gran censo del **Patrimonio Cultural de los argentinos**, provincia por provincia, con prohibición absoluta de su enajenación.

Columnista habitual de *Página 12*, Giardinelli revela el campo desde el que profiere su discurso. En el tramo seleccionado, la primera persona del plural se inscribe sólo una vez, como agente del enfrentamiento a un desafío intelectual. El enunciado “**Dotarlo de ellos (de contenidos)** (al bicentenario) es el mayor desafío **intelectual** que enfrentamos”, evoca la metáfora del recipiente que se presupone vacío y el poder de dar dotes a quien carece de ellas. Se suma la calidad “intelectual” del desafío, que remite a un paradigma de pensamiento centrado en el individuo, discernible en sus cualidades o componentes –cuerpo, mente. El discurso interpela indirectamente, en construcciones predominantemente impersonales que explicitan la posición del sujeto hablante con relación a su interlocutor, a sí mismo y al asunto que tratan: esto es, modalizan el enunciado (Kerbrat Orecioni, 1986). El “deber ser/hacer” se instala en el discurso llamando a la acción a un colectivo no definido aunque evocado en el adjetivo “intelectual”. Así, se perfila indirectamente el destinatario como un colectivo con posibilidad –con poder- de respuesta a esa consigna, en el cual se incluye quien enuncia.

Por otra parte, la exigencia de “erradicación de la marginación sociocultural”, que es tachada de “inadmisible” por el sujeto hablante, lo construye en el discurso como un enunciador que interpela al poder –político- desde otro poder –el simbólico. El enunciado se constituye en un acto de habla de interpelación que no involucra tanto un programa político como un enjuiciamiento indirecto por acciones no realizadas en el pasado: la exigencia de acción implica la no-acción en el pasado. La construcción de sí resulta entonces lo central del discurso de Giardinelli.

El discurso de la Presidenta, por su lado:

(Kirchner) Lo hizo en nombre de sus convicciones que son las mías y las de **muchísimos argentinos que siempre creímos en el país y en sus hombres y en sus mujeres**, en el **pueblo** y en la **Nación**, palabras que tal vez en tiempos de la globalización no suenan bien o suenan raro al menos, pero a poco de conocer a los países con más **desarrollo** económico y social e indagar en las claves de su crecimiento y de su desarrollo, uno puede encontrar en la **defensa irrestricta de sus propios intereses, como Estados y sociedades**, la clave de ese avance, la clave de ese desarrollo.

[...]Lo hizo en nombre de un proyecto político. Usted, después de todo, nunca fue un posmoderno; **en tiempos de la posmodernidad, usted es un Presidente de la modernidad y me parece que yo también**.

[...] Fue desde la política donde decidimos cancelar nuestras deudas con el Fondo Monetario Internacional, precisamente para tener nuestro modelo de acumulación con **autonomía** razonable en un mundo globalizado. Fue

precisamente entonces desde la política y desde la Casa Rosada donde pudimos evidenciar que **los argentinos podíamos porque empezábamos a creer en nosotros mismos**.

[...] Finalmente, queremos en este mundo global también fijar nuestra posición en cuanto a una necesidad imperiosa, la reconstrucción del **multilateralismo**. Un mundo unilateral es un mundo más inseguro, más injusto.

Este discurso, en su componente didáctico (Verón 1987), plantea un guión de la acción del gobierno anterior (el de Néstor Kirchner) para ubicarlo -y ubicarse- en un paradigma país/pueblo/nación/modernismo/kirchnerismo, en oposición a globalización/ neoliberalismo/ posmodernismo/menemismo. Esto es, su acción de gobierno viene a corregir los errores de un gobierno anterior del mismo espectro político pero desde un campo discursivo diferente. Define en el discurso dos colectivos que incluyen al sujeto hablante: “nosotros que creímos siempre en el país y en sus hombres y sus mujeres” y “nosotros los argentinos”. La inscripción de la primera persona singular y de la segunda -en la forma correspondiente al tratamiento formal “usted”- no sólo no oculta la condición de pareja de los interlocutores, sino que remite retóricamente al hecho de que los interlocutores son marido y mujer. La inscripción de las personas -yo / tú- en el discurso transforma al auditorio de interlocutor a público testigo del diálogo, aunque el destinatario de esa puesta en escena de la doble relación -la pública y la privada⁷- sea, justamente, el auditorio.

Vemos así un procedimiento retórico en común con Giardinelli. En ambos, la construcción de una imagen de sí apunta a convertirse en fundamento de la cualidad persuasiva del discurso. El “ethos” (Barthes, 1974) de Giardinelli, pese a que éste proviene del mismo campo que Bayer, lo instituye, de forma similar al de la Presidenta, en un enunciador consciente del propio poder. Bayer, por su parte, centra la imagen de sí en la *arethé* (Barthes 1974): resigna el lugar de privilegio del intelectual reconocido para ubicarse junto a los desposeídos.

Para finalizar, como señala José Nun en el prólogo a *Debates de Mayo. Nación, cultura y política 1* (Nun y Grimson, 2005), Durkheim hablaba del significado de la festividad como momento de eferescencia, cuando se revisan valores y normas, cuando se desrutiniza la cotidianeidad y se altera la reproducción mecánica. En este sentido, parece relevante observar la pugna de representaciones de lo real-social y de sí como enunciadores en los discursos abordados. Por un lado, el interés en mantener un reservorio intocable de lugares comunes atinentes a la conservación de prácticas autoritarias -en el sentido de forzar un pensamiento único y de solapar las identidades estructurales derivadas del modo de producción de las clases oprimidas. Por otro, los discursos desde el poder, destinados a mantener un statu quo desde donde (re)construir poder junto las clases dirigentes, discurso que coincide en temáticas aunque no en posicionamientos con un tercer discurso, el que enfrenta a la *doxa* (Perelman y Olbrechts Tyteca, 1989), no sólo para incluir en la agenda de temas los (re)planteos que permitan corregir los errores del pasado, sino también para transformar la univocidad autoritaria residual que resurge hoy, legitimando, de forma generalmente solapada, un modelo de país excluyente.

Notas

1 Este trabajo se produce en el marco del proyecto de investigación “Representaciones sociales y subjetividades en la cultura argentina. Persistencias, reelaboraciones e irrupciones en discursos sociales y discursos estéticos”, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue; y tiene por fin explorar algunos interrogantes que conforman las problemáticas a investigar en el proyecto que este equipo de investigación encarará el año próximo.

2 En un principio, restringimos el corpus al período 2007-2009. Hemos incorporado -y seguimos incorporando- discursos de 2010, ya que la cercanía de la fecha aniversario produce una proliferación de discursos significativos para el análisis.

3 340.000 ejemplares diarios según IVC (Instituto Verificador de Circulaciones).

4 En el sentido en que lo plantean Maingueneau y Cossutta (Charaudeau y Maingueneau 2005: 60): discurso que posee un carácter de referencia de uno o varios posicionamientos. “Local”, en el sentido de que no todos los actores de un campo discursivo reconocería su calidad de arquetipo, según la caracterización de Maingueneau y Cossutta.

5 A este respecto, se puede consultar Marx (1974). Esta línea conceptual también es desarrollada por Deleuze y Guattari (1985), particularmente en el capítulo “Salvaje, bárbaro y civilizado” y por Jameson (1989).

6 Esto es, sería parafraseable en: “Todos los argentinos discuten: ¿es el modelo la industria o es el modelo el campo?”

7 La condición de mujer de C. Fernández habilita un análisis de género de tramos como éste de su discurso, que escenifican un corrimiento de lo privado a lo público y viceversa. No abordaremos aquí ese análisis por razones de espacio.

Referencias

- Bayer, Osvaldo (2009). “La noble igualdad”. *Página 12*. Contratapa, edición del sábado 25 de abril. Disponible en <http://www.pagina12.com.ar/imprimir/diario/contratapa/13-123905-2009-04-25.html>
- Fernández, Cristina (2007) “Discurso de la Presidenta de la Nación, Cristina Fernández de Kirchner, en el acto de asunción del mando en el Congreso de la Nación ante la asamblea legislativa”. Presidencia de la Nación. Versión digital http://www.caserosada.gov.ar/index.php?option=com_content&task=view&id=1462
- Giardinelli, Mempo (2008). “Contenidos para el Bicentenario”. *Página 12*. Contratapa, edición del martes, 21 de octubre. Versión digital <http://www.pagina12.com.ar/imprimir/diario/contratapa/13-113666-2008-10-21.html>
- Thibaud, Michel (2010). “Naturaleza y bicentenario”. *Clarín.com*. Suplemento Rural, edición del sábado 13 de marzo. Disponible en <http://www.clarin.com/suplementos/rural/2010/03/13/r-02158119.htm>

Bibliografía consultada

- Barthes, Roland (1974) *Investigaciones retóricas I. La antigua retórica*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Benveniste, Emile (1971) *Problemas de lingüística general I*. México: Siglo XXI.

- Bourdieu, Pierre (1980) "Estructuras, habitus, prácticas". En Bourdieu (1991: 91-111).
- Bourdieu, Pierre (1991) *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, Pierre (1986) "Espacio social y poder simbólico". En Bourdieu (1988: 127-143)
- Bourdieu, Pierre (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Charaudeau Patrick y Dominique Maingueneau (2005) *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Deleuze, Gilles y Félix Guattari (1985) *El anti-edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Paidós.
- Fairclough, Norman (1992) *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- García Negroni, María Marta, Mirta Stern y Laura Pérgola (2001). *El arte de escribir bien en español. Manual de corrección de estilo*. Buenos Aires: Edicial.
- Jameson, Frederic (1989) *Documentos de cultura, documentos de barbarie*. Madrid: Visor.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1993) *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.
- Levinson, Stephen (1989) *Pragmática*. Barcelona: Teide
- Martín Rojo, Luisa y Rachel Whittaker (1998). *Poder decir o el poder de los discursos*. Madrid: UAM.
- Marx, Karl (1974) *Grundrisse*. Harmondsworth: Penguin.
- Martínez, Ana Teresa (2009) "Introducción. Religión y creencias en el trabajo sociológico de Pierre Bourdieu". En Bourdieu, La *eficacia simbólica. Religión y política*. Buenos Aires: Biblos.
- Nun, José y Alejandro Grimson (2005) *Debates de Mayo. Nación, cultura y política 1*. Buenos Aires: Gedisa.
- Perelman, Chaïm (1997) *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Bogotá: Norma.
- Perelman, Chaïm y Lucy Olbrechts Tyteca (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Raiter, Alejandro et al. (2001) *Representaciones sociales*. Buenos Aires. Eudeba.
- Raiter, Alejandro (2003) *Lenguaje y sentido común*. Buenos Aires. Eudeba.
- van Dijk, Teun [1997] (2001) *El discurso como estructura y proceso. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria. Volumen I*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, Teun (1999) *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Eemeren, Frans H., y Rob Grootendorst (2002) *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragmatológica*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Verón, Eliseo (1987) "La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política". En AA. VV. *El discurso político*, Buenos Aires: Hachette.
- Voloshinov, Valentin [1926] (1992) *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Williams, Raymond (1994) *Sociología de la cultura*. Barcelona: Paidós.

Capítulo 61: 503-507

El enfoque cognitivo como estrategia
en el aprendizaje de la escritura

Ana María Fernández Lávaque y Juana del Valle Rodas

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

El enfoque cognitivo como estrategia en el aprendizaje de la escritura

Ana María Fernández Lávaque y Juana del Valle Rodas

Consejo de Investigación, Universidad Nacional de Salta

Salta, Argentina

amfer@unsa.edu.ar; juana.rodas@gmail.com

Resumen

Esta ponencia se propone dos objetivos: el primero, de orden general, consiste en mostrar la utilidad del enfoque cognitivo en la corrección de ciertas rutinas gramaticales que los estudiantes traen de su medio familiar y escolar, eficaces en él, pero totalmente ineficientes cuando el ámbito de uso es el contexto académico. Tal ineficiencia se pone de manifiesto, particularmente, cuando el cambio de registro, de la oralidad a la escritura, propone objetivos comunicacionales que distan mucho de aquellos de la comunicación cotidiana porque exigen claridad en los conceptos y relaciones, tanto como precisión en el léxico empleado, esto es, requerimientos propios del discurso de las ciencias. Un segundo objetivo, específico, tiende a demostrar que la explicación proporcionada por la Gramática Cognitiva en el sentido de que la lengua, como instrumento de categorización del mundo, está motivada por el uso de los objetos en situaciones reales, puede hacer evidente al alumno la necesidad de modificar ciertas estrategias vinculadas al empleo de pronombres relativos subordinándolas al nuevo objetivo y adecuándolas, así, al ámbito y al registro diferentes que el contexto académico exige. Se han seleccionado ejemplos de usos coloquiales, que incluyen conectores relativos, empleados por alumnos de primer año de carreras humanísticas en informes académicos escritos. En ellos se advierte el intento de otorgar, con el empleo de *el cual*, *donde*, una cierta elegancia al texto. A través de elecciones lingüísticas propias de una fase tardía de adquisición del lenguaje, se intenta atender a la construcción sintáctica correcta, pero se lo hace de modo inadecuado por desconocimiento de las formas cohesivas apropiadas, las que podrán inducirse más fácilmente al probarse la ineficacia de las rutinas primeras.

Introducción

Mucho se ha reflexionado y escrito sobre los medios más eficaces para orientar al egresado secundario en su paso hacia un nuevo ámbito, el de los estudios superiores, cuyos requerimientos son con frecuencia bastante lejanos de aquellos con los que se manejaba sin dificultad en la vida cotidiana, e incluso en la escolar. Se trata, por lo tanto, de cómo inducir a los alumnos universitarios para ingresar -aun paulatinamente- en la alfabetización académica, de modo que no sólo mejoren su competencia lingüística, sino que también adquieran las destrezas necesarias para comprender y producir textos científicos.

Relacionada con ese fin, esta ponencia se enmarca en una investigación cuyo propósito es, en primer lugar, producir conocimiento a partir del análisis de modelos psicolingüísticos relativos a la comprensión/producción textual y, en una segunda instancia, capacitar a docentes universitarios de diferentes disciplinas humanísticas en el uso de estrategias conducentes a la elaboración de textos escritos. Es por ello que, en esta oportunidad, se propone, como objetivo de orden general, mostrar la utilidad del enfoque cognitivo en la corrección de ciertas rutinas gramaticales que los estudiantes traen de su medio familiar y escolar, eficaces en ellos, pero totalmente ineficientes cuando su uso se concreta en el contexto académico.

A este hecho se suma otro que complejiza más el problema planteado. Se trata de que, en el mundo tecnológico actual, se frecuentan otros lenguajes que, si bien diferentes de determinada lengua histórica (Coseriu 1978: 56), se transfieren a ella para su funcionamiento. Tal el caso del lenguaje de la red con sus links e hipervínculos o las simplificaciones y símbolos de los mensajes de texto en los teléfonos móviles. Esto significa que hoy, más que nunca, los jóvenes deben acrecentar sus competencias en el uso adecuado del lenguaje verbal, en sus dos registros, para alcanzar un desenvolvimiento solvente, pues cuando la situación prescribe las normas de la escritura y propone objetivos comunicacionales que exigen claridad en los conceptos y relaciones, tanto como precisión en el léxico, esto es, requerimientos propios del discurso de las ciencias, los hábitos gramaticales que les eran eficaces en otros contextos, les resultan ahora deficitarios.

Desarrollo

El punto de partida conducente al logro del objetivo enunciado consistió en seleccionar una muestra integrada por usos coloquiales de conectores relativos, empleados por alumnos de carreras humanísticas en textos académicos escritos. A través de elecciones lingüísticas propias de una fase tardía de adquisición del lenguaje -concretamente con el empleo de *el cual*, *donde*, *que-*, el estudiante intenta atender a la construcción sintáctica correcta, pero lo hace de modo inadecuado por desconocimiento de las formas cohesivas apropiadas.

Si la gramática es, según sostiene Langacker (1987), la estructuración y simbolización del contenido semántico, una gramática sostenida en esa concepción -como la cognitiva- será capaz, más fácilmente que otras perspectivas distanciadas del orden semántico y más atentas al formal, de mostrar cómo aspectos de la forma pueden derivar de aspectos del significado (Lakoff, 1987). Esto es, podrá explicar el modo como la forma gramatical (no sólo la forma léxica) evidencia el significado que el usuario quiere transmitir.

En efecto, la Gramática Cognitiva concibe que la lengua, como instrumento de categorización del mundo, está motivada por el uso (esto es, la función, el significado) de los objetos en situaciones reales y, consiguientemente, por el modo como el hablante subordina su discurso al logro de un objetivo comunicativo circunstancial y concreto. Este enfoque puede hacer evidente al alumno la necesidad de modificar ciertas estrategias de comunicación vinculadas, en el caso que estudiamos, al empleo de pronombres relativos, subordinándolas al nuevo objetivo, el de la comunicación académica, para el cual tales estrategias no resultan apropiadas, debiendo, en consecuencia, adecuarlas a un ámbito y a un registro diferentes de los acostumbrados.

Los textos que conforman la muestra seleccionada son los siguientes:

1. *Hacían tres o cuatro años que tomé conciencia el cual se trataba de otra realidad.*
2. *El artículo no tiene ninguna referencia pero sí una mención, el cual es más claro.*
3. *Sostenía que “antarca” le daba la impresión para el cual quería decir “caer de espaldas”.*
4. *Así era esa complejidad lingüística donde las migraciones planteaban problemas de enseñanza.*
5. *Nadie reconoció las oraciones en donde tenía el texto.*
6. *Lenguas aborígenes hace referencia a un sistema de signos donde tienen una estrecha relación entre lengua y cultura.*
7. *Castellano es el término en el que se refiere a una variedad regional del español.*
8. *El enunciado podría ser en el que entonces expuso el periodista.*
9. *Los dos amigos se encuentran en el que uno le pregunta al otro por el último examen.*

En los empleos registrados puede advertirse, ante todo, que la fórmula con relativo coincide con el fragmento del enunciado que porta información nueva, es decir con el rema. Parece tratarse, entonces, de una estrategia para destacarlo. Pero solamente esto no explicaría la utilización inadecuada de las construcciones con relativo. Posiblemente, al propósito de realzar el rema se une la intención de ennoblecer el estilo, pues cuando alguien se siente inseguro acerca de su lenguaje en situaciones diferentes a las cotidianas, apela a formas que estima “más cultas”, pero que, por no ser de uso frecuente, se emplean desacertadamente. En efecto, las formas objeto de estudio: el cual, que, donde, son adoptadas por los estudiantes en giros pretendidamente cultos, que evidencian una gran dificultad en la construcción de secuencias discursivas cuyos elementos de cohesión sean relativos. En suma, el recurso en cuestión cumple, en alguna medida, el objetivo de focalizar el rema, pero en sentido contrario al pretendido, pues no hay elegancia alguna en un empleo desacertado. Esa sintaxis, percibida como “estilo elevado”, aparece motivada por el contexto académico -ahora formal- y por el código escrito, entorno que los estudiantes intuyen complejo; tal es la razón que los lleva a complejizar también, aunque de modo inadecuado, la construcción de sus enunciados.

¿Cómo definen los gramáticos el significado gramatical y el funcionamiento de los relativos? La descripción más frecuente en autores españoles de filiación funcionalista adjudica a las formas relevadas anteriormente: en el que, el que, el cual, donde, la función de transpositores, como Alarcos Llorach, quien expresa: *Junto a su papel de transpositor, /que/ acumula un valor de referente a otra función dentro de la oración transpuesta. [...] El relativo /que/ con sus variaciones es pues un elemento transpositor a adjetivo, y a la vez un referente de sintagmas consabidos...*(1990: 264-265).

Por su parte, Hernández Alonso denomina relatores a los pronombres en cuestión al describirlos como *...aquellas palabras que además de insertar un nexus en un sintagma, expresan una referencia déictica a algún otro elemento que suele estar explícito en el contexto; o sea, que son anafóricos* (1996: 317).

Seco alude a los pronombres citados, *que, cual, donde* como relativos a un antecedente, agregando que el primero, /que/, *sólo cede el primer lugar en la proposición al artículo, a la preposición o al antecedente repetido* (1981: 101 y 283).

Según este funcionamiento descrito por los gramáticos, la adecuación de las proposiciones examinadas, en el conjunto de textos citados, exigiría las siguientes construcciones en el estándar escrito (en ellas, no se toma en cuenta el contenido sino únicamente la formulación sintáctica):

1. *Hacia tres o cuatro años que tomé conciencia de que se trataba de otra realidad.*
2. *El artículo no tiene ninguna referencia, pero sí una mención, lo cual es más claro.*
3. *Sostenía que “antarca” le daba la impresión de que quería decir ‘caer de espaldas’.*
4. *Así era esa complejidad lingüística, en que las migraciones plantean problemas de enseñanza.*
5. *Nadie reconoció las oraciones que había en el texto. O bien: ...que tenía el texto.*

6. “Lenguas aborígenes” hace referencia a sistemas de signos en los que existe una estrecha relación entre lengua y cultura.

7. “Castellano” es el término que se refiere a una variedad regional del español.

8. El enunciado podría ser el que entonces expuso el periodista.

9. Los dos amigos se encuentran y uno le pregunta al otro por el último examen.

Esta reelaboración muestra que para alcanzar el *realce* remático, a tiempo que prestancia elocutiva, el hablante eligió fórmulas supuestamente pertenecientes a una norma y un registro diferentes a los usuales en su propio contexto. Al hacerlo, realizó una *adaptación diastrática* que, como tal, le pareció eficaz para adecuarse a un ámbito nuevo, que se estimaba complejo.

Estos recursos, incluidos en la estrategia de realce, no fueron siempre los mismos: a veces se trata de relativos que, en la norma estándar, mantienen esa función, como ocurre en los textos 2 y 7; otras, aparecen pronombres adverbiales de lugar que no se corresponden semánticamente con sus antecedentes; tal es el caso de los tres enunciados que eligen *donde*. En el último ejemplo transcripto, la construcción de relativo *en el que* sustituye a la conjunción coordinante y del estándar. Precisamente, este caso constituye la evidencia de que el usuario busca la mayor corrección lingüística al elegir complicados transpositores subordinantes y desechar, en ese intento, la sencillez de la coordinación, que le es menos extraña y lo hubiera conducido a la expresión correcta.

Al tornar coherentes los enunciados respecto del contexto académico escrito, se advierte que algunas de las fórmulas usadas como relativas a un antecedente, cambian su función y su categoría. Tal ocurre con el primer ejemplo, en el cual *de que* introduce una proposición subordinada sustantiva y por consiguiente *que* constituye allí un simple nexos, no un pronombre relativo.

Por lo tanto, ante la necesidad de satisfacer el objetivo **comunicativo circunstancial** de alcanzar un nivel lingüístico de calidad, realizando simultáneamente la información nueva, los estudiantes optan por complejizar su discurso apelando a una intrincada subordinación.

Desde el enfoque cognitivo, la estrategia de enseñanza podría llevarlos a la comprobación de que tales empleos no son eficaces para lograr el objetivo antedicho, menos aún en el lenguaje escrito y en el texto académico. Para ello habría que apelar a la reflexión gramatical acerca de los usos apropiados a la comunicación científica. Si desde el punto de vista cognitivo las formas gramaticales, tanto como las léxicas, fundan su valor semántico en la motivación de la realidad física o cultural -en otras palabras, en que su significado no es arbitrario sino motivado en la función del objeto- será necesario analizar el modo como la proposición de relativo opera realizando el segmento subordinado, ya que al precisar o explicar el contenido del antecedente -como lo haría un adjetivo respecto del nombre, un adverbio en relación al verbo o a otro adverbio-, distingue su significación en el enunciado. En la realidad extralingüística, la coloración con que se destaca un objeto dentro de su entorno, o bien el modo como emerge la figura en el fondo, correspondería al funcionamiento de la subordinada encabezada por relativo.

El docente tendría entonces que demostrar que las estructuras utilizadas por los aprendices para realzar el rema no logran ese objetivo en cuanto atentan contra la inteligibilidad del discurso al no señalar el objeto a destacar, que funciona como antecedente -cuando se trata de los relativos- o bien al confundir los relacionantes en la subordinación sustantiva.

En paralelismo con la realidad extralingüística, las subordinadas adjetivas, **al enlazar con su antecedente mediante el pronombre relativo**, destacan su significado. Se requieren, entonces, dos recursos: indicar primero el fragmento a resaltar, esto es el antecedente, y enlazarlo para exhibirlo con nitidez, cohesionando al tiempo la textura del enunciado. La lengua se vale para ello del pronombre relativo, cuya posición próxima respecto del antecedente, lo señala claramente y, vinculándolo, lo acerca más. La subordinada, luego, cumplirá la función de realzar el significado del antecedente ya identificado por el relativo.

Otros rasgos a subrayar en la reflexión metalingüística con los alumnos son la construcción predominantemente lógica y la sencillez sintáctica del discurso académico escrito, que contradice toda supuesta complejidad, creencia que parece haber conducido las construcciones erradas que aquí se examinaron.

La estrategia didáctica se afirmaría, entonces, en la motivación que el mundo real propone al uso lingüístico, aun en la sintaxis.

Referencias

- Alarcos Llorach, Emilio (1990) *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid, Gredos.
- Borzi, Claudia (2003) “Estrategias de realce propias de la oralidad” en *Actas del I Coloquio Argentino de la IADA*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 58-68.
- _____ (2001) “Relativo que y deixis baja” en C. Borzi (coord.) *Análisis de dos tipos de cláusulas con que*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 5-21.
- Coseriu, Eugenio (1978) *Sincronía, diacronía e historia*, Madrid, Gredos.
- Hernández Alonso, César (1996) *Gramática funcional del español*, Madrid, Gredos.
- Lakoff, George (1987) *Women, fire and dangerous things*, Chicago, University Press.

- Langacker, Ronald (1987) *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites Grammar*, Standford, Stansford University Press.
- Seco, Manuel (1981) *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Madrid, Aguilar.

Capítulo 62: 509-516

Del discurso religioso al discurso político: un recorrido por los elementos interpersonales en dos cartas de Antonio Baseotto

Rocío Flax

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Del discurso religioso al discurso político: un recorrido por los elementos interpersonales en dos cartas de Antonio Baseotto

Rocío Flax

UBA

Buenos Aires, Argentina

rocioflax@hotmail.com

Resumen

En este trabajo analizo la forma en que Baseotto construye a sus destinatarios en dos cartas dirigidas a miembros del poder ejecutivo, los ministros de la nación Dres. Gustavo Béliz –ministro de Justicia, Seguridad y Derechos humanos, entre el año 2003 y el 2004- y Ginés Mario González García –ministro de Salud durante los años 2002 a 2007-. Estas dos cartas se caracterizan por la construcción de un contra-destinatario que puede o no coincidir con el destinatario de la carta. Para la consecución del análisis del discurso de Antonio Baseotto, me apoyo en la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso, corriente que busca intervenir en las prácticas sociales en favor de los grupos dominados, como es el caso de las mujeres en los temas de las cartas: profilaxis y aborto. Por otro parte, me resulta productivo tomar en cuenta la noción de registro de la Lingüística Sistémico-Funcional, en particular la metafunción interpersonal puesto que me permite dar cuenta de las relaciones que el autor establece con sus interlocutores y la representación que construye de ellos. Por esta razón, también tendré en cuenta la realización de la función interpersonal en el sistema de modo.

Introducción

Este trabajo se inscribe dentro de la investigación que llevo a cabo bajo la dirección de la profesora Alicia Carrizo titulada “La construcción de representaciones sociales en el discurso de Antonio Baseotto”. En un artículo anterior (Flax, 2009) analicé la forma en que Antonio Baseotto -Obispo Castrense durante los años 2002 a 2007- desplaza su propio discurso religioso dentro del ámbito del discurso político a través de la construcción de un contra-destinatario (Verón, 1987).

En este trabajo analizo la forma en que Baseotto construye a sus destinatarios en dos cartas dirigidas a miembros del poder ejecutivo, los Ministros de la Nación Dres. Gustavo Béliz –Ministro de Justicia, Seguridad y Derechos humanos, entre el año 2003 y el 2004- y Ginés Mario González García –Ministro de Salud durante los años 2002 a 2007-. Estas dos cartas se caracterizan por la construcción de un contradestinatario que puede o no coincidir con el destinatario de la carta. De esta manera, en la carta al Ministro de justicia se utiliza un nosotros inclusivo que busca un espacio de identidad y responsabilidades compartidas entre ambos interlocutores. En otras palabras, se observa la construcción de un prodestinatario, adjudicando la posición de contradestinatario a un tercero. En cambio, en la carta al Ministro de salud se realiza la construcción de este último como contra-destinatario, produciendo un discurso de matiz más violento donde no solo no se repara en generar espacios de consenso sino que incluso condena las acciones del funcionario público.

Marco teórico y metodología

Para la consecución del análisis del discurso de Antonio Baseotto, me apoyo en la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso, corriente que busca intervenir en las prácticas sociales en favor de los grupos dominados, como es el caso de las mujeres en los principales temas de las cartas: aborto y anticoncepción. La manera de llevar a cabo esta tarea, es analizar los discursos vinculándolos con las estructuras sociales que representan y con los otros órdenes de discurso. Además, a través del análisis lingüístico, se busca dar cuenta de las estrategias que se despliegan en los discursos para formar e imponer representaciones sociales, así como también revelar los elementos implícitos que generan control mental e influencia social (van Dijk, 1997).

Por otro parte, me resulta productivo tomar en cuenta la noción de registro de la Lingüística Sistémico-Funcional, en particular la metafunción interpersonal (Halliday, 1982) puesto que me permite dar cuenta de las relaciones que el autor establece con sus interlocutores y la representación que construye de ellos. Por esta razón, también tendré en cuenta la realización de la función interpersonal en el sistema de modo.

Por último es importante considerar la diferenciación que realiza Eliseo Verón (Verón, 1987) de los tres tipos de destinatarios que son propios del discurso político. En primer lugar se encuentra el prodestinatario, o destinatario positivo “que corresponde a un receptor que participa de las mismas ideas, que adhiere a los mismos valores y persigue los mismos objetivos que el enunciador” (Verón, 1987:17) y por lo tanto forman parte del mismo colectivo de identificación. En segundo lugar se encuentra el paradestinatario que es aquel a quien se intenta persuadir y convencer sin ser blanco de

los ataques por no formar parte de la polémica. Y en tercer lugar se encuentra el contra-destinatario, aquel al que se excluye del colectivo de identificación. El lazo que une a ambos interlocutores es el de la inversión de creencias: “lo que es verdadero para el enunciador, es falso para el contradestinatario e inversamente; o bien: lo que es bueno para el enunciador es malo para el contradestinatario; o bien: lo que es sinceridad para el enunciador es mala fe para el contradestinatario” (Verón, 1987:17). Este último es el objetivo al que van dirigidas las amenazas y las injurias en el discurso polémico y cuyos argumentos se busca desvalorizar.

¿Quién es Baseotto?

Baseotto nació el 4 de abril de 1932 y se ordenó presbítero en 1957. En los años ochenta sirvió en la diócesis de Añatuya, provincia de Santiago del Estero, desde donde apoyaba al gobernador reelecto de manera indefinida Carlos Juárez. Estuvo a cargo de un programa televisivo dominical en varias ocasiones, donde fue acusado de antisemitismo debido a declaraciones públicas al aire. En 1992 Baseotto fue nombrado obispo de la diócesis. Estuvo, en total, veintisiete años en Añatuya. Durante ese tiempo fue un aliado del gobierno provincial y de sus políticas. En noviembre de 2002 fue nombrado vicario castrense por el Papa Juan Pablo II.

A lo largo de sus homilias y cartas pastorales ha mostrado una clara intención de elevar el rol de las Fuerzas Armadas, así como de destacar la heroicidad de sus miembros. En trabajos anteriores analicé los recursos que Baseotto utiliza para generar reconciliación y perdón entre la sociedad civil y las Fuerzas Armadas, a la vez que establece una superioridad moral de las últimas con respecto al resto de los ciudadanos argentinos.

Análisis del corpus

El sistema de modo (Halliday, 1982) realiza sintácticamente la metafunción interpersonal del lenguaje que es aquella que selecciona los significados vinculados con la relación entre los participantes. El tenor –uno de los tres componentes que conforman el registro- determina la relación entre los participantes, los roles discursivos de cada uno, cómo se comportan y cuáles son las actitudes de uno hacia el otro y hacia lo que dicen. Esto se realiza gramaticalmente a través de la selección de ciertos recursos en lugar de otros.

En lo que respecta a la relación que Baseotto busca establecer con sus destinatarios, se puede decir que la estrategia que prevalece en los dos discursos que se analizan en este trabajo es la de la inclusión o exclusión de los destinatarios en un colectivo común con el autor de las cartas. En la carta dirigida al Dr. Béliz se opta por la utilización de un *nosotros* que incluye tanto a Baseotto como al destinatario de la carta, mientras que en la carta a al Dr. González García se opta por una marcada diferencia entre el *yo* y el *usted*. De esta forma los Ministros son constituidos como dos tipos diferentes de destinatarios propios del discurso político: el prodestinatario y el contradestinatario.

En la carta a Béliz aparece solo dos veces la primera persona singular en forma desinencial con el objetivo de abrir la carta y presentar al hablante:

<1ra singular>	escribo	Estas líneas	Le <Gust avo Beliz>
<1ra singular>	hago	Lo <escribir estas líneas>	

Luego, solo se encuentran casos de primera persona en su forma plural:

<1ra persona plural (inclusiva)>	Hemos tenido	Ateos	
<1ra plural inclusiva>	Ponemos	La identidad nacional y los valores	en riesgo
<1ra plural inclusiva>	Estamos marginando	A un sector de la sociedad	
<1ra plural inclusiva>	queremos	La <"la peor lacra del siglo XX">	
<1ra plural inclusiva> De cortesía, solo refiere a Beliz	No añadamos	Nuevos sufrimientos	Le <el ciudadana no argentino no>

A esto, se le puede agregar la ocurrencia de un pronombre posesivo *nuestro* que también incluye a los dos interlocutores “el catolicismo impregna la cultura de nuestro pueblo.” La utilización de la primera persona en su forma plural tiene evidentemente una función de acercamiento e identificación entre los interlocutores. Baseotto intenta demostrar todo lo que tienen en común puesto que ambos son figuras capaces de promover los valores nacionales y cristianos, ya que el objetivo de la carta es no permitir que una “atea militante” forme parte de la corte suprema. En esta carta la oposición al aborto es tratada precisamente como parte de la identidad nacional que es además católica.

Sin embargo, el plural inclusivo tiene otra función. Es un nosotros retórico que busca no ofender al interlocutor –mostrando que la responsabilidad es compartida-, al mismo tiempo que se le echa en cara las consecuencias que pueden tener sus decisiones. Cuando dice “No le añadamos nuevos sufrimientos <al ciudadano argentino>” en realidad está diciendo “no le añade nuevos sufrimientos poniendo a una atea militante en la corte suprema”. El único responsable de esas acciones es Béliz al igual que en el caso de “Al negársele el primero de los derechos humanos, el derecho a la vida, estamos marginando a un sector de la sociedad.” A pesar de la utilización del “nosotros” inclusivo, Baseotto no está marginando a un sector de la sociedad porque no promueve el aborto, Béliz indirectamente sí en caso de que se nombre a la Dra. Carmen Argibay como Ministra de la Corte Suprema. Cabe destacar que la misma no es nombrada en ningún momento de la carta, negándosele todo tipo de relevancia como profesional: lo que importa es que es una atea militante más -como cualquier otra-, y si en verdad milita a favor del ateísmo, supone un riesgo para los valores católicos que hay que evitar.

Por lo tanto, en la carta dirigida al Dr. Beliz, este último es construido como un prodestinatario debido a que comparte los mismos valores que Baseotto. Los ataques y las injurias están dirigidos a la candidata a Ministra de la Corte Suprema, cuya postura frente a temas tales como el aborto y la anticoncepción es repudiada por Baseotto. De esta forma, si se da por sentado que los interlocutores de la carta comparten el mismo conjunto de valores, el ministro de Salud también debe repudiarla.

En contraposición a lo visto en la primer carta, en la carta al Ministro González García se mantiene un evidente contrapunto entre el *yo* y el *usted*:

Usted	sostuvo	<una entrevista>	
<1ra singular>	Quiero informar	<que sobre...>	Le (Ministro)
Usted	es	medico	
<usted>	sabe		

Usted	propicia	<la multiplicación de los abortos>	
Usted	Repartió	profilácticos	A los jóvenes
<1ra singular, podría ser 3ra>	recordaba	El texto del evangelio	
Usted	afirma	<que es para...>	
Todos	queremos	<que nadie...>	
usted	sabe	<que los poros>	
Toda persona medianamente informada	sabe	Lo <que los poros>	
<3ra plural o 2da plural, industria látex, ministro>	Están induciendo	Los <los jóvenes>	A contagiarse de la enfermedad
<3ra plural o 2da plural, industria látex, ministro>	dicen	combatir	
<3ra plural o 2da plural, industria látex, ministro>	Nunca dicen	<que ser casto...>	Modalidad interrogativa
<Usted>	crea	<que ningún joven...>	Modalidad interrogativa

En esta carta no se intenta dejar bien parado al interlocutor; no solo se le advierte acerca de lo erróneo de sus acciones sino que intenta condenarlo moralmente. A diferencia de la carta anterior no se busca ningún tipo de conciliación o terreno común entre ambos. Al contrario, se refuerza la irreconciliable diferencia moral de los interlocutores puesto que lo que Baseotto se propone es colocar al Ministro de Salud en la posición de contradestinatario. Es posible observar en esta carta algunos procesos verbales que podrían corresponder tanto a la segunda persona del plural como a la tercera (“están induciendo”, “dicen”) que refieren a grupos opuestos a Baseotto y que si se interpretan como una segunda persona plural estarían conteniendo dentro del grupo repudiado al Ministro González García.

Existen otros elementos que refuerzan la construcción del destinatario que se lleva a cabo a través de los agentes de los procesos y los pronombres. Estos se ubican en los límites de la carta: son las formas de apertura y de clausura. En la carta al Ministro de Justicia, se lo trata con una mayor reverencia, en algunos casos incluso exagerada. Al inicio de la carta, se refiere al Dr. Béliz como Excmo. (excelentísimo) Sr. Ministro y a reglón seguido se lo denomina con la abreviatura *S.E* que corresponde a *su excelencia*. De igual forma se refiere al ministro en el cierre de la carta: “Saludo a *S.E* con mis mayores consideraciones”. Además de las exageradas formas de reverencia, se observa la figura retórica de la falsa modestia donde Baseotto se presenta como un simple ciudadano. Luego dice que escribe no como Obispo Castrense sino como miembro de la diócesis de Añatuya “la más pobre de Argentina”. En conclusión, Baseotto coloca en un lugar privilegiado a su destinatario, mientras que él se asigna un lugar más humilde. De esta forma, si existe una desigualdad en el poder esta queda a favor del Ministro.

En cambio, la carta al Dr. González García se abre con un escueto “*De mi consideración*”, mientras Baseotto se presenta como Obispo y como persona que posee un conocimiento que el Ministro

parecería ignorar “por la presente quiero informarle que sobre el aborto, la anticoncepción, la corrupción de menores, etc., se ha pronunciado el Episcopado Argentino en repetidas ocasiones, y el Papa Juan Pablo II en toda oportunidad que se ofrece.” Esta enumeración de autoridades eclesiásticas sirve también para respaldar su opinión, puesto que lo que está haciendo es transmitir sus posturas.

En cuanto a la forma en que se cierra esta carta, se trata de una forma corriente de tratamiento en tercera persona impersonal –en contraposición al saludo al Dr. Béliz, “Saludo a S.E con mis mayores consideraciones”, que se encuentra en primera persona del singular- generando mayor distancia entre los interlocutores: “Saluda a Ud. Atte”. Como en la fórmula de apertura, la de cierre cuenta con los elementos indispensables de cualquier fórmula convencional y automática de formalidad.

En cuanto a la firma de la carta, la epístola dirigida al Ministro de Salud es el único caso en que Baseotto cambia su habitual manera de firmar –“**Monseñor Antonio Juan Baseotto, obispo castrense**”- presente en todos sus escritos incluida la carta al Dr. Béliz. Baseotto tiene derecho para opinar en contra del aborto porque lo legitima su título de profesor de biología. En efecto la carta se firma de la siguiente manera: **Mons. Antonio Juan Baseotto, profesor de Biología y obispo castrense.**

Por lo tanto, en la carta al Ministro de Salud la balanza de poder favorece a Baseotto, quien aparece como representante de las máximas autoridades eclesiásticas y como miembro de la comunidad científica, mientras que el Dr. González García parece incluso desconocer algunas informaciones vinculadas a los temas en cuestión.

Conclusiones

Baseotto se presenta en sus cartas en tanto que Obispo Castrense, Obispo de la diócesis de Añatuya, ciudadano o profesor de biología. Presenta sus discursos, por tanto, como ajenos al campo de la lucha política. Ambas cartas tienen la misma temática social: la preocupación de Baseotto –en tanto ciudadano, religioso y biólogo- por las medidas de los funcionarios públicos en asuntos de anticoncepción y aborto. Sin embargo, en sus cartas despliega estrategias que lo ubican en un lugar diferente al que el mismo pregona, y lo introducen en el campo del discurso político.

Siendo las opiniones de Baseotto similares en ambas cartas, llama la atención que haya buscado dos estrategias opuestas según el destinatario en cuestión. En el caso del Dr. Béliz lo incluye dentro de su propio colectivo moral dejándole el rol de contradestinario a una persona ajena al circuito de comunicación propuesto en la carta. En cambio, ataca directamente al Ministro González García como su opositor político.

La forma de explicar esto excede los contenidos de las cartas. Es necesario ir a buscar en el contexto social, en el momento de escritura de las cartas y en la imagen que poseían ambos Ministros. En Béliz podía contar con un aliado debido a sus vinculaciones con la Iglesia Católica, y en particular con el sector de ultraderecha del Opus Dei, y por esta razón se eligió el camino de la persuasión y la identificación entre los interlocutores en tanto representantes de la moral católica. En cambio, en el caso del Dr. González García la imagen más progresista y liberal de este Ministro en cuanto a asuntos de salud reproductiva y el hecho de que el mismo Ministro es el promotor de alguna de las políticas repudiadas por Baseotto, llevan a este último a hacerlo blanco de sus ataques, sin ningún intento de persuasión o conciliación en las posturas. Mucho menos, se intenta conseguir algún tipo de concesión a los pedidos de la Iglesia Católica por parte del Ministro y por tanto la mejor estrategia consiste en descalificar las decisiones del gobierno.

Corpus

Carta al Ministro de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos (Abril de 2004)

Excmo. Sr. Ministro:

Como a S. E. le corresponde recibir el sentir de los ciudadanos respecto a los posibles candidatos a integrar la Corte Suprema de Justicia de la Nación, le escribo estas líneas. Y lo hago no atendiendo al año cumplido como Obispo Castrense; sino a los 27 años vividos en la Diócesis de Añatuya de los cuales los últimos diez fueron como Obispo de la misma, la más pobre de Argentina, pero también la que por las tradiciones que alberga, de las más representativas de la cultura del genuino pueblo argentino.

Se ha propuesto como candidata a ocupar un lugar como miembro de la Corte Suprema de Justicia de la Nación a una profesional que profesa públicamente que es “atea militante”. Siempre hemos tenido ateos en Argentina, pero como una ínfima minoría. El pueblo (con todas las limitaciones humanas) es católico; y como tal se manifiesta. Es más: el catolicismo impregna la cultura de nuestro pueblo. Y esto es más evidente en el Norte Argentino olvidado y marginado del interés de la urbe porteña.

La profesional del caso no sólo se profesa “atea”, sino también “militante”. Lo que significa en correcto castellano que va a militar para imponer el ateísmo. Lo que no sólo es contrario a la

Constitución Nacional (como lo han demostrado expertos en Derecho) sino que va contra la cultura propia del pueblo. Ponemos en riesgo la identidad nacional y los valores que la constituyen.

Además dicha profesional se ha declarado a favor del aborto (con los eufemismos ya conocidos). El aborto propuesto como tema religioso y religioso católico, ha ido ganando espacio por la presión de los medios de comunicación social. Es un tema estrictamente biológico y antropológico. El feto, producida la fecundación, tiene su ADN propio que no es el mismo del padre ni de la madre. Se trata de una persona con la dignidad y derechos propios de una persona. No se trata de "algo". Se trata de "alguien".

Al negársele el primero de los derechos humanos, el derecho a la vida, estamos marginando a un sector de la sociedad: el inocente y que no tiene capacidad de expresarse. ¿No es una marginación más cruel y arbitraria que la del nazismo de Hitler que marginaba y les negaba el derecho a la vida a judíos, gitanos y polacos católicos?

El aborto es un asesinato y una marginación. Y es como decía el filósofo español Julián Marías "La peor lacra del siglo XX". Y ahora la queremos en el siglo XXI y en Argentina.

El ciudadano argentino ha sufrido mucho en estos últimos años. No le añadamos nuevos sufrimientos poniendo como autoridades en la Justicia a profesionales tan justamente cuestionados.

Saludo a S. E. con mis mayores consideraciones en Cristo Redentor.

Monseñor Antonio Juan Baseotto, obispo castrense

Carta al ministro de salud pública (Febrero de 2005)

Buenos Aires, 17 de febrero del año 2005

SEÑOR MINISTRO DE SALUD PÚBLICA
DOCTOR GINES MARIO GONZÁLEZ GARCÍA

De mi consideración:

Me han hecho llegar la transmisión de una entrevista que Ud. sostuvo con un periodista el 14 de este mes.

Como deja la impresión de que el único Obispo que dice las cosas es el Arzobispo de La Plata, por la presente quiero informarle que sobre el aborto, la anticoncepción, la corrupción de menores, etc, se ha pronunciado el Episcopado Argentino en repetidas ocasiones, y el Papa Juan Pablo II en toda oportunidad que se ofrece. Lo hizo la semana pasada ante la nueva embajadora de Holanda. El 10 de enero decía en el discurso al cuerpo diplomático acreditado ante la Santa Sede: "En estos últimos años el desafío de la vida se está haciendo cada vez más amplio y crucial. Se ha centrado particularmente en el inicio de la vida humana, cuando el hombre es más débil y debe ser protegido mejor... La posición de la Iglesia apoyada en la razón y la ciencia, es clara: el embrión humano es un sujeto idéntico al niño que va a nacer y el que ha nacido a partir de ese embrión. Por la tanto, nada que viole su integridad y dignidad es éticamente admisible".

Usted es médico. Sabe perfectamente que el feto en gestación tiene ADN propio, ni del padre, ni de la madre. Suyo propio. Es una persona humana. Al privarlo de la vida se está pisoteando su derecho humano primordial.

La multiplicación de los abortos que usted propicia con fármacos conocidos como abortivos es apología del delito de homicidio... Cuando usted repartió públicamente profilácticos a los jóvenes, recordaba el texto del Evangelio donde nuestro Señor afirma que "*los que escandalizan a los pequeños merecen que le cuelquen una piedra de molino al cuello y lo tiren al mar*"...

Usted afirma que es para prevenir el SIDA. Todos queremos que nadie sea aquejado por semejante enfermedad. Pero usted sabe –como lo sabe toda persona medianamente informada– que los poros del látex permiten el paso del virus. Y no son la barrera que tanto pregona la industria del látex que mueve cifras millonarias.

Y al facilitarles a los jóvenes e inducirlos a la vida sexual prematura, de hecho los están induciendo a contagiarse de la enfermedad que dicen combatir. ¿Porqué nunca dicen que ser casto, dueño de sí mismo, es el medio más eficaz para prevenir el SIDA? ¿O cree que ningún joven es capaz? ¿No lo están haciendo ya en Estados Unidos, donde ya están de vuelta de esta libertad suicida?

Señor Ministro: lo menos que puedo decir es que es anticientífico propiciar el aborto: asesinato de hombres inocentes; que distribuir profilácticos es propiciar el libertinaje sexual y difundir impunemente el sida, que es ampliar el mercado de los que negocian y lucran con la salud física y moral de nuestra juventud.

Se está contribuyendo a la degradación de nuestra sociedad, con los mismos principios de los emperadores romanos: *"panes et circenses"*. Pan queda poco si no propiciamos la cultura del trabajo. Circo nos sobra...

A buen entendedor pocas palabras.

Saluda a Ud. atte,

Mons. Antonio Juan Baseotto, profesor de Biología y obispo castrense

Referencias

- Bonnin, Juan Eduardo (2009) "Los usos políticos de la homilía y los límites del dialogismo religioso". En Coloquio Argentino de la IADA. La plata. Argentina.
- Fairclough, Norman (2003) "El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales". En Meyer, Michael y Ruth Wodak, Comps. (2003).
- Fairclough, Norman y Wodak, Ruth, (2000) "Análisis crítico del discurso". En Van Dijk, Teun, *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Fairclough, Norman (2005) "Análisis crítico del discurso". En *Marges linguistiques* Volumen (9): 99-117.
- Flax, Rocío (2008) "Antonio Baseotto: construcción de un imaginario cristiano para las fuerzas armadas". En III Congreso Internacional Transformaciones Culturales, Debates de la Teoría, la Crítica y la Lingüística. Buenos Aires. Argentina.
- Halliday, M.A.K. (2004) *On the language and linguistics*. London: London Continuum.
- Halliday, M.A.K (1982) *El lenguaje como semiótica social*. México: FCE.
- Martin, James y Peter White (2005) *The Language of evaluation. Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.
- Meyer, Michael y Ruth Wodak, comps. (2003) *Métodos del análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Raiter, Alejandro (2001) *Representaciones sociales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Raiter, Alejandro y Julia Zullo, Comps. (2008) *La caja de Pandora. La representación del mundo de los medios*. Buenos Aires: La Crujía.
- Van Dijk, Teun (1996) "Análisis del discurso ideológico". En *La palabra hablada* Volumen (6): 34-49.
- Van Dijk, Teun (1997) *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, Teun (2003) "La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad". En Meyer, Michael y Ruth Wodak, comps. (2003).
- Verón, Eliseo (1987) "La palabra adversativa". En AAVV, *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos*, Buenos Aires: Hachette.

Capítulo 63: 517-522

Selección léxica y referentes en disputa.
¿Quiénes son los *vecinos*?

Libertad Fructuoso

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Selección léxica y referentes en disputa.

¿Quiénes son los *vecinos*?

Libertad Fructuoso

Facultad de Filosofía y Letras, UBA

Buenos Aires, Argentina

liberfructuoso@yahoo.com.ar

Resumen

En el presente trabajo nos proponemos analizar el valor del signo lingüístico *vecinos* en discursos del Jefe de Gobierno Mauricio Macri, que evidencia una disputa en el discurso político sobre la problemática entre lo público y lo privado. Consideramos que en esta disputa “*lo público se definiría por una tensión frente a lo privado, entendido como propiedad privada y beneficio particular*”, también se vincularía *con lo estatal*, o sea, lo que es *de todos* y que *debe ser vigilado por todos* (Gurza Lavalle, 1998). Veremos cómo hablar de “vecinos” implica ciertas operaciones de *selección léxica* e integra una práctica discursiva que oculta una *disputa socio-discursiva* en la construcción de la ciudadanía para los habitantes de Buenos Aires y de la Argentina.

Introducción

En el presente trabajo nos proponemos analizar el valor del signo lingüístico *vecinos* en discursos del Jefe de Gobierno, Mauricio Macri.

En primer lugar, consideramos que con la referencia de este signo se evidencia una disputa en el discurso político sobre la problemática entre lo público y lo privado en la que “*lo público se definiría por una tensión frente a lo privado, entendido como propiedad privada y beneficio particular*”, también se vincularía *con lo estatal*, o sea, lo que es *de todos* y que en consecuencia, *que debe ser vigilado por todos* (Gurza Lavalle, 1998).

En segundo término, creemos que es necesario analizar a los actores sociales tal como se los construye desde el discurso político, ya que creemos necesario considerar cambios significativos en el funcionamiento social del lenguaje y en luchas por la hegemonía del significado.

La organización de cláusulas según el modelo sintáctico-semántico, en términos de Hodge & Kress (1993), manifiesta una manera de organización del mundo a partir de las categorías de proceso, participantes y circunstancia. De este modo, creemos que es posible identificar distintos ordenamientos de la realidad a través del lenguaje.

Para analizar uno de estos reordenamientos, tomaremos discursos del líder del PRO por considerarlo parte del *eje de referencias* impuesto por el *discurso dominante* (Raiter, 2003) que “*impone el valor a los signos, y legaliza sobre qué se habla, es decir lo que está verdaderamente en discusión*”.

Corpus

Elegimos para este análisis tres discursos políticos, de distintas fechas y pronunciados en distintos marcos por el Jefe de Gobierno, Mauricio Macri. Creemos que allí se manifiestan suficientes referencias para la palabra “vecinos” tales como *quiénes son los vecinos, quiénes no son, cómo deben comportarse, de qué son beneficiarios que nos permite*

Analizaremos el discurso de la apertura de las sesiones legislativas de 2008 que se llevó a cabo en la Legislatura, y que lo extrajimos de la página digital www.parlamentario.com.

Un segundo discurso analizado es una entrevista que se dio en la reapertura del Parque Sarmiento en Junio de 2009, y fue producido dentro del marco de “*Buenos Aires deportiva e integrada*” que es un programa que se define como de “*recuperación del espacio público*”.

Un tercer discurso es un proyecto político llamado “barrios en pie”, que fue extraído de la página web actual del Gobierno de la ciudad. Consiste en un programa deportivo en barrios marginados que, según figura en la página del Gobierno de la Ciudad.

Los tres discursos tienen como eje de referencia “*la reconstrucción de la sociedad, de la ciudad, del espacio público y la inclusión social*”. En estos discursos se construye un agente, a nivel sintáctico-semántico y un destinatario, a nivel de la enunciación que es *cierto vecino*.

Premisas teóricas y metodológicas

Partimos de la idea de que las palabras como signos “*son producto de negociaciones y dominación social*” como afirma Voloshinov (1976) y de que “*el lenguaje no es neutro*” (Hodge y Kress: 1979). Creemos que el ACD (Fairclough, 2000) nos ofrece herramientas para analizar las luchas por la hegemonía del significado y los cambios significativos en el funcionamiento social del lenguaje.

La organización de cláusulas según el modelo sintáctico-semántico manifiesta, en términos de Hodge & Kress, una manera de clasificación del mundo a partir de las categorías de procesos, participantes y circunstancias.

Analizamos cuantitativa y cualitativamente la selección léxica, o sea los modos en que los participantes fueron designados, y también la relación con el tipo de proceso que se le asignó a cada agente designado. De este modo, es posible identificar distintos ordenamientos de la realidad a través del lenguaje según modelos *accionales* y *no accionales* que determinan quiénes son participantes, quiénes son actores sociales, qué procesos se les adjudican o si los modelos que se les adjudican son accionales o no.

Estudiamos del mismo modo, las transformaciones sobre los procesos, es decir, las operaciones de *exclusión y reordenamiento* que se realizaron sobre una forma básica.

Análisis

Comenzaremos con el análisis del discurso en la legislatura. Como en muchos discursos políticos, predomina (con un 43,6 por ciento del total) la forma partidaria “nosotros”. Por momentos, ese nosotros alterna en un “nosotros exclusivo” y en un “nosotros inclusivo”, borrando las posibles diferencias entre el Gobierno de la Ciudad y los vecinos a los que se dirige.

Nosotros es un agente que se construye accionalmente, donde predominan los procesos transactivos (el 53% de las cláusulas), y en los transactivos están claramente diferenciados de los pacientes. Los procesos transactivos son aquellos que en el proceso contemplan tanto al actor como al beneficiario o afectado, o sea, a los participantes de esa interacción. Por esto, podemos pensar que es el agente que se construye de un modo “más social”, o “más sociable”, en tanto aparece explícita la interacción con el mundo y con otros.

Como dijimos, *nosotros* oscila en la forma *nosotros exclusiva e inclusiva*, y a quien incluye es a un “yo, Mauricio Macri” y a otro agente, que será a cierto *vecino*.

El “yo, Mauricio Macri” también es un agente construido desde un modelo accional (de 24 cláusulas, 5 son no transactivas, 17 pseudotransactivas, sólo 2 son relacionales).

La construcción del vecino constituye un fenómeno más complejo. Primero porque no designa a todo lo que en realidad refiere, hay una partición en el agente vecinos. Además a uno de estos sectores de los vecinos es al único agente al que se dirigen actos de habla y, por tanto, es el pro destinatario del discurso político (en los términos que lo plantea Verón: 1988). Es decir, aquel destinatario que se contempla a través de mecanismos de refuerzos de creencia compartida.

Comenzaremos por analizar al vecino que se construye como interlocutor. Este vecino es beneficiario de los procesos que lleva a cabo del Gobierno de la Ciudad

Tomemos el ejemplo en: “Recursos humanos y tecnología son herramientas indispensables para que el Estado sirva mejor a los vecinos.”

Advertimos que el ítem “los vecinos” es perfectamente eludible en esta cláusula y en todas en las que aparece como beneficiario, pero su aparición explícita activa a ese agente. Es decir que el agente *vecino* se actualiza aún en contextos donde es redundante nombrarlo, pero esta activación resultante termina siendo significativa para la construcción de este agente social, en tanto beneficiario. Vemos que la forma “a los vecinos” o “para los vecinos” aparece en un 58 por ciento sobre el total de las veces que aparece este actor en frases preposicionales.

Además cabe señalar que esta construcción del vecino como beneficiario se ordena en una lógica equivalente a la empresarial, en la que este *vecino* personificaría el rol de consumidor de servicios.

Así, el vecino debe recibir calidad (tomaremos ejemplos del discurso de reapertura de Parque Sarmiento)

“Tener éxito en esta reforma nos va a permitir tener un Estado más transparente, brindando un servicio de mayor calidad a los vecinos”.

Donde el Estado debe “servirle” a los vecinos:

“Recursos humanos y tecnología son herramientas indispensables para que el Estado sirva mejor a los vecinos.”

Donde el vecino reclama (lo cual aparece dentro de una transformación):

“De cada 10 reclamos que recibimos de los vecinos, 3 tienen que ver con la suciedad en la calle.”

Donde hay objetivos y logros:

“(yo) Les quiero pedir a todos los vecinos que nos ayuden a lograr el objetivo de basura cero.”

Y donde, como recién, los pedidos benefician al propio afectado del proceso.

Este *vecino* entonces se construye como beneficiario en más de la mitad de cláusulas (58%) y en el 42% restante es actor.

Vemos algunos ejemplos Los vecinos *hacen cosas, piden, reclaman, delegan, son apropiados para el diálogo y “le dan vida”* a lugares.

- “los vecinos de la ciudad delegaron en nosotros.”

- “para que todos los vecinos conozcamos esas pequeñas maravillas con las que convivimos sin saber que están.”

- “les queremos decir (...) a los vecinos que rodean este parque, de Saavedra, de Cohglan, de Villa Urquiza, que el parque está abierto otra vez, que vuelvan a utilizarlo, a darle vida”

Además cabría señalar también que el actor *vecino*, está en algunas ocurrencias donde esperamos encontrar una selección léxica tipo “ciudadano”. Porque, por ejemplo, (tomando una cláusula recién citada) no son los vecinos en tanto vecinos, que delegan cosas en el Gobierno, sino en tanto ciudadanos (al votar).

A este fenómeno de sustitución, de vecinos por ciudadanos, el ACD lo denomina *activación* (Van Leeuwen, 1993) que sería como un modo de recontextualización de un participante, haciéndolo jugar un rol activo en la ciudadanía.

De esta manera, dentro del eje de referencias, se tendrá por más válido a un ítem “vecino” bajo una lógica equivalente a la empresarial y como beneficiario del Gobierno de la Ciudad, y como más lejano a un agente “ciudadano” (signo ideológico que conlleva socialmente referencias en términos de derechos y obligaciones).

Este mecanismo de *beneficiación* del vecino y la selección léxica de *vecino* por sobre el ciudadano, se contrasta con la existencia de dos agentes más, que aparecen impersonalizados.

Hay un sector de los vecinos que no son esa segunda persona (ustedes) como los que venimos describiendo que coincide con la tercera persona como beneficiarios, sino que son: “ellos”, “esos vecinos”, “la población con mayor índice de pobreza y vulnerabilidad”. Y, en segundo lugar, aparece impersonalizado el Estado junto a sus empleados públicos.

Este segundo sector de los “vecinos” aparece en los tres discursos. Y sólo en uno es participante, en sólo dos cláusulas pseudotransactivas. Dice Macri:

“No nos olvidemos de todos esos vecinos que nos miran (336)
y nos piden que trabajemos para ellos (337) ”.

Cabe señalar que los procesos pseudotransactivos tienen una estructura superficial transactiva, pero describen eventos que en su estructura profunda son no transactivos. Este tipo de procesos pueden presentar un actor paciente, en la que el sujeto que percibe es pasivo y su acción es tan sólo una reacción pasiva que logra ciertas relaciones causales.

Exceptuando estas dos cláusulas, este agente aparece sustituido por medio de transformaciones como la nominalización, la pasivización y la sustitución. Por ejemplo, en el discurso de *Barrios en pie*, vemos que ninguna cláusula menciona a ningún agente ni a ningún vecino como participantes y que, todas las cláusulas contienen transformaciones: de las que el 54 por ciento son nominalizaciones, el 38 por ciento son pasivizaciones y el 8 por ciento tienen sustitución pronominal.

Tomamos un ejemplo de nominalización:

“El objetivo fundamental es la construcción de espacios deportivos-recreativos en las zonas marginales de la ciudad favoreciendo la inclusión social de la población con mayor índice de pobreza y vulnerabilidad, a través de la práctica sistemática de actividades físicas y deportivas.”

Aquí vemos que donde el participante que debiera ser “vecinos de tal o cual barrio”, siguiendo con el criterio de selección léxica para los otros agentes “vecinos”, según el cual su rol de agente debería ser de beneficiario (como lo era para los otros vecinos) hay una sustitución de esa lexicalización por una espacialización “las zonas marginales”, que luego serán enumeradas como: Villa 31, Villa 31 bis, Barrio Saldías, Villa 1-11-14, Barrio Rivadavia, Barrio Carrillo, Barrio Fátima, Los Pinos, Villa 20, Ciudad Oculta, Barrio Pirelli o Barrio Piedrabuena.

Así la identidad se da por sustitución del barrio donde se habita, como si hubiera alguna ligazón determinante y constitutiva entre la identidad social y el valor de la propiedad privada del propio barrio. Por otro lado, la selección léxica “población”, en estas cláusulas citadas, es la que más se acerca por rasgos semánticos al referente que designa (personas). Sin embargo, se trata de una población cifrada en “índices de pobreza y vulnerabilidad” lo que provoca, a efectos de la presencia de las transformaciones, un borramiento de verdaderos agentes, la eliminación del tiempo, la simplificación, la estabilización y formación de nuevas estructuras, como *frases hechas*.

Además, en el nivel de la enunciación, “esta población” tampoco aparece constituida como destinatario.

Así esta población se torna un fenómeno “de pobreza”, es decir, un fenómeno ya estudiado y predecible, sobre el cual es perfectamente lícito practicar sistemáticamente cosas, así sean actividades físicas u otras que se requieran, según lo que las leyes de la estadística ya indicaron. En este sentido este sector de la sociedad se cosifica y es desposeído de acción.

Otro actor que aparece impersonalizado es el *Estado*, que aparece mencionado en sólo 7 cláusulas de 346 en el discurso de la legislatura. Vemos que en las cláusulas 24-25 y 26 se formula “proponemos reconstruir el Estado”. Aquí, el *Estado* es complemento de una nominalización, y el efecto de esta transformación creemos que es la simplificación y el fijamiento de estructuras.

Además, sobre esta nominalización se demuestra la presencia de otra transformación más sobre la estructura profunda, que sería la *incorporación negativa*.

La incorporación negativa se repone a través de un verbo negado ya sea por un procedimiento de derivación morfológica (prefijación) o por su asociación con connotación negativa. En la incorporación negativa no aparece explícitamente la negación sino a través de otra acción positiva (prohibir, desconocer, etc)

Si intentáramos reestablecer las cláusulas de la estructura profunda, diríamos:

En "Proponemos reconstruir X" se implica que:

1) "X está destruido"

Y

2) que "Alguien destruyó X"

Cuando se le adjudican procesos transactivos, como sucede en 56, 78 y 79, el uso de la sustitución "incorporación negativa", termina por desacreditar a este participante como actor de procesos. Dice Macri: " el Estado no logra aumentar su capacidad de invertir sus recursos en mejor infraestructura" o "es normal que el Estado pague con varios meses de retraso, (...) generando distorsiones, poca transparencia e ineficiencia."

Veremos qué sucede con el resto de las cláusulas sin agente, en las que hay transformaciones de distintos tipos (impersonalizaciones, pasivizaciones o elisiones):

Por ejemplo cuando se describe el Parque Sarmiento, Macri afirma:

"si había un lugar, que estaba realmente abandonado, que daba muestra de la desidia y la decadencia de la gestión porteña, era el parque Sarmiento.

Ustedes han visto imágenes de otra época,

había totoras de metros de altura,

en esta pileta había un auto abandonado

(ellos) se habían robado los techos de los gimnasios.

Todo esto eran pastizales por todos lados.

Las pistas de atletismo (estaban) abandonadas."

Acá vemos que hay un agente elidido que se puede reponer con una tercera persona: *Ellos*. Podemos observar que, si bien hay impersonales de tercera persona y pasivizaciones, las elisiones de este pronombre se pueden reponer por referencias a los ítems "Estado" o "población marginada".

Es decir que si las pasivizaciones logran el efecto de la desaparición del actor y de las relaciones de causalidad, y la selección léxica -a través del uso de pronombres- fomenta la impersonalización, los procesos pasivizados pueden ser atribuidos a los agentes impersonalizados.

Así la crisis, el vandalismo y la inseguridad son construidos como si fueran agentes sociales que en realidad, sugieren a otros que sí están presentes por el tipo de procesos que se les adjudican y por la indeterminación del uso pronominal.

Conclusiones e interrogantes

¿Quién queda afuera de la vecindad?

Como dijimos, el discurso tiene dos dimensiones fundamentales que la metodología del ACD (Fairclough: 2000) nos permite vislumbrar: el carácter del discurso como instrumento *de control y poder, y de control social de la realidad*.

Vimos que en estos discursos hay un *vecino* que se construye como beneficiario, de manera equivalente a un consumidor. La activación de este vecino como consumidor, y no ya como ciudadano, constituye una disputa, en la que "*lo público se definiría por una tensión frente a lo privado, entendido como propiedad privada y beneficio particular*"(Gurza Lavalle, 1998).

También vislumbramos una fuerte contraposición con la construcción de beneficiario y de interlocutor -o destinatario- de este "vecino" frente a la instalación de la otredad y la cosificación de la pobreza en los "otros vecinos".

Así, los "otros vecinos", "ellos", "la población más carenciada", los que *miran, pero no hablan o a los que no se les habla* aparecen en el orden de las cosas, en medio de una indeterminación.

Como afirma Fairclough toda práctica discursiva forma parte una práctica social. Frente a la impersonalización y la cosificación de un sector de la población, podemos prever también cierto correlato en la constitución de su identidad social, en su posibilidad de acción.

Entonces cabe preguntarse ¿qué cohesiona esa vecindad? ¿Qué tipo de vecindad se está construyendo? Y, por último, ¿a quién cohesiona?

Referencias

- Fairclough, Norman, *Discourse and Social Change*, Polity Press, Blackwell Publishers, Cambridge-Oxford, UK 1993, en Cuadernos de Sociolingüística y Lingüística Crítica n° 1 y 2. Serie fichas de cátedra. FFyL.
- Gurza Lavalle, Adrián (1998) *Estado sociedad y medios. Reivindicación de lo público*, Primera parte, México Universidad Iberoamericana.
- Hodge, R. y Kress, G (1993) *Lenguaje como Ideología*, Routledge, Londres, en Cuadernos de Sociolingüística y Lingüística Crítica (n° 3). Serie fichas de cátedra. FFyL.
- Lavandera, (1986) “*Decir y aludir: una propuesta metodológica*”, (2: 21-31) Buenos Aires, en *Filología*, XX,.
- Raiter, Alejandro (2003) “*Lenguaje y sentido común : las bases para la formación del discurso dominante,*” 1ª ed. Buenos Aires : Biblos.
- Szretter Noste Mariana (2002) “*Espacio de información vs. Espacio de lo público: el código de convivencia en los periódicos*”, en Representaciones sociales, Buenos Aires: Eudeba.
- Trew, Tony (1979) “*Lo que dicen los periódicos, variación lingüística y diferencia ideológica*”. En *Lenguaje y control*. México, FCE.
- Van Leuveen, Theo “*Género y campo en el análisis crítico del discurso: una sinopsis*” *Discourse and Society*, vol. 4, N°4 en Cuadernos de Sociolingüística y Lingüística Crítica n° 1 y 2. Serie fichas de cátedra. FFyL.
- Verón, E. (1988) “*Prensa escrita y teoría de los discursos sociales: producción, recepción, regulación*” en *Langage, discours et sociétés*, (N°4), París.
- Voloshinov, Valentin(1929), *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Madrid: Alianza.

Capítulo 64: 523-532

Ciencia Hoy y *Exactamente*, dos revistas de divulgación científica para diferentes audiencias

Susana Gallardo

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Ciencia Hoy y Exactamente, dos revistas de divulgación científica para diferentes audiencias

Susana Gallardo

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UBA

Buenos Aires, Argentina

sgallardo@de.fcen.uba.ar

Resumen

Ciencia Hoy y *Exactamente* son dos revistas de divulgación científica de la Argentina que parecen responder a diferentes propósitos comunicativos y estar destinadas a distintos tipos de audiencia. En este trabajo, me propongo identificar algunos rasgos tanto en la estructuración del contenido cuanto en la formulación léxico-gramatical que permitan dar evidencia empírica sobre las diferencias funcionales y situacionales de los textos. Entendiendo los textos como objetos complejos y multidimensionales, partimos del supuesto de que los distintos niveles o dimensiones textuales (funcional, situacional, temático y léxico-gramatical) interactúan entre sí y se condicionan mutuamente. En este sentido, los procedimientos elegidos para desplegar la información en el texto (secuencias textuales) pueden vincularse a los propósitos comunicativos y al tipo de audiencia esperada. En el corpus, formado por unos veinte artículos de cada revista, nos centramos en los tipos de secuencia textual predominantes en cada una y examinamos, en particular, las estrategias empleadas para introducir el tema textual. Asimismo, desde la perspectiva de la teoría de la valoración (*appraisal*), nos centramos en el compromiso, analizando el posicionamiento del emisor frente a su audiencia, e indagando si tiene en cuenta el punto de vista del destinatario, u orienta su discurso de manera monoglósica. El análisis muestra que *Ciencia Hoy* asume un rol educativo, y presupone un destinatario informado e interesado en los temas de ciencia. Por el contrario, *Exactamente* asume un rol informativo y construye un lector cuyo interés es necesario estimular.

Introducción

El objetivo de este trabajo es examinar algunos de los rasgos lingüísticos que evidencian que dos revistas de divulgación científica de la Argentina, *Ciencia Hoy* (CH) y *Exactamente* (Ex), se dirigen a diferentes audiencias y entrañan distinto tipo de funciones textuales. Estas publicaciones difieren en un componente de la situación comunicativa: el tipo de emisor. En la primera, son los investigadores quienes dan cuenta, en forma directa, de temas vinculados a su área de estudio. En Ex, en cambio, los redactores especializados operan como mediadores entre las fuentes de información y el público, y su discurso es legitimado por la voz explícita de los locutores expertos. Teniendo en cuenta esta diferencia, estas publicaciones pueden adscribirse a diferentes niveles de especialización. En efecto, según la clasificación de textos científicos de Loffler-Laurian (1983), CH corresponde al nivel de semidivulgación, y Ex, al de divulgación científica. Esta clasificación se basa en los componentes de la situación comunicativa: tipo de emisor, tipo de destinatario y soporte del mensaje. En este sentido, CH pertenece al nivel de semidivulgación por el tipo de emisor, cuyo nombre y pertenencia institucional aparece en cada artículo. Pero la revista no explicita con precisión cuál es el tipo de destinatario.

Desde la perspectiva de la lingüística textual, el texto es entendido como una “actividad comunicativa” destinada a alcanzar determinados objetivos; es concebido como un objeto complejo, que puede ser descripto a partir de un conjunto de rasgos o atributos, que corresponden a los distintos niveles o dimensiones que lo constituyen: funcional, situacional, temático y léxico-gramatical (Heinemann, 2000). Teniendo en cuenta que estas dimensiones se condicionan mutuamente, al poner en contraste géneros diferentes se observa que las variaciones en alguno de los parámetros de una de las dimensiones textuales puede repercutir en las otras dimensiones (Ciapuscio *et al.*, 2010).

Consideramos que en los artículos de CH y Ex pueden hallarse rasgos tanto en el nivel temático como en el de formulación que repercuten en el nivel funcional y el situacional. La hipótesis es que CH asume un rol educativo, y presupone un destinatario informado e interesado en los temas de ciencia, mientras que Ex adopta un rol informativo y construye un lector cuyo interés es necesario estimular.

Marco teórico

En el marco de la tipología multidimensional (Heinemann & Viehweger, 1991; Heinemann, 2000), se entiende ‘función’ como el efecto del texto en la interacción social y en su funcionamiento para resolver tareas individuales o sociales. Por lo general, los textos poseen más de una función, y ellas se organizan de manera jerárquica en funciones dominantes y subsidiarias; por ejemplo, un texto puede tener como función principal “informar sobre un tema de ciencia”, y como función subsidiaria “persuadir sobre la importancia del tema”. El nivel de la situación comprende, entre otros parámetros, el marco de la interacción, la esfera de actividad (ciencia, salud, educación, entre otras), y el papel social de los participantes. En relación con estos últimos, según su grado de competencia en un área

del conocimiento (en el caso de la comunicación especializada), se puede distinguir entre el especialista y el no experto; aunque puede considerarse también una tercera categoría: el semilego o semiespecialista, categoría en la que se puede incluir al periodista científico. Las diferencias de competencia en el tema específico pueden determinar la simetría o asimetría de la relación entre los interlocutores.

El nivel temático se refiere al contenido semántico (el tema textual), al tipo y cantidad de información que se incluye en el texto y a la forma en que se la incluye, es decir, cómo se despliega y organiza (estructuración semántica o macroestructural). En este sentido, se consideran las partes y segmentos en que se organiza el texto, así como los tipos de procedimientos básicos para la organización secuencial del contenido, es decir, los tipos de “secuencias textuales” (Werlich, 1975; Adam, 1992), estructuras de base semántica que se caracterizan por determinados rasgos léxico-gramaticales.

En cuanto al nivel formal-gramatical, éste se refiere a la selección de recursos lingüísticos, que se relaciona con los estilos de los géneros específicos; por ejemplo, un estilo de distancia comunicativa determina la elección de formas verbales pasivas o impersonales, y otros recursos desagentivadores como la nominalización en el rol de sujeto oracional. En cambio, la elección de léxico y fraseología del registro coloquial orienta el texto hacia el extremo de la proximidad comunicativa, en el continuo proximidad-distancia comunicativa (Oesterreicher, 1996).

Respecto del nivel de estructuración textual y, en particular, de los procedimientos para desplegar el tema, aquí consideramos la propuesta clásica de Werlich (1975). El concepto central de este modelo es el de bases textuales, unidades estructurales iniciadoras de secuencias, que remiten a un modelo de la realidad compartido entre hablante y oyente. A partir de estas bases textuales, se despliegan cinco tipos de secuencia: descriptiva, narrativa, expositiva, argumentativa y directiva, que se correlacionan con actividades cognitivas humanas, desde las más simples a las más complejas. La descripción y la narración –operaciones más sencillas– reflejan la capacidad de diferenciar y relacionar percepciones en el espacio y el tiempo respectivamente. En español, la base descriptiva consiste en una estructura simple de sujeto y predicado, con un verbo que posee el rasgo de ausencia de cambio (*haber, estar*), en presente o pasado, y construcciones adverbiales de lugar (Ciapuscio, 1994). Por su parte, la base narrativa, que expresa sucesos y cambios en el tiempo, consiste en una estructura simple de sujeto y predicado, con un verbo en pasado que señala cambio, y adverbios de lugar y tiempo.

La base expositiva, que se emplea para expresar representaciones conceptuales, comprende dos modelos de exposición: sintética y analítica. La primera incluye una forma verbal en presente (*ser, definir, llamarse*) y un grupo nominal que identifica el fenómeno presentado como sujeto, mediante la denominación o la inclusión en una clase. En la exposición analítica, los verbos característicos son: *tener, consistir en, contener, y comprender*, entre otros; y la relación entre el grupo nominal complemento y el sujeto es del tipo todo/parte. En cuanto a la base textual argumentativa, ésta se correlaciona con la actividad de juzgar y con la comprobación de relaciones entre objetos y conceptos a través de la determinación de semejanzas y oposiciones. Consiste en una estructura con una forma verbal negada y un adjetivo como complemento, que atribuye al sujeto una cualidad que puede ser presentada como no válida mediante la negación del verbo; las oraciones que expresan contrastes mediante conectores adversativos o concesivos representan variantes de la base argumentativa. La última de las bases textuales es la directiva, que se utiliza con el fin de indicar acciones para el comportamiento del receptor (pedidos, órdenes, instrucciones, consejos). Esta base consiste en una frase con el verbo en imperativo o infinitivo, o con verbos modales como *deber, poder, tener que*.

Cada una de las bases textuales puede iniciar una secuencia que es tipificada de acuerdo con la base textual dominante. Por ejemplo, en los textos narrativos, la estructuración textual dominante es la temporal; mientras que en los descriptivos predomina el componente espacial, con enumeraciones de elementos que siguen generalmente un orden determinado. En los textos expositivos predominan las secuencias constituidas por proposiciones entre las que se establecen relaciones funcionales de especificación o adición, y se conectan mediante marcadores de reformulación (*es decir, esto es, por ejemplo*); conectores de adición (*también, además*); construcciones que indican similitud con expresiones previas (*asimismo, de manera similar, del mismo modo*). Una secuencia expositiva también puede consistir en la respuesta a la pregunta ¿por qué?, que puede estar implícita (Adam, 1992).

En los textos argumentativos dominan las secuencias contrastivas, que marcan una oposición entre dos afirmaciones, una que es rechazada o relativizada y otra que es presentada como argumento principal; los conectores característicos son los contraargumentativos (*sin embargo, no obstante*). Una secuencia argumentativa también puede consistir en un esquema de premisas-conclusión (Toulmin, 1958; Adam, 1992). En este caso, los conectores característicos son: los causales (*pues, ya que, porque*), que introducen los argumentos; y los consecutivos (*por lo tanto, por consiguiente*), que encabezan la conclusión.

Cabe señalar que la argumentación siempre refiere a un tema que es puesto en discusión e implica desacuerdo y confrontación entre discursos. Por el contrario, en las secuencias expositivas el tema no es puesto en debate, sino que se presenta como algo dado y aceptado por los participantes de la

interacción. Por otra parte, mientras que las secuencias argumentativas son dominantes en el discurso científico especializado, donde se presenta conocimiento nuevo para que sea validado por la comunidad científica, las secuencias expositivas predominan en los textos pedagógicos, que exponen el conocimiento ya validado.

Evaluación y compromiso

La pregunta por la forma en que los textos construyen a su audiencia puede abordarse mediante las herramientas de la teoría de la evaluación, que se ocupa de los recursos empleados por los hablantes para expresar afecto, juicios y apreciaciones respecto de personas y cosas (Martin, 2003; Martin & White, 2005). Estos recursos evaluativos pueden analizarse desde la perspectiva dialógica, determinando la manera en que el emisor se posiciona frente a su interlocutor, es lo que los investigadores de la escuela de Sidney designan como “compromiso” (*engagement*) y que se refiere a los significados por medio de los cuales los hablantes reconocen o ignoran la diversidad de puntos de vista puestos en juego por sus enunciados y por medio de los cuales negocian un espacio interpersonal para sus propias posiciones. En este sentido, se puede determinar si el autor, cuando efectúa una evaluación, da por sentado que el lector comparte su punto de vista o si, por el contrario, anticipa que sus afirmaciones pueden generar oposición en el destinatario y, por ello, estima necesario ganar su adhesión. White (2003), basándose en la perspectiva dialógica de Bajtin (1982), postula que el hablante/escritor puede dar a su discurso una orientación monoglósica o heteroglósica. Si adopta la primera, al efectuar sus evaluaciones no reconoce otras voces que se hayan posicionado previamente sobre el mismo tema, y presenta sus afirmaciones como no problemáticas y aceptadas por todos. En la orientación heteroglósica, a través de indicadores de modalidad, estructuras de contraste, polaridad negativa o introducción de discurso referido, el hablante reconoce la existencia de posiciones alternativas. Esta dialogicidad, sin embargo, puede darse en forma expansiva o restringida. Mientras que en la expansión dialógica, las posiciones alternativas son consideradas y admitidas, en la contracción, son negadas, desafiadas o restringidas en su alcance.

En la expansión dialógica, el hablante puede:

Considerar (*entertain*) posiciones alternativas, haciendo valoraciones de probabilidad, mediante recursos de la modalidad (verbos modales, como *poder*; adverbios y adjetivos de duda, como *posiblemente*, *es probable*, etc., entre otros recursos).

Atribuir la proposición, presentarla como fundada en una voz externa, tomando distancia, mediante las diferentes formas de citación.

En la contracción dialógica, el hablante puede:

Objetar o **rechazar** una posición contraria (se expresa mediante la negación).

Conceder, o admitir la existencia de otras alternativas, pero restringiendo su alcance (cláusulas concesivas y contraargumentativas).

Declarar acuerdo, anunciando de manera explícita que el destinatario está de acuerdo con la proposición presentada. Los recursos son las frases como: *por supuesto*, *naturalmente*, *sin duda*, y también las preguntas retóricas.

El predominio de un tipo de procedimiento para el despliegue textual puede relacionarse con el posicionamiento del autor respecto de la audiencia o de posiciones alternativas. En efecto, las secuencias expositivas se vinculan con una perspectiva monoglósica, y las argumentativas con una orientación heteroglósica.

Corpus y método

El corpus se compone de una selección de 42 artículos de CH y Ex, publicados desde 1996 hasta el presente, que tratan, principalmente, temas de biología, aunque se incluyeron también algunos de meteorología y física. Se trabaja, por un lado, con siete artículos completos de cada revista, sin incluir los paratextos; sumando 17.000 palabras los textos de CH; y 15.000 palabras, los de Ex. Por otro lado, en 14 textos de cada una de las revistas se analizan los párrafos iniciales en los que se introduce el tema textual.

En cuanto a las revistas, CH y Ex son producidas dentro del sistema científico. La primera, nacida en diciembre de 1988, es editada por la Asociación Civil Ciencia Hoy, integrada por científicos de diversas áreas del conocimiento. Es bimestral, con una tirada de 5 mil ejemplares, y fue definida por los editores como una revista realizada por investigadores que son “integrantes del sistema de instituciones científicas argentinas” (CH, n° 100). En las instrucciones para autores, se indica que se reciben: “Trabajos que expliquen investigaciones y sus resultados al público culto y a colegas de otras disciplinas [...]”. Como se ve, la noción de audiencia esperada es imprecisa. Según afirma Terenzio (2009: 27), “la revista vacila entre un público general y un público de especialistas que no son pares”. Por su parte, Ex, creada en diciembre de 1994, es cuatrimestral, con una tirada de 4 mil ejemplares y editada por la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires. En el primer número, fue definida como “revista institucional” de la Facultad. Se aspiraba a que fuera un

canal que permitiera una relación directa con “las escuelas de enseñanza media, la comunidad universitaria y las empresas”.

Mediante un enfoque cualitativo-cuantitativo, examinamos, en primer lugar, los tipos de secuencia textual más frecuentes en los textos. Para ello, consideramos el párrafo como unidad básica, conceptual y gráfica (Trimble, 1985). Adscribimos cada párrafo a un tipo de secuencia teniendo en cuenta aspectos semánticos y léxico-gramaticales, es decir, la idea principal y la organización interna del párrafo en términos de las relaciones entre las proposiciones. De este modo, el número de párrafos de un texto nos da el número de secuencias. Consideramos como expositivas aquellas secuencias (o párrafos) que definan un concepto, lo asignen a una clase, expliquen el origen o función de una entidad, o la causa de un fenómeno. Las argumentativas serán las que presenten segmentos contrastivos y/o un esquema de premisas y conclusión. Cabe aclarar que la adscripción de cada párrafo a un tipo de secuencia puede ser problemática, porque un párrafo narrativo puede funcionar como dato o argumento para una secuencia argumentativa, asimismo, una secuencia narrativa puede estar inserta dentro de una argumentativa (en este caso asignamos el párrafo a una secuencia argumentativa). A pesar de estas limitaciones, este método puede ofrecer un panorama sobre los procedimientos seleccionados en forma preferencial para desplegar el tema textual.

Asimismo, con el fin de determinar el posicionamiento de los autores frente a posiciones alternativas, consideramos los recursos lingüísticos que indican evaluación y compromiso.

Tipos de secuencias textuales dominantes

Al determinar los tipos de secuencia textual dominantes en los textos, se observa que CH muestra, en promedio, una mayor proporción de secuencias expositivas que Ex, donde, en cambio, predominan las secuencias argumentativas y las narrativas, como se muestra en la tabla 1. No obstante, debemos aclarar que CH presenta una mayor variación que Ex en virtud de los estilos personales de los diferentes autores; de hecho, el porcentaje de secuencias expositivas en algunos artículos de CH puede alcanzar el 70%.

	Descr.	Narrativa	Expositiva	Argument.	Directiva	Total
CH	--	25 (15,5%)	71 (44,0%)	50 (31,0%)	5 (3,1%)	161
EX	--	33 (18,0%)	27 (14,7%)	113 (61,7%)	10 (5,5%)	183

Tabla 1: Frecuencia de tipo de secuencia textual según tipo de revista.

El predominio de secuencias expositivas en CH se correlaciona con una mayor presencia de definiciones, clasificaciones y explicaciones de conceptos. Ello no significa que Ex no presente secuencias expositivas, pero éstas ocupan un espacio menor. Cabe señalar que no se ha podido caracterizar ningún párrafo como netamente descriptivo, pues las descripciones aparecieron insertas en secuencias de otro tipo. Por otra parte, las secuencias directivas tuvieron, en ambas revistas, una proporción muy baja. En resumen, la distinción entre estas revistas reside en la proporción entre secuencias narrativas, expositivas y argumentativas.

Ahora bien, la mayor frecuencia de secuencias expositivas en CH es más notoria si se consideran, en forma exclusiva, los párrafos iniciales que introducen el tema textual. Como se muestra en la tabla 2, mientras que Ex elige desplegar la información a partir de secuencias argumentativas y narrativas, CH prefiere, principalmente, las expositivas, lo que implica, muchas veces, introducir el tema mediante la definición de un concepto. La elección de un tipo de secuencia tiene implicancias comunicativas, como veremos en la sección siguiente.

	Descr.	Narrativa	Expositiva	Argumenta.	Directiva	Total
CH	--	1 (4,76%)	14 (66,6%)	6 (28,6%)	--	21
EX	--	7 (33,3%)	2 (9,5%)	12 (57,1%)	--	21

Tabla 2: Frecuencia de tipo de secuencia textual en el primer párrafo

Introducción del tema textual

Teniendo en cuenta que la divulgación de la ciencia se propone vincular al público general con los contenidos científicos, el encargado de realizar esa tarea (ya sea un investigador o un comunicador) puede suponer al destinatario como no experto y ajeno al ámbito científico; o, por el contrario, puede construirlo como semiexperto, y alineado con la perspectiva científica. Indagando los procedimientos elegidos para desplegar la información e introducir el tema textual, podemos aproximarnos a la forma en que el emisor percibe a su audiencia y se posiciona frente a ella. A continuación, se ofrecen algunos ejemplos tomados de Ex.

(1) ¿Qué diría si alguien le señala que su calculadora funciona en base a bacteria? Probablemente piense que quiso decir batería y se confundió. ¿Qué deduciría si luego le comenta que para cargar la fuente de energía eléctrica va a orillas del río de la Plata en busca de barro? Y que esta tarea ribereña no la hace solo sino junto a sus

compañeros de secundario. [...] Sí, leyó bien. Es que tiene ante sí uno de los resultados del proyecto “Cosechando electricidad de las bacterias”, del que participan el Instituto [...] (Ex 43)

En el ejemplo (1), tenemos una secuencia argumentativa en la que se contrasta, de manera implícita, la información que brinda el texto con la forma supuestamente errada en que un lector no experto podría interpretarla. La autora entabla un diálogo con el destinatario, empleando la segunda persona del singular: lo interroga, presentándole una situación que, supone, le resultará extraña. A continuación, formula una hipótesis sobre una posible respuesta de aquél, y luego efectúa otra pregunta al tiempo que incorpora nueva información. Por último, completa la formulación del tema del artículo, que es presentado como extraño o increíble, motivando así el interés. Desde la perspectiva del compromiso, la autora, mediante un procedimiento de contracción dialógica, restringe el alcance de la posición del lector no experto al confirmarle que el texto no está errado (*leyó bien*). La frase podría ser reformulada mediante una cláusula concesiva: *aunque a usted le resulte extraño, esto es cierto*. La contracción dialógica se observa también en el ejemplo siguiente:

(2) Todos vivimos en la atmósfera y, por lo tanto, gran parte de las decisiones que tomamos diariamente están supeditadas al estado del tiempo. [...] De hecho, desde el mismo momento en que nos despertamos estamos atentos a la información meteorológica. Sin embargo, la enseñanza de las ciencias de la atmósfera adolece de un sinnúmero de errores conceptuales. (Ex 42)

En la secuencia argumentativa ejemplificada en (2), se presenta, en el primer segmento del contraste, una situación cotidiana, compartida con el destinatario mediante un “nosotros” inclusivo. El conector contraargumentativo permite introducir el tema, mediante una valoración negativa acerca de la enseñanza de las ciencias de la atmósfera, lo cual puede ser interpretado como una advertencia. Esta advertencia funciona como justificación del acto de informar, y crea en el destinatario la necesidad de seguir leyendo. En efecto, el texto construye un destinatario no experto que requiere conocer la información correcta, ya que ésta es crucial para tomar decisiones en la vida cotidiana.

Estos ejemplos muestran que la elección de una secuencia argumentativa para introducir el tema puede responder a la intención de persuadir a la audiencia no experta sobre la importancia o la pertinencia del tema y, en especial, acerca de la relevancia de la información científica. Este tipo de secuencia implica siempre una perspectiva dialógica, en la cual el emisor considera otro punto de vista, en este caso el del destinatario. Al hacerlo, el autor se alinea con la audiencia, presentando un terreno familiar y compartido. Sin embargo, mediante la contracción dialógica, la posición del destinatario es restringida o, a veces, rechazada para introducir la posición válida, que es la de la ciencia.

No obstante, algunos artículos de Ex se despliegan a partir de secuencias narrativas, como se muestra a continuación:

(3) Salió de su casa temprano, antes de la salida del sol, como cada mañana. Manejó su camioneta, campo traviesa, durante más de una hora, sabiendo que le esperaba un día de trabajo intenso. Al llegar al apiario, se puso el traje, ajustó su máscara y se acercó a la primera colmena de una larga fila. [...] Lo terrible fue cuando comprobó que no sólo una, sino dos, tres, cientos, casi todas sus colmenas estaban vacías. Sólo quedaba la reina, moribunda, y mucha cría muerta. David Hackenberg fue el primero, pero no el único, en sufrir esta devastadora experiencia. En los meses sucesivos, miles de apicultores reportaron millonarias pérdidas como ésta. El pánico se apoderó de agricultores, ecologistas y ambientalistas de todo el mundo. La pesadilla agrícola que sufrieron los Estados Unidos y gran parte de Europa en los últimos años se denominó Desorden del Colapso de Colonias, y es un mal sueño que hasta ahora no ha tenido explicación. (Ex 42)

En la secuencia narrativa ejemplificada en (3), se relata un hecho que es evaluado como sorprendente, pero, sobre todo, como negativo (mediante los adjetivos: *terrible, devastadora*; y los nombres: *pánico, pesadilla, mal sueño*). El posicionamiento del autor es monoglósico, da por sentado el acuerdo del destinatario respecto de la forma de valorar los hechos; en este caso, cualquier audiencia, ya sea experta o no experta, puede coincidir con esa valoración. Esta coincidencia puede deberse a que los hechos no son tan lejanos de la experiencia de un destinatario no experto, como sí lo podría ser la obtención de electricidad a partir de bacterias.

En resumen, al menos en Ex, la elección de un procedimiento determinado así como el tipo de posicionamiento de los autores se vincula con la forma en que es percibido el tema textual en relación con la experiencia de un destinatario no experto. Veamos a continuación cuáles son las estrategias seleccionadas por los autores de CH.

(4) Las distintas poblaciones de células sanguíneas se forman en la médula ósea -un tejido que se encuentra en el interior del esternón, huesos largos y costillas- como consecuencia de la expansión y diferenciación progresiva e irreversible de células progenitoras llamadas células troncales o multipotentes (véase ‘Descubriendo las células progenitoras’, Ciencia Hoy, 73). Este proceso de maduración se conoce con el nombre de hematopoyesis. Las células multipotentes dan origen a dos tipos de precursores: los precursores mieloides -que inducen a la formación de eritrocitos, plaquetas, rasófilos, eosinófilos, neutrófilos y monocitos- y los precursores linfoides, a partir de los cuales se originan los linfocitos B, linfocitos T y las células llamadas Natural Killer.

El factor estimulante de colonias de granulocitos (G-CSF), del que nos vamos a ocupar en este artículo, promueve la maduración de células precursoras a neutrófilos. La denominación de granulocitos indica que estas células contienen gránulos, los cuales están constituidos principalmente por enzimas proteolíticas. La liberación del contenido de los gránulos presentes en los neutrófilos se produce luego de la ingestión de partículas extrañas y

constituye uno de sus principales mecanismos bactericidas (véase el recuadro 'Propiedades de los neutrófilos'). (CH 94)

El fragmento (4) presenta dos párrafos expositivos en los que se introducen numerosos conceptos, con su denominación técnica y su ubicación precisa en la taxonomía correspondiente. Desde el punto de vista del compromiso, esta secuencia muestra un carácter monoglósico, pues se proporciona conocimiento enciclopédico que está fuera de discusión, dando por sentada la adhesión de la audiencia, no sólo a la verdad de las proposiciones sino también a su pertinencia en el contexto de la interacción comunicativa. Es interesante destacar que en el segundo párrafo los autores del artículo introducen un concepto ("factor estimulante de colonias de granulocitos"), y parecen justificar esa introducción al aclarar que ése es el tema del artículo. Al considerar que esa aclaración es suficiente como justificación, los autores parecen asumir que el destinatario espera, precisamente, que se le informe sobre ese tema. Se trata de un procedimiento característico de los textos pedagógicos, las enciclopedias y las clases magistrales, que suponen una audiencia interesada. Cabe señalar también que el fragmento ejemplificado muestra exhaustividad en el tratamiento de la información, por la enumeración de términos especializados y la precisión en la denominación científica, por ejemplo, se aclara el nombre técnico del proceso de maduración de las células sanguíneas, que no parece indispensable para la comprensión del tema. Vemos así que no es intención de los autores eludir términos especializados.

Si nos detenemos en los términos técnicos empleados, veremos que sólo uno de ellos es explicado: "médula ósea"; en el caso de "células progenitoras", se reenvía al lector a otro artículo de la misma revista. Pero la mayoría de los términos quedan sin aclaración, lo cual indica la suposición de un destinatario, si no experto, al menos semi-experto. Asimismo, al introducir el término "células sanguíneas", los autores no aclaran que se trata de los glóbulos rojos y los blancos. Cabe destacar que estos términos del lenguaje general aparecen sólo en el glosario, lo que indica que este componente del paratexto tiene la finalidad de suplir información para un destinatario no experto, diferente del destinatario del texto principal, es decir, el destinatario esperado.

Los ejemplos (5) y (6), si bien presentan un lenguaje menos técnico y resultan comprensibles para una audiencia no experta, suponen también, en nuestra opinión, un destinatario semi-experto, alineado con el autor-experto.

(5) Muchos microorganismos están dotados de un sistema de percepción de exquisita sensibilidad que les permite detectar nutrientes, oxígeno, luz, calor y otros factores físico-químicos de los alrededores y dirigirse activamente hacia zonas más favorables para su crecimiento. Esta característica resulta fundamental para la supervivencia en ambientes heterogéneos y cambiantes. Además, representa un campo con potenciales aplicaciones biotecnológicas. (CH 105)

(6) ¿Qué bicho es? constituye una pregunta fundamental de la biología que se formulan por igual tanto legos como científicos. El nombre de la especie (su nombre científico, para ser más exactos) es la llave con la cual accedemos al conocimiento acumulado sobre esa clase de organismo durante los últimos doscientos cincuenta años de ciencia moderna y de esta manera podemos saber si es peligroso, comestible, transmite enfermedades, es una especie nativa o exótica, está en peligro de extinción, etcétera. (CH 106)

En la secuencia expositiva ejemplificada en (5), los microorganismos son valorados en forma positiva mediante un juicio de estima social (*exquisita sensibilidad*). Al formular este juicio, los autores adoptan una perspectiva monoglósica, construyendo un destinatario que comparte su punto de vista y, al igual que un investigador, percibe a las bacterias como un interesante objeto de estudio. En otras palabras, los autores no consideran una posición alternativa, por ejemplo la de un lector no experto que percibiera a las bacterias sólo como causantes de enfermedades.

En (6), la información se despliega a partir de una pregunta metadiscursiva, que representa la que formularía una persona (científico o lego) frente a una especie animal desconocida. El registro coloquial de la expresión *bicho* para referir a un animal parece un intento de acortar la distancia con el destinatario, que es incluido en la interacción a través de las formas verbales de primera persona del plural (*accedemos, podemos saber*). Ahora bien, ¿de qué tipo de destinatario se trata? ¿Es experto o no experto? En realidad, quien accede al mundo natural a través de los nombres científicos de las especies, y puede hacer afirmaciones sobre sus características, es el especialista; es improbable que el no experto pueda hacerlo de ese modo. En otras palabras, la secuencia introductoria de este artículo construye un destinatario experto o, al menos, semi-experto, que adhiere al punto de vista del emisor. Sin embargo, los autores señalan que la pregunta que inicia el párrafo la efectúa también el lego. En nuestra opinión, el lego no está presente en la interacción, ya que su respuesta a la pregunta no incluye, probablemente, el nombre científico de las especies, sino el nombre vulgar o de uso general.

En resumen, hemos mostrado que, para introducir el tema textual, los autores de Ex seleccionan preferentemente secuencias argumentativas, y asumen una perspectiva de contracción dialógica, contemplando el punto de vista de un destinatario no experto y, al mismo tiempo, relativizando o rechazando esa posición. Como mediador, el redactor se alinea con el no experto en el primer segmento del contraste, para tomar distancia en el segundo, y alinearse con la posición científica. En cuanto a CH, sus autores prefieren iniciar los textos mediante la exposición de los conceptos centrales, asumiendo una perspectiva monoglósica. De este modo, se da por supuesta la adhesión del destinatario a ciertas valoraciones que son propias del ámbito científico. Asimismo, considerando la

exhaustividad de la información y el afán de precisión en los términos, podemos afirmar que se construye un destinatario interesado, que está dispuesto a aprender o que necesita esa información para fines específicos, como por ejemplo, la enseñanza. Creemos también que esta diferencia en cuanto al posicionamiento frente al tema y al destinatario se vincula con el tipo de emisor. El redactor semi-experto, en su rol de mediador, se alinea tanto con el destinatario no experto como con el punto de vista especializado; en cambio, el redactor experto, al menos en estos textos, aparece alineado siempre con el ámbito especializado.

Secuencias expositivas y propósito didáctico

Al discutir la elección de un tipo de secuencia específico para introducir y desplegar el tema textual, he señalado que esas elecciones pueden estar condicionadas por el tema y su cercanía o lejanía con la experiencia de un destinatario no experto. Por tal razón, quisimos indagar cómo es tratado un mismo tema en cada una de las revistas. A tal efecto, hemos seleccionado los dos o tres primeros párrafos de un texto de cada publicación que trata sobre un tema que, si bien está alejado de la experiencia cotidiana del público no experto, suele aparecer con frecuencia en los medios de difusión masiva: las células madre (aquellas que pueden dar origen a cualquier otro tejido del cuerpo). Se muestra a continuación:

(7) “Está instalado en el público que las células madre curan, y ahí es donde está el riesgo de que la gente sea engañada”, advierte el doctor Fernando Pitossi, profesor de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEyN) de la Universidad de Buenos Aires (UBA), investigador del Conicet, y coordinador del grupo multidisciplinario creado recientemente para tratar de responder algunas preguntas básicas sobre este tema: “Por ejemplo, si las terapias con células madre en el área de neurología, cardiología u oncología tendrán alguna utilidad en el futuro”, señala Pitossi. Si bien en el ámbito científico también se las identifica como células “troncales”, “progenitoras” o “stem” (por su nombre en inglés), el vocablo “madre” es el que las ha popularizado y, tal vez, el que hace que sean percibidas como “buenas para todo”. Pero, lo cierto es que su utilización terapéutica puede tener consecuencias graves para la salud.

Todos los seres humanos provenimos de una única célula, llamada **cigoto**¹, que se forma cuando un óvulo es fecundado por un espermatozoide. El cigoto es la célula madre por excelencia pues, a través del proceso de diferenciación, puede dar origen a todas las diferentes células, tejidos y órganos que conformarán nuestro cuerpo. Por eso se dice que es totipotente.

El cigoto se divide rápidamente dando lugar a dos nuevas células, que también se dividen para formar cuatro, que a su vez originan ocho, y así sucesivamente hasta que -aproximadamente cinco o seis días después de la fecundación- conforman una esfera hueca, del tamaño de un grano de arena, que contiene unas 150 células, y que se denomina **blastocisto**. Esa “pelota” está integrada por dos tipos de células: las que darán origen a la placenta, y las denominadas **células madre embrionarias**. Estas últimas, tienen la capacidad -proceso de diferenciación mediante- de producir cualquier tipo de célula, excepto las de la placenta. Por eso, ya no se las considera **totipotentes**, sino **pluripotentes**. (Ex 39)

(8) La célula huevo -o **cigoto**-, producto del asombroso proceso de fecundación, es **totipotencial**, o sea que es capaz de generar por sí misma un individuo. Cuando el cigoto llega al estadio bicelular -es decir que se duplicó una vez-, cada una de estas células puede potencialmente formar un feto. Recordemos que los gemelos genéticamente idénticos se forman cuando dos células totipotentes se separan y a partir de cada una de ellas se desarrolla un individuo. Aproximadamente cuatro días después de la fecundación las células, que se han dividido por **mitosis**, produjeron un aumento del número de células y una reducción de su tamaño, ya que el volumen total del embrión sigue siendo el del cigoto. Estas células se denominan **blastómeras**, y comienzan a especializarse. Cuando el embrión está formado por aproximadamente 16 células se llega al estadio de **mórula** (véase la figura 1). A partir de esta etapa, las células que constituyan el **macizo celular interno** darán origen al embrión propiamente dicho, mientras que la capa celular circundante contribuirá a la formación de la placenta (figura 1). (CH 73)

En el ejemplo (7), que corresponde al artículo de Ex, observamos que el tema es introducido mediante una secuencia argumentativa, y luego se brinda la explicación de los conceptos mediante secuencias expositivas. En el primer párrafo el autor adopta una perspectiva doblemente dialógica: por un lado, hay dos locutores (se introduce en cita directa la voz de un especialista), y, por otro, ambos locutores contemplan el punto de vista de la audiencia no experta. Así, se efectúa un contraste entre dos formas diferentes de denominar y entender la noción de células madre: la perspectiva “popular”, o no experta, y la científica. La primera se asocia a valoraciones positivas (*curan, son buenas para todo*), que son rechazadas tanto por el autor como por la fuente que es citada, pues esas valoraciones suponen “engaño” y pueden llevar a “consecuencias graves”. Al refutar la posición del lector no experto, se crea la necesidad de aclarar el error y, de este modo, se persuade al lector a aceptar como adecuado el propósito comunicativo del texto: informar sobre el tema. En los dos párrafos que siguen, al explicar los conceptos mediante una secuencia expositiva, el autor pasa a una orientación monoglósica, que es la perspectiva del conocimiento científico aceptado. Vemos así en el ejemplo (7), como ya observamos en los ejemplos (1) y (2) de la sección anterior, que Ex despliega la información mediante la estructuración argumentativa, oponiendo discursos o concepciones sobre el tema y formulando valoraciones sobre esas posiciones, con el fin de persuadir al destinatario acerca de la importancia y la pertinencia del contenido que se brinda.

A diferencia de EX, CH, como se observa en (8), despliega la información mediante secuencias expositivas, iniciando el tema con la explicación de los conceptos centrales y asumiendo de entrada la perspectiva monoglósica. Esta decisión de iniciar el texto directamente con la exposición sugiere que

los autores no consideran necesario justificar la explicación, dando, tal vez, por descontado el interés del destinatario.

Si nos detenemos en las secuencias expositivas de ambos textos, vemos que éstos, con el propósito de clarificar las diferencias entre los distintos tipos de células madre (las totipotentes y las pluripotentes), organizan el contenido de manera similar. Así, los dos textos, centrándose en el desarrollo del embrión, parten de la primera célula totipotente, el cigoto, para llegar al estadio de blastocito, en que las células se convierten en pluripotentes. En ambos textos, ese proceso se expresa en una secuencia narrativa inserta en la expositiva; y la información se distribuye según el orden temporal del desarrollo embrionario.

No obstante, se identifican diferencias en cuanto a los términos técnicos introducidos y los recursos explicativos utilizados por cada uno de los textos. En el fragmento de Ex se destacan diferentes procedimientos destinados a facilitar la comprensión, como el empleo de imágenes visuales, por ejemplo, para describir el blastocito y dar noción de su forma, se lo presenta como “esfera hueca” y “pelota”, y se lo compara con un “grano de arena”, para dar una idea de su tamaño. En CH no encontramos imágenes visuales ni metáforas. Sí, en cambio, hay paráfrasis explicativas (encabezadas por marcadores de reformulación: *es decir, o sea*) y también un ejemplo (el de los hermanos gemelos) que ayuda a comprender la capacidad de las células totipotenciales para formar un individuo completo. Hay, sin embargo, algunos conceptos que no son explicados: ‘mitosis’, ‘mórula’ y ‘macizo celular interno’. El primero, en particular, no se relaciona en forma específica con el tema, y, creemos, no puede ser interpretado a partir del contexto por un lector no experto.

El contraste entre los fragmentos ejemplificados nos permite ver en Ex un esfuerzo mayor por facilitar la comprensión de una audiencia no experta que, además, puede poseer una valoración equivocada, desde el punto de vista científico, del concepto que es tema del artículo. CH, en cambio, si bien emplea recursos explicativos como la paráfrasis y el ejemplo, parece preocuparse principalmente por la precisión de los términos, algunos de los cuales supone conocidos por la audiencia.

Comentarios finales

Con los ejemplos presentados hemos querido mostrar que las dos revistas examinadas construyen un distinto tipo de destinatario y responden a propósitos comunicativos diferentes. El predominio de secuencias expositivas, el despliegue de la información a partir de la definición de conceptos, y la orientación monoglósica, que da por sentado el acuerdo, sugieren que CH construye un lector semi-experto, que posee conocimientos de ciencia, está interesado en los temas, no necesita ser cautivado o atrapado, comparte el punto de vista del emisor y no es ajeno al ámbito científico.

En cambio, el predominio de secuencias argumentativas, sobre todo en el primer párrafo, en los artículos de Ex, sugiere que esta publicación supone un lector no-experto, que carece de conocimientos de ciencia, que no está interesado en los temas (por ello es necesaria la argumentación), que no comparte el punto de vista científico, y es ajeno al ámbito de la ciencia. Por ello, este destinatario necesita ser cautivado y atrapado.

En CH, el productor textual, al suponer una audiencia interesada, parece especialmente preocupado por introducir los conceptos precisos y ser exhaustivo en la información. De este modo, no oculta su propósito pedagógico, al igual que el autor de un libro de texto. En cambio en Ex, los autores se proponen allanarle el camino al destinatario y ocultan el propósito pedagógico, porque temen que el lector abandone la lectura. Suponen que, para éste, la ciencia es difícil y aburrida, por ello necesitan justificar la elección del tema haciendo referencia a una supuesta necesidad del destinatario: la necesidad de no ser engañado o de evitar un riesgo para su salud. En tal sentido, podemos afirmar una diferencia en el nivel funcional. La función principal en CH parece ser la de “transmitir conocimientos”. En Ex, la función principal es “informar”, o más bien, “brindar información útil”; y la función de transmitir conocimiento, que se realiza en secuencias expositivas que clarifican los conceptos centrales, aparece como subsidiaria de la función informativa principal, pues está al servicio de la comprensión del tema. También se identifica en Ex una función persuasiva, destinada a despertar el interés y facilitar la aceptación de la información que se transmite. El supuesto de que el destinatario supone que la ciencia es aburrida lleva muchas veces a introducir recursos de humor.

Cabe señalar que en los textos de ambas revistas se pueden detectar otras diferencias, de las cuales no nos hemos ocupado en este trabajo, que permitirían profundizar en su descripción. Por ejemplo, en el nivel léxico-gramatical pueden identificarse ciertos rasgos que permiten colocar cada una de las publicaciones en una distinta ubicación en el eje proximidad-distancia comunicativa. En CH predominan las formas pasivas e impersonales, y las nominalizaciones en la posición de sujeto, rasgos que tienden a la desagentivación y colocan a los textos en el polo de la distancia comunicativa. En Ex, en cambio, predominan las oraciones con sujetos animados y se observan rasgos de registro coloquial, incluso expresiones humorísticas que ubican a los textos en un lugar más cercano de la proximidad comunicativa.

Creemos que las diferencias halladas en el nivel de estructuración textual y en el léxico-gramatical se vinculan con la distinción de tipo de emisor. Emisor experto y emisor no experto parecen posicionarse de manera diferente frente al tema y frente al destinatario. No obstante, no queremos

afirmar que todo emisor experto siempre se va a posicionar del mismo modo frente a su audiencia, sino que, en el contexto de CH, los autores expertos, al menos en los temas del dominio de la biología, no reconocen la perspectiva del no experto en su discurso. También es necesario reconocer que los redactores semi-expertos perciben a la audiencia en virtud de ciertos supuestos que, tal vez, no en todos los casos se adecuen a la realidad.

Consideramos que será necesario hacer un análisis a partir de un corpus más amplio para confirmar nuestras hipótesis. Asimismo, para profundizar en la descripción del género de semi-divulgación, también sería importante considerar artículos de las ciencias sociales y las humanidades, para averiguar si los especialistas en esas áreas del conocimiento eligen estrategias similares o diferentes para introducir el tema. No obstante las limitaciones del presente trabajo, podemos afirmar que el tipo de secuencia textual elegida para introducir un tema científico puede ser un indicador de la forma en que el productor textual supone a su audiencia en relación con el conocimiento. Hemos visto, además, cómo incide la percepción del destinatario en los demás niveles textuales, no sólo en el de la estructura textual y de formulación léxico-gramatical sino también en el nivel funcional. De este modo, confirmamos una vez más la utilidad de abordar y tipologizar los textos desde una perspectiva multidimensional.

Notas

- 1 Se destacan en negrita los términos técnicos.

Referencias

- Adam, Jean Michel (1992) *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Bajtin, Michael (1982) *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Ciapuscio, Guiomar (1994) *Tipos textuales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ciapuscio, Guiomar, Adelstein, Andreina y Susana Gallardo (2010) "El texto especializado: Propuesta teórica y práctica de capacitación académica y profesional". En Parodi, G. (ed.) *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*: 317-346. Santiago de Chile: Ariel.
- Heinemann, Wolfgang & Viehweger, Dieter (1991) *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- Heinemann, Wolfgang (2000) "Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens. Rückschau und Ausblick". En K. Adamzik (ed.), *Textsorten*: 9-29. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH.
- Loffler-Laurian, Anne-Marie (1983) "Typologie des discours scientifiques: deux approches". *Etudes de Linguistique Appliquée* (51): 8-20.
- Martin, James, (2003) "Beyond Exchange: Appraisal Systems in English". En Hunston, S., Thompson, G. (Eds.), *Evaluation in Text*: 142-175. Oxford, UK: OUP.
- Martin, James & White, Peter (2005) *The Language of Evaluation, Appraisal in English*. London & New York: Palgrave Macmillan.
- Oesterreicher, Wulf (1996) "Lo hablado en lo escrito. Reflexiones metodológicas y aproximación a una tipología". En T. Kotschi, W. Oesterreicher & K. Zimmermann (Eds.), *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*: 317-340. Vervuert Iberoamericana.
- Terenzio, Milton (2009) *Divulgación científica y científicos divulgadores. Análisis crítico de la divulgación de Ciencia Hoy*. Tesina de Licenciatura en Comunicación Social, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones (inédita).
- Toulmin, Stephen (1958) *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trimble, Louis (1985) *English for Science and Technology*. London: Cambridge University Press.
- Werlich, Egon (1975) *Typologie der Texte*. München: Fink. (Traducción de G. Ciapuscio).
- White, Peter (2003) "Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance". *Text* 23(2): 259-284.

Capítulo 65: 533-538

“Servicio público” y “derecho humano”:
dos conceptos de educación superior en disputa

Paula Sylvina García

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

“Servicio público” y “derecho humano”: dos conceptos de educación superior en disputa

Paula Sylvina García

Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires

Buenos Aires, Argentina

pgarcia@filo.uba.ar

Resumen

A partir de los resultados obtenidos en una etapa anterior en la que observamos cómo nuevas prácticas discursivas incorporadas al discurso institucional de las nuevas universidades argentinas contribuyen a poner en circulación el concepto de educación como servicio, extendemos ahora el análisis a un discurso supranacional difundido a través de boletines internacionales por la organización UNESCO. El análisis sintagmático realizado en este corpus, nos permitió seleccionar las formas lingüísticas “servicio público” y “derecho humano” en cláusulas en las que aparecen definiendo el nuevo rol de las universidades en un contexto social global. Considerando que se trata de formas incorporadas desde otras formaciones discursivas (Pêcheux, 1969) en las que pueden circular con distintas valoraciones, focalizamos el análisis en las relaciones discursivas que establecen con otros signos para delimitar el valor que adquieren como signos ideológicos (Voloshinov, 1929). Paralelamente, describimos las operaciones de cohesión que hacen posible que en este discurso convivan- no exentos de conflicto- los conceptos “la educación superior es un servicio público”/ “la educación superior es un derecho humano”. Finalmente, contrastamos esta descripción con la obtenida en el análisis de otros discursos institucionales sobre la educación superior, particularmente los producidos por universidades argentinas, con el objetivo de determinar el tipo de relaciones que se establecen en el interdiscurso (Pêcheux, 1969). Metodológicamente, seguimos la propuesta de la Lingüística Crítica (Hodge y Kress, 1979) que permitió relevar la posición de los participantes y los procesos/cualidades asignadas a cada uno de ellos y los elementos del nivel textual (Halliday, 1985; Fairclough, 1993).

Introducción

Los alumnos tienen otros requerimientos. “Yo pago entonces, quiero servicio”. Este es un comentario de una profesora de una universidad pública nacional argentina acerca de las pretensiones de sus alumnos de la carrera- arancelada- de Martillero, corredor y afines. El “razonamiento” no parece descabellado: en el mundo de los servicios, es lógico pagar por ellos y reclamar si no los recibimos. Pero ¿por qué educación equivale a servicio? ¿No era un derecho? Muchas cosas han cambiado- o se han intentado cambiar- en las últimas décadas en torno a la Educación Superior. Términos como pública, gratuita y estatal se valoran ahora en los discursos sobre una nueva universidad en relación con otros como eficiente, dinámica, emprendedora.

Queremos en esta breve presentación mostrar parte de nuestro proyecto de investigación que indaga acerca de en qué medida es posible que la tradicional universidad pública, estatal y gratuita hoy en día pueda ser concebida como proveedora de servicios y no de conocimientos. ¿Cómo se produce este desplazamiento? ¿Qué otros discursos intervienen en este proceso? Intentaremos mostrar mediante qué operaciones, signos ideológicos relativamente estables entran en conflicto, pierden y modifican parte de sus valoraciones al ser yuxtapuestos con otros que no forman parte de la misma formación discursiva (Pêcheux, 1969). Teniendo en cuenta que el interdiscurso precede al discurso, proponemos delimitar la unidad de análisis como un espacio de intercambios entre varios discursos (Maingueneau, 1995) en donde es posible observar continuidades y rupturas. Recurrimos a un corpus heterogéneo para delimitar algunas operaciones y conceptos presentes en los que llamamos discursos sobre la nueva universidad producidos y puestos en circulación por diversos organismos e instituciones. El material trabajado incluye entonces una variedad de procedencias: folletos y páginas webs de universidades públicas argentinas, boletines oficiales de la UNESCO, foros de temas propuestos por esta organización a cargo de especialistas y declaraciones de congresos internacionales sobre educación superior.

Una breve historia y un poco de análisis

La educación superior comienza a cobrar interés internacional a partir de la década del 90. Nos referimos a determinados cambios concretos que se dieron principalmente en Europa y que implicaron, entre otros, una nueva visión en la planificación institucional, que incluye desde departamentos financieros más autónomos hasta nuevos métodos de entrenamiento y evaluación de los profesores. Según Fairclough (1993) estos cambios responden a los procesos de mercantilización del sector público en general y tienen un importante correlato en la dimensión de las prácticas

discursivas, más precisamente, allí en donde el orden del discurso anterior se reacomoda sobre el modelo de organizaciones de mercado.

Claro está que no es lo mismo hablar de cambios en el sistema universitario europeo que en los de América Latina y mucho menos en Argentina. Sin embargo, con la creciente preocupación mundial por la globalización y los cambios que ésta impondría, se empieza a constituir como tema regional la necesidad de una nueva concepción de estudios superiores que tiene como emisor privilegiado al IELSAC, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y en Caribe, que reemplaza al Centro Regional para la Educación Superior. Su primera misión fue el inicio de varios proyectos en el marco de Plan de Acción para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (La Habana, Cuba, noviembre de 1996). Este instituto se propone como objetivo general implementar en la región latinoamericana y caribeña el programa que, en materia de educación superior, aprueba bianualmente la Conferencia General de la UNESCO.

En su página web el organismo se presenta a sí mismo como una instancia necesaria para concretar la necesidad perentoria de transformar progresivamente la educación superior en la región. (página web oficial, apartado “Visión”).

Analicemos con un poco más de detalle algunos fragmentos del discurso que pone en circulación:

(1) En ningún momento de la historia ha sido más importante invertir en la enseñanza superior como vector importante de la construcción de sociedades basadas en el conocimiento. (Documento de la conferencia mundial de educación superior, París, 2009)

(2) La enseñanza superior debe perseguir a un tiempo los objetivos de equidad, pertinencia y calidad así como la necesidad de reforzar el atractivo de la carrera universitaria. (Documento de la conferencia mundial de educación superior, París, 2009)

(3) Incrementar las inversiones, promover la diversidad y reforzar la cooperación internacional a fin de satisfacer las necesidades de la sociedad. (Documento de la conferencia mundial de educación superior, París, 2009)

A primera vista, estos textos parecen difíciles de comprender. En el nivel sintáctico, abundan las nominalizaciones y estructuras complejas. Sabemos que uno de los efectos de las nominalizaciones es dificultar la recuperación de los participantes y transformar en entidades abstractas los procesos involucrados. Así, por ejemplo, en las necesidades de la sociedad (X necesitar Y) no es posible entender quiénes necesitan ni qué necesitan, aún cuando podamos suponer que quienes necesitan algo se encuentran en algún lugar dentro del colectivo sociedad.

Desde el punto de vista semántico, comprender estos textos no es menos complicado. Notemos en estos tres pequeños ejemplos la cantidad de términos que se ponen en relación y que no resultan fáciles de ordenar alrededor de ejes en común. ¿Pertenecen al mismo campo semántico equidad y pertinencia? ¿Incluiríamos equidad en el mismo campo semántico que, por ejemplo, gratuidad? En todo caso, podemos presumir con alguna certeza basada en nuestro sistema de creencias que equidad y atractivo de la carrera universitaria se ubican en campos distintos. Pero ¿Y si equidad aquí significa carreras atractivas para todos? Dada la igualdad sintáctica que indica el comparativo así como podemos como mucho interpretar que algo que tiene que ver un concepto general y abstracto como la igualdad puede ser cohesivo con algo relacionado con un concepto subjetivo como lo atractivo. Dudas de este tipo plantea también la relación de coordinación que se establece entre inversiones, diversidad y cooperación. Pueden coexistir en la misma cláusula el campo semántico de las finanzas, el de la aceptación de las diferencias y el del trabajo cooperativo. Por su parte, la modalidad deóntica asegura que los enunciados puedan ser interpretados como definiciones de determinados estados de cosas pero es necesario que además estas definiciones sean percibidas como legítimas. Evidentemente, para comprender estas operaciones es necesario salir del texto como pura materialidad lingüística. Está claro que las definiciones no pueden ser producidas por cualquier emisor. Las instituciones que las producen deben constituirse en emisores privilegiados y legitimados dentro de la comunidad, y en el caso de la UNESCO, la comunidad a la que se dirigen es buena parte del mundo occidental. Pero no sólo deben asegurarse de llegar a una gran cantidad de destinatarios sino también deben construir e imponer una imagen de sí mismas (Raiter, 2001). Y aún cuando esa imagen ya goce de prestigio, los temas que se proponen también deben legitimarse.

Los procesos de legitimación de un nuevo orden discursivo involucran numerosas estrategias (Fairclough, 2003). Una de las más frecuentes en nuestro corpus es la inclusión de voceros que representan a la organización y que son presentados como especialistas altamente calificados en la materia acerca de la que discurren. En general no sólo ocupan algún cargo en ella sino que también forman parte de alguna de las organizaciones vinculadas o avaladas por la misma.

Vayamos aquí también por un ejemplo. En el portal del IELSAC, se promociona un foro sobre temas de educación superior denominado “Enlaces” en el que especialistas responden preguntas sobre un tema que la organización propone. Un experto en “estrategias de internacionalización para mejorar la calidad de la Educación Superior” presentado como el “director ejecutivo del proyecto Columbus”, estuvo disponible durante una semana en el portal para recibir preguntas. En una de sus respuestas sobre una pregunta acerca de la gestión universitaria, emite la siguiente definición:

(4) Los directivos universitarios requieren de tres tipos de competencias para el desempeño de sus funciones: habilidad política, prestigio académico y capacidad gerencial. (...) Lo más habitual en América Latina es que lleguen

al frente de las universidades personas que reúnen las dos primeras condiciones en medida variable. (...) Columbus trata de remediar esta situación. La iniciativa más reciente en este sentido es la organización de un benchmarking club en el que ya han participado más de 80 directivos.

Analicemos brevemente el interdiscurso al que apela esta especie de definición de lo que debe ser y hacer un directivo universitario. La cohesión entre habilidad política, prestigio académico y capacidad gerencial está dada como natural siempre y cuando aquello que no poseen los directivos (capacidad gerencial) se pueda adquirir mediante prácticas de counselling propias de los modelos empresariales de gestión. El benchmarking es un proceso sistemático y continuo para evaluar los productos, servicios y procesos de trabajo de las organizaciones que son reconocidas como representantes de las mejores prácticas, con el propósito de realizar mejoras organizacionales. En otras palabras, para aceptar esta definición debemos aceptar que una universidad debe gerenciarse del mismo modo que una empresa (incluso tuvimos que usar ese neologismo en nuestra paráfrasis).

Propondremos que las características sintáctico-semánticas de estas definiciones sumadas a los esfuerzos por legitimarlas que lleva a cabo el emisor constituyen una estrategia discursiva que consiste en establecer relaciones de equivalencia entre términos-conceptos- que podrían resultar incompatibles entre sí en otro orden del discurso. Ubicaremos esta estrategia dentro de lo que Fairclough (2006) denomina discursos de transición, en los que se presentan definiciones generales que pueden adaptarse a diversos fines y que describen una realidad como ya existente que tan sólo debe profundizarse. Según este autor, los discursos de transición hablan de nuevas versiones acerca de determinada realidad transnacional- en nuestro caso, la educación superior- y se ubican dentro de los discursos sobre la integración regional y global que producen organismos como la Organización Mundial de Comercio, el Banco Mundial, la UNESCO y una gran cantidad de organizaciones que dependen de éstos. Son discursos recontextualizadores de otros discursos, en los que se articulan y unifican conceptos ya existentes pero provenientes de diferentes ámbitos, como los de la gestión empresarial con los de la gestión institucional pública. Pero su vez, estas definiciones deberán recontextualizarse en las prácticas concretas (por ejemplo, y como veremos más adelante, en las prácticas discursivas de las nuevas universidades argentinas).

Servicio público y derecho humano

Veamos entonces cómo funciona una de estas definiciones en un ejemplo concreto. La definición de educación superior que emitió y puso en circulación durante los últimos 12 años la IELSAC es la siguiente:

(5) La educación superior es un servicio público y un derecho humano fundamental

Una vez más, nos encontramos con un texto que en el que se coordinan dos conceptos pertenecientes a campos semánticos diferentes lo que dificulta su comprensión si no se tiene información extra. Parece decir algo importante, general, universal, parece describir una realidad ya confirmada pero en realidad dependemos de los contextos en que se actualice para poder interpretarla y, en especial, de las representaciones sociales de estos conceptos y de la práctica social a la que se aplican que estén vigentes en cada comunidad. Supondremos entonces que la dispersión de sentidos tendrá algún límite cuando entre en contacto con las representaciones de servicio público y derecho humano que estén presentes en las comunidades concretas y en situaciones concretas.

Si quisiéramos ahondar en las representaciones sociales activas (Raiter, 2001) en nuestro país acerca de estos dos conceptos, nos sería muy útil recurrir al discurso de los medios masivos de comunicación para relevar al menos con qué cosas se los relaciona.

Una rápida búsqueda en Clarín y en La Nación nos ofrece el siguiente panorama:

Servicio público está incluido en una gran variedad de temas que van desde los servicios de agua, electricidad, gas, transporte y tránsito hasta la recolección de residuos, los correos y las cárceles. Otra serie de temas involucran al sintagma en servicios que algún sector pretende imponer en esta categoría: los servicios financieros de los bancos, la telefonía celular, el combustible biodiesel. Facebook y Google también quieren ser un servicio público. El periodismo debería ser un servicio público para algunos e incluso para otros, el sacerdocio del celibato. La educación primaria y secundaria es un servicio público cuando hay paros docentes y así se la declara oficialmente para obligar a los gremios a acatar las medidas que dispone el ministerio de educación.

Lo cierto es que no es fácil incluir todos estos temas en una definición en común. Algunos pueden definirse por el modo en que se financian y fijan sus precios, como por ejemplo el servicio de taxis y el correo cuyos aumentos deben discutirse en Audiencia pública. No todos se definen por el aporte del estado para garantizar su funcionamiento, ni por la regulación estatal, aunque oficialmente, un servicio declarado público por el estado pasará a estar regulado por él.

Tal vez lo más significativo para acercarnos a una definición de servicio público en nuestro país sea el derrotero regulados/desregulados, públicos/privados, privatizados/estatizados que han seguido durante las últimas décadas. Un problema central para entender el significado social que puede tener el sintagma hoy en día es la presencia del adjetivo público que se presenta como un caso de polisemia y multiacentuación ideológica, sobrevalorado en algunos discursos y devaluado en otros (Zullo, 2007).

Por su parte, el sintagma derecho humano aparece en los medios proclamados desde distintos sectores sociales que reclaman por los más variados derechos, como el derecho al ambiente sano, cuya representación se activó recientemente a raíz de las discusiones sobre si los recitales en el estadio de River ocasionaban molestias a los vecinos. El punto interesante es que la educación no presenta apariciones salvo en cuestiones puntuales como el debate sobre la educación sexual y en ningún caso hemos relevado derecho humano asociado con educación superior. Para completar este panorama veremos finalmente, qué continuidades y/o rupturas respecto de la definición educación superior como servicio público y derecho humano encontramos en el discurso institucional de las universidades argentinas creadas en la década del 90 y en qué medida las representaciones sociales activas de estos conceptos condicionan sus posibilidades de enunciación.

El servicio de las nuevas universidades argentinas

Un aspecto que hemos estudiado en una etapa anterior de la investigaciónⁱⁱ es el carácter fundacional del discurso de estas instituciones creadas en la década del 90 en el que mediante distintas estrategias se autodefinen como una nueva universidad en contraste con otra universidad.

(6) Desde siempre consideramos que debíamos construir una universidad diferente (folleto sobre contribución estudiantil)

(7) Una universidad innovadora (eslogan página web oficial)

(8) Universidad del estado, pública, libre, democrática, instalaciones modernas, aulas confortables (publicidad vía pública)

En efecto, se trata de un discurso que no puede dejar de aludir, referir y contestar a otro preexistente- que no es otro que el de la universidad pública tradicional- . Define una universidad diferente a otra, innovadora respecto de un orden anterior. Observemos rápidamente la enumeración del ejemplo 8 que se inicia con la repetición de cualidades del orden anterior (del estado, pública, democrática) y que continúa con la irrupción de elementos relacionados con el “confort” de las instalaciones edilicias, poniendo en una relación de equivalencia signos que emanan de- y evocan- diferentes discursos: al mismo tiempo que iguala el valor de los elementos enumerados, alude a la valoración negativa que puedan tener los destinatarios respecto de instalaciones antiguas y aulas no confortables de la otra universidad. El “formato” de esta estrategia nos recuerda al que propusimos para las definiciones generales del IESALC sólo que en este caso, la relación con las representaciones sociales “locales” es más visible.

En el plano de la prácticas discursivas, la innovación se refleja en la producción y distribución de folletos impresos que conservan algunas características de las prácticas mercantiles de publicidad de servicios (se producen a gran escala y se asegura la llegada al destinatario mediante distintas vías). Se trata de especies textuales híbridas en las que coexiste la función informativa con la promocional. La marca textual está dada por la 2º persona que utilizan las instituciones para dirigirse a sus alumnos. Este recurso, que Fairclough (1993) denomina conversacionalización, es un simulacro de la conversación familiar y amistosa utilizada con fines estratégicos-promocionales- por las empresas de servicios y que crecientemente se observa en los discursos de las instituciones de educación superior. Estas características forman parte de la imagen institucional que las nuevas universidades argentinas presentan de sí mismas y en la que es posible la combinación- y revalorización- de signos ideológicos pertenecientes a un orden del discurso anterior con prácticas discursivas y conceptos provenientes de discursos tales como el de la promoción de servicios.

En este discurso promocional no aparece el sintagma derecho humano y para encontrarlo debemos adentrarnos en las numerosas páginas de los estatutos en los que sí se hace alguna mención. Tampoco encontramos ocurrencias del adjetivo público combinado con el sustantivo servicio. Esto parece seguir cierta línea con el análisis del apartado anterior: público es un signo “conflictivo”, que muestra dificultades para una valoración relativamente estable; derecho humano es un signo de escasa circulación en la actualidad que no integra la Agenda de los principales diarios nacionales. En otras palabras, las condiciones de producción del discurso de las nuevas universidades argentinas- como las de cualquier discurso- no sólo están dadas por su propia situación enunciativa sino también por otros enunciados disponibles en la memoria discursiva. En efecto, sí encontramos un rubro de servicios profusamente promocionado en folletos y páginas webs. La nueva universidad brinda servicios a los alumnos y a terceros, empresas y comunidad en general. Abarcan numerosas prestaciones: tarjetas de servicios de fotocopias, servicios de orientación y reorientación vocacional, asesoramiento en técnicas de estudio y organización del tiempo, apoyo en problemas de adaptación a la vida universitaria, apoyo en problemas de aprendizaje, asesoramiento en desarrollo de carrera, servicio de materias semi-presenciales “on line” y la comercialización de servicios a terceros, según “las demandas” de las empresas o los “requerimientos del mercado”. Teniendo en cuenta que la práctica discursiva adoptada por estas instituciones combina la información con la promoción, podemos suponer que es más “estratégico” promocionar servicios que los devaluados servicios públicos si se los asocia a una representación de lo público como estatal, relación aún inevitable en el caso de universidades estatales. La ausencia del concepto derecho humano en las autodefiniciones de las nuevas universidades requiere otra explicación para la que no tenemos más evidencias que su prácticamente inexistente vinculación con la educación superior en las representaciones sociales

activas hoy en nuestro país. Posiblemente un estudio que indague en otros momentos históricos ubicaría este concepto en una zona del orden del discurso de las “viejas” universidades que ya no resulta útil retomar.

Conclusiones

Como vimos, las definiciones supranacionales sobre una nueva educación superior y que forman parte de discursos que promueven cambios relacionados con una visión “más empresarial” de las instituciones, comparten un espacio discursivo con las de las nuevas universidades argentinas. En efecto, éstas, al mismo tiempo que se autodefinen como innovadoras, muestran en sus prácticas discursivas reacomodamientos de un orden del discurso preexistente que hacen posible la cohesión entre educación y mercado.

Los signos ideológicos que se ponen en circulación también se redefinen, no exentos de contradicciones. Un nuevo paradigma de universidad, en términos de la UNESCO deberá ser “un término medio entre servicio público y capacidad emprendedora. Pero también deberá proteger la libertad académica, la libre expresión y la autonomía”. Cabe preguntarse cómo llegará esta definición a las prácticas concretas, y si será posible superar la contradicción que implica por ejemplo, la exigencia de una capacidad emprendedora con el sostenimiento de la libertad académica. Evidentemente, aún nos faltan pruebas que puedan dar cuenta de los efectos de esta suerte de definiciones de organismos “de peso” internacional puedan tener en las prácticas concretas, en quienes las llevan a cabo y en el modo en que son percibidas por la comunidad. Mucho menos podemos hablar de continuidades discursivas que nos permitan afirmar un cambio definitivo, al menos en nuestro país. Pero según vimos, los discursos de transición hacen justamente eso: abren el juego- y las significaciones- para que el cambio sea posible.

Lo cierto, por ahora, es que la educación superior como servicio figura desde al año 2001 en el Acuerdo General de Comercio y Servicios (GATS) que la incluyó entre los 12 sectores negociables entre los países miembros de la Organización Mundial del Comercio (OMC). Es una de las cinco transacciones de capital más importantes en la economía global.

Referencias

- Fairclough, N. (2006) *Language and globalization*, London: Routledge
 Fairclough, N. (2003) *Analysing discourse. Textual analysis for social research*, London: Routledge
 Fairclough, N.(1993) “Critical discourse analysis and the marketization of public discourse”. *Discourse & Society*. Volumen 4, N° 2. 133-169
 García, P. (2008) “El discurso institucional de las nuevas universidades”. En Raiter y Zullo comps. (2008: 69-89)
 Hodge R. y Kress, G. (1979) *Language as ideology*. London: Routledge 1993
 Maingueneau, D.(1995) *Genese dos discursos*. Sao Paulo: Parábola 2008
 Pecheux, M. (1969) *Hacia un análisis automático del discurso*. Madrid: Gredos 1977
 Orlandi, E. P. (1993) *Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas: Pontes.
 Voloshinov, V.(1929) *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid:Alianza 1992
 Raiter, A. et al. (2001) *Representaciones sociales*. Buenos Aires: Eudeba
 Raiter y Zullo, Comps. (2008) *La Caja de Pandora. La representación del mundo en los medios*. Buenos Aires: La Crujía.
 Zullo, J. (2007) “¿Lo público? ¿Qué público? Significado social, conflicto y hegemonía”. *Espacios de crítica y producción* (Volumen 36): 38-47

Capítulo 66: 539-545

El aprendizaje colaborativo y el uso de foros en la clase
de Lengua Inglesa en el nivel superior

Ileana Yamina Gava

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

El aprendizaje colaborativo y el uso de foros en la clase de Lengua Inglesa en el nivel superior

Ileana Yamina Gava

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, Argentina

yamigava@gmail.com

Resumen

Este trabajo presenta los resultados del análisis de debates en foros en una experiencia áulica en la que se implementó una dinámica de aprendizaje híbrido (*blended learning*) con un grupo de alumnos de Lengua Inglesa de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Se incluye un breve marco teórico sobre el aprendizaje colaborativo y el rol de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) en las prácticas educativas. Luego se describe el contexto de este estudio y la metodología de investigación utilizada. Como parte central del trabajo se presenta una taxonomía de aprendizaje colaborativo en línea en ILE (inglés como lengua extranjera) desarrollada a partir del análisis inductivo y descriptivo de las intervenciones en foros de los estudiantes participantes de este estudio. Finalmente, se mencionan las limitaciones y conclusiones que se desprenden de este trabajo en relación con la práctica docente universitaria y el rol de las TIC en los procesos comunicacionales entre docentes y alumnos.

Introducción

Los modos de optimizar la enseñanza y el aprendizaje LE (lenguas extranjeras) es una cuestión que preocupa cada vez más a educadores y alumnos en nuestro mundo globalizado. En este nuevo siglo la creciente influencia de Internet como medio masivo de comunicación ofrece nuevas y prometedoras oportunidades para la educación, a la vez que crea conflictos y cuestionamientos a la hora de implementar TIC en el aula (Lion, 2006; Lemos y Bufi, 2001; Litwin, 2001; Warschauer y Kern, 2000). La comunicación escrita y oral adquiere nuevas dimensiones en los entornos virtuales, dimensiones que se torna imperioso explorar en el quehacer educativo. Este trabajo presenta un avance de los resultados obtenidos para mi trabajo final de Tesis correspondiente a la Maestría en Inglés con Orientación en Lingüística Aplicada de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba Argentina. Por lo tanto, se analizan solo algunos de los resultados y en forma sintética. Me centraré en el análisis de las intervenciones en foros de un grupo de alumnos universitarios en una experiencia áulica en la que se implementó el uso de las TIC en las clases de Lengua Inglesa. De este modo, se intenta explorar la dinámica del aprendizaje colaborativo en un entorno virtual y las implicancias para la didáctica de la lengua.

Las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo

Si bien existe un volumen cada vez más creciente de investigaciones sobre la comunicación mediada por la computadora y las aplicaciones multimedia en el ámbito educativo, expertos en tecnología educativa sugieren la necesidad de continuar investigando sobre aspectos tales como el desarrollo de redes de comunicación entre docentes y alumnos, y el diseño proyectos de aprendizaje auténticamente colaborativos en la construcción crítica del conocimiento. Desconocer el saber tecnológico y las implicancias de TIC en las tareas y procesos de aprendizaje de nuestros alumnos es, tal como lo expresa Litwin (1995), reconocida pedagoga argentina, “retroceder a una enseñanza que, paradójicamente, no sería tradicional sino ficcional” (p. 23).

Bruffee (1999), Bender (2003) y Fitch (2004), entre otros, sostienen que el uso adecuado de las computadoras en red y las herramientas de Internet pueden ayudar a producir cambios dramáticos y positivos en las universidades para mejorar la calidad de la educación superior. Dicho potencial implica la necesidad de cambios en la concepción de la naturaleza, producción y transmisión del conocimiento, y en el rol del docente, el alumno y los materiales didácticos. En nuestro país, Litwin (2001) y Lion (2005), entre otros investigadores en tecnología educativa, han realizado estudios que proporcionan análisis esclarecedores sobre la aplicación de las TIC en la educación superior en Argentina. Litwin destaca que el principal potencial educativo de las TIC radica en que las mismas permiten un mayor acceso a grandes volúmenes de información actualizada, el desarrollo de la comunicación por vías alternativas y además, pueden incidir favorablemente en la comunicación. Lion, por su parte, explora los modos de acceso, construcción y apropiación del conocimiento y su relación con diseños de clase que propicien intercambios genuinos en entornos tecnológicos. Según Lion, surge a partir del año 2000, un proceso de interés y explosión —por parte de docentes y alumnos— de propuestas que introducen las TIC en el aula.

La experiencia de enseñanza aprendizaje híbrida o mixta presentada en este trabajo se basa en dos concepciones principales: en el aprendizaje centrado en el alumno y en el conocimiento como constructo social. Teóricos, pedagogos y docentes que conciben el aprendizaje como actividad sociocultural adhieren a una concepción constructivista del aprendizaje que propicia la interacción entre alumnos y entre docente y alumnos en contextos significativos en los que el conocimiento se construye por medio de la colaboración. Si bien ésta no es una corriente reciente, adquirió ímpetu en el ámbito de la enseñanza de LE cerca de la década de 1990 con la implementación de la teoría de desarrollo social del aprendizaje introducida por Vygotsky (1978), que enfatiza la importancia de la interacción social en el desarrollo cognitivo.

Según la corriente constructivista, las herramientas de Internet representan un potencial que puede propiciar un cambio de paradigma en las prácticas educativas, favoreciendo la construcción del conocimiento por parte de los alumnos y el aprendizaje colaborativo. Lemos y Bufi (2001), “el uso de Internet para buscar información cambia la posición de los actores del hecho educativo” (p. 49). Ahora el docente ya no es el experto frente al grupo, sino que existe un usuario frente a la red con cientos de expertos. El docente es el facilitador del aprendizaje. Los alumnos deben, ante todo, aprender a aprender (Tedesco, 2003). Por lo tanto, el uso integrado de Internet en el aprendizaje de idiomas implica un enfoque constructivista que se centre en la aplicación significativa de los recursos de Internet como medio de interacción social y no meramente como herramientas para la enseñanza.

Objetivos de este estudio

El presente trabajo se centra en una propuesta de aplicación de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje de ILE (inglés como lengua extranjera) desde un enfoque basado en tareas (Nunan, 1996; Skehan, 1998 y Ellis, 2003) que aplica principios de enseñanza comunicativa y constructivista. El objetivo principal esta investigación consistió en explorar el potencial de las TICs como herramienta didáctica para la interacción entre alumnos y docente y alumnos en la construcción crítica y colaborativa del conocimiento de ILE en el nivel superior. Se tuvieron en cuenta además, los siguientes objetivos secundarios que guiaron las tareas realizadas en esta investigación: (1) fomentar el uso de un aula virtual y su utilización como herramienta para el aprendizaje; (b) explorar el potencial de dos herramientas de Internet para la construcción crítica y colaborativa del conocimiento: los debates en foros y la creación de blogs grupales; (c) guiar a los alumnos en el desarrollo del conocimiento colaborativo y (d) fomentar la interacción reflexiva, el respeto y la valoración mutua en los intercambios en el espacio virtual.

Contexto de estudio y metodología de investigación

Las actividades de aprendizaje en línea diseñadas para este proyecto de investigación se implementaron con un grupo de alumnos universitarios de la cátedra Lengua Inglesa II de las carreras de grado del Profesorado, Licenciatura y Traductorado Público de Inglés de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Todos los alumnos de este curso que expresaron su voluntad de participar en las tareas de aprendizaje en Internet fueron incluidos como participantes de esta investigación (24 alumnos). La docente investigadora explicó a los alumnos el propósito de las tareas en línea como complemento de las clases presenciales.

Se diseñó un aula virtual usando la plataforma e-ducative (única plataforma disponible en el momento en que se realizó la investigación). Las actividades en el aula virtual se implementaron durante nueve semanas en segundo cuatrimestre del año 2007 siguiendo una modalidad mixta, es decir, que se complementaron con las clases presenciales. La Facultad de Lenguas cuenta con un aula multimedia que se utilizó en este estudio. Se realizaron ocho encuentros en este aula y la mayoría de los alumnos también utilizó computadoras con acceso a Internet fuera de la Facultad para participar de las actividades de aprendizaje en línea.

Las principales actividades incluidas en este proyecto de investigación fueron los debates en foros y el desarrollo de blogs grupales sobre diversos temas de una unidad del programa de Lengua Inglesa II: Desastres naturales y medioambiente. Se formaron seis grupos de tres o cuatro alumnos cada uno y se distribuyeron temas relacionados con esta unidad. Por ejemplo, algunos de los temas seleccionados fueron: desastres naturales como terremotos, volcanes y ciclones; temas relacionados con el medio ambiente como el calentamiento global, contaminación del agua, aire y suelo, destrucción de hábitats naturales y especies en extinción, entre otros. Cada grupo desarrolló el tema asignado en un blog y utilizaron los foros grupales en el aula virtual para debatir asuntos relacionados con la creación y el desarrollo del blog. La docente investigadora creó un foro para cada grupo e inició cada debate introduciendo a los miembros del grupo y los temas asignados para el desarrollo del blog. El propósito de estos foros fue crear un espacio en línea para el intercambio de ideas, dudas, preguntas y respuestas relacionadas con la tarea de diseño del blog. Docente y alumnos debatieron pautas para la interacción en foros y para el desarrollo de blogs. Se estipularon reglas de cortesía, compromiso con la tarea y elaboración crítica, creativa y colaborativa de los temas a partir del material recolectado.

En el presente trabajo me centraré solo en los resultados obtenidos del análisis de las intervenciones de los alumnos en los foros grupales. Se aplicó una metodología de investigación

cualitativa e inductiva, que permitió el desarrollo de un estudio exploratorio y descriptivo para el logro de los objetivos planteados. Warschauer (2000) argumenta que los estudios cuantitativos no siempre logran dar cuenta de la complejidad de los factores de interacción social y cultural que inciden en las experiencias de aprendizaje de una lengua. Por otro lado, la aplicación de una metodología cualitativa permite elaborar representaciones de los sujetos en contextos naturales (el aula en este caso), hace posible el trabajo intensivo con pocos participantes y permite además, el análisis de perspectivas émicas y la aplicación de procesos cíclicos y abiertos, orientados hacia un proceso y no enfocados solamente en el producto (Mackey y Gass, 2005).

El propósito de la investigación cualitativa, sostiene Patton (1990), es “producir hallazgos” (p. 371), los que serán posteriormente analizados, interpretados y publicados.

A fin de determinar el conocimiento colaborativo, en el presente trabajo se tuvo en cuenta el intercambio, negociación y aporte de opiniones registrados en los foros de debate. Como punto de partida se procuraron identificar unidades de significado (Hatch, 2002) en cada intervención de los alumnos. Una vez identificadas todas las unidades de significado relevantes según el objetivo de este estudio, se buscó establecer relaciones entre las mismas. Se agruparon los elementos con características similares y se elaboraron descripciones de los patrones de interacción más frecuentes. A partir de estos patrones identificados, se elaboró la taxonomía de colaboración que se presenta a en la siguiente sección.

Resultados: Taxonomía de contribuciones colaborativas en línea en ILE: Foros de debate

Como resultado del análisis de los seis foros de debate, correspondientes a cada uno de los seis grupos de estudiantes que participaron en este estudio se encontraron diversas unidades de significado identificadas como intervenciones colaborativas. Las mismas se agruparon en seis categorías principales, que forman la taxonomía de contribuciones colaborativas en línea en ILE presentada en la siguiente tabla.

Tipos de contribuciones colaborativas en línea en ILE	Descripción de las contribuciones
Tipo I	Intercambios sobre asuntos técnicos y prácticos:
Tipo I A	Preguntas y respuestas
Tipo I B	Recordatorios sobre plazos
Tipo I C	Disculpas entre miembros del grupo
Tipo I D	Instrucciones
Tipo II	Referencia a actividades
Tipo III	Descripción de actividades
Tipo IV	Comentarios valorativos:
Tipo V	Revisión de pares:
Tipo V A	Preguntas (solicitando revisión)
Tipo V B	Retroalimentación
Tipo VI	Sugerencias para el avance de la tarea grupal

Taxonomía de contribuciones colaborativas en línea en ILE

Esta taxonomía pone de manifiesto distintas maneras en que los alumnos se comprometieron con la tarea de aprendizaje y el trabajo en equipo. Vale destacar que la intervención del docente-investigador en estos debates se limitó a dar instrucciones de interacción al comenzar los debates y luego, periódicamente, a alentar a los alumnos a colaborar en la realización de la tarea o ayudarlos a resolver alguna dificultad. Según el propósito de este estudio, no se brindaron instrucciones específicas en relación al tipo de intervenciones. Por lo tanto, esta taxonomía refleja una dinámica de aprendizaje altamente espontánea por parte de los estudiantes.

Las contribuciones clasificadas como *tipo I* agrupan una variedad de intervenciones sobre asuntos técnicos y prácticos relacionados con el diseño de los blogs grupales. Este tipo de contribuciones constituye el 34,64% del total de las unidades de análisis identificadas en el corpus. Las contribuciones *tipo I A* incluyen preguntas y respuestas sobre asuntos técnicos. Los alumnos comparten dificultades relacionadas con el diseño del blog, por ejemplo: solicitan ayuda a sus compañeros para mejorar el diseño del blog, subir videos, insertar hipervinculos y enviar invitaciones a los compañeros de clases para que intervengan en el blog. Por ejemplo, un alumno escribe lo siguiente:

- Hola chicas (...) Hay algunos problemas de formato en los párrafos, como espacios en blanco en el resumen sobre desastres naturales. (Nombre del alumno), ¿podrías verlo y tratar de mejorarlo? (...)

Las contribuciones *tipo IB* incluyen recordatorios sobre los tiempos estipulados por el docente para la realización y finalización del blog. Las *tipo IC* incluyen disculpas entre los integrantes de los grupos por no cumplir con alguna actividad. En el siguiente intercambio se pueden observar estos dos tipos de intervenciones:

- (Nombre del alumno)!!! Si vas a subir algo al blog, hazlo hoy. Mañana enviamos las invitaciones. Así que tendrías que subir algo al blog.
- Mil, mil disculpas por el atraso y demás, realmente estoy haciendo todo lo que puedo.

En los comentarios relacionadas con aspectos prácticos, se identificaron instrucciones de algunos participantes a miembros de su grupo en relación con la tarea de diseño del blog. Estas contribuciones corresponden al *tipo ID* en la taxonomía presentada en este estudio. Por ejemplo, una alumna dice a su compañero:

- (...) Por favor, tendrías que publicar algo relacionado con los artículos del material de clase, no sobre los artículos extra de Internet.

En la categoría *tipo II* se agruparon las unidades de significado en las que los alumnos hacen referencia a actividades individuales. Esta categoría constituyen el 17,56% del total de contribuciones identificadas en el corpus. El hecho de informar al grupo sobre la actividad de cada participante se identificó como intervención colaborativa, dado que puede contribuir a mantener la cohesión del equipo en la realización de la tarea de aprendizaje. Por ejemplo, una alumna comentó lo siguiente:

- (...) Acabo de leer los temas que tenemos que desarrollar y comencé a buscar más información en Internet!! Bueno, esto es todo por ahora ...

Un alumno que no pudo concurrir a clase un día determinado, escribió el siguiente mensaje para su grupo:

- Hola chicas. Hoy no pude ir a clase, Pero estoy conectado. ¿Qué están haciendo? Estoy buscando más información.

Se puede considerar que los comentarios identificados como *tipos I y II* en esta taxonomía corroboran la idea de que a medida que los alumnos se involucran en la tarea de aprendizaje, su compromiso con el grupo crece, y a la vez se incrementa la responsabilidad de cada uno por el propio aprendizaje. Esto sugiere que los alumnos pueden funcionar como una comunidad de aprendizaje procurando lograr las mismas metas, lo que constituye un ingrediente esencial del aprendizaje colaborativo (Bruffe, 1999 y Beatty, 2003 entre otros). Además, estos hallazgos ponen de relevancia el potencial de las TIC para el desarrollo del aprendizaje colaborativo. En el caso del alumno que no pudo concurrir a clase, se aprecia el valor de la comunicación en línea que permite trascender límites de tiempo y espacio. La participación en el foro de debate en el aula virtual hizo posible que este alumno participe en la tarea desde su casa y se comunique con el grupo en el mismo momento en que ellos estaban trabajando en el aula multimedia en la Facultad.

El análisis de los datos reveló que en algunas ocasiones los alumnos contribuyen al debate grupal con descripciones sobre sus actividades individuales. Dichas unidades de significado corresponden al *tipo III* dentro de esta taxonomía de colaboración en línea y constituyen el 13,07% de las instancias analizadas. Por ejemplo, una alumna escribe lo siguiente:

- Chicas, encontré algunos artículos en el sitio de la BBC sobre el Huracán Dean (que azotó a México por segunda vez esta semana). Tal vez sería interesante incluirlo porque es un suceso que ocurrió recientemente y se relaciona con nuestro tema. Si creen que puede ser interesante, lean alguno de los artículos:

Otras alumnas comentan:

- Hola grupo! Estuve trabajando con vocabulario del apunte de la materia y tengo una lista de frases verbales. ¿Las subo al blog?
- Hola grupo B! Tengo una lista de verbos relacionados con los terremotos (sacados del apunte de clase), pero creo que no son suficientes. Si creen que debemos incluir otros verbos, por favor, díganme cuáles.

Estos comentarios contribuyen al debate con ideas concretas sobre las actividades de cada miembro del grupo en relación al proyecto grupal. Estas intervenciones demuestran, además, el compromiso de cada participante con la tarea de aprendizaje y ponen de manifiesto actitudes de responsabilidad para con el grupo. Como se puede observar, en algunas instancias los alumnos expresan sus puntos de vista sobre el material de estudio y elaboran opiniones. Esto parece indicar que los alumnos desarrollan el pensamiento crítico y la autonomía en el aprendizaje, a la vez que realizan esfuerzos colaborativos para cumplir con la tarea.

La categoría *tipo IV* consiste en aportes en los que los alumnos expresan su apreciación por el trabajo de otros miembros del grupo. Si bien estas intervenciones constituyen un 1,96% de las instancias analizadas en el corpus, se las incluye en esta taxonomía por ser consideradas relevantes en el marco de este estudio. Por ejemplo, una alumna dice a su compañera:

- ¡Hola! Me gustó mucho tu entrada. Está muy buena. El video es realmente interesante. Estoy asombrada. Bueno, creo que estamos haciendo un muy buen trabajo. Sigamos así ;)

Valoraciones de este tipo puede considerarse como catalizadoras de la construcción colaborativa del conocimiento, ya que constituyen una manera en que los miembros del grupo se apoyan

mutuamente como una comunidad de aprendizaje. Contribuciones de esta índole enriquecen este trabajo ya que ponen de manifiesto una dimensión afectiva en el aprendizaje colaborativo en línea.

Las contribuciones identificadas como *tipo V* en esta taxonomía corresponden a la revisión de pares y constituyen el 22,88% de las instancias analizadas. En esta categoría se identificaron dos tipos: en el *tipo V A* se agruparon las preguntas que solicitan opiniones a los compañeros sobre un asunto determinado y en el *tipo V B* se consideran las respuestas o retroalimentación de los pares. Por ejemplo, dos alumnas intercambian los siguientes comentarios:

- Hola! Estuve buscando información en Internet. Este es el sitio: <http://www.seismo.unr.edu/ftp/pub/louie/class/100/plate-tectonics.html> (...) Por favor, traten de leerlo y díganme lo que piensan.

- Hola (nombre del alumno) Leí el artículo que compartís y creo que es interesante. Pero tiene muchos detalles que son un poco difíciles de entender. Me gustan las fotografías y creo que podemos incluir algunas en el blog. Podríamos poner el enlace para que los que estén interesados lean todo el artículo.

Estos intercambios ponen de manifiesto una conciencia de colaboración por parte de los aprendices. La revisión de pares refuerza la idea de que los estudiantes que participan en contextos de aprendizaje colaborativos deben perseguir los mismos objetivos y creer que no pueden completar la tarea con éxito a menos que los demás miembros del equipo también contribuyan en la realización de la misma (Pallof y Pratt, 2005; Bruffe, 1999 y Beatty, 2003). Todos están en un mismo barco, que va hacia un mismo destino y deben ayudarse mutuamente. Nadan juntos o se ahogan juntos.

La categoría identificada como *tipo VI* incluye intervenciones en que los alumnos sugieren organizar el trabajo en equipo o realizar actividades para avanzar con el desarrollo de los blogs. Las mismas constituyen el 9,80% de las instancias incluidas en este análisis. En las instancias agrupadas como *tipo VI* se encontraron comentarios que . Por ejemplo, dos alumnas sugieren lo siguiente a sus respectivos grupos:

- Creo que sería interesante si comenzamos nuestro blog con una sección sobre vocabulario que incluya frases y otras cosas ¿qué opinan? Puedo empezar a organizar algo si están de acuerdo.

- (...) Creo que lo mejor que podemos hacer es dividir los temas para que cada uno pueda desarrollar uno en particular. (Nombre del alumno) puede buscar información sobre el rol de Greenpeace. (Nombre del alumno) tendría que buscar información sobre animales en peligro de extinción. Yo me ocupo de buscar algo sobre destrucción de hábitats naturales. (...)

Las intervenciones clasificadas como *tipo VI* en esta taxonomía de contribuciones colaborativas en línea en ILE ponen de manifiesto una toma de conciencia por parte de los alumnos de la dinámica del aprendizaje colaborativo. Estas intervenciones demuestran cómo los alumnos procuran organizar el trabajo grupal para avanzar con la tarea de desarrollo del blog. Los alumnos parecen ser conscientes de que el éxito de cada uno de ellos en la realización de la tarea asignada depende de un trabajo bien coordinado de todo el grupo.

En síntesis, el análisis exploratorio, inductivo y descriptivo de las intervenciones de seis grupos de alumnos en debates en foros en el aula virtual permitió desarrollar una taxonomía de diversos tipos de contribuciones colaborativas en línea en la realización de una tarea de aprendizaje de ILE. Los tipos de colaboración más frecuentes encontrados en este corpus corresponden al *tipo I* en la taxonomía desarrollada: comentarios, preguntas y respuestas sobre asuntos técnicos y prácticos relacionados con la creación de blogs La retroalimentación entre pares (*tipo V*) es también una categoría de intervención frecuente entre los participantes de esta investigación, seguida de comentarios sobre actividades individuales (*tipos II y III*). Intervenciones que expresan apreciación por el trabajo de miembros del grupo (*tipo IV*) y aportes relacionados con sugerencias para el avance y la organización de la tarea (*tipo VI*) se encontraron con menor frecuencia, si bien se consideran de relevancia en el marco de este estudio por servir como fuerzas catalizadoras del aprendizaje colaborativo. Estos hallazgos permiten concluir que una tarea de aprendizaje de ILE en línea realizada en forma conjunta puede ser más significativa y enriquecedora que una tarea realizada individualmente con ausencia de interacción.

Limitaciones y conclusión final

La taxonomía de contribuciones colaborativas en línea en ILE presentada en este trabajo demuestra que la implementación de las TIC en el ámbito educativo contribuyeron a la construcción crítica y colaborativa del conocimiento. Según Brufee (1999) algunos de los objetivos del aprendizaje colaborativo son: la autonomía, la interdependencia de los miembros del grupo, el compromiso con la tarea grupal, la negociación de significados y la responsabilidad, los que se vieron reflejados en los hallazgos presentados en este trabajo. El análisis de los debates en foros de este proyecto nos permite arribar a la conclusión de que es posible implementar el uso significativo y planificado de las TIC para promover el aprendizaje colaborativo en la universidad.

Una de las limitaciones de este estudio radica en la cantidad reducida de estudiantes que participó en las tareas de aprendizaje diseñadas para esta investigación. Por lo tanto, sería necesario indagar sobre las posibles aplicaciones de tareas colaborativas en línea con grupos de alumnos más numerosos, como los que frecuentemente existen en nuestra Universidad Nacional. Sería interesante

también implementar diversas herramientas y recursos de Internet que favorezcan el trabajo colaborativo en el aprendizaje de idiomas. Además, si bien en esta experiencia no se brindaron instrucciones explícitas en cuanto al tipo de intervenciones en los foros de debate, dicha instrucción podría favorecer y alentar la colaboración entre los alumnos.

Finalmente, el presente trabajo pretende contribuir con una propuesta pedagógica útil para la aplicación de las TIC en la enseñanza de idiomas, especialmente en la formación de futuros profesionales de LE. Se espera que esta investigación aporte una alternativa para una educación más personalizada y con mayores posibilidades de intercambio entre alumnos y docentes en el nivel superior.

Referencias

- Beatty, Ken (2003) *Teaching and Researching Computer-assisted Language Learning*. Essex: Pearson Education Limited.
- Bender, Tisha (2003) *Discussion-Based Online Teaching to Enhance Student Learning: Theory, Practice and Assessment*. Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Bruffee, Kenneth A. (1999) *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*. 2da Edición. Londres: Johns Hopkins University Press
- Ellis, Rod. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP
- Fitch, James. (2004) "Student Feedback in the College Classroom: A Technology Solution". *Educational Technology Research and Development*, 52 (1): 71-81.
- Hatch, J. Amos (2002) *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany: State University of New York.
- Lemos, Ana M. y Esther A. Buñi (2001). *Internet en los proyectos educativos*. Buenos Aires: e.d.b.
- Lion, Carina (2005) "Tecnologías y enseñanza en el nivel superior: el conocimiento mediado tecnológicamente". Disponible en: http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_6_Procesos_Formac_Grado_PostG_Distancia/Lion_Carina.PDF Consultado en febrero 2007.
- Lion, Carina (2006) *Imaginar con tecnologías: Relaciones entre tecnologías y conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones La Crujía. Editorial Stella.
- Litwin, Edith (2001) "Las nuevas tecnologías y las prácticas de la enseñanza en la Universidad". Disponible en: <http://www.litwin.com.ar/site/Articulos2.asp> Consultado en febrero 2007.
- Litwin, Edith, Comp. (1995) *Tecnología educativa: Política, historias y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Mackey, Alison y Susan M. Gass (2005) *Second Language Research*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, Inc.
- Nunan, David (1996) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: CUP.
- Paloff, Rena M. y Keith Pratt (1995) *Collaborating Online: Learning Together in Community*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Patton, Michael Q. (1990) *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Skehan, Peter. (1998) *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: OUP
- Tedesco, Juan C. (2003) "Los pilares de la educación del futuro". En: *Debates de educación*. Barcelona: Fundación Jaime Bofia, UOC. Ponencia en línea: <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html> Consultado en Septiembre 2006.
- Vygotsky, Lev S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warschauer, Mark (2000) "On-line learning in second language classroom". En: Warschauer, Mark y Richard Kern, Eds. *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge: CUP. (2000: 41-58) .
- Warschauer, Mark y Richard Kern, Eds. (2000) *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge: CUP.

Capítulo 67: 547-553

Dos subtipos de perífrasis aspectuales:
Fasales y cuantificacionales

Mabel Giammatteo

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Dos subtipos de perífrasis aspectuales:

Fasales y cuantificacionales

Mabel Giammatteo

Universidad de Buenos Aires y Universidad del Salvador

Buenos Aires, Argentina

ggiammat@gmail.com

Resumen

Dada la multiplicidad de significados que se le asignan, el aspecto aparece como una categoría semánticamente compleja. Hace ya tiempo se reconocen dos oposiciones básicas para la categoría: aspecto cualitativo y cuantitativo. Relacionando esta distinción con el carácter 'delimitador' del evento del aspecto (Tenny 1994), en Giammatteo (2004) se plantea un sistema articulado sobre dos contrastes: a) perfectivo/ imperfectivo, según el desarrollo interno del evento se presente delimitado o en proceso; y b) continuo/ discontinuo, según el desarrollo externo (o duración) se considere sin discriminación o segmentado en eventos discretos, potencialmente repetibles. En esta perspectiva, también las perífrasis aspectuales pueden vincularse con dichas oposiciones. En Giammatteo y Marcovecchio (2009), además de un orden entre las perífrasis, también se distinguen dos subgrupos con valores aspectuales:: fasales -de inicio, término y continuidad- y cuantificacionales -de repetición y progresivas-. Ambos subtipos se alojan en la capa léxica de la oración (Rizzi 1997) y, sintagmáticamente, las primeras preceden a las segundas (*Volvió a empezar a estudiar; Están terminando de preparar su informe*).

En esta ponencia, se aplican pruebas sintácticas -admisión de anáfora de complemento nulo, recuperabilidad del verbo del evento a partir del complemento, alternancia de la forma no finita con un nominal eventivo y posibilidad de construcción alternativa-, que corroboran la hipótesis de un comportamiento diferenciado entre ambos subgrupos de perífrasis. Así, mientras las fasales responden positivamente a los tests (excepto cuando el auxiliar tiene fuerte sentido locativo -*ponerse, dejar*-), las cuantificacionales los rechazan o aceptan muy condicionadamente.

Introducción

Mientras el tiempo constituye una determinación externa del evento, aquella que lo relaciona con su momento de ocurrencia, el aspecto es puramente interno y da cuenta del evento en sí mismo, es decir, de cómo ocurre, transcurre, se repite, cuánto se extiende, etc. Dada la multiplicidad de significados que se le asignan, el aspecto aparece como una categoría semánticamente mucho más compleja que el tiempo.

Dentro de la categoría, De Miguel (1999: 3009) reconoce dos oposiciones básicas, a las que se refiere, respectivamente, como aspecto cualitativo y cuantitativo, aunque no se extiende demasiado en sus vinculaciones. Relacionando esta distinción con las afirmaciones de Tenny (1994), para quien el significado del aspecto es manifestar el carácter 'delimitado' o 'ilimitado' del evento, en Giammatteo (2004) he considerado que "la 'delimitación' afecta tanto al desarrollo interno (aspecto cualitativo) como a su desenvolvimiento temporal externo (aspecto cuantitativo), con lo que la 'delimitabilidad' es la propiedad que permite poner en relación las dos oposiciones básicas de la categoría. Considerar el aspecto a partir de esta noción posibilita integrar los factores cualitativos, cuantitativos y fasales¹ en un único sistema, dentro del cual las dos manifestaciones de esa propiedad básica: 'límite' (final) e 'intervalo' ('límite interno), originan dos subsistemas de oposiciones interactuantes. Consecuentemente, la delimitación es doble y puede aplicarse tanto a:

a) el desarrollo interno del evento, que puede considerarse 'delimitado', según el aspecto perfectivo, o 'en proceso', según el imperfectivo;

b) su desenvolvimiento temporal o desarrollo externo, que puede presentarse sin discriminación, según el aspecto continuo, o segmentado en eventos discretos, que pueden repetirse, según el discontinuo.

La primera oposición, cualitativa, tiene que ver con la manera en que el hablante enfoca el desarrollo; la segunda, es cuantitativa y proviene del entrecruzamiento de la esfera puramente aspectual con el dominio cuantificacional, que tiene en cuenta la pluralización de los sucesos o de las ocasiones en que estos se repiten.

De modo semejante, también las perífrasis aspectuales (PA) pueden estudiarse en relación con estas oposiciones. En Giammatteo y Marcovecchio (2009), junto con la existencia de un orden entre las distintas perífrasis, que puede derivarse de la jerarquía universal de categorías (Foley and Van Valin 1984, Bybee 1985, Hengeveld 1989, 2004, entre otros) o de la existencia de núcleos funcionales (Cinque 1999), también mostramos la existencia de dos subgrupos con valores aspectuales: las fasales (Asp I) -de inicio, término y continuidad- y las cuantificacionales (Asp. II) -de repetición y progresivas-. Si bien ambos subtipos se ubican dentro de la capa léxica de la oración (Rizzi 1997), sintagmáticamente, las primeras generalmente preceden a las segundas:

- (1) [ASP_(II) *Volvió a* [ASP_(I) *empezar a estudiar*]].
- (2) [ASP_(II) *Están* [ASP_(I) *terminando de preparar*]] su informe.

En esta ponencia, me interesa profundizar, desde una perspectiva léxico-sintáctica, en el estudio de estos dos subgrupos de perífrasis -fasales y cuantificacionales- mediante una serie de pruebas sintácticas -admisión de anáfora de complemento nulo, recuperabilidad del verbo del evento a partir del complemento, alternancia de la forma no finita con un nominal eventivo y posibilidad de construcción alternativa-. La aplicación de estos tests corrobora la hipótesis de un comportamiento diferenciado, ya que mientras las fasales, en líneas generales, responden positivamente (excepto cuando el auxiliar tiene fuerte sentido locativo -*ponerse, dejar*-), las cuantificacionales rechazan las pruebas o las aceptan muy condicionadamente.

El enfoque léxico-sintáctico

Hoy en día, por lo general se asume que buena parte de la información estructural de la oración está codificada en los ítems léxicos, que no solo aportan información semántica inherente, sino también acerca de la estructura del núcleo predicativo y de la realización sintáctica que pueden adoptar los argumentos. En esta línea, Pustejovsky (1995) propone un acercamiento a la semántica léxica no solo de tipo composicional sino generativo, en el sentido de que a partir de un conjunto de significados básicos de una palabra sea posible generar un conjunto mayor de significados cuando la palabra se combina con otras en la oración o la frase. Este planteo, llevó a Jackendoff (1996: 49) a desarrollar su hipótesis de la “composición enriquecida”, la cual supone que:

a) además del contenido conceptual de los lexemas, la interpretación de la oración puede necesitar considerar material que no esté expresado léxicamente, pero que sea necesario para la buena formación o para satisfacer requisitos pragmáticos.

b) la composición tiene en cuenta tanto la estructura sintáctica como el contenido semántico de los ítems léxicos.

Para Pustejovsky (1995: 91), el paradigma léxico-conceptual o meta-entrada de cada palabra condensa su capacidad para reunir un conjunto de significados y proyectar uno u otro en función del contexto. Este acercamiento supone que los distintos significados de un verbo (u otra palabra) están determinados tanto por los aspectos semánticos propios, como por los de los complementos que lo acompañan e incluso por los de los que pueden ser omitidos. Según veremos, esta perspectiva exige tener en cuenta no sólo la información transmitida por la palabra, sino considerar también su estructura interna, especialmente la parte de la ELC (estructura léxico-conceptual) que constituye el complejo al que Pustejovsky (1995) denominó estructura de qualia, “un repertorio de especificaciones que incluye la apariencia del objeto, cómo surge, cómo se usa, etc.” (Jackendoff 1996: 61). Pustejovsky (1995: 76) la describe como:

“...la representación estructurada que da la fuerza relacional a un ítem léxico [...]. Brevemente, la estructura de qualia especifica cuatro aspectos esenciales del significado de una palabra (o qualia)...”:

CONSTITUTIVO: la relación entre un objeto y sus partes constituyentes (material, peso, partes y elementos componentes);

FORMAL: aquello que distingue al objeto dentro de un dominio mayor (orientación, magnitud, forma, dimensión, color, posición);

TÉLICO: propósito del agente y función del objeto;

AGENTIVO: factores involucrados en su origen y “surgimiento” (creador, artefacto, clase natural y cadena causal) (cf. op.cit.76 y 85).

El concepto de verbo aspectual

Desde una perspectiva léxico-semántica, los verbos aspectuales son lexemas utilizados para poner de relieve no la ocurrencia o el transcurso de un evento en el Tiempo, sino ya sea las fases o momentos internos en que el evento se desenvuelve - inicio, desarrollo, continuidad o conclusión- o lo que podríamos denominar la “manera” - repetida, habitual, progresiva o gradual - en que este ocurre.

Como estos lexemas aspectuales no describen por sí mismos un evento, sino sus fases o modalidad de ocurrencia, no pueden usarse solos predicativamente (sin embargo, cf. más adelante § 3.2). Por lo general, entonces, el evento se manifiesta por una forma no finita - infinitivo, gerundio o participio -,

en algunos casos precedida por preposición, y el verbo aspectual actúa como un auxiliar que constituye con la forma no conjugada una perífrasis verbal (cf. Gómez Torrego 1999: §51.1.1). Las oraciones (3)-(13) ejemplifican las PA de infinitivo registradas por Gómez Torrego (1999: §51.3.2.) y (14)-(22), las perífrasis de gerundio identificadas en Yllera (1999). Sus valores básicos son los que indico entre paréntesis, al lado de cada una:

- (3) *Empezó/ comenzó a llover.* (inceptiva²)
- (4) *Se puso a cantar* unas coplas. (ingresiva)
- (5) Temprano en la mañana *echó a andar* hacia el monte. (inceptivo-intensiva)
- (6) Cuando escuchó la noticia, *se echó/ rompió a llorar* desesperada. (ingresivo-intensiva)
- (7) *Estaba a punto de salir*, cuando me acordé que no llevaba la carta. (inminencial)
- (8) *Volvió a manifestarse* en contra de los indultos. (repetitiva)
- (9) *Suele/ acostumbra ir* al cine los fines de semana. (habitual)
- (10) *Acaba de publicar* un nuevo libro. (tética o culminativa³)
- (11) Aún no *termina de decidir* qué carrera seguir. (tética o culminativa)
- (12) *Dejó de fumar* hace muy poco. (cesativa)
- (13) *Paró/ cesó de llover.* (cesativa)
- (14) Los chicos *estaban jugando* a la rayuela en el patio de la escuela. (progresiva actual⁴)
- (15) *Iba resolviendo* los problemas a medida que se le presentaban. (progresiva-gradual).
- (16) *Viene soportando* una serie de desgracias. (retrospectivo-continuativa⁵)
- (17) *Anda molestando* a todo el mundo. (continuativo- reiterativa o habitual).
- (18) *Lleva estudiando* el problema varios años. (retrospectivo.acumulativa⁶)
- (19) *Se quedó mirando* boquiabierto y perplejo. (ingresivo-continuativa)
- (20) *Siguió/ continuó/ prosiguió leyendo* sin perturbarse por el ruido. (continuativa)
- (21) El imputado *acabó/ terminó confesando* su culpabilidad. (continuativo-culminativa)
- (22) *Empezó/ comenzó diciendo* que el asunto no le gustaba. (inceptivo- continuativa)

Contrastes aspectuales manifestados por las perífrasis

Las perífrasis del primer grupo - (3)-(13) supr.-, que se construyen con infinitivo, tienen que ver con tres nociones básicas: el inicio, el término y la reiteración del evento. De modo general, denominaré a las primeras incoativas (inminenciales, ingresivas e inceptivas) (3)-(7); a las segundas, terminativas (culminativas y cesativas) (10)-(13); y a las últimas, reiterativas (repetitiva y habitual) (8)-(9). Desde el punto de vista aspectual, estas perífrasis se relacionan con los dos contrastes señalados. Respecto del primero -perfectivo/imperfectivo- las incoativas y terminativas no tienen en cuenta el desarrollo interno del evento, sino una fase de su desenvolvimiento, por lo que representan el valor liminar, y respecto del segundo -continuo/discontinuo-, las perífrasis reiterativas presentan el desenvolvimiento temporal o desarrollo externo del evento segmentado en ocurrencias discretas recurrentes. En suma, las perífrasis del primer grupo, que ponen el acento en la delimitabilidad interna (desarrollo) y externa (duración) del evento, representan el aspecto perfectivo-discontinuo.

El segundo grupo de perífrasis de gerundio -(14)-(22)- se organiza en torno a las nociones de desarrollo y continuidad⁷del evento. Para las del primer tipo utilizaré la denominación de progresivas (actual y gradual) (14-15) y a las segundas, que ponen el acento en diversos aspectos - denominados visiones por Coseriu (1980: 22)⁸ - relativos al desenvolvimiento temporal (extensivo) del evento, me referiré como continuativas. Dentro de este último subgrupo encontramos las que manifiestan solamente el valor básico (continuativas) (20) y las que combinan este valor con otros de carácter temporal (retrospectivo-continuativa y retrospectivo-acumulativa) (16) y (18) o aspectual (continuativo-reiterativa o habitual, ingresivo-continuativa, continuativo-culminativa e inceptivo-continuativa) (17), (19) y (21)-(22). En relación con las oposiciones aspectuales, las perífrasis progresivas muestran el evento en desarrollo, mientras que las continuativas, lo presentan extendiéndose de modo no segmentado en el tiempo; en consecuencia, este segundo grupo de perífrasis representa el aspecto imperfectivo- continuo.

Sintaxis de los verbos aspectuales

Según dije anteriormente, los verbos aspectuales por sí mismos no constituyen una predicación, es decir que *Pedro comenzó* o *María suele* no son oraciones completas. No obstante, algunas de estas construcciones aspectuales (23)-(24), aunque no todas (25)-(26), admiten anáforas de complemento nulo⁹, es decir, que el evento puede omitirse cuando es posible reponerlo a partir del contexto:

- (23) Decidimos hacer guardias para vigilar y Pedro *comenzó* (a hacer guardia).
- (24) Entramos al vestuario para cambiarnos. Pedro *terminó* enseguida (de cambiarse) y se fue.
- (25) Jugamos a las cartas todos los viernes y *María *suele* (jugar) con nosotros.
- (26) Ese día todos estábamos perdiendo, *hasta mi hermano *estaba* (perdiendo).

Asimismo, con algunos de estos verbos, el evento puede, alternativamente, manifestarse mediante una nominalización o un nominal eventivo:

- (27) *Empezó/Comenzó a llover/ la lluvia.*
- (28) Al escuchar la noticia, *echó/rompió a llorar/ el llanto.*
- (29) *Acabó/terminó/concluyó¹⁰ de charlar/ la charla.*
- (30) *Dejó de jugar/ el juego.*
- (31) *Continuó/siguió lloviendo/ la lluvia.*

Incluso ciertos verbos que pertenecen al sistema de '±inicio'/ '±continuidad'¹¹ (Giammatteo: 2001), no forman perífrasis y aceptan solamente la construcción con un nominal:

- (32) *Inició/ culminó el discurso.*
- (33) *Interrumpió/suspendió la charla.*

Con verbos como *empezar*, *comenzar* y *terminar* el evento puede omitirse y, mediante la operación semántica descrita por Pustejovsky (1995) como coerción del tipo¹², su significado puede recuperarse a partir del quale télico o de finalidad de su complemento.

- (34) *María empezó/comenzó (a leer/ escribir/estudiar) el libro.*
- (35) El alumno *empezó/ comenzó* (a hacer/resolver) el ejercicio.
- (36) Los invitados *terminaron/ acabaron* (de comer) el postre.
- (37) *Continuó/ siguió* (leyendo/escribiendo) el libro.
- (38) Aunque estábamos cansados, *continuamos* (andando/recorriendo) el camino.

Según muestran los ejemplos (25)-(26) supr., no todos los verbos aspectuales permiten la omisibilidad y recuperabilidad del evento a partir del contexto oracional (23)-(24) o del complemento (34)-(38), o la posibilidad de alternar la construcción de infinitivo con una nominalización o un nominal eventivo (27)-(31), o incluso, la de aceptar una construcción alternativa para el complemento (39)-(40):

- (39) *Empezó el curso/ con el curso.*
- (40) *Continuó el camino/ por el camino/ en el camino.*

Las perífrasis reiterativas y las progresivas no permiten casi ninguna de las posibilidades mencionadas más arriba; solo *volver* + infinitivo y *estar* + gerundio aceptan algunas de estas opciones, pero con muchas restricciones. En primer lugar, con ninguna de todas estas perífrasis es posible omitir el evento y recuperar su significado por el contexto (41)-(44) o a partir del quale del complemento (45)-(48). En cuanto a la alternancia con un nominal eventivo, es posible con *volver* (50), pero conservando la preposición –p.ej. *volver a debatir/ volver al debate*-. Por otra parte, dado el sentido espacial original de *volver*, la construcción puede resultar ambigua (cf. 50 b y c). En la perífrasis progresiva con *estar* + gerundio, este último solo puede ser reemplazado por un nominal, si va precedido por *en* –*está discutiendo/ está en (una) discusión*– (51). La aceptabilidad de una construcción alternativa en el complemento es posible con *volver*, pero con cambio de significado, ya que *volver con* (53) no implica repetir un evento concluido, sino retomar la realización de uno interrumpido, es decir, continuarlo; con *estar* + gerundio, si bien la sustitución no produce cambio (55), la interpretación se vuelve mucho más dependiente del contexto (cf. 54 a y b).

Omisibilidad del evento

- (41) Los chicos van al club los fines de semana, pero *Diego no *suele* (ir).
- (42) Jugó primero en la mesa ocho y después **volvió* (a jugar) en la nueve.
- (43) Ninguno estaba diciendo la verdad, pero **María estaba* (diciéndola).
- (44) Antes, nadie se preocupaba por la inseguridad, pero *cada día todos *van* (preocupándose) más.

Recuperabilidad a partir del complemento

- (45) **María suele* (leer/escribir) una novela cada verano.
- (46) **Pedro volvió* (a leer/escribir) la novela del verano pasado.
- (47) *En la escuela, los chicos *están* (leyendo/escribiendo) una obra de teatro.
- (48) *Poco a poco *iba* (leyendo) los nombres anotados en la pared.

Alternancia con un nominal eventivo

- (49) a. *María suele leer* por las noches.
b. **María suele la lectura.*
- (50) a. Todos *volvieron a debatir*.
b. Todos *volvieron al debate*. (ambigua)
c. Los diputados que estaban afuera del recinto, *volvieron al debate*, pero ya no intervinieron. (valor espacial de movimiento)
- (51) a. Juan *está arreglando* la plancha.
b. Juan *está en el arreglo* de la plancha.

- (52) a. Uno de mis amigos *iba preparando* el discurso.
 b. *Uno de mis amigos *iba* el discurso.

Posibilidad de construcción alternativa

- (53) Los chicos *volvieron al/ con el ejercicio*. (sentido continuativo → continuaron con el ejercicio)
 (54) a. Mamá *estaba con* la torta. → haciendo/preparando/cocinando
 b. Cuando me di vuelta, mamá *estaba con* la torta enfrente de mi nariz (interpretación locativa)
 (55) Los chicos *están en prueba*. → haciendo una prueba

Según lo expuesto, entonces, sólo las perífrasis incoativas, terminativas y continuativas, es decir las aspectuales del tipo I, aceptan sin mayores restricciones las pruebas mencionadas; sin embargo, también dentro de estas se reconocen excepciones. A diferencia de lo que sucede con *empezar/comenzar*, en la perífrasis ingresiva con *ponerse a* + infinitivo (Giammatteo: 2006), este último no puede omitirse, ya que de la construcción con el complemento solo, no puede derivarse un significado específico – *leer/hacer*, etc. –, pues este mismo tipo de complemento puede llegar a co-ocurrir con el verbo en sentido locativo – *María se puso el libro en la cabeza y trató de caminar erguida*– y, por lo tanto, la construcción sin el infinitivo, como muestra (42b), no resulta transparente:

- (56) a. María *se puso a leer* el libro.
 b. *María *se puso* el libro.

Dado que *dejar* y *parar* (como vimos que sucedía con *volver* (50) y con *poner* (56)), también son verbos con valor locativo, cuando forman perífrasis cesativas, el infinitivo no puede omitirse, ya que la interpretación o bien se vuelve ambigua entre el sentido espacial y el aspectual (57b) o bien el significado revierte al valor locativo (58b). Con *parar*, la construcción se entiende claramente como aspectual si se adopta la construcción alternativa *parar con* (58c):

- (57) a. María *dejó de leer* el libro y se durmió.
 b. María *dejó* el libro y se durmió. (ambigua)
 (58) a. ¡*Pará de hacer* dibujitos y empezá a prestar atención!
 b. *Paró* los dibujitos (= los levantó) y empezó a hacerlos bailar.
 c. *Pará con* los dibujitos! (= dejó de hacer dibujitos) → valor aspectual

Es importante resaltar que, si bien la posible ambigüedad entre dos lecturas surge de la doble naturaleza – espacial y aspectual – del verbo, su activación siempre depende de la estructura de qualia del complemento, que es el que co-compone con el verbo la significación¹³. Así, tanto en (57) como en (59), podemos tener dos lecturas: una locativa, y, en función de un contexto adecuado, otra aspectual, ya que, en (57), del quale tético de *libro* se puede derivar el significado de ‘leer’ y, en (59), del quale agentivo – relativo a su surgimiento – de *suéter*, es posible llegar a interpretar la actividad de tejer. En cambio, en (60), con *paraguas*, la interpretación que surge espontáneamente es la locativa:

- (59) Quería terminar esa misma noche. Sin embargo, como estaba muy cansada, *dejó* un rato el suéter y se puso a mirar televisión.
 (60) Quería terminar esa misma noche. Sin embargo, como estaba muy cansada, *dejó* el paraguas y se acostó enseguida.

Mientras que con *volver*, *poner*, *dejar* y *parar*, el valor básico locativo hace que si se omite el infinitivo, la construcción se vuelva ambigua o pierda el valor aspectual, en las perífrasis menos gramaticalizadas, como las que se forman con *venir/ andar/ llevar/ quedarse* + gerundio, no puede omitirse la forma no finita; caso contrario, el verbo mantiene pleno significado locativo.

- (61) a. *Viene soportando* una serie de desgracias. (retrospectivo-continuativa)
 b. *Viene* una serie de desgracias.
 (62) a. *Anda molestando* por todos lados/todo el día. (continuativo- reiterativa o habitual)
 b. *Anda* por todos lados/todo el día.

A modo de cierre y conclusión

Las consideraciones anteriores permiten formar con las perífrasis estudiadas dos grupos relacionados con la configuración sintáctica que adoptan, según la cual tenemos las que responden positivamente y sin restricciones a las pruebas aplicadas y las que las rechazan o aceptan de modo muy condicionado. En el primer grupo se ubican las perífrasis relacionadas con las fases del evento (Asp. I): incoativas, terminativas y continuativas, dentro de las cuales, no responden positivamente a los tests aplicados, solo aquellas en que el fuerte sentido locativo original del verbo auxiliar produce ambigüedad o directamente impide la omisión del evento. En el segundo grupo, se ubican las reiterativas y progresivas (Asp. II), que son perífrasis que tienen que ver con las maneras en que se desenvuelve el evento y cuyo comportamiento se asemeja al de las modales, que también, en líneas generales, rechazan las pruebas presentadas¹⁴.

Notas

1 Señalan “la posibilidad que tiene el hablante de referirse a determinadas fases (comienzo, medio o fin) del transcurso de la acción verbal o a un punto inmediatamente anterior a su comienzo o fin.” (Cartagena 1976-1977: 33).

- 2 La distinción entre los valores inminente (previo al inicio), ingresivo (inicio puntual) e inceptivo (comienzo de una acción que se supone se prolonga), está tomada de Coseriu (1980: 22).
- 3 El valor tético o culminativo se refiere a eventos que concluyen porque han alcanzado su fin; el cesativo, en cambio, indica el término del desarrollo de la acción, sin que se considere acabado lo que se estaba realizando.
- 4 El rasgo de 'actualidad' se refiere a la efectiva realización de un evento en un momento determinado del tiempo.
- 5 La visión retrospectiva se orienta hacia el pasado, significa la contemplación del transcurso de la acción verbal desde un punto anterior hasta el momento señalado por venir (Cartagena 1976-1977: 28).
- 6 Destaca cuánto dura una acción que, iniciándose en una época anterior, llega hasta el tiempo indicado por *llevar*, previendo su posible continuación (Yllera 1999: 3424).
- 7 Mientras el desarrollo tiene que ver con la perspectiva interna referida al desenvolvimiento homogéneo o gradual de un evento; la continuidad involucra, además, su extensión relativamente prolongada en el tiempo (duración) de modo continuo o discontinuo.
- 8 Cartagena (1976-1977: 29) y también Coseriu (1980: 22) distinguen dos dimensiones aspectuales referidas al transcurso de la acción verbal: la visión y la fase (cf. nota 1). Si bien ambas se refieren al desarrollo del evento, la diferencia reside en que la visión presenta una "enmarcación bipuntual (x-----x)" (Cartagena 1976-1977:28) de la acción verbal, mientras que la fase, no. Dentro de la categoría de visión, estos autores distinguen entre visión globalizante (expresada por construcciones del tipo de *tomo/ agarro/ cojo y me voy*) y visión parcializante. Esta última incluye las visiones: angular (*estar* +gerundio), retrospectiva (*venir* + gerundio), prospectiva (*ir* + gerundio), continuativa (*seguir/ continuar* + gerundio) y comitativa (*andar* +gerundio).
- 9 Brucart (1999) traduce así el término inglés "null complement anaphora". Se trata de casos en los que "el núcleo del predicado está ocupado por un verbo en forma personal que selecciona una oración de infinitivo elíptica, cuyo contenido está presente en el contexto anterior" (op.cit.: 2838) "...o se deduce pragmáticamente de la situación en la que se emite el enunciado" (op.cit.: 2840).
- 10 *Concluir* no está en la lista de Gómez Torrego: 1999. Este verbo es mucho más frecuente en la construcción no perífrástica.
- 11 Se trata de un microcampo semántico con valores aspectuales específicos, en el que los términos se organizan como una oposición inversa (Leech 1977, p. 137 y ss), según la que responden a reglas especiales de sinonimia (vg. *María inició su tejido = María no suspendió ... / María continuó su tejido = María no interrumpió...*).
- 12 Se refiere a la operación semántica por la cual un "item léxico o una frase es coercionada a una interpretación semántica por un item dominante en una frase, sin cambio de su tipo sintáctico" (Pustejovsky 1995: 61).
- 13 Mediante el mecanismo de *co-composición* "múltiples elementos dentro de una frase se comportan como funtores, generando nuevos sentidos no lexicalizados para las palabras en composición. (Pustejovsky 1995: 61)
- 14 Con las modales la omisibilidad del evento es muy limitada -*Yo entreno los fines de semana, pero mi hermano puede (entrenar) casi todos los días; Vino a las ocho, pero debía a las nueve*-. La posibilidad de omisión mejora con la una partícula de polaridad, que sustituya al complemento elidido, lo cual ya no constituye una verdadera anáfora de complemento nulo -*Pedro no asistirá mañana al acto, pero yo sí debo*. Las demás pruebas son inaplicables: i) recuperabilidad a partir del complemento: **María puede (leer) varios libros a la vez*; ii) alternancia con un nominal eventivo: *Todos debían debatir/ *Todos debían el debate*; iii) posibilidad de construcción alternativa: admisible solo con *poder*, pero con cambio de significado: *Los chicos pudieron con el ejercicio*. (sentido enfático→ pese a la dificultad, lo resolvieron) El análisis pormenorizado de estos casos, excede el marco de esta ponencia.

Referencias

- Bosque, Ignacio y Violeta Demonte (dirs.) [1999] *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Brucart, José María [1999] "La elipsis". En Bosque y Demonte (dirs.) [1999], Vol.2, 3ª parte, 2787-2863.
- Bybee, Joan [1985] *Morphology*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Cartagena, Nelson [1976-77] "Estructura y función de los tiempos del modo indicativo en el sistema verbal del español", *RLA* 14-15, 5-44.
- Cinque, Guglielmo [1999] *Adverbs and functional heads*. Oxford: Oxford University Press.
- Coseriu, Eugenio [1980] "Aspect verbal ou aspects verbaux". En David, J. y R. Martin (eds.) *La notion d'aspect*. Recherches Linguistiques V, Centre d'Analyse Syntaxique de l' Université de Metz, 13-25.
- De Miguel, Elena [1999] "El aspecto léxico". En Bosque y Demonte (dirs.). Vol. 2, 3ª parte, 2977-3060.
- Di Tullio, Ángela [2007] "Auxiliares y operadores aspectuales en el español rioplatense", *Signo y Señal*, 15: 268-285.
- Foley, William and Robert Van Valin [1984] *Functional syntax and universal grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giammatteo, Mabel (2001) "Polisemia, sinonimia y antonimia: una perspectiva cognitiva del significado de suspender". En Veiga, Longa y Anderson (eds.) *El verbo entre el léxico y la gramática*. Lugo: Tris Tram, 73-84.
- (2004), *El campo semántico temporal*. Estudio de verbos y expresiones temporales. Tesis doctoral inédita. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- (2006), "Alternancias sintácticas y co-composición: el caso de poner". En Bein et al (coords.), *Homenaje a Ana María Barrenechea*, Buenos Aires: Eudeba, 187-198.
- y Ana María Marcovecchio (2009), "Perífrasis verbales: una mirada desde los universales lingüísticos", *Sintagma* 21, 21-38.
- Gómez Torrego, Leonardo (1999), "Los verbos auxiliares. Las perífrasis verbales de infinitivo". En Bosque I y V. Demonte (dirs.) Vol. 2, 3ª parte, 3323-3389.
- Hengeveld, Kees [1989], "Layers and operators in Functional Grammar", *Journal of Linguistics* 25 [1]: 127-157.
- (2004), "La tipología lingüística". En Maizal y Gil (eds.) *En torno a los universales lingüísticos*. Cambridge: Akal ediciones.
- Jackendoff, Ray (1996) *The architecture of the human language* Cambridge: MIT Press.
- Leech, Geoffrey [1977] *Semántica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pustejovsky, James [1995], *The generative lexicon*. The MIT Press: Cambridge.
- Rizzi, Luigi [1997] "The fine structure of the left periphery". En Haegeman, L. (ed.) *Elements of grammar*, Dordrecht: Kluwer, 281-337.
- Tenny, Carol [1994] *Aspectual roles and the syntax-semantics interface*, Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Yllera, Alicia [1999] "Las perífrasis verbales de gerundio y participio". En Bosque y Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. 2, 3ª parte, 3391-3441.

Capítulo 68: 555-562

¿El mismo perro con diferente collar? ¿Qué comparten y en qué se diferencian las construcciones pasiva perifrástica, pasiva con *se* e impersonal con *se*?

Mabel Giammatteo, Hilda R. Albano, Ana M. Marcovecchio y Augusto M. Trombetta

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

¿El mismo perro con diferente collar? ¿Qué comparten y en qué se
diferencian las construcciones pasiva perifrástica,
pasiva con *se* e impersonal con *se*?

Mabel Giammatteo, Hilda R. Albano, Ana M. Marcovecchio y Augusto M. Trombetta
Universidad de Buenos Aires y Universidad Católica Argentina
Buenos Aires, Argentina
giammat@gmail.com; albanoh@fibertel.com.ar; amarcove@yahoo.com; augustus1966@gmail.com

Resumen

El objetivo de esta ponencia es analizar los aspectos formales y de significado que parecen intervenir en la delimitación de las construcciones pasiva perifrástica, pasiva con *se* e impersonal con *se*. A tal efecto, intentaremos establecer si las mencionadas construcciones se encuentran en relación de alternancia (múltiple o en pares) o si, por el contrario, hay diferencias esenciales entre ellas. Las variables que se estudian son las características semánticas de los respectivos sujetos (+/- animado; +/- determinado o específico) y objetos (+/- animado; +/- determinado o específico), las diferencias entre clases sintáctico-semánticas de verbos (transitivos, intransitivos, etc.), así como también la incidencia de los papeles temáticos que los acompañan.

Introducción

El título de esta ponencia remite a la posibilidad o imposibilidad de distinguir entre construcciones como la pasiva perifrástica, la pasiva con *se* y la impersonal con *se*, que comparten tanto rasgos formales como la capacidad de transmitir significados idénticos o colindantes. Los datos preliminares muestran que, por ejemplo, la construcción pasiva perifrástica parece aceptar tanto sujetos inanimados (*Los impresos fueron entregados*) como animados (*Los ganadores fueron premiados*), correlatos sintácticos de sendos objetos nocionales. Sin embargo, mientras el objeto nocional inanimado (*Los ciudadanos votaron la ley*) alterna tanto con la construcción pasiva perifrástica (*La ley fue votada por los ciudadanos*) como con la pasiva con *se* (*Se votó la ley*), ambas con interpretación pasiva, el objeto nocional animado (*Los ciudadanos votaron/eligieron al nuevo presidente*) da pie a alternancias entre la construcción pasiva perifrástica (*El nuevo presidente fue votado/elegido por los ciudadanos*) y la impersonal con *se* (*Se votó/eligió al nuevo presidente*), solo la primera con interpretación pasiva (*Se votó/eligió al nuevo presidente = Votaron/Eligieron al nuevo presidente*).

Por otra parte, la construcción pasiva perifrástica no se admite como forma alterna de construcciones desprovistas de un argumento agente (*Tu alegato presentó/expuso muchas dificultades/a los culpables*, pero **Muchas dificultades fueron presentadas por tu alegato* y **Los culpables fueron expuestos por tu alegato*, frente a *El científico presentó/expuso nuevas evidencias* y *Nuevas evidencias fueron presentadas/expuestas por el científico*). No obstante, se mantiene la alternancia con la construcción pasiva con *se* (*En tu planteo se presentaron muchas dificultades*), según se trate de un objeto nocional inanimado, o con la construcción impersonal con *se* (*En tu planteo se expuso a los culpables*), si el objeto nocional es animado.

A partir de datos como los anteriores, en esta ponencia nos proponemos analizar comparativamente los casos y discriminar, si cabe, las características específicas de cada una de estas tres construcciones.

¿Variación libre o distribución complementaria?

Las construcciones analizadas en esta comunicación presentan algunos contrastes en términos de significados, según las cualidades semánticas de los predicados y de los sintagmas nominales que participan en ellas. De hecho, es posible realizar la siguiente esquematización descriptiva:

A) Verbo transitivo con sujeto agente [animado] y objeto tema [inanimado]

(1) El joven detective resolvió ayer un caso problemático. El joven detective resolvió ayer tres casos problemáticos.

Pasiva (perifrástica)

(2) Un caso problemático fue resuelto ayer por el joven detective. Tres casos problemáticos fueron resueltos ayer por el joven detective.

Pasiva (con *se*)

(3) Se resolvió ayer un caso problemático. Se resolvieron ayer tres casos problemáticos.

Impersonal (con *se*)

(4) Se lo resolvió ayer. Se los resolvió ayer.

Este primer agrupamiento de ejemplos permite observar la relación entre los distintos valores impresos a las oraciones por medio de la perífrasis verbal pasiva, de la forma *se* cuasirrefleja pasiva y de *se* cuasirreflejo impersonal. Las estructuras aparecen relacionadas semánticamente por la mayor o menor presencia del rasgo [+animado / +humano] representado en el sujeto sintáctico de la oración activa, en un adjunto fácil de omitir en la pasiva, o en un elemento presupuesto en la oración impersonal. Leído en sentido antihorario, el siguiente esquema da cuenta de esta relación estructural e interpretativa:

$S_{(AGENTE)} + V_{(TRANSITIVO)} + COD_{(TEMA)}$	$SE_{(IMPERSONAL)} + V + COD_{(TEMA)}$
$S_{(TEMA)} + PVP + CP_{(POR-AGENTE)}$	$SE_{(PASIVO)} + V + S_{(TEMA)}$

Importa señalar que las pautas interpretativas no parecen depender solo de los aspectos morfosintácticos de la oración sino también de los lexemas que intervienen en su armado, según se desprende del contraste con el siguiente grupo de ejemplos.

B) Verbo transitivo con sujeto agente [animado] y objeto paciente [animado]

(5) El inexperto juez absolvió ayer al exfuncionario. El inexperto juez absolvió ayer a tres exfuncionarios.

Pasiva (perifrástica)

(6) El exfuncionario fue absuelto ayer por el inexperto juez. Tres exfuncionarios fueron absueltos ayer por el inexperto juez.

Pasiva (con *se*)

(7) ??Se absolvió ayer el exfuncionario. ??Se absolvieron ayer tres exfuncionarios.

Refleja (con pronombre objeto reflejo)

(8) Se absolvió ayer el exfuncionario. Se absolvieron ayer tres exfuncionarios.

Impersonal (con *se*)

(9) Se absolvió ayer al exfuncionario. Se absolvió ayer a tres exfuncionarios. Se lo absolvió ayer. Se los absolvió ayer.

Este nuevo agrupamiento de ejemplos permite corroborar el hecho de que los lexemas inciden en las estructuras en las que se insertan para determinar la interpretación de las oraciones. Así, la presencia de un objeto con rasgo [+animado / +humano] prácticamente desbarata la interpretación pasiva a pesar de la aparición de *se* y lleva a un lectura refleja donde emerge como el sujeto de una oración activa, en la que se indica al objeto (reflejo). Una vez más, el siguiente esquema, leído en sentido antihorario, muestra que las estructuras morfosintácticas y los valores codificados léxicamente determinan los aspectos interpretativos de la oración, a partir de la mayor o menor presencia del rasgo [+animado / +humano]:

$S_{(AGENTE)} + V_{(TRANSITIVO)} + COD_{(PACIENTE)}$	$SE_{(IMPERSONAL)} + V + COD_{(PACIENTE)}$
$S_{(PACIENTE)} + PVP + CP_{(POR-AGENTE)}$	$SE_{(REFLEJO)} + V + S_{(PACIENTE)}$
	$??SE_{(PASIVO)} + V + S_{(PACIENTE)}$

En el mismo sentido anterior, los dos subtipos de verbos intransitivos (inacusativos e inergativos) también intervienen en la fijación de las posibilidades estructurales e interpretativas, según se muestra en los siguientes grupos de ejemplos.

C) Verbo inacusativo con sujeto paciente [animado] / tema [inanimado]

(10) La industria creció mucho en Brasil. Las industrias crecieron mucho en Brasil. El niño creció en inteligencia. Los niños crecieron en inteligencia.

(11) La locomotora llegó a Retiro. Las locomotoras llegaron a Retiro. Juan vino a la fiesta. Juan y su hermana vinieron a la fiesta.

Pasiva (perifrástica)

(12) *La industria fue crecida mucho en Brasil. *Las industrias fueron crecidas mucho en Brasil. *El niño fue crecido en inteligencia. *Los niños fueron crecidos en inteligencia.

(13) *La locomotora fue llegada a Retiro. *Las locomotoras fueron llegadas a Retiro. *Juan fue venido a la fiesta. *Juan y su hermana fueron venidos a la fiesta.

Pasiva (con *se*)

(14) *La industria se creció mucho en Brasil. *Las industrias se crecieron mucho en Brasil. *El niño se creció en inteligencia. *Los niños se crecieron en inteligencia.

(15) *La locomotora se llegó a Retiro. *Las locomotoras se llegaron a Retiro. *Juan se vino a la fiesta. *Juan y su hermana se vinieron a la fiesta.

Interés (con *se* aspectual)

(16) *La industria se creció mucho en Brasil. *Las industrias se crecieron mucho en Brasil. *El niño se creció en inteligencia. *Los niños se crecieron en inteligencia.

(17) #La locomotora se llegó a Retiro. #Las locomotoras se llegaron a Retiro. Juan se vino a la fiesta. Juan y su hermana se vinieron a la fiesta.

Impersonal (con *se*)

- (18) Se creció mucho en Brasil!. / Se creció en inteligencia.
 (19) Se llegó a Retiro (en horario). / Se vino a la fiesta (puntualmente).

Entendidos como una variante de la intransitividad, los verbos inacusativos impiden la formación de estructuras pasivas, de allí su marcación como formas agramaticales. Sin embargo, algunas de las construcciones verbales inacusativas con la forma *se* dan pie a interpretaciones aspectuales. Interesa hacer notar que la agramaticalidad de una forma pasiva perifrástica parece ir de la mano con la imposibilidad de dar una interpretación pasiva a una estructura con *se*, sin obturar una interpretación alternativa para esta.

$S_{(TEMA\ O\ PACIENTE)} + V_{(INACUSATIVO)}$	$SE_{(IMPERSONAL)} + V$
$*S_{(TEMA\ O\ PACIENTE)} + PVP$	$SE_{(ASPECTUAL)} + V + S_{(TEMA\ O\ PACIENTE)}$
	$*SE_{(PASIVO)} + V + S_{(TEMA\ O\ PACIENTE)}$

D) Verbo inergativo con sujeto agente [animado]

- (20) El joven respiró con alivio. Las jóvenes respiraron con alivio.
 Pasiva (perifrástica)
 (21) *El joven fue respirado con alivio. *Las jóvenes fueron respiradas con alivio.
 Pasiva (con *se*)
 (22) *El joven se respiró con alivio. *Las jóvenes se respiraron con alivio.
 Impersonal (con *se*)
 (23) Se respiró con alivio.

Finalmente, la variante inergativa de la intransitividad también impide la formación de estructuras pasivas, marcadas como formas agramaticales en los ejemplos. A diferencia del grupo anterior, sin embargo, las formaciones pronominales con *se* solo conducen a lecturas impersonales, donde la ausencia de un sintagma nominal con el rasgo [+animado / +personal] queda como un elemento altamente presupuesto en la interpretación oracional.

$S_{(AGENTE)} + V_{(INERGATIVO)}$	$SE_{(IMPERSONAL)} + V$
$*S_{(AGENTE)} + PVP$	$*SE_{(PASIVO)} + V + S_{(AGENTE)}$

Algunas clases de verbos y el fenómeno de la reflexividad

Si bien en general se insiste en el carácter poco “selectivo” del *se* impersonal, dado que se combina con distintas clases de verbos (transitivos, inacusativos, inergativos, copulativos, verbos en voz pasiva (RAE 2009: §41.10.e), todavía creemos que puede profundizarse la reflexión acerca de los casos en que los verbos no admiten lectura impersonal con *se*, a saber:

- i. verbos deadjetivales, como *ablandar, alargar, vaciar, aclarar...*, que si aparecen con SSNN fuerzan o una interpretación media o pasiva, pero nunca impersonal;
- ii. verbos de reacción emocional, como *entristecerse, emocionarse, amargarse...*, que en sus formas intransitivas, tampoco admiten lectura impersonal;
- iii. verbos inherentemente pronominales, que no aceptan ni la interpretación impersonal ni tampoco la pasiva;
- iv. verbos de acontecimiento, como *suceder, acaecer, acontecer...*

Es preciso tener en cuenta, entonces, que el fenómeno de la pronominalización de los predicados en español produce como resultado, en general, diferentes lecturas: reflexividad (pura o recíproca), inacusatividad, pasivización, impersonalización, telicidad..., y que en la mayoría de los casos, las oraciones resultantes admiten más de una interpretación o precisan de ciertos contornos sintácticos que fijen una lectura y no otra (ver ejemplos (7)-(8), (17)-(19)). De hecho, este es un campo gramatical en el que se detectan polisemias recurrentes y en el que la trayectoria que parece desplegarse, según la observación tipológica, es la siguiente (Haspelmath 2003, retomada en Elvira 2009):

- (24) reflexivo > medio > anticausativo² > pasiva potencial³ > pasiva > pasiva impersonal

Por otra parte, si el agente prototípico es ‘+humano / animado’, ‘+causante’, ‘+deliberado’, el tránsito que realiza el *se* desde la reflexividad hasta la impersonalidad puede implicar la ausencia de algunas de esas propiedades, pero nunca la falta del rasgo ‘+humano’. Precisamente por eso son posibles construcciones de valor impersonal con muchos verbos que, según Mendikoetxea (2002), no las admiten (*sobrar, vivir, permanecer, prevalecer, predominar, durar, amanecer...*). Para esta autora, el clítico *se* no es el responsable directo de la interpretación arbitraria de estas construcciones y no aporta significado léxico (no tiene siquiera el rasgo ‘+humano’ ni es una variable cuyo alcance pueda caracterizarse como un grupo de humanos), aunque reconoce que una oración como *Se encerró al acusado* admite un adjunto final del tipo de *para impedir que se escape*, que puede considerarse una prueba sintáctica de la agentividad implícita en la oración. Ahora, si realizamos un tratamiento unificado de los usos de *se* y consideramos que expresa ‘agentividad’, ¿cómo es que puede combinarse con verbos inacusativos y copulativos? En verdad, el clítico absorbe un argumento verbal, que es el agente, cuando la raíz léxica del predicado así lo permite y si no, el que la estructura argumental

habilite, a condición de que retenga al menos el rasgo ‘+humano / animado’ característico de la agentividad, pero que bien puede asociarse a otros papeles temáticos. Así, son perfectamente aceptables:

- (25) En un lugar, se sobra cuando uno está de más.
 (26) Se dura en un puesto cuando se aceptan ciertas condiciones.
 (27) En ocasiones, se amanece de mal humor.

Asimismo, ya Bello (1941:200) sostiene que:

“Es de creer que los verbos reflejos han sido originalmente activos, que se usaban con todo género de acusativos, y pasando a la construcción cuasi-refleja, se limitaron poco a poco a ella. Sabemos, por ejemplo, que *jactar* (*jactare*) se construía con acusativos en latín [...]. De *jactar el linaje* se pasó a *jactarse del linaje*, como de *admirar los edificios* a *admirarse de ellos*, con la sola diferencia de que *admirar* conserva hoy las dos construcciones, y en *jactar* solo es ya admisible la segunda. Así *atreverse*, que en el día no se emplea sino como verbo reflejo, se usó hasta el siglo XVII como verdaderamente activo, significando alzar, levantar, y por una fácil transición, animar, alentar, dar valor u osadía”.

Si aceptamos el planteo anterior, en los verbos inherentemente pronominales, el clítico *se* ya absorbe un argumento; en consecuencia, no es posible superponer lecturas pasivas o impersonales, que irían en la misma dirección. Por lo tanto, para expresar genericidad, los verbos de *se* inherente requieren algún elemento léxico que la manifieste:

- (28) Uno / La gente *se* queja / arrepiente / jacta de todo.

Los casos analizados en este apartado ponen de relieve que, una vez adoptado algún valor paradigmático, el clítico *se* satura su posibilidad interpretativa, fijando una de las lecturas disponibles, dentro de la secuencia planteada por el esquema presentado por Elvira (cf. (24) *supr.*).

A diferencia de los anteriores, los verbos que pueden combinarse con el *se* aspectual, al no ser casos de absorción argumental sino de manifestación de telicidad, no rechazan la construcción impersonal:

- (29) *Se* va del aula.
 (30) A Córdoba, *se* va por este camino.
 (31) Ayer el invitado *se* comió la torta de un bocado.
 (32) Ayer *se* comió muy bien en ese restaurante.

La cuestión del sujeto

La existencia o no de un sujeto resulta fundamental para la distinción entre los dos empleos no paradigmáticos o terciopersonales de *se* (pasivo e impersonal; RAE 2009, Bosque y Gutiérrez Rexach 2009). Según Moreno Cabrera (1991: 527),

“Es habitual denominar a la construcción (99di) [*Se acusó a los detenidos*] “impersonal refleja” mientras que se denomina a la construcción (99dii) [*Se venden casas*] “pasiva refleja”. Al parecer, lo que determina esta terminología es la presencia o no de un sintagma nominal que pueda desempeñar la función de sujeto”.

Para ambos usos, pasivo e impersonal, existe coincidencia acerca de que *se* es una marca de la omisión de uno de los argumentos del verbo: el agente, es decir que “*se* presenta un estado de cosas en el que se menciona cierta acción y la entidad que la recibe, pero no se especifica el agente que la lleva a cabo” (RAE 2009: §41.10.d) Podría decirse entonces que la omisión o no mención del agente o de algún otro argumento marcado como ‘+humano’ es condición de existencia para estas construcciones.

Por otra parte, cada vez que hay un empleo de *se* con verbo en voz activa + SN, pueden superponerse, según lo ya dicho, distintas interpretaciones, sobre todo cuando el SN tiene el rasgo ‘+humano’, ‘+ específico’. En efecto, como vimos en los ejemplos (1)-(4) cuando el OD es inanimado no hay peligro de que se confunda con el agente omitido (1). En estos casos, en la versión impersonal (para evitar la ambigüedad que se produciría con respecto a la pasiva) además del agente, no puede explicitarse el objeto como un SN pleno y este solo puede estar representado por un pronombre en caso acusativo que marca la concordancia de objeto (4).

En líneas generales, para que en una estructura transitiva se habilite la lectura impersonal, el verbo no debe participar de una construcción con un SN, a menos que dicho sintagma esté precedido de preposición (lo que bloquea la interpretación pasiva): tendremos entonces *a* para el complemento directo (8) o cualquier preposición regida (*Se jactó de sus logros*).

Con los intransitivos inacusativos, la pasiva con *se* no es posible porque no hay agente, con los inergativos, en cambio, pensaríamos que no debiera obturarse la construcción y, sin embargo, tampoco se da. La explicación que surge es que ambos argumentos, agente y tema, son exigidos por la estructura pasiva y la falta de cualquiera de ellos impide la emergencia de la construcción. La impersonal, en cambio, solo parece exigir, por un lado, un sujeto no explícito (agente, en transitivos e

inergativos, o tema/paciente, en los inacusativos) y, por otro, que si hay un objeto-paciente, este no se confunda con el sujeto, lo que siempre requiere una marca: ya sea casual, como en el pronombre (4) o, preposicional, si se trata de un SN (9).

Bosque y Gutiérrez Rexach (2009) admiten que la diferencia con las oraciones con verbos unipersonales como *llover* radica en que mientras en este caso el verbo no predica de nada ni de nadie, aunque en ciertas condiciones podría hacerlo (33), en las impersonales reflejas, en cambio, hay un sujeto implícito (34 y 35):

(33) Llueve agua salada. Llueven gotas de rocío (ejemplos de Moreno Cabrera 1991: 521).

(34) Se protestó contra las medidas del gobierno.

(35) En la rueda de identificación no se reconoce a los delincuentes.

El sujeto implícito de las impersonales con *se* tiene carácter argumental, en (34) y (35) es el agente, y tiene, además, contenido semántico '+animado' pero '-específico', es decir que está restringido a una interpretación genérica o cuasi universal, o bien existencial⁴.

Las características señaladas han llevado a los gramáticos a reconocer una gran cercanía, de forma y significado, entre algunas pasivas reflejas y las impersonales (RAE 2009: §41.12.A), incluso con la posibilidad de que se construyan con los mismos verbos, siempre que sean transitivos, como muestran los ejemplos (36) y (37):

(36) a. Ayer se discutió la propuesta.

b. Ayer se discutió con el decano.

(37) a. Aquí se vacuna.

b. Aquí se vacuna a los niños.

Si relacionamos esta proximidad con la trayectoria que se deduce de la observación tipológica (cf. (24)), podemos revisar también los casos de "falsas concordancias" como los siguientes:

(38) Aquí se tiene muchos problemas (como forma del plural de *Aquí se tiene un problema*; por *se tienen*).

(39) Ahora se están buscando a las víctimas (como forma del plural de *Ahora se está buscando a la víctima*; por *se está buscando*).

En (38), el predicado se construye con un verbo de estado. La pronominalización de un verbo activo + un SN concordado con él, que semánticamente expresa a su objeto nocional, típicamente da en español construcciones de posible lectura pasiva. Ahora bien, como el verbo de (38) no puede pasivizarse con *ser*, la flexión verbal en singular (la falta de concordancia) estaría contribuyendo ni más ni menos a interpretar ese SN *muchos problemas* como objeto nocional del verbo. Por contrapartida, en (39), si consideramos *ahora se están buscando las víctimas*, como resultado del mecanismo típico para llegar a una interpretación inacusativa e incluso pasiva, que fácilmente se desbarata porque el SN posee los rasgos '+humano', '+específico', entonces podríamos sospechar que se trata de una paráfrasis de la pasiva en la que *a* sería el elemento responsable de marcar con caso acusativo ese SN para que no se confunda con un sujeto⁶. Así, la forma impersonal surge como la "otra cara de la moneda" de la pasiva, lógicamente, con una prescripción normativa para las que tienen *a*, que indica que la concordancia va en singular porque hay marca de caso acusativo. Por otra parte, (40) "compite" con (39):

(40) Ahora están buscando a las víctimas.

Esta oración resulta ambigua entre una interpretación de sujeto específico ("los familiares", por ejemplo) o indeterminado. En tal sentido, (39) contribuiría a fijar una lectura inespecífica del sujeto.

Respecto de las coincidencias entre pasivas e impersonales, podría pensarse que en ambas se trata de un mismo *se*, que en su recorrido desde las construcciones reflexivas hasta las impersonales, va perdiendo no solo capacidad de señalamiento anafórico (que se va opacando) sino también algunos de los atributos típicos de la 'agentividad'.

Volviendo a las construcciones que "las gramáticas del español deploran de forma unánime" (Mendikoetxea 1999: 1689), con concordancias "anómalas" desde el punto de vista normativo, dado su carácter impersonal, resulta interesante compararlas con las impersonales de tercera persona plural, consideradas de sujeto indeterminado:

(41) El control es bueno. Se cachean a todos los que van entrando por las dos puertas.

(42) El control es bueno. Cachean a todos los que van entrando por las dos puertas.

En este último ejemplo (42) tendríamos una típica impersonal de tercera persona del plural, que refiere a un sujeto inespecífico 'los que controlan'. En estos casos, se suele decir que la marca de plural es vacua, ya que puede aludir a un singular, como en *Llaman por teléfono* o *Golpean a la puerta*. Pero, ¿se podría ofrecer alguna explicación para (41)? Y fundamentalmente ¿a qué remite la concordancia? Si cotejamos con la misma estructura con el OD singular, podemos comprobar que si bien es posible (43), un caso como (44) parece improbable:

(43) El control es bueno. Cachean a todo el que va entrando por las dos puertas.

(44) El control es bueno. *Se cachean a todo el que va entrando por las dos puertas (excepto en una interpretación de *se* aspectual).

Según parece, entonces, la marca plural en el verbo no es la misma que la utilizada en las impersonales de tercera que remite a un agente inespecífico elidido. Estos casos, creemos, van en línea con otros como (45), en que el hablante, cualquiera sea su grado de escolarización, tiende a concordar un verbo impersonal como *haber* con su objeto:

(45) Hubieron fuertes lluvias.

Si bien para la normativa, (45) es, sin duda, incorrecta, a una inmensa mayoría de hispanohablantes no les sonaría incorrecta ni podrían fácilmente detectar el error. Es importante, entonces, poder explicar que lo que está operando en una construcción como (45) es la tendencia regularizadora o normalizadora que, ante una estructura “defectiva”, que el hablante interpreta como anómala, “lo lleva a reponerle una forma canónica de sujeto-predicado, del mismo modo que cuando crea un singular para *pluralia tantum* como *tijeras* o *pantalones*” (Albano, Giammatteo y Trombetta 2006: 327).

En los casos que aquí nos ocupan y frente a ejemplos frecuentes como (41), lo que hace el hablante es rellenar el hueco estructural con lo que dentro de la oración mejor califica para sujeto, por su carácter animado y así como con los verbos psicológicos, los rasgos de sujeto se dividen y el dativo afectado retiene la posición inicial mientras que el tema absorbe la concordancia, aquí un mismo SN estaría recibiendo doble marca:

- i. la marca funcional *a* que bloquea la interpretación agentiva del SN objeto-paciente;
- ii. la concordancia anómala con el verbo que señala que el paciente es reinterpretado por el hablante como sujeto sintáctico por razones de predicación.

Conclusiones

Los usos de *se* no solo se entrelazan históricamente sino también en el estado actual de la lengua, lo que provoca que las delimitaciones entre las estructuras en que esta forma interviene entren en áreas de contacto. Por lo tanto, en esta ponencia, hemos buscado establecer, fundamentalmente, qué requisitos deben cumplirse para habilitar o para impedir lecturas pasivas o impersonales en las construcciones cuasirreflejas de tercera persona, es decir, aquellas que son consideradas como de *se* “no paradigmático”.

En primer lugar, el análisis efectuado nos ha permitido comprobar que:

- i. la reducción estructural implicada en la secuencia activa-pasiva-impersonal es un proceso morfosintáctico que depende de los elementos léxicos;
- ii. dicho proceso de reducción estructural no se cumple de manera lineal, ya que no siempre la existencia de pasivas perifrásticas se correlaciona con la existencia de pasivas con *se*, lo que hace pensar que se trata de estructuras diferentes antes que formas alternativas de expresar la pasividad;
- iii. en apoyo de la observación anterior, cabe añadir la variedad interpretativa que ofrece la pronominalización de las formas verbales cuando fracasa su lectura pasiva.

Asimismo, en segundo lugar, nos ha interesado poner en relación la ausencia de lecturas impersonales, por un lado, con la saturación del potencial interpretativo del clítico *se* cuando se vuelve paradigmático, y por otro, con la ausencia de un argumento en la grilla temática del verbo que, al menos, pueda asociarse con el rasgo ‘+humano’, aunque esté desprovisto de otros atributos típicos de la agentividad.

Finalmente, la cuestión de la impersonalidad nos ha llevado a incluir también en nuestro cotejo las construcciones de tercera persona del plural, consideradas de sujeto indeterminado, para comprobar que están sujetas a idéntica restricción interpretativa que las impersonales con *se*, es decir, la presuposición de ‘humanidad’.

Notas

1 Este tipo de estructuras impersonales típicamente carece de elementos referenciales (se creció); por consiguiente, requieren adjuntos que signifiquen un aporte a la referencia oracional. Al respecto, la gramática de la RAE (41.10a) sostiene que las impersonales reflejas se relacionan con las impersonales no reflejas de sujeto inespecífico y con las que presentan el pronombre uno como sujeto indefinido, en que requieren complementos temporales o locativos. De allí que frente a la imposibilidad de **Se fuma*, se consideren gramaticales *Se fuma desde muy joven/ cada vez menos*.

2 El valor anticausativo vendría dado en los casos en que está presente un sujeto no animado que es afectado por una acción que se ejerce de manera espontánea o sin agente específico. En la latinidad tardía fueron posibles este tipo de oraciones, en casos como lat. *fores se aperiunt* ‘las puertas se abren solas’, que anuncian lo que en romance serán los usos de la pasiva reflexiva.

3 El pasivo potencial se refiere a construcciones con valor pasivo y significado genérico, a menudo usadas con frases adverbiales del tipo: *la paella se hace bien con arroz hervido*.

4 Siguiendo a Cinque (1988), Bosque y Gutiérrez Rexach (2009) señalan que, a diferencia de los inacusativos, los predicados transitivos e inergativos admiten tanto la lectura genérica como la existencial.

5 Cfr. Monge (2002: 375): “En las frases pronominales cuyo objeto es de persona (el tipo *se mataban los cristianos*) se llega al sentido activo mediante los giros *se mataba a...* – *se les mataba* (desaparece entonces la concordancia). Y ese sentido se alcanza también, no hay que decirlo, en la construcción absoluta (*se vive*). Las frases con miembro nominal de cosa son las únicas en que se mantiene la concordancia y un sentido más pasivo. De un lado, la analogía y de otro el deseo de destacar el sentido activo cuando se discute este valor, obran para que desaparezca en ellas la concordancia entre verbo y miembro nominal”.

Referencias

- Albano, Hilda, Mabel Giammatteo y Augusto Trombetta [2006] "El enfoque de interfaz léxico-sintaxis y su aplicación a la enseñanza de la lengua". *Signo y Seña* XV: 309- 330.
- Bello, Andrés [1941] *Gramática de la lengua castellana*. Buenos Aires: Anaconda.
- Bosque, Ignacio y Violeta Demonte (dirs.) [1999] *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bosque, Ignacio y Javier Gutiérrez Rexach [2009] *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Ediciones Akal.
- Cinque, G. [1988] "On *Si* constructions and the theory of Arb". *Linguistic Inquiry* 19[2]: 521-581.
- Elvira, Javier [2009] *Evolución lingüística y cambio sintáctico*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mendikoetxea, Amaya [1999] "Construcciones con *se*: Medias, pasivas e impersonales". En Bosque y Demonte [1999:1635-1722].
- Mendikoetxea, Amaya [2002] "La semántica de la impersonalidad". En Sánchez López [2002: 235-271].
- Monge, Félix [2002] "Las frases pronominales de sentido impersonal en español". En Sánchez López [2002: 343-391].
- Moreno Cabrera, Juan Carlos [1991] *Curso universitario de lingüística general*. Tomo I: Teoría de la gramática y sintaxis general. Madrid: Síntesis.
- Real Academia Española y Asociación de Academias [2009] *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- Sánchez López, Cristina (ed.) [2002] *Las construcciones con se*. Madrid: Visor.

Capítulo 69: 563-569

Análisis de estrategias de lectura en voz alta en inglés

Florencia Giménez y Ma. Verónica Ghirardotto

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Análisis de estrategias de lectura en voz alta en inglés

Florencia Giménez y Ma. Verónica Ghirardotto

Facultad de Lenguas, UN de Córdoba

Córdoba, Argentina

fgimenezferren@hotmail.com; vghirardotto@hotmail.com

Resumen

Este trabajo intenta realizar aportes al desarrollo de la competencia lingüística oral en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Dentro de esta competencia, la lectura en voz alta constituye una destreza importante para futuros profesionales de inglés de la Facultad de Lenguas de la UNC. La lectura en voz alta supone una relación entre el lector, el texto y la audiencia. Según Brazil et al. (1980, 1997) esta relación implica un proceso de interrelación en el que el lector realiza una interpretación del texto escrito y lo transforma en un texto oral. Durante este proceso el lector articula la información que le provee el texto con sus conocimientos previos sobre el texto, el mundo y la audiencia. En esta tarea entran en juego las estrategias de lectura en voz alta que también apuntan a mejorar la lectura (Bombelli & Soler 2009). Dentro del marco de las estrategias de lectura en voz alta decidimos estudiar las estrategias empleadas por alumnos de nuestra Facultad. En este trabajo sólo nos concentraremos en la producción de un sujeto, con lo que presentaremos resultados y conclusiones de un estudio de casos. La muestra forma parte del corpus analizado en un estudio de investigación mayor en el que se analizan otros aspectos de la lectura en voz alta. Nuestro objetivo es analizar y contabilizar las estrategias en la lectura en voz alta de un discurso por parte de este sujeto, para lo que utilizaremos las taxonomías propuestas por Oxford (1990) y O'Malley y Chamot (1990).

Introducción

Este trabajo surge de la necesidad de realizar aportes al desarrollo de la competencia lingüística oral en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Dentro de esta competencia lingüística, la lectura en voz alta constituye una destreza importante para futuros profesores, traductores y licenciados de inglés de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. El desarrollo de esta habilidad forma parte, además, de actividades de clases y de situaciones de examen que los alumnos de dicha Facultad deben realizar a lo largo de los tres primeros años de formación, que es cuando reciben entrenamiento fonético y fonológico. Este entrenamiento apunta a proporcionarles recursos fonológicos, como entonación y empleo de rasgos paralingüísticos, para que los alumnos aprendan a estructurar el texto oral de manera eficiente.

La lectura en voz alta puede resultar una habilidad compleja de desarrollar ya que supone una relación entre el lector, el texto y la audiencia. Según Brazil et al. (1980, 1997) esta relación implica un proceso de interrelación en el que el lector realiza una interpretación del texto escrito y lo transforma en un texto oral. Es precisamente en este proceso en el que el lector toma decisiones en cuanto a los tonos y rasgos paralingüísticos que deberá emplear para lograr la lectura en voz alta eficientemente. Pero también, durante la lectura en voz alta tienen lugar otros procesos en los que el lector articula la información que le provee el texto con sus conocimientos previos sobre el texto en sí, el mundo y la audiencia para comprender y transmitir significados. En esta tarea de comprensión y de expresión de significados textuales entran en juego las estrategias de lectura en voz alta que también apuntan a mejorar la lectura (Bombelli y Soler, 2009).

Dentro del marco de las estrategias de lectura en voz alta es que decidimos estudiar las estrategias empleadas por alumnos de nuestra Facultad. En este estudio se informa sobre resultados obtenidos de la comparación entre los resultados arrojados por una encuesta con aquellos hallados en el protocolo verbal de un sujeto al momento de preparación para la lectura en voz alta de un texto. De esta manera podemos decir que presentaremos conclusiones de un estudio de casos. Tanto el protocolo verbal como los resultados de la encuesta antes mencionada forman parte del corpus de un proyecto de investigación mayor, denominado "La importancia del empleo de los rasgos prosódicos en la lectura en voz alta: estudio comparativo de la lectura en voz alta en español como L1 y en inglés como LE", en el que se analizaron también otros aspectos de este tipo de lectura.

Nuestro objetivo ha sido analizar y contabilizar las estrategias utilizadas por este participante para la preparación de la lectura en voz alta de un discurso. Para cumplir dicho objetivo, utilizamos una taxonomía de estrategias de lectura en voz alta confeccionada en base a aquellas propuestas por Oxford (1990) y O'Malley y Chamot (1990). A continuación, se presenta dicha taxonomía.

Estrategias cognitivas

Las estrategias cognitivas (directas) implican la manipulación, el manejo, la realización, o transformación de la lectura en voz alta.

- Práctica

- Repetir, ensayar
- Practicar sonidos, pronunciación, entonación, etc.
- Recombinar (elementos conocidos en forma novedosa)
- Reconocer y emplear ´patrones´ o estructuras de ritmo, entonación, acentuación

- Practicar en una situación real
- Análisis y razonamiento
 - Deducir (top-down, de lo general a lo particular)
 - Analizar expresiones; ir de las partes al todo
 - Contrastar (L1 y L2). Comparar
 - Traducir
 - Transferir (Aplicar el conocimiento de una lengua a la otra)
- Manipulación de material
 - Escribir notas/comentarios al margen/transcripciones
 - Resumir
 - Subrayar
- Utilización de recursos de referencia: Buscar palabras en diccionarios, enciclopedias, etc.

Estrategias metacognitivas (indirectas)

El lector en voz alta se encuentra abrumado por las cuestiones a tener en cuenta, por problemas concurrentes por distinta información a considerar tales como pronunciación, entonación, ritmo, comprensión de lo que lee.

- Planificación
 - Anticipar las ideas principales y conceptos del texto; identificar el principio organizador.
 - Planificar cómo realizar la tarea; planificar las partes y secuencias de ideas que se van a expresar en la lectura en voz alta
 - Establecer las metas, objetivos, propósito de la actividad
 - Planificar los recursos lingüísticos necesarios para la actividad.
- Atención selectiva: Prestar atención a palabras clave, frases, ideas, marcas lingüísticas y distintos tipos de información
- Identificación de la tarea
 - Identificar explícitamente el punto central de una tarea que necesita resolución
 - Identificar un aspecto de la tarea que dificulta o impide su ejecución exitosa
 - Imaginar el narrador en la situación real
- Monitoreo
 - De la comprensión: verificar la comprensión durante la lectura en voz alta
 - De la producción: identificar y determinar la importancia de errores y tratar de corregirlos
- Autoadministración
 - Buscar o disponer de las condiciones que contribuyen a facilitar la lectura en voz alta
 - Establecer las mejores condiciones posibles para la lectura (comodidad, luz, posición, etc)
 - Percatarse (tener/tomar conciencia) de las condiciones favorables a la prosecución de la tarea y adoptar las medidas conducentes esas condiciones; por ejemplo, control del tiempo que lleva la tarea y medidas referentes al espacio/lugar físico, elementos a utilizar y esmero en la tarea.
- Autoevaluación: juzgar la habilidad para realizar la lectura en voz alta y cómo se ha llevado a cabo la tarea

Estrategias socioafectivas (indirectas)

Son actitudes, emociones, sentimientos, motivaciones y valores. El lector puede controlar estos factores mejorando su desempeño.

- Disminuir la ansiedad/nerviosismo
 - Emplear técnicas de relajación y respiración

- Interactuar con la audiencia, hacer contacto visual antes de la lectura, reírse, hacer bromas
- Promover la autoestima
 - Pensar positivamente
 - Arriesgarse en forma inteligente
 - Recompensarse
 - Reducir la ansiedad mejorando la propia valoración de la competencia para la lectura en voz alta
- Cooperación: hablar sobre los propios sentimientos con otra persona (profesor, par, amigo)
- Hacer preguntas para clarificación
 - Hacer preguntas
 - Obtener explicaciones adicionales y verificaciones del profesor u otro experto

Antecedentes

Actualmente, los aportes en el campo de las estrategias de aprendizaje y uso tanto de una lengua extranjera (o segunda lengua) como de la lengua materna tienen que ver con distintos aspectos de la lengua y su aprendizaje o uso en situaciones diversas que incluyen hasta situaciones de examen (Bachman, 1990; Bachman y Palmer, 1996; Cohen, 1998; Morley, 1994; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990). Se puede decir que, en general, las distintas taxonomías presentan las estrategias como acciones tomadas o pasos seguidos por un estudiante o hablante de una lengua con el fin de mejorar el aprendizaje y/o determinado uso de una lengua. Con respecto a las investigaciones sobre la lectura y el uso de estrategias, se puede afirmar que generalmente los trabajos realizados apuntan a la comprensión lectora (Oxford, 1990; McDonough, 1995; Goodman et al., 1996) y no a la eficiencia en la lectura en voz alta como práctica comunicativa.

Podemos decir que las estrategias de lectura en voz alta son aquellas acciones o pasos que siguen los lectores para realizar o mejorar su lectura en voz alta. Teniendo en cuenta la taxonomía propuesta por Oxford (1990:16), analizamos el protocolo verbal con respecto a estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas. Las estrategias cognitivas o directas son aquellas relacionadas con la comprensión y producción de la lectura en voz alta, con la preparación del texto para ser leído mediante, por ejemplo, la práctica y la repetición de sonidos, patrones o estructuras de ritmo y entonación, manipulación de material y utilización de recursos de referencia. Las estrategias metacognitivas o indirectas son aquellas que el lector emplea para planificar, identificar distintos aspectos de la tarea, monitorear y evaluar el proceso de lectura en voz alta. Las estrategias socioafectivas o indirectas son aquellas que ayudan al lector a controlar sus emociones y a adquirir confianza en sí mismo en relación con la lectura en voz alta, por ejemplo, disminuyendo su ansiedad, mejorando su autoestima y realizando preguntas para clarificar. Sabemos que, como comenta Cohen (1998:12), no siempre resulta fácil distinguir claramente entre una estrategia cognitiva y una metacognitiva y, en estos casos, es más importante detectar su uso que establecer si pertenecen a una u otra categoría.

Metodología

A partir del marco teórico expuesto anteriormente, podemos presentar la metodología implementada para la realización de este trabajo.

Primeramente se tuvieron en cuenta los resultados de la encuesta realizada en el marco de la investigación mencionada anteriormente a 61 alumnos de la Facultad de Lenguas de tres comisiones de la asignatura Fonética y Fonología II de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura en inglés que habían recibido instrucción sobre lectura en voz alta en inglés. A través de dicho instrumento, se identificaron las estrategias que los sujetos utilizan "siempre", "algunas veces" o "nunca" para la lectura en voz alta en inglés. Dicha encuesta arrojó la siguiente información: los estudiantes dicen utilizar un número similar de estrategias cognitivas y metacognitivas, aunque las segundas parecen ser más empleadas que las primeras. Con respecto a las estrategias socioafectivas, su uso parece ser menos frecuente.

El participante estudiado en este trabajo cursaba el cuarto año de la carreras de inglés como LE de la Facultad de Lenguas al momento de la recolección. El protocolo verbal (Deyes, 1987) fue grabado y desgrabado para permitir la identificación de las estrategias empleadas por el alumno. Cabe aclarar que la razón por la cual se incluyeron en el proyecto de investigación mayor a alumnos del 4° año y más avanzados se debe a que, tal vez, el haber terminado con el entrenamiento formal en lectura en voz alta les facilita la reflexión con mayor naturalidad sobre el empleo de estrategias de lectura. La elección de este sujeto en particular se debe a que fue, a nuestro entender, el que mejor pudo verbalizar sus procesos mentales mientras preparaba la lectura en voz alta del texto seleccionado.

Consideramos que el método de recolección de datos por introspección, si bien requiere de cuantioso tiempo para el trabajo de campo y podría impactar en la conducta observada, es muy útil ya

que su principal ventaja reside en la cantidad y calidad de información que se obtiene. Como los psicólogos cognitivistas argumentan, la verbalización del pensamiento simultáneamente a la ejecución de la tarea sería la única vía conocida para explorar procesos mentales inabordablemente mediante otras técnicas de investigación (Faerch y Kasper, 1987).

El texto utilizado para la recolección de datos pertenece al género del discurso ya que los alumnos están familiarizados con la lectura en voz alta de este tipo de textos por estar incluidos en el entrenamiento que reciben al cursar la asignatura Fonética y Fonología II.

Para cumplir nuestro objetivo de indagar sobre las estrategias de lectura en voz alta empleadas por este participante se analizó el protocolo verbal de dicho participante y se identificaron las estrategias utilizadas para preparar y realizar la lectura en voz alta de un discurso pronunciado por J.F. Kennedy a raíz de la muerte de Martin Luther King. Las estrategias se contabilizaron y tabularon para luego compararlas con la información obtenida a través de la encuesta.

Análisis y resultados

Una vez realizado el conteo de las estrategias empleadas por el participante analizado en nuestro trabajo, podemos decir que se utilizaron los tres tipos de estrategias. Si bien el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas abundó durante la preparación de la tarea, el empleo de las segundas fue mayor que el de las primeras y, a su vez, estos dos tipos de estrategias fueron más utilizadas que las socioafectivas (Ver Cuadro 1). A diferencia de este estudio de casos, los resultados de las encuestas del proyecto de investigación antes mencionado indican que si bien las estrategias socioafectivas también fueron las menos utilizadas, la diferencia en el empleo entre metacognitivas y cognitivas no fue considerable. En comparación, en nuestro trabajo el protocolo verbal analizado revela que el participante sí utilizó un mayor número de estrategias metacognitivas. Según Oxford (1990:136) las estrategias metacognitivas son esenciales para lograr el aprendizaje de manera eficiente en el contexto de la adquisición de una lengua extranjera o segunda. Es por esto que podríamos afirmar entonces, que aquellos lectores que son capaces de emplear una mayor cantidad de estrategias metacognitivas durante la realización de una tarea parecen ser más eficientes en el aprendizaje que otros ya que resultan más independientes en su habilidad de planificar, monitorear y autoevaluar su aprendizaje. Puede decirse pues que este podría ser el caso del participante objeto de análisis en este trabajo.

Estrategias	
Cognitivas	26
Metacognitivas	65
Socioafectivas	5

Cuadro 1: Total de estrategias empleadas.

Como ya se explicó anteriormente, la cognición hace referencia al procesamiento de la información a través de la percepción para poder comprender, inferir, tomar decisiones, manipular y así concretar el aprendizaje. En el caso de la lectura en voz alta particularmente, involucra toda aquella estrategia a través de la cual se manipula, se maneja, se realiza o se transforma la lectura en voz alta.

Los datos que arroja el protocolo del participante analizado muestran la utilización de diferentes estrategias de práctica que le ayudan a preparar la lectura en voz alta. Puede verse cómo ensaya y repite partes del discurso que tal vez requieren de mayor práctica porque el participante las considera más dificultosas. Por ejemplo:

(1) "...bueno ahora lo voy a leer de nuevo porque me quedó muy..."

Presta especial atención a la pronunciación de ciertas palabras al igual que al ritmo en el que debe leerse el texto y a ciertos rasgos prosódicos. Por ejemplo:

(2) "...in greater polarization / oh ahora dudé de esta palabra / entonces la voy a buscar (consulta el diccionario) yes polarization /// polarization /// polarization /// polarization...", "... un speech / tiene que ser dado al frente del público entonces... hay que hablarlo en voz alta", "hay que / ser muy fluido en la lectura //".

A su vez utiliza sus conocimientos previos de ritmo y entonación y los vuelca en esta situación novedosa. Por ejemplo:

(3) "...in this difficult day / in this difficult time / entonces pienso que uno lo tendría que decir más fuerte / ser pausado al decirlo ///".

En otras instancias el participante utiliza el diccionario como herramienta para mejorar la lectura. Por ejemplo:

(4) "...y voy a buscar bloodshed / me parece que es así pero siempre que dudo igual me viene la duda igual lo busco / así que voy a buscar ///".

Por último, también se encuentran instancias en las que el participante manipula el material y realiza anotaciones que considera provechosas para la futura lectura en voz alta. Por ejemplo:

(5) "...//voy a marcar esto//"; "...estaba dudando un poco de la palabra assassination...la encontré (hace anotaciones)".

La metacognición, por otro lado, es la capacidad de autorregular el propio aprendizaje; es decir de planificar qué estrategias se utilizarán en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos, y como consecuencia transferir todo ello a una nueva situación.

En el protocolo verbal analizado, el participante utilizó mayormente la estrategia de planificación de la tarea teniendo en cuenta las partes y secuencias de ideas que se expresan en la lectura en voz alta. Esto puede reflejarse en los siguientes comentarios expuestos:

(6) "...tomo un ejemplo y veo cómo tendría que leerlo."

(7) "...lo ensayaría una vez, y lo leería después."

El participante también emplea estrategias de autoevaluación a través de las que juzga su habilidad para realizar la tarea. Por ejemplo:

(8) "...hay una parte que no me gustó cómo la leí."

(9) "...me confundí en una partecita...tendría que haberlo practicado una vez más."

(10) "...noté que me comí unas eses..."

También se ve reflejado en el protocolo el uso de la estrategia de planificación de los recursos lingüísticos necesarios para la actividad. Por ejemplo:

(11) "...yo me fijo siempre en las pausas, en los puntos y las comas...tengo distinguidos los segundos que me tomo para una coma, para un punto, para un punto y aparte..."

(12) "...saber lo de los puntos, las comas y qué palabras son importantes o no."

(13) "...hay que ser muy fluido en la lectura..."

A su vez, en varias oportunidades el participante verbaliza su necesidad de imaginarse al narrador en la situación real para que la lectura sea eficiente. Por ejemplo:

(14) "/ lo que me pasa mucho es que me imagino a la / al narrador... hablando esto en frente de un público y las expresiones o / o / cómo lo diría / cómo lo va diciendo / el tono de voz todo / eso más que nada... por ahí también me imagino los gestos que haría // cuando voy leyendo // me los gestos que hizo esa persona al hablar / al dar esto //".

Las estrategias socioafectivas, por último, son aquellas decisiones que se toman y aquellas formas del comportamiento que se adoptan con el fin de reforzar la influencia favorable y así lograr un mejor desempeño en el aprendizaje.

O'Malley y Chamot (1990) consideran que las estrategias socioafectivas son particularmente importantes en el contexto de aprendizaje de una segunda lengua ya que están íntimamente relacionadas con la clarificación de dudas por medio de preguntas y la obtención de feedback. Sin embargo, la utilización de este último grupo de estrategias no abundó durante la instancia de recolección de datos. Esto puede deberse a que el participante analizado se encuentra familiarizado con el tipo de tarea a realizar y que sus experiencias anteriores de preparación de lectura en voz alta de otros textos durante el cursado de Fonética y Fonología II han tenido resultados exitosos, lo cual, de alguna manera, puede haber contribuido a bajar el filtro afectivo en esta instancia.

Entre las estrategias más usadas pueden mencionarse la promoción de la autoestima recompensándose y la reducción de la ansiedad mejorando la propia valoración de la competencia para la lectura en voz alta. Por ejemplo:

(15) "...tomo más confianza porque me está saliendo bien..."

También aparecen instancias en las que el participante busca hacer preguntas para clarificar dudas acerca de la actividad:

(16) "¿Ya lo leo en voz alta de ahora en más?"

(17) "¿Puedo hacer marcas en el texto?"

(18) "¿Lo leo de nuevo?"

Puede decirse entonces que los datos arrojados por el análisis del protocolo verbal de este estudiante coinciden con lo argumentado por O'Malley y Chamot (1990) acerca de estrategias. Ellos consideran que el uso de los tres tipos de estrategias antes mencionadas, como es el caso del participante analizado en este trabajo, pueden proveer de un conjunto de técnicas útiles para que la concreción de una tarea, en este caso relacionada con el aprendizaje de una segunda lengua, sea exitosa.

Conclusión

Teniendo en cuenta los resultados de este estudio de casos sobre el empleo de estrategias de lectura en voz alta en inglés como LE, se puede concluir que el participante utilizó un número de estrategias metacognitivas significativamente mayor que de estrategias cognitivas y socioafectivas. En cambio, de acuerdo con los resultados del proyecto de investigación antes citado, en ese estudio no hubo diferencia significativa entre el uso de estrategias metacognitivas y cognitivas según la encuesta realizada a los participantes, pero sí hubo una diferencia considerable en el empleo de estos dos tipos

de estrategias con respecto a las socioafectivas. En cuanto al sujeto de nuestro trabajo, cabe destacar que la estrategia metacognitiva que más utilizó fue la de planificación, quizás por estar vinculada al tipo de actividades de preparación previa a la lectura en voz alta, que forma parte de la instrucción sistematizada de esta habilidad que integra el programa de la asignatura Fonética y Fonología II de tercer año de las carreras en inglés de nuestra Facultad. Por último, el número reducido de estrategias socioafectivas empleadas por el participante sí es coincidente con el resultado de la encuesta. Se podría concluir que, como consideran Soler y Bombelli (2009), tenga que ver con el desarrollo de actividades en el aula de carácter individual y probablemente resulte conveniente modificar la metodología de enseñanza y aprendizaje para facilitar una mayor colaboración e intercambio entre los alumnos, ya que son condiciones que están íntimamente relacionadas con la adquisición de lenguas extranjeras.

Referencias

- Bachman, Lyle F. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, Lyle F. y Adrian S. Palmer (1996) *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bombelli, Griselda y Lidia Soler (2009) "Estudio exploratorio de estrategias de lectura en voz alta". En *Lenguas y Diversidad*. Actas de las XII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior. Los textos y sus contextos. Paraná, Argentina.
- Brazil, David, Malcolm Coulthard y Catherine Johns (1980) *Discourse Intonation and Language Teaching*. Londres: Longman.
- Cohen, Andrew D. (1998) *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Londres: Longman.
- Coulthard, Malcolm, Ed. (1987) *Discussing Discourse*. Birmingham: Universidad de Birmingham.
- Deyes, Tony (1987) "Reading intonation and the control of discourse". En Coulthard (1987: 272-328).
- Faerch, Claus y Gabriele Kasper (1987) *Introspection in Second Language Research*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Goodman, Yetta, Dorothy Watson y Carolyn Burk (1996) *Reading Strategies: focus on comprehension*. Nueva York: Richard C. Owen.
- McDonough, Steven (1995) *Strategy and Skill in Learning a Foreign Language*. Londres: Edward Arnold.
- Morley, Joan (1994) "A multidimensional curriculum design for speech-pronunciation instruction". En Morley (1994: 64-91).
- Morley, Joan, Ed. (1994) *Pronunciation Pedagogy and Theory. New Views, New Directions*. Alexandria, VA: TESOL.
- O'Malley, Michael y Anna Chamot (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, Rebecca (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston, M.A: Heinle & Heinle Publishers.

Capítulo 70: 571-580

La traducción como espacio de interacción práctica de corrientes teóricas: aportes de la gramática generativa y la gramática textual a la competencia del traductor

Natalia Giollo

En Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

La traducción como espacio de interacción práctica de corrientes teóricas:
aportes de la gramática generativa y la gramática textual a la
competencia del traductor

Natalia Giollo

Universidad de Buenos Aires / IESLV "J. R. Fernández"

Buenos Aires, Argentina

nataliagiollo@gmail.com

Resumen

La gramática generativa y la gramática sistémico-funcional son dos de las corrientes teóricas más influyentes y productivas de las últimas décadas. Aunque ambas teorías son generalmente consideradas como programas de estudio independientes, la traducción provee una instancia sumamente productiva para el entrecruzamiento de distintos aportes teóricos. Por un lado, el traductor es un hablante ideal, cuya competencia gramatical le permite generar estructuras oracionales en su propia lengua equivalentes a las estructuras oracionales de otra lengua. Por otro lado, el objetivo final del traductor es interpretar una unidad textual en todas sus dimensiones y producir un nuevo texto que comunique un sentido equivalente al de la unidad original, haciendo uso de los recursos lingüísticos y textuales de la lengua meta. El objetivo del presente trabajo es analizar cómo el estudio del lenguaje desde dos enfoques teóricos distintos permite mejorar la competencia del traductor, motivo por el cual es necesario que los futuros traductores reciban una formación mínima en estos dos campos de estudio y que sean capaces de aplicar a las dos lenguas con las que trabajan. En primer lugar, damos las características de lo que se considera una "buena traducción". Luego, hacemos un breve repaso sobre los lineamientos generales de la gramática generativa y del enfoque sistémico-funcional. Finalmente, analizamos un corpus de traducciones del inglés al español, producidas por estudiantes del Traductorado en Inglés del IESLV.

Introducción

La lingüística alberga dentro de su amplitud de su alcance teorías que ofrecen diversos modelos gramaticales. Dos de las corrientes teóricas más influyentes y productivas de las últimas décadas han sido la gramática generativa y la gramática sistémico-funcional. Cada una de estas propuestas plantea sus propios fundamentos y, con ello, diferentes objetos de estudio y mecanismos de análisis. Un claro ejemplo evidencia estas diferencias: mientras que en el marco generativo se estudia la gramática mental e interna de un hablante ideal, el enfoque sistémico-funcional estudia la producción concreta de un hablante como unidad comunicativa. Aun cuando ambas teorías son generalmente consideradas como programas de estudio independientes, su común filiación como corrientes para los estudios lingüísticos nos permite encontrar espacios de intersección dentro del campo general de la lingüística. La traducción es uno de estos espacios de contacto, porque provee una instancia práctica en la que se observa mejor que en ninguna otra disciplina lingüística la doble dimensión del hablante. Por un lado, el traductor es un hablante ideal, cuya competencia gramatical le permite generar estructuras oracionales en su propia lengua que son equivalentes a las estructuras oracionales de otra lengua. Por otro lado, el objetivo final del traductor es interpretar una unidad textual en todas sus dimensiones y producir un nuevo texto que comunique un sentido equivalente al de la unidad original, haciendo uso de los recursos lingüísticos y textuales de la lengua meta.

El objetivo del presente trabajo es analizar cómo el estudio del lenguaje desde dos enfoques teóricos distintos -el generativo y el sistémico-funcional- permite mejorar la competencia del traductor, motivo por el cual es necesario que los futuros traductores reciban una formación mínima en estos dos campos de estudio y que sean capaces de aplicarla a las dos lenguas con las que trabajan. Con este propósito en mente, en primer lugar desarrollaremos brevemente las características de lo que se considera una "buena traducción" y daremos una clasificación de los errores típicos que se comenten al traducir. En segundo lugar, haremos un breve repaso sobre los lineamientos generales de la gramática generativa y, desde el enfoque sistémico-funcional, de la gramática textual. Finalmente, nos avocaremos al análisis de un corpus de traducciones del inglés al español, producidas por estudiantes del Traductorado en Inglés del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández".

El corpus seleccionado, aunque cuantitativamente restringido, presenta la ventaja de ser cualitativamente homogéneo, ya que los informantes tienen un perfil común -similitud de edad, clase social y el nivel y tipo de educación formal- y las condiciones de producción del texto son homogéneas. Al tratarse de la instancia de evaluación final de la cursada, la prueba fue realizada por todos los

informantes en simultáneo, en un rango de tiempo determinado y con acceso a fuentes y recursos extratextuales similares.

Mediante el análisis del corpus se intenta considerar cómo pueden aplicarse en la tarea del traductor los aportes teóricos provistos por la gramática generativa y la gramática sistémico-funcional. También se busca demostrar que la enseñanza de distintas teorías y modelos gramaticales es fundamental para el pleno desarrollo de las competencias lingüísticas del traductor.

Sobre la traducción

Como principio básico de la traducción suele aceptarse aquello que Valentín García Yebra propuso originalmente en 1970 en su *Prólogo* a la edición trilingüe del libro *Metafísica* de Aristóteles: “La regla de oro para toda traducción es, en principio, decir todo lo que dice el original, no decir nada que el original no diga, y decirlo todo con la corrección y naturalidad que permita la lengua hacia la que se traduce” (García Yebra, 2006:) La traducción, en este caso entendida como producto, debe cumplir con el requisito de expresar fielmente el sentido del texto en la lengua fuente (LF) utilizando con corrección y naturalidad los recursos provistos por la lengua meta (LM).

Por otro lado, entendiéndolo a la traducción como un proceso, tiene amplia aceptación la propuesta de la escuela interpretativa, cuyas pioneras fueron Danica Seleskovitch y Marianne Lederer, investigadoras de la *École Supérieure d’Interprètes et de Traducteurs* (ISET) de l’Université de Paris III. Dentro de este marco teórico, se considera que la traducción tiene siempre como base una actividad interpretativa, es decir que la traducción es un proceso centrado en la comprensión y la expresión del *sentido* -entendido como el sentido del mensaje, diferente a la *significación* de las palabras- en el que pueden distinguirse tres etapas: la comprensión del mensaje original, la desverbalización del sentido y la rearticulación en la lengua meta.

Aunque se espera que una traducción sea fiel y correcta, es frecuente encontrar traducciones con errores de forma y de sentido, incluso en aquellas hechas por traductores profesionales. Los errores de forma son los que afectan al uso correcto de la LM. Generalmente, estos errores bajan la calidad expresiva del texto y reflejan la pobreza de recursos estilísticos del traductor, pero también pueden producir efectos negativos en el sentido del mensaje, ya sea porque éste no se expresa con claridad o porque lo que se transmite no es fiel al sentido del texto original. Dentro del grupo de los errores de forma se incluyen los errores de normativa y ortografía, las interferencias lingüísticas, el mal uso de regímenes y colocaciones, las fallas en la opción estructural o léxica, el uso incorrecto de la estructura oracional y los problemas con el uso de los tiempos verbales. Los errores de sentido son aquellos en los que se ve afectada la transmisión del sentido original. Si bien puede explicarse, como mencionamos anteriormente, por un mal uso de los recursos formales de la LM, lo que subyace a todo error de sentido es una comprensión deficiente o una mala interpretación. Dentro de este grupo tenemos las omisiones, la redundancia, la producción de una ambigüedad que no existía en el texto original, la sobretraducción, la infratraducción, la mala selección de los rasgos pertinentes, el uso de un nivel de lengua o de un registro incorrectos y la alteración del énfasis.

La detección y la corrección de errores cometidos al traducir es una de las metodologías más utilizadas en la enseñanza de la traducción porque permite evaluar, de modo más o menos sistemático, la calidad de las traducciones producidas por los alumnos, así como detectar las dificultades que pueden presentarse a nivel grupal o a nivel individual. Sin embargo, debe establecerse una clara diferencia entre el *rendimiento* del traductor y la *competencia* del traductor porque, siguiendo a Zabalbeascoa (1999), es posible tanto que un buen traductor produzca una mala traducción como que un mal traductor produzca una buena traducción. Dentro de los factores que determinan el rendimiento de un traductor, la competencia es fundamental, pero hay otros factores incidentes, como el conocimiento de las variedades de la LF y la LM, de las convenciones y los contextos socioculturales; el conocimiento del emisor y el receptor del texto original y del receptor de la traducción; el contexto laboral y los recursos disponibles (diccionarios, hojas de estilo, documentos relacionados, bases de datos, etc.); la experiencia previa, la motivación y la colaboración de personas calificadas.

En Zabalbeascoa (1999) se señalan los siguientes “ingredientes” de la competencia traductora: el conocimiento consciente de la tarea del traductor y de las herramientas disponibles; el conocimiento de los fenómenos lingüísticos y comunicativos, los contrastes entre lenguas y culturas y la disponibilidad de recursos teóricos; una buena formación académica e intelectual, así como variedad de lecturas y de contacto con otras lenguas y culturas, la educación formal en traducción, análisis, interpretación y producción de textos, especialmente en la lengua materna; la experiencia en la traducción y redacción de textos, y cierto nivel de inteligencia y capacidad de razonamiento lógico. En Beeby (2004: 42) se explica la definición de competencia traductora adoptada por el grupo de investigación *Proceso de Aprendizaje de la Competencia Traductora y Evaluación* (PACTE) del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Según la autora, podrían diferenciarse seis subáreas que conformarían la competencia del traductor:

1. La competencia *comunicativa* en las dos lenguas de trabajo, que supone el conocimiento de los sistemas lingüísticos necesario para la comunicación.

2. La competencia *extralingüística*, que incluye el conocimiento general sobre el mundo y el conocimiento específico.
3. La competencia *instrumental y profesional*, relacionada con el conocimiento y la habilidad para manejar las distintas herramientas y recursos que se utilizan en el campo profesional (fuentes, nuevas tecnologías, nociones de ética profesional, etc.)
4. La competencia *psicológica y fisiológica*, es decir, la capacidad para poner en uso los recursos psicomotores, cognitivos y actitudinales necesarios para, por ejemplo, la lectura, la escritura, el razonamiento lógico, la creatividad, la curiosidad por conocer, la perseverancia y el espíritu crítico.
5. La competencia de *transferencia* es un subcomponente esencial porque, al definirse como la capacidad de comprender el mensaje en la LF, desverbalizarlo y volver a expresarlo en la LM, supone la integración de las otras competencias.
6. La competencia *estratégica*, que incluye todos los procesos que se desarrollan a nivel individual a la hora de resolver los problemas que surgen al traducir. Una vez reconocido el problema, el traductor prueba, consciente o inconscientemente, estrategias que le permitan resolverlo, como la jerarquización de ideas, la búsqueda de información, intentos de paráfrasis y la detección de relaciones conceptuales, entre otras.

La gramática aplicada a la traducción

Definir qué gramática debe enseñarse a los futuros traductores es un punto que genera cierta controversia en el ámbito académico de la traducción. En la práctica, generalmente se recurre a una gramática normativa en busca de soluciones rápidas ante las dudas del traductor. En la teoría, están quienes resaltan la necesidad de impartir una gramática textual de orientación funcionalista, visto que el texto es la unidad de trabajo esencial del traductor, y quienes defienden la enseñanza de una gramática oracional de orientación formal, porque asumen que es el enfoque adecuado para describir y analizar en profundidad las estructuras oracionales. Generalmente, se cree que la adopción de un enfoque excluye instantáneamente la validez del otro, pero postular esta oposición es, de hecho, una operación inválida. Como se afirma en Menéndez (2006: 16), “cuando se postulan gramáticas oracionales y gramáticas textuales se está hablando de diferentes concepciones del lenguaje. No pueden oponerse ya que los fundamentos que las sostienen son diferentes”.

Desde nuestro punto de vista, el traductor no necesita especializarse en un marco teórico particular sino tener la mayor cantidad de recursos posibles para analizar la materia prima con la que trabaja, el lenguaje. Ciertas cuestiones de estructura oracional, por ejemplo, han sido estudiadas en mayor profundidad por enfoques formales, como el de la gramática generativa. Por otro lado, temas tales como los cambios de registro o los diferentes niveles de lengua han sido analizados por enfoques funcionalistas, como el de la gramática textual. En consecuencia, es deseable que el traductor tenga acceso a los postulados de las diferentes teorías gramaticales a lo largo de su formación académica, porque esto le permitirá desarrollar plenamente su competencia traductora, especialmente la competencia estratégica. Se trata, en realidad, de que el traductor sepa que no existe no *una* gramática sino varias maneras de acercarse a la gramática, con todo el potencial de teorías y enfoques que la ciencia engloba, y que pueda aplicar el conocimiento gramatical al ejercicio de su práctica.

En Bosque (2001: 62) se habla de una oposición entre una gramática de base teórica y una gramática de fundamentación normativa. Al respecto, el autor señala que la gramática normativa de ningún modo constituye una aproximación que habilite el estudio científico de la lengua, pero que sí puede plantearse que el establecimiento de una normativa tiene interés social, en la medida de que es útil para la educación de los jóvenes. En este sentido, el traductor es uno de los más beneficiados por la existencia de una normativa clara y actualizada. De hecho, el material elaborado y publicado por la Real Academia Española (RAE) -especialmente el Diccionario de la RAE y el Diccionario Panhispánico de Dudas- es una fuente de consulta esencial durante la traducción. Es necesario que el traductor conozca profundamente las normas de puntuación y ortografía, así como los regímenes preposicionales y las estructuras sintácticas correctas. El conocimiento de estas normas y la capacidad para, en casos problemáticos, consultarlas y aplicarlas constituye un importante recurso para asegurar el buen rendimiento del traductor. Sin embargo, no es fácil ver cómo una gramática normativa permitiría el desarrollo de la competencia traductora.

En cambio, sí puede resultar útil para el desarrollo de la competencia del traductor la formación en gramática teórica. Tal como se define en Bosque (2001: 66), la gramática teórica es aquella “que está orientada desde alguna teoría lingüística” y “el propósito del gramático teórico es construir una teoría -en el sentido de modelo aproximado de la realidad- que nos permita interpretar los datos y mostrar cómo encajan en las pautas conceptuales (formales o no) que esa teoría proporcione”. Bosque señala la existencia dos grandes orientaciones teóricas, con subdivisiones internas: las gramáticas de tipo generativo y las de tipo funcional. A su vez, en Demonte (2001: 69), se señala que unos de los puntos centrales de la lingüística del siglo XX ha sido el estudio de la gramática general y de las gramáticas particulares para “a través de ellas, intentar entender cómo funciona el lenguaje, qué relación guarda con las capacidades cognitivas generales de los sujetos y qué podemos hacer mediante

el empleo de estructuras lingüísticas”. En el marco del debate sobre los fundamentos del estudio gramatical de las últimas décadas, Demonte señala dos tipos de conceptualizaciones que intentan dar cuenta de las estructuras gramaticales: las teorías formalistas y las teorías funcionalistas.

Dentro de las gramáticas de orientación formal, la gramática generativa ha sido la de mayor desarrollo y productividad desde su surgimiento hasta el día de hoy. Aunque los modelos teóricos fueron variando hasta llegar al actual Programa Minimista, la teoría generativa ha sabido mantener los presupuestos básicos intactos. Entre ellos, como se afirma en Bosque-Gutiérrez Rexach (2009), la definición técnica de gramática como “un mecanismo que permite ‘especificar’ L de forma explícita”, entendiendo por L como un conjunto de expresiones que conforman el lenguaje. De acuerdo con esta definición, es gramatical todo aquello que se forme de acuerdo a los principios combinatorios de la gramática de un sistema lingüístico.

Esta manera de entender lo gramatical marca una importante diferencia con respecto a lo postulado por la gramática normativa, que identifica lo gramatical con lo correcto. Poder diferenciar una y otra dimensión es de suma importancia para el traductor, quien debe poder reconocer los límites de aplicación de estas nociones en su práctica. Por un lado, durante el proceso de traducción, se trabaja con las potencialidades de su lengua, intentando expresar un sentido con los recursos que la LM le brinda. En consecuencia, el traductor genera distintas secuencias gramaticales que le permitan comunicar ese sentido con naturalidad y corrección. En consecuencia, las expresiones utilizadas en la versión final deben ser gramaticales y correctas, construidas en concordancia con los principios del sistema y con las normas que regulan el buen uso de la lengua. Esta doble restricción resulta lógica si recordamos que aunque el traductor sea un profesional que trabaja principalmente con el lenguaje, su tarea fundamental no es analizar el sistema de la lengua sino comunicar sentidos, generalmente a un público no especialista. Como profesional, el traductor posee un deber doble: conocer los principios constitutivos de la lengua, para ser capaz de manejarla con maestría, y conocer los principios regulativos del uso de la lengua, para enriquecer con su tarea el tesoro de la lengua.

Ahora bien, si el traductor debe restringirse a los usos correctos de la lengua, cabría preguntarse por la necesidad o la ventaja de que reciba formación en gramática generativa, visto que bien podría satisfacer las necesidades de su quehacer con un conocimiento profundo de la gramática normativa. La respuesta, que ya esbozamos al comienzo, es que la formación teórica potencia la competencia del traductor, algo semejante a lo que afirma en Minguell (2007). La autora señala que “una gramática que se centra en la proyección del léxico en las estructuras sintáctico-argumental, eventiva y aspectual, va mucho más allá del mero reconocimiento de las construcciones, en tanto las explica y, por eso, posibilita un acercamiento a los procesos mentales de producción y comprensión”. Las contribuciones de la gramática así entendida son varias: “propicia la concientización y la reflexión acerca de los mecanismos del lenguaje (...), facilita destacar y valorar los rasgos particulares del [idioma] propio (...), proporciona una óptima vía de conexión con la perspectiva de la variación lingüística y con los estudios del discurso”.

Es cierto que, desde el marco teórico generativo, lo esencial es describir las propiedades de las estructuras y los mecanismos formales de la lengua, pero no debería considerarse al estudio de esta teoría como incompatible con otros acercamientos al lenguaje. De hecho, el traductor no trabaja sólo con el sistema de la lengua sino con ese conjunto “multiforme y heteróclito”-en palabras de Ferdinand de Saussure- que es el lenguaje, por lo cual es fundamental que se lo estudie desde varios puntos de vista. Restringiéndonos ahora al estudio de la gramática teórica, creemos esencial que el traductor tenga formación en enfoques formales y funcionales, no porque los enfoques sean complementarios entre sí, sino por las contribuciones que ambos pueden hacer al desarrollo de la competencia traductora.

Junto con la gramática generativa, el enfoque sistémico funcional ha sido uno de los más desarrollados en las últimas décadas. En Halliday (1998), se sintetiza perfectamente la concepción de gramática que, desde hace varias décadas, sostiene el enfoque sistémico-funcional: “My approach is through the grammar and specifically through systemic functional 'grammatics', theorising the grammar in such a way that it is possible to interpret texts as instantiations of a meaning-creating system and its sub-systems (...) The grammar of every (natural) language is a theory of human experience, (...) [it] is also an enactment of interpersonal relationships. These two functions, the reflective and the active, are each dependent on the other; and they, in turn, are actualised by a third function, that of creating discourse”. (Halliday 1998: 185-186)

Para Halliday, la gramática construye una corriente de significado (*semiotic flow*) análoga a la corriente de eventos que constituyen la experiencia humana. En este sentido, el autor afirma que la gramática transforma la experiencia en significado, de modo que es fundamental para conocer y entender (Halliday: 2006). Si se asume que la gramática permite interpretar la experiencia humana, se puede establecer fácilmente el nexo entre el estudio gramatical y la tarea del traductor. Halliday afirma que la experiencia humana moldea la gramática y está también moldeada por ella. Se trata de un proceso de mutua modelación que une estrechamente a la experiencia humana con la expresión de esa experiencia, hasta tal punto que el lenguaje, afirma Halliday, “it’s the sapiens in the homo sapiens” (Halliday: 2006).

Por otro lado, el enfoque sistémico-funcional toma como unidad esencial de análisis al texto. Tal como se explica en Menéndez (2006: 10), “la perspectiva funcional toma en consideración cómo la lengua crea significados y cómo permite intercambiarlos por medio de textos”. El texto es entendido como proceso y producto: “proceso en tanto unidad que se conforma a partir de las opciones y condicionamientos contextuales; producto en tanto unidad que puede ser descripta, explicada e interpretada a causa de estas opciones y condicionamientos contextuales” (Menéndez, 2006: 18). Como hemos visto, también la traducción se define como proceso y como producto, porque lo que el traductor hace, en última instancia, es comprender y producir textos.

Es necesario, entonces, que el traductor conozca la gramática de las lenguas con las que trabaja, no ya desde la mera normativa ni sólo atendiendo a la gramática oracional, sino que deberá conocer la gramática del texto. Conocer la gramática textual supone adoptar al texto como una unidad gramatical de lenguaje en uso. Esto quiere decir que el texto -unidad constituida en una situación comunicativa que se inscribe en una comunidad particular y en la que los participantes interactúan de cierto modo y con cierta finalidad- se vuelve el centro de las descripciones y explicaciones gramaticales.

Análisis del corpus

El corpus seleccionado está compuesto por veinte traducciones realizadas por alumnos de la asignatura Traducción II del Traductorado Técnico Científico y Literario del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. El ejercicio de traducción fue realizado como la instancia de evaluación final del curso, en una situación controlada: los alumnos disponían de 180 minutos para traducir aproximadamente 300 palabras. El material para traducir consistía en una selección de párrafos de un artículo periodístico de alrededor de 1.100 palabras, cuyo título los alumnos debían traducir también. En cuanto a las condiciones de trabajo, estaba permitido el uso de distintas fuentes de consulta: diccionarios bilingües, diccionarios monolingües, diccionarios de dudas, enciclopedias, manuales de normativa, manuales de estilo, etc.

Sería esperable que, al finalizar la cursada de la materia, los alumnos demostraran un buen rendimiento en su evaluación, lo que serviría como reflejo del progresivo desarrollo de su competencia traductora, sobre todo si tenemos en cuenta que en Traducción II no se traducen textos de áreas específicas, sino de cultura general o de divulgación científica. Sin embargo, los resultados muestran un rendimiento alarmantemente bajo: de las 20 muestras, calificadas del 1 al 10, solamente 5 obtuvieron una nota superior a 7, lo que equivale a un 25% (Grupo B). Aunque el resto aprobó la instancia de evaluación, sólo un 15% lo hizo con 6; un 35% con 5 y un 25% con 4, la nota mínima. El hecho de que el 75% de los alumnos (Grupo A) haya obtenido una nota menor a 7 resulta preocupante porque demuestra que, aunque tienen las habilidades básicas del traductor, no han logrado un resultado realmente satisfactorio. Por motivos de extensión, nos limitaremos a analizar su desempeño en la traducción del título y de un fragmento, intentando dar cuenta de los problemas de competencia a través de la evaluación del rendimiento general.

Traducción del título

El artículo que los alumnos debían traducir trataba sobre la relación entre la alimentación durante la primera etapa de vida y la constitución de hábitos alimentarios saludables. El título “Rethinking First Foods” fue traducido correctamente por un alto porcentaje de alumnos; de las veinte versiones obtenidas, solo tres presentan problemas serios. Podemos diferenciar dentro del grupo de las versiones correctas dos subgrupos: ocho alumnos produjeron versiones completamente adecuadas y nueve alumnos cometieron errores menores.

Las versiones adecuadas, aunque distintas entre sí, presentan como factor común el hecho de haber logrado sintetizar en una frase el tema central del texto. En contraste, en eso fallan las versiones incorrectas:

- (1) Los más chicos comen mal
- (2) Frente a las primeras comidas, mejor pensarlo dos veces
- (3) Nuevo estudio sobre los bebés y la comida

Es evidente que ninguna versión intentaba ser una traducción literal, sino que los alumnos conscientemente estaban eligiendo una nueva estructura que tuviera un sentido equivalente en español. En términos de la gramática textual, podríamos decir que los alumnos manejaban primero distintas *opciones* y finalmente optaron por un *recurso*. Entendemos por *opción* las distintas posibilidades que el sistema de la lengua habilita y como *recurso* a la opción realizada en un texto.

En este caso, entonces, estamos ante recursos que fueron efectivamente empleados, pero ¿por qué los alumnos no repararon en que no eran los recursos adecuados? Nuestra hipótesis es que lo que falló en estos casos fue la habilidad para sintetizar el sentido del texto como unidad. Puntualmente, habría una dificultad al nivel de la *función textual*, entendida como la función del lenguaje que “se centra en los mecanismos que permiten a los usuarios del lenguaje utilizar los medio apropiados para crear mensajes en textos coherentes” (Menéndez, 2006: 21). En este sentido, notamos que en los casos particulares que analizamos, los títulos elegidos no logran formar una unidad coherente con el cuerpo del artículo.

En la versión de (1), se hace mención a dos de los conceptos importantes del texto -la referencia a los niños de corta edad y a los problemáticas relacionada con su alimentación- e incluso se lo podría considerar como coherente con el sentido de algunos párrafos, pero de ningún modo logra resumir la idea del texto en su totalidad. En el ejemplo (2) también se mencionan dos ideas importantes, la alimentación de los niños y la necesidad de reflexionar sobre el tema. Sin embargo, el recurso elegido comunica una especie de advertencia, como si el sentido general del texto fuera que deberían evitarse las primeras comidas. Finalmente, en la versión de (3) se acierta en mencionar los dos elementos fundamentales, pero se propone como idea central del texto un tema que solamente se desarrolla en algunos párrafos. En estos tres casos, el título que se elige está relacionado con algún punto del texto, pero los alumnos, probablemente, no llegaron a plantearse que, a pesar de que solo tuvieran que traducir algunos fragmentos, debían traducir el título de toda la unidad textual. En otras palabras, los alumnos no alcanzaron a ver la estrecha relación entre el título y el cuerpo textual. En ambos casos, lo que se observa es una falencia de la competencia estratégica. El hecho de que las versiones no sean meros intentos de traducción literal nos lleva a pensar que los traductores identificaron correctamente la dificultad en la traducción, pero emplearon estrategias inadecuadas para resolverla. En este sentido, creemos que la formación en las nociones básicas de la gramática textual, desde un enfoque sistémico-funcional, y la consecuente puesta en práctica en distintas asignaturas de la carrera, sería de mucha utilidad para los estudiantes, porque les daría un aparato teórico y metodológico para analizar no sólo los textos que deben traducir sino también sus propias producciones.

Traducción del fragmento

Los alumnos debían traducir el siguiente fragmento:

(4) To understand exploding obesity rates among the very young, researchers are looking into [the critical period between breast or bottle and the school lunchroom, when lifelong food habits take shape].

El análisis del rendimiento de los distintos traductores arroja interesantes resultados. Podemos plantear, en primera instancia, una división entre quienes resolvieron la tarea adecuadamente y los que no, división que coincide casi a la perfección con la diferencia entre el Grupo A (nota menor a 7) y el Grupo B (nota mayor a 7). Dentro de las versiones producidas por los alumnos del Grupo A, podemos encontrar errores variados: puntuación, colocación, omisión, opción léxica, orden de palabras, redundancia, sobreinterpretación y de nivel de lengua. Sin embargo, dentro de este panorama prácticamente imposible de sistematizar observamos que el 85% de los alumnos cometieron errores de estructura de español, un dato preocupante si tenemos en cuenta que cometer este error implica que el traductor produce una estructura oracional agramatical.

Parecería poco probable que los traductores produjeran oraciones que infringen reglas básicas del sistema, es decir, datos negativos o “datos de laboratorio”, como se los define en Bosque-Gutiérrez Rexach (2009: 48-51). Sin embargo, de un total de 20, 12 versiones equivalían a estructuras oracionales que no respetaban las reglas de estructura de frase del español. Una explicación lógica podría encontrarse en la interferencia lingüística de la LF, que conduce a producir calcos estructurales: los alumnos escriben en español respetando la estructura oracional del inglés. No obstante, esta justificación resulta insuficiente para este caso porque las traducciones fueron hechas por alumnos con alrededor de dos años de práctica en este tipo de ejercicios. Entonces, tenemos que tener en cuenta otro factor, quizás de mayor influencia que la interferencia de la LF: la incapacidad de analizar la estructura de la propia lengua. Es evidente que los alumnos, como hablantes nativos de español, conocen y usan su lengua a la perfección, pero esto no garantiza su buen desempeño como traductores. Para poder realizar exitosamente su tarea, el traductor debe tener la habilidad de analizar las estructuras de las lenguas con las que trabaja como sistemas separados, por lo que debe conocer detalladamente las posibilidades que brinda cada sistema lingüístico.

En general, durante la carrera se hace mayor hincapié en la práctica de las habilidades en la segunda lengua, por lo que los alumnos están habituados a reflexionar sobre las particularidades de esta lengua en todos los niveles: léxico, sintáctico, semántico e incluso fonológico. Desafortunadamente, no ocurre lo mismo con su lengua materna: el espacio dedicado a ejercitar las habilidades lingüísticas en español es menor y, además, los alumnos no suelen ver el paralelismo entre los contenidos teóricos que estudian para analizar la lengua inglesa y los fenómenos de la lengua española. Por ejemplo, los alumnos estudian el modelo generativo para analizar oraciones en inglés, pero les resulta difícil aplicar los principios de ese modelo al español.

En el caso particular de la traducción de la frase:

(5) [the critical period between breast or bottle and the school lunchroom, when lifelong food habits take shape]

la tarea principal -muy frecuente en las traducciones del inglés al español- consistía en desverbalizar una frase que en inglés concentraba una cantidad considerable de información en muy pocas palabras. No había forma de mantener la concisión del inglés -a menos de que se fuera contra las reglas de la propia lengua-, por lo que la estrategia fundamental, esgrimida por los alumnos que proveyeron versiones adecuadas, era producir en español una estructura expandida. Veamos los siguientes ejemplos de traducciones correctas, en los que señalamos las operaciones principales:

(6) el período crucial en el que se desarrollan los hábitos alimentarios que se mantienen a lo largo de la vida. Ése es el período **que** abarca desde la etapa *de la lactancia hasta la edad escolar*

(7) el período crítico **que** se extiende entre *la edad en que se alimentan con leche y la edad escolar*, cuando se desarrollan los hábitos alimentarios que los acompañarán toda la vida

(8) el período fundamental **que** transcurre entre *la lactancia y la edad escolar*, período durante el cual se fijan los hábitos alimentarios para toda la vida

(9) el crucial período de vida **que** va desde *el amamantamiento a la edad escolar*, momento en el cual se establecen los hábitos alimentarios (texto 18)

(10) la etapa crítica para la formación de los hábitos alimentarios que una persona tendrá de por vida. Esta etapa comienza **cuando** *el bebé es amamantado o toma la mamadera y se extiende hasta cuando el niño comienza la escuela* (texto 19)

(11) el período clave **que** comienza *cuando toman el pecho o la mamadera y termina con los almuerzos en la escuela*, período en el cual se forman los hábitos alimentarios que los acompañarán el resto de su vida (texto 20)

Como puede apreciarse, los alumnos que lograron obtener una versión correcta en español realizaron tres operaciones fundamentales. En primer lugar, todos agregaron una **cláusula subordinada** con un verbo que les permitiera mencionar las distintas etapas. En segundo lugar, se buscaron formas para *desverbalizar* lo que en inglés aparecía como "breast or bottle and the school lunchroom". Ya sea utilizando *lactancia* (8), el término más sintético y apropiado, o una desverbalización como *cuando el niño comienza la escuela* (11), los alumnos pudieron encontrar una estrategia para comunicar el sentido del original, tan comprimido en inglés, con estructuras propias -correctas y naturales- del español. Finalmente, para agregar el contenido de la cláusula subordinada [when lifelong food habits take shape], se utilizaron dos estrategias: la separación de la información en dos oraciones diferentes y la utilización de una cláusula subordinada adjetiva (6), ya sea modificando al sustantivo mencionado inicialmente o al sustantivo que encabeza una aposición (7y 8).

En contraste, veamos ahora algunos ejemplos de las versiones que presentan errores en la estructura oracional en español:

(12) el período crítico del desarrollo del niño en el que se forjan los hábitos alimenticios (**entre** *los primeros meses de vida y los ocho años*)

(13) el período **desde** que el bebé *es amamantado o toma el biberón hasta que almuerza en la escuela*, es decir, cuando los hábitos alimenticios se forman

(14) el período crítico **-desde** *la lactancia materna hasta los primeros años de la escuela primaria-*. Es allí cuando adquieren los hábitos alimentarios que los determinarán para toda la vida

(15) el período decisivo **entre** *el pecho o la mamadera y el comedor escolar*, porque es entonces cuando se forman los hábitos alimentarios que acompañan a la persona toda su vida

(16) el período decisivo en que se generan los hábitos alimentarios de toda la vida para entender el aumento de las tasas de obesidad que se da entre los niños. Este período **comprende** *la edad en que se les da de mamar o tomar la mamadera hasta que empiezan su primera escolaridad*

La mayor dificultad fue la de expandir correctamente la estructura para poder incluir las descripciones de las etapas. Como vemos, el recurso más utilizado -marcado en negrita- fue el empleo de preposiciones, pero modificando directamente al sustantivo período. En el caso de (16), se intenta utilizar un verbo, pero la estructura igualmente falla por la ausencia de la preposición. Luego, se aprecia un rendimiento variado al momento de verbalizar las etapas del período; aunque algunas versiones se acercan a las adecuadas, como (16), hay casos en los que se utilizan expresiones que no son significativas para el español. El ejemplo más evidente es (15) en el que aparecen tanto el calco estructural como la agramaticalidad de la estructura en español. Finalmente, también se detectan problemas a la hora de incluir el contenido de la cláusula subordinada. No solamente se nota una dificultad para incorporar esta información en una estructura natural, sino que también se observan cambios en el sentido del original que vienen asociados a esta inapropiada elección de la estructura. Por ejemplo, en (12) se desplaza un contenido informativo importante a una posición parentética; en (13) se genera una ambigüedad estructural, ausente en el texto original; en (14) se opta por separar el contenido en dos oraciones, pero en la primera oración se separa también la mención al período de la descripción de las etapas; en (15) se agrega un matiz causal ausente en el original y en (16) las dos descripciones del período quedan separadas por una cláusula de finalidad.

En conclusión, no estamos ante estructuras oracionales que transgredan alguna normativa específica sino ante configuraciones sintácticas extrañas al sistema gramatical del español. La pregunta que nos planteamos ahora es ¿puede la reflexión teórica ayudar al traductor? Creemos que sí, sobre todo cuando el bajo rendimiento del traductor señala la necesidad de desarrollar formalmente la competencia. Veamos, por ejemplo, cómo los aportes de la gramática formal -generativa- podrían echar luz sobre la agramaticalidad de las traducciones propuestas.

Al revisar los ejemplos de las traducciones incorrectas de (4), notamos que en todas se repite el mismo patrón: la asignación, en espejo a la estructura inglesa, de frases preposicionales en función de complementos de un sustantivo. Tomemos el fragmento del ejemplo (15) como modelo, repetido aquí como

(17) el período decisivo entre el pecho o la mamadera y el comedor escolar

Podemos dejar de lado al adjetivo porque, a los fines de este análisis, no resulta pertinente. Nos quedaría entonces la siguiente frase:

(18) [SD El [SN período [SP entre [SD el pecho o la mamadera] y [SD el comedor escolar]]]]

Aunque hemos simplificado la estructura mostrando sólo las etiquetas de proyección máxima, esto nos alcanza para ver que, en la frase propuesta, el núcleo del SN toma un SP, y que ese SP toma, a su vez, dos SD como complementos, asociados en realidad por la conjunción. Dado que afirmamos que esta estructura es agramatical, tenemos que dar cuenta de qué reglas se están infringiendo y el modelo teórico generativo nos facilita los recursos para hacerlo. En este caso, la falla está en asignarle al sustantivo una estructura argumental que no posee.

El concepto de estructura argumental permite explicar, en principio, la relación que se establece entre un verbo -como predicador- y sus argumentos -los elementos que se combinan con el verbo-. En Bosque-Gutiérrez Rexach (2009: 254) se define la estructura argumental del verbo como “la representación explícita de su valencia mediante símbolos”, entendiendo por valencia el número de sintagmas necesarios para satisfacer las necesidades argumentales del verbo. No obstante, los sustantivos o nombres también pueden tener estructura argumental. Se establece una clara diferencia entre los nombres propios y los nombres comunes, dado que solamente los comunes “pueden aplicarse a más de una entidad y funcionar como predicados, es decir, denotan funciones proposicionales que deben ser saturadas” Bosque-Gutiérrez Rexach (2009: 262).

En (17) tenemos como núcleo del SN al sustantivo *período* que, por ser un sustantivo común, podría tener estructura argumental. Ahora bien, no se trata de un nombre deverbal ni deadjetival, por lo que no la puede haber heredado por derivación. Tampoco es un nombre relacional ni un nombre icónico, por lo que no puede tenerla inherentemente. La posibilidad se reduce ahora a que el SP sea simplemente un modificador, pero no denota posesión alienable, ni da información circunstancial, ni es un grupo nominal, ni es atributivo ni es una aposición. En conclusión, no hay manera de dar cuenta de la estructura argumental del nombre *período*, porque no la tiene. De hecho, la estructura argumental de un nombre se habilita cuando éste puede funcionar como predicado, cuando puede representar a más de una entidad, requisito que *período* no cumple. Justamente por esto es que, en español, para generar una estructura correcta debe reponerse un verbo que actúe como predicado y habilite la aparición de los argumentos.

Conclusión

En este trabajo buscamos demostrar que los importantes desarrollos en el terreno de la teoría gramatical deben ser presentados al traductor, no para que se vuelva un especialista, sino para pueda sacar provecho de ellos. La tarea del traductor se relaciona más con la práctica que con la teoría del lenguaje; por eso es que la competencia traductora tiene tantas aristas. Sin embargo, esperamos haber demostrado que durante la formación del traductor la aplicación de la gramática teórica representa una contribución invaluable, porque incentiva al alumno a reflexionar sobre el lenguaje y sobre su propio trabajo. Al mismo tiempo, la traducción puede funcionar como una fuente de inquietudes para gramáticos y lingüistas, quienes deben buscar explicaciones satisfactorias y fructíferas. En última instancia, como objetivo general, hemos intentado acercar dos campos de trabajo y de estudio que suelen pensarse por separado, sin reparar en que comparten un material fundamental, el lenguaje, y que de la mutua colaboración ambos pueden enriquecerse.

Referencias

- Albano, Hilda, Laura Ferrari y Mabel Giammatteo, Comps. (2001) *La gramática. Modelos, enseñanza, historia*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Álvarez Tejedor, Antonio, Coord. (2001) *El buen uso de la lengua española*. Burgos: Área de Cultura.
- Beeby, Allison (2004) "Language learning for translators: Designing a syllabus". En Malmkjaer (2004: 39-66).
- Bosque, Ignacio (2001) "Reflexiones sobre las formas de entender la gramática". En Albano *et al.* (2001: 57-70)
- Bosque, Ignacio y J. Gutiérrez-Rexach (2009) *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- Demonte, Violeta (2001) "La gramática descriptiva y la necesidad de la gramática", en Álvarez Tejedor (2001: 67-108).
- Deslile, Jean, H. Lee-Jahnke y M. Cormier (1999) *Terminologie de la Traduction/Translation Terminology. Terminología de la Traducción/ Terminologie der Übersetzung*. University of Ottawa / University of Geneva / Université de Montréal, FIT Monograph Series/Collection 1. Disponible en <http://webs.uvigo.es/sli/archivos/tdt.pdf> (Último acceso: 15-3-2010).
- Gamboa Belisario, L. (2004) *La traducción como destreza de mediación: hacia la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural en el estudiante de ELE*, Biblioteca Virtual Red ELE, N° 2. Disponible en <http://www.educacion.es/redele/biblioteca/gamboa.shtml> (Último acceso: 15-3-2010).
- García Yebra, Valentín. (2006) "Teoría y práctica de la traducción", *Punto y Coma*, n° 100. Disponible en http://ec.europa.eu/translation/bulletins/puntoycoma/100/pyc10012_es.htm (Último acceso: 15-3-2010).
- Ghio, Elsa y María Delia Fernández (2008) *Lingüística Sistemico Funcional. Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral/ Waldhuter Editores.
- Gil de Carrasco, Antonio y Leo Hickey (1999) *Aproximaciones a la traducción*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Halliday, Michael (1998) "Things and Relations. Regrammaticising experiences as technical knowledge". En Martin *et al.* (1998: 181-235).
- Halliday, Michael (2006) *The Language of Science*. Londres: Continuum.

- Malmkjaer, Kirsten, Ed. (2004) *Translation in Undergraduate Degree Programmes*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Martin, J. y Z. Neel, Eds. (1998) *Reading Science*. Londres: Routledge.
- Menéndez, Salvio (2006) *¿Qué es una gramática textual?* Buenos Aires: Ediciones Littera.
- Minguell, Ester (2007) “¿De qué Gramática estamos hablando? Una Introducción a la Gramática Generativa”. *Revista Escribas* N° 4, Sección monográfica.
- Mossop, Brian (1983) “The translator as Rapporteur”. *META*, vol. XXVIII (3), pp. 244-278.
- Rodríguez Ramalle, Teresa (2005) *Manual de sintaxis del español*. Madrid: Castalia Universidad.
- Saussure, Ferdinand (1916) *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada, 2001.
- Zabalbeascoa, Patrick (1999) “La didáctica de la traducción: desarrollo de la competencia traductora”, en Gil de Carrasco et al. (1999). Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/aproximaciones/zabalbeascoa.htm#4> (Último acceso: 15-3-2010).

Capítulo 71: 581-586

El neologismo como problema social. Semántica y criminología en los Boletines de la Academia Argentina de Letras (1933-1938)

Mara Glozman

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

El neologismo como problema social. Semántica y criminología en los Boletines de la Academia Argentina de Letras (1933-1938)

Mara Glozman

Instituto de Lingüística, UBA y CONICET

Buenos Aires, Argentina

maragozman@hotmail.com

Resumen

El Boletín de la Academia Argentina de Letras comenzó a publicarse en 1933, dos años después de la creación de la Institución por parte del gobierno dictatorial de José F. Uriburu. La Advertencia que iniciaba aquel primer número formulaba con precisión los dos ejes que regirían las preocupaciones de la nueva Corporación durante los años siguientes: por un lado, la cuestión del idioma nacional, que había generado polémicas de envergadura en distintos momentos de la historia argentina; por el otro, la voluntad de estudiar el llamado lenguaje popular con el fin de determinar qué elementos lingüísticos debían ser aceptados y cuáles rechazados para la confección de instrumentos normativos. De esta manera, ya desde los comienzos de la publicación académica el lenguaje popular se colocaba como un objeto de saber, de estudio y de observación, que sería abordado desde perspectivas e intereses en apariencia diversos: la crítica literaria, la lexicografía, el folklora, la etnología, la semántica, entre otros. La comunicación que presentamos se propone analizar una de las matrices epistémicas desde las cuales lo popular fue abordado como objeto de descripción y evaluación durante los primeros años de publicación del Boletín: aquella que veía en la creación léxica popular una expresión de las desviaciones en los comportamientos sociales. Para ello, recortamos de los materiales de archivo una serie de textos que, filiándose en la tradición criminológica emergente a fines del siglo XIX, encaran el tratamiento de los neologismos populares como un modo de lograr mecanismos certeros para una clasificación social y moral de los individuos. Dada la naturaleza del corpus, el enfoque de análisis abrevia tanto en los estudios de Glotopolítica — que analizan las políticas y discursos sobre el lenguaje atendiendo a su vinculación con los procesos socio-históricos de los que forman parte (del Valle 2007; Arnoux 2008)— como en los aportes que Foucault (1969) ha realizado al análisis de los discursos epistémicos.

Introducción

La comunicación que presentamos forma parte de un proyecto de investigación de mayor alcance, acerca de los discursos y políticas sobre el lenguaje producidos en las instituciones estatales argentinas entre 1930 y 1955. La investigación general se avoca especialmente al estudio de la Academia Argentina de Letras, sus posiciones, sus modos de intervención político-lingüística, así como sus relaciones con las políticas y discursos gubernamentales. Para ello, tomamos como material de estudio privilegiados los Boletines de la Academia Argentina de Letras (1933-1951; 1956) —en adelante, *BAAL*—, por un lado, y un conjunto de documentos y textos gubernamentales relativos al lenguaje, por el otro.

El trabajo que realizamos consiste, pues, no en un análisis de fenómenos lingüísticos (semánticos o lexicológicos, en el caso de esta ponencia) sino en el análisis de discursos que abordan el lenguaje como objeto de reflexión, clasificación y/o evaluación. Nuestro objeto de estudio está conformado, por consiguiente, por materiales de archivo en los cuales analizar posiciones, debates, discusiones acerca del lenguaje al interior de las instituciones estatales. Dada la naturaleza del corpus, la perspectiva de análisis abrevia tanto en los estudios de Glotopolítica — que estudian las políticas y discursos sobre el lenguaje atendiendo a su vinculación con los procesos socio-históricos de los que forman parte (del Valle 2007; Arnoux 2008; Arnoux y del Valle, 2010)— como en enfoques que articulan la Historia de las Ideas con el análisis de las prácticas y formaciones discursivas en las cuales se constituyen los objetos de saber (Foucault 1969). Encarar la investigación desde la Glotopolítica —que considera tanto las medidas político-lingüísticas como los discursos sobre la lengua— nos permite, pues, trabajar en la intersección entre el estudio histórico de las políticas sobre el lenguaje y la historia de las ideas lingüísticas.

El Boletín de la Academia Argentina de Letras comenzó a publicarse en 1933, dos años después de la creación de la Institución por parte del gobierno dictatorial de José F. Uriburu. La Advertencia que iniciaba aquel primer número formulaba con precisión los dos ejes que regirían las preocupaciones de la nueva Corporación durante los años siguientes: por un lado, la cuestión del idioma nacional, que había generado polémicas de envergadura en distintos momentos de la historia argentina; por el otro, la voluntad de estudiar el llamado lenguaje popular con el fin de determinar qué elementos lingüísticos debían ser aceptados y cuáles rechazados para la confección de instrumentos normativos. De esta manera, ya desde los comienzos de la publicación académica el lenguaje popular se colocaba como un objeto de saber, de estudio y de observación, que sería abordado desde perspectivas e

intereses en apariencia diversos: la crítica literaria, la lexicografía, el folklore, la etnología, la semántica, entre otros.

La comunicación que presentamos se propone analizar una de las matrices epistémicas desde las cuales lo popular fue abordado como objeto de descripción y evaluación durante los primeros años de publicación del Boletín. En particular, analizaremos el modo en que fue conceptualizado el problema del neologismo desde la perspectiva de la psicología experimental, disciplina para la cual el lenguaje – por la relación que esta corriente establecía entre lenguaje, pensamiento y “psicología” individual– constituía un aspecto central en el estudio del comportamiento social de los individuos.

Neologismos y comportamientos desviados: la mirada de Rodolfo Senet

Criminología, disciplinamiento y lenguaje

Rodolfo Senet (1872-1938) fue una de las figuras de la Escuela Positivista argentina, que adquirió notoriedad durante los primeros años del siglo XX. Formado en la Escuela Normal de Paraná, fue uno de los fundadores de la Psicología experimental en la Argentina (cfr. Vezzetti 1996), contribuyendo principalmente al desarrollo de un campo de investigación experimental destinado al estudio de los comportamientos infantiles. Tal como señalan Talak et al. (2005), en sus investigaciones Senet conjugaba el interés por una descripción y explicación científica de los comportamientos del niño-alumno, con la búsqueda por identificar rasgos determinantes en los comportamientos considerados desviados, indisciplinados o, directamente, criminales. El establecimiento de criterios de distinción entre comportamientos normales y comportamientos anormales fue, en efecto, uno de los objetivos de las investigaciones psico-pedagógicas de Senet (cfr. Talak et al 2005).

Los trabajos de Senet formaron parte de una nueva perspectiva en el estudio de los comportamientos sociales, que se desarrolló en el marco de las preocupaciones del Estado por la llamada cuestión social y por el disciplinamiento de vastos sectores de la sociedad, en particular los sectores trabajadores. Desde fines del siglo XIX, el estudio y el control de la criminalidad y de los comportamientos considerados desviados cobraron una profunda relevancia tanto en las políticas estatales como en las líneas de investigación que se irían desarrollando en las ciencias sociales y en las ciencias médicas. Según explica Salvatore (2004), la emergencia de la Escuela Criminológica Positivista en Argentina –entre 1890 y 1920– estuvo fuertemente vinculada con una problemática que resultaba la piedra angular de la economía agroexportadora: “la cuestión de la disciplina del trabajo” (cfr. Salvatore 2004: 127). Criminología y disciplinamiento constituían, pues, dos aspectos de un mismo proyecto político-social de subalternización –esto es, inclusión subalterna– de la clase trabajadora.

Podría considerarse, en una primera aproximación, que la publicación de diversos artículos de Rodolfo Senet en los Boletines de la Academia Argentina de Letras durante la década de 1930 constituyó una desviación respecto de los intereses y los objetivos de la Corporación. No obstante, a nuestro entender, la inclusión de tales artículos fue expresión de puntos de contacto e intereses convergentes entre los fines y objetivos de la Academia Argentina de Letras, por un lado, y determinados aspectos de la tradición criminológica, por el otro. En efecto, desde sus inicios, la Criminología había manifestado una marcada preocupación por describir y explicar el lenguaje de los sujetos clasificados como “criminales” o “delincuentes”, pues la dimensión lingüística era considerada parte del comportamiento anormal en términos sociales. Un claro ejemplo de ello son los estudios de Lombroso (1876) sobre “el hombre delincuente”, que incluían datos sobre el lenguaje de los sujetos como parte del estudio científico acerca del comportamiento criminal (cfr. Caimari 2004: 88-89).

En la Argentina, donde la escuela criminológica italiana tuvo enormes repercusiones, el estudio del “lenguaje criminal” se volcó, principalmente, a la descripción y caracterización del lunfardo, definido desde fines del siglo XIX como “la lengua del delito”. La explicación que desarrolla Juan Ennis (2008) acerca los inicios de los estudios sobre el lunfardo proporciona una clave de comprensión para interpretar la presencia de los artículos de Senet, que ligan estudios del lenguaje y criminología (cfr. Ennis 2008), en los Boletines de una Institución que tenía entre sus fines la producción de estudios lexicológicos sobre la variedad lingüística nacional. Ennis identifica cuatro instituciones en los orígenes de los estudios sobre el lunfardo: el periodismo, la literatura, la criminología y la lexicografía. No obstante la funcionalidad de la clasificación, se pueden reconocer superposiciones entre estas distintas “instituciones” que abordan la caracterización del lunfardo. Un ejemplo es el texto fundante de Antonio Dellepiane, “El idioma del delito. Contribución al estudio de la psicología criminal” (1894), en el que el saber criminológico tiene como resultado uno de los primeros acercamientos lexicográficos al lunfardo. Para Dellepiane, insigne figura de la Criminología argentina, la formación del lunfardo había sido coetánea con “el nacimiento de la criminalidad profesional” (1994[1894]: 21). Se trataba, pues, de un “argot criminal”, cuyos rasgos léxicos respondían a las necesidades de la vida delinencial y desviada respecto de la norma social.

Los textos publicados por Senet en los Boletines de la Academia Argentina de Letras durante la década de 1930 –el último es de 1938, año de fallecimiento de Senet– eran, en parte, continuadores de esta perspectiva, aunque también ponían de manifiesto una de las principales preocupaciones de la

Academia: el problema de la creación léxica popular y de la circulación social de neologismos que tenían origen en el lenguaje de los sectores populares urbanos.

El falseamiento del lenguaje: neologismo y psicología del delincuente

En 1938 se publica en los Boletines de la Academia un artículo de Senet titulado “El falseamiento del castellano en la Argentina y lo que significan en realidad las palabras del lunfardo”. El texto presentaba algunas ideas que resultaban bien familiares a la Institución normativa y a las tesis que circulaban en la Academia. Efectivamente, reproducía algunos lugares comunes y tópicos tradicionales del discurso normativo hispanista:

(1) En todo el territorio del país, nuestro castellano deja mucho que desear; pero donde se le habla peor es, sin duda, en la ciudad de Buenos Aires. (...) La Capital es la que da la pauta en tales cosas. Desde allí se infiltra, en el país, no poco a poco, sino en forma harto veloz, la corrupción del idioma que trajeran de la madre patria los conquistadores y colonizadores de otros tiempos. (BAAL VI: 121-122)

Este planteo resulta, a primera vista, convergente con el que aparecía en otros textos de los Boletines desde 1933. En efecto, Carlos Ibarguren, miembro fundador y posteriormente Presidente de la Corporación, sostenía la idea de que era en el interior –y en la voz del gaucho– donde se conservaba más puramente el castellano heredado de España, a diferencia de la Metrópoli, que representaba el espacio donde el lenguaje producía y diseminaba mayores las más riesgosas “corrupciones”:

(2) En la pampa, para no citar sino un ejemplo, el gaucho, como expresión la más ponderativa, dice delicadamente de mi flor, y – como observa Tiscornia – llama a una mujer hermosa “la flor del pago”. Comparemos esas poéticas canciones y ese léxico con la jerga de suburbio de los tangos y la de algunos diarios porteños, que manchan con su grosera vulgaridad el habla y envenenan el alma de Buenos Aires. La investigación filológica, y esa labor de recoger del manantial popular la voz adecuada y nueva de una nueva expresión para registrarla en nuestro vocabulario y depurar el lenguaje en procura del giro elegante y preciso, es la que realizará esta corporación para contener la ola arrabalera que pugna por volcar su fango verbal en esta metrópoli (BAAL I: 99-100)

El discurso de Ibarguren respondía a un criterio de distinción basado en la inversión de la dicotomía civilización-ciudad / campo-barbarie: la Metrópoli había pasado a ser vista, ya desde fines del siglo XIX y principios del XX –principalmente a raíz del proceso de inmigración masiva que transformó las pautas de funcionamiento urbano–, como el nuevo espacio de la barbarie. El Interior era percibido, pues, un refugio frente a las transformaciones lingüísticas ocurridas en el ámbito urbano.

La perspectiva de Senet se sostenía en otro tipo de distinciones y oposiciones. Senet no apelaba, para deslegitimar –contractivamente– el lenguaje popular urbano, a la pureza que presentaría el lenguaje del Interior. En cambio, proponía como eje de diferenciación la relación de los sujetos urbanos con el trabajo y el comportamiento social, retomando clasificaciones propias del discurso criminológico positivista:

(3) En los trabajadores, la existencia cotidiana tampoco deja de ser monótona, por cuanto ésta debe realizarse dentro de las normas ordinarias de sus actividades; mientras que, en el sujeto de mal vivir, sin obligaciones perentorias, sin método ni horario, sujeto a circunstancias casi siempre imprevisibles, expuesto muchas veces al albur de lo que pueda ocurrir en sentido favorable o desfavorable a sus proyectos, la vida está siempre expuesta a saltos repentinos, donde la tranquilidad dura muy poco, alternada con sustos y sobresaltos. La existencia de esas gentes transcurre entre éxitos y fracasos. Se explica de ese modo que necesiten vocablos especiales para expresar mil cosas ajenas a la vida cotidiana de las personas de vida normal. (BAAL VI: 125-126)

(4) Aparte de la necesidad de la gente de bajo fondo y de mal vivir de disponer de un idioma incomprensible para la gente honrada, como lo he manifestado, su mismo género de vida, anormal con respecto al de la generalidad, les obliga a teologizar (BAAL VI: 128)

Como se puede observar en (3) y (4) no hay en el discurso de Senet una estigmatización sobre la lengua del trabajador –ni sobre el trabajador–; por el contrario, es el comportamiento desviado respecto de la “vida arreglada” –esto es, conforme a las reglas sociales– lo que determina la emergencia de nuevos vocablos. De esta manera, La delimitación entre formas aceptadas y formas rechazadas del lenguaje se establece al interior de la vida y del espacio urbano, principalmente, entre trabajadores “honrados” y quienes se han desviado de la disciplina del trabajo:

(5) Su derivado [de misho], mishadura, no equivale a estado de pobreza, sino a un estado episódico particular, ajeno a la pobreza ordinaria de los individuos y de los hogares pobres y honestos. (BAAL VI: 126)

(6) cuando las voces de esa jerga alcancen a la gente honesta, habrán perdido por innecesaria su significación prístina, para convertirse en sinónimas de las que crearon los honrados, y, de esa suerte, las voces castizas caerán en desuso haciéndose así vocablos anticuados. Por su parte, la canalla y la gente de mal vivir en general, se verán obligados a crear términos nuevos incomprensibles para los honestos y a abandonar del todo los suyos emigrados. Esta neologización lunfarda tendrá por objeto dar a los vocablos flamantes, la acepción que tenían los antiguos antes de abandonar las filas de la delincuencia y de la vida desarreglada; es decir, los ladrones y gente de baja estofa, se verán obligados a hablar un lunfardo de reciente creación, porque el antiguo habrá dejado de ser tal al no traducir más los estados afectivos y emotivos que lo crearon. (BAAL VI: 134)

Son, así pues, dos formas de vida las que se contraponen: la “vida arreglada” y la delincuencia o “vida desarreglada”. El neologismo popular surge, de esta manera, de la segunda forma de vida, pues responde a requerimientos impuestos por el comportamiento desviado respecto de la norma social:

(7) El castellano de su vida cotidiana no les podía ofrecer términos adecuados para su conducta irregular (*BAAL VI: 128*)

(8) el lunfardo, como jerga de los sujetos de bajo fondo, responde a necesidades muy distintas de las de las personas de vida honesta y arreglada (*BAAL VI: 136*)

(9) No hay razón atendible alguna, pues, para que el trabajador llame a los pesos de la misma manera que el ladrón, sobre todo cuando éste se ha encargado de crearles un término especial, consciente de que su dinero no es igual al de aquellos que lo ganan (*BAAL VI: 136*)

La emergencia de neologismos populares, entonces, se explica desde la perspectiva semántico-criminológica de Senet, por las características desviadas de la psicología de quienes crean y ponen en circulación, primeramente, tales vocablos. La matriz psicologista de la explicación entra en juego de manera central en el planteo de Senet:

(10) esas palabras deberán provenir de sujetos muy distintos a nosotros, no en su esfera somática, sino con particularidad en la psíquica (*BAAL VI: 135*)

La matriz psicologista que despliega el texto de Senet es significativamente diferente del modo en que era abordado el problema del lunfardo en otros textos que circulaban en los Boletines de la Academia durante el mismo período. No obstante, la perspectiva criminológica resultaba también funcional como modo de abordar el principal problema que surgía de la existencia de tales neologismos populares: su amplia circulación social.

La cuestión no era, entonces, la existencia de tal “lengua del delito” sino la forma en que había penetrado en el uso lingüístico de amplios sectores sociales. Era en este punto donde convergían el discurso general de la Academia y la posición de Senet, que tendía a fundamentar por qué tales expresiones no debían ser puestas en circulación. De esta manera, la matriz psicologista proporcionaba un argumento para “controlar” la circulación y el uso ampliado de neologismos populares asociados al lunfardo:

(11) tales palabras traducen bien lo que con ellas se desea significar; más aun, el castellano no tiene términos equivalentes a los mismos, ni aun aquellos que nosotros, cándidamente, estimamos como sinónimos. Por lo demás, esos sujetos [los sujetos honrados que usan neologismos lunfardos], no paran mientes en que, lógicamente, se podría suponer que si así resultan para los mismos, deberá ser porque esas voces provienen de personas de psicología semejante a la suya, quienes, con respecto a nosotros, resultan de especie psicológica distinta (*BAAL VI: 134-135*)

(12) se debe poseer una psique semejante a la de los que emplean el lunfardo como lenguaje usual, para poder alcanzar bien el significado real de los vocablos de esa jerga (*BAAL VI: 135*)

La postura de Senet apunta a circunscribir el uso de neologismos populares, en general, y de los neologismos asociados al lunfardo en particular: tal es el efecto de la definición insistente del lunfardo como “lengua del delito” y de su caracterización en términos de modo de expresión de una psicología y una moral desviada. Si la existencia de tales vocablos era inevitable –dada la existencia de sujetos con conductas desviadas– aquello que sí debía evitarse, y sobre lo cual era necesario intervenir de manera activa, era la circulación de tales expresiones, especialmente en los sectores trabajadores. En este sentido se orienta la tesis principal de Senet:

(13) Puede establecerse, como principio general, que las voces del lunfardo, en su acepción afectivo-emocional, carecen de equivalentes en el idioma castellano, y que, del punto de vista psicológico, son muy distintas de aquellas que se estiman como sus sinónimos en el lenguaje de la gente honesta. A este resultado se llega fácilmente si se tiene en cuenta que la canalla y los honrados tienen muy distintos modos de sentir, de pensar y de obrar, y que, por tanto, el lenguaje de los primeros, deberá responder a las necesidades de sujetos con una psicología que siempre se hallará al margen de la evolución normal del sentimiento y del discernimiento ético (*BAAL VI: 143*)

El estudio del lenguaje, especialmente el estudio semántico-lexicológico de los vocablos “desviados”, estos es, de los neologismos populares proporcionaba, de esta manera, herramientas para clasificar a los sujetos: el uso de tales expresiones era, pues, una manifestación de un modo de vida, de una psicología y de una moral desviadas de la norma. No se trataba, así, de estudios que se proponían clasificar normativamente el léxico a partir de lo sujetos que lo hablaban –lenguaje culto / lenguaje popular, por ejemplo– sino, en cambio, de una clasificación de los sujetos a través de un estudio de su vocabulario.

La presencia del término falseamiento en el título del artículo no es, por lo tanto, casual: pone de manifiesto que, desde la perspectiva de la psicología experimental, la existencia de neologismos populares –no así su circulación– era más una necesidad natural y social que un “error” o un “vicio” como podrían considerar los estudios normativos tradicionales. Constituía un efecto inevitable de la desviación de tales sujetos respecto de la verdad y de la moral, cuestiones que en Senet aparecían fuertemente vinculadas.

Palabras finales

El análisis de la perspectiva de Senet muestra que el disciplinamiento de la clase trabajadora, a través de la distinción entre “trabajador honesto” y “delincuente”, que persiguió la criminología positivista también tuvo sus efectos en los trabajos de semántica y lexicología. En este sentido, si a finales del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX la necesidad de disciplinar a la clase trabajadora y de producir un determinado “ordenamiento de la sociedad” había motivado un giro en

las investigaciones en las ciencias sociales y en las ciencias médicas, durante la década de 1930 seguía produciendo efectos en el modo de concebir y de explicar los fenómenos lingüísticos populares, su emergencia y su circulación social.

El trabajo también permite extraer algunas conclusiones respecto del funcionamiento de la Academia Argentina de Letras durante la década de 1930. Por lo general, los trabajos que han abordado los discursos y posiciones de la Academia destacan entre las actividades y orientaciones de la Corporación la defensa de la norma peninsular y de la unidad del llamado “mundo hispánico” (cfr. Blanco 1994, 1998, 2001), así como la represión de los usos lingüísticos considerados populares (cfr. Ennis 2008). Ciertamente, en términos generales podría sostenerse tales consideraciones. No obstante, a nuestro entender, el análisis de artículos publicados en los Boletines que no responden de manera estricta a tales posiciones resulta enriquecedor para conocer el modo en que eran concebidos en la Academia los usos lingüísticos circulantes, especialmente durante los primeros años de publicación, cuando coexistieron en la publicación enfoques, miradas y matrices epistémicas diferentes.

Referencias

- Arnoux, Elvira Narvaja de (2008) *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862)*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Arnoux, Elvira Narvaja de y José del Valle (2010) “Las representaciones ideológicas del lenguaje: Discurso glotopolítico y panhispanismo”. *Spanish in Context* 7 (1): 1-24.
- Blanco, Mercedes Isabel (1994) “Ejemplaridad y autoridad idiomáticas: La Academia Argentina de Letras”. *Estudios sobre el español de la Argentina* III: 79-124.
- (1998) “La Academia Argentina de Letras y el español de la Argentina”. *Cuadernos Americanos nueva época* 52: 254-269.
- (2001) “La lengua como conflicto: prescripción y estandarización en la historia del español de la Argentina”, en Roberto Bein y Joachim Born (2001: 99-109).
- Caimari, Lila (2004) *Apenas un delincuente. Crimen, castigo y cultura en la Argentina, 1880-1955*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Dellepiane, Antonio (1994 [1894]) *El idioma del delito*. Buenos Aires: Editorial Iniciales Efegepe.
- del Valle, José, Ed. (2007) *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid / Frankfurt: Iberoamericana / Vervuert.
- Ennis, Juan Antonio (2008) *Decir la lengua. Debates ideológico-lingüísticos en Argentina desde 1837*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Foucault, Michel (1969) *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- Salvatore, Ricardo (2004) “Criminología positivista, reforma de prisiones y la cuestión social/obrera en Argentina”. En Suriano (2000: 127-158).
- Talak, Ana María *et al* (2005) “Novedad y relevancia en la historia del conocimiento psicológico”. *Anuario de investigaciones* 12: 305-313.
- Vezzetti, Hugo (1996) “Los estudios históricos de la psicología en la Argentina”. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología* 2 (1-2): 79-93.

Capítulo 72: 587-596

Las formas de referir y la información contextual en el discurso de los manuales escolares y las revistas de divulgación infantil

Nora González

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Las formas de referir y la información contextual en el discurso de los manuales escolares y las revistas de divulgación infantil

Nora González

Departamento de Humanidades, UNS

Bahía Blanca, Argentina

ngonzal@criba.edu.ar

Resumen

A la hora de elegir un material de estudio, se ha podido verificar que la consulta de revistas destinadas a la divulgación científica infantil manifiesta un alto índice en relación con los textos más formales de enseñanza. A fin de determinar cuál es el 'pacto de lectura' que se establece con el discurso de divulgación, en este trabajo nos centramos en la hipótesis de que estas revistas muestran un mundo de la ciencia accesible y significativo para el estudiante, en contraposición con la representación de la ciencia ajena y distante del mundo cotidiano que construyen los manuales de estudio. Esto contribuiría a una mayor cercanía del lector infantil al relato científico que se le presenta. En este estudio, la vía de acceso a la representación de la ciencia concebida como cercana/distante surge del rastreo del tipo de referencia empleada y del ejercicio que se impone al lector para recuperar la información contextual en el cotexto, en la situación comunicativa o en su saber enciclopédico. Intentamos describir comparativamente la representación del objeto del mundo que se describe en textos de manuales escolares y de revistas de divulgación infantil a partir del estudio de estos formatos referenciales. Investigar cuál es la representación de los objetos del mundo de la ciencia que transmiten los textos pedagógicos y los de divulgación aportará información útil para la producción y selección de material didáctico, para la intervención reguladora del docente en el proceso de aprendizaje y para el diseño de estrategias de comprensión lectora.

Introducción

Las investigaciones que realizamos tienen por objeto contribuir al estudio del discurso científico de los textos que utilizan los estudiantes de nivel medio. Hemos abordado hasta ahora distintos aspectos de las prácticas discursivas para la construcción del conocimiento de la ciencia en los manuales escolares.

Sin embargo, a la hora de elegir un material de estudio, se ha podido verificar que la consulta de revistas destinadas a la divulgación científica infantil manifiesta un alto índice en relación con los textos más formales de enseñanza.

En tal sentido, a fin de determinar cuál es el 'pacto de lectura' que se establece con el discurso de divulgación, en este trabajo intentamos demostrar que estas revistas muestran un mundo de la ciencia simpático y significativo para el estudiante, en contraposición con la representación de la ciencia ajena al mundo cotidiano que construyen los manuales de estudio. Esto, aparentemente, como una manera de contribuir a una mayor cercanía del lector infantil al relato científico que se le presenta.

En este estudio, la vía de acceso a la representación de la ciencia concebida como cercana/distante surge del rastreo del tipo de referencia empleada y del ejercicio que se impone al lector para recuperar la información contextual en el cotexto, en la situación comunicativa o en su saber enciclopédico (Lyons, 1980, 1997; Kerbrat, 1997; Martínez Ruiz, 2000; García Negroni y Tordesillas, 2001). Intentamos describir comparativamente la representación del objeto del mundo que se presenta en textos de manuales escolares y de revistas de divulgación infantil a partir del estudio de estos formatos referenciales.

Creemos que el análisis lingüístico de los modos de referir puede orientarnos en el estudio de las concepciones diversas de la transferencia de información científica que subyacen en estos géneros discursivos.

Investigar cuál es la representación de los objetos del mundo de la ciencia que transmiten los textos pedagógicos y los de divulgación aportará información útil para la producción y selección de material didáctico, para la intervención reguladora del docente en el proceso de aprendizaje y para el diseño de estrategias de comprensión lectora.

Este estudio continúa la investigación de la alfabetización en ciencias dentro del proyecto "Aspectos de la textualización de los saberes científicos"(SGCyT 24/I164).

Dos discursos de 'reproducción del conocimiento'

Seguiremos la 'tipología del discurso científico' de Ciapuscio (2000: 46)¹, cuyo parámetro clasificador es el tipo de receptor, es decir, considera que en todos los discursos el emisor es un investigador o su portavoz, pero el receptor es distinto.

En este trabajo nos detendremos en dos de esos tipos:

a) el **discurso de divulgación científica** en el que el emisor es un periodista y el receptor 'el gran público', en nuestro caso **infantil**; y

b) el **discurso científico-pedagógico**, en el que el emisor es el docente-científico y el receptor el estudiante.

Ambos tipos discursivos implican, por un lado, el fenómeno de 'reproducción del conocimiento' (en el sentido de reformulación multiplicada contenidos de ciencia); por otro lado, son parte de un proceso de recontextualización, desde el punto de vista pragmático, de la actividad divulgadora o educadora, según el caso.

En los dos tipos de discursos que analizamos subyace una situación de asimetría entre los interlocutores (la relación entre quien sabe y quien no sabe). También hacemos extensivos a ambos la caracterización de Calsamiglia (2000 :3-8) de los procedimientos discursivos propios de estos géneros:

Entre ellos, los rasgos de didacticidad, de reformulación y de analogía, usados en mayor o menor medida para lograr no sólo efectos estéticos y persuasivos para captar la atención de los interlocutores, sino también efectos cognitivos que logren hacer pasar con eficiencia de un estado de conocimiento inicial a un estado de conocimiento superior. (Calsamiglia, 2000: 5)

Así, el análisis de estos discursos sociales permitirá, por un lado, acceder a las representaciones sociales (la ciencia y su mundo) en general; por otro lado, acceder al proceso de construcción de los géneros de la ciencia (divulgación infantil y pedagógico) en particular.

Corpus y Método

Focalizaremos nuestro estudio en la comparación de la constitución social del mundo de la ciencia que parecen transmitir los manuales de estudio de nivel medio y las revistas de divulgación infantil de amplia circulación en nuestro país.

Delimitación de los tipos elegidos

-revistas de divulgación infantil: temática cultural /científica (técnico-ecológica). Destinatarios: niños-jóvenes. Función: informativa-entretenimiento

Analizamos los números de dos revistas de amplia circulación en Argentina en puntos de venta y consulta: *Billiken*² y *National Geographic Kids*³ en español (editada en México para Latinoamérica) correspondientes al año 2009.

-manuales: temática específica (responde a los Contenidos Básicos indicados por la DGE).

Destinatario: alumno niño-joven. Función: estudio-consulta-informativa

Analizamos manuales de editoriales argentinas que responden a los contenidos básicos indicados por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires para el primer año de la Escuela Secundaria.(Editoriales Tinta Fresca, Estrada y SM).

A fin de corroborar la hipótesis de partida, analizaremos comparativamente (en los manuales y las revistas): a) los tipos de referencia empleados para presentar el conocimiento; b) los mecanismos de recuperación del conocimiento referido que cada tipo discursivo propone al lector .

Dada la extensión de los corpus manejados, este análisis se ha acotado a ocho textos (cuatro de revistas y cuatro de manuales). Estos textos son comparables, puesto que comprenden cuatro casos de temáticas similares: el volcán, el crecimiento, el mundo marino y la teoría evolucionista de Charles Darwin.

Tipos de referencia

Lyons (1980: 167) define 'referencia' como la relación que existe entre:

una expresión

y

lo que esta expresión representa en las ocasiones concretas en que se enuncia. (Vamos a limitar nuestro análisis a aquellos enunciados que digan algo respecto de alguna entidad o grupo de entidades).

En este apartado también seguiremos a Lyons en su clasificación de tipos de referencia (1980: 171-188): relevaremos referencias definidas, indefinidas y genéricas⁴.

Referencia definida: refiere a individuos concretos e identificables. Se realiza gramaticalmente a través de

nombres propios;

pronombres personales, demostrativos o relativos;

sintagmas nominales definidos (introducidos por un determinante: artículo definido, pronombre posesivo o pronombre demostrativo).

Referencia indefinida: no refieren a individuos identificables. Pueden ser individuos concretos (específicos), pero no se los identifica. Se realiza gramaticalmente a través de

-pronombres indefinidos

-sintagmas nominales indefinidos (introducidos por un cuantificador: pronombre indefinido, numeral o enfático).

Referencia genérica: el referente es una clase de individuos. Participan de proposiciones intemporales. Se realiza gramaticalmente a través de sintagmas nominales de estructura:

-artículo definido singular + núcleo

-artículo definido plural + núcleo

-artículo indefinido singular + núcleo

Veamos a continuación los porcentajes⁵ de aparición de estos tres tipos de referencia en los textos seleccionados:

	Manuales	Revistas
Referencia definida	52 %	62 %
Referencia indefinida	35 %	37 %
Referencia genérica	13 %	1 %

Tabla 1: Frecuencia de aparición de los tipos de referencia en el corpus seleccionado.

Como ejemplo, veamos el caso de los textos que hablan de la erupción volcánica (las referencias definidas aparecen en negrita, las indefinidas subrayadas y las genéricas resaltadas en gris).

Texto de revista:

Un ensordecedor rugido recorre **el concurrido mercado de Pompeya**. **La tierra** se sacude con violencia, tanto que **sus concurrentes** pierden **el equilibrio** y derriba **los puestos de pescado y carne**. **La gente** empieza a gritar y apunta **al monte Vesubio**, un enorme volcán **que** se yergue por encima de **la bulliciosa ciudad**, situada en **lo que hoy es el sur de Italia**.

El Vesubio había estado dormido por 2000 años, pero ahora que despierta arroja humo y cenizas a 30 kilómetros de altura. Casi de la noche a la mañana, **la ciudad** y **la mayoría de sus residentes** se desvanecerían bajo una capa de cenizas y lava. Hoy, cerca de 2000 años después, **los científicos** concuerdan en que **el Vesubio** podría entrar en acción otra vez, pero nadie sabe cuándo ocurrirá. Tres millones de personas viven a **la sombra del volcán**, en **la ciudad de Nápoles**. Predecir con precisión cuándo ocurrirá **la próxima erupción**, marcará **la diferencia entre la vida y la muerte**.

(Kristin Baird Rattini, "Pompeya" en NGK, abril 2009 : 24)

Texto de manual:

El 27 de agosto de 1883, la isla de Krakatoa, al este de Java, en el sudeste de Asia, estalló como consecuencia de una de **las erupciones volcánicas más violentas de las que se tiene registro histórico**.

Un volcán es una grieta en **la corteza terrestre** por **la cual** sale, debido a **las corrientes de convección**, material incandescente, llamado *lava*, procedente del **interior terrestre**.

Si **el interior de la Tierra** fuese frío, no habría volcanes. **La causa de la actividad volcánica es la energía térmica del planeta**.

Las erupciones volcánicas ocurren porque en **el interior de la Tierra el magma** contiene una cierta cantidad de gases **que**, por **su baja densidad**, tienden a ascender. Si en **la superficie** existe alguna grieta **que les** permite escapar **al exterior**, **los gases** salen arrastrando **el resto del magma**. Un proceso similar ocurre al destapar una botella de bebida gaseosa **que** ha sido agitada previamente.

(Hurrell, J. et al. 2003 "Los volcanes" *Átomo 8 Ciencias Naturales*. Buenos Aires: SM. : 84-5)

Es interesante cruzar la clasificación de los tipos de referencia con la de los órdenes de las entidades referidas (Lyons, 1980: 652; 1997: 349; Dik, 1997: 136). Estas pueden ser:

-Entidades de primer orden: términos referidos a entidades como 'Pompeya', 'un volcán' y 'las cenizas', que pueden ser concebidos con existencia en el espacio. Se realizan a través de nombres propios, pronombres y sintagmas nominales (frases descriptivas).

-Entidades de segundo orden: refieren a sucesos y estados (existencia en el tiempo). Además, cosifican e hipostatizan las propiedades, relaciones, actividades y estados de entidades de primer orden ("rugido", "erupción")

Entidades de tercer orden: refieren a entidades abstractas, fuera de tiempo y espacio (expresiones como "idea", "tema", "proposición").

El análisis del corpus muestra que:

-en los textos de las revistas abunda la referencia a entidades de primer orden (84 %), mientras que en los manuales no es tan cuantiosa (66 %). En los dos géneros estas entidades corresponden indistintamente a referencias definidas, indefinidas y genéricas.

-las entidades de segundo orden aparecen mayoritariamente en los manuales (32 %). En las revistas no se rastrean tanto (15 %).

-se evidencian muy pocos casos de referencias a entidades de tercer orden en los dos tipos discursivos (por ejemplo, 'la teoría evolucionista').

Manuales	Revistas
Las erupciones volcánicas más violentas las corrientes de convección la causa de la actividad volcánica la actividad volcánica Las erupciones volcánicas su baja densidad Un proceso similar	Un ensordecedor rugido el equilibrio la próxima erupción la diferencia entre la vida y la muerte.

Tabla 2: Expresiones de segundo orden que aparecen en los textos del ejemplo anterior.

La mayoría de estas expresiones de segundo orden son metáforas gramaticales (especialmente, procesos y calidades nominalizados). Se detectan con mayor densidad en los textos de los manuales de estudio. Cabe destacar que, siguiendo la definición de Martín (1993: 210) muchas de ellas pueden considerarse abstracciones técnicas. Para ser considerado abstracción "técnica", un término debe funcionar como una abstracción que participa de una teoría con estructura taxonómica propia. A partir del texto de manual que citamos antes, se podría reconstruir la siguiente relación de expresiones tecnicalizadas:

Factores coadyuvantes de las erupciones volcánicas/ la actividad volcánica:

- a) la energía térmica del planeta
- b) las corrientes de convección
- c) baja densidad de los gases del magma

Debemos tener en cuenta que, además de su inclusión en categorías taxonómicas más amplias, cada concepto técnico tiende a su vez a dividirse en subclases. Al respecto, Halliday señala que "en ciencias naturales, los conceptos técnicos tienen poco valor en sí mismos; adquieren su sentido por estar organizados dentro de taxonomías. Estas taxonomías no son simples grupos de términos relacionados; son construcciones extremadamente ordenadas en las que cada término tiene un valor funcional definido" (1993: 73).

Veamos cómo se distribuyen las referencias de segundo orden y el grado de tecnicidad en los dos textos que siguen:

Texto de revista:

¡Qué lío! ¡Estoy creciendo! Te mirás en el espejo y te ves distinto. ¿Es un problema? ¡No! Estás creciendo, y eso es buenísimo. Vamos a contarte cuáles son los cambios corporales que te pueden sorprender.

Cuando el cuerpo empieza a cambiar nos indica que estamos creciendo. Para algunos es sinónimo de alegría; para otros, una molestia inexplicable. Porque crecer es un proceso psicofísico. ¿Y eso qué es? Te lo explicamos... Todo el crecimiento está apoyado en nuestra mente. Es decir: si sentimos que los cambios son positivos, podemos disfrutarlos. Pero si nos vemos mal... es un problema.

Los cambios que dan alegría. Si tu cuerpo crece es una buena señal: quiere decir que luego te harás tan grande y lindo como tu mamá y tu papá, ¡o más que ellos! Tu voz puede cambiar: en los varones se pone más grave y ronca; en las nenas, dulce y femenina. Tu peso también puede variar. ¡Pero no te asustes! A veces aumenta para luego disminuir. ¡Todos sufrimos algún cambio!

¡Cuidalo y querelo! El cuerpo es nuestro edificio, es donde construimos nuestro futuro. Por eso hay que cuidarlo y amarlo. Pero lo que somos por dentro también es parte de nuestro cuerpo, y nuestro consejo es que siempre recuerdes que lo más lindo de tu vida está allí, en tu interior. (*Billiken* 2/10/2009 : 35)

Texto de manual:

La información genética que los padres transmiten a sus hijos durante la reproducción sexual determina, entre otras características, el sexo del nuevo individuo. Es decir, determinan si tendrá un sistema reproductor masculino o uno femenino. Esta es una característica sexual primaria que se manifiesta en la etapa embrionaria. Sin embargo, los seres vivos sólo pueden reproducirse cuando el sistema reproductor madura y comienza a producir células sexuales capaces de intervenir en la fecundación. En esta etapa de madurez sexual, el cuerpo sufre también cambios externos, que no se relacionan directamente con la función reproductiva, pero que diferencian a los individuos de diferente sexo. Estas son características sexuales secundarias que pueden expresarse como diferencias en el tamaño del cuerpo o en su forma.

Los cambios internos y externos que ocurren durante el desarrollo sexual y que permiten el funcionamiento del sistema reproductor en la edad adulta están regulados por las hormonas sexuales.

(Frid, D. et al. 2000 *El libro de la naturaleza*, Bs. As.: Estrada. : 156)

La taxonomía que subyacente en el texto del manual de estudio emplea muchas expresiones referenciales de segundo orden (resaltadas). Por el contrario, el texto de la revista de divulgación evidencia una ocurrencia mucho menor de referencias de segundo orden, al tiempo que sólo esboza una relación de equivalencia entre ellos (no llega al empleo técnico propiamente dicho):

Revista:

proceso psicofísico/ cambio corporal/crecimiento

Manual:Información genética

1. de otras características
2. de características sexuales
 - 2.1. características sexuales primarias
 - 2.1.1. sistema reproductor femenino o masculino (etapa embrionaria)
 - 2.2.2. [posibilidad de] fecundación (madurez sexual)
 - 2.2. características sexuales secundarias (madurez sexual)
 - 2.2.1. diferencias en el tamaño del cuerpo
 - 2.2.2. diferencias en la forma del cuerpo

Del total de expresiones referenciales a entidades de segundo orden empleadas en los textos, las expresiones que refieren a abstracciones técnicas (subrayadas) constituyen casi la totalidad de las referencias en los manuales y un porcentaje ínfimo (o nulo) en las revistas.

Resumiendo, el análisis de los textos de manual evidencia mayor presencia de referencias genéricas y una tendencia a la incorporación de referencias a entidades de segundo orden (nominalización de procesos y calidades), que en su mayoría constituyen abstracciones técnicas. Se construye un mundo de la ciencia en el que está focalizado el conocimiento común (y generalmente esencial) a una 'clase' de individuos, cuyas propiedades y relaciones se organizan técnicamente (taxonómicamente).

Por su parte, las revistas no remiten a conceptos genéricos, refieren mayoritariamente a entidades de primer orden y no emplean significativamente abstracciones técnicas. El conocimiento científico, así, aparece concentrado en la presentación de un 'caso' (tu/nuestro cuerpo; el volcán Vesubio) que merece ser referido por características que lo hacen destacable: lo curioso, lo sorprendente, lo extremo, lo extraño.

Los mecanismos referenciales

En el estudio de las opciones de abordaje de la información referencial seguiremos la clasificación de Kerbrat (1997 :51). Consideramos que el significado referencial puede ser abastecido:

a) por los saberes del mundo compartidos por los interlocutores; llamamos a este mecanismo referencial **referencia absoluta**.

b) por la información relativa al contexto comunicativo (deixis) o lingüístico (cotexto). La referencia relativa, a su vez se subdivide en **referencia cotextual o endofórica**, cuando la información se recupera en otra expresión dentro del mismo texto y **referencia deíctica o exofórica** si la información se encuentra en la situación comunicativa.

A continuación analizaremos el empleo de estos tres mecanismos referenciales en los textos seleccionados.

Referencia a saberes compartidos (absoluta)

De la totalidad de conceptos referidos en los textos analizados, las referencias absolutas constituyen un 75 % en los manuales y un 80 % en las revistas.

De las formas de realización léxico-gramaticales de las referencias absolutas, un pequeño porcentaje está representado por nombres propios: 4 % en manuales y 9 % en revistas. Es destacable que en los textos de divulgación, si bien aparecen más nombres propios, no se está denominando distintas entidades sino la misma (repetición del nombre). De acuerdo con lo mencionado en el apartado anterior, los textos de divulgación infantil se construyen como descripción de casos que aparecen identificados muchas veces con nombres propios (Pompeya). Esto hace que el empleo del nombre propio sea imprescindible, mientras que en los textos de los manuales se recurre a ellos accesoriamente, a modo de ilustración.

No hay que olvidar que los nombres propios (al igual que los pronombres) carecen de contenido descriptivo. Son sólo denominativos. Es por ello que es en estos casos en los que más se pone de manifiesto la referencia al saber del mundo que posee cada interlocutor.

En cambio, los sintagmas nominales son descripciones definidas: poseen un elemento referencial (el determinante, que indica un referente reconocible) y un elemento descriptivo (núcleo y modificadores, en donde se expresa la actitud del enunciador respecto de lo referido).

Al estudiar las relaciones semánticas con identidad referencial, Ciapuscio (1989: 25) señala los procedimientos de cohesión léxica que permiten reflejar formalmente la identidad referencial de individuos, conceptos y relaciones:

- 1) recurrencia (repetición del elemento),

- 2) sinonimia (coincidencia de rasgos denotativos),
- 3) hiponimia (una fórmula componencial contiene todos los rasgos de otra más general)
- 4) superordenación (el término más general engloba una serie de hipónimos)
- 5) paráfrasis (sin repetir el lexema original ni ser sinónimo, refiere al mismo objeto)

Estos procedimientos se utilizan para retomar la identificación del referente en el texto. Sin embargo, difieren fundamentalmente en la cantidad de información que brindan al oyente/lector. La escala que va del 1) al 5) muestra (de menor a mayor) el diferente grado de información que cada uno de los procedimientos produce.

Al considerar las cadenas de referencias a las entidades representadas en los textos, se evidencia la construcción del objeto del conocimiento a transmitir. Retomando el caso de los dos textos referidos a la erupción volcánica, comparemos las diversas formas de referencia a los objetos descriptos:

Texto de revista:

Pompeya - la ciudad perdida - esta antigua civilización - Pompeya - la bulliciosa ciudad - la ciudad - sus (residentes)

el volcán - que (sepultó esta antigua civilización) - el monte Vesubio - un enorme volcán - el Vesubio - el volcán

Texto de manual:

Los volcanes - un volcán - volcanes -

Las erupciones volcánicas más violentas - las que- la actividad volcánica - las erupciones volcánicas -

Una cierta cantidad de gases - su baja densidad - les - los gases -

En las revistas las expresiones referenciales evidencian más elementos descriptivos y, por lo tanto, mayor grado de información que da cuenta de la actitud del enunciador hacia lo referido (ciudad perdida/bulliciosa/antigua). Además, los casos de hiponimia son frecuentes (Pompeya-ciudad/civilización). En cambio, los textos de manual presentan una marcada tendencia a no salir de la repetición.

Hemos visto que hay entidades que aparecen referidas de distintas formas. De las referencias absolutas:

-en los manuales, 35 % son retomadas en otras formas referenciales (25 % son conceptos técnicos).

-en las revistas de divulgación, 27 % son retomadas en otras formas referenciales (12 % son conceptos técnicos)

Las formas referenciales que retoman conceptos ya referidos generalmente son formas pronominales (una característica sexual primaria - ésta). Constituyen medios lingüísticos que no agregan información nueva, sólo mantienen tematizado el referente y permiten el desarrollo coherente del texto. Las vemos en el apartado siguiente.

Referencia al contexto lingüístico (cotexto) o referencia endofórica

En estos mecanismos referenciales, la información se obtiene a partir de una indicación relativa a otras unidades que aparecen antes o después en el discurso. Estos elementos indican que la información referencial (la identidad de la/s cosa/s) debe recuperarse de alguna otra parte. La cohesión reside en la identidad de la referencia, mediante la cual la misma cosa ingresa al discurso por segunda vez.

La referencia al contexto lingüístico se realiza a través de un pronombre personal, posesivo, demostrativo o relativo en correferencia con una expresión ubicada en el texto (co-texto) (Martínez Ruiz, 2000: 245; G. Negroni, 2001: 87). Si esta expresión antecede al pronombre, llamaremos a la referencia 'anáfora'. Si está pospuesta, 'catáfora'⁶. Como señalamos antes, subyace aquí el principio de la sustitución (Lyons, 2000: 594).

La referencia cotextual se manifiesta a través de pronombres personales, posesivos, demostrativos y relativos y adverbios de tiempo y de lugar. Tanto en las revistas como en los manuales se emplea todas las opciones gramaticales. Observemos las anáforas (resaltadas) que presentan los siguientes textos que describen el mundo marino:

Texto de revista:

¡Suertudo! Has descubierto un tesoro en las costas del pequeño país caribeño de Belize. Justo bajo la superficie del agua, el vívido coral se extiende por kilómetros en formas fantásticas que sirven de refugio a peces tropicales. Explora el segundo arrecife de coral más grande del mundo. Los arrecifes representan una cuarta parte de toda la vida en los océanos. "Son como grandes condominios para todos los camarones, peces, almejas y otros miles de organismos que viven **ahí**", comenta Nancy Knowlton, **quien** estudia los corales para el Instituto Smithsonian. Los pequeños corales crean una dura estructura calcárea en **la cual** viven. **Ésta** se encuentra compuesta por los esqueletos de miles de pólipos de coral apilados a lo largo de cientos de años. ¡Precaución! Nada con cuidado, porque una patada puede destruir décadas de crecimiento coralino. La contaminación es otra amenaza, pues envenenaría a los más sensibles. Es alarmante. "Hemos perdido 80 % de **esta** especie en el Caribe en las últimas tres décadas", indica Knowlton. Los arrecifes sirven como indicadores de alerta: si algo anda mal con los corales, el resto del océano podría estar en peligro. (N G K, junio de 2009 :18)

Texto de manual:

Los cnidarios tienen simetría radial, es decir que el cuerpo se puede dividir, con planos que pasen por su centro, en partes simétricas. Los cnidarios pueden ser:

- **Pólipos:** animales con forma de saco, con una cavidad interior delimitada por una pared externa y otra interna. En un extremo tienen una ventosa con la que se fijan al sustrato. En el lado opuesto tienen un solo orificio rodeado de tentáculos, que hace de boca y de ano. Ejemplos de pólipos son las anémonas de mar de las playas marinas argentinas y los corales, que son unos pólipos que desarrollan cubiertas muy duras.
- **Medusas:** (...)

Los cnidarios son animales carnívoros. Cazan a sus presas con sus tentáculos, donde tienen unas diminutas cápsulas que contienen un veneno paralizante. Este veneno es el responsable del dolor y la irritación que produce en nuestra piel el contacto con una medusa. De allí el nombre *cnidarios*, que proviene del griego *knide*, que significa “ortiga” (planta urticante).

La respiración de estos animales se realiza de la siguiente manera: el agua ingresa en su cavidad interior y el oxígeno disuelto en ella es captado directamente por las células. Por la misma vía se elimina el dióxido de carbono. (Hurrell, J. et al. 2003 *Átomo 8 Ciencias Naturales*. Bs. As.: SM. :165)

El análisis comparativo (las observaciones se pueden hacer extensivas a todo el corpus) muestra al texto del manual con mayor empleo de referencias cotextuales y con mayor uso de pronombres relativos con valor anafórico. Esto contribuye a elevar la densidad léxica oracional y hacer más compleja su lectura debido a los desplazamientos frecuentes a los que se ve obligado el lector en busca de las identidades referenciales.

Referencia al contexto comunicativo o referencia exofórica

Este tipo de mecanismos referenciales señala elementos presentes en el espacio situacional del discurso (Martínez Ruiz, 2000: 245). Se apunta a una realidad extralingüística: se indican personas, objetos, tiempos y lugares presentes en la realidad física y concreta del acto de habla. Las referencias exofóricas pueden ser de persona (el enunciador, el destinatario, o ambos), de tiempo (el momento en el que se realiza el acto de habla) o de espacio (el lugar en el que se realiza el acto de habla).

El texto que sigue evidencia estos mecanismos referenciales. Presenta varias referencias al destinatario (tú, tu perro, te, te, tú) y a una primera persona inclusiva del destinatario y el enunciador, como participantes del mismo grupo con elementos de identidades parecidas (jóvenes curiosos) y la misma situación de comunicación (nos, yo). Las desinencias verbales funcionan como marcas exofóricas complementarias de la referencia personal (vemos, provenimos, tenemos, podrás, veníamos).

Las referencias de tiempo están contenidas en expresiones como ‘hace 200 años’ y ‘hoy’. No aparecen referencias deícticas al espacio.

Texto de revista:

Darwin y la idea que cambió al mundo. El 12 de febrero se cumplen 200 años del nacimiento de Charles Darwin, quien a base de observación revolucionó la manera en que vemos la vida.

Hace 200 años la gran mayoría de la gente de la Tierra pensaba que el mundo sólo tenía unos 5 ó 6 mil años y que todos los seres vivos habían sido creados tal y como son hoy.

Y después... En 1859 publicó que todas las formas vivientes, incluyéndonos, provenimos de un organismo celular parecido a una bacteria que, a lo largo de millones de años, se ha diversificado y adaptado a su entorno (evolucionado) de diferentes maneras (como vegetal, como animal, con alas, con garras, nadando, caminando, siendo pequeño o grande) mediante un mecanismo llamado “selección natural” y dando origen a todo lo que ha vivido en el planeta. En otras palabras, tú, tu perro, el perrito, el león, el árbol, la rosa, la cucaracha, la zanahoria, el oso polar, el caballo, el cóndor, los piojos y hasta las bacterias que te enferman... ¡tenemos los mismos tatatatatarabuelos!

Bueno, ya te podrás imaginar que a muchísima gente esto no le hizo nada de gracia. Sobre todo cuando, para acabar de amolar, les dijeron que veníamos del mono...

... aunque eso no es exactamente así. Lo que pasa es que tenemos un antepasado común, una especie que se dividió en dos: por un lado los monos, y por otro, los homínidos. Un chimpancé o un gorila jamás evolucionarán en una persona como tú o como yo. (N G K, febrero de 2009, : 32-33)

Por el contrario, el texto de manual orientado a la misma temática no presenta ninguna referencia a la situación comunicativa.

Texto de manual:

El pensamiento evolucionista

A mediados del siglo XIX, pensadores, científicos y hasta el público en general respiraban una atmósfera evolucionista. La **teoría de la evolución** se suele atribuir a un científico inglés llamado **Charles Darwin** (1809-1882), aunque muchos otros contribuyeron a su desarrollo. No obstante esto, la publicación de *El origen de las especies*, en 1859, un libro que le había llevado años escribir, cambió la concepción acerca del origen y la evolución humana. La primera edición del libro se agotó el día de su publicación. Muchos científicos tenían ideas evolucionistas pero las nociones creacionistas muy arraigadas no les permitían llegar a tales conclusiones. Muchos otros no aceptaron la teoría de Darwin porque se negaban a abandonar la creencia en un plano divino.

Darwin desarrolló la teoría de la “selección natural”, según la cual las especies de los seres vivos actuales procedían de otras especies. En este proceso, las especies se adaptan y transforman lentamente durante mucho tiempo y aquellas que no se adaptan a la acción de factores externos, como el ambiente, se extinguen. La evolución habría sido para Darwin continua, gradual y lineal y los seres humanos

procederían de un animal parecido a los monos antropoides (semejantes a los humanos). Se pensó entonces en una **cadena evolutiva**, en la que cada especie de homínido sería un “eslabón”. (...) [destacado del autor] (Zaritzky, L. et al. 2007 *Ciencias Sociales ES.1*. La Plata: D.G.C.y E. de la Provincia de Bs. As. Programa Textos Escolares para Todos :123-124)

Como síntesis del análisis de los mecanismos referenciales, hemos observado:

-en las revistas, empleo de sintagmas nominales de referencia absoluta más descriptivos y variados, evidenciando la actitud del enunciador hacia lo referido. Se pueden rastrear cadenas de formas referenciales referidas generalmente a entidades únicas e identificables (Pompeya, el Vesubio). Se destaca el uso de referencias deícticas al lector, al enunciador y al conjunto del que parecen formar parte, como así también referencias de tiempo: se presenta la información en relación con los interlocutores y su presente.

-en los manuales, empleo de la misma expresión referencial técnica repetida. Se observan cadenas de formas referenciales referidas a ‘clases’ de individuos o a objetos tecnicizados (volcanes, erupciones). Predomina el empleo de referencias cotextuales, en donde se involucran términos técnicos, lo que obliga a una lectura más trabajosa por la densidad léxica y lo especializado del conocimiento que implica. En cambio, se evita la mención a elementos de la situación comunicativa.

Conclusiones

El análisis lingüístico de los modos de referir en los textos de manuales y las revistas de divulgación infantil nos ha orientado en el estudio de las concepciones diversas de la transferencia de información científica que subyacen en estos dos géneros discursivos.

¿Qué construcción social del conocimiento evidencia cada tipo discursivo?

Los manuales parecen presentar un mundo de saberes despojados de contextos comunicativos; el mundo de la ciencia se construye con la información del mismo texto (cotextual) engarzada con los saberes del mundo que se suponen ya adquiridos por el lector; se propone una profundización de ese conocimiento a partir del continuo desplazamiento intralingüístico en busca de la información referencial. Se marca una tendencia a hacer extensiva la información referida a todos los individuos de una clase, es decir, se hace hincapié en el común denominador, en ‘lo normal’ (y generalmente ‘esencial’) para todo el género referido. Este movimiento hacia la extensión se complementa con un movimiento a la condensación de la información al emplear referencia a entidades de segundo orden, densidad léxica, tecnicizaciones y organización taxonómica de la información referida. Así, la recontextualización del conocimiento científico dentro del discurso pedagógico implica la consideración de un lector-alumno que activa el pasaje de un saber establecido a un conocimiento nuevo, genérico y organizado técnicamente. Las prácticas sociales de la enseñanza proponen a este destinatario una lectura profundizadora y sistematizadora de las entidades del mundo, lo que implica un mayor esfuerzo de comprensión. Esto genera actitudes de distancia y al mismo tiempo reconocimiento de prestigio respecto de los textos de manual. Aceptar ese desafío es ‘estudiar’, es decir, poder vencer la resistencia de un texto que ofrece mucha información referencial comprimida y reorganizada, y que no incluye al lector ni a su situación en el mundo cotidiano.

Por su parte, las revistas parecen proponer un mundo de conocimientos de ‘casos’. No intentan generalizar ni sistematizar el conocimiento. Al contrario, lo presentan por único, sorprendente o extremo. Por lo tanto, referirán especialmente a individualidades identificables. Los ‘casos’ aparecen desconectados del resto del mundo del conocimiento, no se los incluye en una organización mayor. Sin embargo, se evidencia una marcada intención de insertar ese conocimiento en la realidad concreta del destinatario. Se construye una representación del mundo en donde el lector y su mundo cotidiano aparecen involucrados con el conocimiento referido. De esta forma, la recontextualización del conocimiento científico dentro del discurso periodístico de divulgación infanto-juvenil implica la consideración de un lector de curiosidades, que activa el pasaje de un saber establecido sobre una entidad de ‘su’ mundo a la que agrega un conocimiento accesorio, complementario. Si bien no se ofrece un caudal profundo de conocimiento nuevo, se lo presenta como significativo para el joven lector, debido a que se establecen canales de interacción entre el conocimiento cotidiano y la información referida. No se trata de un conocimiento ‘clausurado’ a la intervención del destinatario. Esto genera actitudes de cercanía y simpatía hacia el saber reformulado que hace que su lectura constituya no sólo en un entretenimiento informativo (propio de prácticas sociales del periodismo) sino, en muchos casos, en un acercamiento más ‘amigable’ al estudio.

Nos hemos acercado a la confirmación de la hipótesis de partida: estas revistas muestran un mundo de la ciencia accesible y significativo para el estudiante, en contraposición con la representación de la ciencia ajena al mundo cotidiano que construyen los manuales de estudio. Esto, aparentemente, como una manera de contribuir a una mayor cercanía del lector infantil al relato científico que se le presenta.

Parfraseando a Helena Calsamiglia (2000 :7) cuando se refiere a la recontextualización de los géneros de la ciencia, creemos que para la generación rigurosa y adecuada de los diversos géneros del discurso científico, se necesita una adquisición de competencias tanto discursivas como críticas no sólo por parte de los periodistas divulgadores, sino también de los mismos responsables de los

manuales de estudio. Se trata de estimular a unos a comprender que la comunicación de la ciencia repele tanto la **espectacularización sin base** como la **simple venta de conocimiento** como producto comercial y, a los otros, a expresar sus conocimientos con habilidad para un **número amplio de personas no especializadas** que necesitan obtener información a fin de orientar su estudio. Y a todos, a adquirir la capacidad de controlar y orientar los procedimientos de contextualización que hacen posible, útil y atractiva la comunicación de la ciencia en un mundo sometido al fuego cruzado de propósitos e intereses no siempre manifiestos.

Notas

1 A su vez, Ciapuscio se basa en la clasificación presentada por Loffler-Laurian, A. M. (1983) "Typologie des discours scientifiques: deux approches". *Études de Linguistique Appliquée* N°51.

2 Revista infantil de entretenimiento, ciencia, educación, tecnología y deportes editada en Argentina.

3 La National Geographic Society fue fundada en Washington D. C. como institución científica y educativa sin fines de lucro para el incremento y difusión del conocimiento geográfico. La *Nacional Geographic Kids* (NGK, Editorial Televisa, México) presenta esos contenidos adaptados a un público infantil. El número de abril de 2009 se autodefine: "¡Bienvenidos a la revista de los chicos y chicas a quienes les gusta explorar y saber del mundo en el que viven!" (el subrayado es nuestro).

4 Por razones de espacio, no nos detendremos en la referencia no definida (que es absorbida en gran medida por la indefinida), puesto que su análisis no es significativo en nuestro estudio comparativo.

5 No intentamos plantear este análisis desde un abordaje cuantitativo. La información cuantificada está al servicio de la comparación de los textos elegidos y su estudio cualitativo como casos ilustrativos.

6 Acotaremos nuestro análisis a las referencias anafóricas, debido a la ausencia de referencias catafóricas en el corpus seleccionado. Tampoco nos detendremos en la consideración de las referencias cotextuales relacionales, en las que el significado de una expresión sólo puede determinarse en relación a otro elemento presente en el texto pero sin el mismo contenido referencial (por ejemplo, 'el hermano de Sara' o 'el borde de la mesa').

Referencias

- Calsamiglia, Helena (2000) "Decir la ciencia: las prácticas divulgativas en el punto de mira". *Discurso y Sociedad* (N°2): 3-8.
- Ciapuscio, Guiopmar (1989) "El texto de divulgación científica: un análisis semántico". *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* (N°27): 23-40.
- Ciapuscio, Guiomar (1993) "Reformulación textual: el caso de las noticias de divulgación científica". *Revista Argentina de Lingüística* (N° 9): 69-116.
- Ciapuscio, Guiomar (2000) "Hacia una tipología del discurso especializado". *Discurso y Sociedad* (N°2): 39-71.
- Dik, Simon (1997) *The Theory of the Functional Grammar*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- García Negroni, María Marta y Marta Tordesillas (2001) *La enunciación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- Halliday, M. A. K. (1993) "Some Grammatical Problems in Scientific English". En Halliday, M. A. K. y J. R. Martin (ed.) *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Londres: The Falmer Press. (1993: 69-85)
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1997) *La enunciación*. Buenos Aires: EDICIAL.
- Lemke, Jay (1997) *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Lyons, John (1980) *Semántica*. Barcelona: Teide.
- Lyons, John (1982) *Lenguaje, significado y contexto*. Barcelona: Paidós.
- Lyons, John (1997) *Semántica lingüística*. Barcelona: Paidós.
- Martin, J. R. (1993) "Technicality and Abstraction: Language for the Creation of Specialized Texts". En Halliday, M. A. K. y J. R. Martin (ed.) *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Londres: The Falmer Press (1993: 203-220).
- Martínez Ruiz, Raquel (2000) "La deixis". En Briz, Antonio y Grupo Val. Es. Co. *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel (2000: 243-262).

Capítulo 73: 597-603

Evaluaciones simultáneas en conversaciones entre jóvenes

Marina Grasso y Karina Ibañez

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Evaluaciones simultáneas en conversaciones entre jóvenes

Marina Grasso y Karina Ibañez

Universidad Nacional de La Plata

La Plata, Argentina

grassomarina@yahoo.com.ar; karmariba@yahoo.com.ar

Resumen

Según Hunston y Thompson (2001:6) una de las funciones de la evaluación es “expresar la opinión del hablante o escritor y, al hacerlo, reflejar el sistema de valores de esa persona y de su comunidad”. Asimismo, la teoría de la valoración de la Lingüística Sistémico-Funcional, (Martin y Rose, 2003; Hunston y Martin, 2005, entre otros), estudia las evaluaciones en tanto significados interpersonales del discurso. Estos autores describen la vinculación entre las evaluaciones y los hablantes que las emiten a través del sub-sistema de ‘compromiso’. Partiendo de la definición bajtiniana del carácter polifónico del lenguaje, es posible determinar la atribución de actitudes no sólo al quien las enuncia, sino también a otras personas, participantes o no de la interacción. En el ámbito de la conversación informal, los jóvenes utilizan distintas expresiones que reflejan en forma más o menos transparente evaluaciones superpuestas. En este trabajo presentamos las expresiones construidas con los verbos ‘quedar’, ‘parecer’, ‘hacerse’. Para el mismo, se analizaron cuarenta conversaciones informales pertenecientes al proyecto “Cohesión y coherencia en la interacción coloquial” (Grupo ECLAR, UNLP). Las mismas fueron realizadas por estudiantes universitarios de entre 18 y 28 años y grabadas en audio. Siguiendo consideraciones de Eggins (2004), estos encuentros constituyen conversaciones entre participantes de igual poder, cuyo contacto es frecuente y que pueden compartir un compromiso afectivo alto. El estudio cualitativo pormenorizado del corpus, permitió constatar que dichas expresiones ponen de manifiesto una determinada actitud del hablante y, paralelamente, actitudes contrastantes de terceros.

Introducción

Hunston y Thompson ([2000] 2001:13) sostienen que ‘identificar una evaluación es una cuestión de identificar señales de comparación, subjetividad y valor social’.¹ Evaluar es, entonces, expresar una opinión y reflejar así tanto valores individuales como sociales. Comparar teniendo en cuenta una norma, pautas culturales, y también contemplar la existencia de otras voces. Algunas expresiones con los verbos *quedar*, *parecer* y *hacerse* pueden condensar más de un punto de vista.

El estudio de estas construcciones se realiza aquí desde la perspectiva de la lingüística sistémico funcional y se desprende de un corpus que consta de veinticuatro conversaciones entre estudiantes universitarios argentinos, de 18 a 28 años de edad y que pertenece al proyecto de investigación “Cohesión y coherencia en la interacción coloquial” (Grupo ECLAR, UNLP). Tomando las dimensiones desarrolladas en Eggins (2004), describimos estas situaciones de lenguaje en uso como informales, entre participantes que son en su mayoría amigos o compañeros de facultad y sustentan igual poder; mantienen un contacto frecuente y, en consecuencia, pueden compartir un compromiso afectivo alto.

Para la realización de este trabajo, se identificaron primeramente todas las expresiones que contenían los verbos mencionados y se analizaron las ocurrencias en las que estos ítems acompañan evaluaciones. Se dividieron los fragmentos narrativos teniendo en cuenta el tipo textual que conforman—según la clasificación del discurso narrativo de Eggins & Slade (1997). Para el análisis de la evaluación en narraciones se consideraron los tres niveles de la evaluación expuestos por Cortazzi y Jin ([2000] 2001). En todos los casos se tomó el sistema de actitud como base para la descripción del tipo de evaluación que efectuaban los hablantes (Martin y Rose 2003; Martin y White 2005).

El análisis nos permitió constatar que dichas expresiones ponen de manifiesto una determinada actitud del hablante y que, paralelamente, presentan evaluaciones simultáneas que, por otro lado, no siempre son coincidentes.

Consideraciones teóricas

En el marco de la lingüística sistémico-funcional (Martin y Rose: 2003; Hood y Martin 2005; White 2003, entre otros) se desarrolló la ‘Teoría de la valoración’. Este sistema de semántica del discurso comprende, entre otros, el sub sistema de ‘Actitud’ que analiza aquello a lo que remiten las evaluaciones de los hablantes. La actitud se divide así en *afecto* (evaluación de sentimientos y emociones), *juicio* (evaluación del comportamiento humano con respecto a normas) y *apreciación* (evaluación de productos y procesos).

A su vez, los juicios pueden dividirse en aquellos que remiten a la estima social— que no tiene implicaciones legales— o a la sanción social— que sí las tiene. El siguiente cuadro resume esta división desarrollada en Martin ([2000] 2001) y Martin y White (2005) .

En cuanto a los fragmentos narrativos, Eggins y Slade (1997) señalan la existencia de narraciones, anécdotas, ejemplo (*exemplum*) y relato (*recount*)- cada una con sus etapas correspondientes y un propósito determinado.

Cortazzi y Jin ([2000] 2001) sostienen que para lograr un entendimiento completo del papel de la evaluación en las narraciones, se deben considerar tres niveles de evaluación:

Evaluación *en* la narración, que consiste en los recursos evaluativos que utiliza el narrador y la evaluación como parte de la estructura de la narración.

Evaluación *de* la narración, que es la evaluación de la forma en que la narración es recibida y cómo es entendido el por qué del relato.

Evaluación *a través* de la narración, es decir, la evaluación del narrador y de la imagen que este proyecta a través de lo narrado.

Análisis de casos

Evaluaciones con el verbo 'quedar'

El verbo '*quedar*' introduce el resultado de un proceso, con un carácter a veces accidental y inesperado. En las secuencias que analizamos, el mismo acompaña evaluaciones. Creemos que el grado de aplicabilidad de la evaluación varía de acuerdo al tipo de construcción en la que el verbo aparece. En la mayoría de los usos las evaluaciones están constreñidas a una situación particular y son aplicables sólo a la persona de la que se habla. El fragmento 1 muestra uno de estos casos.

1. Tema: *Laura cuenta a Román el almuerzo con compañeras en un local de comidas rápidas que a ella no le gusta.*

La: Bueno, eh... las chicas se pidieron plato de.. ensalada querían comer. Yo encima yo quedé re mala porque Vale quería ensalada, Lucía quería ensalada...

Ro: Claro, todas a dieta...

La: ... y yo salté y digo, "Ni en pedo como una ensalada". Todas me miraron así como diciendo, pero yo no como una ensalada en mi casa.

Ro: Claro, ni hablar, por lo menos [unas papas fritas.]

La: [Salía] ocho pesos una ensalada, encima. [...] 06EIM/H13 1. 74-81

En este fragmento de un relato más extenso, y como expansión de la idea de que aceptó de mala gana almorzar en un lugar que le disgusta, Laura cuenta sobre el momento en que ordenaron la comida y en el que nuevamente ella queda en una posición distinta a la del resto del grupo por ser la única que se niega a pedir una ensalada. El juicio negativo que analizamos aquí, muestra el uso de '*quedar*' en el sentido de "ganarse cierta fama o representación, merecida o inmerecida, como resultado de su comportamiento o de las circunstancias" (DRAE). Se trata de un juicio de estima social, intensificado por submodificación con el ítem 're'.

En el nivel de la semántica del discurso, este significado presenta una opinión- la de las amigas, presumiblemente- entre otras posibles- como por ejemplo, la de la hablante. Las evaluaciones simultáneas ponen de manifiesto posiciones, al parecer, antagónicas. Ella se da cuenta de que su pedido provoca reacciones negativas en sus amigas, pero no coincide con esa evaluación. Para justificarse y salvar su imagen, Laura explica a Román que en su casa no suele comer ensalada y que, además, las ensaladas del lugar eran caras. La hablante se evalúa a sí misma a través de la narración en términos de '*quedé re mala pero no lo soy*' y se presenta como una persona conciliadora. Se reduce entonces la aplicabilidad del juicio a esa circunstancia en particular, y no necesariamente a otras. La evaluación de la narración puede considerarse como positiva, dado que Román adopta una postura de afiliación con su amiga reflejada en sus dos intervenciones

Cabe destacar que la aplicabilidad de la evaluación es distinta en las construcciones en las que *quedar* se utiliza para expresar una verdad general, como vemos en el caso 2.

2. Tema: Paula y Belén hacen un comentario aparte de la conversación grupal que están manteniendo con Ignacio y él reacciona por quedar excluido.

Pa: [¿No era que vos no podías XXX?]

Be: Sí, pero... la que me espera...

Pa: (Risas)

Ig: No era que no podías ¿qué?

Be: Nada, nada..., nada, nada, nada.

Ig: Bueno, si se van a contar secretos...

(Risas)

Be: No, no, [no...]

Ig: [...delante de] mí no lo hagan porque queda feo. 06 EIII M/H 22 1. 191-199

La evaluación de Ignacio correspondería a lo que Wachtmeister Bermúdez (2005) llama una *evidencia indirecta transmitida*. Es decir, información que no proviene de los dichos de una persona específica sino de lo que el saber popular considera adecuado. Además, el tipo de construcción

impersonal en la que está imbricado el verbo *quedar*, refuerza el carácter general del enunciado: Ignacio plantea un consenso en la idea de que decir secretos en público es de mala educación, independientemente del contexto y de quien lo haga. Esta construcción revela evaluaciones simultáneas coincidentes: a diferencia del caso anterior, la opinión generalizada que la expresión evoca concuerda con la opinión del hablante y la refuerza. La expresión ‘queda feo’ tiene entonces un grado de aplicabilidad más amplio y menos efímero que la construcción con el mismo verbo en el caso 1, ya que se entiende aquí que ‘siempre queda mal decir secretos en reunión’.

En términos del sistema de valoración, la evaluación es una apreciación referida al hecho de ‘contarse secretos’. Sin embargo, la misma está en estrecha vinculación con el juicio de Paula y Belén, ya que se refiere a que sus amigas rompen una regla social con su comportamiento.

El siguiente cuadro (#1) resume lo expuesto sobre el verbo ‘quedar’ en esta sección.

Expresión evaluativa	Relación entre las opiniones	Valor de la evaluación resultante
Quedé re mala (pero no lo soy)	Contraposición	Acotado
Queda feo	Coincidencia	Generalizado y atemporal

Cuadro 1. Consideraciones sobre expresiones con el verbo ‘quedar’

Evaluaciones con el verbo ‘parecer’

Fernández Leborans en Bosque y Demonte (2000: 2443) sostiene que en construcciones con predicados nominales (uso atributivo) *parecer* puede ser empleado como verbo de ‘percepción’ (parecer-P) o como verbo de ‘cognición’ u ‘opinión’ (parecer-O). A nuestro entender, estas dos posibilidades expresan distintos tipos de evaluaciones, según su uso.

El mismo autor expresa que ‘Las oraciones con *parecer* de percepción se interpretan en el sentido de: ‘algo o alguien presenta cierta apariencia o aspecto- como objeto de percepción- a un supuesto perceptor indeterminado u objetivo’ (ibid: 2443). El fragmento 3 representaría este caso.

3. Tema: María reacciona al imaginar a su amigo paseando cuando la selección argentina esté jugando el mundial de fútbol.

Ma: ... el primer partido de Argentina es el 10

Ser: ¿Qué cae? ¿Domingo?

Ma: No, sábado a las 4 de la tarde

Ser: No a esa hora yo voy a estar paseando

Ma: Ay pero vas a parecer anormal en la calle (risas)

Ser: (risas) Voy a estar yo solo paseando... (risas)

Ma: Vos solo con Diego van a estar, todo el mundo va a estar mirando el partido, Sergio lamentablemente (risas)

Ser: (risas) No sabía. 06EIM/H15 l. 163-171

De acuerdo con la *Nueva gramática de la lengua española* (2009: 2828), “lo percibido puede no ser verdadero, no es integrado por el hablante en el conjunto de sus creencias o sus opiniones”. En efecto, *parecer* con grupos nominales puede alternar con *verse como* (en este caso, por ejemplo) *ser como* (en el caso siguiente- #4). Creemos que este uso deja más al descubierto la mirada de los otros que el uso de *parecer* de opinión. En este fragmento, queda claro que el juicio de anormal atribuido a Sergio es pasajero y que sería resultante de esta situación en particular. En otras palabras, esto no implica que se pueda pensar a Sergio como un ser anormal y generalizar esta propiedad como un rasgo distintivo que lo caracterice.

En este pasaje en el que se habla de una situación eventual futura, el juicio que realiza María se refuerza luego con aportes de ambos participantes. En medio de un clima de afiliación y humor, los dos enriquecen el concepto de anormalidad contrastando el comportamiento de Sergio ‘solo’ con el de ‘todo el mundo’. Asimismo, “parecés anormal” puede considerarse un juicio en el que el hablante adopta un posicionamiento heteroglosico que deja lugar a juicios diferentes.

En los casos de *parecer* de opinión- como por ejemplo ‘Guillermo me parece una excelente persona y muy buen profesor’ (una instancia encontrada en nuestro corpus)- el estado presentado se plantea como inherente a la entidad evaluada y no como el producto de una circunstancia. Por otra parte, este uso es distinto al de ‘parecer’ de percepción porque no presenta evaluaciones simultáneas, por lo que queda fuera del ámbito de este análisis.

El cuadro #2 resume lo expuesto sobre el verbo ‘parecer’ (en este trabajo)

	Expresión evaluativa	Relación entre las opiniones	Valor de la evaluación resultante
Parecer	Vas a parecer anormal Verbo de percepción	Coincidencia	Acotado
	Guillermo me parece una excelente persona Verbo de opinión	No presenta evaluaciones simultáneas- caso fuera del análisis	

Cuadro 2. Consideraciones sobre expresiones con el verbo 'parecer'

Evaluaciones con la forma verbal 'hacerse'

En los casos con la forma verbal 'hacerse', la evaluación se presenta como sólo aparente. La Academia Argentina de Letras vincula este uso con la noción de *fingir*. En la siguiente anécdota, puede verse una evaluación de alcance personal contrastada con otra.

4. Tema: Angelina cuenta a Ana sus reacciones en la calle por haber olvidado que era el Día de la Mujer.

Ang: ...salí de casa, caminando y en la esquina había gente que vendía flores, viste.

Ana: Sí.

Ang: Rosas. Y decía: "Señorita," dice, "para... señorita ¿flores?, señorita, ¿flores?" [Y yo me quedaba...]

Ana: [O sea ¿para qué?]

Ang: Y yo lo miraba, viste, como diciendo, "¿Qué te hacés el romántico,

Flaco?!" (Risas). Y seguía caminando y en diagonal, viste, 74...[...]. Bueno, y también: "Ay, señorita" dice, "Feliz día, feliz día", me dice, y yo... "Ah, gracias" [le digo yo.]

Ana: [¿Día de qué?] decías vos.

Ang: Yo le digo: "¿Día de qué?", digo yo, y en eso leo en una perfumería

que decía: "Promo día de la mujer" no sé qué, que te hacían las manos. 06EIM5 l. 232-251

En este fragmento de la anécdota, Angelina recrea su reacción frente al vendedor de flores y pone en palabras la expresión de su mirada ('lo miré como diciendo'). El concepto de 'romántico' que podría decirse suele tener una connotación positiva, en este caso cambia su 'polaridad'- en términos de Channel (2001)- al estar precedido por la frase 'qué te hacés' que lo tiñe de una polaridad negativa: se hace referencia a una persona que intenta pasar por alguien romántico pero no lo es. Aquí, el uso de 'hacerse el romántico' presenta dos puntos de vista simultáneos y opuestos: La hablante atribuye al florista la intención de proyectarse como alguien romántico pero su juicio deja claro que ella no lo ve así. De esta forma, la imagen del florista se ve afectada, porque queda como un ridículo.

En este caso queda particularmente claro, en nuestra opinión, el carácter personal de la evaluación. En palabras de Channel (ibid:43) "el lenguaje evaluativo concierne la expresión de juicios individuales y las nociones del bien y el mal socialmente definidas. La evaluación del comportamiento personal es en muchos casos una cuestión de juicio individual".

El cuadro #3 resume lo expuesto sobre la forma verbal 'hacerse'

Expresión evaluativa	Relación entre las opiniones	Valor de la evaluación resultante
Qué te hacés el romántico (te hacés el romántico pero no sos)	Contraposición	Acotado

Cuadro 3. Consideraciones sobre expresiones con el verbo 'hacerse'

Conclusión

Este trabajo nos permitió analizar ocurrencias de construcciones en las que 'quedar', 'parecer' y 'hacerse' acompañan manifestaciones de actitud y presentan evaluaciones simultáneas no siempre coincidentes. Los cuatro casos presentados constituyen juicios negativos relacionados con la estima social. Poseen una aplicabilidad acotada a las circunstancias planteadas en el contexto del diálogo- a excepción del segundo que se encuentra dentro de una construcción que expresa una verdad general, por lo tanto, atemporal de alguna manera, y universal.

El primer caso de ‘quedar’ presenta dos evaluaciones contrastantes: la hablante admite la reacción de sus amigas, pero no está de acuerdo con ellas.

Juicio negativo (estima social) ‘Quedé re mala’	
Evaluación 1 (amigas)	Evaluación 2 (hablante)
mala	no mala

El segundo uso de ‘quedar’ muestra evaluaciones coincidentes: Ignacio plantea lo equivalente a un refrán, por ende, de característica general y atemporal

Juicio/aprec. negat (estima social) ‘Queda feo’	
Evaluación 1 (hablante)	Evaluación 2 (saber popular)
feo	feo

La instancia de ‘parecer’ plantea evaluaciones coincidentes entre ambos hablantes y quien pueda tener la oportunidad de verlo a uno de ellos en la situación particular planteada en la conversación.

Juicio negativo (estima social) ‘Vas a parecer anormal’	
Evaluación 1 (ambos participantes de la conversación)	Evaluación 2 (quien viera a Sergio en la calle)
anormal	anormal

El último caso, el de ‘qué te hacés’, muestra evaluaciones contrarias: la hablante cree que el vendedor pretende pasar por una cosa que no es- probablemente el evaluado sólo esté haciendo su trabajo.

Juicio negativo (estima social) ‘¿Qué te hacés el romántico?!’	
Evaluación 1 (hablante)	Evaluación 2 (florista)
no romántico	romántico

Maier (2001:227) sostiene que “la identidad no debe ser concebida como estática”. Los casos presentados dan cuenta de la naturaleza cambiante de esta identidad, de quienes hablan y de quienes son evaluados- en algunos casos siendo ambos el mismo participante. Las evaluaciones simultáneas permiten ver la pluralidad de voces que participan activamente en la construcción de las evaluaciones en cuestión y de las identidades que están en juego en la interacción en curso. Se reafirman así las palabras de Maier (ibid): “ninguna forma de identidad está alguna vez completa ni es totalmente estable”.

Notas

1 Todas las traducciones de este trabajo son propias.

Referencias

- Academia Argentina de Letras (1996). *Boletín de la Academia Argentina de Letras*. Números 243-246.
- Bajtin, M. ([1919]1985). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bosque, I. y V. Demonte (eds.) (2000). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Channell, J. (2000) “Corpus-Based Analysis of Evaluative Lexis”. En S. Hunston y G. Thompson (eds.) *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press, pp. 38-56.
- Cortazzi, M.; Jin, L. (2000) “Evaluating Evaluation in Narrative”. En S. Hunston y G. Thompson (eds.) *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press, pp.102-120.
- Eggins, S. y D. Slade (1997). *Analysing casual conversation*. London: Cassell.
- Fernández Leborans (2000). “La predicación: Las oraciones copulativas”. En Bosque y Demonte (eds). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Cap. 37 pp. 2357- 2460.
- Hood, S. y J. Martin (2005) “Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso”. En *Revista Signos*, vol.38, no.58, p.195-220. ISSN 0718-0934.
- Hunston, S. y G. Thompson (eds.). *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J.R. (2000). “Beyond exchange: appraisal systems in English”. En S. Hunston y G. Thompson (eds.) *Evaluation in Text: authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press. 2000. 142-175.
- Martin, J.R. y D. Rose (2003). *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. London: Continuum.
- Martin, J.R. y P.R.R: White (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Maier, R (2001). “Negociation and identity”. En Weigand, E & M. Dascal (eds) (2001) *Negotiation and Power in Dialogic Interaction*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 225- 237.
- Muñiz Cachón, C. (1998). *Impersonalidad y despersonalización: estudio contrastivo*. Oviedo: Universidad, Departamento de Filología Española.
- Real Academia Española. Asociación de Academias de la Lengua Española (2009) *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros, S. L. U.

- Real Academia Española (1997) *Diccionario de la lengua española*. Vigésima segunda edición. Disponible en: <http://buscon.rae.es/drae1/> (fecha última consulta: 29 mar. 2010).
- Wachtmeister Bermúdez, F. (2005). *Evidentiality: The linguistic coding of point-of-view*. Doctoral dissertation. Department of Spanish, Portuguese and Latin American Studies Stockholm University. S-106 91 Stockholm. ISBN 91-7155-196-4. Intellecta Docusys AB 2005.
- Weigand, E & M. Dascal (eds.) (2001). *Negotiation and Power in Dialogic Interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- White, P. R. R. (2003). "Beyond Modality and Hedging: A Dialogic View of the Language of Inter-subjective Stance". En *Text* 23.2: 259-284.
- White, P. R. R. (2004 [2000]) "Un recorrido por la teoría de la Valoración" Disponible en www.grammatics.com/appraisal (fecha última consulta: 29 mar 2010).

Capítulo 74: 605-612

Acerca de la “violencia revolucionaria”. Un análisis de las representaciones de la polémica *No matarás* en la prensa gráfica

Florencia Greco

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Acerca de la “violencia revolucionaria”. Un análisis de las representaciones de la polémica *No matarás* en la prensa gráfica

Florencia Greco

Facultad de Filosofía y Letras, UBA y CONICET

Buenos Aires, Argentina

mflorenciagreco@yahoo.com.ar

Resumen

En el presente trabajo, a partir del análisis de la carta de Oscar del Barco –publicada por primera vez en diciembre de 2004 en la revista cordobesa *La intemperie*- y de un artículo periodístico que trata sobre el debate que se abrió a partir de su publicación, analizaremos los modos discursivos dominantes de representación de esta polémica y las representaciones sociales que ayudan a construir sobre el fenómeno de la lucha armada en la Argentina de los setenta. Teniendo en cuenta que los medios masivos de comunicación cumplen un rol fundamental en la circulación y producción del discurso dominante (Raiter 2003) y de los signos lingüísticos que lo conforman, creemos que a partir de este análisis podremos ver de mejor forma cuáles son los signos que continúan circulando en torno a esta problemática, cuales son los novedosos, y qué efectos pueden producir estas reiteraciones/variaciones discursivas en las prácticas sociales.

Introducción

La revista cordobesa de filosofía y ciencias sociales *La intemperie* publicó en octubre y noviembre de 2004 un reportaje a Héctor Jouvé, ex militante del Ejército Guerrillero del Pueblo (EGP), organización armada liderada por Jorge Ricardo Masetti y respaldada por Ernesto “Che” Guevara. Esta organización se internó, a principio de los sesenta, en el monte salteño –intento prontamente desarticulado por las fuerzas represivas. En aquellos reportajes, Jouvé relató el fusilamiento de dos militantes del EGP perpetrado por sus propios compañeros al querer aquellos, presuntamente, abandonar la guerrilla.

A partir de este relato, se publica en la misma revista, en diciembre de 2004, la carta del filósofo Oscar del Barco –miembro de la legendaria revista *Pasado y Presente* que había apoyado entonces las acciones del EGP-. En este texto, el filósofo va a realizar una profunda crítica tanto a los movimientos revolucionarios armados, como a los simpatizantes e implicados indirectamente en su accionar en tanto *responsables* de esas muertes. La publicación de esta carta provocó una larga serie de respuestas de ex militantes e intelectuales en distintas revistas y publicaciones del país, la mayoría de ellas recopiladas y publicadas en el 2007 en el libro *Sobre la responsabilidad: No matar* (2007). El intenso debate continúa en nuestros días.

Teniendo en cuenta, por un lado, que los medios masivos de comunicación cumplen un rol fundamental en la circulación y producción del discurso dominante (Raiter 2003) y de los signos lingüísticos que lo conforman, y que nuestro objetivo es, precisamente, dar cuenta de las representaciones sociales que dominan los relatos actuales acerca del pasado reciente argentino, analizaremos la carta de Oscar del Barco y un artículo de la Nación que trata específicamente sobre este debate. A partir de este trabajo podremos ver cuáles son los signos que continúan circulando en torno a esta problemática, cuales son los novedosos, y qué efectos pueden producir estas reiteraciones/variaciones discursivas en las prácticas e identidades políticas y sociales.

Para dar cuenta de las representaciones y creencias constitutivas de estos discursos y, en última instancia, de las subjetividades políticas interpeladas por los mismos, nos apoyaremos en una estrategia de triangulación metodológica intra-paradigmática. Es decir, los métodos que utilizaremos, a pesar de tener sus diferencias, pertenecen al mismo paradigma, nacido a partir del denominado “giro lingüístico”, que considera a las representaciones sociales y al discurso constitutivos de la práctica social y de las identidades colectivas. Para abordar el corpus utilizaremos diferentes estrategias metodológicas pertenecientes a la teoría de enunciación (Benveniste 1982) y de la argumentación en la lengua (Ducrot 1986; Anscrombe 1998; García Negroni 1998), y la escuela francesa de análisis del discurso (Pecheux 1980; Courtine 1981).

Enunciación y condiciones de producción discursivas

Para poder analizar los diversos supuestos que forman parte de los textos que analizaremos, debemos tener en cuenta los marcos narrativos y sociales en los que se produjeron los mismos. En este sentido, a diferencia del período posdictatorial inmediato, la época en la que estamos viviendo está atravesada por un fuerte deseo –al menos en sectores intelectuales y militantes- de hurgar en ese pasado, particularmente, en lo que respecta a un aspecto ampliamente soslayado durante la primera etapa de transición democrática: la militancia revolucionaria de los años setenta. Como si hablar de aquellas prácticas hubiera puesto en riesgo la realización de los nuevos horizontes de expectativas de

la transición, la militancia de esa época fue una de las cuestiones más recurrentemente “olvidadas” durante el primer período y, al mismo tiempo, una de las más “recobradas” durante el período posterior (Pittaluga 2007).

Tanto los discursos hegemónicos sobre la transición democrática como aquellos relacionados a la problemática de las violaciones de los derechos humanos por el terror estatal, delimitaron las posibilidades de lo decible. La llamada “teoría de los dos demonios” fue la que articuló más efectivamente la relación entre la transición y su pasado reciente. La fundamentación de la democracia en construcción no podía, de esta forma, encontrar en el pasado reciente más que su negación radical (Pittaluga 2007). Con este nuevo régimen de la memoria social, dejó de haber “héroes” y “combatientes” para sólo existir “víctimas” (Vezzetti, 2004). Lo que quedó como símbolo mayor es un rechazo y una negación: el “nunca más” (Vezzetti, 2004:48). Dadas estas condiciones de producción discursivas no era nada fácil reconocerse como militantes revolucionarios y, mucho menos aún, realizar una crítica pública de dichas experiencias. El hecho de haber participado en alguna organización ya los hacía culpables y pasibles de ser condenados simbólicamente y materialmente.

Esta situación comienza a cambiar a mediados de los noventa. Primero, por la desilusión que provocó en vastos sectores la experiencia democrática. Un elemento significativo fueron las masivas conmemoraciones al cumplirse los veinte años del golpe militar. Entre los agentes de esta nueva visibilidad se encuentra la agrupación H.I.J.O.S. (Hijos e hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio). Éstos ya no se limitaban a denunciar la represión y la demanda de justicia sino que también se preguntaban quiénes habían sido y qué habían propuesto y deseado las principales víctimas del terrorismo de Estado (Pittaluga 2007). Las marcas de este cambio derivarán, por un lado, en la producción y preservación de las fuentes documentales. Al mismo tiempo, comienzan a circular memorias y testimonios de quienes habían sido militantes.

En los últimos años, paralelo a esta politización de las desapariciones -potenciadas por las medidas políticas tomadas al respecto por Néstor Kirchner y continuadas por Cristina Fernández, y su reivindicación de la militancia setentista- se asiste a una etapa cruzada por distintas vivencias de relatos generacionales y de hijos de desaparecidos en disputa de versiones, a la vez que se abre una discusión ya no sólo sobre lo acontecido sino sobre lo que Casullo denomina *la historia de las narraciones de la memoria de los setenta* (2006:33). En este sentido, “... los hijos añaden el complemento de sus propias narraciones como testigos de los secuestros y desapariciones de sus padres, únicas voces que pueden describir el viraje histórico de esas acciones y elecciones, con sus consecuencias trágicas de separación y muerte” (Amado 2005:17). Esta etapa expresa, entonces, la tensión de la memoria por sus narrativas, narradores y sus teorías de las narratividades (Casullo 2006).

Como dijimos anteriormente, creemos que, como todo discurso, la polémica del “no matarás” –así será finalmente titulada la compilación de cartas- no se produce en el vacío, sino que estos cambios discursivos y políticos posibilitaron su emergencia –así como también, muchas de sus limitaciones-. Si en la etapa anterior, hablar críticamente de estos asuntos era discursivamente imposible, en los tiempos que corren, comenzar a hacerlo, si bien no es fácil -en el campo fragmentado de lo que se conoce como “izquierda” todavía son temas problemáticos y, muchas veces, silenciados-, hay un marco enunciativo que permite la puesta en cuestión de dichas experiencias. A partir de la derogación de la leyes de “obediencia debida” y “punto final”, los que se encuentran perseguidos judicialmente son los militares, pues sus delitos no prescriben, son de lesa humanidad, no así los actos cometidos por las organizaciones guerrilleras, lo que pone en cuestión la anterior vigencia de la “teoría de los dos demonios” y posibilita la crítica de dicha experiencia política de parte de sus propios protagonistas sin que eso implique, necesariamente, volver sobre estas figuras. Estas críticas, por otra parte, no pueden dejar de relacionarse a la caída en desgracia de los relatos revolucionarios, lo que hace que, muchas veces, se presenten dichos actos desprovistos de todo sentido y racionalidad. Veamos entonces la construcción discursiva de este “no matarás” y que uso hacen de dicho signo ideológico los medios masivos de comunicación analizados.

La carta

Como hemos visto en el anterior apartado, la carta de Oscar del Barco se produce en un contexto muy particular. Dado el desplazamiento en la última década de la “teoría de los dos demonios”, y el exaltamiento por parte de ex militantes de aquella experiencia política -lo que provocó cierto desplazamiento en la figura de la “víctima” despolitizada y una vuelta discursiva de aquellos “héroes” y “militantes” propios del discurso setentista-, la carta del filósofo cordobés polemiza con estos discursos que reiteran muchas veces, sin más, la dinámica discursiva y política de aquellos años. En este sentido, la carta discute y pone en cuestión los relatos que hegemonizan la memoria social contemporánea. En ella se ponen de manifiesto operaciones discursivas y argumentales que desestabilizan los supuestos y creencias que sustentan los relatos actuales acerca de nuestra historia reciente. En este sentido, podemos decir que el discurso de Oscar del Barco produce una negación metalingüística respecto del discurso con el cual está discutiendo: *no somos ni héroes ni víctimas, somos responsables*.

Si bien en términos interdiscursivos y argumentales, el “origen” de esta carta está en estos discursos pasados y actuales acerca de los setenta, en términos más explícitos y textuales, la carta fue producida a partir de la entrevista que la revista *La Intemperie* le realizó a Héctor Jouvé, particularmente, a partir de su relato del “juicio” y “fusilamiento” a “Pupi” y “Bernardo”, ambos militantes del EGP, donde afirma, aunque dubitativamente, “yo creo que era un crimen, porque estaba destruido, era como un paciente psiquiátrico. Creo que de algún modo todos somos responsables, porque estábamos en eso, en hacer la revolución”. Esta será la mecha que encenderá todo. Así lo expresa del Barco en el siguiente fragmento: “Al leer cómo Jouvé relata sucinta y claramente el asesinato de Adolfo Rotblat (al que llamaban Pupi) y de Bernardo Groswald, tuve la sensación de que habían matado a mi hijo y que quien lloraba preguntando por qué, cómo y dónde lo habían matado, era yo mismo. En ese momento me di cuenta clara de que yo, por haber apoyado las actividades de ese grupo, era tan responsable como los que lo habían asesinado. Pero no se trata sólo de asumirme como responsable en general sino de asumirme como responsable de un asesinato de dos seres humanos que tienen nombre y apellido: todo ese grupo y todos los que de alguna manera lo apoyamos, ya sea desde dentro o desde fuera, somos responsables del asesinato del Pupi y de Bernardo”.

Retomando las propias palabras de Jouvé, el enunciador se declara “responsable” de los “asesinatos” perpetrados por la organización guerrillera. Ya en estas primeras palabras podemos ver cómo se cuelan los discursos actuales en este discurso acerca del pasado. Si desde el discurso de la izquierda armada de ese entonces, ese acto era calificado como un “ajusticiamiento” o, como mucho, una “ejecución”, absolutamente justificada y legitimada desde aquella visión de las cosas, desde este discurso queda omitido aquel horizonte significativo, perdiendo así el valor moral y político que tenía para ese entonces. De esta forma, las muertes no son ya “históricamente necesarias” para la supervivencia del grupo y, en última instancia, para la posibilidad de la revolución, sino más bien simples y llanos “asesinatos”. Las referencias discursivas cambian su valor.

Siguiendo el modelo de análisis propuesto por la teoría de la argumentación en la lengua, uno de los modos elegidos para acercarnos a nuestro corpus será a través del análisis de los conectores argumentales y de los topoi extrínsecos¹ que se manifiestan en los usos de los mismos. A través de la utilización del conector “pero” en “En ese momento me di cuenta clara de que yo, por haber apoyado las actividades de ese grupo, era tan responsable como los que lo habían asesinado. **Pero** no se trata sólo de asumirme como responsable en general sino de asumirme como responsable de un asesinato de dos seres humanos que tienen nombre y apellido...”, se niegan las consecuencias de la cláusula anterior. Contrario a lo que podría desprenderse del enunciador primero, la responsabilidad declarada no es una declaración de principios general, abstracta, sino más bien la responsabilidad concreta por el “asesinato” de dos “seres humanos” con nombre y apellido -signo ideológico que, al mismo tiempo, diluye los casos particulares y concretos en la universalidad de la “humanidad”-. Por otra parte, desde la ideología y discursos de la militancia revolucionaria de los setenta, el uso de dicho signo, “ser humano”, estaba ausente o deslegitimado; era un valor “burgués”. Desde el discurso de la izquierda armada argentina, o se era un “hombre nuevo”, un “revolucionario”, un “compañero”, o se era un “quebrado”, un “burgués”, un “enemigo”, un *otro radical*, no un *ser humano* en abstracto.

Otra cuestión que llama nuestra atención es el uso de los pronombres personales lo que nos permite dar cuenta de las diferentes posiciones de enunciación desplegadas. Si bien el narrador comienza utilizando la primera persona del singular, para hablar de la responsabilidad, usa la variante colectiva. De esta forma, si en un comienzo la carta parece ser un mea culpa o relato desde la propia individualidad, así podemos verlo en el siguiente fragmento: “... **tuve** la sensación de que habían matado a mi hijo y que quien lloraba preguntando por qué, cómo y dónde lo habían matado, era **yo** mismo. En ese momento me di cuenta clara de que **yo**, por haber apoyado las actividades de ese grupo, era tan responsable como los que **lo habían asesinado**...”, a partir del tema de la responsabilidad el enunciador pasa, automáticamente, a una persona colectiva en la que se incluye: “todo ese grupo y todos los que de alguna manera lo apoyamos, ya sea desde dentro o desde fuera, **somos** responsables del asesinato del Pupi y de Bernardo”. Por lo tanto, si este “yo”, sujeto individual, es víctima indirecta de esta dolorosa situación, cuando pasa a esta primera persona del plural, el enunciador deja de ser víctima para identificarse con esta posición de enunciación que alude a la “responsabilidad”, a este “somos responsables”, colectivo de identificación discursivamente construido por el enunciador. En tanto “Pupi” y “Bernardo”, representan en el texto mucho más que su individualidad, pues son “todos los hombres”, desde la perspectiva construida por el enunciador, los “responsables” también son mucho más que los que perpetraron directamente el hecho. Allí reside el efecto de interpelación en cadena que generará la carta del filósofo cordobés. En cuanto a los tiempos verbales utilizados, no nos parece menor que para hablar del presente más cercano, -como el momento en que lee la entrevista y siente que “Pupi” y “Bernardo” son sus hijos- utilice el tiempo pasado pero no así para dar cuenta de esta responsabilidad tan aclamada a lo largo del texto: en lugar de decir *fui* o *fuimos* responsables -forma del pasado que produce un efecto de distanciamiento respecto de lo enunciado - opta por *yo era* para la primera persona del singular- forma del pasado más bien cercana y actual (García Negroni 1999)- y por el tiempo presente para la variante colectiva: nosotros *somos* responsables. Desde el punto de vista desplegado, la responsabilidad no prescribe; el

pasado es tan presente que amerita la escritura de la carta, el “acto de constricción” como el mismo la llama.

A propósito del enunciado que trabajamos recién, cabe que nos hagamos la siguiente pregunta, ¿por qué para hablar de la responsabilidad, del *no matarás*, necesita remitirse a una paternidad hipotética? Quizás porque sólo puede producir dicho enunciado en calidad de supuesto “padre” pues es indecible, desde su “real” posición de enunciación, lo que efectivamente está diciendo. En este sentido, creemos que salta las barreras discursivas e ideológicas actuales en torno a la problemática de los setenta, pero para hacerlo elige una posición de enunciación legitimada por el discurso que se pone en cuestión. Quien habla lo hace desde el sentimiento, el dolor, y no por cualquier motivo, sino desde uno de los que se supone más terribles, el “asesinato” de un hijo. Sin embargo, como vimos, el “padre” no es sólo víctima de ese dolor sino que es también construido por el enunciador como “victimario” o, mejor, como “responsable” de esa muerte. De ahí creemos proviene el mayor tormento. Lo que dispara el relato no es un militante asesinado o desaparecido por las fuerzas represivas, ni el “ajusticiamiento” de un militar por la guerrilla, son muertes provocadas por la propia organización revolucionaria – quien asume el lugar del Padre, de la Ley- a sus propios “hijos”.

Sin embargo, a pesar que el relato comienza hablando de estas muertes en particular, el principio que utiliza para condenar éstos “asesinatos” es universal. Desde la perspectiva desplegada por el enunciador, ningún fin o idea puede justificar el asesinato de otro “ser humano”. La tesis que sustenta esta serie de afirmaciones reside en el principio *no matarás*, construido discursivamente como inmanente y necesario a la existencia de cualquier comunidad. Si desde su discurso el *no matarás* es un principio inmanente a la comunidad de los hombres, se desprende que no hay idea o razón que justifique su violación. Es por ello que afirma que *“todos los que de alguna manera simpatizamos o participamos, directa o indirectamente, en el movimiento Montoneros, en el ERP, en la FAR o en cualquier otra organización armada, somos responsables de sus acciones”*. Otra vez vemos cómo aparece el “nosotros inclusivo” y el tiempo presente, lo que hace que estos actos pasados no prescriban, que sus efectos continúen en el presente. Lejos de ser una reflexión que sólo insta a su subjetividad individual, interpela y convoca a esos otros, esos “héroes” del discurso revolucionario, a hacerse cargo de lo realizado; en fin, a dejar de ser “héroes” o “víctimas” para pasar a ser “responsables”. En abierta polémica con los discursos que reiteran los mandatos morales de los setenta, el discurso de del Barco pone en juego y desestabiliza los supuestos políticos e históricos que daban sentido a su acción. Desde una posición de enunciación que tiñe de verdades taxativas lo expuesto, sea quien sea que realice dicha transgresión a este principio no es más que un “asesino”.

De ahí la “reconsideración” que realiza de la “teoría de los dos demonios”: *“Si no existen “buenos” que sí pueden asesinar y “malos” que no pueden asesinar, ¿en qué se funda el presunto “derecho” a matar? ¿Qué diferencia hay entre Santucho, Firmenich, Quieto y Galimberti, por una parte, y Menéndez, Videla o Massera, por la otra?”*. Como también se desprende de la teoría de los dos demonios, desde el discurso de del Barco, ambos “bandos” parecieran ser igualmente homicidas, omitiendo, de esta forma el plan sistemático de exterminio de “Menéndez, Videla o Massera”. Esto es así porque desde esta visión de las cosas, no hay causas ni ideales que justifiquen ni legitimen el asesinato de ningún ser humano. *“Los otros mataban, pero los “nuestros” también mataban. Hay que denunciar con todas nuestras fuerzas el terrorismo de Estado, pero sin callar nuestro propio terrorismo. Así de dolorosa es lo que Gelman llama la “verdad” y la “justicia”. Pero la verdad y la justicia deben ser para todos”*. Si bien se sigue reproduciendo la escisión entre “los otros” y “nosotros”, propia del discurso amigo-enemigo dominante en los setenta, el uso de las comillas por parte del narrador en ese “nosotros” provoca un efecto de distanciamiento respecto a este colectivo de identificación, lo que da pie a que nos preguntemos ¿quiénes es ese “nosotros” con el cual no termina de identificarse el enunciador? Por otra parte, ¿es posible, desde esta visión de las cosas, un “nosotros” diferente y opuesto a un “ellos”? Pareciera que lo único que puede unir en la situación actual a enunciador y destinatarios es la denuncia pero de todos los terrorismo, de Estado y del “nuestro”. Mediante el conector “pero”, el enunciador construye una visión de “verdad” y “justicia” distinta a la de estos “otros” con los que discute y que, a su vez, desea convertir al “nosotros responsables”. Si desde el discurso de aquellos, la “verdad” y la “justicia” sólo atañe a los crímenes de lesa humanidad perpetrados por los responsables militares y civiles de la última dictadura militar, en el discurso de del Barco incumbe a “todos”, al terrorismo de estado y al “propio”, en el que el enunciador se incluye. Desde este punto de vista, “denunciar con todas nuestras fuerzas al terrorismo de Estado”, no debe implicar, como se desprendería del discurso con el que está discutiendo, “callar nuestro propio terrorismo”. Se pone en cuestión el supuesto silenciamiento para producir un nuevo mandato: el deber de la responsabilidad.

La recepción en los medios gráficos. El *No matarás* y la reedición de los dos demonios.

Ahora pasaremos a analizar la recepción de la carta y del debate por ella generado en los medios gráficos. En primer lugar, daremos cuenta brevemente de los artículos periodísticos relevados sobre el tema que nos convoca. En el diario Clarín, la recepción más reciente del debate salió publicada en el año 2005 en su revista *Ñ* en formato de entrevistas a intelectuales reconocidos². Recién en el 2008 salieron publicadas en el cuerpo del diario dos notas, una en la sección “opinión” y otra en “sociedad”³. En la Nación, fueron publicadas tres notas, todas en el año 2006 y pertenecientes a la

sección “opinión”⁴. En Perfil, desde el año 2007 hasta el 2009 publicaron cuatro notas directamente relacionadas a la carta de del Barco y al debate generado⁵. Por último, el diario Página 12 publicó cinco notas en relación a esta problemática: una en la contratapa en el 2007, tres en la sección “Escrito & Leído” en el 2008, y una en la sección “El país” también en el 2008⁶. Más allá de los diferentes abordajes y puntos de vista desplegados en cada uno de los textos, lo que pudimos notar es que en la mayoría de ellos se habla del debate en términos de “matar por un ideal” o directamente de “no matarás” –como se titula la compilación– y de los participantes del debate como “intelectuales argentinos”, y en algunos casos también –como en La Nación y en Perfil– de “(ex) guerrilleros”. Lejos estamos de aquellos tiempos donde “matar por un ideal” no era verdaderamente un “problema” para los “revolucionarios” y donde “los intelectuales” no eran verdaderos sujetos de cambio. Como vimos en el análisis de la carta de del Barco, las referencias mutaron. Desde el discurso de los medios, el texto del filósofo cordobés queda reducido a una impugnación de toda “violencia política”. Los otros temas abordados por la carta son pasados por alto o interpretados a la luz de este gran signo ideológico.

Elegiremos para analizar la primer nota periodística aparecida sobre este tema. Esta nota es la que publicó La Nación el 22 de marzo de 2006 a propósito de los 30 años del último golpe militar, con claras intenciones de intervenir en el relato sobre la última dictadura que dominaba aquel aniversario, alejado de la teoría de los dos demonios y del discurso de la reconciliación nacional. La nota se titula “La memoria ejemplar” y está firmada por Javier Vigo Leguizamón.

El enunciador va a comenzar el artículo distinguiendo entre “memoria ejemplar” y “memoria literal”, ambos conceptos tomados del texto *Los abusos de la memoria* de Tzvetan Todorov (2000). A partir de estas definiciones que “abusan” de Todorov y que legitiman su enunciación, argumentará a favor de la igualación semántica entre “militares” y “guerrilleros”. Veamos uno de los primeros párrafos del texto: *“En Los abusos de la memoria, Tzvetan Todorov explica que los hechos dolorosos del pasado pueden leerse de manera literal o de modo ejemplar. La lectura ejemplar tiene lugar cuando extraigo una lección de ese pasado que se convierte en principio de acción para el presente. David Rousset actuó de esa manera cuando pidió a sus compañeros de cautiverio en los campos de concentración nazis que condenaran con igual rigor las atrocidades que en ese momento acontecían en los campos de concentración soviéticos. Ese llamamiento produjo el efecto de una bomba entre sus compañeros comunistas, que se negaron a llevar adelante la investigación. Ellos tenían una visión sesgada de la historia, una memoria literal”*. De esta forma, queda asentado el paralelo entre ambas historias: tal como “David Rousset”, Del Barco lanzó una “bomba” entre sus “compañeros comunistas” quienes no quieren “llevar adelante la investigación”. A partir de esta igualación sin más debate entre los “campos de concentración nazis” y los “campos de concentración soviéticos”, y entre esta experiencia y la argentina, el enunciador va a fundamentar su interpretación de la carta de del Barco y del debate en sí. Desde este punto de vista, si la “memoria literal” es la “visión sesgada de la historia”, “ideologizada”, en este caso, estar a favor de una de las partes en detrimento de la otra, la “memoria ejemplar” es, por contraposición, la “no-sesgada”, la verdadera, la que no reconoce diferencias entre unos actores y otros. Esto es, sin más, la teoría de los dos demonios.

Desde este punto de vista, todo aquel que no concuerde con Del Barco y su “no matarás” es colocado por el enunciador en esta visión “sesgada”, “literal” de las cosas, descalificando así su propio acto de enunciación. A partir de estos argumentos y de la selección de diferentes partes de la carta, intentará producir esta reedición de la teoría de los dos demonios. De ahí que no sea casual la elección de este fragmento del texto del filósofo: *“No existe ningún ideal que justifique la muerte de un hombre, ya sea del general Aramburu, de un militante o de un policía. El principio que funda toda comunidad es el no matarás. ¿Qué diferencia hay entre Santucho, Firmenich, Quieto y Galimberti, por una parte, y Menéndez, Videla o Massera, por la otra?”*. Si unos cometieron “errores”, los otros también. Se diluyen las distinciones entre el “terrorismo de Estado” y las formas violentas que asumió en algunos momentos la lucha revolucionaria de aquellos años. Así lo manifiesta quien se hace cargo de la nota periodística: *“Las Fuerzas Armadas han hecho reiterados mea culpa por los graves errores cometidos. Los guerrilleros, en cambio, parecen haber cambiado de estrategia, amparados por la cultura imperante. Años atrás, Firmenich reconoció la violenta militancia de los desaparecidos al decir: “Habrá algún que otro desaparecido que no tenía nada que ver, pero la inmensa mayoría era militante...”*. Esto es lo que efectivamente molesta y contra lo cual argumenta y discute el texto: para la “cultura imperante” (léase, para la cultura post teoría de los dos demonios), las “Fuerzas Armadas” y los “guerrilleros” son dos actores asimétricos y, por tanto, sus actos son de naturaleza sumamente diferente; los actos de los primeros nunca van a prescribir, pues son de lesa humanidad, mientras que los de los segundos, sí. Frente a la “victimización” o “heroización” de los “desaparecidos”, el texto pretende instalar nuevamente el “algo habrán hecho”, pero no para politizar a las víctimas del último terrorismo de estado, sino lisa y llanamente para justificar sus muertes. No por nada, elige para legitimar su argumentación el discurso directo de un ex dirigente montonero como Firmenich, quien contrapone, a través del conector “pero”, *“no tener nada que ver”* con *“ser militante”*. Tal como hacia la teoría de los dos demonios, ser militante justifica, desde esta visión de las cosas, el castigo sufrido. Dados estos supuestos, el narrador prescribe un *mea culpa universal* pues, desde su punto de vista, *todos somos culpables*. Mediante el discurso referido de un padre de “cinco militantes montoneros desaparecidos” – como se preocupa en dejar bien en claro– el enunciador termina de anudar el sentido desplegado en el

texto. Sabiendo la legitimidad que brindan las palabras de éste último en tanto padre de desaparecidos para su propia argumentación, refiere el siguiente enunciado: "*Acá tenemos que sentarnos todos a hacer un mea culpa*". Se diluyen las responsabilidades particulares para pasar a la impunidad de una culpa sin responsables, de una “reconciliación” sin justicia. Como todos somos culpables, nadie lo es. A diferencia de lo argumentado por Del Barco, quién habla de la *responsabilidad* –y no de *culpa*–; quien habla de aquellos que queriendo transformar la sociedad apoyaron de una forma u otra las acciones de las organizaciones armadas de esos años en donde se incluye–y no de *todos*–; quien, en última instancia, habla de “verdad” y de “justicia”, el texto de La Nación argumenta a favor del “olvido” y del “perdón”.

Palabras finales

Recapitulando lo trabajado, y teniendo en cuenta que nos propusimos como objetivo de análisis dar cuenta de las representaciones sociales sobre los setenta que se mantienen en disputa en los discursos actuales, podemos afirmar que el discurso de del Barco, como todo discurso, está inmerso en una red discursiva con la que discute y polemiza. En este sentido, creemos que la anulación de las leyes de “obediencia debida” y “punto final”, junto al desplazamiento de la teoría de los dos demonios provocó un campo de lo decible imposible de pensar unos años antes. Frente a estos nuevos relatos hegemónicos reacciona el discurso de del Barco. Como decíamos al comienzo, desde su discurso, *no hay ni héroes, ni víctimas, sino responsables*, cambiando las referencias del discurso dominante (Raiter, 2003).

Lo que nos parece interesante de analizar las repercusiones en la prensa de la carta y del debate en sí, es la importancia que tiene para el análisis de las representaciones la masificación de este discurso. Si bien continúa siendo un debate entre “intelectuales” y “ex militantes”, la producción de notas periodísticas sobre el tema permite que dichos discursos traspasen la mera discusión microclimática y que comiencen a formar parte de la “agenda pública”. Es por ello que no nos parece menor que se represente dicho debate de una forma u otra. Como vimos en el análisis del artículo de La Nación, la elección del enunciador de determinados discursos referidos –como la carta del filósofo– le permitió argumentar a favor del “olvido” y del “perdón”, pues, parafraseando la máxima de del Barco, *todos somos culpables*. Reformulando el discurso del filósofo, –que, como todo discurso es multiacentuado y pasible de ser utilizado e interpretado de diferentes formas–, frente al mandato que se desprende de la carta, *el deber de responsabilidad, verdad y justicia*, el periodista de La Nación construye una visión de las cosas donde la única forma de hacer “justicia” a ese pasado es *olvidando*. Si bien del Barco con su discurso iguala a “militantes revolucionarios” y “militares” en tanto “asesinos”, la verdadera reedición de la teoría de los dos demonios y del discurso de la reconciliación nacional se produce en este último texto con su llamado al “perdón” y al “mea culpa” de este “todos” indefinido.

Notas

1 O. Ducrot va a diferenciar entre topoi intrínsecos y extrínsecos (Ducrot 1988). Mientras los primeros están determinados por los contribuyentes tópicos de la significación de las palabras de la oración, los segundos se sirven de una creencia presentada como compartida por una cierta comunidad lingüística (García Negroni 1998).

2 Entrevista a Betriz Sarlo, “La vanguardia o la pedagogía de masas” (03-09-2005); Entrevista a Osvaldo Bayer, “De ideas, derechos y revoluciones” (06-01-2007); Entrevista a Tomás Abraham, “La ética de este libro es que acá no hay errores” (05-05-2007).

3 “Matar o no matar: esa es la cuestión” (opinión: 04-01-2008); “Matar por un ideal: sigue el debate entre intelectuales argentinos” (sociedad: 07-01-2008).

4 “La memoria ejemplar” (22-03-2006); “Los tres demonios” (03-06-2006); “El peligro de reescribir la historia” (11-07-2006).

5 “La guerrilla romántica, la violencia de los '60 y '70 vista por Lanata” (Libro: 24-06-2007); “Reflexiones sobre la memoria y la violencia” (Cultura: 27-01-2008); “¿Por qué los intelectuales progresistas mastican tan contentos los sapos del kirchnerismo?” (Política: 25-12-2008); “Guerrilleros, intelectuales y el ‘No matarás’” (Columnistas: 21-11-2009)

6 “Sobre la violencia” (contratapa: 07-10-2007); “El drama de la historia” (Escrito & Leído: 07-01-2008); “Memoria y violencia” (Escrito & Leído: 21-04-2008); “La posibilidad de juzgar” (Escrito & Leído: 14-07-2008); “Historia y conciencia jurídica” (El país: 15-10-2008).

Referencias

Anscombe (1998) “Pero/Sin embaro en la contra-argumentación directa: razonamiento, genericidad y léxico”: *Signo & Señal. Revista del Instituto de Lingüística*; N° 9.

Benveniste, Emile (1982) *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI.

Courtine, Jean-Jacques (1981) “Análisis del discurso político. (El discurso comunista dirigido a los cristianos): *Langages* N° 62.

Ducrot, Oswald (1986) *El decir y lo dicho*. Barcelona: Paidós.

García Negroni, María Marta (1998) “Argumentación y dinámica discursiva. Acerca de la Teoría de la Argumentación en la Lengua”: *Signo & Señal. Revista del Instituto de Lingüística*, Número 9.

García Negroni, María Marta (1999) “La distinción pretérito perfecto simple/ pretérito perfecto compuesto. Un enfoque discursivo”: *Revista Iberoamericana de Discurso & Sociedad*, Volumen I, número 2.

Leguizamón, Javier (2006) “La memoria ejemplar”. *La Nación*, 22-03-2006.

Pêcheux, Michel (1980) “Remontémonos de Foucault a Spinoza”: *El discurso político*. México: Nueva Imagen.

Pittaluga, Roberto (2007) “Miradas sobre el pasado reciente argentino. Las escrituras en torno a la militancia setentista”: Franco, Marina y Levin, Florencia (comps.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

- Raiter, Alejandro (2003) *Lenguaje y sentido común. Las bases para la formación del discurso dominante*. Buenos Aires: Biblos.
- Todorov, Tzvetan (2000) *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- Vezzetti, Hugo (2004) "Conflictos de la memoria en la Argentina": *Lucha Armada en la Argentina* año 1, n° 1.
- VV.AA (2007) *Sobre la responsabilidad: No Matar*. Córdoba: El Cíclope Ediciones/La Intemperie/Editorial de la UNC.

Capítulo 75: 613-618

Los solapamientos en la conversación como índices del
acercamiento interpersonal en la variedad rioplatense de español

María Belén Grisolía

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Los solapamientos en la conversación como índices del acercamiento interpersonal en la variedad rioplatense de español

María Belén Grisolia

UNMdP / CONICET

Mar del Plata, Argentina

mariabelenarg@yahoo.com.ar

Resumen

La interacción social es el lugar fundamental de elaboración de la relación social (Mondada, 2001:68). Sin dudas, dentro de la lingüística han sido los estudios de cortesía los que se han ocupado de estudiar la configuración de las relaciones sociales a partir del uso de la lengua. El presente trabajo investiga, desde el marco teórico del Análisis de la Conversación (Sacks, 1974) y el Modelo de Cortesía (Brown y Levinson, 1987), el fenómeno de los solapamientos, es decir, de aquellas intervenciones de dos o más participantes que se superponen en el curso de la interacción, en un corpus conformado por cuatro conversaciones (registradas auditivamente) entre colegas hablantes de español variedad rioplatense. Nuestra hipótesis sostiene que los solapamientos lejos de representar amenazas a la imagen negativa en tanto invasión del espacio ajeno constituyen marcas de cortesía positiva en tanto son una prueba de colaboración, de confianza y acercamiento interpersonal en conversaciones entre iguales desarrolladas por hablantes de español variedad rioplatense. En función de dicha hipótesis desarrollamos, primero, un análisis cualitativo de cada uno de los solapamientos identificados en las conversaciones del corpus para, en segundo lugar, proponer una tipología que permita sistematizarlos. Los resultados del análisis cualitativo y su posterior clasificación confirman la hipótesis. Los tipos de solapamiento dominantes identificados en el corpus constituyen movimientos orientados hacia la construcción y el afianzamiento de la confianza, el conocimiento mutuo y la colaboración que existe entre quienes participan de la interacción y, en este sentido, son interpretados como movimientos de cortesía positiva.

Introducción

El objeto de la investigación en la que se enmarca el presente estudio es, dicho de una manera general, la cortesía. Nos interesa observar cómo funciona en nuestra variedad rioplatense de español, pero con el objetivo de aportar los resultados a la enseñanza de español como lengua extranjera (área en la que la UNMdP trabaja regularmente desde 1999).

La inquietud surgió de algunas experiencias vividas con estudiantes extranjeros de español que pasaban una temporada en la ciudad de Mar del Plata y de las percepciones intuitivas que ofrecen sobre la manera de hablar de “los argentinos”: en enero pasado, por ejemplo, una de las estudiantes norteamericanas que formaron parte de los cursos de español en la UNMdP estaba preocupada porque aun cuando su nivel de comprensión de español era juzgado por ella misma como “muy bueno” no podía “seguir” las conversaciones porque, tal como exclamó Jessica, “¡todos hablan a la misma vez!”. En estas páginas, nos ocuparemos de un fenómeno relacionado con esa percepción de Jessica: los continuos solapamientos en la conversación y las consecuencias que traen en términos de la construcción de las relaciones interpersonales. Creemos que una descripción de los tipos de solapamientos que ocurren en las conversaciones puede contribuir a la caracterización de la conducta interaccional de los hablantes de español variedad rioplatense, caracterización que nos interesa especialmente, como dijimos, con vistas a la enseñanza del español a estudiantes extranjeros.

Dos son los marcos teóricos a partir de los cuales desarrollamos el análisis del corpus y la interpretación de los resultados: el del análisis de la conversación (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974) y el del modelo de cortesía (Brown y Levinson 1987 [1978]).

La organización de la conversación: el sistema de toma de turnos (Turn-Taking)

Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) describieron un sistema que permite explicar la fluidez del intercambio de turnos. Tal como señaló Harvey Sacks en el '74, los turnos son valorados, buscados y evitados y, en este sentido, es que la organización social del sistema de turnos debe ser pensada como una “economía” (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974:12) que incluye un capital verbal - el tiempo y el espacio con los que cuenta un participante en tanto poseedor de un turno - y un espacio interlocutivo por el que transitan los participantes de una interacción, con el cual se hayan mutuamente comprometidos y que va construyéndose a medida que avanza la interacción, a partir de la entrada y salida de los interactuantes por medio de la alternancia de turnos.

Dos son las posibles técnicas mediante las cuales tomar el turno: 1- la heteroselección, cuando el hablante en curso selecciona un próximo hablante, y 2- autoselección, cuando un hablante se selecciona a sí mismo (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974:12). Es el denominado “transition relevance

place”, en español “lugar apropiado para la transición”, el que indica que un turno se ha completado y sugiere el cambio de turno. En general, esto ocurre de manera fluida, “overwhelmingly – señalan Sacks, Schegloff y Jefferson en el artículo ya citado (1974:15) - one party talks at a time”. Ahora bien, esto no sucede en la totalidad de los casos; existen también fenómenos como las interrupciones o los solapamientos cuya presencia no impide de manera alguna la continuidad de las interacciones. Es decir, también forman parte del sistema de toma de turnos.

Las relaciones sociales en la interacción

“La interacción social es el lugar fundamental de elaboración de la relación social y el uso de la lengua” (Mondada, 2001:68). Sin dudas, dentro de la lingüística han sido los estudios de cortesía los que se han ocupado de estudiar la configuración de las relaciones sociales a partir del uso de la lengua. El modelo presentado por Brown y Levinson en *Politeness. Some Universals in Language Use* (1987) ha sido uno de los que ha tenido mayor repercusión en el campo de estudios sobre cortesía. Los autores toman del sociólogo Erving Goffman la noción de imagen social (face). Según Goffman, las imágenes sociales de los participantes se caracterizan por ser vulnerables, es decir, son constantemente amenazadas en el curso de las interacciones (Goffman, 1971: 191). Brown y Levinson distinguen dos tipos de imagen: positiva, definida a partir del deseo de las personas de ser apreciadas y aprobadas por los otros, y negativa, definida como el deseo de tener plena libertad de acción. Asimismo, estos autores presentan una serie de estrategias universales de cortesía destinadas a atenuar el riesgo de amenaza a dichas imágenes involucrado en los actos que denominan, justamente, “de amenaza a la imagen”. Así, caracterizan estrategias de cortesía positiva o negativa, según se busque proteger una u otra imagen. Las estrategias de cortesía positiva protegen la imagen positiva, son usadas como una especie de extensión metafórica de la intimidad con el fin de manifestar (de manera más o menos implícita) supuestos comunes o intereses compartidos entre hablantes que se perciben a sí mismos, en una cierta interacción, como similares. Mediante la cortesía positiva el hablante indica que quiere acercarse al oyente (Brown y Levinson, 1987: 101,103). Las estrategias de cortesía negativa, por su parte, protegen la imagen negativa, apuntan en general al distanciamiento social y son usadas siempre que el hablante busque proteger la libertad de acción y el territorio de su oyente (Brown y Levinson, 1987: 129,130).

Ahora bien, afirma Michael Halliday (1985:68) que típicamente un acto de habla debería ser llamado más bien interacto en la medida en que, en rigor, es un intercambio en el que dar implica recibir y solicitar supone provocar una respuesta. Dicho con otras palabras, en todo intercambio, el hablante asume, a partir de sus palabras, un rol determinado, al tiempo que asigna a su oyente otro rol, poniéndolo en el lugar de re-accionar de alguna manera y, en este sentido, las imágenes sociales se ven siempre comprometidas en algún grado. Es interesante, entonces, poner en relación la noción de imagen social y su doble alcance de imagen positiva y negativa con el sistema de toma de turnos, pues tomar la palabra en una interacción y el modo en que uno lo haga, tiene consecuencias sobre la propia imagen y la del otro. En principio, las transiciones de turnos siempre involucran una potencial amenaza: en el caso de la autoselección, al tomar la palabra, ocupo un espacio al tiempo que impido que otro lo haga, y, en el caso de la heteroselección, “obligo” a otro participante a tomarla, le cedo ese compromiso y afecto su libertad de acción (su imagen negativa). Si el turno se entiende como un espacio propio, las interrupciones y los solapamientos pueden ser vistos, en principio, como invasiones al territorio del otro: en ambos casos, se intenta quitar, sacar al otro de su espacio. Esto, desde el punto de vista de las imágenes sociales, se interpreta como una amenaza a la imagen negativa en tanto invasión del territorio ajeno. Nuestra hipótesis de partida sostiene, sin embargo, que los solapamientos lejos de representar amenazas a la imagen negativa en tanto invasión del espacio ajeno constituyen marcas de cortesía positiva en tanto son una prueba de colaboración, de confianza, de acercamiento interpersonal, en conversaciones entre iguales desarrolladas por hablantes de español variedad rioplatense (como es el caso de la interacción particular que analizamos).

Acerca del corpus y la transcripción

El corpus está conformado por cuatro conversaciones (registradas auditivamente, de aproximadamente veinte minutos cada una) entre colegas lingüistas hablantes de español variedad rioplatense. Todos los casos que presentamos como muestra del análisis, en este trabajo en particular, forman parte de la Conversación II del corpus (por obvias razones de espacio no podemos mostrar ejemplos de las otras conversaciones registradas y estudiadas).

En el caso particular de la conversación de la que extraemos los ejemplos, cinco son los participantes: Bianca posee una posición jerárquica dentro de las cátedras en las que trabajan los demás participantes como Ayudantes; tres de ellos (Ana, Daniela y Esteban) mantienen una relación de amistad de más de 4 años además de ser colegas. La calidad del trato que mantienen todos quienes participan, más allá de los títulos particulares y las posiciones jerárquicas que cada uno desempeña en la cátedra, puede caracterizarse como “entre iguales”.

Al comenzar el trabajo de transcripción de las conversaciones surgió como una dificultad importante el escuchar varias voces hablando simultáneamente (hecho que apoya la percepción

intuitiva de Jessica que mencionábamos en la introducción). En la transcripción indicamos los fragmentos solapados entre guiones y los coindizamos.

Muestra de casos

Para comprobar nuestra hipótesis, analizamos cada uno de los solapamientos de las cuatro conversaciones del corpus. Realizamos, en primer lugar, un trabajo fuertemente descriptivo de cada una de las instancias en que tienen lugar los solapamientos en dos conversaciones; ese trabajo nos sugirió una tipología (tabla 1) que se confirmó en el análisis de las otras dos conversaciones. A continuación, y de manera muy breve, presentaremos el análisis de algunos ejemplos de cada tipo, representativos del corpus en su totalidad, tomados de la conversación número II:

Ejemplos 1) y 2)

- 46 B mirá a mi me asusta un poco el tema del facebook vos que estás en facebook fijate |
 47 los:: yanquis han cargado muchas fotos = nuestras \ =11
 48 A = ah vos sabes que yo no entré =11 no vi nada
 49 B eh:: yo tengo::
 50 E buenas /
 51 B hola J qué tal \
 52 A = qué tal buen día / =12
 53 B = tengo uno dos =12 de amigos pero los chicos los chicos se han hecho amigos de-
 54 A = sí:: =13
 55 B = de:: =13
 56 Ana sí a mí me llegó un par por medio de = F P =14
 57 Bianca = F A claro =14 exacto bueno por eso | este:: y
 58 ahí han cargado unas fotos || y hay otras que no quiero saber!
 59 Ana no:: /
 60 Bianca = no quiero saber \ =15 [riendo]
 61 Ana = no claro yo vi un par =15 pero eran perfectamente pasables digamos \
 En 14, Bianca se adelanta y da los nombres que supone que Ana dará y que, de hecho, coinciden con lo que Ana estaba pensando (repite sólo uno de los nombres pero los dos restantes forman parte del mismo grupo de estudiantes, información que ambas comparten). En 15 es Ana quien apoya en comentario de Bianca que ya había sido expresado (como se ve en la línea 58) y que repite en la línea 60: el “no quiero saber” se solapa con “no claro” (que habilita interpretaciones como “claro que no quieras saberlo”, “acuerdo en que eso no te guste”, etc.).

Ejemplo 3)

- 79 E =el otro día pasé por la puerta=22 y estaba = ya levantado=23
 80 A = sí yo también=23
 81 pero: = miré para adentro digamos =24 y estaba como bastante = modernoso =25 :>
 82 E = ah no yo no \ =24 =ah sí sí =25
 83 A :>nada que ver con lo que era antes
 84 Esteban sí no no lo hicieron como más = cool sí=26
 85 Ana = más moderno sí \ =26 <4segs.>

En el caso 26 Esteban y Ana predicen “lo mismo” acerca de las refacciones del hotel al que se están refiriendo. Ana se entromete en el espacio de Esteban, pero lo hace para acordar con su descripción: uno dice que el hotel ahora es “más cool”, ella señala que es “más moderno” y los dos cierran el turno con un “sí” que indica que efectivamente ambos acuerdan con el otro.

Ejemplo 4)

- 170 E yo te quiero hacer una pregunta del cronograma porque estoy medio perdido \ | vos 171 esta semana | esta semana das el práctico de Benveniste / el último /
 172 D sí \
 173 E y la que viene / = es consulta? / =50
 174 A =arrancas vos =50
 175 D = arrancan ustedes =50
 176 Esteban no no ya arrancamos = nosotros / =51 ah eso es lo que yo te dig-
 177 Ana =no !/ =51

En 51, Ana manifiesta abierta y directamente su desacuerdo con lo expresado por Esteban: interviene inmediatamente después de que él afirma cómo continúa la cursada y lo corrige. La primera persona plural del verbo “arrancamos” permite a Ana anticipar el “nosotros”, que Esteban sólo explicita después del verbo, y anticipar en consecuencia su reacción negativa que termina solapándose con el pronombre.

Ejemplo 5)

186 Esteban vos leíste el mail que yo te mandé a vos carlos sí? / estás de acuerdo con eso

187 que te puse que vos el martes yo el jueves y el viernes bueno no sé ya te digo

188 eso lo:: lo =como vos quieras =54 :>

189 Carlos = no no hay problema por el viernes =54

En 54, nuevamente Carlos comienza su intervención antes de que Esteban termine su turno y lo hace para acordar con él: Esteban deja abierta la posibilidad de negociar una tercera comisión de Trabajos Prácticos y Carlos se manifiesta de acuerdo con esa negociación afirmando rápidamente, incluso antes de que Esteban finalice su turno, que “no hay problema por el viernes”.

Resultados del análisis

En los solapamientos identificados el participante que se entromete en el espacio ajeno (que habla cuando otro participante lo está haciendo) evalúa, comenta o reacciona ante el fragmento de discurso con el que se solapa. Una vez analizadas las instancias de solapamiento, elaboramos una tipología que nos permitió reagruparlos en función de sus características:

De acuerdo: el fragmento que se solapa con un fragmento del turno anterior manifiesta acuerdo con lo que se dijo antes mediante señales explícitas del tipo de “claro”, “sí”, “obvio” entre otras, o mediante la repetición de las palabras ajenas. Ejemplo 5) solapamiento 54

De desacuerdo: el fragmento que se solapa con un fragmento del turno anterior marca un desacuerdo con lo que se dijo antes (desacuerdo que va desde la negación rotunda, con “no”, hasta las argumentaciones en otras direcciones), o una corrección. Ejemplo 4) solapamiento 51

De anticipación: el fragmento que se solapa con un fragmento del turno anterior adelanta lo que quien está hablando va a decir (la afirmación, la respuesta, la pregunta, etc.). Ejemplo 1) solapamiento 14

De complicidad: el fragmento que se solapa con un fragmento del turno anterior continúa el comentario, la narración, el chiste del participante en curso; reelabora en algún grado la idea del fragmento con el que se solapa (presentando una nueva manera de decir “lo mismo”); hacen la misma evaluación sobre lo que se está diciendo; estos solapamientos suelen estar acompañados por risas. Ejemplo 2) solapamiento 15; Ejemplo 3) solapamiento 26

La tabla que sigue muestra el reordenamiento de los casos de la conversación II del corpus de acuerdo con las categorías antes esbozadas en 1:

Tipos de solapamientos	Casos de la conversación II del corpus
De acuerdo	8, 9, 13, 19, 20, 23, 25, 28, 31, 33, 34, 37, 38, 41, 43, 44, 45, 53, 54, 59
De desacuerdo	7, 10, 11, 24, 51, 57
De anticipación	14, 21, 27, 33, 35, 50, 56, 58
De complicidad	3, 4, 5, 6, 15, 16, 17, 18, 22, 26, 29, 30, 32, 36, 39, 40, 42, 46, 47, 48, 49, 52

Tabla 1: Clasificación solapamientos Conversación II.

Como vemos en el cuadro, en 49 de los 59 casos totales, esto es el 83 %, los solapamientos constituyen casos de “acuerdo”, “anticipación” o “complicidad”: se caracterizan por mostrar empatía con los valores, las opiniones, las evaluaciones del participante con cuyo turno el propio se solapa y, en este sentido, constituyen movimientos de cortesía positiva:

De acuerdo: Hacer explícito que uno está de acuerdo con otro participante es satisfacer sus deseos de imagen positiva; esto sucede en 20 de los 59 solapamientos totales (34%).

Anticipar los enunciados ajenos también representa un movimiento de cortesía positiva: un participante tiene la capacidad de adelantar lo que el otro piensa y dirá porque existe un conocimiento mutuo alto que hace posible “adivinar” el discurso ajeno. Así, los participantes no sólo leen lo que el hablante en curso está diciendo (como hace B en el caso 14 del ejemplo 1)), sino que además se arriesgan a anticiparlo, porque hay muchas posibilidades de que acierten a causa del conocimiento previo alto; esto sucede en 8 casos del corpus, es decir, el 14%.

De complicidad: los solapamientos que clasificamos como “complicidad” permiten acortar la distancia interpersonal en la medida en que constituyen apoyos explícitos a lo que otro participante está diciendo: 22 de 59 casos pertenecen a este grupo, es decir, el 37% del corpus total.

El 83% de los solapamientos de la conversación II son colaborativos: no se trata simplemente de usurpar el espacio ajeno para adueñarse de la palabra, sino que el objetivo parece ser apoyar y colaborar con el discurso del otro participante. La anticipación y la complicidad reivindican el conocimiento mutuo, los acuerdos estimulan y se vuelven un soporte de las palabras ajenas. Lo

interesante es observar que en las cuatro conversaciones analizadas se repiten porcentajes similares: 112 de los 136 solapamientos identificados en la conversación I, 60 de 85 en la conversación II, y 79 de los 105, esto es, el 70 % de los solapamientos, son clasificados como “de complicidad”, “de acuerdo” o “de anticipación”.

No nos detendremos aquí en las particularidades de cada una de las cuatro conversaciones que analizamos por cuestiones de espacio, pero los resultados indican que los tipos de solapamiento identificados dominan ampliamente el corpus. Así, la clasificación que proponemos nos permite corroborar que los solapamientos constituyen movimientos orientados hacia la construcción y el afianzamiento de la confianza, el conocimiento mutuo y la colaboración que existe entre quienes participan de la interacción. En este sentido, se interpretan como movimientos de cortesía positiva.

Conclusiones

El análisis y la interpretación de los resultados muestran que los solapamientos en la variedad rioplatense de español parecen constituir una instancia más de los esfuerzos de los participantes por acortar la distancia interpersonal, reivindicando supuestos compartidos y enfatizando la cooperación y reciprocidad. Los solapamientos identificados en nuestro corpus no pueden ser ni definidos ni interpretados como “errores involuntarios” como los define Sacks (1974), ni como amenazas a la imagen negativa en términos de Brown y Levinson (1987 [1978]), sino que caracterizan una forma de comportarnos interaccionalmente en tanto hablantes de la variedad rioplatense de español (hipótesis que, sin dudas, debe ser puesta a prueba en otros estudios y en otros corpora). Estudios como el que desarrollamos, que contribuyan a la caracterización de nuestra variedad rioplatense de español, nos interesan, especialmente, con vistas a la enseñanza de ELE. En este sentido, un trabajo acotado como éste nos permitiría “explicar” la impresión de Jessica (entre muchos otros) de que todos hablamos a la vez, proponiéndolo como un rasgo que caracteriza nuestras conversaciones y señalando cuál es el significado interpersonal que se construye con esos solapamientos: el acercamiento interpersonal con la confianza, el interés y el apoyo.

Es fundamental entonces tener en cuenta los condicionamientos situacionales y socioculturales a la hora de interpretar el alcance de los distintos fenómenos (los solapamientos en el caso del presente estudio) en términos de la cortesía, en la medida en que no funcionan del mismo modo en distintas culturas, en distintas lenguas y en distintas variedades de lengua. Iluminar el funcionamiento de estos fenómenos en contextos situacionales y socioculturales específicos resulta particularmente importante con vistas a la enseñanza de las distintas variedades de español como lengua extranjera.

Notas

1 El análisis particular de cada caso es el que justificó la inclusión de cada solapamiento en las categorías. Una referencia explícita al análisis de cada uno de ellos no es posible por cuestiones de espacio.

Referencias

- Brown, P. y Levinson, S. (1987) *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goffman, E. (1971) *Relaciones en público. Microestudios del orden público*. Madrid: Alianza editorial, 1979.
- Halliday, M.A.K. (1985) *Introduction to functional grammar*. London: E. Arnold.
- Mondada, L. (2001) “Por una lingüística interaccional” en *Discurso y sociedad*, 3 (3), 61-89.
- Sacks, H. Et al. (1974) “A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation” en *Language*, 50 4, 696-735.

Capítulo 76: 619-623

La cortesía en inglés: Gradación de los actos de
queja en cartas de reclamo

Mónica Guerra

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

La cortesía en inglés: Gradación de los actos de queja en cartas de reclamo

Mónica Guerra

Universidad Nacional de Salta

Salta, Argentina

palomarcado@arnet.com.ar

Resumen

La cortesía es un fenómeno sociocultural presente en cada evento del habla. Esta es una razón por la que el hablante aparece inevitablemente como cortés o descortés, en diferentes grados. Así, en los actos de queja, por ejemplo, quien habla puede expresar disidencia o censura en fluidas realizaciones. Sin embargo, el hablar fluido no significa necesariamente poseer competencia pragmática, en cuyo caso el emisor estará expuesto, seguramente, a situaciones embarazosas, debido a la falta de producción de expresiones cultural y socialmente apropiadas. En lo referente a este tema, E. Olshtain y L. Weinbach (1993) realizaron una categorización de los actos de queja en una escala de cinco niveles de realizaciones en un continuo. Basado en esta categorización, se llevó a cabo, en el presente trabajo, el análisis de los párrafos introductorios de cartas de queja escritas por alumnos del profesorado de inglés y, luego, la comparación de aquellos con los escritos por nativos en situaciones de la vida real. Las conclusiones obtenidas hasta el momento indican mayor tendencia al uso del inglés directo en los alumnos de inglés – con respecto a los nativos –, seguramente en pos de la claridad. Dentro del marco de la tesis de Maestría de la autora, estos estudios tienen como finalidad contribuir con la enseñanza de la lengua inglesa, aportando material que es seguramente útil para futuras aplicaciones didácticas.

Introducción

La cortesía es un fenómeno sociocultural presente en cada evento del habla, una razón por la que el hablante aparece inevitablemente como cortés o descortés, en diferentes grados. En actos de queja, por ejemplo, quien habla puede expresar disidencia o censura en fluidas realizaciones. Sin embargo, el hablar fluido no significa necesariamente poseer competencia pragmática, en cuyo caso el emisor estará expuesto a situaciones embarazosas, debido a la falta de producción de expresiones cultural y socialmente apropiadas. En lo referente a este tema, E. Olshtain y L. Weinbach observaron el grado de agresividad en actos de queja emitidos por 35 estudiantes de inglés como lengua extranjera israelíes. Para ello, desarrollaron tres coyunturas en la toma de decisión de los actos de queja del emisor y categorizaron los actos de censura en una gradación de cinco niveles de realizaciones en un continuo (Kasper and Blum-Kulka, 1993). En el presente estudio, dentro del marco de la tesis de Maestría de la autora, se siguen las observaciones de Olshtain y Weinbach y analizan expresiones introductorias “al momento de establecer la razón por la que se escribe”. Para ello, se toma el corpus de veinte cartas de queja emitidas por alumnos del nivel avanzado de la carrera de Inglés del Profesorado de Inglés de Salta, cuyo destinatario es una Compañía de Aguas (WC). Luego, se establecen comparaciones entre aquellas expresiones introductorias con otras de los párrafos conclusivos de las cartas, a fin de obtener resultados parciales con referencia al tema que se plantea.

Los actos de queja

En una carta de queja, quien escribe (Writer o *W*) verbaliza la desaprobación respecto de una falta – o incumplimiento – por parte del destinatario (*Addressee* o *A*), por la que *W* lo considera, parcial o totalmente, responsable y, desde su punto de vista, existen precondiciones descritas para que el acto de queja tenga lugar:

A realiza un acto socialmente inadmisibles (socially unacceptable act o *SUA*), contrario a un código social de normas de comportamiento compartidas por *W* y *A*.

A percibe el *SUA* como un acto de consecuencias desfavorables para éste.

La expresión verbal de *W* se refiere directa o indirectamente al *SUA* realizando de esta forma la fuerza ilocucionaria de censura.

W percibe el *SUA* como liberador en el sentido de que expresa su frustración o enojo, a pesar de que pueda resultar en conflicto (Leech, 1983), y otorga a *A* el derecho de reparación del *SUA*.

La expresión de censura o queja es un acto amenazador de la imagen del oyente (Brown and Levinson, 1987) y quien escribe realiza elecciones considerando hasta qué punto arriesgará ventajas sociales para resolver la situación (Haverkate, 1994), por ejemplo, este es el caso en el que *WC* no ofrece buen servicio a sus usuarios. *W* necesita analizar la mejor forma de lograr una solución efectiva considerando que si evita la queja en lugar de realizar un reproche frontal puede asegurar una reparación de la situación. Al respecto, Olshtain y Weinbach (1993) enumeran “consideraciones a priori de beneficio” (*pay off a priori considerations*), basadas en la descripción del modo de toma de decisiones descritas por Brown y Levinson (Brown and Levinson, 1987), en una serie de tres

coyunturas en los pasos de toma de decisión (*three main junctures of decision-making steps*), las que el emisor debe afrontar antes que el acto de censura tiene lugar:

En la primera coyuntura, quien escribe renuncia a la posibilidad de expresar la censura y no lleva a cabo el acto. En el caso de un mal servicio ofrecido, esta decisión arriesga la posibilidad de reparación y *W* puede experimentar frustración. Como la determinación de escribir una carta de queja es considerada una forma de verbalizar un problema (Riley and Mackiewicz, 2003), consideramos que esta instancia no es relevante para nuestro estudio.

En la segunda coyuntura, *W* puede optar por llevar a cabo el acto en forma “directa o indirecta” (*on or off record*) (Brown and Levinson, 1987). En forma indirecta, puede evidenciar evasión de la censura, y entonces *W* no mencionará al *SUA* o al *A*. Por ejemplo, en el caso de una carta a *WC*, *W* puede comenzarla diciendo “Confío en que ustedes saben dar solución a los problemas de sus usuarios” (*I trust you are able to solve your customers’ problems*). Sin embargo, esta instancia no aparece en las expresiones introductorias de las cartas analizadas. La censura directa se describe en el tercer caso.

En esta coyuntura de censura directa, *W* puede optar por realizar el acto “con o sin reparación” (*with or without redress*). Si *W* opta “sin reparación”, mencionará al *SUA* y/o al *A* como responsable de la falta, y la censura tendrá lugar sin mitigación. Un claro ejemplo de esto es cuando *W* insulta a *A*, provocando así una situación de conflicto. Si, por el contrario, *W* opta por la reparación, puede seguir dos caminos: el de la orientación a la cortesía positiva (*positive politeness orientation*) o a la negativa (*negative politeness orientation*). En el primer caso, *W* mencionará tanto al *SUA* como al *A*, pero mostrará preocupación mutua y comprensión, creando así mitigación y evitando el conflicto. Por ejemplo, Javier R. expresa: “Les escribo para señalarles un problema que venimos sufriendo desde ya hace dos semanas” (*I am writing to draw your attention to a problem we have been suffering for over two weeks now*). A pesar de que Javier expresa la queja en forma directa, el uso de “para señalarles un problema” (*to draw your attention*) denota una actitud de cooperación para con la empresa. En el segundo caso, en el que la decisión está orientada a la cortesía negativa, la censura tomará la forma de una expresión mitigada, o aparecerá como una expresión de queja en la que se menciona el *SUA* pero no necesariamente a *A* – la compañía en este caso. Un ejemplo de lo último se lee en la carta de Lucía, V: “Le escribo para reclamar un caño roto en la calle” (*I am writing to complain about a broken pipe in the street*).

Grados de agresividad en los actos de queja

En el estudio de los actos de queja de los 35 estudiantes israelíes, Olhstain y Weinbach desarrollaron una escala de cinco categorías en un continuo para la percepción de la severidad de la queja, basada en el grado de intimidación de los actos amenazadores de la imagen que quien escribe elige asumir al expresar la censura. Ejemplos de estas categorías fueron tomados de las cartas escritas por los alumnos del nivel avanzado del profesorado a la Compañía de Aguas (*WC*).

La escala de queja presenta estas categorías:

Inferior al reproche (*below the level of reproach*): *W* evita la ofensa o dirigirse a *A* en forma directa. De acuerdo a las “consideraciones a priori de beneficio” (*pay off a priori considerations*), *W* cree que *A* no cometió falta alguna. Como las cartas de queja presuponen la existencia de una falta por parte de *A*, esta categoría no es considerada de relevancia para el presente estudio.

Expresión de enojo o desaprobación (*expresión of annoyance or disapproval*): *W* expresa censura pero sin mencionar en forma directa a *SUA* o *A*. No hay confrontación abierta hacia *A* pero la falta es claramente establecida. Al igual que Lucía V, M. Soledad L., por ejemplo, expresa su enojo de esta forma: “Le escribo para expresar mi descontento con el aumento de los precios.” (*I am writing to express my dissatisfaction with high prices increases*.)

Queja explícita (*explicit complaint*): en este caso, *W* emite un acto de amenaza abierta hacia *A*, pero no necesariamente inicia sanciones, y mencionará al *SUA* o a *A* o a ambos. En la carta de Andrea A. se lee: “Escribo una vez mas para expresar mi descontento con la calidad de los servicios ofrecidos por la compañía desde el mes de Febrero.” (*I am writing once again to express my dissatisfaction with the quality of the services offered by the company since last February*.)

Acusación y advertencia (*Accusation and warning*): *W* elige realizar un acto de queja de amenaza a la imagen del destinatario y anticipar sanciones en contra de *A*. Un ejemplo de esto sería: “Les escribo para anunciarles que iniciaré una demanda por la contaminación detectada en el agua que su compañía provee a nuestros hogares.” Sin embargo, no se encontraron ejemplos de esta categoría en las introducciones observadas.

Amenaza directa (*immediate threat*): en esta categoría *W* decide atacar en forma abierta a *A*. Expresiones tales como “Mas les vale que...” (*You’d better...*) o “Les advierto...” (*I warn you...*) serían buenos ejemplos de este caso en la escala de queja, pero tampoco se registraron expresiones de este tipo en lo analizado.

La situación en las cartas de los alumnos, los usuarios, denota una obligación social – por contrato – en la que la compañía (A) es responsable del *SUA* y, por lo tanto, se infiere una posición de mayor poder para quien escribe. Teniendo en cuenta este punto, se ha realizado el correspondiente análisis de la forma en que los alumnos emitieron la introducción de sus cartas al momento de expresar la razón por la que escriben, atendiendo a el grado de agresividad que revisten sus manifestaciones, de acuerdo a la categorización de Olshtain y Weinbach. En la Tabla 1, pueden apreciarse resultados parciales que se aportan al respecto:

Estrategias	W (+ P) A (- P) (%)
Inferior al reproche	-
Enojo o desaprobación	35
Queja explícita	65
Acusación y advertencia	0
Amenaza directa (insulto)	0
total	100

W= emisor, A= destinatario, P= poder social

Habiendo comparado las cartas de los alumnos con otras diez recaudadas de nativos, los resultados marcan, de acuerdo a la escala de disidencia de Olshtain y Weinbach (1993), mayor tendencia al habla directa – menor modalización - en las cartas de los alumnos, seguramente en pos de la claridad y la efectividad en las emisiones. Lo que es más, las expresiones emanadas de los nativos, evidenciaron en un 80% la preferencia por la “desaprobación” en lugar de la “queja explícita”, lo que implica mayor preocupación por el ser “cortés” que por el ser “claro”. En lo referente a la comparación de la introducción y la conclusión de las cartas de los alumnos, es evidente un mayor grado de agresividad en la conclusión, en la que se observa un 60% de casos de “advertencias”. En este punto, se toma la opinión de Riley y Mackiewicz (2003), quienes aseveran que los hablantes no nativos - los alumnos en este caso - tratan de ser mas claros y directos que los nativos, seguramente por razones de necesidad de comunicación más efectiva (Ryley y Mackiewicz , 2003).

Conclusión

En este trabajo se han descrito tres coyunturas de toma de decisión como una serie de consideraciones a priori de beneficios en una escala de cinco categorías, tal como presentadas por Olshtain y Weinbach. En base a éstas fueron analizados los párrafos introductorios de veinte cartas de queja emitidas por los alumnos de nivel avanzado del profesorado de inglés a una Compañía de Aguas, al momento de expresar la razón por la que se escribe. La elección de las diferentes categorías prueba que los alumnos prefieren la “queja explícita”. Esto puede deberse al grado de poder social que la situación confiere al usuario, quien no precisa hacer demasiado énfasis en el uso de expresiones corteses. Sin embargo, es evidente que los alumnos evitaron la amenaza o el insulto, lo que podría haber violado la máxima de tacto (Leech, 1983), bajar el nivel de cortesía en lo que respecta a la distancia social (Brown & Levinson, 1987) y así afectar la negociación de los actos ilocucionarios de queja (Fraser, 1990). De estas primeras observaciones surgen nuevos interrogantes para siguientes análisis, como, por ejemplo, cuáles son los recursos lingüísticos a los que recurren los alumnos avanzados de inglés para expresar la queja en las distintas categorías planteadas. Finalmente, en la medida en que profundicemos los temas inherentes al uso de la lengua inglesa, podremos contribuir con su enseñanza, aportando material que es seguramente útil para futuras aplicaciones didácticas.

Referencias

- Brown, Penelope and Stephen Levinson (1987) *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fraser, Bruce (1990) “Perspectives on Politeness”. *Journal of Pragmatics* Volumen (14): 219-236.
- Haverkate, H. (1994) *La cortesía verbal. Estudio pragmatolingüístico*. Madrid: Gredos.
- Kasper, Gabriele y Shoshana Blum-Kulka, Eds (1993) *Interlanguage Pragmatics*. New York: Cambridge University Press.

Leech, Geoffrey (1983) *Principles of Pragmatics*. Harlow: Longman.

Olshtain, Elinore y Lorene Weinbach (1993) "Interlanguage Features of the Speech Act of Complaining". En Kasper *et al* (1993: 108-122.)

Riley, Kathlyn y Jo Mackiewicz (2003) "Globalizing Plain English: Can Plain be Polite? The World within the Words: Business Practice in Plain Language". *Proceedings of the Association for Business Communication*. Spring Conference. Toronto, Canada.

Capítulo 77: 625-632

Sobre foco nomás

Yurena María Gutiérrez

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Sobre foco nomás

Yurena María Gutiérrez

Universitat Autònoma de Barcelona

Barcelona, España

Yurenamaria.gutierrez@uab.cat; yurenagg@gmail.com

Resumen

Este estudio pretende describir el comportamiento sintáctico de determinados operadores focales, sintéticos (i.e. *sólo*, *nomás*) o analíticos (i.e. *y nada más*, *y listo*, *y punto*) y comparar las formas utilizadas en diferentes variedades del español (e.g. *nomás* para el español rioplatenses (ERP) y *sólo* para el español de la Península (EP)). Las diferencias entre estas dos variedades están relacionadas con la existencia de un rasgo [EPP] que provoca diferentes distribuciones (i.e. *Quiero solo una manzana* (EP) vs. *Quiero una manzana nomás* (ERP)) y tiene consecuencias en la Forma Fonética. Sintácticamente, los operadores sintéticos proyectan un Sintagma de Foco Exhaustivo (SFExh) que consideramos periférico a cualquier categoría máxima. La existencia de periferias internas a la oración ha sido defendida por otros autores como Villalba y Bartra (en prensa) o Belletti (2004). Tradicionalmente, el Foco en la sintaxis se asocia con el que propone Rizzi (1997), que es contrastivo y está relacionado con la periferia izquierda de la oración. En nuestro caso, el Foco Exhaustivo es un subtipo de Foco contrastivo que, además de mostrar un contraste, establece una lectura de unicidad, es decir, niega todas las alternativas posibles en el universo del discurso excepto una. El Foco Contrastivo únicamente contrasta dos alternativas negando una de ellas. Este panorama nos lleva a diferenciar entre subtipos de foco.

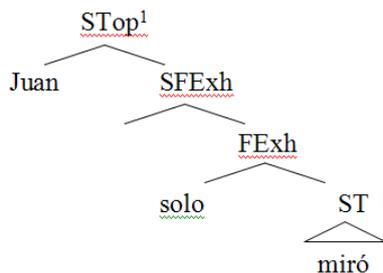
Introducción

En este estudio se tratan los operadores focales sintéticos (i.e. *solo* / *nomás*) y analíticos (i.e. *y nada más*, *y listo*, *y punto*) en diferentes variedades del español; el Español de la Península (EP) y el Español Rioplatense (ERP).

- (1) a. Juan *solo* alquiló el coche / Juan alquiló el coche *y punto* EP
 b. Juan alquiló el auto *nomás* / Juan alquiló el auto *y listo* ERP

Los operadores sintéticos del tipo *solo* se comportan sintácticamente como núcleos que seleccionan una categoría máxima, es decir, un sintagma, y proyectan siempre un Sintagma de Foco Exhaustivo (SFExh), como se observa en la siguiente representación sintáctica:

(2)



Semánticamente, son operadores que ligan una variable en su dominio de mando-c. Los denominamos marcadores focales exhaustivos porque provocan una interpretación exhaustiva (o de unicidad) del constituyente al que focalizan, es decir, en un conjunto de alternativas posible, escogen únicamente una de ellas y niegan el resto. La variable ligada, por otro lado, se corresponde con el constituyente que muestra la fuerza cuantificacional necesaria, es decir, aquél que sintácticamente tiene un rasgo no interpretable de exhaustividad (i.e. [iExh]).

- (3) Juan [SFExh sólo [miró_[iExh]]]

“Juan hizo únicamente X, donde X = mirar, y nada más que X (no tomó nada, ni bailó, ni habló con nadie, etc.)”

La diferencia entre la anteposición y la posposición de estos operadores viene dada por la presencia de un rasgo EPP en el marcador focal (Gutiérrez-González, Y. M. (2009)). Este rasgo provoca la elevación del constituyente focalizado a la posición de especificador del SFExh y, en consecuencia, da lugar a diferentes distribuciones.

- (4) a. Juan compró [SFExh [FExh° *solo* [el coche]]]
 b. Juan compró [SFExh EL COCHE_i [FExh° *solo* h_i]] [EPP]

Como se resalta en (4b), además de variación en la distribución sintáctica, tenemos consecuencias en la Forma Fonética (i.e, FF) ya que el constituyente focalizado muestra un acento alto. Consideramos que este acento alto es la expresión fonética del rasgo EPP.

Las diferencias distribucionales pueden verse tanto entre los diferentes ítems de los dialectos que estudiamos, es decir, entre el *solo* del EP y el *nomás* del ERP, como vemos en (5), o en el comportamiento de los diferentes ítems que se utilizan en un mismo dialecto, el *solo* y el *nomás* del ERP, como vemos en (6):

- (5) a. Quiero *solo* la manzana (*solo*) EP
 b. Quiero (*nomás*) la manzana *nomás* ERP
 c. Quiero *solo* la manzana (**solo*) ERP
- (6) a. Quiero *nomás* la manzana
 b. Quiero la manzana *nomás*
 c. Quiero *solo* la manzana
 d. *Quiero la manzana *solo* ERP

En los ejemplos de (5), se muestra que en el EP se tiende a usar el ítem *solo* de manera antepuesta pero puede aparecer también pospuesto sin provocar agramaticalidades.

En ERP tenemos dos formas con el mismo significado, *solo* y *nomás* (6). El *nomás* tiende a usarse pospuesto, contrariamente al *solo* del EP, pero igualmente puede aparecer antepuesto. Lo curioso es el comportamiento del ítem *solo* del ERP, que nunca aparece pospuesto.

Al comparar el *solo* del EP y el *nomás* del ERP vemos que, aunque la tendencia general es la anteposición en un caso (EP) y la posposición en otro (ERP), no obtenemos resultados agramaticales sino opcionalidad. Sin embargo, si comparamos el *solo* del EP y el *solo* del ERP, el contraste es fuerte. En el primer caso, tenemos opcionalidad y, en el segundo, obligatoriedad. Si asumimos nuestra hipótesis, la distribución pospuesta de estos ítems se debe a la presencia del rasgo EPP en el marcador focal. Lo más relevante es que existe una diferencia fuerte entre el *solo* del EP o el *nomás* del ERP y el *solo* del ERP. En los primeros casos, el ítem focal exhaustivo (*solo*-EP y *nomás*-ERP) podría tener o no el rasgo EPP pero el ítem *solo* del ERP nunca puede aparecer pospuesto y, por tanto, nunca tendrá el rasgo EPP.

En definitiva, estos marcadores pueden considerarse marcadores focales periféricos a cualquier categoría máxima², ya que pueden focalizar cualquier tipo de constituyente, desde un sintagma Determinante (SDet) hasta una oración subordinada (SComp), como vemos en (7)

- (7) a. *Solo* Juan vino a la ceremonia SDet
 b. El éxito fue *solo* parcial ADJ
 c. Solucionó el problema *solo* parcialmente ADV
 d. Él fue abatido *solo* por Juan SP
 e. *Solo* cuando estamos juntos, soy feliz. SComp

En cuanto a las consecuencias fonéticas, la predicción de este estudio es que el constituyente que sufre el movimiento se interpreta en la Forma Fonética como contrastivo exhaustivo y recibe un acento alto, al mismo tiempo que se desacentúa el operador focal.

A continuación, daremos cuenta de las consecuencias prosódicas de este rasgo [EPP], asociadas con el énfasis contrastivo, y diferenciamos entre el acento asignado a la información nueva oracional y el acento contrastivo. El resultado sigue siendo la diferenciación entre subtipos de foco (i.e. foco informativo, foco contrastivo y foco exhaustivo). Además, diferenciamos entre subtipos de operadores focales exhaustivos ahondando en su comportamiento y en su posible desarrollo lingüístico.

Subtipos de foco

La noción de Foco es una noción que surge con los estudios sobre Estructura de la Información (EI), un aspecto de la representación sintáctica conectado a la fonología y a la pragmática. Los rasgos de Foco interactúan con la sintaxis provocando determinadas operaciones. Aunque el Foco se considera una categoría única en el ámbito de la Estructura de la Información, podemos diferenciar subtipos de foco en función de sus características sintáctico-semánticas.

Foco informativo:

Es la información nueva de la oración que se añade para que la comunicación progrese y, por tanto, es la información relevante en el acto comunicativo. Podría ser toda la oración o un solo constituyente (i.e. *Juan vendrá a la ceremonia* vs. Juan vendrá *a la ceremonia*). La Forma Fonética (FF) atribuye un determinado acento a aquellos elementos marcados con un rasgo focal por ser información nueva.

Foco contrastivo:

Además de ser información nueva en la oración, establece un contraste entre dos alternativas presupuestas por los hablantes, seleccionando una de ellas y negando la otra. Sintácticamente, se considera periférico a la oración (Rizzi (1997)).

- (8) a. JUAN vendrá a la fiesta, no Pedro.
 b. DE JOSÉ no quiere saber nada Susana, no de Jorge.

Foco contrastivo exhaustivo:

Tradicionalmente, el foco contrastivo se asocia con el que propone Rizzi (1997), relacionado con la periferia izquierda de la oración³. El foco exhaustivo que proponemos es un subtipo de foco contrastivo que, además de mostrar un contraste, establece una lectura de unicidad, es decir, niega todas las alternativas posibles en el universo del discurso excepto la seleccionada. Por otro lado, el foco exhaustivo no se relaciona únicamente con la periferia izquierda (9b) sino que tiene usos internos a la oración (9a).

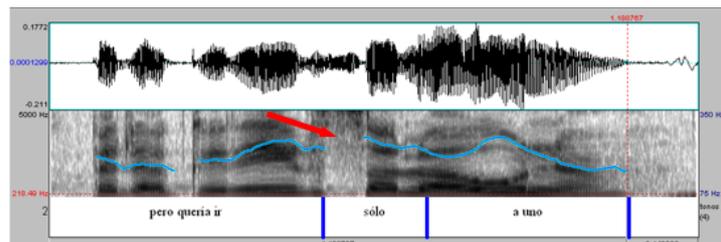
- (9) a. Juan quería ir solo al Auditorio(, a ningún otro lugar).
 b. Solo cuando estoy despistada se me olvidan las cosas(, si no nunca).

Este efecto exhaustivo puede conseguirse de diversas formas, como muestran los ejemplos de (10):

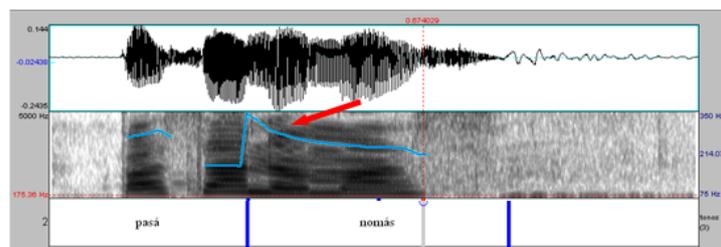
- (10) a. A KATE quiere Jack, a nadie más.
 b. A KATE es a quien quiere Jack (a nadie más).
 c. Jack quiere sólo a Kate.

En (10a) tenemos un foco contrastivo que puede ser exhaustivo si niega explícitamente todas las alternativas posibles. Las copulativas enfáticas o construcciones de relieve también suelen tener una interpretación exhaustiva si el constituyente focal es definido, como en (10b). No obstante, con el marcador focal exhaustivo *solo* de (10c) obtenemos la lectura de unicidad sin añadir información contrastiva ni obtener cambios estructurales, como la anteposición del constituyente focalizado o la posposición del sujeto.

Éste es el subtipo de foco que nos interesa para este estudio. Si asumimos que el rasgo EPP se traduce fonéticamente como un acento contrastivo en el constituyente focalizado, se demuestra que las diferentes distribuciones de estos marcadores focales, antepuestos o pospuestos, están relacionadas con dicho rasgo. Una prueba de ello es que, cuando el operador está antepuesto al constituyente focalizado, el elemento que muestra el pico prosódico más alto es el marcador focal, como muestra el cuadro 1 pero, si está pospuesto, como en el cuadro 2, el pico prosódico se traslada al constituyente focalizado.



Cuadro 1: Operador antepuesto



Cuadro 2: Operador pospuesto

El acento contrastivo del constituyente focalizado hace que el marcador focal se desacentúe (cf. Cuadro 2). Este acento es diferente al acento focal correspondiente a la información nueva. Si nos fijamos en el constituyente focalizado en ambos cuadros, vemos que, en el primer caso, hay un acento altoal hacia el final de la oración porque se trata de la información nueva oracional, es decir, aquella con la que se asocia el marcador focal. En el segundo caso, el acento que encontramos sobre el constituyente focalizado es mucho más prominente, ya que no sólo se trata de información nueva sino también contrastivo-exhaustiva. La comparación entre las dos curvas prosódicas apoya la idea de que existen diferentes acentos focales según se trate de información nueva o contrastiva y, por tanto, de que hay subtipos de foco.

Las diferencias observadas a nivel fonético se deben a que, sintácticamente, existen dos mecanismos de satisfacción de rasgos distintos. Creemos que, cuando el marcador está antepuesto, éste posee un rasgo de exhaustividad interpretable y el constituyente focal del mismo tipo no interpretable. Este rasgo no interpretable se chequea mediante un mecanismo de concordancia (sonda-meta), propio de los cuantificadores:

(11) Juan compró sólo [el auto]
 [Exh] → [iExh]

Cuando el operador está pospuesto, como en (12), también se chequea el rasgo [iExh] de el constituyente focalizado *el auto* pero, además, debe satisfacerse el rasgo [EPP] del marcador focal mediante la elevación de dicho constituyente:

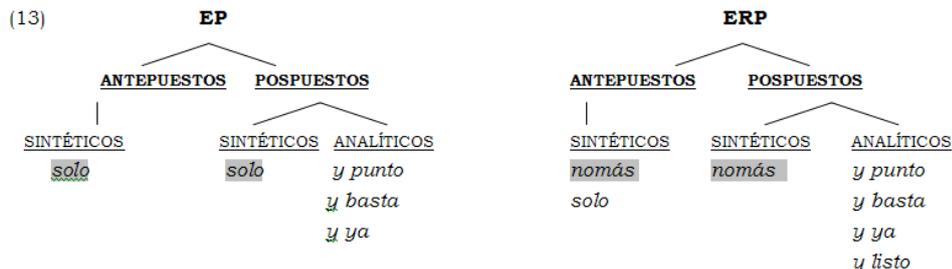
(12) Juan compró [SFE_{XH}[EL AUTO]_i] sólo° [hi]
 [Exh] → [iExh]
 [EPP]

Todo esto parece mostrar que los marcadores focales son núcleos funcionales que pueden ocupar diferentes posiciones en la estructura jerárquica (e.g. [Foc [ST [Foc [SV [Foc [SD...]]]]]). El hecho de que puedan posponerse apoya esta idea si asumimos que esta distribución viene dada por su capacidad de tener un rasgo EPP que induzca la elevación del constituyente focalizado a su especificador. La estructura sintáctica y el mecanismo derivacional no es extraño si pensamos en el comportamiento de los rasgos criterios de Rizzi (1997) (Wh-criterion) y la idea de Kayne (1994) de la antisimetría.

Subtipos de marcadores focales exhaustivos

En el anterior apartado hemos aportado evidencia empírica de que los operadores focales antepuestos y pospuestos muestran diferentes rasgos relacionados con la exhaustividad y el énfasis fonético. Como consecuencia tenemos diferentes distribuciones sintácticas y diferentes curvas prosódicas. Por ello, creemos que se pueden defender dos clases de marcadores focales (i.e. con o sin el rasgo EPP) y, como veremos en este apartado, se pueden expresar mediante formas sintéticas (*solo*) o analíticas (*y punto*).

A continuación, proporcionamos dos esquemas que dan cuenta de la variación dialectal en este aspecto:



Como observamos en los esquemas de (13), tenemos ítems que muestran opcionalidad (*Solo-EP* y *nomás*), es decir, que pueden aparecer pospuestos o antepuestos (14a), e ítems que denominamos rectos porque aparecen siempre en una única distribución (14b), o bien antepuesta (i.e. *Sólo-ERP*) o bien pospuesta (i.e. los analíticos *y ya*, *y punto*, *y listo*, entre otros).

(14) a. Juan compró (*solo-EP/nomás*) el vino (*solo-EP/nomás*).

b. Juan compró (**y punto/solo-ERP*) el vino (*y punto/*solo-ERP*).

El hecho de que existan ítems rectos parece ser una evidencia a favor de la división en subtipos de marcadores focales con sus consecuentes distribuciones. No obstante, parece haber un punto de unión entre las formas sintéticas y analíticas, lo que hace que la relación entre subtipos y formas de adverbios focales no sea unívoca. Lo que observamos es que no todas las formas sintéticas son antepuestas (cf. *solo-EP* o *nomás*).

Las formas analíticas siempre se relacionan con el rasgo EPP, es decir, siempre aparecen pospuestas, y las sintéticas pueden o no relacionarse con éste debido a la opcionalidad distribucional. Esto parece deberse a la conjunción copulativa que muestran las formas analíticas. Esta conjunción establece una estructura copulativa no aditiva que obliga a la posposición, ya que no es posible intercambiar el orden de constituyentes coordinados.

A pesar de que muestren esa conjunción copulativa al inicio del constituyente, los tratamos como operadores focales y no como coordinaciones por tres razones básicas:

a) No podemos cambiar el coordinante: no podemos decir (15a) pero sí (15b) ya que en (15b) si tenemos una verdadera coordinada-comparativa⁴ y la coordinación es propia.

(15) a. Compró el auto *y/*pero punto*

b. Compró el auto *y/pero nada más*

b) En el caso de *y nada más*, que sí establece una lectura composicional, es posible anteponer el elemento negativo (i.e. *nada*) y aditivo (i.e. *más*) si eliminamos la conjunción copulativa y añadimos una conjunción subordinante detrás, como muestra (16a). Esto no es posible con *y punto* (cf. 16b):

- (16) a. Compró *nada más que* el auto
 b. * Compró *punto que* el auto

c) Existen restricciones sobre la coordinación y estos casos serían los únicos en los que, en una oración, un Sv o un SD se pueden coordinar con una única palabra.

Los ejemplos de (15) y (16) son reveladores ya que llevan a una posible conexión entre operadores sintéticos y analíticos, aunque no mantengan el mismo comportamiento.

El operador sintético *nomás* parece tener un origen analítico si pensamos que, como ocurre con *nada más* en (15b), podría provenir de una estructura coordinada-comparativa ya que también está formado por un elemento negativo (i.e. no) y uno aditivo (i.e. más) que aportan el significado exhaustivo.

La diferencia entre *y nada más* y *nomás* es que éste último parece haber sufrido un proceso ortográfico de unión sin llegar a gramaticalizarse, ya que mantiene su significado composicional exhaustivo en los casos que estamos estudiando⁵. Este proceso de unión habría consistido en la pérdida de la conjunción copulativa y la posterior unión de los elementos restantes. Si esto es así, podríamos establecer un paralelismo entre operadores sintéticos y analíticos atendiendo a ciertas particularidades.

Las formas *y no más* o *y nada más*, además de la coordinación, muestran dos elementos relacionados, la negación y la adición, que son los que provocan esa lectura de exhaustiva o de unicidad, es decir, los que provocan la negación del resto de variables en la focalización exhaustiva. En los casos de *y punto*, *y basta*, *y ya* o *y listo*, entre otros, también tenemos la conjunción copulativa, lo que nos lleva a incluirlos en ese paralelismo. Aunque los elementos que aportan la exhaustividad no están formados visiblemente por la negación y un elemento aditivo, tienen pragmática o discursivamente un uso exhaustivo (i.e. “no ... más”) ya que todos ellos pueden ser utilizados en contextos que expresen una limitación, como muestra (17).

- (17) a. ¡Basta de bromas! – “No quiero más bromas”
 b. ¡(Está) Todo listo para embarcar! – No falta nada (más)”
 c. ¡(Está) Todo recogido ya! – No falta recoger nada (más)”

Todos marcan el final de una escala o un tope, lo que los relaciona directamente con la lectura exhaustiva en cuanto que ésta también tiene interpretaciones escalares. El caso de (17a) es bastante claro. Los casos de (17b) y (17c) tienen algo en común; pueden emplear el verbo copulativo estar, pero no es obligatorio, y en la paráfrasis no es necesario el uso de la partícula aditiva porque queda sobreentendida con el término de polaridad negativa *nada*. El caso de *punto* parece estar relacionado con el punto ortográfico en cuanto que un punto (.) marca el final de una oración, el hecho de que “no se añade nada más”.

Todas las paráfrasis utilizadas para desgranar estos términos incluyen operadores negativos y aditivos, lo que hace que la relación entre unos y otros parezca ser bastante estrecha, aunque existe una diferencia sutil. Cuando estos elementos *basta*, *listo*, etc., se utilizan sin la coordinación, cambia la perspectiva desde dónde se marca el final de la escala.

- (18) a. Aceptaré solo una broma
 b. Aceptaré una broma *nomás*
 c. Aceptaré una broma *y ya* / *y punto* / *y basta*. | “No aceptaré más que una broma”

Con *solo*, *nomás* o los marcadores analíticos con la conjunción copulativa del tipo *y punto* se identifica el último elemento de la escala, como se observa en (18). No obstante, con los elementos *basta*, *listo* o *ya* de (17) se expresa que la escala no debe seguir subiendo y, por tanto, se hace referencia al final de la escala mismo.

Esta diferencia también la encontramos entre el uso lexicalizado de *nomás* y su uso composicional. El operador *nomás* del ERP identifica el último componente de una escala, como muestra (19a). Si tomamos el elemento negativo y el aditivo por separado, podemos conseguir ambas perspectivas escalares, la primera de (19b) donde se identifica el último elemento de la escala, y la segunda de (19c) donde se identifica el final de dicha escala; lo que se resalta es la cantidad y, en consecuencia, la escala misma.

- (19) a. Juan quería una manzana *nomás*.
 b. Juan no quería más que una manzana.
 c. Juan no quería más de una manzana.⁶

Esto parece mostrar que, inicialmente, *y punto*, *y basta*, etc., eran también coordinaciones copulativas, como *y nada más*, pero que con el tiempo han empezado a gramaticalizarse. Este proceso de gramaticalización hace que pierdan la coordinación propia, como muestra el paralelismo que veíamos en (15), lo que nos lleva a tratarlo como un operador complejo⁷.

Lo único que nos quedaría por aclarar es la diferencia dialectal que encontramos entre el *solo*-EP y el *solo*-ERP. La idea que defendemos por ahora, producto de la intuición y que debemos contrastar con

los corpus diacrónicos del español, es que existió un desarrollo inconexo que dio lugar a diferentes comportamientos.

Nomás, que podría provenir de *y no más*, empezó a usarse con tendencia a posponerse por su relación con la coordinación. *Solo*, entendido como operador exhaustivo, se usó con el mismo sentido pero anteponiéndose. En algún punto del desarrollo lingüístico, podría haberse dado una distribución complementaria. Posteriormente, el *solo-EP* empezó a sustituir a (*y*) *nomás* y llegó a posponerse.

En ERP no parece haber ocurrido lo mismo ya que *solo* nunca aparece pospuesto. En este dialecto, el ítem *solo* no ha llegado a sustituir a *nomás* en su posición pospuesta y la distribución complementaria de los dos ítems parece estar más vigente. Algunos hablantes aceptan la anteposición del *nomás*, lo que significa que, para estos hablantes, sería el ítem *nomás* el que está sustituyendo a *solo*, contrariamente a lo que parece ocurrir en EP.

Conclusiones

Las conclusiones que se extraen de este estudio son las siguientes:

(i) Existen dos clases de adverbios focalizadores (i.e. antepuestos y pospuestos) y la diferencia es que los pospuestos tienen un rasgo EPP que atrae el constituyente focalizado al especificador de su proyección funcional (i.e. SFEXH). Una muestra empírica de esto es el acento contrastivo del constituyente focalizado cuando el marcador focal está pospuesto. Consideramos que este acento es la expresión fonética del rasgo EPP. En estos casos, la consecuente desacentuación del marcador apoya la idea de diferenciar subtipos de acentos focales.

(ii) Existen diferentes formas de operadores focales (i.e. sintéticas y analíticas). Las analíticas parecen estar en medio de un proceso de gramaticalización y siempre tienen el rasgo EPP, por ello, no aparecen nunca antepuestas. El marcador *solo* del español de Argentina representa el caso contrario, nunca tiene rasgo EPP, lo que no le permite aparecer pospuesto. Otras formas sintéticas, muestran dicho rasgo de manera opcional (*solo-EP* y *nomás-ERP*).

(iii) El operador sintético *nomás* del ERP parece haber sufrido un proceso de unión ortográfica y podría relacionarse con un origen analítico, a pesar de que falta contrastar su desarrollo diacrónico. Este posible origen analítico nos ha llevado a relacionarlo con las formas *y punto*, *y basta*, *y ya* o *y listo*, entre otras. Éstas muestran elementos exhaustivos pragmáticamente y, a pesar de estar en proceso de gramaticalización, en algún momento parecen haber sido estructuras coordinadas-comparativas como *y nada más* o *y no más*.

Notas

1 Asumimos que el sujeto antepuesto del español está en una posición más alta que el especificador de ST. Como otros autores han defendido, esta posición podría ser la de Sintagma Tópico.

2 La existencia de periferias internas a la oración ha sido defendida por algunos autores como Villalba y Bartra (en prensa) o Belletti (2004.) por lo que no parece ser un problema postular que cualquier categoría máxima puede extender su periferia mínimamente mediante un sintagma de foco exhaustivo.

3 Este tipo de foco suele realizarse en la periferia izquierda de la oración tras la elevación del constituyente focalizado pero también puede darse in situ mediante un acento contrastivo. En cualquier caso, la idea que se defiende es que entra en juego el chequeo de rasgos de foco de la periferia oracional, ya sea mediante movimiento encubierto o concordancia a distancia.

4 La denominamos coordinada-comparativa porque su origen inicial es una construcción comparativa (i.e. *y nada más que X*), pero la eliminación de la coda la convierte en una coordinación no aditiva porque no es posible intercambiar el orden de los elementos coordinantes:

Juan quería una manzana y nada más que una manzana

*Juan quería nada más que una manzana y una manzana

5 Existen casos de gramaticalización con los que denominamos “usos enfáticos” del *nomás*, donde se ha perdido todo significado exhaustivo y parece ser únicamente un operador gramatical de énfasis (i.e. *vení nomás*, *acá nomás*, *pasá nomás*, entre otros). Este hecho refuerza la idea de que el ítem *nomás*, en su uso exhaustivo, está a medio camino de la gramaticalización.

6 La contraposición entre (18b) y (18c) también muestra, además, diferentes posibilidades contrastivas que en (18a) se dan de manera ambigua. En (18b) la coda contrastiva se relacionaría con elementos comestibles pero de otro tipo (una pera, un trozo de carne, etc.) mientras que en (18c) solo podemos contrastar cantidades pero del mismo tipo (no dos, ni tres, ni cuatro manzanas). En (18a) las dos codas contrastivas son posibles.

7 La idea inicial es que tanto *nomás* como *y punto* fueran tratados como ítems léxicos indisociables en un sentido estricto, es decir, que fueran vistos como una única palabra. No obstante, creemos que es más coherente tratarlos como núcleos complejos ya que podemos encontrar versiones disociadas, aunque con los ya mencionados cambios en cuanto a la perspectiva escalar:

(i) a. No quiero más lentejas

b. Basta ya de lentejas (Final de la escala, no identificación del último elemento)

Referencias

- Alexiadou, Artemis & Elena Anagnostopoulou (1997) “Toward a uniform account of scrambling and clitic doubling”. En Werner Abraham & Elly van Gelderen (eds.). *German: Syntactic Problems, Problematic Syntax?* Tübingen, Niemeyer, 143-161.
- Alexiadou, Artemis y Elena Anagnostopoulou (2000) “Clitic Doubling and Non-configurationality”. En *Proceedings of NELS 30*.
- Anagnostopoulou, Elena (2006) “Clitic doubling”. En Martin Everaert & Henk van Riemsdijk (eds.). *The Blackwell Companion to Syntax*. Vol. I. Oxford: Blackwell, 519-581.
- Cardinaletti, Ana (2002) “Against optional and null clitics. Right dislocation vs. Marginalization”. *Studia Linguistica* 56 (1): 29-57.
- Cecchetto, Carlo (1999) “A Comparative Analysis of Left and Right Dislocation in Romance”. *Studia Linguistica* 53 (1): 40-67.

- Cecchetto, Carlo (2000) "Doubling Structures and Reconstruction". *Probus* 12: 93-126.
- Herburger, Helena (2000) *What Counts? Focus and Quantification*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Gutiérrez-González, Yurena María (2009) "El adverbio focalizador sólo. Comparación, análisis y perspectivas" en *Actas del V Encuentro de Gramática Generativa*, 28-30 julio 2009; Universidad Nacional del Comahue, General Roca (Rio Negro), Argentina.
- Jaeggli, Osvaldo (1986) "Three Issues in the Theory of Clitics: Case, Doubled NPs, and Extraction". En Hagit Borer (ed.) *Syntax and Semantics* 19. The Syntax of Pronominal Clitics. Orlando, Florida: Academic Press, 15-42.
- Kayne, Richard S. (1994) The Antisymmetry of Syntax. *Linguistic Inquiry Monograph* 25. MIT Press
- López, Luis (2003) "Steps for a well-adjusted dislocation". *Studia Linguistica* 57 (3): 193-231.
- López, Luis (2009) *A Derivational Syntax for Information Structure*. Oxford: Oxford University Press.
- Samek-Lodovici, Vieri (2006) "When right dislocation meets the left periphery: A unified analysis of Italian non-final focus". *Lingua* 116: 836-873.
- Suñer, Margarita (1988) "El papel de la concordancia en las construcciones de reduplicación de clíticos". En Olga Fernández Soriano (ed.), *Los pronombres átonos*, Madrid, Taurus, 1993.
- Vallduvi, Enric (1992) *The informational component*. New York, Garland Publishing.
- Villalba, Xavier (2000) *The Syntax of Sentence Periphery*. Tesis de Doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Zdrojewski, Pablo (2008) *¿Por quién doblan los clíticos? Restricciones morfosintácticas sobre la duplicación pronominal en el español rioplatense*, Tesis de maestría, Universidad Nacional del Comahue.
- Zubizarreta, María Luisa (1998) *Prosody, Focus, and Word Order*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Capítulo 78: 633-638

Efectos de sentido: el caso de los manuales universitarios

Beatriz Hall y María Isabel López

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Efectos de sentido: el caso de los manuales universitarios¹

Beatriz Hall y María Isabel López

UBA, UNLZ y UNLZ

Buenos Aires, Argentina

hallbeatriz@gmail.com; isalopezsaco@yahoo.com.ar

Resumen

Este trabajo es parte de una investigación mayor que estudia los distintos *modos de decir* de los textos que leen los estudiantes de la carrera de Letras de la UNLZ y que sigue los aportes del Análisis del discurso. En esta oportunidad, de acuerdo con este marco teórico y mediante una metodología cualitativa, nuestro objetivo es analizar los *modos de decir* que se relacionan con aspectos polifónicos - enunciativos de los textos. En especial, nos ocupamos de las formulaciones que intentan crear *efectos de neutralidad* presentes en manuales de Teoría Literaria que son de lectura obligatoria para los estudiantes que cursan la Carrera de Letras. Nuestro objetivo es demostrar que estas formulaciones en tanto diluyen la responsabilidad enunciativa (García Negroni, 2008) son fuentes de ambigüedad y complejidad. Concluimos que, en tanto estos textos persiguen un efecto facilitador y así se proponen presentar de modo coherente, ordenado y gradual un panorama general de la disciplina, evitan ciertas formulaciones altamente complejas. No obstante y paralelamente aparecen otras formulaciones que lejos de lograr el fin por todos buscado generan *efectos de sentido* que dificultan la interpretación por parte de los estudiantes destinatarios de estos textos. Por este motivo, consideramos que estos *modos de decir* deben ser tenidos en cuenta para elaborar prácticas de intervención docente destinadas a ayudar a los estudiantes a interpretar textos académicos.

Introducción

Publicaciones recientes coinciden en que la lectura y la escritura de textos académicos requieren el desarrollo de competencias complejas que no han sido adquiridas aún por los estudiantes cuando ingresan a sus estudios universitarios; entre otras, Arnoux et. Al (2002); Cárdenas (2006); Cassany (2006 a); García Negroni, M.M., B. Hall y M. Marin (2005); Roux (2006), Marin, M y B. Hall (2007). A partir de esta situación, haciendo hincapié en distintos aspectos, se plantean intervenciones con el objetivo de encontrar soluciones a esta situación. A modo de ejemplo, mencionamos Hall y Marin (2007); Carlino (2005, 2009); Parodi (2008); Roux (2009), Desinano (2008a, 2008b, 2009).

Por nuestra parte, acordamos con lo planteado en Marin y Hall (2003) en el sentido de que ciertos aspectos lingüístico-discursivos de los textos académicos constituyen escollos para la interpretación y, por lo tanto, son -de alguna manera- también responsables del llamado analfabetismo académico. Consideramos que el estudio de los modos de decir de los textos que leen los estudiantes constituye una herramienta de intervención pedagógica en el proceso de alfabetización académica. En este contexto, se inscribe nuestro proyecto de investigación radicado en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora que trabaja con un corpus constituido por la bibliografía de las asignaturas Teoría y Crítica Literaria I y II de la carrera de Letras.

Para esta oportunidad, hemos seleccionado de ese corpus capítulos correspondientes a manuales universitarios y, a la luz de los presupuestos teórico-metodológicos de la polifonía argumentativa y del análisis del discurso, analizamos cualitativamente modos de decir presentes en esos manuales. Nos ocupamos, especialmente, de las formulaciones que intentan crear efectos de neutralidad (personalización/despersonalización) (García Negroni 2008). Nuestro objetivo es demostrar que estas formulaciones, en tanto diluyen la responsabilidad enunciativa, resultan ambiguas y complejas, en especial, para los lectores destinatarios de esos textos.

Manuales universitarios

Los manuales universitarios son definidos como “un género que facilita el dominio de los conceptos básicos de una determinada disciplina” (Parodi 2008). En este sentido, como afirma Gutiérrez (2008), constituyen un género que adquiere gran relevancia en el marco de la enseñanza y aprendizaje inicial de cualquier área del saber.

Suelen ser caracterizados como textos “coherentemente ordenados”, que presentan un “panorama general” en forma gradual y con propósitos “comunicativos” indudables. Se los describe como “textos iniciáticos”, que persiguen un efecto facilitador con fines didácticos. Dicho de otro modo, pretenden “hacer fácil lo difícil” (Cubo de Severino 2005).

Este afán facilitador motiva a que sus autores “expliquen” conocimientos generales de modo “objetivo”. Y en esta búsqueda de objetividad, se borran complejas disputas teóricas que se generan en

el seno de toda disciplina. En efecto, en los *manuales universitarios* analizados, encontramos una fuerte recurrencia de formulaciones que ocultan los sujetos de la enunciación y del enunciado y producen *efectos de neutralidad*. Ciertamente, se intenta suprimir la dimensión polifónica de los textos.

No obstante, a la luz de los trabajos fundacionales de Bajtín (1979, 1993), consideramos que la presencia del otro es constitutiva de todo discurso. En esta dirección, se encaminan también los trabajos de Jacqueline Authier-Revuz (1984), quien sostiene que todo discurso es constitutivamente heterogéneo. En su artículo "Hétérogénéité(s) énonciative(s)", Authier-Revuz (1984) distingue entre heterogeneidad constitutiva y heterogeneidad mostrada. El concepto de heterogeneidad constitutiva se sustenta en la idea de que en todo discurso hay otro que lo determina más allá de la voluntad del sujeto, y el de heterogeneidad mostrada se relaciona con materializaciones de la polifonía discursiva. Mientras la primera heterogeneidad no es observable de manera directa, la segunda permite analizar formulaciones mediante las cuales el sujeto (hablante) toma distancia de una parte de su discurso y se la atribuye a otro.

Descripción y análisis del corpus

Para esta ponencia, hemos trabajado con dos manuales. Uno lleva por título *Una Introducción a la Teoría Literaria* y su autor es Terry Eagleton. El otro está escrito por Jonathan Culler y se llama *Breve Introducción a la Teoría Literaria*. De cada uno de los manuales hemos seleccionado dos capítulos² que se ocupan de ejes temáticos polémicos: las posibles definiciones de la Literatura y qué se entiende por Teoría Literaria.

De acuerdo con los objetivos de este trabajo, hemos centrado nuestro análisis en rasgos de *heterogeneidad mostrada* que aparecen en los textos de nuestro corpus. Se trata de formulaciones a través de las cuales el sujeto hablante se muestra, es decir, manifiesta su presencia, asume su autoría y exhibe la relación entre las propias palabras y las ajenas.

Formulaciones de despersonalización: pretensión de neutralidad

Las "estrategias de despersonalización" que, según García Negroni (2008: 12), "refuerzan la pretensión de neutralidad" y "diluyen la responsabilidad en tanto ocultan la fuente de la enunciación" son altamente frecuentes en ambos textos analizados. Hemos encontrado las siguientes formulaciones: nominalizaciones, formas nominales como responsables enunciativos, sujetos colectivos, usos de pasivas con 'ser' y con 'se', uso de la primera persona del plural. En lo que sigue presentamos y analizamos cada caso.

Nos permitimos recordar que las nominalizaciones son sustantivos abstractos derivados de bases verbales y adjetivales que encierran una cláusula. En la medida en que permiten retomar, resumir o 'empaquetar' en un único grupo nominal lo dicho previamente, las nominalizaciones garantizan la cohesión textual y también contribuyen a la progresión temática de la exposición y de la argumentación (Halliday & Martin 1993).

No obstante, como ha sido señalado, estas formulaciones constituyen estructuras complejas de difícil interpretación, debido a su alto grado de abstracción y ambigüedad (García Negroni, Hall y Marin, 2005). A modo de ejemplo, citamos el siguiente fragmento en el que también aparecen formas verbales no conjugadas:

(1) Las **explicaciones de la literariedad** que recurren **a la rarificación o a la integración del lenguaje** no conducen a tests que pueda aplicar, pongamos, un marciano, para separar la literatura de las otras formas de escritura. Sucede más bien que, **estas explicaciones** –como la mayoría de **pretensiones de definir la naturaleza de la literatura**– dirigen la atención a determinados aspectos de la literatura que se consideran esenciales. **Leer** un texto como literatura, nos dicen **estas aproximaciones**, es **mirar** ante todo la organización del lenguaje; no es **leerlo** como expresión de la psique del autor o como reflejo de la sociedad que lo ha producido. (A2: 42)

Muchas veces, en nuestro corpus, las nominalizaciones se suceden en forma de cascada y, como puede observarse en el ejemplo 1, generalmente, se presentan con ausencia de los argumentos agentivos (por x). En algunos casos, los argumentos están presentes; pero como ocurre con "Las explicaciones de la literariedad" son de tal grado de generalidad y abstracción que, en lugar de funcionar como facilitadores, obstaculizan la construcción de sentido.

También hemos encontrado formas nominales como responsables enunciativos y éstos, en algunos casos, sumados a otras formas verbales complejas, en una misma oración:

(2) Asimismo, **la teoría literaria ha insistido** en la importancia crucial que en muchos textos no literarios –ya se trate de las narraciones freudianas de casos clínicos o de obras de discusión filosófica– tienen recursos retóricos como **la metáfora**, que **se creía** definitoria de la literatura, pero **solía concebirse** como meramente ornamental en otros tipos de discurso. (A2: 30)

Hacemos notar que a la forma nominal "la teoría literaria" que funciona como responsable enunciativo de "ha insistido", le sigue un "se creía" y un "solía concebirse": verbos de significado

enunciativo que carecen de responsable que enuncie. La complejidad es aún mayor por la dificultad que implica identificar la relación entre “la metáfora” y “solía concebirse”. Esto no es solo por lejanía entre “la metáfora” y “solía concebirse”, sino porque entre “se creía” y “solía concebirse” aparece un “pero” que complejiza aún más la interpretación porque no queda claro cuáles son los dos puntos de vista que oponen. En realidad, esos dos puntos de vista van en el mismo sentido.

Hemos encontrado otros casos de sujetos colectivos (humanos) como responsables de los enunciados, tales como *los teóricos*, *unos teóricos*, que impiden al lector precisar a quién se refiere con esa denominación.

(3) Al mostrar cómo una figura retórica puede dar forma al pensamiento en discursos no literarios, **los teóricos** han demostrado la profunda literariedad de esos textos supuestamente no literarios, complicando así la separación entre lo literario y lo no literario. (A2: 30)

(4) La relación entre literatura y acción también se ha contemplado con enfoques contrarios. **Unos teóricos** han mantenido que la literatura fomenta, como instrumentos de nuestro compromiso con el mundo, la lectura y la reflexión en solitario y, por tanto, contrarresta las actividades sociales y políticas que pueden ocasionar un cambio. En el mejor de los casos promueve la objetividad y una apreciación positiva de la diversidad, en el peor genera pasividad y aceptación de lo existente. (A2: 52)

Obsérvese, en los casos 3 y 4, los usos de los artículos “los” y “unos”: el primero corresponde a la clase de los artículos definidos (determinantes) y el segundo, al grupo de los determinativos indefinidos. El uso de los artículos definidos, en español, presupone la existencia del referente e indica que ese referente es conocido por los interlocutores. Con el uso del indefinido se indica que lo que se nombra no es conocido. Sería de esperar, entonces, que estos usos se complementaran con alguna aclaración o especificación, pero, por cierto, esto no ocurre. Por lo tanto, la alternancia entre “los” y “unos” aumenta el grado de complejidad del discurso: la vaguedad e indefinición son aún mayores.

Veamos el ejemplo 5 en el que el indefinido “algunos” va acompañado de un adjetivo:

(5) **Se tiene la impresión** de que **algunos críticos tradicionales** sostienen que **otras personas** son partidarias de las teorías pero que ellos prefieren leer la literatura “linealmente”. Es decir: ninguna predilección ni teórica ni ideológica se interpone entre ellos y el texto. (B2:236)

La presencia del adjetivo podría acotar el sentido del sustantivo “críticos”, es decir que “tradicionales” tendría la función de especificar de qué grupo de críticos se trata. No obstante, para los estudiantes destinatarios, “tradicionales” es ciertamente inespecífico. Además, seguido aparece “otras personas” que aumenta el grado de vaguedad en la denominación de los sujetos. Nótese también, en este ejemplo, el uso del “se tiene la impresión” que analizamos a continuación.

Otro caso de despersonalización, señalado por García Negroni, es el uso de pasivas con ‘ser’ y con ‘se’ que, como sostiene la autora, “permiten dejar indeterminado a quién se considera responsable de la acción” García Negroni (2008: 13). Del primer caso citamos los siguientes ejemplos:

(6) Varias veces **se ha intentado definir** a la literatura. Podría **definirse**, por ejemplo, como obra de imaginación, en el sentido de ficción, de escribir sobre algo que no es literalmente real. Pero bastaría un instante de reflexión sobre lo que comúnmente **se incluye** bajo el rubro de literatura para entrever que no va por ahí la cosa (B1:11)

(7) La literatura, **se nos dice**, se relaciona de manera directa con el tipo de vida de hombres y mujeres: es más concreta que abstracta, presenta la vida en su variedad polifacética y rechaza la estéril investigación conceptual para sentirse viva y gozar de ello. (B2: 233)

(8) **Se suele decir** que la literariedad reside sobre todo en la organización del lenguaje, en una organización particular que lo distingue del lenguaje usado con otros propósitos. (A2: 40)

(9) [...] en las cinco aproximaciones anteriores **se ha visto** que todos los rasgos identificados como características importantes de la literatura han acabado por no ser un rasgo *definitorio*, ya que **se observa** que funcionan por igual en otros usos del lenguaje. (A2: 48)

Hacemos notar que, en cada uno de estos casos, es difícil determinar la inclusión o no del autor. Por ejemplo, en el caso 6, bien podría quedar incluido en “se ha intentado definir”. En el ejemplo 7, ocurre lo contrario: el sujeto de la enunciación no coincide con el sujeto pasivo de “se nos dice”. En el ejemplo 8, el autor parecería quedar excluido. Por su parte, podríamos pensar que en el ejemplo 9, “se ha visto”, abre la posibilidad de interpretar que el agente de “ver” puede ser el autor más el lector. Pero nada permite afirmar con certeza alguna de estas interpretaciones.

Otro caso es el uso de la primera persona del plural que si bien podría tomarse como un caso de personalización, no siempre es así. A continuación se presentan los casos relevados.

Uso de la 1ª persona del plural con referencia genérica. En estos casos, el ‘nosotros’ refiere a un grupo amplio -la comunidad científica o la sociedad en general-, en el que el autor se incluye y respecto del cual asume el rol de representante.

(10) Entonces ¿qué es la teoría? Parte del problema reside en el propio término de “teoría”, que apunta en dos direcciones. Así, por ejemplo, **hablamos** de “teoría de la relatividad”, una serie verificada de proposiciones científicas. Pero este sentido convive con el uso más corriente de la palabra. (A1:12)

Uso del nosotros inclusivo, en el que el lector queda incorporado en el mismo grupo del autor, quien, por su parte, se posiciona como su guía en el texto:

(11) Así, lo que hasta ahora **hemos descubierto** no se reduce a ver que la literatura no existe en el mismo sentido en que puede decirse que los insectos existen, y que los juicios de valor que la constituyen son históricamente

variables; hay que añadir que los propios juicios de valor se relacionan estrechamente con las ideologías sociales (B1:28)

Uso del nosotros de modestia (también llamado “nosotros de autor”, puesto que su referencia es precisamente el autor del texto):

(12) En las páginas de este libro **hemos considerado** un buen número de problemas propios de la teoría literaria; pero aún no se ha dado respuesta a la más importante de estas cuestiones: ¿De qué trata en el fondo la teoría literaria? (B2: 251)

En todos estos casos, los usos de “nosotros” materializan la presencia de diversos sujetos grupales que oscilan entre sectores que pueden ser los estudiantes y profesores de Literatura, los lectores de literatura y, en grado más amplio, la sociedad en general. Esta amplia gama de posibilidades, como es simple constatar en el ejemplo que sigue, impide interpretar a cuál de todos ellos se refiere:

(13) **Nos la vemos** con una estructura complicada. Las dos perspectivas se superponen parcialmente, se entrecruzan, pero no parece que se derive una síntesis. **Podemos pensar** que las obras literarias son un lenguaje con rasgos y propiedades distintivas, o que son producto de convenciones y una particular manera de leer. Ninguna de las dos perspectivas acoge satisfactoriamente a la otra, y **tenemos que conformarnos** con saltar de una a otra. Apuntaré a continuación cinco consideraciones que la teoría ha propuesto sobre la naturaleza de la literatura: en cada una **partimos** de un punto de vista razonable, pero al final **debemos hacer concesiones** a las otras propuestas. (A2: 40)

A modo de síntesis señalamos que el cúmulo de citas, que explicitaría las fuentes de las afirmaciones que aparecen en los manuales que hemos analizado, tal vez, pueda ser leído por los estudiantes como una tediosa sucesión de nombres desconocidos. Ciertamente, las formulaciones que hemos analizado en este trabajo resuelven esa dificultad, pero, a cambio, generan otra. En efecto, el ocultamiento de las fuentes de enunciación produce ambigüedad y, por lo tanto, puede resultar una fuente de dificultad.

Conclusiones

En un contexto de múltiples propuestas que tienen como objetivo disminuir el analfabetismo académico, en este trabajo, hemos intentado articular la problemática de la alfabetización académica con los estudios acerca del discurso académico. Nuestro objetivo ha sido insistir en que las prácticas de lectura universitarias deberían tener en cuenta los modos de decir de los textos que los estudiantes deben leer³. En efecto, la discursividad académica universitaria se presenta para muchos estudiantes como altamente extraña y- en muchos casos- excluyente. Esta situación no siempre proviene de las “deficiencias” o “carencias” de los sujetos. Muchas veces, ese extrañamiento se relaciona con ciertos modos de decir que presenta la bibliografía de distintas asignaturas. Para demostrarlo, hemos focalizado nuestro trabajo en el análisis de manuales universitarios por ser estos considerados por definición –dentro del discurso académico- como textos facilitadores.

Como ya hemos dicho, para lograr ese efecto facilitador, en los textos analizados se evita lo que tal vez sería una incomprensible lista de autores responsables de los puntos de vista que allí se explican. Sin embargo, como ha sido reconocido, por ejemplo, en Martínez Solís (1999, 2001, 2004) y Arnoux, Nogueira y Silvestri (2002), la presencia de formulaciones que permiten al lector identificar los sujetos responsables de los enunciados constituye una herramienta verdaderamente facilitadora en el proceso interpretativo de los textos, y más aún – agregamos- cuando se trata de estudiantes que se inician en una disciplina.

Por lo dicho, entonces, consideramos que el análisis de los *modos de decir* presentes en los textos constituye un aporte necesario para elaborar prácticas pedagógicas destinadas a ayudar a los estudiantes a interpretar textos académicos.

Notas

1 Este trabajo recoge resultados de la investigación de Programación Científica de la UNLZ, 13/B 132, codirigido por Beatriz Hall y de la que Isabel López participa como investigadora.

2 Los capítulos son los siguientes:

Culler, J., Breve Introducción a la Teoría Literaria.

“¿Qué es Teoría?, de ahora en más Texto A 1

“¿Qué es Literatura y qué importa lo que sea?”, de ahora en más Texto A 2

Eagleton, T., Una Introducción a la Teoría Literaria:

“¿Qué es la literatura?, de ahora en más Texto B1

“Conclusión: crítica política”, de ahora en más Texto B2

3 Este tipo de prácticas han sido objeto de trabajos anteriores (Marín y Hall, 2005) y las hemos denominado como no contenidistas (Hall, 2007, García Negroni y Hall, 2010) porque focalizan en el conocimiento acerca de cómo se construye sentido con la materialidad del lenguaje.

Referencias

- Arnoux, Elvira, Silvia Nogueira, Adriana Silvestri (2002) "La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos". *Revista Signos* 35 (51-52):129-148.
- Authier-Revuz, Jacqueline. (1984) "Hétérogénéités énonciatives" *Langages*. 73: 98-111.
- Bajtín, Mijail. (1979) *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- (1993) *Problemas de la poética de Dostoievskí*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cárdenas, Viviana (coord.) (2006) *La puesta en palabras*, Salta: Universidad de Salta.
- Carlino, Paula (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: Fondo de cultura Económica.
- (2009), "Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?" *Página y Signos* 3 (5):13-52.
- Cassany, Daniel (2006, a) *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- (2006, b) "Análisis de una práctica letrada electrónica". *Revista Páginas de Guarda* (2): 99-112.
- Cubo de Severino, Liliana (Coord.) (2005a) *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba: Comunicarte.
- (2005b) "Representación mental del modelo de situación comunicativa en la lectura de manuales universitarios y artículos de investigación". *Signo & Señal* (14):141-157.
- Culler, Jonathan (2004) *Breve Introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.
- Desinano, Norma (2008a) "Una mirada sobre la escritura a través de las tensiones entre el discurso científico disciplinar de la Historia y el discurso narrativo." Ponencia presentada en el XV Congreso de ALFAL, Montevideo, agosto de 2008. Disponible on line en: mundoalfal.org/indexe.htm.
- (coord.) (2008b) *Interacciones orales sobre textos expositivos-explicativos disciplinares en la escuela media*. Rosario: Laborde Editor.
- Eagleton, T. (1988) *Una Introducción a la Teoría Literaria*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- García Negroni, María Marta (2008) "Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español". *Revista Signos* 41(66):5-31.
- García Negroni, María Marta, Hall, Beatriz y Marin, Marta (2005) "Ambigüedad, abstracción y polifonía del discurso académico: interpretación de las nominalizaciones". *Revista Signos* 38 (57): 49-60.
- García Negroni, María Marta y Hall, Beatriz (2010) "Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones enunciativas Propuestas de prácticas de lectura y escritura focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva". *Boletín de Lingüística, Instituto de Filología "Andrés Bello" Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela*. (en prensa).
- Gutiérrez, Rosa María (2008) "El género manual en las disciplinas académicas: Una caracterización desde el sistema de la obligación", en *Revista Signos* 41 (67):177-202.
- Hall, Beatriz (2007) "La "comunicación" científica en ámbitos académicos: otro enfoque". *Revista Hologramática. Revista Académica de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNLZ*. 2: 79-105. Disponible en: <http://www.hologramatica.com.ar/>
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood y Martin, John Rupert (1993) *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Marín, Marta y Hall, Beatriz (2003) "Los puntos críticos de incompreensión de la lectura en los textos de estudio". *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura* (24): 22-29.
- (2007) *Prácticas de lectura con textos de estudio*, Buenos Aires: Eudeba.
- Martínez Solís, María Cristina (1999) "Hacia un modelo de lectura y escritura: Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación". *Revista Signos*, 32(45-46): 129-147.
- (2001) *Análisis del Discurso y práctica pedagógica*. Cali: Universidad del Valle.
- (2004) *Estrategias de lectura y escritura*. Cali: UNESCO.
- Parodi, Giovanni (2008) (Ed.) *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: accesos discursivos para saber y hacer* Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Roux, Routh (2006) "Los usos de la escritura en los estudios universitarios: Géneros discursivos y principales" dificultades, Universidad Autónoma de Tamaulipas, mimeo.
- (2009) "L1 Writing instruction in higher education. Whose responsibility?" *Selección de artículos del Segundo Congreso de Investigación cualitativa*, México: Universidad de Guanajuato.

Capítulo 79: 639-645

¿Peligrosos o en peligro? Representaciones sociales
de los y las jóvenes en los medios de comunicación

Lucía Hellín

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

¿Peligrosos o en peligro? Representaciones sociales de los y las jóvenes en los medios de comunicación

Lucía Hellín

Universidad de Buenos Aires

Buenos Aires, Argentina

luciahellin@hotmail.com

Resumen

El objeto de este artículo son las representaciones sociales sobre los y las jóvenes en los medios de comunicación. Específicamente, analizaremos un corpus de publicidad televisiva orientada a jóvenes que tiene por objeto la venta de un servicio de medicina prepaga. Partimos de la definición de Reardon (1978), según la cual la publicidad se propone “intentar modificar la conducta de por lo menos una persona por medio de la interacción simbólica”; así como de la noción de representaciones sociales (Raiter, 2001) en tanto imágenes construidas por los medios sobre los temas que conforman la agenda pública y que son transmitidas en la comunicación. Mediante la comunicación asimétrica, representaciones individuales pueden convertirse en representaciones sociales. Nos interesa, particularmente, indagar cómo desde estos textos se construyen representaciones acerca de los y las jóvenes, y analizar los medios y recursos empleados para transmitir estos mensajes. En relación a la metodología, aplicaremos el análisis multimodal propuesto por Kress y Van Leeuwen (2001). La hipótesis es que estos textos, al tiempo que promueven ciertas clasificaciones acerca de quién es joven, qué hace un/a joven y cuáles son sus preocupaciones y necesidades, también separan e individualizan un campo (el de la salud) que hasta entonces no requería de estratificaciones etarias de este tipo. En esta clasificación, los/las jóvenes son presentados como agentes de prácticas irracionales y/o peligrosas, y dejar de ser joven consiste en un proceso de ordenamiento, de sucesiva sumisión a un orden dado.

Las representaciones sociales

Solemos definir la juventud como aquel periodo vital que está entre la niñez y la adultez. Sin embargo, si contrastamos el signo joven con adolescente entendemos dos momentos diferentes de la vida de una persona. De esta manera, el signo joven tiene un rasgo temporal que establece una relación respecto de otra cosa que se erige en parámetro. Es así que podemos hablar de un tinto joven para definir el sabor de un vino o del joven Lukacs para referirnos a la obra temprana de este autor. El mismo signo joven puede designar así, a una persona, o convertirse en una cualidad asociada a una persona u objeto. Como adjetivo, joven designa, en términos generales, una forma de ser más temprano que algo; por ejemplo, un joven empresario puede tener 40 años cuando la comunidad percibe a los empresarios como sujetos con un promedio de edad de 50 a 60 años. Pero ¿de qué hablamos cuando hablamos de los/las jóvenes? ¿Cuáles son las representaciones sociales compartidas en nuestra comunidad lingüística que nos permiten identificar a determinado grupo como jóvenes y cuáles las valoraciones implícitas? Ese es el objeto de este trabajo: las representaciones sociales acerca de los y las jóvenes en la Argentina contemporánea.

Por representaciones sociales (Raiter, 2001) nos referiremos a aquellas imágenes construidas en los Medios sobre los temas que conforman la agenda pública y que son transmitidas en la comunicación. En la medida en que los medios masivos establecen con el usuario una comunicación asimétrica, representaciones individuales pueden convertirse en representaciones sociales. Los medios masivos de comunicación, productores textuales a gran escala, contribuyen a fijar representaciones sociales cotidianas e inmediatas.

Para el análisis, tomaremos un corpus de publicidad televisiva que promociona un servicio de medicina prepaga para usuarios que el productor ha clasificado como jóvenes. Partimos de la definición de Katherine Reardon (1978) según la cual la publicidad se propone “intentar modificar la conducta de por lo menos una persona mediante la interacción simbólica”. Tratándose de una práctica discursiva orientada a la persuasión, que interpela al receptor para producir un cambio en su conducta (que un sujeto A compre X en lugar de Y) el análisis nos permite acceder, a un tiempo a las representaciones sociales existentes y a aquellas que son postuladas a futuro.

En relación a la metodología aplicada, partiremos del análisis multimodal propuesto por G. Kress y T. Van Leeuwen (2001) el cual supone la presencia de distintos modos semióticos que establecen relaciones entre sí (de complementariedad, de oposición, jerárquicas, etc.). El análisis multimodal postula la existencia de cuatro estratos que intervienen en la producción del significado del texto. El estrato del diseño, que define la idea abstracta de la que parte el texto multimodal, el estrato de la producción, que refiere a la concreción material del diseño en texto; el estrato del discurso, que es la

conexión del texto con el universo de discurso en que el receptor participa, y el estrato de la distribución que refiere a cómo y en qué condiciones ese texto llega al receptor.

Jóvenes y salud en Argentina

Nuestro corpus consiste en dos spots de publicidad televisiva de OSDE Binario; en circulación durante el año 2008. El Plan Joven se dirige a un público de entre 26 y 35 años y el plan OSDE Neo a jóvenes de entre 18 y 25 años.

Estos avisos son de interés para esta investigación porque frente a otros productos y servicios que tradicionalmente han sido asociados en el discurso publicitario al consumo de usuarios jóvenes, la venta de planes de medicina prepaga a este sector es un fenómeno reciente. Con la desregulación de las obras sociales impulsada en la década de los '90, el negocio de la salud privada en la Argentina vivió una importante expansión. La libre opción permite a los trabajadores transferir los fondos que antaño iban invariablemente a la obra social asignada a su gremio bien a otra obra social sindical o mediante el pago de un plus de dinero a un efector privado. A esto se sumó el aumento del trabajo en negro, los contratos precarios y otras formas de relación laboral sin cobertura de salud. Muchas antiguas mutuales vinculadas a las colectividades de inmigrantes, y obras sociales de gremios poco numerosos se han ido fusionando junto a asociaciones de profesionales dando forma a un sistema de salud mixto, en el cual conviven a una vez, las obras sociales sindicales, el sistema público de salud (nacional y provincial) y empresas de medicina prepaga. Así como sucediera en el sistema previsional, la libre opción incrementó la competencia para captar esos fondos liberados; pero en el mundo de la salud, cuanto más joven es el afiliado, más beneficios reporta al efector, en la medida en que es esperable que este deba invertir menos dinero en atender a esta población de bajo riesgo. Esta contribución de los sujetos jóvenes al sistema de salud es la que siempre ha logrado equilibrar los altos costos de los tratamientos complejos o largas internaciones, más frecuentes en la población de adultos mayores.

Estas publicidades trabajan muy fuertemente una clasificación de qué es ser joven en la medida en que necesitan interpelar a un sector específico en un campo (el de la salud) que hasta entonces no contaba con estratificaciones de este tipo. Esperamos encontrar entonces representaciones acerca de qué es y qué hace un joven así como representaciones a futuro; es decir, cómo cambiará la vida de este/a joven a partir del consumo del servicio publicitado.

OSDE Neo: Abrígate que hace frío

Nuestro primer caso es el spot titulado "Fede" de la campaña "Superhéroes" producido para promocionar el Plan OSDE Neo. Tanto Fede como el resto de los avisos trabajan la idea de que hay peligros que acechan cotidianamente a los jóvenes, a saber: lastimarse, engriparse, ser atacado por un extraño, indigestarse. El planteo de la campaña "Superhéroes" es que los jóvenes parecen contar con recursos sobrehumanos para sortear estos peligros: son de goma, tienen su propio termostato, tienen la habilidad de volatilizarse o cuentan con un poderoso estómago de acero. Los jóvenes, despreocupados y temerarios, no se inmutan por estos peligros, confiando en sus propios recursos. Es así que el comercial viene a vender un servicio de medicina prepaga "por las dudas" a un grupo en riesgo que no es conciente de ello.

La atmósfera que rodea al personaje es marcadamente hostil, y este efecto se consigue mediante los tipos de toma seleccionados y el uso del color y la música, que recrean un efecto de pesadilla. En Fede, el anunciante logra mediante estos recursos que una gripe produzca terror en un aviso que sólo dura 17 segundos y consta de ocho tomas. La brevedad y la velocidad son clave para sostener este efecto.

El aviso comienza con el jingle de la campaña, una composición instrumental, estilo rock, con fuerte presencia de guitarras eléctricas y distorsión. La toma 1 en picado (Fig.1) muestra el movimiento vertiginoso del tránsito en una calle desde gran altura. El color acentúa el blanco, negro y azul; la luz es fría y el haz de iluminación en el centro y arriba refuerza la profundidad de la caída.



Figura: 1.

La cámara se mueve hacia la ventana iluminada en una toma frontal, y a través de los vidrios empañados por el frío se ve una silueta (Fig.2). Hay un corte rápido hacia la toma 3, donde la cámara toma en ángulo hacia la derecha la silueta del protagonista. Hay dos zonas de luz: una blanca y fría

tras la ventana, y un foco de luz cálida iluminando el torso desnudo que el joven cubre. Simultáneamente, una voz en off dice: “Hay un grupo de jóvenes con poderes extraordinarios. Fede, capaz de soportar todo el invierno sin usar un solo suéter” (Fig.3).



Figura: 2.



Figura: 3.

Nuevo corte y toma frontal de la calle, al ras. El personaje aparece de espaldas, avanzando delante de la cámara. Se acentúan las tonalidades blancas y negras y la atmósfera recargada por las nubes. Vemos un árbol nevado, transeúntes fuertemente abrigados con ropas oscuras en contraste con la vestimenta muy liviana del personaje (Fig.4).



Figura: 4.

Nuevo corte, la cámara toma ahora al joven de frente, que deja de caminar, mira a ambos lados, aprieta los puños y altas llamas surgen de sus brazos. Los colores de la figura son cálidos en oposición al entorno (Fig.5). En la toma 6, primerísimo primer plano del rostro del joven, luego, corte rápido y primer plano de los brazos (Fig.6 y 7).



Figura: 5.



Figura: 6.



Figura: 7.

La última es una toma en contrapicado, y la cámara se desplaza en abanico de derecha a izquierda. En el centro de la imagen está el personaje, en el fondo rascacielos reflejando en sus ventanas vidriadas la luz del sol y el logo del anunciante en un cielo que comienza a despejarse. Coronando a la figura, el logotipo y debajo, casi ilegible, un texto con las especificaciones del servicio. Una voz en off, dice: “OSDE Neo. Para cuidar a todos los superhéroes de entre 18 y 25 años” (Fig.8)



Figura: 8.

Como vemos en esta secuencia, es en la integración de diversos elementos que pertenecen a códigos semióticos diferentes donde se produce el significado de un texto multimodal. La jerarquización de esos elementos está vinculada al tipo de código que se utiliza. En este aviso, aún cuando el uso de la imagen predomina sobre los textos orales y escritos en términos de tiempo, es necesario repetir una y otra vez el código visual para poder fijar el significado, a diferencia de los textos, que se enuncian de una sola vez y no se repiten, excepto en el caso del nombre del producto, que es, de hecho, información nueva. Los significados producidos mediante imágenes tienden a

extremarse: para que un mensaje pueda transmitirse con claridad parece necesario recurrir al contraste y a la repetición. Esto mismo ocurrirá en el aviso del Plan Joven.

El contraste entre el planteamiento del problema y su solución es notorio: de la máxima situación de tensión en la primera escena del aviso llegamos a la máxima distensión en la última toma; representando el bienestar, la seguridad y la tranquilidad que experimentarán los consumidores o los usuarios del plan de salud.

Plan Joven: Según pasan los años

El siguiente aviso es “Cuarto Nuevo”, spot diseñado para el Plan OSDE Joven. Se trata de un comercial muy breve, de sólo 30 segundos. A modo de síntesis, en este comercial vemos a un joven en una habitación que al salir apaga la luz y escucha un ruido. Vuelve, y al prender la luz encuentra que su cuarto y él han cambiado. Esta situación se repite otras tres veces conforme el joven prende y apaga la luz hasta que aparece un personaje femenino en la habitación. Se introduce entonces la placa del anunciante con una voz en off que dice “Tu vida está cambiando. Plan Joven de 26 a 35 años de OSDE Binario”. Luego se vuelve a la habitación, la mujer sale y el muchacho mira a cámara, entre sorprendido y resignado, sale tras la mujer y apaga la luz.

El sonido se utiliza como elemento narrativo: el acorde inicial de la guitarra sirve como introducción, luego un ruido de papeles estrujados y el prender y apagar las luces indican los cambios en la habitación, finalmente una banda de sonido sirve de introducción al servicio promocionado y el nombre del anunciante. El gesto de apagar la luz se apoya en un procedimiento teatral y cinematográfico clásico que la audiencia conoce: el blackout, muy utilizado para marcar un cambio de escena. El uso de este procedimiento ayuda a la lectura secuencial del aviso como transiciones temporales y está en relación de refuerzo respecto de las modificaciones del espacio entre una y otra escena.

Debido a la velocidad de la reproducción y a la ausencia de un texto oral que sirva de apoyo y explicación de las imágenes, hay un fuerte trabajo con la redundancia. El foco que organiza la lectura del anuncio es la figura humana, único objeto en movimiento y cuyos desplazamientos producen los cambios de escena. El joven es al mismo tiempo el punto de referencia desde el cual se organiza la perspectiva de la audiencia y el punto de vista con el cual el anunciante establece la identificación con el usuario. Esta relación de prominencia respecto de otros elementos del espacio se mantiene hasta la escena 5, donde otra figura humana aparecerá en primer plano.

Desde ese foco principal, hay otros tres focos que sirven para anclar la idea de cambio y establecer los contrastes entre una y otra escena: la pared a la derecha de la figura humana, el área del placard y la lámpara (Fig. 8, 9 y 10)



Figura: 8.



Figura: 9.



Figura: 10.

En las primeras 5 escenas el ambiente y el personaje sufren modificaciones; los cambios van a marcar una secuencia: de una extremada saturación de objetos a mayor despojamiento del espacio, de un mayor contraste de blancos y negros a los colores cálidos, de una iluminación más fría y con espacios en oscuridad a una iluminación más global y cálida, de mayor desorden a más orden, de la soledad a la compañía. El propio personaje pasa de estar despeinado y rascándose en la primera escena a estar recién bañado y vestido en tonos claros en la última.

Si comparamos la escena inicial con el punto de llegada de la secuencia temporal, resulta claro que es menos agresiva visualmente, más agradable y calma la segunda imagen; mientras que la primera se nos presenta con un claro matiz conflictivo, con objetos que saltan de la pantalla a nuestro encuentro en una especie de caos visual (Figuras 11 y 12). El sonido también refuerza esta connotación + agradable / - agradable, en la medida en que en la primer escena tenemos un súbito acorde de guitarra de sonido áspero y en la última se introduce gradualmente una banda de sonido instrumental (diseñada especialmente para el anuncio) que hace la transición con la placa del anunciante.



Figura: 11.



Figura: 12.

Sólo en las últimas dos escenas aparece la interpelación directa al televidente: primero a través de la placa del anunciante, luego en la voz en off que se dirige al usuario potencial y finalmente mediante la mirada a cámara del protagonista.

Los procedimientos de interpelación

Hemos mencionado al pasar que en nuestro corpus la interpelación al televidente se hace fundamentalmente en las placas de cierre, a partir tanto del texto escrito como de la voz en off; pero también la encontramos en la mirada a cámara de los personajes. Lo que resulta distintivo en estos avisos es que la interpelación es marcadamente ambigua. En el caso de Fede la mirada a cámara del personaje-protagonista es claramente desafiante y se la utiliza en la toma final. El hecho de estar “en llamas”, y la posición del personaje desde una óptica que señala la superioridad, contradicen de algún modo el mensaje del aviso, es decir “necesitás cobertura médica, no sos irrompible”. La voz en off del aviso, lejos de interpelar al joven que pueda sentirse identificado con este personaje, le habla a los/as progenitores/as, que sí deberían preocuparse por la salud del joven. El texto de la voz en off está enunciado en tercera persona. “Fede” no nos dice nada, y tampoco el anunciante le está hablando al “Fede” del otro lado del televisor. “Fede” es un estado de cosas que el anunciante no insta a modificar, sino a paliar. El aviso se dirige, esencialmente, a quien concentra el poder adquisitivo al interior del hogar. Tengamos en cuenta que según datos del Observatorio de Jóvenes del Instituto Gino Germani, aproximadamente el 30% de los jóvenes de entre 20 y 24 años vive con sus padres mientras que esa cifra cae al 6% llegando a los 30. Se trata de jóvenes sin un empleo fijo, que al llegar a la mayoría de edad han perdido la cobertura de la obra social de sus padres.

En el caso de Plan Joven tanto la mirada a cámara como el texto apuntan al usuario potencial, pero mientras el joven registra los cambios con evidente sorpresa y desconcierto, la voz en off del anunciante afirma categóricamente y alerta: “Tu vida está cambiando”. Mediante este texto el anunciante exige al televidente que cambie, que modifique su conducta y adquiera el plan médico. A diferencia de las imágenes del anuncio, donde las cosas cambian solas, simplemente “suceden”, y el joven no tiene el control de la escena, el anunciante insta al televidente a tomar una decisión. Decidir es, en este aviso, tomar el control de la propia vida, hacerse responsable, prever, madurar, dejar de ser joven para convertirse en un adulto.

La representación de los jóvenes

Ambas publicidades construyen un determinado estereotipo de lo que es un/a joven. Llama la atención que el estereotipo construido represente tal vez una situación de vida previa a la que el comercial especifica al marcar los rangos de edad. Así, los personajes de la campaña “Superhéroes” están más cerca de la adolescencia que de los tempranos 20, y resulta poco creíble que la edad promedio en que los jóvenes forman una pareja esté rondando los 35 años, o que la etapa de inicio de los estudios superiores se represente promediando los 30, si seguimos más o menos la línea cronológica propuesta por el aviso “Cuarto nuevo”. El hecho de que los jóvenes de estas publicidades han sido ubicados un poco más acá de las experiencias de vida concretas y reales de la población joven actual, desde el momento en que se están dando pautas muy específicas acerca de ciertos hábitos y modo de vida, sólo puede ser interpretado como intencional en la medida en que existen estudios de mercadeo muy profundos antes de encarar una inversión publicitaria de este tipo.

Nuestros “superhéroes” no son más que jóvenes que desoyen los mandatos familiares: “Abrigate que hace frío”, “No vuelvas tarde”, “No comas cualquier cosa por ahí que te va a hacer mal”, “Tené cuidado”. Mandatos que forman parte de los intercambios cotidianos entre padres y adolescentes. A estos jóvenes superpoderosos de entre 18 y 25 años no se les reconoce mayoría de edad suficiente en la representación como para velar por sí mismos: o los cuidan los padres, o los cuida OSDE Neo, porque ellos siempre se van a exponer al peligro.

En el comercial Plan Joven se propone una secuencia vital por la que los/las jóvenes transitan: tocar la guitarra y dedicarse a la autoexpresión, independizarse e irse a vivir sólo o con amigos, dedicarse al estudio, dedicarse al trabajo y formar una pareja, formar una familia. Se trata de una versión idealizada del tránsito de la juventud a la madurez que no guarda similitud alguna con la experiencia viva de los y las jóvenes de hoy. Se está postulando un modo de ser joven como modelo a

seguir. De algún modo, el comercial se apoya en una imagen que es, en sí, previa históricamente (y por ello, también profundamente conservadora). Se trata de una experiencia de seguridad, estabilidad y previsibilidad que podía ser parte de la realidad durante el Estado de Bienestar pero que hoy está en crisis. El anunciante nos promete que si contratamos un plan de salud, todavía tenemos esperanzas de recrear ese modo de vida.

Conclusiones

A través del análisis multimodal de los avisos hemos podido mostrar cómo, si bien el productor señala dos modos diversos de ser joven, ambas representaciones convergen en un punto central: el de asignar al sujeto joven una serie de prácticas y roles que son sutilmente condenados en contraste con un mundo que podríamos describir como adulto o maduro que se presenta como ordenado y aproblemático. Ser joven es ser caótico, inmaduro, despreocupado, temerario, irregular, desafiante, individualista, desordenado. Nuestro anunciante ofrece un servicio para cuidar a los jóvenes de sí mismos, más que de otra cosa. Los y las jóvenes aquí representados, que llevan un modo de vida peligroso, o bien desafían el peligro, o desconocen su existencia. La valoración del saber-joven es nula, y el tono del mensaje flota en una línea que va de la condescendencia al autoritarismo; modalidades discursivas que no suponen la igualdad en términos de diálogo. Tanto es así que a los jóvenes de entre 18 y 25 no se los puede interpelar: hay que hacer que los padres se ocupen de ellos, contratando a una empresa que llegue hasta donde ellos no pueden.

Referencias

- Reardon, Katherine (2003) *La persuasión en la comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Raiter, Alejandro (1999) *Representaciones sociales*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Kress, Günther & Van Leeuwen, Theo (2001) "El discurso multimodal. Los modos y medios de la comunicación contemporánea" En Julia Zullo et al (1998) *Cuadernos de Sociolingüística y Lingüística Crítica N°8*. Buenos Aires: OPFyL.

Capítulo 80: 647-653

Motivación semántico-pragmática del empleo de
cláusulas de relativo en los SMS

Leonardo Matias Hidalgo

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Motivación semántico-pragmática del empleo de cláusulas de relativo en los SMS*

Leonardo Matias Hidalgo

Facultad de Filosofía Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan.

San Juan, Argentina

polyfron@gmail.com

Resumen

Nuestro siglo es escenario del surgimiento de tecnologías que van a la vanguardia de profundos cambios que impactan en las comunicaciones. La lengua se ve apremiada por responder a esta nueva realidad. En este marco de innovación, comunicación y lengua, los discursos virtuales – correo electrónico, chat, y “mensajitos” de telefonía celular- reflejan en su aparición y evolución actividades cognitivas de comprensión y producción vinculadas a una concepción novedosa de comunicación, por lo que adquieren particular interés al estudioso del lenguaje. La presente investigación se aboca al análisis de fenómenos sintácticos en los SMS¹, por encarnar la modalidad comunicativa virtual más difundida y accesible en nuestro medio. Su contexto enunciativo explica la ausencia de un discurso elaborado y complejo cuyo bajo índice de aparición de cláusulas relativas explicativas obedece a su carácter “incidental”: su omisión no acarrea cambio de sentido porque aportan “datos accesorios” -en oposición a las especificativas. Cabe preguntarse cuál es la motivación en la frecuencia de uso de estas construcciones en los SMS, discurso caracterizado por la puntualidad del contenido, brevedad y rapidez. Se plantea como hipótesis que la expansión del contenido proposicional, mediante el empleo de estas estructuras, pone de relieve la perspectiva del emisor, tanto en relación con valoraciones personales, como relativas a otros participantes. El trabajo se inscribe dentro del paradigma funcional-cognitivo, enfoque que centra su interés en el uso de las formas y el significado que aportan al mensaje. Para ello se analizó cualitativa y cuantitativamente un corpus de más de 600 SMS.

Introducción

El siglo XXI es escenario indiscutido de una profunda transformación técnico-cultural en la esfera de la comunicación. Surgen nuevas tecnologías digitales que van a la vanguardia de tales cambios y su impacto en la comunicación no es menor: la concepción y uso que de ella se hace repercute inevitablemente en el lenguaje. La lengua se ve, entonces, apremiada por responder a nuevas demandas emanadas de novedosos canales de comunicación. Este contexto de innovación tecnológica, comunicación y lengua abre una ventana a un nuevo mundo, el de la cultura cibernética, que posibilita una comunicación veloz, en tiempo real, casi cara a cara. Estos nuevos discursos -correo electrónico, chat, y los SMS o “mensajitos” de la telefonía celular- reflejan en su aparición y evolución, actividades cognitivas de comprensión y producción vinculadas a una concepción posmoderna de comunicación.

Es en este contexto en el que se enmarca la presente investigación abocada al análisis de fenómenos sintácticos al interior de discursos virtuales. Entre todas las variantes de textos cibernéticos mencionadas, se seleccionan los SMS,¹ “mensajitos”, por encarnar la modalidad comunicativa más difundida y accesible con la que cuentan los usuarios para “conectarse” en estos inicios del siglo XXI.

El trabajo se inscribe dentro del paradigma funcionalista y se aborda desde el enfoque cognitivo, el cual parte del supuesto de que la forma no es independiente del significado, de manera que cualquier cambio funcional se relaciona con cambios en la conceptualización y se vincula con el tipo de implicación del hablante en la estructura gramatical del contenido que comunica. De ahí la importancia central para esta teoría del concepto de motivación lingüística.

El usuario, a fin de comunicarse, elige aquella forma lingüística que mejor manifiesta su pensamiento; por lo tanto estas formas se constituyen en un indicio del significado global del mensaje que motiva la gramática (Borzi, 2005). La noción de que la perspectiva del hablante (subjektividad) puede ser usada como una explicación de la estructura lingüística es una de las piedras angulares de la gramática cognitiva (Langacker, 1991).

El problema

La velocidad de la comunicación, el contexto situacional de emisión del SMS (cualquier lugar y momento), el soporte y la intención del hablante de dar una información puntual (y por tanto breve), confluyen en la conformación de un discurso con un marcado predominio de oraciones simples y breves o bien de polisíndeton, construcciones sintácticas derivadas de dichos rasgos. De ahí que la presencia de cláusulas subordinadas, en este contexto, se presenta como una significativa opción

comunicativa de parte del hablante, quien logra manifestar, mediante esta estrategia, una determinada intención.

Entonces, cabe preguntarse por qué el usuario elige esta construcción gramatical no recurrente; cuál es la motivación del uso de estas cláusulas relativas explicativas en los SMS, discurso caracterizado por la puntualidad del contenido, brevedad y rapidez; cuáles son los contextos más favorables para su ocurrencia.

Se plantea como hipótesis que el uso de subordinadas relativas en los SMS es una estrategia comunicativa del hablante: mediante la expansión del contenido proposicional de la emisión que supone la presencia de la cláusula, se logra poner de relieve la perspectiva del emisor, ya en relación con valoraciones personales, ya relativas a otros participantes de la interacción.

Las relativas

Resulta pertinente repasar brevemente la descripción de las subordinadas relativas y el problema que presentan a la hora de categorizarlas. Los gramáticos han estudiado desde antiguo la estructura general de estas construcciones, aportando desde entonces múltiples definiciones y rasgos. Así, Brucart (Bosque y Demonte, 1999: 495-522) las entiende como

(...) oraciones subordinadas encabezadas por un pronombre, adjetivo o adverbio relativo que actúan como modificadores de un elemento llamado “antecedente”.

La vasta tradición gramatical (entre cuyos autores más sobresalientes cabe nombrar a Alcina Franch & Bleca, 1975; Bello, 1847; Gili Gaya, 1955; Kovacci, 1990; Alarcos Llorach, 1994) entiende que las entidades que pueden servir como antecedente de una relativa son un conjunto formado por constituyentes nominales -los más comunes-, pronombres personales, adverbios pronominales y oraciones.

Como características generales se plantea que, en cuanto a su estructura interna, la cláusula de relativo aparece siempre encabezada por un nexos subordinante que, a la vez, se relaciona anafóricamente con el antecedente. De entre todos los posibles encabezadores, se han seleccionado sólo cláusulas de relativo subordinadas por la forma pronominal *que*, unidad de carácter bifuncional porque, además de subordinar la cláusula, funciona como argumento o adjunto dentro de la misma. Este relativo es el de uso más difundido en castellano, dado que puede aparecer tanto en las cláusulas de tipo especificativas como explicativas y es el único capacitado para desempeñar en ambas cualquier función sintáctica (precedida eventualmente, de la correspondiente preposición y del artículo determinado). Desde el punto de vista morfológico carece de flexión y sus rasgos léxicos son los que derivan de su doble condición de subordinante y elemento de remisión anafórica.

En esta misma línea, el grueso de los estudios gramaticales realizados clasifica de manera taxativa las cláusulas relativas en: (a) especificativas y (b) explicativas. Sirvan de ejemplos estos casos para ilustrar las clases mencionadas

- a. La computadora que tenía en su oficina tenía virus.
- b. La computadora, que tenía en su oficina, tenía virus.

La distinción entre estos dos tipos de cláusulas se basa en el antecedente y en el tipo de incidencia que, consecuentemente, ejerce cada una de ellas en el sintagma que las contiene.

Otro rasgo básico es el de las diferencias prosódicas que manifiestan: las primeras no forman grupo fónico propio, por eso en su elocución todo el grupo que contiene a la especificativa constituye una misma unidad melódica; en cambio, las explicativas forman un grupo fónico propio, precedido de un fonema de semicadencia o suspensión, que es común a todos los constituyentes parentéticos e incidentales. Dicho de otro modo, mientras que las relativas especificativas se integran en el grupo fónico que contiene al antecedente, las explicativas forman uno independiente. Además, advierten que esta diferencia se plasma ortográficamente en la colocación de comas (también paréntesis o raya) para enmarcar a la subordinada explicativa.

Las diferencias señaladas generan, a su vez, diferencias interpretativas: las subordinadas especificativas inciden sobre el núcleo nominal, al que añaden rasgos intencionales, reduciendo el conjunto de elementos designado -por eso se las considera restrictivas-; las explicativas, por el contrario, aportan información adicional sobre el elemento designado, realizando una predicación de segundo orden. Se considera que la ausencia de la cláusula especificativa altera la denotación del sintagma en el que se inserta; en cambio, la relativa explicativa se concibe como prescindible.

Finalmente, las diferencias entre estas dos clases de cláusulas se profundizan cuando se analiza el tipo de antecedente que cada una admite, el diferente nivel de incidencia en el caso de antecedente oracional y la asimetría de ambas en casos como la coordinación.

No obstante lo dicho, en muchas de esas descripciones se presentan casos en los que no resultaba fácil adscribir las cláusulas a una u otra clase y surge la necesidad de nuevas clasificaciones. Así, de la lectura cuidadosa de estos autores, es posible advertir diferencias entre:

(1) Relativas especificativas:

El texto que le habían leído no le parecía adecuado.

- (2) Relativas explicativas / incidentales / apositivas:
 Los listados, que no estaban completos, tenían errores.
- (3) Relativas predicativas (solo Brucart), Construcción de realce (Borzi):
- Es un problema que no tiene solución.
 - La Bancada opositora está que arde.
 - Hay días que se hacen interminables.
 - Alberto quedó que no lo hubiera reconocido ni su madre.
- (4) Relativas con antecedente elíptico:
- Luis fue quien encontró la solución (Brucart).
- (5) Relativas de infinitivo, de participio y de gerundio (Lagunilla y Rebollo, 1995).
- Quiere un amigo en quien confiar.
 - No tiene ropa que ponerse.
 - Los libros editados en rústica son baratos.
 - Tiene un amigo viviendo en París.

Aunque todos los autores reconocen diferencias semánticas importantes entre las cláusulas antes mencionadas, analizan todos los casos como cláusulas subordinadas a un núcleo nominal (antecedente), pasibles de ser conmutadas por un adjetivo. Sólo difieren Bello, que habla de 'subordinada' en las especificativas y de 'incidente' en las explicativas y Lagunilla y Rebollo, que consideran independientes o coordinadas a las segundas.

Por lo tanto, del recorrido anterior se desprende que los lingüistas no siempre coinciden en la correspondencia de ciertas cláusulas a la dicotomía planteada entre especificativas / explicativas, motivada por la presencia en las mismas de atributos correspondientes a ambas categorías. Esta dificultad manifiesta la idea de categorización taxonómica de la que se parte, en la que los miembros deben cumplimentar con una serie de rasgos necesarios y suficientes para su inclusión en las categorías consideradas a priori, hecho que no siempre refleja la realidad lingüística mucho más compleja y dinámica.

En el corpus trabajado se advierte la fusión de dichos rasgos. Ello explica, parcialmente, que la aludida distinción entre especificativas y explicativas dado por el uso de las comas no se observa sino ocasionalmente. De igual modo, el habitual carácter sucinto y vertiginoso que supone el manejo de este formato textual exime a los usuarios de estos requerimientos de puntuación.

La metodología

Dado que el enfoque seguido se funda en el análisis del uso, se operó con datos concretos y auténticos, aportados en situación real de comunicación.

Con el fin de lograr conformar el corpus, se solicitó a un determinado número de usuarios de telefonía móvil, copiar la mayor cantidad de mensajes de texto que cada uno pudiese suministrar, lo que permitió recabar un número de seiscientos cuarenta y dos (642) SMS.

Seguidamente, se procedió a la digitalización de los mismos, atendiendo tanto a la pertenencia de cada usuario / informante como a la posibilidad de relacionarlos unos con otros a modo de interacciones.

El paso siguiente consistió en rastrear todo tipo de cláusulas, aislarlas e identificarlas. Una vez concluida esta tarea y con el objeto de restringir los parámetros, se optó por focalizar sólo las proposiciones de relativo encabezadas por el pronombre relativo QUE, sin artículo o preposición que lo preceda.

Al realizar el conteo de "mensajitos" en que aparecen las cláusulas, se comprueba su baja frecuencia: en 642 mensajes sólo se registraron 26 subordinadas relativas, de las cuales 14 corresponden a explicativas.

Esto podría deberse, según la bibliografía comentada, al tipo de contribución semántica que dichas construcciones brindan al discurso: las relativas explicativas tienen carácter "incidental" por lo que su omisión no acarrea cambio de sentido puesto que aportan "datos accesorios" -en oposición a las especificativas, que al tener como función restringir el significado del antecedente, no pueden elidirse sin afectar el significado-.

Por lo antes expuesto, podría objetarse que la escasa presencia de este tipo de construcciones, genere interés suficiente para ameritar un estudio. No obstante, y en consonancia con el enfoque funcional -cognitivo adoptado, no sólo resulta interesante el análisis de formas recurrentes, sino también el estudio de aquellas otras que por su baja frecuencia de aparición se constituyen en no prototípicas. Su aparición en un contexto poco propicio -como resulta esta modalidad discursiva- vehiculiza un rico aporte semántico-pragmático.

El estudio

No obstante lo enunciado, sí es posible observar, aunque con baja frecuencia, su empleo en el discurso virtual estudiado. Se ha contabilizado un total de 14 registros de cláusulas explicativas. Su presencia da cuenta de que su uso no es “incidental y omisible” como muchos consideran, sino que, por el contrario, aporta un significado específico al mensaje.

Lo anteriormente afirmado lleva entonces a la búsqueda de parámetros discursivos que expliquen la aparición de la forma en cuestión. Así se observan los siguientes: 1) el tipo de acto de habla en el que se inserta la cláusula; 2) el rasgo semántico animado/inanimado del antecedente y la función del encabezador “que” y 3) el rasgo semántico del lexema que funciona como sujeto dentro de la cláusula.

En cuanto al de acto de habla, se operó con los tres relevados en la muestra: Representativos, Expresivos y Directivos². Los declarativos y compromisivos no se evalúan dado que no aparecen en los registros de cláusulas relativas explicativas estudiadas.

En cuanto a los Representativos, el empleo de la cláusula contribuye a perfilar el posicionamiento que el emisor adopta respecto a su afirmación, como puede observarse en el siguiente ejemplo:

[1] “Ellos mbuenos lastima la caca d hijo q tienen”

El locutor realiza una doble afirmación en la que contrapone dos juicios: valoración positiva de la figura paterna vs. la valoración negativa del hijo. Ambos están articulados gracias al empleo del lexema *lastima*, el que simultáneamente, restringe el contenido de afirmación de la primera. Seguidamente aparece una nueva restricción a través del uso de la cláusula explicativa *q tienen* que resultaría redundante para el tipo textual que privilegia la brevedad y concisión del lenguaje.

Desde lo semántico, se contrapone la bondad de los sujetos con la carga negativa que deben acarrear. Un solo enunciado expone lo bueno y lo malo de ellos. Se deduce entonces que el fin de la inclusión de la subordinada es resaltar el peso que para el locutor tiene la figura del hijo en la vida de los padres. La aserción se extiende a todo el grupo nominal precedente.

Otro caso similar puede advertirse en el siguiente ejemplo:

[2] “Dios abe poq hace las cosas se q nada de lo ke digas lo va a ayudar pero jamás se van a olvidar de ese ángel q no los va a desamparar”

La subordinada posibilita vehiculizar la valoración positiva del locutor fundada en su convicción religiosa. El efecto perlocutivo alcanzado es el de brindar algún consuelo a la pérdida referida.

En cuanto a los Actos de Habla Directivos, la función comunicativa de la cláusula permite atenuar la interpelación dirigida al interlocutor. La acción futura que se le pide realizar no se presenta como obligatoria sino como sugerida dentro de una gradación que va desde:

mandato categórico – petición – consejo – invitación

Tales son los casos de los siguientes extractos

[3] “Gracias por la cartita me hizo muy bien, como anda tu encuentro? Sacá la alegría que tenés adentro y enterra la tristeza. Un beso grande.”

El último Acto de Habla del registro es Directivo con verbo imperativo que lo encasilla entre los mandatos categóricos. Aun así, es percibido como “consejo” o incluso como una “amena invitación”. Este efecto se ve logrado por la inclusión de la cláusula *que tenés adentro* cuyo contenido resulta redundante: por un lado el verbo usado “tener” ya da cuenta de una posesión por parte del sujeto elidido; por otro, el adverbio *adentro* remite a la interioridad de la persona, hecho por demás consabido si se habla de estados anímicos.

De esta manera se pone de relieve lo que a juicio del emisor resulta relevante: la creencia de que su interlocutor posee un atributo del que no es plenamente consciente. Otro caso análogo es el siguiente

[4] “no voy a poder ir a la pile. Tengo el cumple d una tia que cumple muchos anos y tengo q ir.el juaan me dijo q iva.besos”

En el caso de los Expresivos, ya la selección misma de este tipo de acto de habla manifiesta el deseo del enunciador de dar cuenta de su perspectiva en relación al contenido, por lo que la frecuencia de uso de estas construcciones resulta significativamente menor en relación con los anteriores. Se presenta a continuación un registro:

[5] “Seguro que ya va avenir ya es tarde el fredí se estadespertando bien que hace”

El acto de habla final incluye una subordinada que remarca la valoración del emisor respecto a la acción de dormir hasta tarde.

Se presentan los datos estadísticos obtenidos en Tabla N° 1

TABLA 1: Tipos de Actos de Habla en relación con las cláusulas de relativo

Acto de Habla	Cláusulas Relativas	
DIRECTIVO	6	42,85%
REPRESENTATIVA	6	42,85%
EXPRESIVO	2	14,28%
TOTAL	14	100%

Los porcentajes alcanzados revelan que son los actos representativos junto con los directivos aquellos contextos de uso más favorecedores en la aparición de cláusulas relativas, mientras que los menos propicios para su aparición lo constituyen los actos de habla expresivos con un 14,28%.

En relación al parámetro que considera los rasgos semánticos tanto del antecedente como del encabezador, pudo advertirse un claro predominio de lexemas con el rasgo semántico [-Animado] tal y como se observa en la siguiente tabla.

Tabla N° 2: Rasgos semánticos del antecedente

RASGOS SEMÁNTICOS DEL ANTECEDENTE		
Rasgos Se.	Cláusulas Relativas Explicativas	
[+Animado]	5	35,71%
[- Animado]	9	64,28%
TOTAL	14	100%

El sema [-Animado] que prevalece explica el bajo porcentaje alcanzado por el pronombre relativo encabezador de la cláusula en la función sujeto, puesto que prototípicamente dicha función supone el rasgo [+Animado]. En la tabla siguiente, se exponen los resultados obtenidos en relación con este último parámetro.

Tabla N° 3: Función del encabezador dentro de la cláusula

FUNCIÓN SINTÁCTICA ENCABEZADOR [- Animado]		
Func. Si.	Pronombre Relativo	
Sujeto	1	11%
Objeto directo	8	89%
TOTAL	9	100%

Por último, si la cláusula permite perfilar el punto de vista del emisor respecto de lo enunciado sobre algunos de los participantes, entonces es de esperar un sujeto que al rasgo [+Animado] se le sume el de [+Humano]. Se ilustra lo expuesto anteriormente a través de dos ejemplos.

[6] “Dios abe poq hace las cosas se q nada de lo ke digas lo va a ayudar pero jamás se van a olvidar de ese ángel q no los va a desamparar”.

[7] “no noy a poder ir a la pile. Tengo el cumple d una tia que cumple muchos anos y tengo q ir.el juan me dijo q iva.besos”

En la tabla N° 4, dada a continuación, se pueden observar los puntajes alcanzados en relación con el último parámetro.

Tabla N° 4: Rasgos semánticos del sujeto dentro de la cláusula de relativo explicativa.

RASGOS SEMÁNTICOS DEL SUJETO DE LA CLAÚSULA		
Rasgo Se.	Sujeto de la cláusula	
[+Animado] [+Humano]	4	66,66%
[- Animado] [- Humano]	2	33,33%
TOTAL	6	100%

A modo de cierre

Este trabajo no pretende agotar las posibilidades de análisis, por el contrario, solo aspira suscitar cuestionamientos y reflexiones en torno a los discursos virtuales, así como esbozar un estudio que dé cuenta de la motivación semántico-pragmática en el uso de determinadas estructuras -en este caso, las cláusulas de relativo- en el marco de un tipo discursivo que privilegia brevedad y concisión de contenido.

A través de la selección de parámetros de análisis, -tales como actos de habla, rasgos semánticos del antecedente dentro de la cláusula y función desempeñada por este último dentro de la misma- se pretendió exponer la comprobación de la hipótesis planteada con respecto al aporte discursivo de estas construcciones en los SMS.

Notas

* El presente trabajo expone los resultados de la investigación titulada *El discurso virtual: motivación semántico-pragmática del uso de cláusulas subordinadas en los SMS* desarrollada en el marco de una Beca Interna de Investigación y Creación concedida y subsidiada por el CICITCA de la UNSJ y que fuera ejecutada entre 2007 y 2008 bajo la dirección de la Magister Mirtha Cuadros de Bessega.

1 Siglas en inglés de Short Message System / Service (en castellano Sistema / Servicio de Mensaje Corto)

2 Las categorías de los Actos de Habla propuestos por John Searle (1980) y seguidos en la investigación son los siguientes: Representativos; Directivos y Expresivos. Los primeros se caracterizan por su pretensión de validez de verdad. Consisten en referir un estado de cosas por la que el locutor cree en la verdad del contenido proposicional enunciado. Es el caso de afirmaciones, testimonios, conclusiones, etc. Los directivos no pueden ser evaluados como verdaderos o falsos, pero pueden ser obedecidos o no, cumplidos o no. Son actos directivos las órdenes, las peticiones y los ruegos. En cuanto a los expresivos, su propósito ilocutivo es manifestar la condición de sinceridad del acto de habla. Son actos expresivos las felicitaciones, los pésames, los agradecimientos, etc.

Referencias

- Alarcos Llorach, E. (1994) *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Alcina Franch, J. y Blecua, J. M. (1975) *Gramática española*. Barcelona: Ariel
- Bello, A. (1988) *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Arco/Libros (1ª Ed. 1847). Estudio y edición de Ramón Trujillo.
- Blanche y Benveniste, E. (1998) *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. España: Gedisa
- Borzi, C. (2002) "La construcción (tal/tan...) que como estrategia de realce". En C. Quiroga Salcedo y otros (Coord.), *Hispanismo en la Argentina. En los portales del siglo XXI*, San Juan: Editorial UNSJ (159-170)
- Borzi, C. (2005) "La función sintáctica sujeto pasivo". En *Anales del Instituto de Lingüística* (UN de Cuyo), XXII y XXIII: (7-40). Mendoza: UNCuyo.
- Bosque, I. y Demonte, V. (coord.) (1999) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española [GDLE]*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Brucart, J. M. (1999) "La estructura del sintagma nominal: La oraciones de relativo". En *Gramática Descriptiva de la Lengua Española [GDLE]*. Madrid: Espasa-Calpe (495-522)
- Ciapucio, Giomar (1994) *Tipos Textuales. Enciclopedia de Semiología*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones Ciclo Básico Común, UBA.
- Cuenca, M. J. y Hilferty, J. (1999) *Introducción a la Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- Fernández Lagunilla, M. y Rebollo, A. (1995) *Sintaxis y cognición: Introducción al conocimiento, el procesamiento y los déficits sintácticos*. Madrid: Síntesis
- Galán Rodríguez, C. (2002) "En los arrabales de la comunicación: los mensajes SMS". En *Anuario de estudios filológicos*, Vol. XXV: (103-117). España: Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones
- Gili Gaya, Samuel (1955) *Curso Superior de Sintaxis Española*. Barcelona: Spes
- Goffman, E. (1970) *Ritual de la interacción*. Bs. As.: Tiempo Contemporáneo.
- Halliday, M.A.K. (1994) *El lenguaje como semiótica social*. Colombia: Fondo de Cultura Económica
- Hopper, P. (1987) *Gramaticalización*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Kovacci, Ofelia (1990) *El comentario gramatical I y II*. Madrid: Arco/Libros
- Langacker, R. W. (1987) *Foundations of Cognitive Grammar. Vol I: Theoretical Prerequisites*. Stanford (California): Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (1991a) *Foundations of Cognitive Grammar. Vol II: Descriptive Applications*. Stanford (California): Stanford University Press.
- Searle, John, (1980) *Actos de habla*. Madrid: Cátedra
- Sperber, D. y Wilson, D. (1986a). *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Stubbs, Michael (1987) *Análisis del discurso*. Madrid, Alianza
- Villa, María José (2005) *El lenguaje en las nuevas tecnologías: una construcción metafórica*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Capítulo 81: 655-660

Una cosa es saber y otra es querer... Realización oral de apellidos no hispánicos e imperativos actitudinales

Yolanda Hipperdinger

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Una cosa es saber y otra es querer... Realización oral de apellidos no hispánicos e imperativos actitudinales

Yolanda Hipperdinger

CONICET / Departamento de Humanidades, UNSur

Bahía Blanca, Argentina

yhipperdinger@uns.edu.ar

Resumen

La investigación que desarrollamos sobre los préstamos léxicos en español bonaerense nos permitió verificar la existencia de alternantes para su representación escrita, e incluso –si bien menos frecuentemente– para su realización oral. Esa línea de indagaciones nos condujo a observar una variación parcialmente equiparable en el caso de los apellidos de origen no hispánico, que aunque en la escritura poseen forma fija, en la oralidad suelen realizarse a través de alternantes que se distinguen entre sí de acuerdo con el grado en que se mantienen apegados a la configuración original o se adaptan al español. Para estudiar en particular tal variación, constituimos un corpus de apellidos de distintas procedencias inmigratorias y solicitamos las realizaciones orales de los mismos a una muestra predeterminada de consultantes; simultáneamente, recogimos realizaciones orales de apellidos no hispánicos por observación participante, así como a través de la atención a los medios de comunicación masiva. Registramos, además, las reflexiones metalingüísticas espontáneamente surgidas entre los hablantes respecto de la realización de los apellidos. En ellas nos centramos en esta ponencia, por el especial interés que reviste el hecho de que, si bien en los usos puede discernirse una tendencia hacia la adaptación, las actitudes lingüísticas vehiculizadas por dichas reflexiones se construyen sobre uno u otro de los dos polos de la escala de la conservación/adaptación. Analizamos aquí tales imperativos actitudinales, atendiendo particularmente a las manifestaciones del conflicto que en ocasiones se plantea para los hablantes entre lo que consideran que deben hacer y lo que reconocen que pueden.

Introducción

La investigación que desarrollamos sobre los préstamos léxicos en español bonaerense [Hipperdinger 2001 et alibi] nos permitió verificar la existencia de alternantes referencialmente equivalentes¹ para su representación escrita, y –si bien menos frecuentemente– para su realización oral. Esa línea de indagaciones nos condujo a observar una variación parcialmente equiparable en el caso de los apellidos de origen no hispánico que, aunque en la escritura poseen forma fija, en la oralidad se realizan muchas veces a través de alternantes que, como en el caso de los préstamos léxicos, se distinguen entre sí de acuerdo con el grado en que se mantienen apegados a la configuración original o se hallan adaptados al español. Por citar solo un ejemplo, en los medios de comunicación puede fácilmente corroborarse que el apellido del ex Presidente de la Nación Néstor Kirchner, que mayoritariamente es realizado como [kírʃner], ocurre también como [kírčner]² o [kírhner] (aunque raramente como [kírɣner]), y aun como [kírner].

Para estudiar en particular tal variación, constituimos un corpus de apellidos no hispánicos de distintos orígenes a través de la observación participante en diversos escenarios sociales de la ciudad de Bahía Blanca, centro político-administrativo del sudoeste bonaerense,³ y prestamos atención sistemática a las realizaciones que aparecen empleadas en medios de comunicación masiva de la región dialectal de referencia; además, llevamos adelante una consulta directa, también en Bahía Blanca,⁴ para explorar la correspondencia entre las realizaciones efectivas y las elicitadas.

Entre los usos observados y los elicitados por la consulta directa, encontramos una misma tendencia, en dirección a la adaptación (tendencia adaptativa que es, por otra parte, paralela a la que se aprecia en las realizaciones orales de los préstamos léxicos). En el caso de los apellidos, la misma se opera de modo privilegiado a través del mecanismo de pronunciarlos “como se los lee” según la correspondencia fónico-grafémica española, lo cual probablemente pueda explicarse en vistas de que el citado mecanismo es de aplicación transversal a apellidos de cualesquiera orígenes sin otros requerimientos de conocimiento previo que “saber leer” en la lengua de uso común. Recurriendo una vez más a la evidencia fácilmente asequible que proveen los medios de comunicación, muestran esa tendencia los apellidos de algunos conocidos políticos:

-el apellido de Carlos Reutemann, ex gobernador de la provincia de Santa Fe, tiene como realización convencionalizada /rréuteman/ (realización que obviamente sigue la pauta de lectura española y no la alemana);

-lo mismo puede decirse del apellido de Daniel Scioli, actual gobernador de la provincia de Buenos Aires, cuya realización convencionalizada (que también sigue la pauta de lectura española y no la italiana) es /sióli/.

La referida tendencia no excluye la posibilidad de que las realizaciones de algunos apellidos no hispánicos convencionalicen en dirección contraria, i.e. manteniendo el apego (aunque no sea total) a las pautas de origen.⁵ Lo muestra (como también es corroborable en los usos mediáticos) el apellido del actual Ministro de Economía de la Nación, Amado Boudou, cuya realización regular es /budú/. Por último, y como ya lo señalamos en relación con nuestras consideraciones iniciales y lo mostramos a través del apellido del ex Presidente Kirchner, la tendencia tampoco excluye la variación.

Sintetizando lo que hasta aquí hemos expuesto, podemos decir que para algunos apellidos no hispánicos hay realizaciones alternativas y para otros realizaciones convencionalizadas, virtualmente excluyentes, y tanto en unas como en otras la tendencia dominante implica una “españolización” que comúnmente se consigue a través de la aplicación de la pauta de lectura de la variedad receptora.

En la consulta directa, y también en la observación participante en ciertos escenarios sociales institucionalizados (especialmente en los ámbitos académicos y de atención de la salud), registramos además reflexiones metalingüísticas verbalizadas por los hablantes respecto de la realización de los apellidos. En ellas nos centramos en esta ponencia, por el especial interés que reviste el hecho de que, si bien en los usos puede discernirse una tendencia hacia la adaptación, llamativamente las actitudes lingüísticas vehiculizadas por dichas reflexiones se construyen sobre uno u otro de los dos polos de la escala de la conservación/adaptación: aunque la atención prioritaria es hacia el uso general (“hay que usar lo que usan todos” y aseveraciones similares), el deber ser también cristaliza para los hablantes sobre el modelo ofrecido por una lengua determinada, y muy particularmente por la de origen (“hay que pronunciarlos como en el idioma del que son”). Analizamos aquí tales imperativos actitudinales, en vistas del nivel educacional de los hablantes que los explicitan y atendiendo de modo especial a las manifestaciones del conflicto que en ocasiones se plantea para ellos entre lo que consideran que deben hacer y lo que reconocen que pueden en el marco de la tendencia referida.

Cómo se dice

Ricardo Mariño, en su cuento “Fiambre y pizza” (Avendaño 2002:107-108), hace conversar al matrimonio constituido por el inspector Serene y su esposa Genoveva; cuando él le describe la escena del crimen que debe resolver, dice: Entonces entra Vapperau. La esposa lo corrige: Se dice “vapró”, o algo así. Este ejemplo es interesante en el marco de nuestro estudio por varias razones. En primer lugar, muestra la alternancia referida en el caso de las realizaciones de los apellidos de origen no hispánico: en el extracto, cada uno de los esposos usa un alternante distinto; el que usa la mujer (que es el único que aparece de allí en adelante en el cuento para referirse al personaje en cuestión) recupera pautas de la lengua de origen, mientras que (de acuerdo con el recurso empleado, es decir, “escribirlos como se los pronuncia”⁶) el que propone en primer término el hombre es el adaptado al español por aplicación de su pauta de lectura. En segundo lugar, muestra la construcción de un consenso: se dice de una forma y no de la otra, le aclara al inspector su mujer; él cambia su elección inicial, y los usos convergen. Por último (y lo que en esta ponencia nos interesa), el impersonal se dice, que constituye la verbalización de una reflexión metalingüística, puede interpretarse en dos sentidos diferentes: o bien en el sentido de que la mayor parte de los miembros de la comunidad lingüística de que se trata lo dicen así (en cuyo caso el imperativo sería ajustar el uso individual al general), o bien en el sentido de que debe decirse así (en cuyo caso el ajuste del uso individual debería hacerse en relación con un x modelo lingüístico –aquí, el del francés– independientemente del uso que comunitariamente se encuentre más difundido).

Estas últimas posibilidades son justamente las que encontramos explícitas (i.e. son las que sabemos que los hablantes reconocen, dado que lo dicen), tanto cuando los consultamos directamente por cómo pronuncian ciertos apellidos como cuando espontáneamente tales comentarios surgen en las interacciones que observamos o en los medios de comunicación. Lo ejemplifican los siguientes extractos, correspondientes a las diversas instancias de recolección de datos aludidas:

a) El único hablante (varón, de edad intermedia y nivel educacional alto) que eligió las realizaciones apegadas a las pautas de las lenguas de origen en todos los casos en la consulta directa, independientemente de las formas convencionalizadas en el uso en la sociedad receptora, hizo referencia expresa al imperativo que guiaba sus elecciones: “hay que pronunciarlos como en el idioma del que son”. En oposición, otro consultante (del mismo sexo y nivel educacional, y edad similar), afirmó (confrontando dos imperativos y optando por uno): “Si lo pronunciás como es, no te entienden”.

b) En el ámbito académico, constatamos que cuando dos profesoras universitarias de edad intermedia hablaban del escritor inglés John Berger, una de ellas pronunciaba el apellido como [bersé] (i.e. “en francés”); la otra le señaló: “Es inglés” (comentario que puede glosarse como que, si un apellido no va a pronunciarse “españolizado”, deberá hacerlo ajustándose a las pautas de la lengua de origen y no a las de otra), y durante el resto de la interacción la profesora que fuera “corregida” realizó el apellido del escritor como [bérser] (i.e. “acercándose” a la pronunciación inglesa). Registramos, además, que la otra docente empleaba para el apellido los alternantes /bérser/ (“en inglés”) y /bénger/ (“en alemán”), y que en otro episodio interactivo, conversando sobre el mismo escritor con una joven en formación que realizaba el apellido como /bérxer/, le preguntó a esta última “en qué idioma” lo pronunciaba. La joven contestó enfáticamente:

-¡En español! ¡Así se dice en español!

c) En el programa televisivo Estudio Fútbol (TyC Sports) emitido por una señal de televisión por cable bahiense el 19 de mayo de 2008, el periodista Alejandro Fabbri se refirió a la pronunciación de los apellidos de origen no

hispanico de figuras del fútbol argentino (técnicos y jugadores), señalando que, como en los países de origen, “en español” (refiriéndose a la norma peninsular) apellidos como Bochini, Bianchi o Noir no se pronuncian del mismo modo que en nuestra región dialectal, ya que en este caso (de acuerdo con el consenso comunitario) se sigue la correspondencia grafémico-fonológica de la variedad receptora y en el otro (valorativamente favorecido) se sigue la pauta de origen.

En síntesis: a los hablantes les interesa, en este caso como en otros, resolver la inseguridad lingüística, y por ello intentan tener claro cómo se dice. Pero esas certezas pueden construirse en el caso que nos ocupa sobre dos bases diferentes: el uso general (al menos si existe consenso comunitario sobre una cierta realización) o un modelo lingüístico determinado.⁷ Como es obvio, ambas orientaciones o “criterios” se hallan en conflicto. Pueden eventualmente coincidir, como por ejemplo si el uso común de un apellido de origen francés se ha fijado en una forma que mantiene (al menos en rasgos salientes) la configuración de origen, y es ese el modelo preferido en tal caso por el hablante. Pero cuando no coincidan, el hablante deberá optar en sus usos entre actuar de un modo convergente o (correr el riesgo de la divergencia para) seguir el modelo lingüístico al que considera que hay que ajustarse.⁸

Solo pueden los que saben, pero tienen que querer

Es en este punto donde la variable educacional pasa a ocupar un lugar de relevancia: no todos los hablantes de la región dialectal que enfocamos pueden optar por seguir un modelo lingüístico diferente del español. Solamente pueden hacerlo aquellos que conocen ese modelo lingüístico, al menos en el grado en que los usos en cuestión lo requieren. Como aun quienes disponen de conocimientos de otra(s) lengua(s) no los disponen de todas, un hablante que defienda la atención al modelo lingüístico donante se enfrentará a otro conflicto: el que se entabla entre su preferencia y sus posibilidades, ya que solo puede cuando sabe. Desde esta perspectiva, no es raro que los usos divergentes cuando se ha fijado una forma adaptada, tanto como las elecciones realizadas en dirección a las pautas de origen cuando ningún uso se halla comunitariamente fijado, se constaten en el habla de quienes poseen un nivel educacional alto, cuyo background académico suele abarcar conocimientos de distintas lenguas.

Ahora bien: si solo se puede cuando se sabe cómo, es igualmente importante considerar (como registramos en la declaración de un hablante y lo consignamos en el título de esta contribución) que “una cosa es saber y otra es querer”. Cuando existe una forma convencionalizada adaptada, aun quienes sostienen una concepción del deber ser orientada a la lengua de origen y pueden recuperar sus pautas pueden no querer contrariar el uso general. En tal sentido, resultan centrales las evaluaciones que el hablante haga sobre las consecuencias sociales de un uso que resultaría divergente⁹ y que, por ello, llamaría la atención de los interlocutores.

Según nuestras observaciones, tales consecuencias pueden ser de dos tipos:¹⁰

- a) positivas, cuando tales usos divergentes son tomados como “síntoma” del nivel educacional de quienes los producen, que resultan categorizados en consecuencia como hablantes “cultos”;
- b) negativas, cuando se interpreta que el hablante procura ser categorizado de ese modo para “darse aires” o “mandarse la parte”.¹¹

En la línea argumental que estamos siguiendo, según cómo quiera “ser visto” el hablante que pueda hacer las elecciones divergentes querrá hacerlo o no, lo cual implica una ponderación del riesgo de que sus elecciones conduzcan a una evaluación negativa de sus intenciones por parte de sus interlocutores. Esto, a su vez, nos permite suponer que es el intento de minimizar ese riesgo lo que puede dar cuenta de la relativa infrecuencia con la que se constatan tales elecciones divergentes.

La pregunta como recurso

Dado que nos interesan en esta ponencia particularmente las reflexiones metalingüísticas verbalizadas por los hablantes, analizaremos ahora la relación entre las que relevamos y lo que acabamos de exponer.

En particular, vamos a centrarnos en las reflexiones que registramos a través de la observación que realizamos en escenarios institucionalizados, que a diferencia de las surgidas en la consulta directa no han sido “inducidas” (en la instancia de apertura de las interacciones en cuestión los interactuantes deben “tratar con” apellidos, pero es esperable que lo hagan; no es esperable, en cambio, ser sometido a la pregunta de cómo se pronuncia una lista de apellidos). Por otra parte, la ocurrencia de tales reflexiones en los medios de comunicación es imprevisible, en tanto que verificamos, sobre la base de su recurrencia, que son previsibles en las instancias interactivas a las que nos referimos.

Cuando los funcionarios (empleados administrativos y secretarías, en nuestros registros) deben escribir los apellidos que sus interlocutores (alumnos o pacientes) realizan oralmente, con mucha frecuencia formulan la pregunta “¿Cómo se escribe?”. Esto no es llamativo, en vistas de que la fidelidad de la transcripción es imprescindible en los casos referidos. A esa pregunta, en orden de frecuencia, le siguen una serie de variantes de la que podría considerarse la misma: “¿(Así (nomás),) como se dice/pronuncia?”.¹² Esta pregunta también se orienta a asegurarse la fidelidad de la transcripción, pero agrega la evidencia de una reflexión acerca de la relación entre las formas oral y

escrita del mismo apellido (relación que no se supone necesariamente especular, según puede inferirse). Por último, aunque menos frecuentemente, se registran preguntas y comentarios ligados al origen del apellido (“¿Es alemán?”, “¡Bien italiano!”), que suelen abrir secuencias interactivas de carácter personal que quedan “incrustadas” en el marco transactivo general de la interacción.¹³

En la situación inversa, cuando quienes deben “dar” su apellido a los funcionarios no lo hacen oralmente sino entregando alguna documentación para “mostrarlo”, estos últimos parten de la forma escrita de los apellidos en cuestión. Si bien en esta situación es menos frecuente que se “hable” de ellos, el surgimiento de comentarios tampoco es raro. Registramos, en casos tales, diversas variantes para las mismas preguntas básicas: “¿((Y) esto) cómo se pronuncia/dice?”, “¿(Se pronuncia) como se escribe?”, “¿((Y) esto) cómo es?”. Dado que la cuestión de la fidelidad de la transcripción no se encuentra implicada en estos casos, la verbalización de estas reflexiones resulta sintomática de ciertos intereses de los hablantes. Evidencian, sobre todo, la ya referida atención a la relación entre las formas oral y escrita de un mismo apellido, así como la concepción de que hay (o debería haber) acuerdos sobre una forma oral para cada apellido, como lo transparenta la reiteración del uso del impersonal se y, especialmente, el uso del verbo ser.

Por encima de estas cuestiones de detalle, sin embargo, puede hacerse una observación general, de índole pragmática, que es a la que nos limitaremos aquí: aun si se ignoran los casos en los que el funcionario “recibe” una realización oral del apellido y “pide” precisiones sobre la escritura (ya que puede pensarse que se ve obligado a hacerlo), también en los demás (i.e. cuando no está obligado a preguntar) frecuentemente pregunta. Es de notar que, en las situaciones observadas, los funcionarios deberán realizar oralmente los apellidos en algún momento posterior a su transcripción, por ejemplo para “llamar” a sus portadores siguiendo una lista de turnos. Proponemos interpretar la frecuencia con la que ocurren las preguntas a las que nos hemos referido como manifestación de una (extendida) estrategia para acordar la forma oral que se dará al apellido con su portador.

Volviendo a lo que llevamos dicho sobre la evaluación que los hablantes hacen de las consecuencias de sus elecciones, esta búsqueda de acuerdo puede a su vez entenderse como un intento del funcionario de minimizar el riesgo de que de su x elección resulte que se le atribuya o bien ignorancia, o bien pedantería.

Conclusiones

En el curso de esta ponencia hemos atendido a muy diversas cuestiones relacionadas con la realización oral de los apellidos no hispánicos en español bonaerense. En primer término, nos ocupamos de mostrar que para algunos apellidos se constata alternancia en la realización oral y para otros formas convencionalizadas, y que en uno y otro caso es visible una tendencia a la “españolización” que se opera, principalmente, a través de la correspondencia fónico-grafémica de la variedad receptora. Sobre esa base, pasamos a ocuparnos del interés de los hablantes por reducir la inseguridad lingüística en relación con la pronunciación de los apellidos. Registramos y analizamos sus imperativos actitudinales, que encontramos nucleados en dos complejos diferentes: el del ajuste al uso común, por un lado, y por otro lado el del ajuste a un cierto modelo lingüístico. Destacamos el potencial conflicto en que se encuentran ambos imperativos, en particular en los casos en que la preferencia del hablante se orienta al modelo de origen pero en los que el uso común ha convergido en dirección contraria, sobre el modelo de la variedad receptora. Analizamos las condiciones para que en casos tales el uso efectivo del hablante pueda acomodarse a su preferencia, haciendo una elección divergente. Señalamos que, para hacerlo, un cierto conocimiento de las pautas de la lengua modelo es una condición necesaria, pero destacamos que no es una condición suficiente: el hablante debe, además, tener motivación, y esa motivación supone la evaluación que haga de las consecuencias sociales de su elección. Por último, hipotetizamos que la forma de pregunta que suelen asumir las reflexiones metalingüísticas formuladas sobre estas cuestiones por los hablantes, según lo que hemos observado en interacciones espontáneas, obedece a una estrategia de búsqueda de acuerdo que reduzca el riesgo de eventuales consecuencias sociales negativas.

Muchos interrogantes quedan abiertos, entre los cuales se destacan los siguientes:

- a) cómo se arriba a la convencionalización (o por qué la alternancia no necesariamente se resuelve),
- b) por qué si puede discernirse una tendencia (y un mecanismo accionándola de modo dominante) de todos modos no es desestimable la cantidad de apellidos cuyas realizaciones convencionalizadas no se han apartado (demasiado) de las de origen,
- c) qué razones pueden llevar a defender el apego a las pautas de las lenguas de origen a hablantes que no las dominan, o
- d) cómo un mismo tipo de elección (divergente, y en una misma dirección) puede servir para la categorización positiva o negativa de un hablante (o, lo que es igual, quiénes “ven” una cosa y quiénes otra en tales elecciones).

Proyectamos un curso futuro para nuestras indagaciones que ayude a dar respuesta a esos interrogantes. Confiamos, por último, en que este aporte contribuya a la sensibilización no respecto de

un deber ser determinado, sino respecto de la complejidad (las alternativas, el conflicto) que se subsume en el objeto abordado.

Notas al pie

- 1 Por una presentación del problema de la equivalencia entre alternantes, que concluye con la postulación de una equivalencia referencial (en ese caso, para la sintaxis), véase Martínez y Speranza (2009:92).
- 2 Este alternante resulta de “leer en español” el apellido (v. infra). Puede pensarse que el alternante mayoritario no se distingue de él en lo que respecta a la adaptación, sino que solo “retrae” la consonante africada a una fricativa, por pérdida de la fase oclusiva.
- 3 Sobre la región y la ciudad, véase e.g. Cernadas de Bulnes (2001).
- 4 Esta consulta, que tuvo solo propósitos contrastivos, se aplicó sobre una muestra poblacional predeterminada (equilibrada sobre las variables de sexo y edad) de doce consultantes, a los que se les solicitó la realización oral de una lista de apellidos de los dos orígenes diferentes del español que en la región, dada la composición proporcional de la población de ascendencia inmigratoria en ella radicada, son los más frecuentes (italiano y alemán).
- 5 La convencionalización también puede operarse sobre una forma estrictamente mixta, como lo evidencia el apellido (igualmente difundido por los medios de comunicación) del ex Ministro de Economía de la Nación Roberto Lavagna, regularmente realizado como [laβaña] (i.e. bajo una forma que sigue la pauta de lectura española para -v- y la italiana para -gn-).
- 6 Este recurso (el único disponible para la producción escrita no especializada en un caso como el que nos ocupa), constituye por otra parte la contracara de un modo de referirse a la realización oral de los apellidos no hispánicos que es muy común en la zona dialectal del español bonaerense: nos referimos a la frase estereotipada que hemos registrado en preguntas y aclaraciones respecto de la realización oral de diversos apellidos, de los que los hablantes dicen que se pronuncian “como se escriben” (v. infra y Hipperdinger 2009a).
- 7 Cuando no hay una forma fija (como en el caso de Berger), el imperativo actitudinal ligado a un x modelo lingüístico (el de origen o el del español, a través de la adaptación) condicionará obviamente (aunque quizá no exclusivamente, ya que la dirección de la tendencia general también puede incidir) las elecciones.
- 8 Es de notar, adicionalmente, que cuando se “defiende” el uso común, siendo en la generalidad de los casos ese uso tendiente a la “españolización”, también puede estar defendiéndose, aun indirectamente, el ajuste a un modelo (el del español, por la vía de la adaptación).
- 9 Respecto de la evaluación de las consecuencias sociales como motivación para las elecciones lingüísticas, véanse los aportes pertinentes de Myers-Scotton al estudio del cambio de código (principalmente, Myers-Scotton 1995 y 1998).
- 10 Por hallazgos comparables en relación con la evaluación de los usos divergentes para préstamos léxicos, véase Hipperdinger (i.a. 2009b).
- 11 Si (intencionadamente o no) la inteligibilidad resulta implicada, i.e. si el interlocutor no reconoce el apellido realizado en su forma de origen, la elección puede directamente ser considerada excluyente.
- 12 Las respuestas normalmente señalan las cuestiones ortográficas de mayor importancia (e.g. “con h y doble p”), y ocasionalmente refieren a personalidades destacadas que portan el mismo apellido.
- 13 Nuestra propia experiencia no profesional nos proveyó días atrás de un interesante ejemplo: mientras buscaba documentación a nuestro nombre ordenada alfabéticamente, un empleado comentó que Hipperdinger era “un apellido fácil de recordar, pero difícil de pronunciar”, y ensambló con ese comentario una serie de relatos vinculados con su radicación temporal en una región de población de ascendencia mayoritariamente alemana.

Referencias

- Avendaño, Fernando (2002) *Lengua 7. Libro del docente*. Buenos Aires: Santillana. Págs. 107-108.
- Cernadas de Bulnes, Mabel (comp.) (2001) *Historia, política y sociedad en el sudoeste bonaerense*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.
- Hipperdinger, Yolanda (2001) *Integración y adaptación de transferencias léxicas*. Bahía Blanca: EdiUNS.
- (2006) “Incorporaciones lexicales por préstamo en español bonaerense: ¿‘deterioro’ o ‘enriquecimiento’?”. En Barcia, Pedro Luis (coord.), *III Congreso Internacional de la Lengua Española. Identidad lingüística y globalización*. Buenos Aires: Academia Argentina de Letras. Págs. 151-167.
- (2009a) “¿Cómo es? ¿Como se escribe? Notas sobre la pronunciación de apellidos inmigratorios en el sudoeste bonaerense”. En Cernadas de Bulnes, Mabel y José Marcilese (eds.), *Política, sociedad y cultura en el sudoeste bonaerense*. Bahía Blanca: EdiUNS. Págs. 313-321.
- (2009b) “Alternantes marcados y significados sociales. Sobre las realizaciones divergentes de los préstamos léxicos en marcos interaccionales” (conferencia), *IV Coloquio Argentino de la International Association for Dialogue Analysis*. La Plata: IADA-Universidad Nacional de La Plata.
- Martínez, Angelita y Adriana Speranza (2009) “¿Cómo analizar los fenómenos de contacto lingüístico? Una propuesta para ver el árbol sin perder de vista el bosque”. En *Lingüística* 21:87-107.
- Myers-Scotton, Carol (1995) *Social motivations for codeswitching*. Oxford: Clarendon Press [1993].
- Myers-Scotton, Carol (ed.) (1998) *Codes and consequences: Choosing linguistic varieties*. Oxford: Oxford University Press.

Capítulo 82: 661-667

La redacción de ideas principales de textos académicos en inglés:
sus beneficios y dificultades como instrumento de
evaluación de la lectocomprensión

Patricia Insirillo, María Susana González y Adriana Adem

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

La redacción de ideas principales de textos académicos en inglés: sus beneficios y dificultades como instrumento de evaluación de la lectocomprensión

Patricia Insirillo, María Susana González y Adriana Adem

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Ciudad de Buenos Aires, Argentina

pinsirillo@yahoo.com.ar; masugonzalez@gmail.com; Adriana.adem@gmail.com

Resumen

Una de las mayores dificultades que tienen los estudiantes universitarios de grado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en los cursos de lectocomprensión en inglés, es la reconstrucción personal de un texto académico a través de la elaboración de la idea principal en una sola oración escrita en español. La idea central es utilizada como instrumento de evaluación de la comprensión lectora ya que la misma implica una síntesis conceptual que denota selección, jerarquización de información y relación entre conceptos relevantes presentes en el texto. A su vez, la redacción debe expresar la relación entre los conceptos detectados como más importantes en una oración coherente desde el punto de vista composicional y semántico que se ajuste a la información presente en el texto leído. El presente estudio exploratorio tiene como objetivo estudiar las ideas centrales realizadas por 50 estudiantes que leyeron un texto explicativo de 140 líneas. Los sujetos implicados realizaron tres tareas de comprensión lectora: un ejercicio de selección múltiple, una pregunta cuya respuesta demandó la explicación del concepto más relevante del texto y la redacción de la idea central. A través de la comparación de lo producido por los estudiantes se intentó determinar el nivel de comprensión alcanzado y las dificultades que tuvieron los estudiantes. Los resultados hallados tendrán importantes implicancias pedagógicas ya que nos permitirán desarrollar estrategias de intervención y materiales apropiados que permitan un adecuado andamiaje para ayudar a los alumnos a superar las dificultades detectadas.

Introducción

Este trabajo exploratorio se enmarca dentro de las investigaciones desarrolladas en el Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en la cátedra de Lectocomprensión de Inglés. Esta Cátedra considera a la lectura como un proceso activo de reconocimiento, interpretación, y reconstrucción del discurso escrito.

En los cursos dictados por el departamento, los alumnos con escasos conocimientos de L2 acceden a la lectura de textos académicos auténticos de tipología expositiva o argumentativa con temáticas afines a sus áreas de estudio o carrera. Dado al bajo umbral de lengua meta, los alumnos gradualmente van adquiriendo estrategias de lectura que les permiten romper con la lectura lineal y acceder a los conceptos nucleares luego de haber aplicado criterios de selección y jerarquización (Spath Hirschmann, 2000).

Por lo expuesto, la comprensión es entendida como un proceso complejo en el que podemos distinguir distintos niveles. El modelo de niveles más aceptado en la actualidad es el del psicólogo cognitivo Walter Kintsch (1998) quien considera que el lector se enfrenta en primer lugar con la superficie o estructura superficial del texto, es decir, las palabras y oraciones que lo constituyen. Con esta información el lector elabora la base del texto que es la representación del significado del textual más las inferencias necesarias para construir una totalidad coherente. En la base del texto, pueden distinguirse dos aspectos. La microestructura corresponde a la comprensión de cada uno de los segmentos del texto y la macroestructura, a su representación global; es decir que el lector realiza una selección de los elementos de mayor importancia conceptual. Además del nivel de superficie y de base del texto, existe otro nivel que Kintsch denomina el modelo de situación. En este nivel, la información proporcionada por el texto se integra con los conocimientos previos del lector. La relación entre los niveles no es necesariamente consecutiva, es decir no siempre se materializan según la secuencia descripta (Silvestri, 2004).

La representación mental o esquema del lector (Rumelhart, 1994) se activa cuando reconoce palabras o conceptos durante el escaneo del texto o lectura global realizada en la etapa de anticipación o de pre-lectura. En esta etapa inicial, el conocimiento previo tiene un rol fundamental ya que su activación le permite al lector comenzar a integrar la información nueva con la que ya poseía. El resultado es la construcción de una red de conceptos que configura un esbozo de la idea principal del texto lo que le permite al lector elaborar hipótesis que confirma o rechaza posteriormente a través de una lectura proposicional en la etapa de verificación.

Luego de la lectura del texto en inglés, los lectores realizan diversas tareas en lengua materna, español, para demostrar su comprensión. En la etapa de verificación, las tareas están relacionadas con el macro y el microprocesamiento: parafraseo de los párrafos, parafraseo de ideas relacionadas por conectores, ejercicios de opción múltiple, búsqueda de información relevante en el texto, etc.

En la última etapa, denominada internalización, las tareas requeridas son la redacción de la idea principal del texto en una sola oración, la reformulación de un concepto clave y la construcción de la macroestructura del texto por medio de una red conceptual ya que en los niveles elemental y medio solo se les solicita la redacción de la idea principal del texto.

La idea central es utilizada como uno de los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora ya que la misma implica una elaboración conceptual que denota jerarquización de información y relación entre conceptos relevantes presentes en la macroestructura del texto. Una síntesis lograda a través de la redacción de una oración relativamente breve que incluye la información más importante presentada en el texto y excluye lo redundante o trivial es lo que denominamos idea central o principal. (Stevens, 1991).

Su redacción requiere la expresión de la relación entre los conceptos detectados como más importantes en una oración coherente desde el punto de vista composicional y semántico que se ajuste a la información presente en el texto leído. Por lo general, esta tarea demanda la formulación de una oración compleja con un adecuado uso de conectores para manifestar una correcta cohesión y relación de conceptos que respete la expresada por el autor en el texto fuente. Es así que esta tarea implica un grado de comprensión global, macroestructural del texto fuente que posibilite que el alumno pueda distinguir las ideas principales del mismo y la relación existente entre ellas.

Dicha reformulación exige las siguientes características:

capacidad de síntesis ya que la exigencia de una sola oración demanda una expresión concisa, precisa y breve de los conceptos relevantes a incluirse en la idea central sin tener en cuenta ejemplos o detalles irrelevantes.

capacidad de reformulación ya que el alumno no realiza una copia literal más reducida del texto sino que lo reformula utilizando sus propias palabras.

objetividad ya que la idea central debe ajustarse a las ideas expresadas por el autor en el texto fuente y excluir apreciaciones personales o juicios críticos sobre el contenido del texto.

internalización y asimilación conceptual ya que la idea central no debe solo contener frases claves del texto agrupadas en forma inconexas. Por el contrario, la comprensión del texto permitirá una redacción que refleje correctamente las interconexiones entre conceptos.

manejo adecuado del código escrito ya que la expresión de la idea estará relacionada con un adecuado uso de recursos lingüísticos, es decir, un léxico apropiado, la gramática de la lengua española, una adecuada ortografía, puntuación, uso de conectores, entre otros.

Objetivo

El objetivo de este trabajo ha sido analizar las dificultades presentadas por los alumnos para redactar ideas centrales de un texto académico expositivo/explicativo. Para cumplirlo se elaboró una prueba de comprensión lectora con el fin de analizar los resultados y caracterizar la problemática identificada tratando de dar cuenta de si los errores detectados son producto de una inadecuada comprensión textual o de dificultades de redacción en la reformulación o de ambas cuestiones.

Materiales y procedimientos

Se elaboró un examen de lectocomprensión que fue tomado a 50 alumnos que se presentaban a rendir la materia Inglés Elemental en carácter de alumnos libres. Antes de darles la prueba de lectocomprensión, se les solicitó que llenaran una breve encuesta acerca de su nivel de conocimientos de inglés y de la cantidad de materias aprobadas. Se decidió incluir esta encuesta para poder identificar el perfil de los estudiantes involucrados en el estudio debido a la heterogeneidad de la población estudiantil con la que trabajamos.

La prueba comprendía la lectura de un fragmento explicativo – expositivo de 140 líneas extraído de un artículo de investigación cuyo título es “Principle vs Pragmatism: Policy shifts and Political Competition” publicado en *American Journal of Political Science* en junio de 2007. El tema desarrollado en el artículo es lo suficientemente amplio como para ser abordado por los estudiantes de cualquiera de las nueve carreras que se dictan en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires ya que explica los cambios de estrategia en las campañas electorales. Las líneas del texto fueron numeradas para facilitar la realización de las consignas. El texto no presenta dificultades mayores a las que puede presentar cualquier otro tipo de texto de los cuadernillos utilizados frecuentemente en los cursos regulares del Nivel Elemental. Es más, el concepto más importante es explicado y reiterado varias veces a lo largo de todo el fragmento de manera que el alumno puede detectarlo aún no comprendiendo algunas líneas del texto en particular.

El examen comprendía tres secciones. La primera denominada “Anticipación” tenía tareas optativas. Su inclusión sólo respondía a facilitar el proceso de lectura que los alumnos llevarían a cabo, debido a la importancia que la cátedra otorga a la activación de conocimientos previos y detección de la macroestructura textual a partir de la cual es posible, desde la anticipación, detectar conceptos relevantes, la voz del autor, el propósito del artículo, los párrafos conclusivos, entre otros, antes de realizar una lectura más detallada del texto. En la segunda sección, llamada “Verificación”, se incluyó una tarea de selección múltiple. Los estudiantes debían continuar una oración inconclusa eligiendo la frase que completaba la idea según el contenido del texto leído. Algunas de las cláusulas a completar abarcaban conceptos que implicaban la comprensión global del texto y otras requerían de la lectura minuciosa de ciertas partes del mismo. En la tercera sección, “Internalización”, los estudiantes debían realizar dos tareas. La primera era una pregunta cuya respuesta implicaba la reformulación del concepto más relevante del texto. Esta actividad no tenía ningún requisito en cuanto a su redacción o a su extensión. La segunda tarea consistía en la redacción de la idea central del texto que debía ser formulada en una sola oración. Si bien las tres tareas están orientadas a evaluar la comprensión textual, la última es la que siempre revela mayor grado de dificultad en nuestros alumnos.

El tiempo asignado a la resolución de las tareas fue de dos horas y media. La prueba fue administrada por los docentes investigadores a fin de registrar si las consignas ofrecían algún tipo de dificultad en cuanto a lo requerido.

Análisis de datos y resultados

Se realizó un análisis cualitativo y cuantitativo de los datos obtenidos. En primer lugar, tabulamos los datos sobre conocimiento de inglés y experiencia universitaria que recabamos en la encuesta inicial. En el caso del presente estudio, 18 estudiantes (36%) manifestaron tener conocimientos elementales de inglés (escuela primaria o secundaria), el 22% (11 estudiantes) poseían un nivel intermedio porque habían cursado varios años en institutos de enseñanza de inglés y el 42% (21 estudiantes) poseían un nivel avanzado ya que habían rendido el FCE o habían cursado más de cuatro años en un instituto de enseñanza de inglés. A su vez, 20 estudiantes (40%) habían aprobado hasta cinco materias, 17 (34%) habían aprobado hasta 15 materias y el resto (26%) estaban finalizando sus estudios por lo cual era esperable que los últimos grupos contaran con mayor experiencia en lectura de textos académicos en lengua materna y más conocimientos previos sobre los temas generales que atraviesan todos los campos de estudio que abarca la Facultad de Filosofía y Letras.

Con respecto a la prueba de lectocomprensión, en primer lugar, se trató de distinguir qué estudiantes habían comprendido el fragmento. Para ello se tuvo en cuenta si habían podido distinguir las diferentes actitudes de los votantes ante la propuesta de cambio de política partidaria en lo que respecta a aspectos pragmáticos o de principios. La autora del artículo sostiene que los partidos pierden credibilidad cuando proponen cambios relacionados con cuestiones de principios, mientras que los cambios relativos a cuestiones pragmáticas son vistos positivamente porque demuestran la adaptación de los partidos a los cambios contextuales. En la sección de internalización de la prueba, había dos actividades en las que los estudiantes podían mostrar su nivel de comprensión: en la primera se les solicitaba responder a la pregunta *When are policy shifts well seen by voters? Justify the answer with information from the text* (¿Cuándo los cambios políticos son bien vistos por los votantes? Justifique su respuesta con información del texto) y la segunda requería la formulación de la idea principal. Del análisis de las producciones de los alumnos en estas dos tareas se desprende que de los cincuenta estudiantes veinticuatro (48%) comprendieron el fragmento mientras que el resto (52%) demostró problemas de comprensión.

Ejemplo de idea central correcta:

Las reacciones del electorado frente a los cambios de las políticas de los partidos varían según se traten de cuestiones de principios o pragmáticas siendo percibidos como falta de credibilidad los que se refieren a los primeros y, en cambio, actos de responsabilidad frente a las circunstancias cambiantes las segundas. (Estudiante n° 50)

Al analizar las producciones de los 24 alumnos que evidenciaron comprensión, distinguimos dos tipos de problemas en la redacción de la idea central: a) problemas en la construcción de la idea central a nivel macro (idea descriptiva, parcial o resumen) y b) problemas de redacción a nivel micro (cohesión, puntuación, uso de léxico, redundancia).

La siguiente tabla muestra los resultados del análisis de los problemas de construcción de la idea central.

Categorías	Total	Cantidad	Porcentaje
Descriptiva	24	5	20.83%
General	24	7	29%
Parcial	24	13	54%

Tabla 1: Problemas de construcción de la idea central

Los resultados nos indican que la mayor dificultad se encuentra en la jerarquización y selección conceptual por parte de los alumnos ya que omiten conceptos que deberían estar presentes por su relevancia en la idea central. Como se observa en la tabla precedente, el 54% del total de los estudiantes escribió una idea central parcial, el 29% una idea general y el 20.83% una idea descriptiva. En algunos casos, las redacciones de los estudiantes podían ser ubicadas en más de una categoría como es el caso del estudiante 40 cuya idea es general y parcial.

Los ejemplos de ideas centrales con dificultades son los siguientes:

Idea descriptiva o resumen: el estudiante comprende lo presentado por la autora pero extrae las ideas que aparecen en el texto siguiéndolo linealmente sin construir interrelaciones ni respetar la consigna de escribir una sola oración; es el caso del estudiante N° 29.

Al respecto de los cambios de políticas de los partidos políticos en relación a la reacción que dichos cambios provocan en el electorado, el artículo muestra dos tipos específicos de problemas (dominios) que ayudan a comprender el efecto de los cambios: 1) problemas pragmáticos donde el cambio puede ser bien visto en la medida que las condiciones políticas puedan cambiar y 2) problemas de principios donde los cambios pueden ser vistos como problemas de identidad e ideología. El artículo explora por estas dos vías los efectos que pueden causar los cambios en los actos electorales.

Idea general: el lector 8 ha logrado ver el contraste de los dos tipos de cambio pero no especifica las razones por las cuales el electorado asume dos actitudes diferentes ni define a qué se refiere la autora con las dos dimensiones.

Según el texto, los cambios políticos deberían ser beneficiosos en el caso de cuestiones pragmáticas y contraproducentes cuando se refieren a valores e ideologías.

Idea parcial: en este caso el lector 6, a pesar de intentar desarrollar las dos actitudes de los partidos políticos y especificar a qué se refiere la autora con los distintos tipos de cambio, no especifica los motivos de las diferentes reacciones de los votantes.

El texto trata acerca de la conveniencia o no de los cambios, movimientos que hacen los candidatos en sus estrategias políticas destacando la reacción de los votantes frente a ellos que se manifiesta indefectiblemente en las urnas; para llegar a una conclusión el autor hace un relevamiento de investigaciones hechas y por último presenta las características de las políticas basados (valores culturales, sociales) y de los que se basan en lo pragmático (economía principalmente)

La siguiente tabla muestra los problemas de redacción detectados:

Categorías	Total	Cantidad	Porcentajes
Cohesión gramatical	24	4	16%
Puntuación	24	6	25%
Uso de léxico en español	24	3	12%
Redundancia	24	4	16%
Omisión del verbo en la oración	24	1	4%

Tabla 2: Problemas de redacción a nivel micro

En este caso, las mayores dificultades se observaron en el uso de la puntuación (25%), en la cohesión gramatical (16%) y en la redundancia (16%). En el caso del uso inadecuado de la puntuación, se observó que algunos estudiantes recurrían al uso del punto y coma o de la coma para yuxtaponer conceptos en lugar de relacionarlos por medio de conectores para tratar de cumplir con la consigna de escribir una sola oración. En lo que respecta a la cohesión gramatical se observó que en varios casos no se sabía cuál era el referente y en otros casos el estudiante reiteraba conceptos.

Discusión

Los resultados de esta muestra con respecto a la dificultad de los alumnos universitarios en la redacción en lengua materna, concuerdan con los hallados por otros autores. Arrieta y Meza (2005) expresan la preocupación de los docentes de idiomas modernos en Venezuela al detectar diversas dificultades de los estudiantes universitarios en el manejo del idioma castellano, específicamente en lo referente a la comprensión lectora y a la redacción correcta y adecuada al nivel académico universitario. Según estos autores, en el nivel de Educación Superior se han detectado casos de analfabetismo funcional que se manifiesta por la incapacidad del individuo para identificar las ideas principales expuestas en un texto, imposibilidad de captar la intención del escritor y en la redacción incoherente de resúmenes de los textos objeto de lectura.

Investigaciones realizadas por Arrieta y Meza (1997) y Finol et al. (1993 en Arrieta et al. 2006) señalan que los alumnos Universitarios producen escritos que evidencian pobreza léxica, deficiencia en la expresión de ideas, incorrecciones ortográficas, morfosintácticas y semánticas. Estas dos últimas

resultan más graves que los errores ortográficos, ya que afectan al sentido de la oración dificultando de este modo la comunicación.

Los problemas del procesamiento de textos académicos en lengua materna por parte de un número importante de alumnos universitarios son conocidos y existen algunos trabajos sobre los problemas de reformulación de este tipo textual. El trabajo pionero de Azcoaga y Hirschmann (1986) tiene como objetivo detectar las dificultades relacionadas con la adquisición, identificación y comprensión de conceptos desarrollados en textos científicos. Arnoux, Nogueira y Silvestri (2003) estudiaron las dificultades de reformulación de textos polifónicos realizada por ingresantes a la universidad con diferente entrenamiento escolar previo. En el trabajo de Ferrari y Giammatteo (1996) se postula que un texto fuertemente marcado axiológicamente condiciona su reformulación tanto en el nivel de la enunciación como en el plano sintáctico y léxico.

Los datos obtenidos en nuestro primer trabajo exploratorio corroboran las conclusiones a las que llegaron otros investigadores acerca de las dificultades de los alumnos universitarios para organizar coherentemente los conceptos desarrollados en los textos académicos. En el caso de la lectura en lengua extranjera también debemos tener en cuenta la variable de conocimiento de la lengua extranjera. Sin embargo, si observamos el desempeño de los estudiantes con un avanzado conocimiento de inglés vemos que este no es un factor decisivo en la lectocomprensión. Si se combinan un conocimiento avanzado o intermedio de la lengua extranjera con una mayor experiencia universitaria, vemos que esto favorece la comprensión de los textos académicos. En nuestro corpus hay dos estudiantes, el 42 y el 44, quienes han rendido y aprobado los mismos exámenes internacionales (KET y PET) pero poseen distinta experiencia universitaria. El estudiante 42 aprobó una sola materia de su carrera mientras que el 44 tiene dieciocho materias aprobadas. Las producciones de estos dos estudiantes son muy diferentes. Mientras que el estudiante 42 no pudo comprender el texto, el estudiante 44 lo comprendió aunque produjo una idea general en la que no especifica subideas.

Conclusión

Es fundamental reconocer la necesidad de darle a la lectura y a la redacción una adecuada centralidad dentro de las exigencias del currículo de los estudios universitarios. La redacción en nuestro caso se relaciona estrechamente con una lectura comprensiva de un texto en L2; es así que los errores en ideas centrales debido a la falta de comprensión serían lógicos y esperables, no así, los producidos por alumnos que evidencian comprensión. En el ámbito universitario, se da por sentado que los alumnos ya son hábiles en el manejo del código escrito; sin embargo, esa expectativa es inadecuada ya que no refleja la realidad. Por lo tanto, es de suma importancia comprender la demanda de la actividad propuesta y ofrecer en las guías de estudio un adecuado andamiaje para gradualmente ayudar a los alumnos a superar las dificultades de redacción en lengua materna. Es aquí donde el concepto de alfabetización académica de Carlino (2006) cobra importancia ya que sólo podremos ayudar a nuestros alumnos en tanto y en cuanto no demos por sentado que los alumnos ya poseen habilidades que, muy a nuestro pesar, aún no han sido adquiridas. Como expresan Arrieta et al (2006), es necesario enfrentar el problema sin atribuirle la responsabilidad a los niveles educativos anteriores. El problema existe y nuestra tarea consiste en buscar su solución especialmente comprendiendo que la resolución de nuestras consignas requiere habilidades que deben enseñarse.

Para concluir, queremos destacar que, si bien es necesaria la comprensión por parte del docente de la demanda que implica la redacción de una idea central y las dificultades que los alumnos presentan para su realización, no podemos dejar de valorar sus beneficios ya que la idea principal es un instrumento que permite evaluar la jerarquización e interrelación de conceptos que logran realizar los estudiantes cuando leen para aprender.

Referencias

- Arrieta, Beatriz, et al. (2006) "La comprensión lectora y la redacción académica como centro del currículo". *Acción Pedagógica* 2006, vol.15, no.1: 94-98. ISSN 1315-401X.
- Arrieta, Beatriz, et al. (2005) "La Comprensión Lectora y la Redacción en Estudiantes Universitarios". *Revista Iberoamericana de Educación* Vol. 35, N° 2. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/825Barrieta.PDF>
- Azcoaga, Juan y Sue Ann Spath Hirschmann (1986) "Perfil del estudiante del Ciclo Básico Común: aspectos conceptuales, lingüísticos y lógicos". Informe para la Dirección General de Planificación Educacional de la Universidad de Buenos Aires.
- Arnoux, Elvira, Sylvia Nogueira y Adriana Silvestri (2003) "La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos". *Revista Signos* Volumen 35 N° 51-52: 129-148.
- Carlino, Paula (2006) "Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo". En *Signo y Señal* N° 16: 71-117.
- Ferrari, Laura y Mabel Giammatteo (1996) "Reformulación de un texto argumentativo por estudiantes universitarios". *Revista de Lenguas Modernas*. 70- 77.
- Kintsch, Walter (1998) *Comprehension: a Paradigm for Cognition*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Rumelhart, David (1988) "Toward an Interactive Model of Reading". En Ruddell, Robert et al. *Theoretical Models and Processes of Reading* (1994: 864-893) Fourth Edition. Newark, Delaware: International Reading Association.

- Silvestri, Adriana (2004) "La comprensión del texto escrito". En Alvarado, Maite (Coord.) (2004: 29-44) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- Spath Hirschmann, Sue (2000) "Modelo de adquisición de una lengua extranjera a través de las competencias receptoras". En *Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Mar del Plata, Argentina.
- Stevens, Robert et al. (1991) "The Effects of Cooperative Learning and Direct Instruction in Reading Comprehension Strategies on Main Idea Identification". *Journal of Educational Psychology*, Vol.83, No. 1: 8-16.
- Van Dijk, Teun y Kintsch, Walter (1983) *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

Capítulo 83: 669-679

Una aproximación al perfil de competencia morfológica de
alumnos de 3° y 6° años de Educación General Básica

María Elena Isuani de Aguiló

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Una aproximación al perfil de competencia morfológica de alumnos de 3° y 6° años de Educación General Básica

María Elena Isuani de Aguiló

Facultad de Educación Elemental y Especial, UNCuyo

Mendoza, Argentina

meisuani@gmail.com

Resumen

Esta comunicación presenta los resultados de una investigación (SECYT, 2007/2009) sobre el perfil de competencia morfológica de alumnos de Educación Primaria de 3° y 6° años. Esta investigación se fundamentó en la falta de datos acerca de la competencia morfológica de alumnos que transitan la escolaridad Primaria. Dado que el dominio morfológico es decisivo para el desarrollo de la competencia léxica, y que ésta tiene probada repercusión en los procesos de comprensión y producción lingüística, indagar acerca de la competencia morfológica constituye un dato relevante, que puede contribuir a planificar acciones pedagógicas a lo largo de los primeros ciclos de la educación formal. Se adoptó una concepción de la morfología como un componente relativamente autónomo, y además, el modelo psicolingüístico AAM (Augmented Addressed Morphology) de Caramazza y cols. (1988), que propone rutas alternativas de acceso morfológico (lexical y sublexical). Se analizó el desarrollo de estrategias para el reconocimiento y la producción de bases y afijos de palabras complejas, su valor semántico y su proyección sintáctica, y la competencia para establecer relaciones con las palabras de las que derivan. Se diseñaron pruebas, elaboradas ad hoc, para conocer el perfil de desarrollo de la competencia morfológica de los sujetos de la muestra. El análisis de los datos mostró que los sujetos no aplicaron estrategias de acceso al léxico mental en un nivel sublexical; tampoco se observó un desarrollo de la conciencia morfológica, para el reconocimiento de bases y afijos, esperable dada la edad y el nivel de escolaridad.

Introducción

El objetivo de esta comunicación es presentar los resultados de una investigación (SECYT, 2007/2009) sobre el perfil de competencia morfológica de alumnos de Educación General Básica de 3° y 6° años. El proyecto surgió con la intención de encontrar datos que permitan mejorar la enseñanza de la lengua materna. La reflexión conjunta de los investigadores fue guiando nuestro interés hacia la unidad palabra y sus formantes, por entender que es la unidad más apropiada para abordar en la infancia, por corresponder adecuadamente a la zona de desarrollo próximo de los aprendizajes infantiles. Basándonos en los resultados de algunas investigaciones lingüísticas y psicolingüísticas recientes, nos propusimos buscar datos que nos permitieran confirmar que el reconocimiento de la estructura interna de las palabras, esto es, de su estructura morfológica, es un aspecto relevante en el procesamiento e internalización de los elementos léxicos. Por lo expuesto, una parte de la investigación se propuso diseñar un perfil morfológico de los alumnos de EGB que finalizan el Primero y el Segundo Ciclo.

Para cumplir ese objetivo, fue necesario diseñar pruebas que permitieran obtener los datos correspondientes al perfil morfológico. Esto constituyó todo un desafío, dado que no se ha encontrado en lengua española ninguna prueba de índole similar. Existen, sí, pruebas para medir el desempeño en morfología flexiva, pero no para explorar la morfología léxica, esto es, los procedimientos de formación de palabras.

Mediante la aplicación de los instrumentos diseñados se obtuvieron datos acerca de la competencia morfológica cuya interpretación permitió la construcción de conocimiento acerca de este dominio en los sujetos en estudio. Los resultados que exponemos a continuación se refieren tanto al grupo de 3° como al de 6° grado, porque si bien existen algunas diferencias, derivadas naturalmente del proceso madurativo operado en los mayores, como es el avance en los niveles educativos, las dificultades y los logros no difieren demasiado.

La variable en estudio, la competencia morfológica, comprende el acceso a los elementos simples o formantes, el dominio de las reglas que rigen la formación de palabras a partir del procesamiento de los morfemas y la posibilidad de acceder a la comprensión y uso de un conjunto no finito de palabras complejas. Este saber hace posible la discriminación de las distintas clases de morfemas que determinan las modificaciones que sufren las palabras, ya sea para la expresión de las categorías gramaticales (sustantivo, adjetivo, verbo, etc.) o para la formación de otras palabras con nuevos rasgos de significación.

Desde una perspectiva psicolingüística, la competencia morfológica puede definirse como la capacidad para reconocer las palabras complejas, las partes constitutivas de las palabras así como

también los mecanismos adecuados que permiten combinarlas para formar nuevas palabras no sólo posibles sino también existentes en la lengua.

En nuestro estudio, dicha competencia se evalúa en las respuestas dadas por los sujetos a los ítems de la prueba de competencia morfológica elaborada ad hoc por los investigadores. El nivel de desarrollo de la Competencia Morfológica se traduce en la presente investigación en un Perfil Morfológico de los sujetos de la muestra.

Población y Muestra

La población en estudio estuvo constituida por 10 alumnos pertenecientes a una escuela del Ámbito Urbano y 182 alumnos pertenecientes a cinco escuelas del Ámbito Urbano-Marginal. En el caso de 3° año, las edades oscilaron entre los 8 y los 11 años. En el caso de 6° año, las edades oscilaron entre los 11 y los 13 años. En cuanto al sexo, la muestra de 6° año estuvo conformada por 44 sujetos masculinos y 54 femeninos mientras que la de 3° estuvo conformada por 51 sujetos masculinos y 43 femeninos. Consignamos, a continuación, la Tabla 1 que sintetiza las características de la muestra:

SUBMUESTRAS	AMBITO		SEXO		EDAD EN AÑOS					
	Urbano-Marginal	Urbana	F	M	8	9	10	11	12	13
6°-GRADO	88	10	54	44	-	-	-	50	38	10
3°-GRADO	94	-	43	51	39	37	14	4	-	-

Tabla 1: Síntesis de características de la muestra total

El perfil morfológico, es decir, el nivel de desarrollo de la competencia morfológica, requirió, en primer lugar, establecer metodológicamente una serie de indicadores que reflejaran el desarrollo de los dominios fundamentales de la competencia morfológica. A continuación se presentan dos cuadros, uno referido a la prueba de 3° y otro a la prueba de 6°, en los que se relacionan los indicadores evaluados con los números correspondientes a los ejercicios en cada una de las pruebas:

INDICADORES	EJERCICIOS
I-Formar palabras por derivación	1-3
II-Reconocer palabras compuestas	5
III-Conocer la distribución de los sufijos y prefijos en relación con las bases para la formación de nuevas palabras	6-7
IV-Reconocer diferentes valores semánticos de afijos de alta frecuencia	2-3
V-Reconocer familias de palabras	4
VI-Reconocer diferentes alomorfos de una base	4
VII-Conocer alomorfos de afijos	7-8
VIII-Derivar una clase de palabra a partir de otra	9-10

Tabla 2: Indicadores evaluados y ejercicios correspondientes a la Prueba de 3°

INDICADORES		EJERCICIOS
I-Formar palabras	a-prefijación	16-18
	b-sufijación	19
	c-parasíntesis	19
	d-composición	12
II-Reconocer bases y afijos de palabras derivadas		5-8
III-Conocer la distribución de los sufijos en relación con las bases para la formación de nuevas palabras		1-14-17
IV-Reconocer diferentes valores semánticos de afijos de alta frecuencia		4-9-10
V-Conocer clases léxicas mayores: sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio		3
VI-Reconocer alomorfos de una base		13
VII-Conocer alomorfos de afijos		3
VIII-Derivar una clase de palabra a partir de otra		6-20
IX-Conocer propiedades sintácticas de los derivados		7-15
X-Reconocer palabras compuestas y sus elementos		2-11

Tabla 3: Indicadores evaluados y ejercicios correspondientes a la Prueba de 6°

Para la medición de estos indicadores se elaboraron dos pruebas con consignas de respuesta cerrada. Para establecer la consistencia interna de las pruebas, esto es, su confiabilidad y validez, las pruebas fueron aplicadas en experiencias piloto, y los resultados fueron analizados para realizar una reformulación y lograr una versión definitiva de las mismas.

Resultados

A través de la aplicación del instrumento señalado se intentó conocer la disponibilidad morfológica de los sujetos de la muestra de modo tal de establecer su perfil morfológico, teniendo en cuenta edad y escolaridad.

A) Perfil morfológico de los sujetos de 3° año de E.G.B.

El gráfico 1 muestra los resultados totales obtenidos en los que se advierte que los porcentajes de logro, sin discriminación de indicador, apenas superan el 50%, mientras que la suma de los errores y los ítems sin resolver se acerca, también al 50%. De este modo, que el 19% de los ejercicios de la prueba hayan quedado sin resolver muestra una tendencia negativa respecto de la maduración del componente morfológico de los sujetos evaluados así como una escasa disponibilidad de estrategias de desarrollo morfológico.

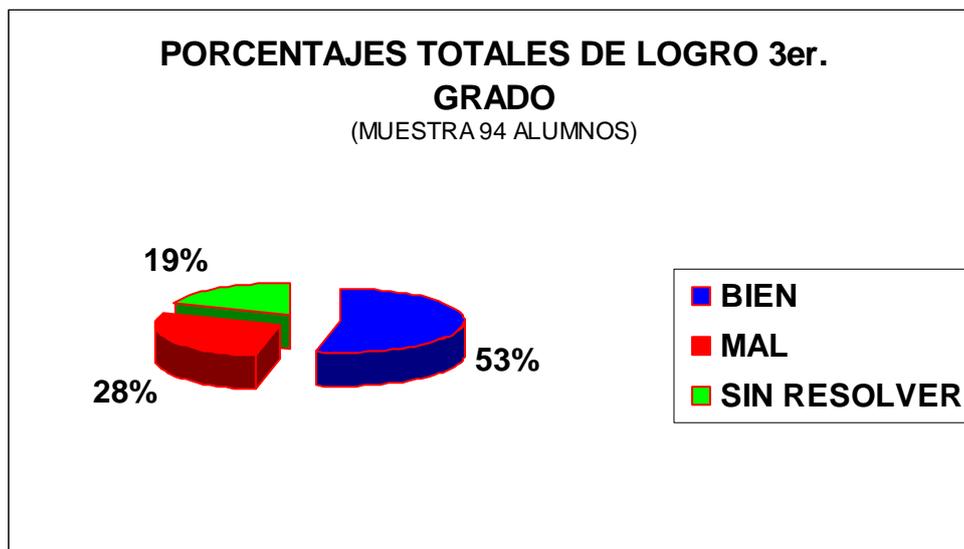


Gráfico 1: Porcentajes totales obtenidos en la prueba de morfología en 3ª Año de EGB

Ahora bien, puesto que la competencia morfológica presenta diversas facetas de análisis que se han evaluado mediante indicadores específicos, se exponen a continuación los resultados comparativos obtenidos en cada uno de los indicadores evaluados.

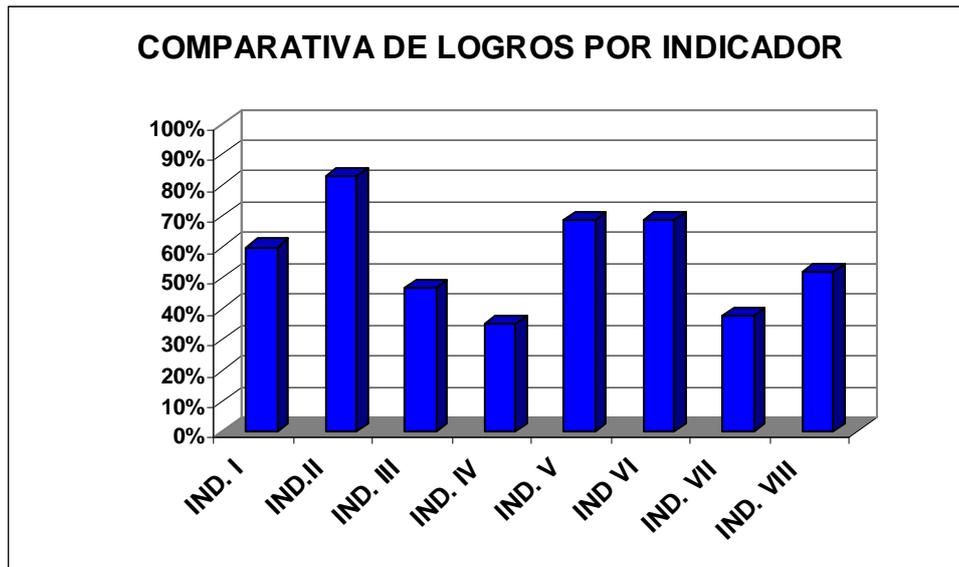


Gráfico 2: Resultados comparativos de logro por indicador

El análisis de los resultados comparativos de logro por indicador (gráfico 2) muestra que los mejores rendimientos se presentan en el reconocimiento y procesamiento de unidades léxicas que no exigen procesamiento morfológico, como ocurre con el procesamiento en la composición o el análisis de familias de palabras; al mismo tiempo, el gráfico muestra que los resultados más bajos se relacionan con los indicadores III, IV y VII que implican procesos de derivación de palabras.

Esto tiene su justificación en el hecho de que los procesos derivativos no son previsibles y es necesario realizar un análisis de bases y afixos, es decir, descomponer morfológicamente las palabras y por tanto, operar en el nivel sublexical (morfémico) para formar nuevas palabras o reconocer sus componentes. Desde el punto de vista psicolingüístico y siguiendo el modelo de Caramazza y cols. (1988), podríamos hipotetizar que los sujetos tienen un acceso al léxico mental por una ruta de palabra completa en el nivel léxico. No se advierte un procesamiento subléxico en unidades morfológicas, es decir, no opera la ruta de descomposición morfológica de bases y afixos.

Además, se observa en la pruebas que los sujetos producen formaciones imposibles (no palabras) por la adición de afixos a morfemas léxicos que no los admiten y paradójicamente, no logran formar palabras existentes de la lengua. Estas dificultades tienen, también, directa incidencia sobre las estrategias de desarrollo léxico y las posibilidades de incorporación de nuevas palabras.

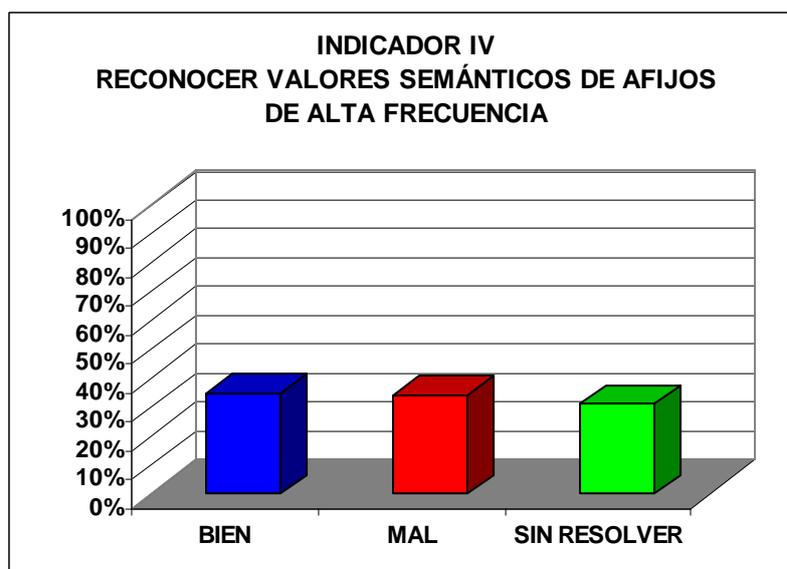


Gráfico 3: Reconocer valores semánticos de afixos frecuentes

El indicador IV “Reconocer valores semánticos de afixos frecuentes” (ejercicios 2 y 3 de la prueba) mostraron los valores más bajos de entre todos los indicadores evaluados, con 35% de logro. En este caso, la disponibilidad morfológica debe operar en interfase con el componente semántico para el

reconocimiento del significado que aportan los afijos respecto de las bases a las que se adjuntan. En este sentido, respecto de esta competencia Serra et al. (2000: 322) afirman: “cuando cuesta distinguirlos de las raíces, o su función es relativamente oscura, puede no adquirirse plenamente hasta que las criaturas tengan de ocho a diez años, o incluso más.”

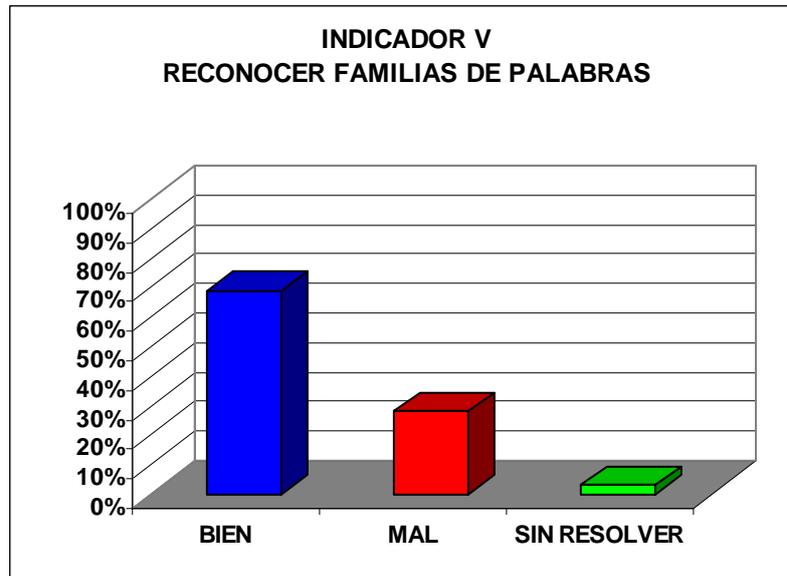


Gráfico 4: Reconocer familias de palabras

Contrariamente, el Indicador V, “Reconocer familias de palabras” (ejercicio 4 de la prueba) presenta valores de logro que se aproximan al 70%. Indudablemente, los logros en este indicador se vinculan con causas propias del procesamiento y con otras de tipo contextual. En primer lugar, el hecho de que los sujetos deban aplicar estrategias subléxicas sobre una misma base hace que la aplicación de una regla de afijación tenga menor costo cognitivo. En relación con el contexto escolar, el hecho de que, desde los primeros años de escolarización, en las clases de lengua se suelen aplicar frecuentemente actividades de reconocimiento de palabras para el desarrollo del léxico hace que el procedimiento adecuado para la formación de palabras de la misma familia esté consolidado tempranamente.

En cuanto al reconocimiento de las clases léxicas mayores, indicador VII (ejercicios 7 y 8 de la prueba) al igual que los resultados del indicador IV, éste apenas obtiene el 38% de resultado positivo. Estos resultados muestran que a pesar de que los sujetos emplean todas las clases de palabras (mayores y funcionales) en la comunicación oral y escrita, puesto que dichos saberes gramaticales forman parte de la competencia lingüística infantil desde muy temprana edad, todavía no han alcanzado la fase correspondiente a la conciencia de ese saber, es decir, a la fase de metacognición lingüística que les permita discriminar las categorías gramaticales. Sin embargo, el acceso consciente a los mismos podría producirse si se realizara un abordaje sistemático de reflexión sobre los contenidos sintácticos propios del nivel en la clase de lengua. Los resultados parecerían mostrar que la escuela no aborda el aprendizaje sistemático de las clases de palabras ni de los contenidos sintácticos correspondientes.

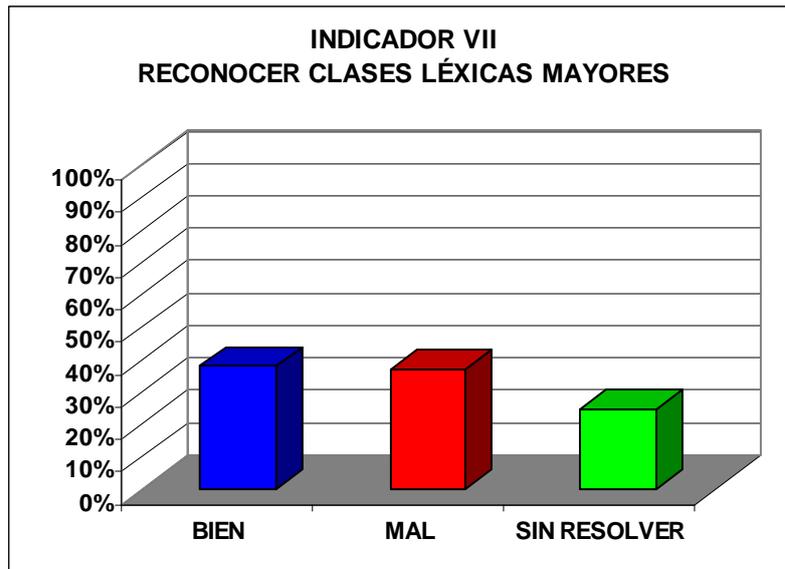


Gráfico 5: Reconocer clases de palabras

B) Perfil morfológico de los alumnos de 6° año de EGB

El gráfico 6 muestra una síntesis de los resultados totales obtenidos en 6° año, en el que se observa que los porcentajes de logro, sin discriminación de indicador, apenas llegan al 60%, mientras que la suma de los errores y los ítems del test que no se resolvieron se ubican en el 40%. Estos resultados muestran una insuficiente maduración del componente morfológico de los sujetos evaluados, así como una escasa disponibilidad de estrategias de desarrollo morfológico.

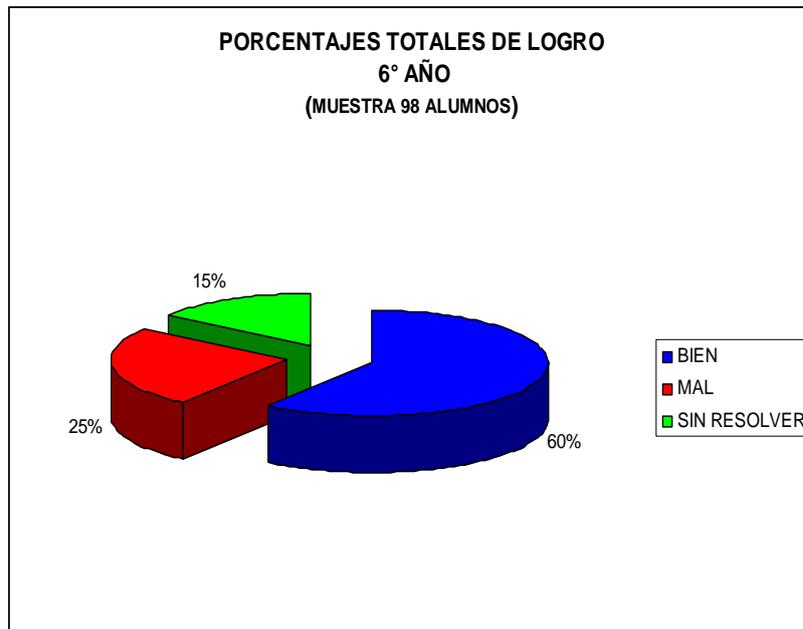


Gráfico 6: Porcentajes totales obtenidos en la prueba de morfológica en 6° año de EGB

Si se comparan los porcentajes de logro totales de 3° año (gráfico 1) y los de 6°, se observa que no existirían diferencias sustanciales respecto de la maduración del componente morfológico de los sujetos de la muestra.



Gráfico 7: Resultados comparativos de logro por indicador

El gráfico 7 muestra en forma comparativa los porcentajes de logro en los diferentes indicadores de la prueba. Se observa que, tal como ya se explicitara en el apartado correspondiente a los sujetos de 3°, los mejores resultados se obtienen en el indicador I d y II (Formar palabras por composición y reconocer bases y afijos de palabras ya derivadas). Se trata de tareas de reconocimiento o producción de palabras a partir de lexemas dados, lo cual no exige un procesamiento morfológico complejo. Por el contrario, los resultados más bajos se obtienen en los indicadores I a y I b/c, que implican la producción de derivados (por prefijación, sufijación o parasíntesis), es decir, la aplicación de estrategias morfológicas para la creación de nuevas palabras. Siguiendo el modelo de Caramazza y cols. (1988), adoptado en nuestro marco teórico, podríamos hipotetizar que, en forma semejante a lo advertido acerca de los sujetos de 3°, los sujetos de 6° tienen un acceso al léxico mental por una ruta de palabra completa en el nivel léxico. No se advierte, en general, un procesamiento subléxico en unidades morfológicas suficientemente desarrollado, es decir, no estaría operando eficientemente la ruta de descomposición morfológica de bases y afijos.

Al igual que en el caso de los sujetos de 3° año, se procede a continuación al análisis de los indicadores específicos evaluados en los sujetos de 6° año. Por razones de brevedad, se han seleccionado, a modo de ejemplo, los resultados obtenidos en tres indicadores evaluados que consideramos relevantes, a los fines de esta exposición.

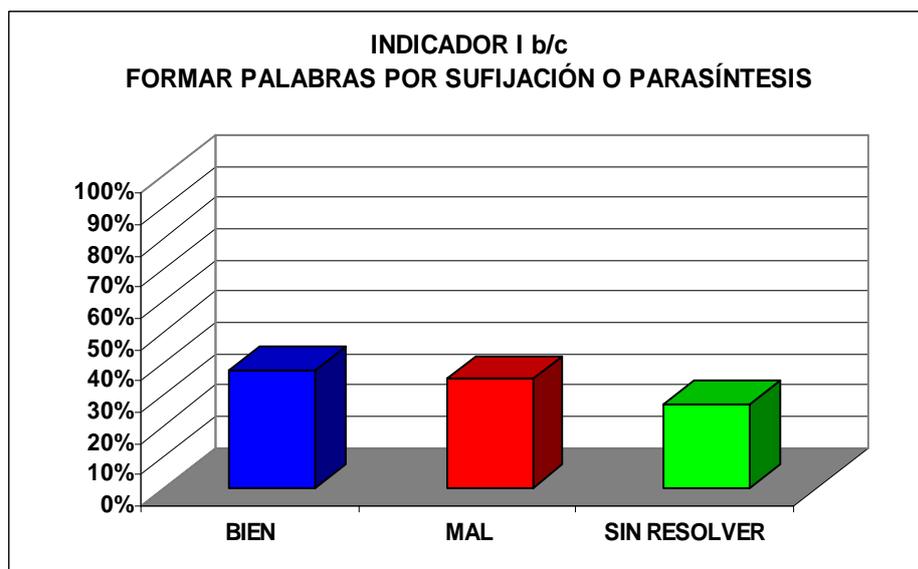


Gráfico 8: Derivar palabras por sufijación o parasíntesis

El gráfico 8 muestra los resultados obtenidos en el indicador I b/c, “Derivar palabras por sufijación o parasíntesis”, evaluados mediante el ejercicio 19 de la prueba. Los porcentajes de logro (38%) resultan similares a los de la derivación por prefijación. Aunque la sufijación es un procedimiento morfológico más accesible desde un punto de vista psicolingüístico, exige, de igual modo, un

procesamiento morfológico que no parece operar suficientemente en los sujetos de la muestra. En cuanto a la parasíntesis, el hecho de que en las palabras parasintéticas el prefijo aparezca incrustado en las correspondientes bases hace muy difícil su discriminación o su activación en el procesamiento para la producción de nuevas palabras.

En el gráfico 9 se muestran los resultados del indicador I d “Formar palabras por composición”, evaluado mediante el ejercicio 12 de la prueba. En este caso, se comprueba que se obtienen los mejores resultados (71%) en comparación con los resultados obtenidos en la derivación, y el porcentaje de no resolución se ubica por debajo del 10%. Tal como se explicitara en el caso de los sujetos de 3°, en esta otra franja etaria y nivel de escolarización superior, los sujetos de 6° también obtienen altos porcentajes de logro debido a que para producir una palabra compuesta no se requiere procesos de descomposición morfológica. Evidentemente, los sujetos se ven favorecidos por la facilitación que produce el procesamiento en el nivel léxico, es decir, el de la unidad palabra para producir una palabra compuesta.

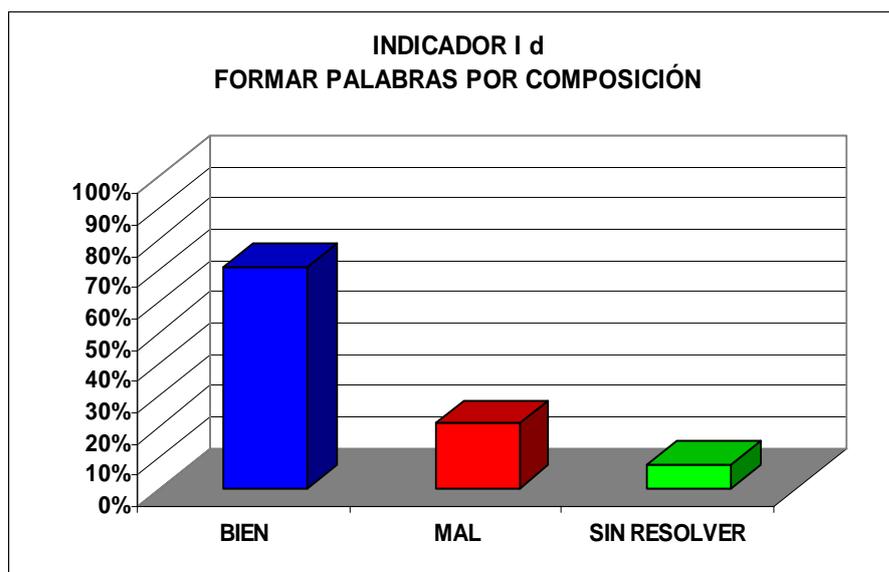


Gráfico 9: Formar palabra por composición

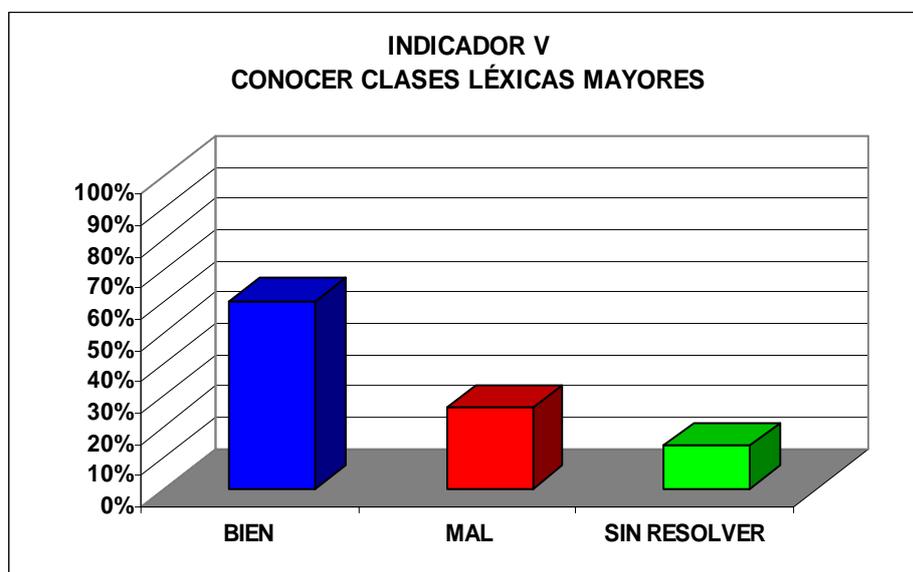


Gráfico 10: Conocer clases léxicas mayores

El gráfico 10 representa los resultados obtenidos en el Indicador V, “Conocer clases léxicas mayores”, evaluado mediante el ejercicio 3 de la prueba. Los resultados muestran cierta maduración respecto de la conciencia léxica de los sujetos de tercero (60% frente a 38%) para reconocer las categorías gramaticales. Sin embargo, los resultados siguen siendo bajos ya que la conciencia categorial debería estar ya consolidada en la franja etaria de los sujetos de la muestra de 6°. Tal como afirmamos respecto de los sujetos de 3°, los resultados parecerían mostrar que no se da en la escuela

una reflexión sistemática acerca de las clases de palabras que favorezca los procesos de concientización de los saberes, del “saber hacer” a la “conciencia del saber” (Karmiloff-Smith 1995).

Conclusiones

Si se comparan los porcentajes totales de logro de 3º y 6º años, el bajo porcentaje de ejercicios sin resolver (15%) de estos últimos, muestra una tendencia positiva respecto de la maduración del componente morfológico de los sujetos de la muestra.

Sin embargo, puede afirmarse que, en general, tanto en 3º como en 6º los sujetos muestran dificultades tanto en procesos de reconocimiento como de producción de palabras cuando la actividad requiere un acceso al léxico en el nivel subléxico.

Igualmente, evidencian un insuficiente reconocimiento del significado que aportan los afijos respecto de las bases a las que se adjuntan. Muchos sujetos producen no palabras por la adición de afijos a morfemas léxicos que no los admiten y, paradójicamente, no logran formar palabras existentes de la lengua. La activación de la pieza léxica correcta sólo se produce, en general, cuando el estímulo presentado resulta familiar en el léxico del sujeto, es decir, opera el efecto de frecuencia como facilitador para la producción de la palabra requerida.

Los resultados más bajos se advierten en la derivación de nuevas palabras. Esto tiene su justificación en la falta de previsibilidad de los procesos derivativos que requieren el análisis de bases y afijos, es decir, la descomposición morfológica de las palabras y por tanto, operar en el nivel subléxico para formar nuevas palabras o reconocer sus componentes. Como ya se ha afirmado, no se advierte, en general, un procesamiento subléxico de las unidades morfológicas suficientemente desarrollado, es decir, no estaría operando eficientemente la ruta de descomposición morfológica de bases y afijos. Estas dificultades, sin duda, tienen directa incidencia sobre el dominio de estrategias de desarrollo léxico y las posibilidades de incorporación de nuevas palabras.

En contraposición, el análisis de los resultados muestra que los mejores rendimientos se presentan en el reconocimiento y procesamiento de unidades léxicas que no exigen procesamiento morfológico, como ocurre con las palabras compuestas o la identificación de familias de palabras. Esto tiene su justificación en el hecho de que para producir o reconocer una palabra compuesta no se requieren procesos de descomposición morfológica. Evidentemente, la actividad se ve favorecida por la facilitación que produce el procesamiento en el nivel léxico, es decir, el de la unidad palabra para producir una palabra compuesta. Desde el punto de vista psicolingüístico, podríamos hipotetizar que, en gran cantidad de sujetos, el acceso al léxico mental se realiza por una ruta de palabra completa en el nivel léxico.

Por otra parte, un elevado porcentaje de los sujetos evaluados no ha alcanzado la fase correspondiente a la metacognición lingüística que les permita discriminar las categorías gramaticales. Los resultados parecerían mostrar que no se da en la escuela un aprendizaje sistemático de las clases de palabras, conocimiento categorial que nos permite, además de una adecuada estructuración de las frases, precisión y exactitud en la expresión de conceptos y especialmente ser creativos en el uso de la lengua.

En relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua en el aula los resultados nos conducen a la siguiente conclusión: de la misma manera que se sospecha que en la escuela no se trabaja suficientemente las nociones referidas a las clases de palabras y sus proyecciones sintácticas, los datos obtenidos sugieren que no se realiza un abordaje sistemático de la morfología en el aula.

Teniendo en cuenta lo expuesto, se hace necesario pensar en el tiempo y el espacio que la escuela debería reservar, en las clases de lengua, para la reflexión acerca de los elementos léxicos, la formación de las palabras de la lengua, las clases gramaticales a las que pertenecen y los diferentes valores semánticos que adquieren.

Finalmente, es necesario aclarar que, a pesar de la corroboración de la hipótesis que se ha logrado en la presente investigación, no existe confianza absoluta respecto de las conclusiones a las que se arriba, debido a que no hay seguridad respecto de los datos obtenidos mediante la prueba de morfología para 3º y 6º año de EGB. Estas son pruebas diseñadas y elaboradas para esta investigación y por lo tanto carecen de la confiabilidad y validez que poseen las pruebas estandarizadas. Por este motivo, el equipo de investigación se ha propuesto, para la segunda etapa de este estudio, el diseño, validación y estandarización de un instrumento que permita medir adecuadamente la competencia morfoléxica.

Referencias

- Bosque, I. y V. Demonte, Dirs. (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*, Tomo 3, Real Academia Española. Madrid: Espasa-Calpe.
- De Vega, M. y F. Cuetos (1999) *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta.
- Caramazza, A., A. Laudanna y C. Romana (1988) “Lexical access and inflexional morphology”. En *Cognition*, 28: 297-332.
- Karmiloff-Smith, A. (1995) *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.

- Lang, M. F. (1990) *Formación de palabras en español. Morfología derivativa productiva en el léxico moderno*. Madrid: Cátedra.
- Pena, J. (1999) *Partes de la morfología. Las unidades del análisis morfológico*. En I. Piera, C. y S. Varela (1999) *Relaciones entre morfología y sintaxis*. En I. Bosque y V. Demonte (1999: 4367-4422).
- Scalise, S. (1987) *Morfología generativa*. Madrid: Alianza.
- Serra, M., E. Serrat, R. Solé, A. Bel y M. Aparici (2000) *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Varela Ortega, S. (2005) *Morfología léxica: la formación de palabras*. Madrid: Gredos.

Capítulo 84: 681-691

Percepciones de la (des)cortesía en instituciones de
atención al público en el español bonaerense:
la comunidad de Bahía Blanca

Gisele G. Julián

En Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Percepciones de la (des)cortesía en instituciones de atención al público en el español bonaerense: la comunidad de Bahía Blanca

Gisele G. Julián

Universidad Nacional del Sur
Bahía Blanca, Argentina
Giselej_84@hotmail.com

Resumen

El propósito de este trabajo consiste en presentar los avances de una investigación realizada en el marco de un Proyecto de Grupo de Investigación dirigido por la doctora Elizabeth Rigatuso, titulado “Interacción verbal en español bonaerense. Construcción de identidades, valores y creencias”, en el que se contrastan interacciones institucionales y no institucionales (Drew y Sorjonen, 2000). Mi investigación está centrada en el análisis de las interacciones comunicativas en instituciones de atención al público de carácter administrativo-económico de Bahía Blanca, atendiendo a fenómenos relativos a la expresión de la (des)cortesía verbal (fórmulas de saludo, fórmulas de tratamiento, recursos de atenuación, *small talk*) y al modo en que los participantes se orientan hacia sus identidades institucionales. Se considera la relación entre usos lingüísticos y percepciones de los hablantes, según la propuesta de María Elena Placencia. La investigación se enmarca en un enfoque de Sociolingüística interaccional, con aportaciones de Etnografía de la comunicación, Microsociología de Goffman (1967) y Análisis del discurso. Para estudiar los fenómenos de cortesía seguimos la Pragmática sociocultural. El corpus de análisis está conformado a partir de datos recopilados con la técnica de participante-observador y observador no participante. Además, se realizan entrevistas a usuarios a fin de registrar sus evaluaciones de los fenómenos estudiados. En este trabajo se presentan los resultados de las entrevistas a los usuarios en donde manifiestan sus percepciones sobre la atención al público en instituciones de este tipo, confrontando dichas percepciones, en la medida en que resulta posible, con los datos relevados en el uso real.

Introducción

El propósito de este trabajo consiste en presentar los avances de una investigación realizada en el marco de una beca de Introducción a la Investigación para Alumnos Avanzados otorgada por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional del Sur. La misma se inserta en un Proyecto de Grupo de Investigación dirigido por la doctora Elizabeth M. Rigatuso, titulado “Interacción verbal en español bonaerense. Construcción de identidades, valores y creencias”, en el que se contrastan interacciones institucionales y no institucionales (Drew y Sorjonen, 2000).

Mi investigación está centrada en el análisis de las interacciones comunicativas propias de instituciones de atención al público de carácter administrativo-económico en la ciudad de Bahía Blanca, perteneciente a la región lingüística del español bonaerense (Administración Federal de Ingresos Públicos [AFIP], Ingresos Brutos, bancos), atendiendo al modo en que los participantes se orientan hacia sus identidades institucionales y a fenómenos relativos a la expresión de la (des)cortesía verbal (fórmulas de saludo, fórmulas de tratamiento, recursos de atenuación, conversación de contacto o *small talk*). Asimismo, se considera la relación entre usos lingüísticos y percepciones de los hablantes, según la propuesta de María Elena Placencia en sus estudios sobre fenómenos de descortesía en instituciones públicas ecuatorianas (2001).

La investigación se enmarca en un enfoque de Sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982, Tannen, 1985 y 1996), con aportaciones de la Etnografía de la comunicación (Gumperz y Hymes, 1972), de la Microsociología de Goffman (1967) y del Análisis del discurso (Drew y Sorjonen, 2000). Para el estudio de los fenómenos de cortesía seguimos la Pragmática sociocultural (Bravo, 1999, Placencia, 2001 y 2004, Bravo y Briz, 2004).

El corpus de análisis está conformado a partir de datos recopilados con la técnica de participante-observador (Labov, 1970, Gumperz, 1982), y la de observador no participante (Moreno Fernández, 1990). Además, se realizan entrevistas a los usuarios a fin de registrar sus evaluaciones de los fenómenos estudiados. Asimismo, en forma complementaria, se efectúan entrevistas a hablantes de la comunidad a los que se les presentan, siguiendo la propuesta metodológica de Gumperz (1982), fragmentos seleccionados de interacciones grabadas, con el fin de que actúen como evaluadores de esas interacciones y así detecten posibles problemas de comunicación. Los datos son registrados mediante grabaciones. En el procesamiento de los datos se tienen en cuenta distintas variables sociodemográficas (sexo de los hablantes, edad, nivel socioeducacional) y contextuales, además del tipo de relación existente entre los hablantes, considerando las dimensiones de poder y solidaridad propuestas por Brown y Gilman (1960). En el presente trabajo nos proponemos específicamente presentar los primeros resultados de las entrevistas a los usuarios en donde manifiestan sus percepciones sobre la atención al público en instituciones de este tipo, reservando para trabajos

posteriores, por una cuestión de espacio, la confrontación detallada de dichas percepciones con los datos relevados en el uso real.

El trabajo consta de tres apartados principales. En el primero de ellos se plantean brevemente algunas cuestiones metodológicas en relación con las entrevistas a los usuarios. El segundo, correspondiente al análisis de los datos, se divide en dos partes: por un lado, la evaluación de los hablantes de la atención al público en las instituciones estudiadas y, por otro lado, los fenómenos y características del comportamiento cortés y descortés según la evaluación de los hablantes. Finalmente, el tercer apartado se refiere a las evaluaciones de los usuarios sobre las interacciones grabadas, contemplando un caso de evaluación positiva y un caso de evaluación negativa.

Algunas cuestiones metodológicas

Con el objetivo de relevar las actitudes y percepciones de los usuarios con respecto a las cuestiones interaccionales estudiadas (Placencia, 2001; Murillo Medrano, 2004), se realizaron entrevistas a los usuarios de diversas instituciones públicas tales como AFIP, Ingresos Brutos, Municipalidad, bancos, obras sociales, oficinas de Programa Asistencial Médico Integral [PAMI], etc¹. Las mismas constituyen un total de 36 entrevistas, que se realizaron tomando una muestra poblacional equilibrada según las variables de sexo, edad y nivel socioeducacional. En cuanto a esta última variable, operamos con tres niveles: Alto [A]: terciario universitario y no universitario, Medio [M]: secundario y Bajo [B]: primario. El cuestionario está constituido por preguntas de estructura abierta (López Morales, 1994) que, en su formulación ante los hablantes de la comunidad, presentaron dificultades similares a las detectadas por Murillo Medrano (2004) en cuanto a que los informantes menos instruidos algunas veces no comprenden lo que se les pregunta y es necesario dar explicaciones orientadas a ofrecerles una guía, o bien, que algunos informantes se pierden en la producción del discurso de sus respuestas y el investigador debe encauzarlas.

Previo a la formulación de las preguntas, se les informó a los usuarios, tal como lo hace Placencia (2001), que se trataba de un estudio sobre la atención al público y se les pidió permiso para hacerles preguntas de forma anónima. Las entrevistas no se realizaron dentro de las instituciones sino en domicilios particulares, fueron grabadas y luego transcritas². Las preguntas que conforman la entrevista son las siguientes:

- (1) ¿Qué es para vos/usted ser cortés?
- (2) ¿Tratás de ser cortés en algunas situaciones? ¿Por qué?
- (3) ¿Qué te parece a vos que es un trato cortés cuando vas a instituciones en donde te atienden en ventanillas?
- (4) ¿Vas o fuiste alguna vez a instituciones públicas en Bahía Blanca, como bancos, AFIP, Ingresos Brutos, oficinas de PAMI, obras sociales, etc.?
- (5) ¿Cómo te parece que es el trato/ la atención de los empleados hacia la gente que va a estas instituciones a hacer un trámite o a averiguar algo?
- (6) Cuando vas a hacer un trámite o averiguar algo en estas instituciones ¿te parece que te explican bien las cosas, de manera que puedas entender y que te quede claro lo que tenés que hacer?
- (7) ¿Cómo te parece que te deberían tratar cuando vas a estas instituciones?
- (8) ¿Alguna vez en estas instituciones te pareció que te trataban de una manera no muy cortés o que te resulte chocante por algún motivo?

Por último, antes de comenzar con el análisis de las entrevistas considero pertinente destacar la importancia de algunas narraciones producidas por los informantes durante la realización de las mismas, que permitió la emergencia de relatos de experiencias personales de los entrevistados y, a su vez, esto posibilitó que el desarrollo de la entrevista se apartara de la simple estructura de pregunta-respuesta, generando muchas veces la expresión de la verdadera evaluación por parte de los mismos de las situaciones de atención al público planteadas. Además, resulta interesante analizar el modo en que durante el devenir de la entrevista el entrevistado se va alejando de la formalidad de la situación de este hecho comunicativo, se va abriendo más en sus respuestas y va compartiendo experiencias. Incluso, en muchos casos, hacia el final de la entrevista varios de ellos manifestaron que durante su transcurso habían aprendido porque pudieron reflexionar sobre cuestiones que nunca antes habían considerado.

Análisis

Como se ha anticipado, en este apartado se ofrece una muestra de las percepciones de los usuarios respecto del comportamiento cortés o descortés. La misma ha sido sistematizada según dos criterios: por un lado, según el carácter de la evaluación, atendiendo a un continuum que va desde un polo de evaluación más negativa hasta un polo de evaluación más positiva; por otro lado, se consideran los fenómenos que, según los hablantes, constituyen las marcas explícitas de expresión de cortesía o descortesía en los contextos institucionales abordados. Comenzaremos la presentación del análisis de

las respuestas partiendo del polo más negativo, en una escala que incluye los valores de *malo-moderado-dependiente de la institución y del empleado-positivo*.

Evaluación de los hablantes de la atención al público en instituciones públicas bahienses

Con respecto a las percepciones de los usuarios relevadas a partir de las entrevistas en cuanto a los comportamientos vinculados con la descortesía, es posible observar que para algunos usuarios de estas instituciones el trato de los empleados es definitivamente *malo*, como se ve en el siguiente fragmento de una entrevista a una hablante de sexo femenino [M] de 27 años de edad:

-[E] ¿Cómo te parece que es el trato/ la atención de los empleados hacia la gente que va a estas instituciones a hacer un trámite o a averiguar algo?

-[U] mala (.) MALÍ::SIMA (.) pero malísima:: no les importa na::da (.) se la pasan todo el día tomando café: y te tienen ahí espera:ndo (.) te mi:ran (.) va! te toman el pelo porque te miran que vos estás ahí espera:ndo (.) te mi:ran y ellos siguen tomando el café como si nada (.) le llevás una cierta cantidad de papeles porque cada vez que uno va a hacer un trámite tiene que llevar ((reproduciendo el habla de los empleadas)) NO (.) esto no te sirve (.) y ni siquiera te dicen por qué no te sirve...³

Nótese, en la respuesta transcrita, la intensificación de la evaluación producida por la hablante a través del uso del superlativo y la repetición precedida del adversativo: “mala (.) MALÍ::SIMA (.) pero malísima::”.

En algunos casos, la opinión negativa del trato de los empleados públicos por parte de los entrevistados aparece acompañada de una *imagen estereotipada* del empleado, e incluso se hace referencia a un famoso sketch del actor cómico argentino Antonio Gasalla, que parodia a los empleados públicos argentinos con un personaje que nunca trabaja y atiende muy mal a la gente. Los siguientes ejemplos, correspondientes a una hablante femenina [B] de 48 años y a un hablante masculino [B] de 66 años, ilustran claramente esta cuestión:

(Mujer [B] de 48 años)

-[E] ¿Cómo te parece que te deberían tratar cuando vas a estas instituciones?

-[U] Creo que bien (.) porque si están al mando de una institución para atender al público se supone que tiene que ser gente amable (0,5) si no tienen paciencia que se queden en la casa o se busquen otro trabajo (.) si no es ATRÁS ATRÁS como el sketch de Gasalla

(Hombre [B] de 66 años)

-[E] ¿Qué le parece a usted que es un trato cortés cuando va a instituciones en donde lo atienden en ventanillas?

-[U] Ah esos no son trato cortés (0,5) eso eso es una secuencia de: de un tipo que trabaja:: las ocho horas y está:: lo que quiere es que termine la hora para irse (.) que le molesta la gente que llega (.) y te lo hacen saber porque el tipo ese ((parafrasea al empleado)) QUIÉN SIGUE:? NANATÓ ((simula un habla incomprensible y a los gritos)) no, a mí no me grités...

Resulta interesante destacar que, en ambos casos, para expresar su evaluación negativa los dos hablantes citan expresiones usadas por los empleados en distintas instancias del desarrollo de la interacción institucional: ATRÁS ATRÁS, QUIÉN SIGUE:? NANATÓ (emisión sin significado), producidas en un tono elevado.

Para otros usuarios, en cambio, tal como es registrado también por Placencia en su estudio sobre instituciones ecuatorianas (2001), el trato es *moderado*, es decir, “ni tan bueno ni tan malo”, como muestra el siguiente fragmento de una entrevista a una usuaria [B] de 48 años:

-[U] y: normal o sea: común (.) ni que se desviven por atenderte ni: no sé (.) *ni te tratan tan mal* (.) tratan de dar soluciones pero: rápido

Por otra parte, muchos de los usuarios entrevistados afirmaron que el hecho de que el trato sea bueno o malo *depende del empleado y de la institución*, y consideran en sus expresiones la incidencia de las variables de sexo y edad en el tipo de trato brindado, como en el tercero de los siguientes ejemplos en el que se diferencia el trato del hombre –más distante– y el de la mujer –con un discurso más cercano al usuario o con un estilo más personalizado:

(Mujer [M] de 56 años)

-[E] ¿Cómo te parece que es el trato/ la atención de los empleados hacia la gente que va a estas instituciones a hacer un trámite o a averiguar algo?

-[U] En algunos casos buena y en o:tro:s (.) pésima...

(Mujer [B] 81 años)

-[U] ...depende el empleado que te toque

(Hombre [M] 23 años)

-[U] ...para mí también *depende de la edad de los empleados* (.) están cansados de muchas cosas entonces como que: les molesta más cualquier pavada (.) y hay también gente grande que es pio:la todo pero la mayoría no (.) están cansados de hacer siempre lo mismo y se la agarran con la gente (.) yo lo que veo también es que la mujer es como más que te sabe explicar mejo:r o está más atenta a otras cosas (.) en cambio *el varón es más distante* (.) *la mujer es mejor con las personas gra:ndes o están más atentas* a otras cosas

Por último, algunos usuarios tienen una *percepción positiva* sobre el trato de los empleados, como en los siguientes casos correspondientes a una usuaria [B] joven y otra del grupo de edad mayor:

(mujer [B] 28 años)

-[U] En general (.) bueno: he ido a anses ponele y a bancos y a obras sociales ponele y siempre me han atendido bien (.) nunca fui a la afip ni a ingresos brutos ni a pami (.) pero a mí en el banco me atienden perfecto

(Mujer [B] de 82 años)

-[U] En algunos lados es cortés (.) en otros pésimo (.) a mí he tenido la suerte que me han tratado siempre bien sacando una vez en un banco

Consideramos interesante destacar que, en algunos casos, al comienzo de la entrevista algunos usuarios, especialmente los de edad más avanzada, manifiestan que la atención en esas instituciones es buena, que se sienten cómodos y bien atendidos, pero al promediar la entrevista van modificando su primera opinión a partir de la narración de experiencias vividas o bien de situaciones observadas en esos ámbitos y evaluadas por ellos mismos como negativas y descorteses.

Además de las evaluaciones señaladas en el continuum negativo-positivo, que califican la forma de atención como: *malo-moderado-dependiente de la institución y del empleado-positivo*, hemos registrado también que unos pocos informantes perciben el *trato cortés como falso* cuando proviene de los empleados públicos, debido a la producción de un discurso que repite con cada usuario las mismas estructuras y características asociadas a una política institucional, tal como ilustra el siguiente ejemplo correspondiente a un hablante masculino [A] de 27 años:

-[U] En general *cortés pero: falsa* (.) porque los obligan a tratarte bien

-[E] ¿Cómo te das cuenta que es falsa?

-[U] Porque tienen un casetito

Otros usuarios consideran que no siempre la responsabilidad de los malos tratos está puesta en el empleado, sino que es algo *compartido entre empleado y usuario*, como lo ilustra el siguiente ejemplo de una usuaria femenina [M] de 50 años:

-[U] ...yo reconozco que *a veces no es solamente el empleado a veces la gente que va a hacer el trámite ya va mal predispuesta* (.) porque tiene que pagar (.) porque está enojado porque le hicieron mal un coso y el pobre empleado tampoco tiene la culpa (.) o sea no le echamos la culpa al empleado (.) la gente va mal entonces se genera un círculo vicioso (.) a veces la persona ya va de mal humor (.) entonces del otro lado no vas a recibir flores (.) también hay que ver que el empleado tiene que hacer diez mil cosas (.) hay que ponerse en el lugar del otro

Asimismo, solo un usuario [A] de 27 años ha restado importancia a la cortesía, considerando que *lo primordial es la agilidad en el trámite y la resolución de los problemas*:

-[U] no necesitan ser tan corteses (.) mientras te resuelvan los problemas vos te vas a ir contento (.) no importa si fueron amables o no

-[E] ¿No te importa?

-[U] Sí: importa pero hasta cierto punto (.) lo que más me importa es *que me resuelvan los problemas*

Una visión de conjunto de la evaluación de los hablantes respecto del trato en estas instituciones muestra que la opinión que prevalece entre los informantes es la que sostiene que la atención en las instituciones públicas es generalmente mala, opinión que se evidencia en un 40% de las entrevistas, mientras que un 30% de los informantes consideran que el trato depende del empleado o de la institución. El porcentaje restante de entrevistados sostiene que el trato es moderado (alrededor del 12%), bueno (12% aproximadamente), y una pequeña minoría resta importancia a la cortesía en favor de la agilidad en el trámite o sostiene que debe compartirse la responsabilidad de la descortesía entre empleado y usuario.

Fenómenos y características del comportamiento cortés y descortés según la evaluación de los usuarios

En general, para los usuarios entrevistados el *trato cortés* está asociado con las siguientes cualidades o comportamientos, definidos a partir de la alusión a diferentes fenómenos que clasificamos según sean *fenómenos lingüísticos, fenómenos paralingüísticos y cuestiones actitudinales*:

Fenómenos lingüísticos: Los fenómenos lingüísticos más destacados por los usuarios son: saludos, fórmulas de tratamiento y conversación de contacto (*small talk*, Coupland, 2000; Placencia y García, 2008). Según estudios previos sobre la variedad bonaerense, estos constituyen elementos dinamizantes fundamentales de la construcción de un discurso cortés en el español bonaerense (Rigatuso, 2003 y 2008^a, Julián, 2009^{ayb}).

- Saludos:

(Mujer [M] 56 años)

-[U] ...*te saludan amablemente* (.) te preguntan cómo está::s (.) qué necesitá::s

(Mujer [B] 28 años)

-[U] ser cortés es que te digan *buen día señora* qué está buscando? que te atiendan (.) que te digan hola buenas tardes por lo menos (0,3) que te saluden

- Uso de fórmulas de tratamiento tales como “señor”, “señora”:

(Hombre [B] 66 años)

-[U] me da la ma:no (.) bien la mano (.) me ofrece un asie:nto (.) me habla ((parafraseando)) señor (.) qué desea? (.) *la palabra señor* (0,5) y ahí empezamos a hablar

(Mujer [B] 28 años)

-[U] que te digan buen día *seño:ra*

- Conversación de contacto⁴:

(Hombre [M] 23 años)

-[U] ...se ponen a charlar con vo:s mientras estás contando la pla:ta: y te pregunta no sé capaz que una pavada che afuera está soleado? o cosas así que parece una estupidez pero es importante

Fenómenos paralingüísticos:

- Sonrisas:

(Mujer [M] 50 años)

U: ...cuando te saludan (.) cuando te hacen una *sonri:sa*

- Contacto visual:

(Mujer [M] 59 años)

-[U] Cuando la gente *te mira a los ojos* (.) te presta atención a lo que vos le estás preguntando

(Mujer [A] 50 años)

-[U] ...que te miren por lo menos a la cara (.) no que estés como un mueble (.) por lo menos *una miradita* (.) qué sé yo (.) un gesto

Cuestiones actitudinales:

- Interés por parte del empleado:

(Mujer [M] 56 años)

-[U] que se preocupe::n (.) por lo que necesitá:s (.) *que te traten de buena mane:ra:* (.) que: si no entendés te lo vuelvan a repeti:r las veces que sea necesario y con amabilidad y no con mala cara

(Mujer [A] 25 años)

-[U] ...que se interesen en lo que vos necesitás y que traten de: darte las herramien:ta:s posibles para: satisfacer tus necesidades

- Predisposición para un diálogo educado:

(Hombre [B] 66 años)

-[U] ...pero la buena educación ya empezar a dialogar con la persona y poder evitar posibles enojos cuando vos decís bueno esto es un señor educado...

- Predisposición para solucionar los problemas del usuario:

(Mujer [B] 48 años)

-[U] que te saluden e: no sé que te den soluciones al problema que vos llevás

- Amabilidad, respeto, educación:

(Mujer [A] 24 años)

-[U] ser respetuoso: (.) amable: (.) educa:do en el trato

Por su parte, los fenómenos y características del comportamiento percibido por los usuarios como *descortés*, se vinculan en un número significativo con la ausencia o la oposición de los fenómenos que expresan cortesía, mientras que otros aluden a las características mismas del discurso institucional:

Fenómenos lingüísticos:

- Ausencia de saludos y agradecimientos:

(Mujer [M] 56 años)

-[U] en los bancos que cobran los sueldos los jubila:dos a veces algunos *no te saludan* ni con buen día ni cuando llegás ni cuando te va:s hasta luego ni gracias (.) y con una cara de perro: (.) repugnantes

(Mujer [M] 27 años)

-[U] ...como yo voy y digo hola qué tal buen día: es como que ahí te contestan (.) pero si yo iría y no saludaría o no diría na:da *no sé si me saludarían*

- Uso de léxico especializado por parte de los empleados: la orientación de los hablantes hacia su identidad institucional constituye, según estudios que he realizado sobre la comunidad bahiense, una de las características definitorias en puestos de atención al público tales como la AFIP (Julián, 2009^a).

(Mujer [A] 24 años)

-[U] Y: no siempre es cortés (.) ...me hablaban con terminología que: por ahí para una persona que va siempre entiende pero para mí que no voy tan frecuentemente e:: me resultaba:: (0,3) complejo entenderlo (0,5) y como que *no me lo explicaban de manera:: que yo pueda entenderlo*

- Falta de predisposición para dar explicaciones:

(Mujer [M] 27 años)

-[U] le llevás una cierta cantidad de papeles porque cada vez que uno va a hacer un trámite tiene que llevar (reproduciendo el habla de los empleadas) NO (.) esto no te sirve (.) y *ni siquiera te dicen por qué no te sirve...*

(Mujer [M] 27 años)

-[U] Es que *generalmente no te explican* (.) siempre es así (.) te dan una planilla: y fijate (0,5) si no te sirve la planilla y bue: no fijate en internet (.) *averiguelo como pue:das* (.) si alguien lo hizo al trámite pregunta: le si justo conocés a alguien que hizo ese trámite preguntale porque ellos *no te explican nada* (.) y cuando vas te rechazan todo porque *nunca te explican* entonces te rechazan todos los papeles porque obviamente que generalmente (.) siempre te falta algo

(Hombre [B] 66 años)

-[U] ...ellos *tienen un caset puesto* (.) yo vengo a hacer esto bueno ta ta ta ta (.) EL QUE SIGUE: (0,5) *nunca te explican* porque no se preocuparon en averiguar

- Falta de atenuación de los enunciados⁵:

(Mujer [M] 27 años)

-[U] ...((reproduciendo el habla de los empleadas)) NO (.) esto no te sirve (.) y ni siquiera te dicen por qué no te sirve o sea no te dicen ((simulando un habla más pausada y amable)) no: fija:te que esto no te sirve porque acá te equivocaste en tal deta:lle (.) había que poner tenías que adjuntar tal impue:sto tal cosa (.) no (.) te dicen no esto no te sirve te lo rechazan así: ((gesto como de devolver un papel))

Fenómenos paralingüísticos:

- Ausencia de sonrisas:

(Mujer [M] 59 años)

-[U] a algunos *no les sacás una sonrisa* ni por casualidad

- Atender con “mala cara”:

(Mujer [M] 56 años)

-[U] ...con una *cara de perro*: (.) repugnantes

- Ausencia de contacto visual, que está en directa vinculación con la despersonalización de la interacción:

(Hombre [M] 23 años)

-[U] ...en los bancos *no te miran* a los ojos

- Volumen de voz elevado/ gritos:

(Hombre [B] 66 años)

-[U] ...le molesta la gente que llega (.) y te lo hacen saber porque el tipo ese ((parafrasea al empleado)) QUIÉN SIGUE:? NANATÓ ((simula un habla incomprensible y a los gritos)) no, a mí no me grités porque te salto la ventanilla

- Trato brusco:

(Mujer [M] 27 años)

-[U] ...me trata:ron muy mal pero muy mal (.) me trataron muy mal (.) a mí me había faltado: el nombre de una perso:na: y me rompió el papel o sea *de muy mala mane::ra me rompió el papel* porque yo no lo podía completar ahí...

Cuestiones actitudinales:

- Atención con desgano:

(Hombre [B] 80 años)

-[U] todo depende del empleado te das cuenta? Hay empleados que trabajan por necesidad (.) te das cuenta? Y hay otros que están ahí como: *fastidiosos* (.) te das cuenta? *cansados sin ganas de atender* (.) más a gente de edad que uno siente no tenemos derecho a: que nos contesten como deben contestar a una persona:

- Desinterés y apuro por parte del empleado:

(Mujer [M] 56 años)

-[U] En algunas ocasiones en que los empleados te tratan de mala manera (.) están apurados y *no te prestan atención*

(Mujer [A] 25 años)

-[U] y: no siempre es cortés (.) como que por ahí en el trato con los demás por ahí: (0,2) al tener que hacer ellos rápido: por la cantidad de gente que va: a hacer trámites al tener que hacer como digamos despacharlos por ahí no prestan atención a ser todo lo corteses que tendrían que ser

(Mujer [A] 25 años)

-[U] ...veía que sí (.) que tenía más ganas de sacarme de encima: que: de prestar atención en explicarme las cosas...

- Dejar al usuario esperando sin justificación:

(Mujer [M] 27 años)

-[U] ...la persona que atie:nde es cortés cuando ve que vos lo estás esperando y no hay na:die y te atiende (.) no que te hace esperar tres ho:ras *se toma un café: y te mira que vos estás ahí espera:ndo* (.) eso es ser totalmente descorté::s (.) y no le importa que vos estás perdiendo el tiempo

(Hombre [B] 66 años)

-[U] eso que ahora prohibieron fumar porque he ido a oficinas que: están fff ((gesto de fumar)) te atienden entre la nube de humo (.) *perá perá* ((esperá, esperá)) *que voy a: pegar una pitada y enseguida vuelvo*

- Exigir realizar trámites por Internet:

(Mujer [A] 50 años)

-[U] ...no todo el mundo sabe cómo se maneja eso (.) he escuchado a gente mayor que les dice que no tiene computadora y le dicen y vaya a un locutorio (.) y pero no sé: (.) y le dicen bueno pregúntele a su nieto (.) mala onda

- Ser insensible: Esta insensibilidad se focaliza particularmente en la expresión de los hablantes de la comunidad en la interacción con personas de la tercera edad.

(Hombre [B] 80 años)

-[U] ...si se trata de una persona mayor tienen que pensar que en alguna oportunidad si tienen la suerte ellos de llegar a esa edad *no les gustaría que lo traten de esa mane:ra* (.) pero no se ponen a pensar en eso (.) pero ellos tienen que pensar que si uno no le entiende bien explícale de nuevo (.) aparte ellos tienen que pensar si ella fuera mi abue:la: mi abue:lo (.) para mí que a ellos les falta ubicación

Resulta interesante destacar que este tipo de percepciones de la descortesía hacia la gente mayor ha sido registrada también por Placencia (2001: 190) en su estudio sobre una institución pública ecuatoriana.

- Atender con frialdad:

(Mujer [M] 59 años)

-[U] ...en los bancos *muy fríame:nte* (.) muy secos mal

Evaluaciones de los usuarios sobre interacciones grabadas. Análisis de dos casos: evaluación positiva y evaluación negativa

Tal como se ha señalado en la introducción, siguiendo la propuesta metodológica de Gumperz (1982) se realizaron entrevistas a hablantes de la comunidad a los que se les presentaron fragmentos seleccionados de interacciones grabadas, con el fin de que actuaran ellos mismos como evaluadores de esas interacciones y así detectaran posibles problemas de comunicación. A continuación se ofrece, a modo de ejemplo, el análisis de las evaluaciones de algunos usuarios sobre dos casos particulares de interacciones registradas entre empleados y usuarios de bancos de la ciudad. Se trata de un caso evaluado negativamente como descortés por los hablantes entrevistados y uno evaluado positivamente como cortés.

Un caso de evaluación negativa

A continuación transcribimos la interacción completa entre un empleado y un usuario en un intercambio llevado a cabo en la ventanilla de un banco público de la ciudad de Bahía Blanca, que fue sometida a la evaluación de usuarios de la comunidad bahiense:

([E] Hombre 55 años → [U] mujer [M] 55 años)

-[U] hola (.) buen día

((El E no responde al saludo, mantiene en todo momento una expresión muy seria, toma el documento que le entrega la U, trabaja en la computadora, le entrega un papel para firmar sin decir nada, cuenta el dinero y lo entrega sin contarle frente a la U. La U toma el dinero))

-[U] gracias (.) hasta luego

((el empleado no responde al saludo))

Al presentar a distintos hablantes de la comunidad el fragmento grabado y la transcripción de esta interacción todos los entrevistados coincidieron en una percepción negativa del comportamiento del cajero del banco, evaluando al empleado como descortés sobre la base, especialmente, de la ausencia de saludo y de algún tipo de diálogo, así como de la actitud de desganado asociada con la mala educación, como se puede observar en los siguientes fragmentos de entrevistas:

(Mujer [M] 56 años)

-[U] el empleado parece re descortés (.) no le habla al usuario en ningún momento (.) supongo que al usuario le debe parecer mal que no le responda el saludo y que no le cuente el dinero.

(Hombre [A] 20 años)

-[U] es un maleducado el empleado (.) le faltan modales (.) ni saluda

(Hombre [A] 27 años)

-[U] se nota que no ve la hora de jubilarse (.) hace su trabajo sin ganas

Un caso de evaluación positiva

En completa oposición con el caso anterior en cuanto a la percepción de los entrevistados se encuentra el siguiente ejemplo que tiene lugar entre un empleado y una usuaria también de un banco público bahiense, que es evaluado positivamente como cortés por los entrevistados:

([E] Hombre 55 años → [U] Mujer [A] 24 años)

- [U] hola, buen día
- [E] qué tal? cómo te va?
- [U] bie:n (.) para cobrar este cheque? ((le entrega el cheque))
- (20) ((E pone sellos))
- [E] quién es gabriela de las dos? ((mirando a U y a su madre de 54 años que la acompaña))
- [U] yo
- [E] ((le entrega el cheque a U)) firma (.) número de documento (.) domicilio ((marcando con cruces en el lugar correspondiente a cada dato solicitado))
- ((U completa los datos y E toma el documento de U))
- (55)
- ((E entrega el documento a U))
- [U] gracias
- (1, 30) ((E trabaja en la computadora))
- [E] ((a una empleada que habla por teléfono con su hija, que parece que está comprando ropa, y su madre le aconseja)) no la mandabas muy seguido a la nena a hacer un mandado (.) no?
- ((sonrisas cómplices entre E y U por el comentario hacia la empleada))
- (20)
- [E] ((a la empleada, como haciéndole burla)) usá colores que no te depri:man (.) nena ((risa cómplice hacia U)) como veinticuatro años tiene la hija
- ((U se ríe))
- [E] bueno (2) ((cuenta el dinero)) cien (.) doscientos (.) trescientos (.) cuatrocientos (.) veinte (.) cuarenta (.) cincuenta (.) sesenta (.) sesenta y cinco (.) sesenta y seis con ochenta (.) chicas ((dirigiéndose a U y a su madre de 54 años))
- [U] bue:no (.) muchas gracias
- [E] no: (.) gracias a vos
- [U] ((tomando el dinero)) chau (.) hasta luego
- [E] chau, hasta luego

La percepción positiva en lo que respecta a esta interacción ha sido general en todos los entrevistados, que consideran que el empleado es muy cortés en base a los siguientes indicadores:

- el sentido del humor
- el saludo tanto al principio como al final del intercambio
- la simpatía
- la fórmula de tratamiento *chicas*⁶ dirigido hacia la usuaria y su madre de 54 años de edad
- la interacción cercana, construida sobre la dimensión de solidaridad

A continuación transcribimos fragmentos de las evaluaciones de los mismos usuarios que intervinieron en la evaluación de la interacción anterior, en donde dejan ver sus percepciones sobre el comportamiento lingüístico:

(Mujer [M] 56 años)

-[U] re bien (.) cómico (.) rompe el hielo (.) la distancia entre empleado y usuario (.) se sienten cómodas las dos (.) sobre todo la madre porque les dijo *chicas* (.) seguro que salen con buena onda de ahí (.) aparte las saluda re bien al principio y al final (.) muy cortés (.) cuando te atienden bien salís con buena onda

(Hombre [A] 20 años)

-[U] un groso el tipo (.) re piola (.) cómo saluda (.) dice cómo te va? y es gracioso (.) tiene humor

(Hombre [A] 27 años)

-[U] el tipo está de buen humor y es simpático mientras hace su trabajo (.) digamos que no le cuesta nada.

A modo de conclusión: breve confrontación entre las percepciones de los usuarios y los datos registrados

La confrontación de las percepciones de los usuarios entrevistados con los datos registrados a partir de las observaciones permite detectar algunas correspondencias entre ellos. Se observaron diferentes estilos comunicativos por parte de los empleados, que los acercan, o bien a lo que los usuarios perciben como cortés o, por el contrario, a lo que perciben como trato descortés. En algunas instituciones, como en el caso de la AFIP, no se detectaron expresiones de descortesía muy marcadas, más allá de que el movimiento hacia la cortesía en el caso de los saludos parte generalmente del usuario⁷, o que los empleados utilizan a veces un léxico muy específico que puede no ser comprendido por los usuarios no especializados, lo que podría ser percibido como descortés. Sin embargo, manifiestan una buena predisposición para aclarar el significado de ese vocabulario en el caso de ser solicitado por el usuario. En las instituciones bancarias, por su parte, se observó una mayor cantidad de casos de expresión de descortesía, como por ejemplo, ausencia de saludos por parte de algunos empleados, ausencia de contacto visual, de sonrisas, frialdad en el trato, falta de atenuación, trato

brusco, apuro y desgano. Sin embargo, en otros empleados bancarios se observa un trato cercano a lo que los usuarios perciben como cortés, por ejemplo saludan al iniciar y finalizar el intercambio, preguntan al usuario cómo está, agradecen, sonríen y manifiestan humor, aunque este tipo de trato no es el que predomina en esos ámbitos.

Por último, en lo atinente a la evaluación y detección de los hablantes de posibles problemas en los fragmentos de grabación de interacciones en puestos de atención al público, se observó que los hablantes perciben claramente como expresiones de descortesía la ausencia de saludos en las interacciones entre empleados y usuarios, el uso de léxico específico institucional por parte de los empleados y el desgano en el trato con el usuario. A su vez, perciben como corteses las interacciones en las que empleados y usuarios se saludan o hay expresiones de humor y sonrisas por parte de los empleados. Esta cuestión será analizada en profundidad en trabajos posteriores.

Notas

- 1 Dado que la intención es relevar las percepciones de los hablantes sobre la atención al público en instituciones públicas, se han incorporado en las entrevistas, además de las instituciones estudiadas, otras tales como la Municipalidad y obras sociales.
- 2 Para transcribir las interacciones grabadas se siguen las convenciones de transcripción incluidas en van Dijk (2000) que fueron ideadas por Gail Jefferson. A continuación se presentan las más usadas en este trabajo:

[]:	Simultaneidad de emisiones o fragmentos de emisiones.
:::::	Alargamiento de la sílaba previa.
MAYÚSCULAS:	Mayor volumen de emisión o fragmentos de emisión.
<u>Subrayado:</u>	Énfasis mayor en la emisión del hablante.
Punto entre paréntesis (.):	Pausa de una décima de segundo.
Números entre paréntesis (1.7):	Segundos y décimas de segundos entre turnos de los hablantes o dentro de un mismo turno.
?:	Entonación interrogativa.
Doble paréntesis:	((Aclaraciones, descripciones)).
- 3 Las emisiones de los empleados se indican con la letra [E], mientras que las de los usuarios se indican con la letra [U].
- 4 Resulta de particular interés la verificación en hablantes de la comunidad de conciencia sociolingüística de la importancia de la conversación de contacto en el desarrollo de las interacciones institucionales, modo de comunicación que –según estudios efectuados sobre la variedad bonaerense– cumple importantes funciones en dominios institucionales de servicio y sociales (Rigatuso, 2008^a).
- 5 Con respecto a los recursos de atenuación empleados en instituciones públicas bahienses véase Julián, 2009^b.
- 6 El uso del vocativo *chicos/-as* ha sido detectado en el ámbito de la interacción comercial en español bonaerense por Elizabeth Rigatuso (2008^b: 193), quien lo asocia a la expansión del *vos* dentro del dominio y a la existencia de un vacío léxico para ese destinatario plural.
- 7 Este uso coincide con el observado en Rigatuso (2003) para la interacción comercial de la misma comunidad, lo cual podría ser muestra de un rasgo característico del estilo comunicativo en encuentros de servicio en esta variedad de español.

Referencias

- Bolívar, Adriana (2008) “La (des)cortesía en el lugar de trabajo: empresa del estado versus empresa privada”. En *Actas del III Coloquio Internacional del Programa EDICE “Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral”*, Universidad de Valencia, Valencia, España: 126-149.
- Bravo, Diana (1999) “¿Imagen ‘positiva’ vs. Imagen ‘negativa’? Pragmática sociocultural y componentes de face”. *Oralia* 2: 155-184.
- Bravo, Diana y Antonio Briz, Eds. (2004) *Pragmática sociocultural. Estudios sobre cortesía en español*. Barcelona: Ariel.
- Briz, Antonio (2003) “La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española”. En Bravo, Diana, Ed. *Actas del Primer coloquio del programa EDICE “La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes”*, Universidad de Estocolmo, Estocolmo, Suecia: 17-46.
- Brown, Roger y Albert Gilman (1960) “The pronouns of power and solidarity”, en Sebeok, Thomas, Ed. *Style in Language*. New York: Massachusetts Institute of Technology: 253-275.
- Calsamiglia Blancafort H., y A. Tusón Valls (2002) *Las cosas del decir*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Ciapuscio, Guiomar y Wolfgang Kesselheim (1997) “Usted qué es: categorizaciones y contexto institucional”. En Zimmermann, Klaus y Christine Bierbach, Eds. *Lenguaje y comunicación intercultural en el mundo hispánico*. Madrid: Vervuert iberoamericana.
- Coupland, Justine, Ed. (2000) *Small talk*. London: Longman.
- Domínguez Seco, Luisa (2007) “‘Yo si quiere se lo explico’. Control y poder en interacciones entre clientes y empleados”. *Oralia* 10: 103-133.
- Douglas de Sirgo, Silvina (2007) *Estrategias discursivas de la atenuación en Tucumán*, Tesis. Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán.
- Drew, Paul y Marja-Leena Sorjonen (2000) “Diálogo institucional”. En Van Dijk, Teun, Comp. *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Drew, Paul y John Heritage, Eds. (1998) *Talk at work*. New York: Cambridge University Press.
- Duranti, Alessandro (2000) *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- Ferrer, María Cristina (2003) “El discurso de la cortesía en puestos de atención al público en Argentina”. En Bravo, Diana, Ed. *Actas del Primer coloquio del programa EDICE “La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes”*, Universidad de Estocolmo, Estocolmo, Suecia: 315-331.
- Gabbiani, Beatriz y Madfes, Irene, Org. (2006) *Conversación y Poder. Análisis de interacciones en aulas y consultorios*. Universidad de la República, Montevideo: Fondo Clemente Estable.
- Goffman, Ervin (1967) *Interaction ritual. Essays on face to face behaviour*. New York: Doubleday Anchor Books.
- Gumperz, John J., Ed. (1982^a) *Discourse strategies*. New York: Cambridge University Press.
- (1982^b) *Language and social identity*. New York: Cambridge University Press.
- Gumperz, John J. y Dell Hymes, Eds. (1972) *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

- Haverkate, Henk (1994) *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid: Gredos.
- Hernández López, Mariola y María Elena Placencia (2004) "Modos de conducir las relaciones interpersonales en interacciones de atención al público: el caso de las farmacias en Sevilla y Londres". *ELUA* 18: 129-150.
- Holmes, Janet (2000) "Politeness, Power and Provocation: How Humour Functions in the Workplace". *Discourse Studies* 2 (2): 159-185.
- Julián, Gisele (2009^a) "Diálogo institucional y cortesía en español bonaerense. Análisis de su dinámica en instituciones públicas bahienses". En Cernadas, Mabel y José Marcilese, Eds. *Política, Sociedad y Cultura en el Sudoeste Bonaerense. Actas de las V Jornadas Interdisciplinarias del Sudoeste Bonaerense*, Archivo de la Memoria, Secretaría de Comunicación y Cultura de la Universidad Nacional del Sur Bahía Blanca, Argentina: 299-311. Con referato.
- (2009^b) "El discurso de la cortesía en instituciones de atención al público en Bahía Blanca". En Carranza, Isolda E., Comp., *Actas del IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales de Discurso e Interdisciplina*, Córdoba, Argentina.
- López Morales, H. (1994) *Métodos de investigación lingüística*. Salamanca: Ediciones del Colegio de España.
- Moreno Fernández, Francisco (1990) *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Mumby, Dennis y Robin Clair (2000) "El discurso en las organizaciones". En Van Dijk, Teun, Comp., *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Murillo Medrano, Jorge (2004) "La cortesía verbal en Costa Rica. Percepciones de los hablantes sobre la (des)cortesía en puestos de atención al público". En Bravo, Diana y Antonio Briz, Eds. *Pragmática sociocultural. Estudios sobre cortesía en español*. Barcelona: Ariel.
- Orlando, Virginia, Org. (2006) *Mecanismos conversacionales en el español del Uruguay. Análisis de interacciones telefónicas de servicios*. Universidad de la República, Montevideo: Fondo Clemente Estable.
- Pato, Elena E. (2008) "O sea y digamos en el discurso conversacional del español bonaerense ¿Sólo conectores, expletivos y muletillas?". En Elena M. Rojas Mayer y Elizabeth Rigatuso, Coords. *Competencia y variedades del español en la Argentina. Pasado y presente*. San Miguel de Tucumán, INSILL - Facultad de Filosofía y Letras - SecyT - Univ. Nac. de Tucumán: 259-289.
- Placencia, María Elena (2001) "Percepciones y manifestaciones de la (des)cortesía en la atención al público: el caso de una institución pública ecuatoriana". *Oralia, Análisis del discurso oral* 4: 213-241.
- (2004) "Rapport-building activities in corner shop interactions". *Journal of Sociolinguistics* 8 (2): 215-245.
- (2007) "Entre lo institucional y lo sociable: conversación de contacto, identidades y metas múltiples en interacciones en la peluquería". *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, Madrid: Editorial Vervuert: 139-161.
- Placencia, María Elena y Carmen García (2008) "Formas, usos y funciones del habla de contacto en español. Introducción". *Oralia: Análisis del discurso oral*: 9-28.
- Prego Vázquez, Gabriela (2007^a) "Frame conflict and social inequality in the workplace: professional and local struggles in employee/customers interactions". *Discourse and Society* 18 (3): 295-335.
- (2007^b) "Los recursos interaccionales del poder como mecanismos de negociación de identidades profesionales". *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, Madrid: Editorial Vervuert: 111-124.
- Puga Larrain, J. (1997) *La atenuación en el castellano de Chile: Un enfoque pragmalingüístico*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Rigatuso, Elizabeth M. (2003) "Cortesía, tratamientos e identidad cultural en encuentros de servicio en español bonaerense". En M. del C. Vaquero y M. N. Cernadas de Bulnes, Eds., *Actas de las II Jornadas Interdisciplinarias del Sudoeste Bonaerense*. Archivo de la Memoria, Secretaría de Comunicación y Cultura, UNS, Bahía Blanca, Argentina: 157-179.
- (2008^a) "¡Qué! ¿tienen calor?". "Conversación de contacto" en español bonaerense: de interacciones institucionales, de servicio y sociales. *Oralia: Análisis del discurso oral* 11: 133-168.
- (2008^b) "Pasado y presente en el sistema de tratamientos del español bonaerense: de la gramática a la pragmática en el español regional". En *La lengua española: sus variantes en la región. Primeras Jornadas Académicas Hispanorrioplatenses sobre la lengua española*. Academia Argentina de Letras, Buenos Aires, Argentina: 183-199.
- Sánchez Lanza, Carmen (2003) "El discurso de la cortesía en puestos de atención al público en la Argentina (instituciones de salud pública y bienestar social)". En Bravo, Diana (ed.), *Actas del Primer coloquio del programa EDICE "La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes"*, Universidad de Estocolmo, Estocolmo, Suecia: 332-345.
- Tannen, Deborah (1985) *Conversational style. Analyzing talk among friends*. New Jersey: Ablex publishing corporation.
- (1996) *Género y discurso*. Barcelona: Paidós.
- Valero, Carmen y Mustapha Taibi (2004) "Análisis de la interacción comunicativa en contextos institucionales entre proveedores de servicios, usuarios e intermediarios lingüísticos". *Oralia* 7: 173-193.
- Van Dijk, Teun, Comp. (2000) *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Capítulo 85: 693-700

Algunas observaciones acerca de los denominados
'verbos de cognición': los casos de *creer* y *pensar* + infinitivo

Analía E. Kevorkian y Ana M. J. Pacagnini

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Algunas observaciones acerca de los denominados 'verbos de cognición': los casos de *creer* y *pensar* + infinitivo

Analía E. Kevorkian y Ana M. J. Pacagnini

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

akevorkian@gmail.com; apac@simetrias.com

Resumen

El objeto del presente trabajo es realizar un análisis modal, temporal y aspectual de los verbos *creer* y *pensar*, generalmente incluidos en las mismas clases sintáctico-semánticas como verbos 'de cognición', 'mentales' o 'de actitud proposicional', con el fin de mostrar que presentan comportamientos diferenciados que permitirían tratarlos como pertenecientes a clases separadas. En particular, nos centraremos en los casos en los que se da la sustitución de la oración subordinada por una completiva de infinitivo. Para ello, además de factores tales como la temporalidad, la aspectualidad y la modalidad, consideraremos las características de los papeles temáticos aceptados por estos verbos. Nuestra hipótesis es que el verbo *pensar* admite dos interpretaciones, a las que llamaremos *pensar*₁ y *pensar*₂. *Pensar*₁, que entraría en la misma clase sintáctico-semántica que *creer* en tanto predicado de representación mental con valor de 'opinión' (modalidad epistémica), se diferencia de *pensar*₂ + infinitivo, que conlleva una interpretación modal de 'intencionalidad' (deóntica), equivalente a *tener la intención de*. En el caso de *creer*, en cambio, no varía la interpretación modal epistémica (que puede graduarse desde la incertidumbre hasta la evidencialidad, teniendo en cuenta los otros elementos que lo modifiquen), sea seguido de una completiva con infinitivo o con forma finita. Si bien este trabajo intenta dar cuenta de los aspectos semánticos que hacen a esta discriminación de *pensar*₁ y *pensar*₂, no dejaremos de lado factores sintácticos a la hora de aplicar las pruebas que permitan discriminar ambas clases de predicados.

Introducción

El objeto del presente trabajo es realizar un análisis modal, temporal y aspectual de los verbos *creer* y *pensar*, generalmente incluidos en las mismas clases sintáctico-semánticas como verbos 'de cognición', 'mentales' o 'de actitud proposicional', con el fin de mostrar que presentan comportamientos diferenciados que permitirían tratarlos como pertenecientes a clases separadas. En particular, nos centraremos en los casos en los que se da la sustitución de la oración subordinada por una completiva de infinitivo (construcción solo admitida por *creer* y *pensar* dentro de los llamados 'verbos de opinión'¹):

- (1) a. Creo que voy a partir para Buenos Aires.
b. *Creo partir para Buenos Aires.
c. Creo que soy de Buenos Aires.
d. Creo ser de Buenos Aires.
- (2) a. Pienso que voy a partir para Buenos Aires.
b. Pienso partir para Buenos Aires.
c. Pienso que soy de Buenos Aires.
d.* Pienso ser de Buenos Aires.

Para ello, consideraremos factores tales como la temporalidad, la aspectualidad (fundamentalmente en el plano léxico) y la modalidad (epistémica y deóntica) en pruebas que incluyen tanto adverbios modales del tipo de *probablemente*, *indudablemente*, *deliberadamente*, y aspectuales (*rápidamente*), como perífrasis verbales ténporo-aspectuales (de futuro perifrástico y de tiempo perfecto) y aspectuales (perífrasis progresivas como *estar* + gerundio e ingresivas del tipo de *empezar a* + infinitivo). Asimismo, tendremos en cuenta las características de los papeles temáticos aceptados por estos verbos, en particular por el sujeto experimentante, que en *pensar* + infinitivo, sin llegar a tener carácter agentivo, es un sujeto controlador con rasgos semánticos de intencionalidad, volición e involucramiento (Morimoto 2008), lo cual tiene implicancias en la interpretación prospectiva del infinitivo regido (Hernanz 1999), a diferencia de *creer* + infinitivo.

Nuestra hipótesis es que el verbo *pensar* admite dos interpretaciones, a las que llamaremos *pensar*₁ y *pensar*₂. *Pensar*₁ (cfr. ejs. 2a y c), que entraría en la misma clase sintáctico-semántica que *creer* en 1a, c y d en tanto predicado de representación mental con valor de 'opinión'² (modalidad epistémica), se diferencia de *pensar*₂ + infinitivo (ejemplos 2b y 2d -agramatical-), que conlleva una interpretación modal de 'intencionalidad' (deóntica), equivalente a *tener la intención de*. En el caso de *creer*, en cambio, no varía la interpretación modal epistémica (que puede graduarse desde la incertidumbre

hasta la evidencialidad³ teniendo en cuenta los otros elementos que lo modifiquen), sea seguido de una completiva con infinitivo o con forma finita .

Si bien este trabajo intenta dar cuenta de los aspectos semánticos (modales, temporales y aspectuales) que hacen a esta discriminación de *pensar*₁ y *pensar*₂, no dejaremos de lado factores sintácticos a la hora de aplicar las pruebas que permitan discriminar ambas clases de predicados, dado que, en tanto reconocemos al léxico como parte integrante de la gramática, asumimos que las propiedades léxico-semánticas de las palabras se relacionan sistemáticamente con su comportamiento sintáctico (Demonte 2006: 19).

Asimismo, consideramos que refinar esta distinción entre ambos tipos semánticos de *pensar* puede llegar a resultar útil en la enseñanza/aprendizaje del español como segunda lengua, sobre todo en el uso de este verbo en primera persona del singular de presente del indicativo (*yo pienso*). Por ejemplo, en inglés algunos autores postulan la existencia de dos valores semánticos de *I think*, de 'creencia/ evidencia' y de 'opinión/ actitud personal'⁴, que se entrecruzarían con el valor de *creer* (y *pensar*₁) pero nunca con el valor deóntico de *tener la intención de*, que es el que presentamos en este trabajo como *pensar*₂. Dejamos de lado el caso de *to be thinking of*, que podría pensarse como *to intend of*⁵, pero nunca con el mismo valor de propósito firme que tiene en español⁶.

Creo ser atractivo- Creo/Pienso que soy atractivo. Predicados de representación mental: el caso de *pensar*₁

En general, los verbos *creer* y *pensar* han sido incluidos en la misma clase sintáctico-semántica, como verbos 'de cognición', más específicamente como 'de actitud proposicional' o 'de representación mental', en cuya estructura argumental típica el sujeto desempeña el papel temático de experimentante y el complemento directo el de tema.

De acuerdo con lo enunciado en la Introducción, consideramos que esta caracterización es pertinente no solo para *creer*, sino para *pensar*₁ (dentro de los casos que analizamos, *pensar* + completiva de verbo conjugado, como en el ejemplo 2a). Como señalan García Miguel y Comesaña (2004: 402), se trata de predicados no factivos que especifican la actitud del sujeto respecto de un evento posible designado por la completiva y determinan el nivel de certeza o incerteza hacia el contenido de la misma. Estos verbos de cognición son mecanismos usados por el hablante para establecer, además del espacio de base (la realidad), un espacio mental subordinado. Si tomamos ejemplos como

- (3) a. Juan cree ser atractivo
b. Juan cree/ piensa que es atractivo

podemos distinguir dos planos: el de la realidad (la existencia de Juan) y el de un espacio proyectado (la creencia de Juan de que es atractivo, independientemente de la realidad y de los pensamientos del hablante). La completiva representa, así, un espacio mental subordinado que se relaciona con el espacio de base, la 'realidad', tal y como es concebida por el hablante y/o 'conocedor'.

Ahora bien, en las estructuras en las que *creer/ pensar*₁ están conjugados en una persona diferente de la primera persona del singular (como en 3a y b), podemos afirmar que se establece una distancia mayor entre el 'conocedor' y el sujeto del verbo de cognición, que en casos como los de 1a, c y d y 2a y c, en los que el 'conocedor' y el sujeto de *creer/ pensar*₁ coinciden, por hallarse este último en primera persona del singular. En lo que sigue del trabajo nos centraremos en este caso (*creo* + infinitivo), a fin de poder compararlo con *pensar*₂ (también en primera persona del singular del presente de indicativo: *pienso* + infinitivo, como en *Pienso casarme con Juan*).

Pienso llegar hasta el final. Predicados de volición: el caso de *pensar*₂ + infinitivo.

Si bien, como señala De Saeger (2007: 274), "tan sólo dos verbos de opinión permiten la sustitución de la oración subordinada por una construcción con infinitivo: *creer* y *pensar*" aun cuando exista correferencialidad de sujetos, creemos que ambos verbos no se comportan de la misma manera. En el caso de *creer*, la sustitución de una completiva de verbo finito por una de infinitivo no comporta una diferencia semántico aspectual tan relevante como para que se justifique la inserción de *creer* + infinitivo en otra clase. En cambio, con *pensar* no sucede lo mismo. Véanse los siguientes ejemplos:

- (4) a. Creo que soy de origen italiano.
b. Creo ser de origen italiano.
(5) a. Pienso que soy de origen italiano.
b. *Pienso ser de origen italiano.

A pesar de que en las construcciones con infinitivo (como la de 4b, en la que hay coincidencia entre el hablante y el sujeto) se reduce la distancia entre el conocedor y el sujeto de la completiva⁷, no es posible afirmar que *creer* en 4a y 4b pertenezca a dos clases distintas. Por el contrario, entre 5a y 5b no ocurre lo mismo: en tanto que *pensar* en 5a (con una completiva de verbo conjugado) puede incluirse en la misma clase de *creer* (*pensar*₁, como hemos mencionado más arriba)⁸, 5b debe considerarse agramatical, dado que *pensar*₂ + infinitivo constituye una clase sintáctico-semántica

diferente de la de *creer*/*pensar*₁, con sus propias restricciones sintácticas y semántico-aspectuales (que trataremos en el apartado siguiente), las cuales obviamente no excluyen el factor temporal.

Compárese 5b (agramatical) con 6:

(6) Pienso invertir en la Bolsa.

El carácter volitivo de *pensar*₂ (parafraseable por *tener la intención de*) determina que éste no acepte combinarse con predicados estativos permanentes del tipo de *ser de origen italiano* pero sí con eventos (actividades) como *invertir en la Bolsa*, que se interpretan de modo prospectivo (*Quiero invertir en la Bolsa- Voy a invertir en la Bolsa*, diferencias aspectuales que analizaremos más adelante). En otras palabras: en 6, *pensar*₂, por su valor intencional, orienta hacia el futuro la acción de invertir en la Bolsa. Acepta, por tanto, ser modificado por adjuntos temporales del tipo de *cuando cobre mi herencia / dentro de un año/ después de cobrar mi indemnización*. Esto se trabajará más detenidamente en el punto 3.2, donde se verá la diferencia con *creer* + infinitivo, estructura en la que la forma no finita no acepta una lectura prospectiva.

Pruebas sintácticas

Las oposiciones semánticas entre *creer* y *pensar*₂ + infinitivo se ven reflejadas en una serie de restricciones sintácticas, que pueden observarse en la posibilidad de combinación de los predicados objeto de nuestro análisis con determinadas estructuras modales, temporales y aspectuales.

Pruebas que demuestran la oposición modal epistémica (*creer* + infinitivo)/ deóntica (*pensar*₂ + infinitivo)

Como hemos señalado en la Introducción, consideramos que *creer* y *pensar*₁, predicados de representación mental con valor de 'opinión', expresan modalidad epistémica; en tanto que *pensar*₂ + infinitivo, predicado de volición que indica 'intencionalidad', sólo admite una interpretación modal 'deóntica'.

En lo que refiere a la modalidad epistémica, se requiere por lo menos de un sistema de tres términos: certeza, probabilidad (o verosimilitud) y posibilidad⁹. En los predicados del tipo de *creer* y *pensar*₁, el sujeto 'conocedor' o 'conceptualizador' expresa su (in)certeza respecto del contenido proposicional de la completiva.

Por el contrario, *pensar*₂ + infinitivo, claramente intencional, prospectivo, sin llegar a ser agentivo pero con un mayor control del sujeto experimentante, pierde su valor epistémico y se interpreta de modo deóntico. Dentro de lo deóntico incluimos lo relacionado con la necesidad, la obligación, el propósito, siendo este último el valor semántico preponderante que expresa *pensar*₂.

Esta oposición epistémico/deóntico entre ambos tipos de predicados (nos centraremos, como hemos señalado más arriba, en la oposición entre *creer* + infinitivo y *pensar*₂ + infinitivo) puede verse a través de las siguientes pruebas:

a) En predicados como *creer*, la expresión de opinión es compatible con la manifestación léxica de modalidad epistémica, por lo cual son compatibles con adjuntos modales (externos al *dictum*) que expresen certeza, probabilidad o posibilidad. La expresión de certeza puede verse reforzada por la negación del verbo principal:

(7) a. Creo ser justo en mis actos, sin lugar a dudas.

b. Creo ser fiel a su memoria, indudablemente.

c. No sólo creo tener dos kilos de más, estoy segura de ello.

Creer, en primera persona del singular de presente de modo indicativo y seguido de una completiva de infinitivo, tiene un valor más cercano a la certeza que a la incertidumbre (valor que algunos autores¹⁰ denominan 'evidencialidad'). *Creer* en las otras personas (y más aún en otros tiempos y modos), justamente por establecerse una mayor distancia entre 'conocedor' y sujeto hablante, ocupa un lugar inferior en la escala de evidencialidad.

(8) Probablemente cree ser adoptado y por eso ha actuado así. (Probabilidad)

(9) Posiblemente crea ser engañado por su esposa. (Posibilidad)

b) *Pensar*₂, por su interpretación deóntica, admite adjuntos modales que refuerzan el carácter volitivo e intencional del predicado, con un sujeto capaz de controlar¹¹ el evento al que se hace referencia en la completiva de infinitivo¹²:

(10) Pienso dejarlo deliberadamente / a propósito.

(11) Pienso terminar de arreglar la casa cuidadosamente.

Incidencia de la temporalidad: oposición pasado-presente (*creer*) / futuro (*pensar*₂)

Según Hernanz (1999: 2208), como los infinitivos carecen de relación temporal con el acto de habla (contrariamente a lo que sucede en las oraciones de verbo conjugado), su referencia temporal es fijada por los verbos principales, que orientan la acción hacia el pasado/presente/futuro. En el caso de las completivas, la información necesaria para recuperar la referencia temporal es suministrada por el predicado regente. Solo pueden construirse con infinitivos aquellos predicados que (por su significado

particular) restringen las coordenadas temporales en que se inscribe la subordinada. Ahora bien, ¿qué ocurre con *creer* y *pensar*₂ + infinitivo?

En el caso de *creer* + infinitivo, consideramos que el predicado regente orienta la acción de la completiva hacia el pasado o el presente; el infinitivo se ubica en una coordenada temporal anterior o simultánea a la del verbo principal.

- (12) a. Creo haber olvidado los anteojos en casa.
b. Creo estar gravemente enferma.

Como hemos indicado más arriba, *pensar*₂ se usa con valor puramente prospectivo por su significado volitivo/ intencional; el infinitivo es claramente interpretado con tiempo futuro.

- (13) Pienso llamar a casa para preguntar si los anteojos están allí.

Es necesario destacar que con *creer*, si la oración completiva lleva verbo finito, es compatible con las tres dimensiones temporales, pasado/ presente/ futuro:

- (14) a. Creo que me he olvidado los anteojos en casa.
b. Creo que estoy gravemente enferma.
c. Creo que cenaré con mis amigos esta noche.

En el último ejemplo, la interpretación prospectiva está dada por el verbo *cenar* en futuro y no por el verbo *creer*; en casos de este tipo, como afirma De Saeger (2007: 275), a pesar de aceptar una lectura intencional, “se puede hablar de falta de control, ya que al momento de pronunciar la frase, la decisión ya está tomada, sin que el hablante lo haya pensado mucho”. *Pensar*₁, por pertenecer a la misma clase, se comporta de la misma manera.

A continuación, proponemos algunas pruebas que demuestran la interpretación temporal del infinitivo subordinado a *creer* y *pensar*₂:

a) adjuntos temporales

Creer + infinitivo acepta adjuntos temporales de valor pretérito o presente, y rechaza los de futuro:

- (15) a. Creo haber sido feliz cuando era chico/en mi infancia/en el pasado.
b. Creo ser feliz en la actualidad/ahora.
c. *Creo ser feliz en un futuro.

*Pensar*₂ + infinitivo, en cambio, solo es compatible con adjuntos temporales que refuerzan la lectura prospectiva:

- (16) a. Pienso enriquecerme cuando crezca/en un futuro.
b. *Pienso enriquecerme cuando era chico¹³.

b) Perífrasis verbales:

Creer admite perífrasis de tiempo compuesto (con orientación temporal retrospectiva) y perífrasis progresiva (con interpretación de simultaneidad):

- (17) a. Creo haber entendido tu mensaje.
b. Creo estar entendiendo tu mensaje.

*Pensar*₂, en cambio, por su significado volitivo, orientado hacia el futuro, no parece admitirlas, aunque sí acepta la perífrasis de futuro (*ir* + *a* + infinitivo):

- (18) a. *Pienso haberme enriquecido (en mi juventud).
b. ?Pienso estar enriqueciéndome (en esta etapa de mi vida).
c. Pienso ir a cenar con mis amigos esta noche.

Creer no admite esta última, por no aceptar una interpretación prospectiva, como ya hemos señalado:

- (19) *Creo ir a cenar con mis amigos esta noche.

Como puede deducirse de las pruebas presentadas, no es únicamente el factor temporal lo que permite distinguir entre los usos de *pensar*₁ y *pensar*₂, ya que no es posible concebir la temporalidad sin tener en cuenta las informaciones aportadas por la aspectualidad (en particular el aspecto léxico, modo de acción o *aktionsart*) para la clasificación de los predicados del español¹⁴. Abordaremos este tema a continuación.

Oposición aspectual de los infinitivos seleccionados por *creer* y por *pensar*₂

Si bien *creer*/ *pensar*₁ y *pensar*₂ corresponden a la clase aspectual de los estados (situaciones estables, carentes de dinamismo¹⁵), como ya hemos señalado, consideramos que se diferencian por el grado de control del sujeto experimentante. En esta parte del trabajo, nos centraremos en el análisis aspectual de los infinitivos regidos, por considerar que *creer*, cuando está en primera persona del presente, se combina principalmente con infinitivos de estado, en tanto que *pensar*₂ se combina con infinitivos que denotan eventos (actividades, realizaciones y logros¹⁶).

En los ejemplos que siguen, puede verse cómo *pensar₂* admite infinitivos de logro, de realización y de actividad, en combinaciones que con *creer*, resultan anómalas¹⁷:

-Logro:

- (20) a. Pienso llegar hasta el final.
b. ?Creo llegar hasta el final.

Aquí, el punto final de la situación denotada por el predicado de logro *llegar* se ve reforzado por el adjunto encabezado por *hasta* (*hasta el final*).

-Realización:

- (21) a. Pienso hacer una residencia estudiantil.
b. *Creo hacer una residencia estudiantil.

Por tratarse de una realización (evento delimitado que se desarrolla en un periodo de tiempo determinado), 21a admite un adjunto temporal del tipo de *en un año- en un mes* (*en* + SN cuantificado con valor temporal), implicando así que el evento descrito por el predicado se desarrolla a lo largo del periodo de tiempo indicado¹⁸:

- (21) c. Pienso hacer una residencia estudiantil en un año.

-Actividad:

- (22) a. Pienso trabajar en mi lugar, en mi tierra.
b. *Creo trabajar en mi lugar, en mi tierra.

Nótese que (como ya mostramos en 3.1) en estos ejemplos con *pensar₂* (20, 21 y 22a) podrían agregarse los adverbios *deliberadamente* o *cuidadosamente*, además de un adverbio como *rápidamente*¹⁹, lo que demuestra claramente que no se trata de un estado²⁰.

En nuestra investigación hemos hallado casos dudosos en los que *pensar₂* parecería combinarse con estados; en realidad se trata de predicados que se interpretan como eventos ingresivos, ya que admiten paráfrasis por perífrasis verbales ingresivas, del tipo de *empezar a* + infinitivo:

- (23) a. Ahora pienso tener más cuidado con mis hijos²¹ →
b. A partir de ahora pienso empezar a tener más cuidado con mis hijos.

En estos casos, es evidente que el foco está puesto en el **cambio de estado**, lo que se observa también en el valor ingresivo del adjunto temporal que acepta (*a partir de ahora*). Parecería que hay una elipsis del auxiliar de la perífrasis que es el que indica el aspecto ingresivo (*empezar a*). Esto no ocurre con los **predicados estativos permanentes**²², que son rechazados de plano por *pensar₂* (y si aceptados por *creer*):

- (24) a. Creo ser descendiente de Napoleón.
b. *Pienso ser descendiente de Napoleón.

Del mismo modo que nos ocurrió con *pensar₂*, hemos encontrado algunos casos con *creer* en los que parecería que este predicado se combina con actividades, lo cual podría contradecir nuestra hipótesis de que *creer* siempre se da con estados.

- (25) a. Creo correr bien.

En este ejemplo, sin embargo, el proceso cognitivo no está orientado hacia la actividad de correr en que está involucrado el sujeto, sino centrado en las propiedades (cualidades, habilidades) del mismo; de hecho, puede ser parafraseado por 25 b):

- (25) b. Creo ser un buen corredor.

“Ser (buen) corredor” entraría en la clase de los llamados “estados específicos” (Vendler 1957: 151)²³. La prueba de que creer no admite la combinación con infinitivos que expresen actividades es la agramaticalidad de 25c):

- (25) c. *Creo correr.

Es importante resaltar la naturaleza composicional (Morimoto 1998:13-14) del aspecto, ya que aisladamente estos verbos (*tener hijos*, *correr*) se podrían interpretar como pertenecientes a determinadas clases aspectuales; pero, al combinarse con otros elementos en el SV (como es el caso del adverbio *bien* en 25a), admiten otra interpretación de la estructura eventiva, que se demuestra a través de las paráfrasis (como en 23b y 25b).

Conclusiones

En el presente trabajo hemos intentado demostrar que el verbo *pensar*, tradicionalmente incluido en la clase sintáctico-semántica de verbos de representación mental, presenta comportamientos que justifican su tratamiento como perteneciente a clases distintas (de 'representación mental': *pensar₁* y de 'volición': *pensar₂*). Para ello hemos tenido en cuenta los factores modales, temporales y aspectuales que inciden en esta distinción.

Hemos señalado que *pensar₁* (seguido de una completiva de verbo finito) se incluye en la misma clase que *creer*. Con el fin de mostrar que *pensar₂* (seguido de una completiva de infinitivo) se comporta de manera diferente, hemos realizado una serie de pruebas sintácticas en las que se

demonstró la oposición de ambas clases de predicados (*creer* y *pensar*₂ + infinitivo) en los tres planos: modal, temporal y aspectual.

Si bien *creer* y *pensar*₂ son estados, varían en relación con el grado de control del sujeto experimentante, mucho mayor en el caso de *pensar*₂, lo que se traduce en consecuencias de tipo modal, temporal y aspectual. En tanto que *creer* acepta adjuntos modales que refuerzan la modalidad epistémica que expresa, *pensar*₂ admite adjuntos compatibles con su modalidad deóntica (de propósito). En el plano temporal, *creer* orienta la interpretación del infinitivo regido hacia una interpretación anterior o simultánea (lo que se ve en las paráfrasis y adjuntos temporales que acepta), mientras que *pensar*₂, por su carácter intencional, la orienta hacia el futuro (por ello admite adjuntos que refuerzan la interpretación prospectiva). Desde el punto de vista del 'modo de acción' (aspecto léxico), hemos visto que *creer* se combina preferentemente con infinitivos que aspectualmente se consideran estados (admitiendo incluso los predicados estativos permanentes); por el contrario, *pensar*₂ se construye con eventos (logros, actividades y realizaciones).

Somos conscientes de que aún queda por refinar el lugar de *pensar*₂ dentro de los verbos de 'volición', ya que presenta un comportamiento diferente de otros predicados volitivos (como *querer*), cuestión que podría ser abordada en ulteriores trabajos.

Notas

- 1 Cfr. De Saeger (2007: 274).
- 2 Cfr. De Saeger (2007: 270): "En (el ejemplo) 5 *Marcos no solo cree que hay que cambiar las cosas, sino que lo va a hacer se opone opinión a acción*". En este ejemplo podríamos reemplazar *creer* por *pensar*₁, con valor de expresión de opinión (modalidad epistémica de probabilidad).
- 3 Cfr. De Saeger (2007: 273).
- 4 Cfr. De Saeger (2007: 269).
- 5 Cfr. *Simon and Schuster's International Dictionary* (1994: 1413).
- 6 Cfr. *Longman Dictionary of Contemporary English* (1992: 1104), que lo da como formular "a possible but not firmly settled plan for: *We' ve thinking of going to France for our holidays, but we haven't decided for certain yet*"; compárese con el español *Sin lugar a dudas, pienso irme a Francia estas vacaciones* (el subrayado es nuestro).
- 7 Cfr. García Miguel y Comesaña (2004: 404-406). Consideramos que, aunque en las dos estructuras con *creer* hay correferencialidad de sujetos, en la estructura con infinitivo se reduce aún más la distancia entre el hablante, el sujeto del verbo de cognición (el 'conocedor') y el sujeto de la completiva.
- 8 De hecho, 5a puede parafrasearse por 4a, sin diferencias sintáctico-semánticas sustanciales.
- 9 Cfr. Lyons (1997: 357-358).
- 10 Cfr. De Saeger (2007: 274): "La construcción de *creer* con infinitivo expresa evidencialidad (...) Sólo *creer* puede indicar evidencialidad en sentido estricto."
- 11 Cfr. Morimoto (2008: 596).
- 12 *Pensar*₂, dado el propósito firme que denota, obviamente acepta adjuntos modales que indican certeza, como en ejemplo citado en la nota 6: Sin *Sin lugar a dudas, pienso irme a Francia estas vacaciones*. Lo que nos interesa destacar aquí es que *creer* (por la falta de control del sujeto experimentante tanto sobre la creencia como sobre el evento expresado en la completiva), si bien admite adjuntos que refuerzan el valor epistémico, no acepta los que indican control por parte del sujeto, reforzando la idea de propósito (modalidad deóntica): *?Deliberadamente cree ser engañado por su esposa*.
- 13 Si combináramos esta estructura con el adjunto temporal *ahora*, indudablemente admitiría una interpretación prospectiva e ingresiva, más que simultánea: *Pienso enriquecerme a partir de ahora* (*ahora* sería el punto de inicio del evento que no está ocurriendo todavía). Analizaremos la cuestión aspectual en el apartado siguiente. Por otra parte, es importante destacar que si pusiéramos el verbo pensar en pretérito la oración seguiría resultando agramatical, ya que no debe confundirse con *Cuando era chico pensaba en enriquecerme* (estructura que no abordaremos aquí).
- 14 Cfr. De Miguel (1999: 2993).
- 15 Cfr. Morimoto (1998: 14): "... aunque un estado puede surgir como resultado de un cambio y puede ser susceptible de algún cambio potencial, el cambio no forma parte inherente del estado".
- 16 Cfr. Morimoto (1998: 14-16).
- 17 Quedan excluidos los infinitivos en su forma compuesta, que presentan la acción como concluida: *Creo haber llegado hasta el final*.
- 18 Cfr. Morimoto (1998: 21).
- 19 Cfr. Lagunilla y De Miguel (2003: 3-4).
- 20 Cfr. Morimoto (1998: 20); los predicados que expresan un estado "no aceptan adverbios como *deliberadamente* o *cuidadosamente*".
- 21 Ejemplo extraído del CREA (adaptado para una mejor comprensión; el original decía: "Recomendó a las madres tener mucho cuidado con los hijos, no dejarlos solos. Ahora pienso tener más cuidado con los míos"). Referencias del original (CREA): Año: 1997- Autor: Prensa- Título: *La Prensa*, 10/03/1997: "Cinco niños mueren quemados al incendiarse su vivienda".- País: Honduras- Publicación: San Pedro Sula, 1997.
- 22 Cfr. García Fernández (1998: 39).
- 23 Se trata de un estado específico porque 'ser corredor' implica realizar otras actividades además de la de correr (a diferencia de 'ser sirviente', por ejemplo, que sería un estado genérico). Cfr. Vendler (1957: 151-152).

Referencias

- De Miguel, Elena (1999) "El aspecto léxico". En Bosque, Ignacio y Violeta Demonte, eds. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe (1999: 2197-2356).
- Demonte, Violeta (2006) "Qué es sintáctico y qué es léxico en la interfaz entre sintaxis y léxico-semántica: hipótesis y conjeturas". *Signo & Seña*. Volumen 5: 17-41.
- De Saeger, Bram (2007) "Evidencialidad y modalidad epistémica en los verbos de actitud proposicional en español". *Interlingüística*. Volumen 17: 268-277.
- García Fernández, Luis (1998) *El aspecto gramatical en la conjugación*. Madrid: Arco Libros.
- García Miguel, José María y Susana Comesaña (2004) "Verbs of cognition in Spanish: Constructional schemas and reference points". En Augusto Soares da Silva et al, eds. *Linguagem, Cultura e Cognição. Estudos de Linguística Cognitiva*. Coimbra: Almedina. (2004: 399-419).

- Hernanz, María Lluisa (1999) "El infinitivo". En Bosque, Ignacio y Violeta Demonte, eds. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe (1999: 2977-3060).
- Lagunilla, Marina y Elena De Miguel (2003) "Adverbios de manera e información aspectual", en *Círculo de Lingüística aplicada a la comunicación* (Universidad Complutense de Madrid). Volumen 13: 3-12.
- Longman Dictionary of Contemporary English*. New Edition (1992). Essex: Longman Group.
- Lyons, John (1997) *Semántica Lingüística*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Morimoto, Yuko (1998) *El aspecto léxico: delimitación*. Madrid: Arco/Libros.
- Morimoto, Yuko (2008) "Me estuve quieto: el concepto de estado y el llamado se aspectual". En Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL), Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, España.
- Real Academia Española. *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA) <http://corpus.rae.es/creanet.html>
- Simon and Schuster's International Dictionary* (1994). New York: Prentice Hall.
- Vendler, Zeno (1957) "Verbs and Times". *The Philosophical Review*. Volumen 66 (2): 143-160.

Capítulo 86: 701-708

La identidad del portugués de Brasil en la lexicografía brasileña

Maria da Graça Krieger, Fabrina C. Possamai Camilotti y Rosinalda Pereira Batista

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)

La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.

Los colores de la mirada lingüística.

Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.

ISBN 978-950-774-193-7

La identidad del portugués de Brasil en la lexicografía brasileña

Maria da Graça Krieger, Fabrina C. Possamai Camilotti y Rosinalda Pereira Batista

Universidade do Vale dos Sinos, UNISINOS

São Leopoldo, Brasil

mkrieger@unisinis.br

Resumen

Partiendo del principio de que los diccionarios son instrumentos legitimadores del componente léxico de las lenguas, este trabajo presenta algunos resultados de la investigación intitulada "A lexicografia brasileira do século XX: parâmetros constitutivos e relações com a identidade lingüística do Brasil". La razón que impulsó este estudio fue la falta de datos sobre la lexicografía brasileña, cuyo panorama histórico buscamos rescatar. Los primeros diccionarios que incluyen el portugués de Brasil sólo surgen en el siglo XX. Entre ellos, algunos se originaron en Portugal, y, solo posteriormente, se produjeron coediciones con la participación de los dos países. El corpus de estudio del presente trabajo se constituye de ocho diccionarios generales de lengua, considerados los más representativos del periodo. Buscamos describir, en las obras seleccionadas, no sólo la presencia, sino también el modo de registro de léxico del portugués de Brasil, que se diferencia del de Portugal en diversos aspectos. Añadimos algunos ejemplos del tratamiento de los "brasileirismos" en la lexicografía del siglo XXI. El análisis hecho ha puesto en evidencia una concepción de los vocablos brasileños como unidades lexicales relacionadas, sobretudo, a elementos típicos del país, es decir, flora, fauna, cultura, vestido, alimentación y nombres de tribos indígenas. Ese panorama permanece en los diccionarios clásicos, aunque estos hayan sido publicados casi al final del siglo XX y principios del siglo XXI.

Introducción

En este trabajo, presentaremos los principales resultados de una investigación titulada La lexicografía brasileña del siglo XX: parámetros constitutivos y relaciones con la identidad lingüística del portugués de Brasil. Las principales motivaciones para el desarrollo de este estudio pueden ser explicitados, por los siguientes aspectos:

a) la carencia de estudios sistemáticos sobre la producción diccionarística de Brasil;

b) el hecho de que solamente en el siglo XX surgen los primeros diccionarios generales que intentan registrar el léxico del Portugués de Brasil (PB). Es importante, además, decir que los diccionarios son llamados generales de lengua, porque los anteriores, que se preocuparon con la temática de los brasileirismos eran elaborados como obras complementarias a la lexicografía ya existente en Portugal (Horta Nunes, 2006), como es el caso de varios Diccionarios de brasileirismos, producidos en el siglo XIX.

En el marco de esas motivaciones, se justifican también los dos primeros objetivos de la investigación que estamos desarrollando:

- Trazar un panorama histórico de la lexicografía brasileña del siglo XX bajo el prisma de los diccionarios de lengua más representativos;

- Identificar los fundamentos lingüísticos e ideológicos que rigen el establecimiento formal del léxico del portugués de Brasil.

Este estudio que reúne lexicografía e historia de la lengua se fundamenta en el supuesto de que las investigaciones lexicográficas pueden ofrecer un aporte a los estudios sobre la identidad y la historia del portugués, en particular, del léxico del PB. Su desarrollo está, por lo tanto, asociado a determinadas concepciones sobre la naturaleza y los papeles de los diccionarios de lengua para las sociedades de cultura. En ese sentido, recordamos que, más allá de las funciones de comunicación, el diccionario de lengua es: <<un objeto específico, textual, metalingüístico, cultural que nos da una imagen del léxico>> (Rey, 1977: 6).

Al mismo tiempo, <<el diccionario es la instancia formal de legitimación del léxico de un idioma; y, en paralelo, la instancia de la memoria social de ese mismo idioma>> (Lara, 1996:XX).

La memoria lexical colectiva que el diccionario representa, asociada a su poder de legitimar el léxico, le asigna el estatuto de texto privilegiado para recuperar la historia de las lenguas. En otras palabras, la historia de la lexicografía de un país es también el recorrido de construcción de su identidad lingüística.

La gran problemática implicada en la definición misma de una lexicografía brasileña es su objeto de descripción: el léxico del (PB), distinto en muchos aspectos, del hablado y del escrito en Portugal. Eso no significa que tengamos historia de confrontos lingüísticos entre el portugués europeo y el de América, pese a algunas perspectivas distintas. Sin embargo, nuestra historia muestra que, durante mucho tiempo, la problemática de las igualdades y diferencias de expresión lingüística entre estos dos

países estuvo presente en muchas discusiones sobre la identidad del PB. Se trata de una discusión que fue asumida, incluso, dentro de la Academia Brasileña de Letras que también produjo materiales lexicográficos como los diccionarios parciales, como un primer paso para, más tarde, publicar un diccionario brasileño de la lengua portuguesa. Eran como una especie de suplementos de los diccionarios portugueses.

De cualquier forma en ambos lados, Portugal y Brasil, no consideramos que hablamos lenguas distintas, sino que hablamos la misma lengua de modo distinto, con una prosodia distinta, con muy pocas construcciones sintácticas distintas, pero, sobre todo, con un léxico coloquial bastante divergente. La distinción se justifica, ya que toda lengua es un fenómeno dinámico y el componente lexical equivale al pulmón de las lenguas, mecanismo por donde ellas se renuevan, sin, a su vez, renovarse completamente, lo que impediría la comunicación. Tal tipo de impedimento no se aplica a la comunicación entre portugueses y brasileños.

En el plan de la Lingüística, la teoría de la variación ha ayudado a explicar esta diversidad. Pero la perspectiva variacionista es una visión actual, más contemporánea de los estudios lingüísticos y aún no está reflejada en los diccionarios. La mayoría todavía no ha encontrado buenas soluciones lexicográficas, lo que también está vinculado al hecho de que la identificación del PB nunca fue un tema simple. Todo lo contrario, sobre él encontramos un universo de ambigüedades conceptuales en el que se mezclan miradas bastante diferenciadas, como, a continuación, pasamos a ejemplificar. Esas ambigüedades ocurren tanto dentro de Brasil, como en el confronto con las primeras visiones de Portugal, como ya constatamos en el prefacio de una obra considerada pionera da lexicografía brasileña, por haber sido elaborada aún en el siglo XIX, pero no han llegado a ser publicada. Su autor, Macedo Soares, luchaba por el reconocimiento de la individualidad del PB, como se hace patente en este trecho: <<... en Brasil (...) todos (...) hablamos y escribimos en esta nuestra lengua que los críticos de Lisboa censuran.>> (Soares, 1954, apud Biderman, 2002: 71).

El posicionamiento crítico de que una variante no es el modelo correcto de hablar bien la lengua de la madre patria suele estar presente en ese tipo de problemática; en realidad, no se borra la noción de modelo correcto/incorrecto, cuando son confrontados modelos estándares y variantes lingüísticas. Y, en este sentido, no son singulares las miradas de Portugal respecto al hablar brasileño. Las obras lexicográficas son testigos ejemplares de esa discusión, que ya aparece destacada en los prefacios de las obras que hemos analizado. Antes de mostrar otros trechos de esos prefacios, presentamos, en líneas generales, el corpus del estudio.

Aproximadamente 70 diccionarios de lengua portuguesa fueron publicados en Brasil en el siglo XX, variando entre obras de gran porte, del tipo estándar o enciclopédico, diccionarios ilustrados, escolares, minidiccionarios, entre otras tipologías que pretenden cubrir el léxico del portugués hablado en Brasil, incluyendo variados diccionarios de regionalismos. Sin embargo, para el desarrollo de la investigación, establecemos unos criterios para constituir el corpus del análisis, que está constituido por 6 títulos y 7 obras, ya que tomamos 2 ediciones de un mismo título. Todos son diccionarios generales de lengua, cuyas nomenclaturas pretenden ser exhaustivas, visando la representatividad lexical del portugués hablado en Brasil. La elección también tuvo en cuenta elementos como: número de ediciones; prestigio de la casa editorial y del nombre de los lexicógrafos. El hecho de ser publicado en Brasil ha sido un factor decisivo.

El conjunto de las obras seleccionadas comprende dos grandes grupos de diccionarios: aquellos que son originalmente portugueses, pero que pasaron a ser simultáneamente publicados en los dos países bajo la forma de coedición, y aquellos solamente brasileños:

Publicaciones Portugal/Brasil:

1.1- Novo Dicionário da Língua Portuguesa, de Cândido Figueiredo.

Su primera edición fue en Portugal, en 1899. A partir de la cuarta edición, se publicó en Brasil, conforme sigue:

Livraria Bertrand, Lisboa, Portugal e W.M. Jackson, Inc. Rio de Janeiro, Brasil, 1926, 4ªed.¹

1.2- Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, de Caldas Aulete.

Su cuarta edición, en Portugal, es la primera edición brasileña. Fue publicado en Rio de Janeiro, por la Editora Delta. 1958.

Publicaciones Brasil:

2.1 - Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, de Hildebrando Barroso y otros colaboradores. Rio de Janeiro/São Paulo: Civilização Brasileira, 1938

2.2 - Grande e Novíssimo Dicionário da Língua Portuguesa, de Laudelino Freire. Rio de Janeiro, A Noite Editora 1939-1944

2.3 - Dicionário da Língua Portuguesa, de Antenor Nascentes. Rio de Janeiro. Academia Brasileira de Letras/Bloch Editores, 1961-1967. (Por encargo de la Academia Brasileña de Letras)

2.4 - Novo Dicionário da Língua Portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

Tal como ya nos referimos, hay una gran heterogeneidad respecto al concepto de brasileirismo. Los prefacios de la obras que analizamos ya reflejan concepciones distintas e incluso imprecisas. Hay casos, como algunos ejemplos atestiguan, que tratan el problema bajo la forma de regionalismo, como aparece en las obras portuguesas:

A propósito del lenguaje regionalista, se verifica, sin vanidad, que ningún otro diccionario además del mío registró cosa que se pareciera con más de diez mil brasileirismos, que fueron presentados en el Novo Dicionário da Língua Portuguesa. (Figueiredo, 1926: VI)

Todos los vocablos de uso exclusiva o preferentemente brasileños, ya dicionarizados o nuevamente recogidos por nuestros autores, o además directamente entre la gente, están no sólo registrados, sino también referidos a las regiones donde ocurren con más frecuencia. (Caldas Aulete, 1958: XXVII)

En los diccionarios brasileños, la identificación obedece a distintos criterios, que además de la idea de regionalismo, varían entre aspectos sintácticos, fonéticos y semánticos.

Un ejemplo de ello se encuentra en el prefacio de una obra que toma por criterio registrar las palabras usadas en todo el territorio brasileño, serían lo que se conoce como voces pan-brasileñas:

Respecto a los brasileirismos, el criterio adoptado de registrar solamente los que Rodolfo Garcia llamó pan-brasileños, además de uno u otro de carácter regional, pero de importancia nacional. (Nascentes, 1967: IV)

La conciencia de la problemática que envuelve el concepto de brasileirismos está en el diccionario que tuvo el patrocinio de la Academia Brasileña de Letras. En razón de esto, la opción fue la de no señalar brasileirismos, lo que se torna, a la vez, bueno y malo para los consultantes que buscan informaciones precisas sobre su lengua:

Hecho principalmente para Brasileños, este diccionario no necesita indicación de brasileirismo para conocimiento del lenguaje hablado en el país. Además, no es fácil definir lo que sean brasileirismos. Muchos de ellos son expresiones del portugués hablado por los antiguos colonizadores; otros son términos del lenguaje común, los que, por no haber sido registrados en diccionarios lusitanos, fueron considerados brasileirismos. (Freire, 1940: VIII)

Por fin, traemos las palabras de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, importante colaborador de un diccionario de gran aceptación popular. Es el autor del prefacio abajo, que integra la 13ª edición del Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa:

No viendo, como algunos, en la expresión brasileirismo una limitación, algo humillante, juzgo de todo el punto necesario designar con ella las palabras o acepciones creadas en nuestro país o que, de uso general antiguo en la lengua, modernamente sólo aquí son empleadas - brasileirismos natos o naturalizados. Se muestra, así, nuestro aporte, de un modo u otro, para el vocabulario del idioma común. No me interesa que ciertos filólogos portugueses presten al brasileirismo un sentido peyorativo: uso el término como título honroso, y sin desdén llamo lusitanismos a los lusitanismos. (Buarque de Holanda Ferreira, 1980: XIV)

Su mirada se reflejó concretamente en las obras bajo su responsabilidad. Además de colaborador, Aurélio ha sido el autor del Novo Dicionário da Língua Portuguesa (Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975) también de gran aceptación popular, estas dos obras constituyen un marco significativo de nuestra lexicografía. Con ellas, Brasil ha pasado, a disponer de diccionarios que reflejaban, de modo satisfactorio, el léxico típico del país. Es también interesante observar que todo ocurrió muy tarde, en el siglo XX, quinientos años después del descubrimiento del país. Esta tardanza puede estar asociada a la discusión que gira en torno de en qué consiste el léxico del PB.

Toda esta diversidad de problemas aparece reflejada en las obras analizadas que, consecuentemente, presentan registros distintos sobre los brasileirismos, tanto en términos cuantitativos como cualitativos.

Enseguida, ilustramos esas discrepancias con algunas tablas que están basadas en una elección aleatoria de entradas. Se trata de un análisis por muestreo, concretizado con la selección de las tres primeras páginas de las letras A, AR, L, M, T y U de todos los diccionarios. De estas páginas, seleccionamos las entradas que estaban marcadas como brasileirismos y también las acepciones. onamos las entradas que estaban marcadas como be estilizadas que, consecuentemente, presentan registros distintos Se puede observar el tipo de identificación en el artículo léxico a continuación:

Abacaxi¹. [Do Tupi i'βά 'fruto' + ká'ti, recendente.] S. m. 1. Bras. Planta da família das bromeliáceas (Aranas sativus). 2. Bras. Infrutescência carnosa muito apreciada como alimento, e que encerra enzima proteolítica usada em lugar da papaína. [Sin. ger.: ananás, nanás.] 3. Bras. Gir. Coisa trabalhosa, complicada, embrulhada, intrincada: Antes de viajar teve vários a b a c a x i s para resolver. (Buarque de Holanda Ferreira, 1980: XIV)

A continuación, presentamos una tabla demostrativa del total de entradas analizadas en cada diccionario y los respectivos porcentajes de brasileirismos, presentados en orden decreciente:

Diccionario	Total de entradas analizadas en cada obra	Brasileirismos de		Brasileirismos total: %
		entrada	acepción	
Novo Dicionário da Língua Portuguesa 1ª ed. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1975)	1164	451	62	513= 44%
Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa 1ª ed. Caldas Aulete (1958)	627	231	12	243=44,1%
Pequeno Dicionário da Língua Portuguesa 13ª ed. (1980)	1090	406	48	454=41,6%
Pequeno Dicionário da Língua Portuguesa 4ª ed. (1943)	879	283	45	328=37,3%
Novo Dicionario da Língua Portuguesa 4ª ed. Cândido Figueiredo (1926)	902	98	8	106=11,7%
Novo Dicionario da Língua Portuguesa 1ª ed. Antenor Nascentes (1961 - 1967)	551	0	0	0
Grande e Novíssimo Dicionário da Língua Portuguesa 2ª ed. Laudelino Freire (1939 - 1944)	683	—	—	—

Tabla 1

Estos datos permiten observar que los diccionarios originalmente portugueses son los que registran un número menor de brasileirismos. Novo Dicionário da Língua Portuguesa, Cândido Figueiredo: 11,7% y Caldas Aulete que sobe significativamente para 44,1%. Pero la edición que indica este alto porcentaje ya es brasileña. Por eso, las fechas de publicación pasan a ser importantes. Respecto a las obras brasileñas, el promedio de registros permanece en un intervalo de 40%. Este porcentaje es, de algún modo, demostrativo también del crecimiento del léxico de la lengua portuguesa en general.

Aunque la lexicografía de Brasil apunte indicadores cuantitativos que terminan por parecerse, considerándose el factor cronológico, los datos cualitativos no expresan homogeneidad, como ya nos referimos. Al contrario, son dispares como atestigua la comparación entre las obras. Las entradas analizadas a continuación muestran las diferencias de identificación de brasileirismos.

Diccionario	Entrada	Etimología	Entrada	Etimología
	MACAXEIRA (raíz comestible)		TABA (casa de los indios)	
Novo Dicionário da Língua Portuguesa (Cândido Figueiredo, 1926, 4ª ed.).	X			
Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa (Caldas Aulete, 1958, 1ª ed. no Brasil – 4ª ed. em Portugal).	*			
Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, Editora Civilização Brasileira, 4ª (1943) e 13ª ed. (1980).	X	**	X	
Grande e Novíssimo Dicionário da Língua Portuguesa (Laudelino Freire, 1939 -1944, 2ª ed.).	—	—	—	—
Dicionário da Língua Portuguesa (Antenor Nascentes, 1961-1967, 1ª ed.)		X		X
Novo Dicionário da Língua Portuguesa (Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, 1975, 1ª ed.).	X	X	X	X

Tabla 2

* El corpus no va hasta este vocablo en el caso de este diccionario.

** El Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa tiene como característica no registrar la etimología.

Diccionario	Voz	Etimología	Voz	Etimología
	AQUIQUI (aguardiente de maíz)		ABACAXI (fruto)	
Novo Dicionário da Língua Portuguesa (Cândido Figueiredo, 1926, 4ª ed.).				
Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa (Caldas Aulete, 1958, 1ª ed. no Brasil – 4ª ed. em Portugal).		X	X	
Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, Editora Civilização Brasileira, 4ª (1943) e 13ª ed. (1980).	X	**	X	**
Grande e Novíssimo Dicionário da Língua Portuguesa (Laudelino Freire, 1939 -1944, 2ª ed.).	—	—		
Dicionário da Língua Portuguesa (Antenor Nascentes, 1961-1967, 1ª ed.)	*			X
Novo Dicionário da Língua Portuguesa (Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, 1975, 1ª ed.).			X	X

Tabla 3

* El corpus no va hasta este vocablo en el caso de este diccionario.

** El Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa tiene como característica no registrar la etimología.

Aunque existan muchas disparidades de registro, hay una regularidad interesante, que aparece cuando se observan los ítems lexicales y sus temáticas correspondientes. Entre ellas, predominan:

TEMÁTICAS PREDOMINANTES			
FLORA	FAUNA	NOMBRES INDÍGENAS	ALIMENTACIÓN
Abacate	Arabóia	Ababás	Arabu
Araçá	Aracu	Aracaju	Araçazada
Aranhagato	Aracanguira	Mabiús	Macarronada
Macela	Tabarana	Tabajaras	Tacacá

Tabla 4

A partir de las temáticas predominantes, al menos, cabe destacar dos puntos:

- la etimología de los brasileirismos - en ellos hay un gran predominio del tupí, la lengua más común de la población indígena; en menor escala, hay las palabras de las lenguas africanas, traídas por los esclavos. Pero hay también un término típicamente brasileño macarronada relacionado a la inmigración italiana en el país;

- las temáticas mismas son representativas de palabras relacionadas a la naturaleza física del país y de sus culturas más típicas o exóticas, y, como tal, distintas del mundo europeo. Éste, seguramente, es el criterio mayor de demarcación de fronteras léxicas entre el portugués europeo y la variante brasileña.

Además es interesante observar que esta concepción se encuentra en uno de los grandes estudiosos de la lengua portuguesa. Según él:

<<La cualidad de brasileirismo sólo se debe aplicar a palabras de uso exclusivamente regional. Para nombres de árboles, plantas y palabras de uso general [...] es preciso aplicar el calificativo de portugués de Brasil.>> (Silva Neto, 1979: 606)

En suma podemos reafirmar que los estudios lexicográficos de carácter histórico ofrecen importantes subsidios para recuperar los pasos del recorrido constitutivo de un idioma que es transplantado, caso del PB respecto al de Portugal. En ese tipo de transplante, la identidad lingüística, al menos en sus primeros pasos, y también no es del orden del habla, sólo de la lengua, representada por un léxico nuevo, conforme a los registros de los diccionarios analizados. Ése es el punto o la ideología lingüística común a todos ellos.

Por otra parte, todos estos datos también dan soporte para reflexiones críticas sobre los parámetros constitutivos de la lexicografía fundacional de Brasil que no revela ni conceptos, ni criterios uniformes en la identificación del léxico típicamente brasileño. Los resultados obtenidos corroboran el papel de los diccionarios en la legitimación y representación lingüística, así como ideológica del portugués de Brasil, además de revelar muchos aspectos lingüísticos, históricos y organizacionales de la lexicografía brasileña.

Notas

1 La primera edición del Novo Dicionário da Língua Portuguesa, de Cândido Figueiredo, fue publicada en Lisboa, Portugal, en el año de 1899.

Referencias

- Camargo Biderman, Maria Teresa (2002): <<A formação e a consolidação da norma lexical e lexicográfica no português do Brasil>> En Nunes, José Horta & Petter, Margarida (orgs.), *História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro*, São Paulo, Humanitas/FFLCH/USP/Pontes, pp. 65-82.
- Horta Nunes, José. (2006): *Dicionários no Brasil: análise e história do século XVI ao XIX*, Campinas, Pontes Editores, 1ª. edición.
- Lara, Luis Fernando (1996): *Teoria del diccionario monolingüe*, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.
- Rey, A. (1977) *Le lexique: images et modèles, du dictionnaire à la lexicologie*, Paris, Armand Colin.
- Silva Neto, Serafim (1979). *História da Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro, MEC, 3ª edición.

Diccionarios

- Buarque de Holanda Ferreira, Aurélio (1975): *Novo dicionário da língua portuguesa*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- Caldas Aulete, Francisco Júlio (1958): *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro, Editora Delta, 5 vols.
- Figueiredo, Cândido de. (1926): *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, Lisboa, Sociedade Editora Arthur Brandão & C. 4a. edición.
- Freire, Laudelino (1939 – 1944): *Grande e Novíssimo Dicionário da Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro, Editora A Noite, 2ª. edición.

Nascentes, Antenor (1961-1967): *Dicionário da Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro, Academia Brasileira de Letras/Bloch Editores.
Buarque de Holanda Ferreira, Aurélio (1980): *Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro/São Paulo, Civilização Brasileira, 13ª edición.

Capítulo 87: 709-716

Delimitación nominal en construcciones con verbos de soporte

Inés Kuguel y María Victoria Magariños

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Delimitación nominal en construcciones con verbos de soporte

Inés Kuguel y María Victoria Magariños

Universidad Nacional General Sarmiento / UBA

Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo

Buenos Aires y Mendoza, Argentina

ikuguel@ungs.edu.ar; victoriamaگارinos@gmail.com

Resumen

En este trabajo analizamos un conjunto de construcciones que combinan un verbo de soporte y un sintagma nominal escueto. El análisis parte de la propuesta de Kornfeld (2004), quien las caracteriza como núcleos complejos y las distingue de las construcciones con verbo de soporte (en adelante, CVS) con determinante en las que el SN funciona como un argumento normal. En efecto, las CVS con determinante y nombre contable admiten operaciones sintácticas que las CVS con SN escuetos no admiten. Por otra parte, las CVS con nombres de masa no admiten la alternancia con y sin determinante, mientras que sí admiten algunas de las operaciones que dan lugar a agramaticalidad en construcciones de verbo soporte y nombre contable escueto. Nuestra hipótesis es que la posibilidad o no de alternancia responde al carácter delimitado o no delimitado del nombre. El objetivo del trabajo es analizar cómo la delimitación nominal influye en la formación de CVS dando lugar ya sea a unidades sintácticamente atómicas o no. Asimismo revisamos el tratamiento de estas construcciones en una serie de diccionarios, atendiendo especialmente a los requerimientos de los hablantes no nativos, con el fin de contribuir a esclarecer la tradicional distinción entre locuciones y colocaciones, a partir de una clasificación que atienda a sus características gramaticales y semánticas y resulte adecuada para su representación lexicográfica.

Introducción

Las construcciones con verbos de soporte o livianos (CVS), por ejemplo, *hacer tiempo*, *dar un salto*, *tomar conciencia*, están formadas por un verbo de soporte y un sintagma nominal. Si bien son construcciones de alta frecuencia y gran productividad en español, y han sido objeto de estudio de un creciente número de investigadores (Trylisz 1999, Val Álvaro 1999, Mendikoetxea 1999, Piera y Varela 1999, Blanco 2000, Alonso 1997, 1998, Subirats 2001, Herrero Ingelmo 2002, De Miguel 2006, 2008, Masullo 1992, 1996), no han recibido aún una descripción completa de sus aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos. Además, el foco de gran parte de los estudios se ha dirigido a las características de los verbos intervinientes. En nuestro estudio nos proponemos poner la atención sobre los nombres que participan en estas construcciones, en particular, en su delimitación, es decir, en el carácter de contable o de masa del nombre que participa en la CVS.

Según Piera y Varela (1999:4415) en las estructuras con verbos de soporte el nombre complemento lleva prácticamente toda la carga semántica y el verbo sirve casi únicamente para dar al predicado su forma canónica de sintagma verbal, sirviendo de soporte para informaciones de número, tiempo, persona, y aspecto. Asimismo, cumple la función de “unir” al sustantivo que apoyan con sus argumentos (Herrero Ingelmo 2002). Los nombres con valor predicativo que tienen la posibilidad de actualizarse con este tipo de verbo pueden ser de distinto tipo: concretos (*hacer pie*), abstractos (*dar lástima*), contables (*tomar lista*) o de masa (*hacer agua*). En general, los nombres que aparecen como complemento de verbos de soporte no llevan determinante (1a), tienen una posición inmediatamente posverbal fija (1b) y no admiten modificación alguna (1c).

(1a) *Acá no hago el/un pie

(1b) *Agua hacía el bote

(1c) *Tomaron lista alfabética

Este tipo de comportamiento de las CVS es lo que permite considerarlas como construcciones sintácticamente opacas. Por otro lado, existe un grupo de CVS en los que intervienen determinantes definidos o indefinidos, como por ejemplo *hacer el amor* o *dar una patada*, y otro grupo en que se da una alternancia con y sin determinante, como *dar (un) examen* o *hacer (una) alusión*. En algunos de estos casos la presencia del determinante parece habilitar tanto la movilidad como la modificación del SN (2).

(2a) La patada que dio / La alusión que hizo (vs. *El amor que hacemos)

(2b) Hay que dar un examen oral / Hizo una velada alusión (vs. *Hicieron el amor verdadero)

A su vez, muchas CVS son consideradas opacas desde el punto de vista semántico debido a que su significado no es composicional. Justamente por este motivo, estas secuencias –generalmente catalogadas como locuciones– se usan como prueba de que existen objetos formados en la sintaxis que deben ser memorizados. En efecto, el significado de expresiones como *hacer pie*, *tomar lista* o *hacer agua* no se infiere del significado de las unidades que las componen. Por lo tanto, las locuciones pueden tener un significado tan idiosincrático como el de los objetos morfológicos.

La opacidad semántica es precisamente el motivo por el cual estas construcciones deben recibir tratamiento lexicográfico, aunque en un diccionario destinado a estudiantes de español como lengua segunda o extranjera (ELSE), también las sintácticamente opacas deberían aparecer, porque el destinatario de este tipo de obras necesita poder reconocer y formular combinaciones que pueden responder a patrones poco familiares o desconocidos, no transferibles desde su lengua materna. Sin embargo, la falta de sistematicidad que prevalece en su tratamiento, sobre todo en la lexicografía hispánica, refleja la ausencia de criterios precisos de clasificación.

La propuesta que presentamos pretende contribuir a esclarecer la tradicional distinción entre locuciones y colocaciones, a partir de una clasificación que atienda principalmente a las características sintácticas de las CVS y que, a la vez, resulte adecuada para su representación lexicográfica. En este punto, los diccionarios monolingües en general ofrecen escasa información sintáctica, y los diccionarios bilingües raramente lo hacen. A la escasez de información sintáctico-gramatical y pragmática sobre las CVS, se agrega un problema adicional para la lexicografía de ELSE: la existencia de patrones de colocación idiosincráticos en la conducta de cada verbo. La diversidad colocacional (aparentemente no sistemática) de los verbos de soporte plantea un importante desafío al lexicógrafo, quien debería registrar todas las acepciones de estos verbos de alta frecuencia de uso (tanto las léxicas como las de soporte), registrar sus posibilidades de colocación, y ofrecer al usuario información semántica y sintáctico-gramatical que le permita usar la información tanto para la decodificación como para la codificación.

Así pues, en este trabajo analizaremos un conjunto de construcciones que combinan un verbo liviano y un sintagma nominal escueto, del tipo *dar respiro*, *dar pena*, *hacer alusión*, *hacer tiempo*, *tener idea*, *tener cariño*. Para el análisis tendremos en cuenta el grado de opacidad o transparencia sintáctica de las construcciones. Para ello partiremos de la propuesta de Kornfeld (2004), quien caracteriza a este tipo de CVS como núcleos complejos, que funcionan como átomos sintácticos, y las distingue de las CVS con determinante. Nuestra hipótesis es que el carácter delimitado o no delimitado del nombre es crucial en la posibilidad de alternancia entre CVS con y sin determinante. Intentaremos mostrar, además, que en los casos en que no hay determinante, el carácter contable o masa del nombre es decisivo para determinar la opacidad o transparencia sintáctica de las construcciones.

Para el análisis lexicográfico, partimos del relevamiento y la descripción de estas construcciones en un grupo de diccionarios (cfr. Obras lexicográficas consultadas *infra*), que pone de manifiesto la falta de homogeneidad del tratamiento de las CVS. Esto es particularmente problemático en los diccionarios para aprendientes extranjeros, quienes necesitan saber si una combinación léxica admite modificaciones o no. Nuestro análisis permitiría distinguir más claramente aquellas CVS que son locuciones de las que no lo son y orientar al lexicógrafo hacia una representación más clara, por la cual se presente separadamente a las locuciones, mientras que las colocaciones puedan incluirse entre los ejemplos de uso.

Caracterización de las construcciones con verbos de soporte

La mayoría de CVS se comportan como núcleos complejos, es decir, como construcciones que se distinguen de las secuencias sintácticas libres por una serie de propiedades como la inseparabilidad, la imposibilidad de hacer referencia externa o de modificar un solo constituyente, que se ilustran en (3) y retomaremos más adelante.

(3a) *Tengo que tomar de nuevo examen vs. Tengo que tomar de nuevo un examen

(3b) Mañana tengo que tomar examen → *Tengo que tomarlo vs. Mañana tengo que tomar un examen → Tengo que tomarlo

(3 c) ?Tomó examen de álgebra vs. Tomó un examen de álgebra

Según Kornfeld, estas propiedades “parecen desprenderse de una macro-propiedad, que es la ausencia sistemática de categorías funcionales internas” (Kornfeld 2004:171). A partir de este postulado, la autora propone una clasificación que tiene en cuenta la presencia o no de un determinante o cuantificador en la CVS, alegando que tal división se corresponde con dos mecanismos distintos de formación de unidades (i.e., núcleos complejos vs. secuencias libres más o menos lexicalizadas).

Construcciones con verbos de soporte con nombres contables

Entre las CVS sin determinante encontramos ejemplos como *dar albergue*, *dar cuenta*, *dar resguardo*, *dar cobijo*, *dar asueto*¹. El grupo de las CVS con determinante incluye aquellas que tienen un determinante indefinido (por ejemplo, *dar un paso*, *dar un beso*) y aquellas que llevan un determinante definido (por ejemplo, *hacer el amor*, *dar la razón*). Entre las CVS con determinante, se pueden distinguir frases más lexicalizadas, en las que la opacidad semántica es mayor (*dar una mano*, *dar la cara*) y colocaciones, menos lexicalizadas, semánticamente más transparentes, en las que un SN selecciona de manera habitual un verbo liviano (*dar un paseo*, *dar la razón*).

Las CVS con determinante admiten operaciones sintácticas que no son posibles en las CVS con SN sin determinante, como se muestra en (4-11).

(4) Modificación

- a. dar un breve respiro
- b. *dar breve respiro

(5) Separabilidad

- a. Hay que darles a los trabajadores un respiro
- b. *Hay que darles a los trabajadores respiro

(6) Reemplazo pronominal

- a. Nadie les da un respiro → Nadie se los da
- b. Nadie les da respiro → *Nadie se los da

(7) Preguntas

- a. ¿Qué te dio? Un respiro
- b. *¿Qué te dio? Respiro

(8) Extracción del nombre

- a. La alusión que hizo a mis hermanos fue hiriente
- b. *Alusión que hizo a mis hermanos fue hiriente

(9) Foco sobre el nombre

- a. UNA CLASE di antes de irme del país
- b. *CLASE di antes de irme del país

(10) Topicalización

- a. Una alusión, me dijeron que hizo
- b. *Alusión, me dijeron que hizo

(11) Elipsis

- a. Nos dio una respuesta, pero no una garantía
- b. *Nos dio respuesta, pero no garantía

Estas ocho propiedades propuestas por Kornfeld (2004) permiten constatar la opacidad sintáctica de este tipo de construcciones. Como se puede observar en los ejemplos (4-11), hemos aplicado las pruebas a CVS que muestran una alternancia con y sin determinante indefinido (*dar (un) respiro, hacer (una) alusión, dar (una) respuesta*). En los casos de a), la presencia del determinante habilita todas las operaciones descritas: es posible modificar el nombre (4a); se puede interrumpir la secuencia intercalando algún elemento entre el verbo y el nombre (5a); es posible reemplazar el nombre por un pronombre (6a); se pueden hacer preguntas sobre el SN (7a); se puede extraer el nombre de una cláusula relativa (8a); se puede poner el foco en el nombre (9a); es posible topicalizar el SN (10a), y no hay problemas para elidir el verbo (11a). Este comportamiento prueba que se trata de frases generadas a partir de las reglas sintácticas, por lo tanto, lo único que las distinguiría de cualquier otra secuencia “libre” de la lengua es la frecuencia de colocación con ciertos verbos de soporte. Así, decimos *dar un respiro* pero no *hacer un respiro* y si bien *ofrecer una respuesta* no es imposible, es más común decir *dar una respuesta*. Los casos de b), en cambio, ilustran CVS sin determinante que no aceptan ninguna de las pruebas y por lo tanto, son núcleos complejos, es decir, secuencias sintácticamente opacas en las que un verbo liviano se fusiona con un nombre escueto.

Cuando las CVS pueden ir con o sin determinante, ambas formas suelen presentar diferencias semánticas: *dar una vuelta* no significa lo mismo que *dar vuelta* y *tener una familia* no equivale a *tener familia*. En algunos casos, la presencia o ausencia del determinante puede implicar diferencias de tipo aspectual. Así las CVS ilustradas se interpretan como eventos puntuales en la medida en que el SN con determinante delimita el aspecto léxico del verbo; por ello en (12a) *tomar un examen*, el adjunto temporal solo se puede interpretar referido a la duración del examen mientras que en *tomar examen*, es el evento completo –que puede involucrar la toma de uno o más exámenes– lo que dura tres horas. En (12b), en cambio, la presencia del determinante genera una lectura puntual del evento y por lo tanto se rechaza el adverbio *permanentemente* que sí es posible en *hacer alusión*, que es una actividad desde el punto de vista aspectual.

(12)

- a. Tomé un examen desde las 6 hasta las 9. vs. Tomé examen desde las 6 hasta las 9.
- b. En su discurso hizo una alusión a los desaparecidos (*permanentemente). vs. En su discurso hizo alusión a los desaparecidos (permanentemente).

Construcciones con verbo de soporte con nombres de masa

Hasta aquí hemos ilustrado las propiedades que dan cuenta de la opacidad sintáctica de CVS con nombres contables en singular. En estos casos es posible determinar claramente esta opacidad porque en español los nombres contables en singular necesitan un determinante para legitimarse como argumentos. Ahora bien, si nos detenemos en las CVS con nombre de masa, como las ilustradas en (13), advertimos que en estos casos la alternancia con y sin determinante es imposible.

(13)

- a. *dar un/el aire, dar una/la pena
- b. *hacer un/el tiempo, hacer un/el agua
- c. *tener un/el cariño, tener una/la suerte

Este hecho no es sorprendente si consideramos que este tipo de nombres admite una amplia gama de posiciones sintácticas sin determinante (cfr. Bosque 1996). Sin embargo, los datos de (14-15) parecen poner en duda esto.

(14)

- a. Esos tangos me hacen bien al alma
- b. Dijo que su intención fue hacerle un bien a la nación

(15) Me da una pena tremenda / Hizo un uso espurio de los recursos fiscales

En los ejemplos de (14) encontramos la misma secuencia verbo-nombre, sin embargo, en (14b) el nombre de masa *bien* se interpreta como un nombre contable. Es decir, que se produce una recategorización del nombre causada, justamente, por la presencia del determinante indefinido (cfr. Leonetti 1999). La combinación de una categoría funcional propia de contextos nominales contables con nombres de masa fuerza una lectura contable de estos nombres, dando lugar a diversas interpretaciones como 'porción de' o 'variedad de' (Kuguel 2008). En el ejemplo de (14a) en el que el nombre de masa es abstracto, se podría pensar en porciones en sentido figurado: un bien como 'una porción o unidad delimitada de bien'². Por otro lado, en los ejemplos de (15) nos encontramos con CVS con nombres de masa que solo son posibles con determinante. Si analizamos los datos, observamos que las secuencias resultan malas tanto si omitimos el determinante (**Me da pena tremenda*) como si omitimos el adjetivo modificador (**Me da una pena*). Creemos que esto es así porque en estos casos la combinación del nombre con el determinante y el adjetivo da lugar a una recategorización de masa a contable con la interpretación de 'variedad de' (Leonetti 1999, Kuguel 2008). Así, del mismo modo en que *un vino mendocino* se interpreta como 'una variedad de vino mendocino', *un uso espurio* puede entenderse como un tipo de uso en comparación, por ejemplo, con un uso adecuado. En algunos casos, esta combinación [determinante indefinido-nombre de masa-adjetivo] puede recibir una lectura de intensidad, más que de segmentación en subclases (Leonetti 1999:845). Tal podría ser la interpretación de *dar una pena tremenda* o *tener un cariño inmenso*. En cualquier caso, la presencia del adjetivo es decisiva.

Así pues, el análisis de los datos de (14-15) nos permite concluir que las CVS con nombres de masa no presentarían una verdadera alternancia en la medida en que el determinante produce una recategorización del nombre de masa a contable.

Ahora bien, si aplicamos las pruebas presentadas en (4-11) a las CVS con nombres de masa sin determinante, advertimos que, con excepción de la separabilidad, todas las operaciones que dan lugar a agramaticalidad en construcciones [verbo soporte+nombre contable escueto] son perfectamente posibles con [verbo soporte+nombre de masa].

(16) Separabilidad

- a. *Hay que darle a la ley cumplimiento / *Le tiene a su padre admiración
- b. *El diario le da al gobierno leña / *Hay que hacerle a los padres caso

(17) Modificación

- a. Darán cumplimiento inmediato a la nueva ley / Hicieron silencio absoluto
- b. #Necesita que le den aire puro / *El proyecto hace abundante agua

(18) Reemplazo pronominal

- a. Le tengo cariño a Diego → Se lo tengo / Esa parra no da sombra → No la da
- b. El equipo busca una victoria que le dé aire → ?? El equipo busca una victoria que se lo dé / El proyecto hace agua por todos lados → *El proyecto la hace

(19) Preguntas

- a. -¿Qué te dio? -Miedo / Hambre / Tristeza
- b. *-¿Qué hizo? -Agua / Alarde / Tiempo

(20) Extracción del nombre

- a. El silencio que hizo fue absoluto / La sombra que da esa parra es mínima
- b. *El tiempo que hizo fue excesivo / ??La leña que le dio al gobierno fue contundente

(21) Foco sobre el nombre

- a. MIEDO / HAMBRE / TRISTEZA me da
- b. *AGUA / ALARDE / TIEMPO hizo

(22) Topicalización

- a. Pena / Ternura / Asco, es lo que da ese gatito abandonado
- b. *Agua / Alarde / Tiempo, es lo que hizo

(23) Elipsis

- a. No me da pena sino risa
- b. *No hizo alarde sino tiempo

Vemos entonces que en todos los ejemplos de (17-23a) el sintagma nominal con nombre de masa escueto muestra cierto grado de movilidad. Esta posibilidad de movimiento podría explicarse a partir de la postulación de un sintagma determinante (SD) o de un sintagma cuantificador (SQ) sin realización fonológica para los nombres de masa. Esta hipótesis, propuesta por autores como Longobardi (1994) y Contreras (1996) daría cuenta de la posibilidad que tienen los nombres de masa escuetos de estar legitimados como argumentos (cfr. 24).

- (24) Gabriel compró harina → Gabriel compró _[SD] [De] _[SN]harina (Longobardi 1994)
 → Gabriel compró _[SQ] [Qe] _[SN]harina (Contreras 1996)

De este modo, las CVS con nombres de masa constituirían secuencias sintácticamente transparentes. Sin embargo, esto no se cumple en los datos de (17-23b), en los que el SN con nombre de masa escueto se comporta de igual manera que los nombres contables singulares escuetos. La única diferencia entre los casos ilustrados en a) y aquellos ilustrados en b) es que estos últimos muestran un mayor grado de opacidad semántica, ya sea por falta de composicionalidad o por metaforización: *dar miedo/ hambre/ tristeza* es ‘transmitir a alguien miedo, hambre, tristeza’, pero *dar leña* no es ‘transmitir leña’. Del mismo modo, quien hace silencio, hace algo: *calla*, pero quien hace tiempo no hace nada. Un barco que hace agua no está fabricando agua; un reloj no puede hacer tiempo y una gallina tampoco puede hacer huevo. Cuando decimos *hacer honor* no nos referimos a que se cree honor y cuando se toma impulso, no se agarra ni bebe nada.

En suma, desde el punto de vista sintáctico tendríamos dos grupos de CVS con nombres de masa: las sintácticamente transparentes (17-23a) y las sintácticamente opacas (17-23b). La falta de movilidad que muestra el nombre de masa en este segundo grupo –que asociamos a la ausencia de determinante (en este caso no realizado fonológicamente)– parece vincularse con CVS opacas desde el punto de vista semántico.

Veamos ahora cómo esta caracterización sintáctica de estas construcciones se puede vincular con su representación lexicográfica.

Construcciones con verbo de soporte y representación lexicográfica

Una de las principales consecuencias del análisis expuesto es que las CVS sintácticamente opacas deben aparecer como subentradas tanto en un diccionario general como en un diccionario de ELSE (y especialmente en este último caso), porque “violan” las reglas sintácticas propias de la lengua. Esta opacidad sintáctica hace posible, además, catalogarlas como locuciones en sentido estricto.

Con esto en mente, decidimos observar si las CVS están tratadas como locuciones o colocaciones en un grupo de diccionarios generalmente empleados por los aprendientes de español como lengua extranjera (cfr. Obras lexicográficas consultadas *infra*). Se esperaría que las locuciones (i.e. construcciones que son sintáctica y semánticamente opacas) aparezcán listadas. Por su parte, las colocaciones, (i.e. construcciones que son sintáctica y semánticamente transparentes), no sería necesario que aparecieran listadas, salvo que se trate de un diccionario para aprendientes de español como lengua extranjera, ya que el hablante no nativo puede desconocer cuáles son las combinaciones idiomáticas de verbos soporte (VS)+nombre.

Para realizar un primer estudio exploratorio, planteamos cinco posibles problemas y revisamos los diccionarios para detectar su presencia. A continuación, presentaremos esos problemas y los ejemplificaremos brevemente.

Problema 1: El diccionario lista una combinación VS+nombre contable con determinante, cuando se trata de una colocación que no debería listarse o debería aparecer bajo el nombre. Así en [Salamanca] *dar un aviso* aparece como ejemplo en DAR; en [Moliner] *dar un consejo* también está como ejemplo de DAR junto con *dar una idea* y *dar el tema*. En [DRAE], por su parte, *dar un abrazo* no aparece en la entrada de ABRAZO y DAR BARRENO (que significa *agujerear una embarcación para que se vaya a fondo*), que es semánticamente opaca, aparece como ejemplo en la entrada de DAR y también como locución en la entrada de BARRENO.

Problema 2: El diccionario no lista una combinación VS+nombre contable con determinante, que constituye una locución y debería listarse (por ejemplo, *dar la lata*, *dar una lección*). Este parece ser un problema poco frecuente, aunque haría falta una revisión más minuciosa. Por otro lado, podría deberse más a una cuestión de cobertura o exhaustividad que de coherencia en el tratamiento de las locuciones.

Ejemplos:

dar la lata aparece listada como locución en la entrada LATA en [Alcalá], [Salamanca] y [DRAE] y bajo LATO-TA en [Clave].

dar una lección aparece listada como locución en la entrada de LECCIÓN en [Clave], [DRAE] y [Salamanca].

Problema 3: El diccionario no lista una combinación VS+SN escueto, que es una locución y debería listarse. Por ejemplo, [Alcalá] no lista *dar forma* ni en DAR ni en FORMA.

Problema 4: El diccionario no señala la posibilidad de alternancia con y sin determinante en casos muy frecuentes como *dar clase - dar una clase; tomar examen - tomar un examen; dar trabajo - dar un trabajo*.

Ejemplos:

No aparecen ni *tomar examen* ni *tomar un examen* entre los ejemplos en [Alcalá], [Salamanca] ni en [Clave] ni en [DRAE].

Problema 5: El diccionario no lista combinaciones VS+nombre de masa que tienen sentido metafórico. Por ejemplo, [Alcalá] y [Clave] no listan *dar caza* ni bajo DAR ni bajo CAZA. Este también parece ser un problema poco frecuente, que podría deberse a que se haya optado por incluir las expresiones de mayor frecuencia.

En primera instancia, parecería que las CVS que claramente tienen sentido metafórico, especialmente aquellas que toman la forma VS+nombre contable con determinante o VS+nombre de masa, son clasificadas como locuciones y listadas como tales. En el caso de las combinaciones VS+SN escueto, los diccionarios parecen incurrir en más omisiones. Finalmente, el tratamiento de las CVS con nombres contables con determinante que no tienen claramente un sentido metafórico parece ser mucho más inconsistente: suele listárselas como ejemplos en las entradas de los verbos de soporte, o a veces en la entrada de los nombres como colocaciones frecuentes.

Consideramos que las operaciones que prueban la opacidad sintáctica de las construcciones pueden resultar útiles para el lexicógrafo a la hora de seleccionar las CVS que deben registrarse. En el caso de las construcciones donde se dé la alternancia entre nombre con y sin determinante con cambio de sentido, el diccionario de ELSE podrá listar dichas alternancias (por ej. *dar clase - dar una clase; tomar examen - tomar un examen; dar trabajo - dar un trabajo*) en formatos amigables al usuario (por ejemplo por medio de cuadros o notas de uso).

Consideraciones finales

Con este estudio esperamos haber contribuido a esclarecer la tradicional distinción entre locuciones y colocaciones. Examinamos el caso de las CVS con nombres contables con y sin determinante y revisamos una serie de pruebas que permiten definir cuándo estas secuencias son locuciones y cuándo son combinaciones libres. En general, las secuencias de VS+nombre contable con determinante actúan como combinaciones libres, mientras que las construcciones de VS+SN escueto operan como núcleos complejos. Aquellas CVS que pueden ir con o sin determinante presentan en su mayoría diferencias semánticas, lo cual indicaría que existe una motivación semántica tras el comportamiento lingüístico de ciertas construcciones.

Luego examinamos el caso de las CVS con nombres de masa y encontramos que estas podrían clasificarse en dos grupos: aquellas construcciones que son sintácticamente transparentes y aquellas que son sintácticamente opacas. La falta de movilidad que muestra el nombre de masa en este segundo grupo parece vincularse con CVS opacas desde el punto de vista semántico. Una vez más, parecería haber una motivación semántica en el comportamiento de estas CVS. Este es un punto que merece estudios posteriores.

En la última parte de este trabajo observamos el tratamiento de las CVS en un grupo de diccionarios e identificamos tres problemas principales en el tratamiento de las mismas. En primer lugar, el diccionario lista una combinación VS+nombre contable con determinante que es una colocación y no debería listarse o debería aparecer bajo el N para mostrarla como colocación. En segundo lugar, el diccionario no lista una combinación VS+SN escueto, que es una locución y debería listarse. En tercer lugar, el diccionario no señala la posibilidad de alternancia con y sin determinante en casos muy frecuentes y cuando es necesario para el hablante no nativo.

Así pues consideramos que la aplicación de las pruebas antes presentadas, así como la distinción contable/masa resultaría de suma utilidad al momento de determinar el grado de idiomatismo de las CVS y de este modo decidir su inclusión en subentradas si se trata de locuciones, o como ejemplos de uso frecuente si se trata de colocaciones.

Notas

1 A los fines de este trabajo, dejaremos de lado las CVS con y sin determinante más nombre plural (*dar vueltas, poner límites, hacer las paces, dar las gracias*) así como aquellas en las que el elemento nominal es un *pluralia tantum* (*tener ganas, dar celos*).

2 Por otro lado, la reinterpretación de un nombre de masa como contable solo es posible en los casos en que esta "parcelación" resulta relevante y se produce una funcionalización del nombre (cfr. Kuguel en prensa). Esto explica que se pueda decir *dar un sentido, hacer un bien, tener un sueño* pero no **dar un hambre, *hacer una memoria o *tener un respeto*.

Referencias

- Alonso Ramos, M. (1997) "Coocurrencia léxica y descripción lexicográfica del verbo DAR : hacia un tratamiento de los verbos soporte". *Zeitschrift für Romanische Philologie*, 113, (III) 380-417.
- Alonso Ramos, M. (1998) *Étude sémantico-syntaxique des constructions à verbe support*. Inédita. Montreal : Département de linguistique et de traduction, Faculté des arts et de sciences, Université de Montreal.
- Blanco Escoda, X (2000) "Verbos soporte y clases de predicados en español". *LEA*, XXII (1) 99-117.
- Bosque, I., Ed. (1996) *El sustantivo sin determinación*. Madrid: Visor.
- Bosque, I. y V. Demonte, Eds. (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Contreras, H. (1996) "Sobre la distinción de los sintagmas nominales no predicativos sin determinante". En Bosque, I. (1996: 141-168).
- De Miguel, E. (2006) "Tensión y equilibrio semántico entre nombres y verbos: el reparto de la tarea de predicar". En *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*. León, España.
- De Miguel, E. (2008) "Construcciones con verbos de apoyo en español. De cómo entran los nombres en la órbita de los verbos". En Olza Moreno, I., Casado Valarde, M. y González Ruiz, R., Eds. *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*. Publicación electrónica: <http://www.unav.es/linguis/simposiosel/actas>
- Herrero Ingelmo, J. L. (2002) "Los verbos soportes: el verbo dar en español". En *Léxico y gramática: Selección de ponencias e comunicaciones del Congreso Internacional de Lingüística "Léxico & Gramática"*. Lugo, España.
- Kornfeld, L. (2004) *Formación de las palabras en la sintaxis desde la perspectiva de la Morfología Distribuida*. Inédita. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Kuguel, I. (en prensa) "Un análisis de la construcción del significado léxico a partir de los nombres contables y no contables en español". En Kuguel, I. et al. (en prensa)
- Kuguel, I. y H. Manni, Eds.(en prensa) *Estudios gramaticales del dominio nominal en español*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Kuguel, I. (2008) "Los procesos de recategorización de los nombres de masa y los nombres contables en español". Poster presentado en el Encuentro del Grupo Romania Nova. XV Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL), Montevideo, Uruguay.
- Leonetti, M. (1999) "El artículo"; en Bosque et al. (1999: capítulo 12).
- Longobardi, G. (1994) "Reference and Proper Names: A Theory of N-Movement in Syntax and Logical Form". *Linguistic Inquiry*, 25, (4): 609-665.
- Masullo, P. (1992) *Incorporation and case theory in Spanish: A cross linguistic perspective*. Inédita. Seattle, University of Washington.
- Masullo, P. (1996) "Los sintagmas nominales sin determinante: una propuesta incorporacionista". En Bosque (1996: 169-200).
- Mendikoetxea, A. (1999) "Construcciones inacusativas y pasivas". En Bosque et al. (1999: 1588-1597).
- Piera, C. y S. Varela (1999) "Relaciones entre morfología y sintaxis". En Bosque et al. (1999: 4367-4422).
- Subirats, C. (2001) *Introducción a la sintaxis léxica del español*. Madrid: Iberoamericana.
- Val Álvaro, J. F. (1999) "La composición". En Bosque et al. (1999: capítulo 73).
- Trylisz, M. (1999) *Avoir en français / tener et haber en espagnol: constructions à verbe support et extensions aspectuelles*. Inédita. Paris, Université Silésie-Paris XIII.

Obras lexicográficas consultadas

- [Alcalá] VOX-Universidad de Alcalá de Henares (1995) *Diccionario para la enseñanza de la lengua española*. Barcelona: Bibliograf.
- [Clave] Ediciones SM. *Diccionario CLAVE*. Madrid: Ediciones SM. Publicación electrónica: <http://clave.librosvivos.net/>
- [DRAE] Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española. Publicación electrónica: <http://buscon.rae.es/drae/>
- [Moliner] Moliner, M. (2002) *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos. Publicación electrónica: <http://www.diclib.com/cgi-bin/d1.cgi?l=es&base=moliner&page=showindex>
- [Salamanca] Santillana-Universidad de Salamanca. *Diccionario Salamanca de la Lengua Española*. Madrid: Ediciones Santillana. Publicación electrónica: <http://fenix.cnice.mec.es/diccionario/>
- [VOX] VOX (2004) *Diccionario de uso del español de América y España*. Madrid: Vox.

Capítulo 88: 717-723

Soberanía, identidad y patria en los editoriales de
Humor Registrado durante la Guerra de Malvinas

Georgina Lacanna

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Soberanía, identidad y patria en los editoriales de *Humor Registrado* durante la Guerra de Malvinas

Georgina Lacanna

Facultad de Filosofía y Letras, UBA

Buenos Aires, Argentina

glacanna@yahoo.com.ar

Resumen

Este proyecto se inscribe en el marco general del Análisis del Discurso y sigue los lineamientos de la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday, 1979, 1985), la cual adopta un criterio funcional de la lengua en el sentido de que considera el lenguaje como un potencial de significado que se realiza efectivamente cuando el hablante/escritor elige algunas de las opciones que conforman el paradigma lingüístico para producir su discurso dentro de un contexto de situación específico. Para este artículo hemos seleccionado los editoriales que se publicaron durante el transcurso de la Guerra de Malvinas y el objetivo general consiste en analizar cómo se posiciona la voz narrativa en cada editorial con respecto a tres conceptos centrales que se construyen en relación a la guerra: la soberanía, la identidad nacional y la patria. Para llevar a cabo el análisis, nos enfocamos particularmente en la función interpersonal, realizada en el sistema de modo y específicamente en la construcción de significados interpersonales y en las instancias de evaluación inscriptas en los textos. Para el análisis de la evaluación seguimos los postulados de la Teoría de la Valoración (White, 2000, 2003, Martín y White, 2005), la cual se ocupa de los recursos lingüísticos por medio de los cuales los textos / hablantes expresan, negocian y naturalizan determinadas posiciones intersubjetivas e ideológicas

Introducción

El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación “Los editoriales de *Humor Registrado* durante el desarrollo de la Guerra de Malvinas. Un acercamiento desde la Teoría de la Valoración” presentado en el marco de un proyecto de adscripción para la cátedra de Lingüística General de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Este proyecto se inscribe en el marco general del Análisis del Discurso y sigue los lineamientos de la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday 1979, 1985, 1994), la cual adopta un criterio funcional de la lengua en el sentido de que considera el lenguaje como un potencial de significado que se realiza efectivamente cuando el hablante /escritor elige algunas de las opciones que conforman el paradigma lingüístico para producir su discurso dentro de un contexto de situación específico. Halliday (1979) define tres funciones del lenguaje comunes a todas las lenguas: la función ideativa, la cual se ocupa de representar la propia experiencia del hablante, la función interpersonal, la cual expresa la participación del hablante en el discurso, y la función textual, la cual comprende la organización del discurso en un contexto de situación determinado.

El corpus está formado por los artículos editoriales que aparecieron en la revista *Humor Registrado* en el período comprendido entre el ocho de abril de 1982 y el 14 de junio del mismo año, fechas correspondientes al desarrollo del conflicto armado entre Argentina y Gran Bretaña por las Islas Malvinas. En un trabajo anterior (Lacanna 2009) dimos cuenta de las estrategias discursivas que emplea la voz textual para no poner en riesgo la solidaridad con el público al cual se dirige y al cual también construye textualmente como partidario de la recuperación de las islas a través de la acción de las fuerzas militares. Observamos también cómo a medida que el enfrentamiento se desarrolla, el autor se va distanciando paulatinamente del hecho aunque mantiene en todo momento su apoyo a eso que construye como causa patriótica, a modo de preservar su propia imagen sin defraudar la expectativa de sus lectores.

En esta ocasión, el objetivo principal que nos planteamos es analizar cuáles son las operaciones discursivas a las que recurre el autor para producir un discurso sobre la guerra, el cual naturaliza una lectura cómplice del lector.

Para llevar a cabo el análisis textual, nos enfocamos particularmente en la función interpersonal, realizada en el sistema de modo y específicamente en la construcción de significados interpersonales y en las instancias de evaluación inscriptas o invocadas en los textos. También incluiremos en el análisis de los textos aportes relevantes de la teoría de la multimodalidad (Kress y otros 1997, Kress y Van Leeuwen 2001)

Para el análisis de la evaluación seguimos los postulados de la Teoría de la Valoración (White 2000, 2003, Martín y White 2005), la cual se ocupa de los recursos lingüísticos por medio de los cuales los textos / hablantes expresan, negocian y naturalizan determinadas posiciones intersubjetivas e ideológicas. Es decir, que se interesa particularmente por el modo en que los escritores / hablantes

aprueban y desaprueban, aplauden y critican y por cómo posicionan a los lectores / oyentes para que adopten la misma postura o bien cómo construyen para sus textos una audiencia ideal.

La Teoría de la Valoración está compuesta por tres sistemas que interactúan entre sí. La *actitud* está relacionada con el intercambio de sentimientos, incluye reacciones emocionales (afecto), juicios de comportamientos (juicio) y evaluación de objetos y fenómenos naturales (apreciación); el *compromiso* incluye aquellos significados que de diversos modos representan para el texto un repertorio heteroglósico de emisiones previas, puntos de vista alternativos y respuestas anticipadas; la *gradación* complementa los dos sistemas anteriores mediante la amplificación o disminución del alcance de los elementos empleados en estos.

Los aportes de la teoría de la multimodalidad contribuyen a entender todo texto como una combinación de distintos modos de representación y comunicación que coexisten dentro de un texto dado (Kress et al. 1997), es decir que se constituye como un evento multisemiótico, a partir de lo cual se amplía el abanico de recursos disponibles por los cuales el hablante puede optar al participar de un intercambio comunicativo.

Este enfoque considera que tanto la producción como la comprensión de un texto implican la producción de signos, ya sea como proceso exteriorizado en el primer caso o como producción interna en el segundo y que toda producción de un signo es motivada (Kress et al. 1997). Por lo tanto, quien produce un signo trata de generar la representación más apropiada de lo que quiere significar de acuerdo al tipo de situación en la que se encuentre, teniendo en cuenta qué es lo que quiere comunicar (función ideativa del lenguaje), a quién/énes (función interpersonal del lenguaje) y de qué modo (función textual).

La metodología adoptada es cualitativa. Los textos fueron segmentados en cláusulas¹ y se procedió a analizar en cada uno de ellos la construcción de significados en relación a los campos semánticos seleccionados, a las instancias de expansión y contracción del discurso en términos de heteroglosia y dialogización y a la utilización de léxico valorativo inscripto o invocado, como así también la interrelación entre texto e imagen.

Análisis

La revista *Humor Registrado* se publica por primera vez en junio de 1978 en medio de un clima socio-político de opresión y represión sostenido por el régimen dictatorial de la Junta Militar que se encontraba al mando del país en ese momento. Sin embargo, esta publicación, que caricaturiza en sus tapas a varios de los personajes políticos de la época, no sólo no sucumbe a la veda impuesta por los militares² sino que pasa de ser una publicación mensual a una quincenal debido al éxito de venta y es considerada por muchos como uno de los principales medios periodísticos que se proclamaron como opositores a la dictadura militar. (*Decíamos ayer, La revista Humor y la dictadura*).

La primera aparición de un artículo “a modo de editorial” aparece en el número veinticuatro, en diciembre de 1979 en la sección Nada se pierde. A partir de ese momento, dicha sección, que antes se caracterizaba por contener chistes y pequeñas notas de color, comienza a estar encabezada casi siempre por un artículo editorial que hace referencia a alguno de los temas más sobresalientes del momento.

En esta ponencia haré referencia a tres de los cinco artículos publicados entre el cinco de abril de 1982 y el quince de junio del mismo año. El primero corresponde al número setenta y nueve de la revista y se publica justamente el 5 de abril, unos días después del desembarque argentino en Malvinas en medio de un ambiente triunfalista generalizado en la sociedad.

El editorial se titula “Las Malvinas, la justicia y la crítica” y naturaliza una posición de lectura favorable a la guerra aunque sin mencionarla como tal. Es decir, observamos a lo largo del texto dos estrategias discursivas que dan como resultado una valoración positiva y que se repiten desde el comienzo hasta el final. Estas estrategias son la alusión y la elusión. Los dos procedimientos resultan complementarios, dado que se elude la referencia directa a “guerra” al tiempo que se la alude mediante el recurso de nominalizaciones como “acto de recuperación”, “hecho de afirmación nacional”, “acto de justicia”, “hecho de indiscutible equidad”, “empresa de restitución”, “reencuentro con una porción de nuestra tierra” y, también, al uso repetitivo del pronombre “algo” (“algo que por derecho nos pertenece”, “algo que la razón no quiere que no sea ajeno”, “algo trascendente y positivo”) que invocan en todo momento un juicio positivo.

El hecho de no nombrar a las cosas por su nombre implica una elección que supone una postura ideológica determinada, en este caso, la de apoyar al gobierno actual en su decisión de invadir las islas para recuperarlas, posición que se comparte con el tipo de lector que construye el texto. Esto podemos confirmarlo en la cláusula inaugural del editorial que sostiene que “El Gobierno ha recuperado las Malvinas”, donde además opta por escribir gobierno con mayúsculas, asignándole así una marca aun mayor de reconocimiento y autoridad.

Lo que se elude también, a través del discursivo alusivo, es la carga semántica negativa que posee el ítem léxico “guerra” y se construye, en su reemplazo, un campo cohesivo en torno a la idea de la propiedad, se recurre a los procesos recuperar, restituir, pertenecer o a sus nominalizaciones y

también al posesivo en primera persona plural (“nuestra tierra”). Esto último intensifica, además, la idea de valores compartidos entre autor y lector, ya que este está contemplado en el nosotros inclusivo que también es recurrente en todo el texto.

Por otra parte, si analizamos el compromiso que la voz textual asume en sus emisiones, podemos afirmar que predominan las aserciones categóricas³, es decir proposiciones que se asumen como consensuadas y aceptadas por el receptor, como es el caso de la frase que abre el texto (“El Gobierno ha recuperado las Malvinas”, “Las ha recuperado poniendo, nada más y nada menos que la justicia en su lugar y la arbitrariedad en el suyo”, “Ha habido muertos. Gente que sabía seguramente que hay cosas que se pagan caro.”) y las contracciones (negaciones, concesiones y pronunciamientos) por sobre las cláusulas expansivas (hacen referencia a otros temas), lo cual confirma la naturalización de una lectura que asume que no hay otras posibilidades válidas para situarse en relación a lo que está sucediendo o, por lo menos, limita en gran medida esas posibilidades.

El segundo artículo corresponde al número ochenta y uno de la revista y se publica en la primera semana de mayo, cuando ya el enfrentamiento armado es una realidad más que palpable y las pérdidas humanas también. El título de este editorial es “Todo se aprovecha” y presenta una organización textual que responde claramente a, por una parte, afirmar una posición nacionalista aunque pretendidamente antibélica y por otra, a naturalizar una lectura que respalda esa posición y adhiere a la evaluación negativa de tres actores que corresponden al sector político, al sector periodístico y al sector empresarial; siempre apelando al recurso de la alusión y al de las nominalizaciones.

En el primer párrafo observamos una declaración que puede leerse más bien como una propuesta al lector, a juzgar por el nosotros inclusivo de la subcláusula incrustada: “Estos días excepcionales que vivimos son aptos, entre otras cosas, para detectar conductas y calificar actitudes.” Los responsables de estas conductas y actitudes, integrantes de los sectores antes mencionados, serán valorados en los tres párrafos siguientes no sin antes inscribir una vez más la postura de la voz textual en relación a la guerra, que puede resumirse de la siguiente manera:

“Entendemos la <<economía de guerra>>, las necesidades de la guerra. Incluso hemos aceptado su inevitabilidad, sobre todo cuando se trata de la guerra casi impuesta desde afuera. Pero no amamos la guerra como tal. No la idolatramos ni la llevamos al carácter de cosa deseable, de purificador acto de romanticismo extremo.”

En esta cita observamos que si bien existe un rechazo a la guerra desde el plano afectivo, se la justifica desde el terreno político, particularmente en la mención a la inevitabilidad de la misma. Ahora sí se la menciona por su nombre, porque es inevitable y porque es además una guerra “casi impuesta desde afuera”. El adverbio “casi” gradúa, pero en este caso para intensificar una posición. Es decir, sabemos muy bien que no fue una imposición externa la de la guerra pero “casi”, porque se trata de la recuperación de lo que es nuestro y, como se afirma más adelante, “lo que la gente –los niños, en especial- necesita es una muy clara noción de la justicia de esta causa”.

Por otra parte, el “incluso” como señalador de contra expectativa funciona como una marca de anticipación a una lectura resistente por parte del público con respecto a esa aceptación de la guerra y en las cláusulas siguientes detectamos una intensificación de los significados en la elección de los procesos (“amamos”, “idolotramos”) para marcar claramente la diferencia entre lo que se entiende es apoyar las acciones que tienen como objetivo defender a la patria y lo que consiste en apropiarse del acto patriótico para lograr fines particulares.

Esa segunda postura es la que se convierte en objeto de la crítica del editorial. En primer lugar, dirigida a la “gente que con celeridad soslayó responsabilidades y se aferró a las <<excusas de guerra>>”, como podemos leer en el párrafo siguiente. En segunda instancia, a otras “publicaciones que –a veces apelando al fraude- transforman el lógico interés por la información, en un espectacular desarrollo de una <<cultura bélica>>”. Y por último, a “los que intentan aprovechar el momento para darle visos comerciales a la <<situación que vive el país>>”.

Resulta sencillo identificar a los destinatarios de cada una de las críticas que, como se mencionó anteriormente, corresponden al sector político, a la prensa y a los comerciantes. Sin embargo, es a estos últimos a quienes más se valora negativamente en perjuicio de los otros dos sectores ya que el texto culmina con la siguiente declaración: “Solo queremos transmitir una sensación: hay gente que está matando y muriendo para que otra gente siga sin medir la distancia que hay entre patriotismo y negocio.” El patriotismo, asumido por la voz del editorial se contraponen al negocio que hacen quienes sacan provecho económico del conflicto. Por otra parte, el adverbio “solo” y el cuantificador “una” contribuyen a que dicha proposición se constituya como la que resume el objetivo principal del texto. A modo de ejemplo, podemos ver en la parte inferior de la hoja una selección de recortes de diferentes anuncios publicitarios que promocionan objetos alusivos a las Islas Malvinas (Fig. 1). Interpretamos este elemento visual en relación de co-contextualización (O’ Halloran 2009) con el significado principal del componente lingüístico del texto, es decir, que si consideramos el texto como una unidad multi-semiótica, podemos decir que el texto y la imagen establecen una relación cohesiva en la que esta última le agrega información nueva. Y, por otra parte, se produce también un paralelismo entre el título del editorial (“Todo se aprovecha”, parte superior central de la hoja) y esta imagen (parte inferior central de la hoja).



Figura 1

El último editorial analizado corresponde al número ochenta y cuatro de la revista, la cual se publicó en la segunda quincena de junio, fecha posterior a la presentación de la rendición por parte del gobierno argentino en Malvinas. Sin embargo, en este texto el tema de la guerra y aun más la referencia directa a Malvinas desaparece totalmente del discurso verbal, el cual se centra en la temática de la búsqueda de una identidad perdida, aunque se realiza a través del discurso visual, compuesto en este caso por dos imágenes que se ubican una en el ángulo superior derecho de la hoja y la otra en la parte inferior izquierda (Figura 2). Podemos afirmar que ambos componentes del discurso, el verbal y el visual, constituyen una unidad multi-semiótica (Kress et al. 1997; Kress y Van Leeuwen 2001).

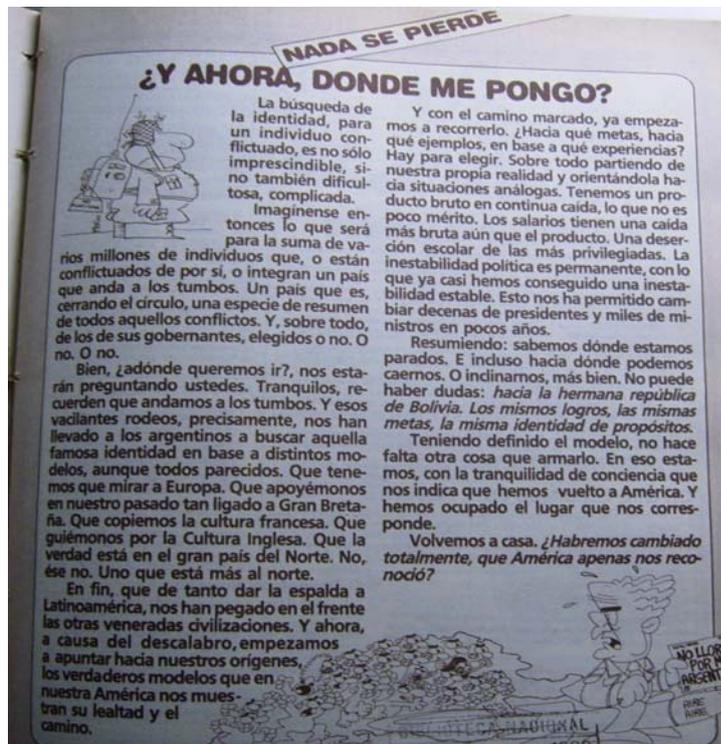


Figura 2

En primer lugar, podemos observar la conexión que se establece entre el título del artículo y las dos imágenes, las cuales aparecen una en posición temática (la del soldado) y la otra en posición remática (la de Galtieri escapando del país sobre un cohete). “¿Y ahora dónde me pongo?”, reza el título del editorial y vemos dos posibles emisores. Por un lado, la caricatura del soldado que aparece representado con una expresión de desorientación en el rostro, con el uniforme camuflado y un cartel que indica que su armamento y equipo no funcionan. En el extremo opuesto, otra caricatura, la de Galtieri, quien dos meses antes había pronunciado un discurso triunfal frente a una multitud que lo aclamaba por haber recuperado las islas y ahora, esa misma multitud aparece representada sobre el dibujo del territorio argentino, pero esta vez con las manos en alto y con un gesto generalizado de reclamo. El interrogante aplica a ambos, por diferentes motivos, pero en el texto no se menciona ni a uno ni al otro explícitamente.

En segundo lugar, entendemos que el recurso de la elusión y el de la alusión a la guerra continúan siendo los elegidos por el narrador. En este caso, se alude a través de las imágenes lo que se elude en el texto escrito: la mención directa a la guerra y a la derrota. Lo que en el primer editorial había sido “la recuperación y la restitución de lo que es nuestro” en este último editorial de la serie directamente está eludido.

En el texto, en cambio, se habla de lo difícil que resulta “la búsqueda de la identidad para un individuo conflictuado” y a continuación se efectúa la apelación al lector: “Imagínense entonces lo que será para la suma de varios millones de individuos que, o están conflictuados de por sí, o integran un país que anda a los tumbos.” Lo que sigue es una descripción del estado en el que se encuentra el país, a causa de “esos vacilantes rodeos” (nuevamente las nominalizaciones ocupan el rol de agente en las cláusulas) que “nos han llevado a los argentinos a buscar aquella famosa identidad en base a distintos modelos, aunque todos parecidos” y con esos modelos se refiere a Europa y Norteamérica en oposición a “nuestros orígenes, los verdaderos modelos que en nuestra América nos muestran su lealtad y el camino.” De este modo, instala al lector a través del recurrente nosotros inclusivo dentro del campo semántico de la posesión, pero esta vez no ya en referencia a las islas sino a los factores político-económicos que caracterizan “nuestra propia realidad”, la cual es semejante a la de “la hermana república de Bolivia.” Finalmente, concluye el texto con el mismo recurso con el cual inició, una pregunta abierta al lector que confirma la idea central de la identidad latinoamericana que se perdió en pos de querer asumir una conducta que nunca fue la propia:

“En eso estamos, con la tranquilidad de conciencia que nos indica que hemos vuelto a América. Y hemos ocupado el lugar que nos corresponde. Volvemos a casa. ¿Habremos cambiado totalmente, que América apenas nos reconoció?”

Conclusiones

El artículo editorial cumple la función de representar la posición de un colectivo cuyo nombre social es el de la publicación a la que representa, la falta de firma no significa anonimato sino que ese espacio vacío corresponde al nombre de la revista misma. En el caso de *Humor Registrado*, el público lector se convirtió en un factor preponderante para la perduración y evolución del periódico, tal es así que la selección y el tratamiento de los temas están orientados siempre a satisfacer las expectativas de ese lector que se fue construyendo a la par del discurso propio.

El tema de Malvinas implica una toma de posición que incluye varios aspectos. Por una parte el compromiso político, por otro, el llamado sentimiento nacionalista, en ambos converge la acción del gobierno militar.

En medio de esa disyuntiva, la revista opta por apoyar “la recuperación de las islas” pero dejando en claro que no “ama la guerra como tal” a fin de corregir o más bien prevenir una lectura errónea por parte del lector, al cual construye como partidario de su propia línea ideológica (Lacanna 2009). Es por eso que acude a diversas operaciones discursivas que le permiten tratar el tema de la guerra sin comprometerse definitivamente con una postura.

En el primero de los textos que analizamos, mencionamos la alusión a través de ítems léxicos o nominalizaciones que reemplazan la carga semántica negativa de la guerra por otra netamente positiva dentro del campo semántico de la justicia y la soberanía como principal recurso para apoyar “un hecho de indiscutible equidad” sin mencionar que, además, se está apoyando la guerra misma. En el segundo editorial, mediante el uso del contraste entre la polaridad afirmativa y negativa, se defiende “la justicia de esta causa” al tiempo que se manifiesta el rechazo a “la guerra como tal” y la actitud crítica se desplaza hacia los sectores periféricos del conflicto. El último de los textos, por su parte, recurre al efecto visual para eludir la referencia directa a la guerra que ya terminó y con diferentes resultados a los anunciados. En este caso, la relación entre imagen y texto es de recontextualización, que se da cuando una de las dos modalidades del texto no coincide semánticamente con la otra sino que expresan significados diferentes. Por otra parte, acude a la temática del desconcierto en el que se encuentran los “varios millones de individuos”, lo cual justifica una primera toma de partido equivocada por parte de algunos de ellos.

Notas

1 Las cláusulas se definen como el lugar donde se realiza la proyección simultánea de las tres funciones del lenguaje (Halliday, 1985; Menéndez, 2006)

2 “(...) Será reprimido con reclusión de hasta diez años, el que por cualquier medio difundiere, divulgare o propagare noticias, comunicados o imágenes, con el propósito de perturbar, perjudicar o desprestigiar las actividades de las Fuerzas Armadas, de Seguridad o Policiales.” Comunicado N° 19, 24 de marzo de 1976 en Caraballo, Liliana, *La dictadura (1976-1983) Testimonios y documentos*, Eudeba, Buenos Aires, 1999, p. 98.

3 “Podemos decir con una razonable certeza que las afirmaciones categóricas (bare assertions) están usualmente asociadas con “conocimientos” consensuados, versiones de eventos que son vistos como “hechos”, es decir, proposiciones tomadas como no problemáticas y generalmente “conocidas” o “aceptadas” en el contexto comunicativo dado.” (White 2003) Traducción libre.

Referencias

- Bajtín, M. M. (2005 [1982]). “El problema de los géneros discursivos” en *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 248-293.
- Blaustein, E. y Zubieta, M. (1998). *Decíamos ayer. La prensa argentina bajo el Proceso*, Buenos Aires, Colihue.
- Caraballo, L. (1999) *La dictadura (1976-1983) Testimonios y documentos*, Buenos Aires, Eudeba.
- Casals Carro, María Jesús y Santamaría Suárez, Luisa (2000) *La opinión periodística. Argumentos y géneros para la persuasión.*, Editorial Docencia, Buenos Aires.
- Cascioli, Andrés, (2005) *Humor y la dictadura*, Buenos Aires, Musimundo.
- Eggins, S. y Martin, J.R. (2003) “El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional” *Rev. Signos*, vol. 36, no.54, p.185-205.
- Halliday, M.A.K., “Estructura y función del lenguaje” en John Lyons (ed.) (1975), *Nuevos horizontes de la lingüística*, Madrid, Alianza.
- (1979). *El lenguaje como semiótica social*. México, Fondo de Cultura Económica, 1983.
- (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London, Longman.
- Halliday, M. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London, Longman.
- Hood, Susan y Martín, J. R. (2005) “Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso”. En *Revista Signos* [on line], vol. 38, n° 58.
- Iedema, R. et al. (1994). *Media literacy*, Sydney, Disadvantaged Schools Program, NSW Department of School Education.
- Kaplan, Nora, (2004) “Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la teoría de la valoración”, *Boletín de lingüística*, julio-diciembre, vol 22, Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.
- Kress, G. et al. (1997). “Semiótica discursiva” en Van Dijk, T. (comp.), *El discurso como estructura y proceso. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*. Vol. 1, Barcelona, Gedisa.
- Kress, G. y Van Leeuwen (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*, London, Arnold.
- Lacanna, G. (2009). “La representación del autor y la construcción del lector en los editoriales de *Humor Registrado* durante la Guerra de Malvinas” en *Actas del V Congreso ALSFAL*, Universidad Nacional de Mar del Plata, Bs. As., Argentina, en prensa.
- Lavandera, B.(1985) “Decir y aludir: una propuesta metodológica” en *Filología*, XX, 2, pp. 21-31.
- Liu, Y. y O’Halloran K. (2009). “Intersemiotic Texture: Analysing Cohesive Devices between Language and Images” en *Social Semiotics* 19 (4): 367-388, Oxfordshire, Taylor and Francis.
- Martin, J. R. y Rose D. (2003) *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. London, Continuum
- Martin, J. R y P. R. R. White (2005) *The language of evaluation. Appraisal in English*, New York, Palgrave MacMillan.
- Menéndez, Salvio Martín (2006) *¿Qué es una gramática textual?* Buenos Aires, Littera Ediciones.
- White, P. R. R. (1998) *Telling Media Tales: the News Story as Rethoric*, Unpublished Ph. D. Dissertation, University of Sidney, Sidney. Disponible en www.grammatics.com/appraisal/whitepr_phd.html
- (2003) “Beyond modality and hedging” en Macken-Horarik, M. y Martin, J. (eds.), *Text, Special Issue-Negotiating Heteroglossia: Social Perspectives on Evaluation*, Berlin and New York: Mouton de Gruyter, vol. 23.
- (2006) “Evaluative semantics and ideological positioning in journalistic discourse – a new framework for analysis” in *Mediating Ideology in Text and Image: ten critical studies*, Lassen, I. (ed.), Amsterdam, John Benjamins

Textos analizados

“Las Malvinas, la justicia y la crítica”, *Humor Registrado* n° 79, abril de 1982.

“Todo se aprovecha”, *Humor Registrado* n° 81, mayo de 1982.

“Y ahora, dónde me pongo?”, *Humor Registrado* n° 84, junio de 1982.

Capítulo 89: 725-732

Los diccionarios de indigenismos y de regionalismos de la década de 1880 en la Argentina: un análisis glotopolítico

Daniela Lauria

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Los diccionarios de indigenismos y de regionalismos de la década de 1880 en la Argentina: un análisis glotopolítico

Daniela Lauria

Instituto de Lingüística, FFyL, UBA / Conicet

Buenos Aires, Argentina

danielalauria@gmail.com

Resumen

En la Argentina, a partir de 1870 se inició una prolífica producción de instrumentos lexicográficos que registraban singularidades léxicas. Dicha peculiaridad condujo a estudiar, organizar y publicar, continuando con la tradición hispanoamericana, diccionarios complementarios y contrastivos. Por un lado, obras descriptivas que registraban ruralismos, indigenismos y regionalismos. Por otro, normativas que daban cuenta de barbarismos y censuraban su uso, tomando como parámetro la norma del castellano matritense. En el siglo xx, aparecieron los diccionarios de argentinismos. En esta comunicación, que forma parte de nuestra investigación “Análisis del discurso lexicográfico: lengua y nación en los diccionarios de argentinismos (1870-1910)” cuyos objetivos son estudiar el proceso de diccionarización en la Argentina en el marco de la formación y consolidación del Estado nacional e identificar el diccionario monolingüe como objeto discursivo, histórico e ideológico, analizamos “Apuntes para un diccionario de americanismos e indigenismos” de Benigno Martínez de 1887 y el Vocabulario rioplatense razonado de Daniel Granada de 1889. El análisis se centra en dominios del discurso lexicográfico (Lara, 1997 y Nunes, 2006): el paratexto, la nomenclatura y la microestructura a partir del examen de las definiciones (Collinot y Mazière, 1997 y Mazière, 1989) de ciertos artículos para indagar cómo se configura el objeto discursivo argentinismo y cómo se construyen imágenes de la nación y del universo social en su conjunto. Nuestra investigación se inscribe en el campo de la Glotopolítica (Arnoux, 2008). Esta perspectiva aborda las posiciones e intervenciones sobre el lenguaje atendiendo a la relación que éstas entablan con transformaciones socio-históricas generales.

Introducción

La consolidación del Estado nacional como unidad, estructura administrativa e identitaria en la República Argentina requería, como es sabido, la clara y definitiva delimitación de sus fronteras políticas y geográficas con los países limítrofes. En ese contexto, se hacía, entonces, imprescindible la ocupación de los territorios sureños de la Patagonia, reclamados como propios durante décadas por Chile. Solamente una vez lograda la pacificación interior impuesta por el Estado unificado a partir de la presidencia de Bartolomé Mitre (1862-1868), se pudo concretar ese objetivo con el “triumfo” decisivo sobre los pueblos indígenas.

Los teóricos de la modernización del país –especialmente Sarmiento y Alberdi– proponían poblar el “desierto” que suponían que estaba deshabitado. Para el Estado nacional, las campañas de la llamada Conquista del Desierto de la década de 1870 significaron la apropiación de una importante cantidad de hectáreas. Esas grandes extensiones de tierras fiscales, expropiadas a los pueblos indígenas, fueron incorporadas a la Argentina. Según se había señalado en la Ley de Inmigración, esos territorios serían destinados al establecimiento de los colonos llegados de Europa. Sin embargo, fueron finalmente regalados, adjudicados o distribuidos por sumas irrisorias de dinero a familias vinculadas al poder político y militar.

A nivel interno, el objetivo de las campañas fue el corrimiento de la frontera agrícola-ganadera hacia el sur del país a fin de aumentar las fuerzas productivas tanto para formar y consolidar el mercado nacional como para incorporar la región al desarrollo capitalista agroexportador. Asimismo, los indígenas sobrevivientes fueron tomados como mano de obra de dicho sector productivo. Este proceso histórico específico creó las condiciones de posibilidad para el surgimiento de nuevas prácticas lexicográficas. Básicamente comenzó a organizarse otro conjunto de producción diccionarística: de indigenismos¹ y, ligado a ella, el registro de regionalismos.

El texto “Apuntes para un diccionario de americanismos e indigenismos” de Benigno Teijeiro Martínez (1846-1925) se publicó en la Revista Nacional de Buenos Aires en dos entregas en julio y agosto de 1887. Su autor fue un inmigrante español que se dedicó a la docencia, desempeñándose como profesor de Historia y de Geografía en el Colegio Nacional de Concepción del Uruguay de Entre Ríos. Además del proyecto del diccionario, Martínez escribió varias obras didácticas. Entre ellas, la Antología Argentina destinada al estudio de la lengua y de la literatura en los colegios secundarios, la cual se caracteriza por revalorizar y exaltar fuertemente el componente americano.

“Apuntes” contiene solo la muestra de la lista de vocablos de la letra A (alrededor de 300 voces). Al margen del título, no contamos con ningún otro elemento paratextual. Del total de los vocablos

consignados (la mayoría de ellos presenta marcación diatópica²), una cuarta parte son argentinismos (aproximadamente 70), muchos de ellos indigenismos, especialmente préstamos de lenguas poco estudiadas hasta ese momento como el lule, el tonocoté, el toba y el tehuelche. Para el registro de las singularidades léxicas de nuestro país, el autor tomó como fuente de consulta la Colección de voces americanas de Manuel Trelles de 1853. Con respecto a la idea de americanismo –definido “como sinónimo de modismo o manera de decir de varios países de la América de habla castellana”–, el autor hace referencia a las obras de varios lexicógrafos hispanoamericanos.

El Vocabulario rioplatense razonado de 1889 fue elaborado por el también inmigrante español Daniel Granada (1847-1929). El autor vivió durante muchos años en la República Oriental del Uruguay, puntualmente en Montevideo y en Salto, ciudades en las que trabajó en el poder judicial, desempeñándose como juez. Las contribuciones de Granada al conocimiento de la lengua empleada en la región rioplatense son diversas: redactó un artículo denominado “Idioma nacional” en el año 1900, que está incluido en el Diccionario geográfico del Uruguay y realizó también numerosos aportes lexicográficos divulgados en el Boletín de la Real Academia Española (RAE) entre 1917 y 1922. El lingüista español Amado Alonso, director del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires entre 1927-1946, reunió todo este último material y lo organizó y editó bajo el título de Apuntamientos sobre lexicografía americana, con especial aplicación al Río de la Plata. Esta obra fue publicada por la Academia Argentina de Letras en 1948.

El diccionario presenta destacadas características: primero, ofrece información tanto lingüística³ como enciclopédica. En efecto, incluye en su nomenclatura nombres propios y acontecimientos históricos, además de artículos temáticos como, por ejemplo, el uso de los pronombres o informaciones toponímicas. Segundo, deja traslucir no solo un criterio lexicográfico riguroso, sino también un conocimiento detallado de las lenguas indígenas que más influyeron y actuaron como sustrato en el español de la región rioplatense: quichua en el noroeste, guaraní en el litoral mesopotámico y mapuche en la Patagonia. Tercero, la contrastividad se realiza con la 12^o edición (1884) del Diccionario de la Real Academia Española (DRAE). Cuarto, hay intertextualidad con otros trabajos lexicográficos hispanoamericanos; brasileños, especialmente de brasileirismos y con el diccionario de Salvá⁴, que registra numerosos americanismos, a fin de señalar las coincidencias léxicas en los diversos países hispanoamericanos, las aproximaciones sinonímicas y otras observaciones. Por último, subrayamos el hecho de que esta obra ha sido una de las más consultadas, citadas, copiadas y reformuladas a lo largo de la producción lexicográfica monolingüe de la Argentina.

La perspectiva regional por sobre la nacional

Las obras analizadas realizan un recorte del componente léxico que trasciende el espacio de lo estrictamente nacional. Efectivamente, dan cuenta de la especificidad del léxico en un área más amplia: la regional, que borra, de cierto modo, las fronteras estatales que se estaban simultáneamente trazando y (re)definiendo. El registro de los indigenismos léxicos (préstamos de las lenguas nativas americanas) permite efectuar este gesto glotopolítico, asociado a un espacio identitario más amplio. Esta orientación glotopolítica se puede leer, por ejemplo, a partir de los títulos de ambas obras. En el caso de Martínez se explicita el registro de americanismos y de indigenismos. Granada, por su parte, desde el título expresa su interés por explorar las singularidades léxicas de lo que él denomina la región (lingüística) rioplatense. En esta última obra, las particularidades del vocabulario argentino quedan subordinadas a la variedad rioplatense. El plan del autor de privilegiar la delimitación regional antes que la nacional radica en su pretensión de estudiar primeramente las distintas variedades lingüísticas regionales americanas, con el posterior fin de (re)conocer las particularidades nacionales. De ahí que en este diccionario, no se registre ni se mencione explícitamente la voz argentinismo. En cambio, Martínez en su obra incluye el término argentinismo y lo define en los siguientes términos:

Argentinismo. Lo usamos en el sentido de modismo o manera peculiar del pueblo para expresar no solo voces derivadas del castellano, sino también las indígenas tomadas de las lenguas americanas. En el Norte de la República se usan aun hoy voces de origen quichua; al Nordeste y Este, de origen guaraní y al Sur, de origen auco. (p. 244)⁵.

Como podemos observar, argentinismo adquiere dos sentidos: por un lado, la idea de que es el modo de hablar “del pueblo”. Esto permite inferir que hay otra manera de usar la lengua que no es la del pueblo (¿más culta? ¿la lengua literaria?) y que esta otra manera, en consecuencia, no emplea los denominados argentinismos. Por otro, a partir del uso del conector copulativo correlativo no solo... sino también, introduce la idea de que los indigenismos forman parte del caudal peculiar del léxico argentino.

Ambas obras, en consecuencia, participan de la misma modalidad lexicográfica por el hecho de otorgar un lugar destacado a los indigenismos como parte integrante (y fundamental) del patrimonio léxico regional y, por inclusión, nacional.

Atesorar la memoria léxica indígena

En el marco de la Conquista del Desierto que implicó el brutal silenciamiento (violencia física y simbólica) de diversos pueblos indígenas y, por extensión, de sus lenguas, vemos un movimiento tendiente a atesorar con la idea de preservar ciertos elementos culturales de los pueblos originarios a

modo de elementos constitutivos del patrimonio histórico y etnográfico nacional. Entre ellos, se comenzó a estudiar el material léxico en la medida en que dejó profundas marcas en las diferentes variedades del español americano. En este sentido, los indigenismos fueron fundamentalmente considerados como objetos de gran valor, de una valía preciosa y preciada debido a su condición de ser rastros de lenguas o bien muertas o bien en vías de extinción y poco estudiadas, es decir, pasaron a ser tratados como piezas de museo (reliquias) que se debían reunir, coleccionar y conservar⁶. Al respecto, Arnoux (2001: s/p) sostiene:

Los estados nacionales, si bien reconocieron la tradición aborígena como un elemento que integraba la cultura propia y servía en parte para diferenciarla de la metropolitana, se propusieron, sobre todo a partir de mediados del siglo XIX, castellanizar a la población a medida que se iba extendiendo la frontera agrícola o se requería la mano de obra indígena. No obstante, la preocupación por conocer al otro, lo que era necesario para ciertos ámbitos del desarrollo económico o de la acción gubernamental, implicó indagaciones sobre sus lenguas que dieron lugar a estudios más o menos completos aunque no siempre realizados por especialistas. (...).

Dichos estudios, propone lúcidamente la autora, responden desde la lengua a los problemas de ocupación de los territorios que se habían desarrollado. Junto con el beneficio económico, están presentes el interés militar de conquista del territorio, el refuerzo de las fronteras y la prevención contra las adversidades.

Granada, en el prólogo, describe la situación (y el porvenir) inexorable de las lenguas indígenas en los siguientes términos:

Á su luz puede hoy descubrir el movimiento generador que las informara, quien se proponga penetrarlo en una época en que, ya muy transfiguradas, necesarias y precipitadamente se van extinguiendo en torpes labios. Leves restos estropeados del quichua quedan aún en las provincias argentinas arribeñas del norte, del araucano en la Pampa, y del guaraní, más cercanos á su pureza originaria, en el Paraguay, muy corruptos y entreverados con el castellano, en Corrientes y Misiones. Hállanse estos residuos de las lenguas aborígenes en la precaria condición de dialectos destinados á desaparecer por completo en no larga serie de años. (p. 36).

No obstante, “estos residuos” –señala el autor– permanecerían en la memoria del idioma castellano del Río de la Plata:

El idioma castellano (...) en cuanto al Río de la Plata atañe, guardará memoria del quichua y el araucano, y mucho más visiblemente del guaraní, en mediano caudal de elementos lexicográficos, unos recibidos por el solo uso y otros adoptados en atención á las ventajas ó conveniencias que ofrecían. (p. 37).

En definitiva, abordamos estas obras como expresión de una determinada coyuntura histórica. El aspecto principal que está en juego, o sea, el centro de reflexión de las obras es el tratamiento otorgado a los indigenismos (Kornfeld y Kuguel, 1999).

A continuación, efectuamos un recorrido analítico con el objeto de relevar y elucidar cómo afecta esta nueva configuración léxica el discurso de la nomenclatura y de la microestructura, que, creemos, constituyen las zonas del corpus más sensibles a las condiciones de producción, además de exponer representaciones de nación y del universo social en su conjunto.

Los indigenismos como base de la peculiaridad léxica rioplatense

En primer lugar, analizamos la nomenclatura para observar qué clase de palabras prevalece. En el listado de Martínez consideramos únicamente las voces que tienen la marca de argentinismo. La mayoría de las palabras que conforman este grupo son indigenismos sin adaptación a las reglas fonológicas y morfológicas del español. Son vocablos de origen tonocoté, lule, pampa, toba, quichua (la variedad “alterada” que se emplea en Santiago del Estero), guaraní, tehuelche, yagán fueguino, guayaba⁷. En una cantidad considerablemente menor, aparecen ruralismos. En lo que concierne a la clase de palabras, sobresalen los sustantivos⁸ (los nombres de cosas) pertenecientes a campos léxicos vinculados con determinados sectores “de lo real” como plantas, animales, objetos culturales en general por sobre los adjetivos y los verbos.

La nomenclatura de la obra de Granada se circunscribe mayoritariamente a indigenismos, principalmente guaranismos, relacionados con instrumentos y armas (macana, bola en todas sus acepciones), vestimenta (guavaloca), calzado (ojota), y comidas y bebidas (chicha). En un número menor, aunque, por cierto, considerable, aparecen también ruralismos vinculados con la vida en el campo (flora, fauna, geografía, hábitos y costumbres) de la región más que con el mundo urbano. Predomina igualmente la presencia de sustantivos, pero es significativa la aparición de adjetivos, verbos e incluso de frases adverbiales e interjecciones como “ahijuna”. En la dicotomía entre los espacios rurales y urbanos, la lengua encuentra un lugar determinado: el del ambiente campesino. La ciudad, para Granada, es el espacio de la mezcla, del contacto y, por consiguiente, de la heterogeneidad lingüística:

Las voces exóticas introducidas por la ignorancia, el capricho o la moda, particularmente en las ciudades populosas, que son las más heterogéneas y por consecuencia las menos nacionales, deben reputarse y ser desechadas como moneda falsa. (p. 43).

A diferencia de Martínez, Granada adapta las voces indígenas a las reglas fonológicas y morfológicas de la lengua española⁹. Al respecto, creía que los neologismos formados por derivación etimológica de voces de origen nativo eran los que sin duda podían acrecentar más productivamente al español general y debían, por ende, ingresar al DRAE. En suma, los indigenismos proveen, para el

autor, sentidos nuevos. En este sentido, adquieren “carta de ciudadanía”, formando una parcela importante dentro de la pluralidad de fuentes léxicas del español de la región en general y de la Argentina en particular. De este modo, el español rioplatense es transformado, enriquecido, mezclado con el aporte proveniente de las lenguas indígenas. En este marco, podemos inferir, entonces, que en la medida en que estas obras constituyen diccionarios que registran el español de la Argentina, los indigenismos (junto con los ruralismos) forman parte del inventario de argentinismos ya que no sólo dan cuenta de nuestro entorno (como los ruralismos), sino que proceden de las lenguas originarias del actual territorio de la Argentina. Son, entonces, elementos léxicos que forman parte de la identidad regional y nacional. No obstante, no todas las lenguas indígenas están en condiciones de aportar material léxico, Granada establece una jerarquía entre ellas:

Las vertientes del Uruguay, Paraná y Paraguay, el Chaco, la Pampa, la Patagonia estaban pobladas de innumerables parcialidades de indios, la mayor parte de las cuales ha desaparecido. Algunas han figurado en la historia de la conquista y colonización de las regiones del Plata; otras dejaron poca ó ninguna memoria de su existencia; solo de las primeras hace mención el Vocabulario. (p. 56).

Como podemos observar, el diccionario no solo da cuenta de la lengua (española o castellana), sino que también pone en escena las relaciones entre diferentes lenguas, en términos de filiaciones, omisiones y exclusiones.

Los enunciados definidores en tiempo pasado

Es destacable analizar en el discurso lexicográfico de la microestructura las escenas que se configuran. En el vocabulario de Granada, la mayor parte de los enunciados definidores de los nombres de los pueblos aborígenes aparecen formulados sistemáticamente en tiempo verbal pasado como si los sujetos afectados por dichos procesos no hubieran sobrevivido ninguno, estableciendo, de este modo, fronteras nítidas entre acciones que se desarrollan en los planos del pasado y del presente. La imagen discursiva de los pueblos indígenas se presenta como ceñida al pasado:

abipón, na, adj. Dicese del indio cuya generación, dividida en varias parcialidades, habitaba el norte de la provincia de Santa Fe, junto al Paraná, corriendo el sur del Chaco. Ú. t. c. s. Perteneciente á dicha generación.

Los abipones, bravos y belicosos, después de haber batallado largo tiempo, ya contra los españoles, ya contra otras parcialidades del Chaco, se redujeron á la vida civil á mediados del siglo décimooctavo, formando varios pueblos en Santa Fe y Corrientes, bajo la dirección de los jesuitas (p. 69).

auca, adj. Dicese del indio de una parcialidad, rama de los araucanos, que corría la Pampa en las cercanías de Mendoza. Ú. t. c. s. Perteneciente á dicha parcialidad (p. 93).

guaraní, adj. Dicese en general del indio cuya generación, diversificada en innumerables parcialidades, se extendía desde el río de la Plata hasta el Orinoco próximamente. Ú. t. c. s. Perteneciente á dichas generaciones.

guaraní, m. Su idioma.

La generación guaraní era la más numerosa de las regiones del Plata, y, excepto alguna que otra parcialidad belicosa, la que menos resistencia opuso á los españoles. Los guaraníes del Uruguay, Paraná y Paraguay hicieron simpáticos y merecen en la historia de la humanidad especial consideración, por la edificante sociabilidad que constituyeron bajo el cristiano celo de los regulares de la Compañía de Jesús, no menos que sus crueles desventuras. Su lengua es abundante en voces, expresiva, eufónica y muchos de sus vocablos se han incorporado á la castellana, sin hacerla desmerecer, antes al contrario, dándole lucimiento (p. 231).

mocobí, adj. Dicese del indio de una parcialidad, terrible por su fuerza, que erraba por el sur del Chaco, de idioma parecido al de los abipones. Ú. t. c. s. Perteneciente á dicha parcialidad (p. 285).

pampa, adj. Dicese del indio cuyas diversas parcialidades, algunas de origen araucano, vagaban por la pampa austral, confinante con la Patagonia, entre el río de la Plata y la cordillera de los Andes. Ú. t. c. s. Perteneciente á dichas parcialidades.

Aplicase al animal caballar ó vacuno que tiene la cabeza blanca, siendo el cuerpo de otro color. El caballo pampa es, de su condición, lagañoso, dormilón y rehacio, y por su similitud con estos y otros resabios y malas cualidades peculiares de los indios de la Pampa, se le ha dado, sin duda, el mismo nombre que éstos llevan, que después vino á aplicarse también al animal vacuno. Ú. t. c. s. Muy mal informado estuvo Salvá cuando dijo que caballo pampa es el caballo de las llanuras de Buenos Aires.

Los españoles que arribaron con el adelantado D. Pedro de Mendoza á la costa austral del río de la Plata, dieron el nombre de querandíes á los indios que la ocupaban, los cuales, una vez fundada Buenos Aires á costa de mucha sangre, se fueron retirando hacia el sur, al paso que bajaban de la Cordillera parcialidades de raza araucana. Todos ellos fueron después comprendidos en la denominación general de pampas, en razón de la vasta llanura que les servía de campamento. Eran hombres indómitos, esforzados, de indecible fiereza. Algún ganado alzado del que habían conducido á Buenos Aires los españoles, fue ocasión de que se propagase prodigiosamente por la Pampa, ofreciendo á los indios, que lo vendían en Chile, abundantes recursos. Pero ya casi extinguido á mediados del siglo décimooctavo, comenzaron aquéllos á hacer correrías devastadoras, asaltado las estancias de la provincia de Buenos Aires. La guerra, con tal motivo, duró hasta fines del mismo siglo, en que hicieron la paz. Cuando á principios del siguiente sobrevino la invasión británica, se presentaron en Buenos Aires ofreciendo su concurso á los españoles para repeler á los colorados. Después de la independencia, emprendieron contra los argentinos una incesante guerra de pillaje á muerte, que ha causado á las provincias inmediatas al teatro de sus malones perjuicios sin cuento. Púsose al cabo remedio con mano fuerte á tan lastimosa situación el año 1879, en que el gobierno argentino se enseñoreó del Desierto (p. 305).

La descripción del enunciado definidor nos permite plantear dos niveles de análisis, esto es, marcar una división enunciativa en la que, por un lado, se indica el dominio de la denominación (el aspecto

nominal) y, por otro, se presenta la descripción o definición propiamente dicha (el aspecto ligado con lo real). La primera, formulada en tiempo presente, a partir de la palabra “dícese” (en oposición a “decíase”) da cuenta del empleo efectivo y de la vigencia de la voz. La segunda, expresada en tiempo pasado, caracteriza la parte del diferenciador o especificador (proposición subordinada adjetiva) del enunciado definidor. En ella se construye una escena pasada en la que los indios “vagaban”, “erraban” por el también pasado desierto argentino ya conquistado por el Estado. A propósito, es elocuente el artículo sobre el desierto incluido en el Vocabulario rioplatense razonado, puesto que los dos planos están en pasado:

DESIERTO. Decíase el Desierto á la pampa que enseñoreaban los indios salvajes, hoy ya definitivamente conquistada y reducida á la vida industrial. Comprendía quince mil lenguas, por las que vagaban quince mil indios salvajes, siendo el teatro de sus habituales saqueos, las provincias circunvecinas Buenos Aires, Córdoba y San Luis, á cuyos hacendados tenían en sobresalto continuo. El año de 1879 cortáronse por la raíz tamaños males (p. 204).

No obstante, llama la atención la presencia enunciados definidores en tiempo presente cuyos sujetos definidos son, paradójicamente, también los indígenas:

cholo, adj. En las provincias arribeñas de la Confederación Argentina, dícese del indio doméstico y del mestizo en especial si es muchacho ó joven. Ú. t. c. s. (p. 199).

chusma, f. Muchedumbre de familias de indios, excepto los hombres de guerra, ó sea, conjunto de mujeres, niños y viejos que componen una toldería o campamento de indios (p. 202).

ladino, na, adj. Dícese del indio que habla corrientemente la lengua castellana (p. 253).

toldería, f. Campamento de indios, donde tienen sus toldos (p. 374).

En el contexto inmediatamente posterior a la Conquista del Desierto, entonces, cuando la extinción del indio es considerada un hecho por las autoridades gubernamentales, en el inventario lexicográfico de Granada solo aparecen en presente las definiciones que muestran un indio adaptado, integrado (transformado por la lengua, la moral y el trabajo) a las condiciones de vida del “proceso civilizatorio”, entre ellas, tener la cualidad de ser “doméstico” (por oposición a salvaje) y “hablar corrientemente la lengua castellana”.

Todo lo precedente resulta, en síntesis, en la construcción de una determinada visión del indígena en la que éste con el rasgo de “salvaje”, “primitivo” constituye, según el discurso de la microestructura, un hecho del pasado (en la que se deja ver una suerte de narrativa histórica que da cuenta de sus costumbres). Contrariamente, el indígena “civilizado” el que pasó por un proceso de aculturación, se define en presente y puede, solo con esos rasgos, formar parte del imaginario nacional. Lentamente, entonces, va teniendo lugar el proceso de transformación del espacio geográfico “salvaje” (el desierto) a un espacio administrado, domesticado, de modo de absorber lo heterogéneo y la alteridad.

Observaciones finales

Los instrumentos lingüísticos articulan las ideas de / sobre el lenguaje con los procesos sociales, políticos, económicos y tecnológicos en marcha en un determinado período histórico. En este caso en particular, las obras que registran indigenismos exponen la relación que entabla el discurso lexicográfico con la situación de los pueblos aborígenes luego de las campañas de la Conquista del Desierto en el marco de conformación del Estado nacional argentino.

Un primer problema que abordamos es el que se vincula con el gesto glotopolítico de los diccionarios en cuestión: al tiempo que se cerraban las fronteras políticas y geográficas del Estado, se elaboran formas diccionarísticas que abren el estudio de la especificidad léxica al ámbito regional y continental. En esta etapa, observamos que el sentido que adquiere el objeto discursivo argentinismo se asocia fundamentalmente al de indigenismo. Sostenemos que este gesto glotopolítico genera diferentes efectos de sentido en torno de dicho concepto al evocar una determinada memoria discursiva. En ambos casos, prevalece una posición de corte americanista. En segundo lugar, constatamos también, como era de esperar, particularmente en la obra de Granada, un tratamiento de los indigenismos en términos de reliquias, vestigios de culturas aborígenes extintas. La visión del indígena que se construye lo muestra como condenado al exterminio debido a su inadaptabilidad al pretendido progreso y modernización del país. Para ambos autores, las voces indígenas representan metonímicamente la lengua indígena y son muestras de los elementos propios y particulares de la realidad regional y nacional. De ahí entonces que se preserve la memoria léxica indígena y se la considere como parte de la identidad lingüística nacional y regional a la vez que se silencia y se borra a los pueblos aborígenes. El caso de Martínez plantea un tratamiento distinto en este punto puesto que, para él, las lenguas indígenas están vivas y, por eso, aportan material léxico al español. De todos modos, el recorrido retórico-argumentativo se orienta, en ambos casos, en dirección a la unidad de la lengua y a la realización de un aporte (en términos de enriquecimiento) al caudal léxico del castellano o español general.

En tercer lugar, aportamos evidencias que demuestran que los sentidos del diccionario se constituyen históricamente (tanto en la nomenclatura como en la microestructura) y son atravesados por la ideología y por el interdiscurso de una coyuntura particular. El análisis de la nomenclatura mostró una preeminencia de voces vinculadas con campos léxicos de lo real del mundo rural, esto es,

plantas, animales, objetos culturales en general (fundamentalmente palabras que pertenecen a la clase de los sustantivos). Esta tendencia se observa claramente en ambas obras.

En cuarto lugar, observamos a nivel de la microestructura varios aspectos para destacar. La presencia de enunciados definidores en tiempo verbal pasado que contribuyen a dar cuenta de esa visión planteada por Granada de que los pueblos indígenas estaban o bien en vías de extinción o bien extintos. Esta imagen discursiva se opone en algunos casos a ciertas escenas construidas en tiempo presente. En estos últimos casos se trata de indios que están integrados, que están en proceso de integración o que son susceptibles de estarlo a las nuevas condiciones políticas, sociales y económicas.

En definitiva, el discurso lexicográfico propone, con la selección de la macroestructura y el tratamiento de la microestructura, una determinada representación de la sociedad y forja, por extensión, un determinado imaginario nacional que se aspira a instaurar. Los diccionarios publicados entre 1870 y 1910 operan, a nuestro entender, como instrumentos al servicio de la construcción de la nación.

Notas

1 En 1825 Juan Manuel de Rosas publicó la Gramática y el diccionario de la lengua pampa. Para Kornfeld y Kuguel (1997), esta obra lexicográfica bilingüe registra el léxico de una lengua viva y presenta una concepción de integración del indígena. En efecto, en dicha obra la lengua indígena no era menospreciada ni combatida y tampoco tratada como una reliquia, sino que era vista como una lengua de trabajo y de negociación. Estas características se modificarían rotundamente en el período que vamos a abordar. En cambio, en la sección "Vocabulario de la lengua pampa" (obra también de carácter bilingüe) del Manual de la lengua pampa de Federico Barbará (1879) se entrevé una representación del indígena y de su léxico radicalmente opuesta, esto es, con valor meramente patrimonial. Según las autoras, la solución ofrecida por cada uno de los autores estudiados responde a un proyecto diferente de nación.

2 En general, las marcas diatópicas son nacionales: argentinismo, bolivianismo, chilenoismo, cubanoismo, ecuatorianismo, mejicanismo, paraguayismo, peruanoismo, uruguayismo, venezolanismo. En menor medida, se entrevén regionalismos tanto en su vertiente intranacional (bogotanismo, limeñismo) como en su vertiente supranacional o transfronteriza, esto es, americanismo.

3 Incluye marcas gramaticales y observaciones sobre los rasgos específicos de la conjugación verbal y del sistema pronominal. Si bien es cierto que no contiene marcas de tipo diastrático, diafásico y diacrónico, está atento a la información etimológica, particularmente a propósito de las voces de raíz indígena en general y del guaraní en especial. Gran parte de los lemas presenta ilustraciones de uso, provenientes de ejemplos documentados: dominan las obras científicas por sobre las literarias.

4 Salvá, Vicente (1846): Nuevo diccionario de la lengua castellana que comprende la última edición íntegra, muy rectificada y mejorada, del publicado por la Academia Española y unas veinte y seis mil voces, acepciones, frases y locuciones, entre ellas muchas americanas. París: Fournier.

5 En adelante, las citas reproducen la ortografía, la puntuación y el destacado de los textos fuentes.

6 Nunes (2006) destaca, para el caso brasileño, que quienes tratan los indigenismos como piezas de museo consideran también esas voces como más próximas a la naturaleza, ofreciendo, de este modo, una imagen naturalizada del léxico.

En el prólogo, Granada apela a una cita de autoridad que refuerza la isotopía del museo: "En América, advertía el grave pensador D. Andrés Bello, está pronunciado el fallo de destrucción sobre el tipo nativo. Las razas indígenas desaparecen, y se perderán a la larga en las colonias de los pueblos transatlánticos, sin dejar más vestigios que unas pocas palabras naturalizadas en los idiomas advenedizos y monumentos esparcidos á que los viajeros curiosos preguntarán en vano el nombre y las señas de la civilización que les dio el ser". (p. 37).

Sepúlveda (2005: 265) asevera al respecto: "(...) importaba el indio en su condición de ente histórico (...) pero no en su estado de ente social activo".

7 La entrada la constituye el indigenismo y en el cuerpo de la definición se presenta el equivalente en castellano o español, al estilo de un diccionario bilingüe.

8 El sustantivo es la principal clase de palabra en el proceso de generación del léxico.

9 Granada aclara que los vocablos indígenas están en "parte castellanizados, y el resto en su primitiva forma admitidos sin dificultad (...) no han necesitado más que una ligera alteración en el modo de emitir y articular las vocales y consonantes de que constan". (p. 38).

Referencias

- Arnoux, Elvira Narvaja de (2001) "Las integraciones regionales en la formulación de políticas lingüísticas para las comunidades aborígenes". XXIII International Congress of the Latin American Studies Association, 6-8 de septiembre de 2001, Washington, D. C. Panel TEC03 "Aspectos históricos, glotopolíticos y cognitivos de la educación bilingüe aborígen en la República Argentina", s/p.
- Arnoux, Elvira Narvaja de (2008) *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862)*. Estudio glotopolítico. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Collinot, André y Francine Mazière (1997) *Un prêt à parler: le dictionnaire*. París: PUF.
- Granada, Daniel (1890) *Vocabulario rioplatense razonado*. Segunda edición corregida, considerablemente aumentada, y á la que se añade un nuevo juicio crítico publicado por D. Juan Valera, individuo de número de la Academia española, Montevideo, Imprenta Rural.
- Kornfeld, Laura e Inés Kuguel (1997) "Dos proyectos de integración del indígena a la Nación Argentina: la Gramática y diccionario de la lengua pampa, de Juan Manuel de Rosas (1825) y el Manual de la lengua pampa, de Federico Barbará (1879)". En Fisher, Sophie (coord.) (1997) *Literature d'America, Hispanoamericana*, Anno XV, N° 59, 1997, Bulzoni Editore, pp. 149-180.
- Kornfeld, Laura e Inés Kuguel (1999) "Tratamiento de los indigenismos y representación de las lenguas indígenas en la lexicografía monolingüe argentina". En Arnoux, Elvira Narvaja de y Roberto Bein (comps.) (1999): *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 63-74.
- Lara, Luis F. (1997) *Teoría del diccionario monolingüe*. México: El Colegio de México.
- Martínez, Benigno T. (1887) "Apuntes para un Diccionario de americanismos e indigenismos". En Barcia, Pedro Luis (2004) *Los diccionarios del español de la Argentina, Buenos Aires*, Academia Argentina de Letras, pp. 233-248.
- Mazière, Francine (1989) "O enunciado definidor: discurso e sintaxe". En Guimarães, Eduardo (orgs.) (1989) *Historia e sentido na linguagem. Campinas: Pontes*, pp. 47-59.

Nunes, Jose Horta (2006) *Dicionários no Brasil: análise e história do século XVI ao XIX*. Campinas: Pontes.
Sepúlveda, Isidro (2005) *El sueño de la madre patria*. Madrid: Marcial Pons.

Capítulo 90: 733-743

Las anteposiciones inductoras de foco de polaridad

Manuel Leonetti y Victoria Escandell-Vidal

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Las anteposiciones inductoras de foco de polaridad*

Manuel Leonetti y Victoria Escandell-Vidal

Universidad de Alcalá, Dep. Filología / UNED, Dep. Lengua Española y Lingüística General

Alcalá de Henares, Madrid / Madrid

manuel.leonetti@uah.es; vicky@flog.uned.es

Resumen

Existen en español y en otras lenguas romances ciertas construcciones con anteposición de un constituyente (no interrogativo) que no corresponden ni a la dislocación con clítico ni a la focalización contrastiva, y que representan un patrón sistemático y productivo. En estas construcciones se anteponen SSNN indefinidos (*Algo debe saber*), demostrativos (*Eso me dijo*), nombres escuetos (*Miedo me da*), y varios tipos más de expresiones. Su interpretación suele contener rasgos enfáticos o exclamativos. Proponemos que la anteposición induce en estos casos la asociación del foco con la polaridad oracional: de esta propiedad básica se siguen los usos discursivos de la construcción. Las diferencias interlingüísticas en la aceptabilidad de estas construcciones se deben, presumiblemente, a la forma en la que la sintaxis de cada lengua modela la estructura informativa.

Introducción

Las construcciones con orden marcado de constituyentes, y especialmente aquellas en las que una expresión aparece antepuesta en la periferia izquierda de la oración y en una posición que no es la que le corresponde en el orden canónico, han sido estudiadas en español (por ejemplo, en Hernanz y Brucart 1987, Zubizarreta 1998, 1999, Gutiérrez Ordóñez 1997) y en otras lenguas vecinas, como el inglés, el italiano y el francés (cf. Birner y Ward 1998, Benincà 1988, Frascarelli 2000, Corblin y de Swart eds. 2004).

Tanto para el español como para las otras lenguas es habitual distinguir dos tipos de anteposición de constituyentes (no interrogativos). Se trata, por un lado, de la 'dislocación con clítico' ('tematización' o 'topicalización'), y, por otro, de la 'focalización' ('rematización' o 'focalización contrastiva'), ejemplificadas en (1) y (2) respectivamente.

(1) El libro, ya lo he terminado

(2) EL LIBRO he terminado (no los artículos)

Estas dos estructuras, sin embargo, no agotan la tipología de las anteposiciones: existen, tanto en español como en otras lenguas europeas, construcciones que no parecen corresponder a ninguno de los dos tipos mencionados y que requieren un análisis diferente. Los datos sobre los que nos interesa llamar la atención son los recogidos en (3):

(3) a. Nada tengo que añadir a lo que ya dije en su día

b. Algo debe saber

c. Poco te puedo decir

Estas construcciones, o sus equivalentes en otras lenguas, han sido objeto de cierta atención ya en trabajos anteriores, en los que podemos encontrar observaciones interesantes que nos servirán como punto de partida, referidas tanto al español como a varias lenguas románicas (Cinque 1986, 1990, Ambar 1999, Barbosa 2001, Vallduví 1993, Zubizarreta 1998, Gallego 2007a: cap. III y 2007b y, muy especialmente, Quer 2002, que representa nuestra principal fuente de inspiración). Sin embargo, falta una explicación adecuada para todas las propiedades gramaticales y discursivas que exhiben. Ante la necesidad de caracterizarlas adecuadamente y de dar cuenta de sus propiedades típicas (véase Quer 2002: 256-258), concentraremos nuestro interés en la estructura informativa. Así pues, además de definir y analizar tales construcciones, nuestra propuesta pretende precisar un poco mejor cuál es la interpretación de los constituyentes antepuestos en español y de qué forma contribuyen al cálculo de la estructura informativa del enunciado.

Un tercer tipo de anteposición

Por lo que respecta a la caracterización de las construcciones de (3), parece claro que no hay en ellas dislocación con clítico. En primer lugar, porque no aparecen clíticos, ni pueden aparecer, como se muestra en (4):

(4) a. *Nada lo tengo que añadir a lo que ya dije en su día.

b. *Algo lo debe saber.

c. *Poco te lo puedo decir.

En segundo lugar, porque en (3) se requiere adyacencia entre el elemento antepuesto y el verbo, mientras que esta condición no afecta a las verdaderas dislocaciones, como muestra el contraste entre (5) y (6):

- (5) a. *Nada yo tengo que añadir... (Cf. Nada tengo yo que añadir...)
 b. *Algo ella debe saber. (Cf. Algo debe saber ella.)
 c. *Poco yo te puedo decir. (Cf. Poco te puedo yo decir.)
- (6) a. Esto, yo lo tengo que añadir.
 b. Estas cosas, ella las debe saber.

En tercer lugar, la entonación natural de las secuencias de (3) no es la de las dislocaciones a la izquierda: no hay en ellas ruptura fónica entre el elemento antepuesto y el resto de la construcción. Finalmente, y esto es especialmente relevante aquí, el constituyente antepuesto no se interpreta como ‘tema’ o ‘tópico’, es decir, como aquella información sobre la que se asienta la predicación (el ‘soporte’, en términos de Gutiérrez Ordóñez 1997). Los cuantificadores indefinidos *nada*, *algo* y *poco*, que se anteponen en los ejemplos de (3), difícilmente pueden interpretarse como tópicos, y son incompatibles con la dislocación. Por otra parte, las paráfrasis habituales de los tópicos dislocados por medio de expresiones del tipo de *en cuanto a* o *por lo que respecta a* o *lo que es...* son inadecuadas en estos casos (cf. *¿En cuanto a nada, tengo que añadir...*). Definitivamente, pues, las construcciones de (3) no son dislocaciones o tematizaciones.

Por otro lado, hay razones suficientes para pensar que tampoco se trata de casos de focalización contrastiva o rematización (cf. Quer 2002: 257-258). Las anteposiciones de las que nos ocupamos comparten ciertamente muchas características significativas con la focalización contrastiva, como la ausencia de clíticos de retoma y la adyacencia al verbo, ya mencionadas, y presentan también las propiedades características del movimiento de constituyentes a posiciones no temáticas, como la sensibilidad a los llamados ‘contextos de isla’, ejemplificada en (7).

- (7) a. *Algo tengo la sospecha de que debe saber.
 b. *Poco hay gente que te pueda decir...

Sin embargo, subsisten dos importantes diferencias. La primera es la ausencia de la entonación enfática típica de la focalización contrastiva, y la segunda tiene que ver con la interpretación: mientras que la focalización es la expresión del ‘foco contrastivo’, es decir, del que está marcado por contraste con la información presupuesta o dada, las anteposiciones de (3) no incluyen ninguna indicación para establecer un contraste en relación con el contexto discursivo. De ello se deduce que la forma sintáctica de los ejemplos de (3) es esencialmente la misma que la de la focalización —si exceptuamos el patrón entonativo—, pero la interpretación y la función discursiva son claramente diferentes, y por lo tanto debemos estar ante una construcción distinta.

Un repaso de las observaciones previas de varios autores puede arrojar luz sobre la caracterización de estas construcciones. Vallduví (1993) y Quer (2002) las describen como anteposiciones de ‘operadores cuantificativos’: con ello pretenden expresar la idea de que se crean estructuras de operador y variable, como resultado del movimiento de un cuantificador indefinido desde una posición interna de la oración. Recogen así también la propuesta de Cinque (1986, 1990) a propósito del carácter de operadores intrínsecos o inherentes ‘en la estructura-S’ de los cuantificadores escuetos, frente a los sintagmas cuantificados. Zubizarreta (1998: 102) habla de ‘anteposiciones enfáticas’ en ejemplos como *Algo debe haberte dicho María para que te hayas enojado tanto* o *Con nadie compartió María su secreto*. Ambar (1999: 42-43) recurre al término ‘construcciones evaluativas’ para los ejemplos portugueses de (8), en los que se antepone, según la autora, un elemento evaluativo a una posición funcional específica de la periferia oracional (la *Evaluative Phrase*), normalmente con valor exclamativo, típicamente con pronombres átonos proclíticos (en principio, los ejemplos son equivalentes a las construcciones de (3) en español):

- (8) a. Isso lhe disse eu! (¡Eso le dije (yo)!)
 b. Muitos livros lhe ofereceu o Pedro! (¡Muchos libros le ofreció Pedro!)
 c. Belo trabalho me fizeste tu! (¡Bonita faena me hiciste!)

Ambar afirma que las de (8) no son exactamente anteposiciones de foco informativo, sino que introducen como información nueva la relación predicativa y la carga evaluativa, lo que parece acertado.

Todo ello permite recoger algunas propiedades básicas que las anteposiciones de este tipo muestran en diferentes lenguas: son construcciones de operador y variable (es decir, de movimiento), típicamente dan lugar a la inversión del orden sujeto-verbo, tienden a darse con cuantificadores indefinidos, y suelen aportar contenidos enfáticos, exclamativos o evaluativos (sin que esto deba confundirse con el énfasis marcado del foco contrastivo). Además de presentarse en español y en portugués, son posibles, quizá de forma más restringida, en catalán y en italiano, como muestran los ejemplos de (9), tomados de Quer (2002), y los de (10), tomados de Cinque (1986 y 1990):

- (9) a. Algun error haurà comès, la Lola (Algún error habrá cometido, Lola)
 b. Alguna cosa hi comprarà, a les rebaixes (Alguna cosa comprará, en las rebajas)
 c. Pocs col·legues hi ha convidat, a la festa (Pocos colegas ha invitado, a la fiesta)
- (10) a. Qualcosa farò, non preoccuparti (Algo haré, no te preocupes)
 b. Tutto, non dovrà vendere (Todo no tendrá que venderlo)

c. {Molto / Troppo / Poco}, non (*lo) ha fatto, per noi ({Mucho/Demasiado/Poco}, no ha hecho, por nosotros.)

Las preguntas a las que pretendemos dar respuesta a partir de ahora son esencialmente tres:

1. ¿cuál es la estructura informativa de estas construcciones, si no son dislocaciones con clítico ni focalizaciones contrastivas?;
2. ¿qué tipos de expresiones pueden anteponerse?; y
3. ¿cómo se explican las propiedades gramaticales e interpretativas de estas construcciones?

Abordaremos estas preguntas en las secciones siguientes. No pretendemos ocuparnos aquí de otra pregunta fundamental, la relativa a la estructura sintáctica de las anteposiciones. Supondremos que los sintagmas antepuestos se desplazan a la posición de especificador de algún núcleo funcional, bien un nudo Flexión capaz de hospedar interrogativos, indefinidos, negativos y elementos con carga “afectiva”, además de sujetos —como en las hipótesis de Vallduví (1993), Zubizarreta (1998) y Barbosa (2001)—, bien un nudo de la periferia oracional del tipo del Sintagma Foco, jerárquicamente inferior a las posiciones ocupadas por los tópicos —como en Rizzi (1997) o Benincà y Poletto (2004)—. Tampoco podemos desarrollar aquí las consecuencias teóricas que nuestro análisis tiene para un enfoque cartográfico de la periferia oracional como el que se defiende en Rizzi (1997) y Benincà y Poletto (2004). Lo decisivo es que la construcción quede caracterizada como un caso de movimiento de constituyente, y que no se confunda con las tematizaciones o dislocaciones con clítico.

Anteposición y estructura informativa

La hipótesis más sencilla sobre la estructura informativa de estas construcciones consistiría en identificar el constituyente antepuesto con el foco informativo del enunciado (es decir, con la información aseverada como nueva con respecto a la información de fondo). Existen, en efecto, lenguas y dialectos románicos que poseen justamente construcciones de anteposición de foco informativo: los casos más citados son los del siciliano y el sardo, que ilustramos respectivamente con ejemplos tomados de Cruschina (2006) y de Mensching y Remberger (2010).

(11) a. Chi scrivisti airi? – N’articulu scrissi. (siciliano)

¿Qué escribiste ayer? – Un artículo escribí.

b. Prontu, cu parla? – Salvo sugnu. (siciliano)

¿Oiga, quién habla? –Salvo soy.

(12) a. Custu libru appu lessu. (sardo) (Este libro he leído.)

b. Mellus de nosus funti? (sardo) (¿Mejores que nosotros son?)

Los datos del siciliano y del sardo no pueden describirse ni como dislocaciones ni como focalizaciones contrastivas. Sin embargo, hay una razón por la que no parecen equiparables a los ejemplos del español, y es que se trata de construcciones en las que se destaca el foco ‘estrecho’ (*Narrow Focus*), es decir, el constituyente que aporta el dato nuevo en la respuesta a una pregunta: en los ejemplos de (11) y (12), los sintagmas *n’articulu*, *Salvu*, *custu libru* o *mellus de nosus*. En sardo con la anteposición es posible obtener también la lectura de foco ‘amplio’ o ‘extendido’ (*Broad Focus*), mientras que en siciliano el orden invertido va emparejado exclusivamente con el foco estrecho (y es entonces el orden SV no marcado el que resulta ambiguo entre foco estrecho o amplio; cf. Cruschina 2006: 368).

En español, por el contrario, como en italiano o en catalán, no es posible responder a una pregunta anteponiendo el foco informativo, y no hay equivalentes de (11) o (12), como muestra el carácter ligeramente anómalo de (13).

(13) ¿A quién vas a mandar esa carta? – #A María se la voy a mandar.

Por otra parte, basta pensar en los contextos en los que podría usarse cualquiera de los ejemplos de (3) para comprobar que su interpretación no consiste en destacar el foco estrecho. En consecuencia, tales ejemplos no pueden describirse de la misma forma que los del siciliano y el sardo, y es preciso recurrir a un tratamiento diferente.

La hipótesis que queremos defender consiste en analizar las anteposiciones de (3), junto con varios otros casos que iremos presentando, como construcciones en las que la sintaxis fuerza una interpretación en la que el foco adquiere un papel especial. Creemos que una propuesta de esta clase no se ha presentado nunca explícitamente, por lo que sabemos, ni para el español ni para otras lenguas románicas.

La idea es, a grandes rasgos, la siguiente. Como ya hemos señalado, el constituyente antepuesto no puede interpretarse como tópico, porque lo impiden la entonación, la ausencia de clíticos de retoma, y la presencia frecuente de elementos que por su significado no pueden ser tópicos, como los cuantificadores negativos. Por otro lado, aunque se produce un efecto de inversión del orden sujeto-verbo típico de las construcciones focales (como se comprobó en los ejemplos de (5)), en español el constituyente antepuesto tampoco puede interpretarse ni como foco informativo estrecho (no lo permite la sintaxis) ni como foco contrastivo (carece de énfasis prosódico); de hecho, en las estructuras que estamos analizando, ningún constituyente oracional puede estar marcado prosódicamente con un relieve entonativo que lo singularice frente a los demás. En estas condiciones, la cima entonativa

oracional se sitúa por defecto en el verbo, sin que ello lo convierta tampoco en un constituyente destacado. Todo ello bloquea la posibilidad de procesar la secuencia con una partición informativa bimembre, es decir, de ‘tópico / comentario’ (‘topic / comment’) o de ‘foco / fondo’ (‘focus / background’). Por consiguiente la única interpretación posible, la que efectivamente se impone, es la de foco sobre la polaridad oracional.

El tipo de anteposición que nos interesa combina, pues, la prohibición de identificar el constituyente antepuesto como tópico dislocado a la izquierda y la prohibición de identificar un constituyente con el foco informativo estrecho, normalmente situado al final de la secuencia, o marcado con entonación enfática. El resultado es una construcción en la que, crucialmente, el foco se ve atraído por la polaridad oracional, de forma que el relieve informativo recae sobre el acto mismo de afirmar el contenido oracional.

Si se acepta la hipótesis de la semántica del foco como indicación de que la presencia de alternativas es relevante para la interpretación (Rooth 1992; Krifka 2006), el modo en que se interpretan estas construcciones se deriva directamente y de manera natural a partir de la caracterización propuesta. Efectivamente, el hecho de que el foco recaiga sobre la polaridad oracional implica que las alternativas relevantes tienen que ser ellas mismas de tipo oracional, y tienen que oponerse al contenido proposicional en su conjunto (y no sólo a alguno de sus constituyentes). La alternativa más obvia es la que tiene el signo de polaridad opuesto al de la proposición focal: si ésta es afirmativa (p), su opuesta es la negativa (~p). El foco contrapone, por tanto, dos proposiciones de signo contrario y mutuamente excluyentes. En este sentido, puede decirse que el foco recae sobre la polaridad oracional: siendo el contenido proposicional constante, lo que se contrapone es el signo de polaridad (positiva o negativa). Algunos autores han denominado *polarity focus* o *verum focus* a este tipo de foco sobre la polaridad, y nosotros, siguiendo a estos autores, denominaremos ‘anteposiciones inductoras de foco de polaridad’ a las construcciones que nos ocupan.

Así pues, el conjunto de alternativas se reduce a las estructuras con polaridad inversa {p, ~p}. Cuando una de las dos alternativas se sitúa bajo el ámbito del foco, en la interpretación resultante lo que queda puesto de relieve es precisamente el elemento contrastante que en este caso, como se ha dicho, es la polaridad. De este modo, y de manera informal, la estructura de (14a) recibe una interpretación del tipo de (14b):

(14) a. F(p) → Alternativas: {p, ~p}

b. Sí que p

Efectivamente, la paráfrasis natural de las estructuras con anteposición es la que hace explícita una afirmación que abarca todo el contenido proposicional. Este patrón interpretativo basado en la semántica del foco oracional o *verum focus* se aplica por igual a todas las construcciones con esta clase de anteposición, con independencia de cuál sea la naturaleza del constituyente antepuesto. Los ejemplos siguientes recogen casos con cuantificadores indefinidos, aunque más adelante ampliaremos nuestro inventario con anteposiciones de nombres escuetos, definidos y demostrativos, y expresiones evaluativas (véase la sección *Implicaciones de la propuesta*):

(15) a. Algo sabe → Sí que sabe algo (Seguro que sabe algo)

b. A alguien encontrarás → Sí que encontrarás a alguien

c. Mucho cuento tienes tú → Sí que tienes mucho cuento.

En todos los casos, el efecto que se produce es el mismo: entre el conjunto alternativo de posibilidades (restringido al de la proposición expresada y su negación), la denotación del foco es la única que da lugar a una proposición verdadera.

Nótese que en condiciones normales, con un orden de palabras no marcado, la interpretación de foco amplio o tética se presenta siempre como una opción disponible en español, tanto con un orden SV(O) (*María recogió sus juguetes*) como con un orden VS (*Llegó el tren*): se infiere pragmáticamente a partir del orden de palabras y de otros rasgos relevantes de la estructura. Pues bien, lo característico de la anteposición inductora de foco de polaridad, en cambio, es que impone obligatoriamente la lectura de foco oracional contrastivo, lo cual tiene consecuencias interpretativas que mencionaremos más adelante.

La conexión del foco con la polaridad, de hecho, se da solo cuando hay anteposición. Es un efecto interpretativo producido por la sintaxis marcada de la anteposición. Cabe preguntarse por qué está restringido de esta forma, y a este respecto solo podemos ofrecer alguna idea especulativa. El fenómeno debería encuadrarse en el marco del contraste entre 1) las oraciones que pueden tener lecturas téticas sin una sintaxis especialmente marcada, y 2) las oraciones que desarrollan lecturas de foco de polaridad como respuesta a una sintaxis marcada (es decir, las construcciones con anteposición inductora de foco de polaridad). De acuerdo con ciertas reglas pragmáticas generales, las interpretaciones marcadas tienden a reservarse para expresiones formal o estructuralmente marcadas (de acuerdo con alguna versión del *Principio de lo Marcado*, cf. Levinson 2000: 62-75, o del de *Economía de Interfaz*, cf. Reinhart 2006). La lectura de foco amplio básica se obtiene sin dificultad en las oraciones de sintaxis no marcada, y por economía no se asocia a las de sintaxis marcada, más costosas y complejas. La única opción que queda para asignar una interpretación a las de sintaxis

marcada es, como último recurso, la del foco de polaridad. En las anteposiciones, marcadas, la asociación del foco con la polaridad es por ello la lectura obligada, mientras que en otros entornos sintácticos nada la impone.

Algunos datos comentados en Erteschik-Shir (2007: 113-119) indican que el caso de las anteposiciones inductoras de foco de polaridad en español puede ser una instancia particular de un mecanismo más general. Erteschik-Shir, a partir de ciertos ejemplos en alemán y danés, apunta que la anteposición de no-tópicos —dejando a un lado los focos contrastivos— tiene un impacto en la estructura informativa de la oración, y marca la presencia de un *stage topic* implícito, y por consiguiente de una lectura tética: “Fronting such elements may render a thematic focus structure with a stage topic.” (Erteschik-Shir (2007: 124). En general, anteponer una expresión que no puede ser tópico (y que no es foco estrecho ni contrastivo) sirve para indicar que ninguno de los restantes elementos de la oración debe tomarse como tópico. La anteposición tiene pues repercusión en la estructura informativa, aunque esta no está conectada directamente con el elemento desplazado, sino con los efectos globales de la operación sobre la estructura focal de la oración. Esta caracterización informal es suficiente para distinguir las anteposiciones inductoras de foco de polaridad de otros casos de anteposición de constituyentes. Se mantiene, en cualquier caso, la posibilidad de añadir tópicos dislocados a la derecha o a la izquierda, como se observa en los ejemplos de (16): este es un mecanismo independiente de la anteposición, y al que no prestaremos especial atención en lo que sigue.

- (16) a. De poco servirá, [que te sigas quejando].
 b. [A ella], poco le puede haber contado.

Extensiones

Intentaremos ahora delimitar el conjunto de construcciones que en español pueden clasificarse como anteposiciones inductoras de foco de polaridad. El patrón restrictivo con el que hemos iniciado el análisis es el de anteposición de cuantificadores indefinidos como *nada*, *poco*, *bastante* o *algo*. Sin embargo, parece que hay casos de anteposición de SSNN definidos y de demostrativos que presentan las mismas propiedades:

- (17) a. Lo mismo digo.
 b. Eso creía ella.
 c. Quienes esto sostengan...

Hay razones para pensar que los ejemplos de (17) son equiparables a los de (3) con cuantificadores: no son dislocaciones con clítico (cf. la diferencia con respecto a *Eso, lo creía ella*), y la entonación y el orden de constituyentes (fundamentalmente, la inversión del orden sujeto-verbo: cf. *Lo mismo dijo Hernández* frente a **Lo mismo Hernández dijo*) sugieren que estamos de nuevo ante una construcción de foco oracional. En (17) se anteponen SSNN definidos con una interpretación anafórica típica, que requiere la localización de un antecedente en el discurso previo: este carácter anafórico es una condición esencial para la adecuación discursiva de la construcción. En (18) reproducimos algunos ejemplos en italiano, tomados de Benincà (1988) y Cinque (1990), obviamente muy similares a los ejemplos en español.

- (18) a. Allo stesso modo si comportò suo figlio. (De la misma forma se comportó su hijo)
 b. ...e questo disse anche il Sottosegretario. (...y esto dijo también el Subsecretario)

Cinque (1990: 86-94) usa el término *Resumptive Preposing* para referirse a estas construcciones en las que se desplazan sintagmas que contienen expresiones definidas. Este autor muestra que no pueden describirse como casos de dislocación / tematización, ya que presentan todas las propiedades características de las construcciones de movimiento, y en ellas el sujeto es sistemáticamente postverbal (cf. **Allo stesso modo suo figlio si comportò*). Están sometidas a condiciones discursivas muy estrictas, como sus equivalentes en español: el sintagma antepuesto debe retomar directamente una expresión ya aparecida en el discurso o bien estar inferencialmente conectado con dicha expresión.

Los datos de (17) y (18) plantean la duda de que podamos estar ante una construcción diferente de la anteposición inductora de foco de polaridad. Por un lado, se aprecian ciertas diferencias entre el modelo de *Algo sabrá* (el *Quantificational Fronting* de Quer 2002) y el de *Eso me dijo* (el *Resumptive Preposing* de Cinque 1990), debido a las condiciones de uso de los dos grupos: la anteposición de demostrativos exige un contexto discursivo inmediato en el que el demostrativo pueda localizar un antecedente con el que establecer una relación anafórica, mientras que la anteposición de indefinidos es independiente de la presencia de antecedentes discursivos. Por otro lado, sin embargo, no hay que olvidar las propiedades comunes y la conveniencia de obtener análisis unitarios que permitan generalizaciones amplias y potentes. Además de las similitudes ya citadas —orden de palabras, ausencia de clíticos de retoma, entonación sin ruptura fónica—, hay que señalar la limitación a uno de los constituyentes antepuestos, ejemplificada en (19), y la incompatibilidad con el foco contrastivo, ejemplificada en (20), que indican que en todos los casos la posición de destino de la anteposición es una única posición adyacente al verbo y a su izquierda:

- (19) a. *Algo en el pueblo saben. (cf. Algo saben en el pueblo)

b. *Eso ayer me dijo. (cf. Eso me dijo ayer)

(20) a. *EN EL PUEBLO algo saben.

b. *AYER eso me dijo.

La semántica abstracta de la anteposición también parece la misma: forzar una interpretación de foco de polaridad, que abarque toda la oración. Parece que la motivación central para anteponer ciertos constituyentes es la de evitar que se les atribuya una interpretación de foco estrecho y que se les tome como información nueva (lo cual daría lugar, en cualquier caso, a una secuencia también aceptable: *Le dijo lo mismo* frente a *Lo mismo le dijo*). Nuestra opinión es que las construcciones de (3) y las de (17) y (18) corresponden al mismo patrón y por tanto un análisis unificado de todas ellas constituye una propuesta mucho más interesante y simplificadora que un análisis alternativo en el que se perdieran de vista las propiedades comunes.

Esto nos lleva a clasificar como anteposiciones de este mismo tipo a varias otras construcciones, como las que incluimos en la siguiente lista:

a) *Inversión de secuencias repetidas en coordinación y diálogo*

(21) a. Había que leerse el Quijote, y el Quijote se leyó.

b. –¿Y doña Julia? ¿Está en el despacho? – En el despacho está.

b) *Exclamaciones irónicas*

22) a. ¡A buenas horas llegas!

b. ¡Bonita faena me has hecho!

c. ¡Sí, hombre, el coche te voy a prestar!

c) *Confirmaciones y afirmaciones enfáticas*

(23) a. A Egipto hemos llegado, por fin.

b. Sí, ese portal es. (a alguien que pregunta por el despacho de un notario)

d) *Anteposiciones negativas* (Bosque 1980, Haegeman 2000)

(24) a. De nada carece.

b. De ninguno de esos problemas trató la reunión.

c. A nadie le dijo nada.

e) *Anteposiciones con que*

(25) a. Honrado que es uno...

b. Salado que es el niño

No podemos desarrollar aquí esta propuesta de unificación con todas sus consecuencias (véase Leonetti y Escandell-Vidal (2009), Escandell-Vidal y Leonetti (2009); Escandell-Vidal (2011) para un análisis más detallado), pero sí podemos comentarla de forma esquemática.

Las construcciones del grupo a) responden a un patrón semejante al de la regla *VP Preposing* en la gramática del inglés (Ward 1990), son simplemente un caso más de anteposición de expresión anafórica, y están sujetas a la misma condición que vale para las del tipo *Eso me dijo*: la expresión antepuesta debe haberse mencionado previamente en el discurso, y debe haber una relación anafórica explícita. Vale la pena recordar que, en su análisis del *VP Preposing*, Ward (1990) atribuye a mecanismos como los de (26) la función discursiva de afirmar la creencia del hablante en una proposición saliente explícitamente evocada en el discurso, pero no propone una explicación de por qué la función es justamente esa.

(26) a. It was necessary to pass, if I was to stay at Oxford, and [pass I did]. (Era necesario aprobar, si iba a quedarme en Oxford, y aprobé)

b. We went to Canada to learn, and [learn we did]. (Fuimos a Canadá a aprender, y (vaya si) aprendimos)

Si el *VP Preposing*, e incluso la anteposición de otras categorías (por ejemplo, adjetivos, sustantivos o cuantificadores, como en *The two German states exist, and two they will remain*, citado en Ward 1990: 755), sirve para comunicar enfáticamente el compromiso con una proposición, es lógico pensar que esto se debe al foco sobre la polaridad, y que es el movimiento del constituyente lo que fuerza esa interpretación focal. Estamos, pues, ante un caso más de anteposición inductora de foco de polaridad, con una función discursiva equiparable a la de los ejemplos españoles de (21).

Las construcciones del grupo b) han sido mencionadas en diferentes estudios (por ejemplo, en el clásico Beinhauer 1958 y en Bosque 1980: 107-108), y tienen en común el carácter exclamativo y enfático, la interpretación irónica y las propiedades típicas de las anteposiciones focales. Que se trata de un caso más del mismo patrón que estudiamos parece claro. El problema que se plantea en este caso es el de cómo conectar la sintaxis de la anteposición con la interpretación obligatoriamente irónica. Nuestra propuesta consiste en buscar el origen de dicha conexión en la imposición de la lectura de *verum focus*. La idea es que una vez que la peculiar estructura informativa de las anteposiciones da cuenta de la lectura enfática, parece posible derivar de ella la interpretación irónica, probablemente como una solución inferencial de último recurso.

En (23) aparecen anteposiciones de constituyentes que, de nuevo, no pueden analizarse ni como dislocaciones ni como focalizaciones contrastivas, y que presentan, además, el carácter enfático típico de las anteposiciones inductoras de foco de polaridad. Basta con imaginar contextos de uso oral espontáneo para comprobar que estas construcciones, con la entonación adecuada, son productivas en español.

El caso de las anteposiciones negativas de (24) ha sido objeto de interesantes reflexiones durante años, y en español el punto de referencia obligado es Bosque (1980: §2.2). La clave de la gramática de oraciones como las de (24) está en el carácter aparentemente focal, y no de dislocación de tópico, de la anteposición, lo que ha sido defendido explícitamente en Haegeman (2000) para el inglés. La condición es válida para el español, y se puede comprobar en el contraste de (27), adaptado de Jackendoff (1972: 364).

(27) a. Con muy poca ropa, María podría resultar atractiva.

b. Con muy poca ropa podría María resultar atractiva.

La diferencia de interpretación es obvia: sólo (27b) se interpreta como una oración negativa, parafraseable con 'María no podría resultar atractiva con casi ningún tipo de ropa', mientras que en (27a) el ámbito del elemento negativo *poco* queda reducido al sintagma antepuesto. Es (27b) el ejemplo que encaja en el patrón de las anteposiciones inductoras de foco de polaridad, y esto se debe a que en todas las 'anteposiciones negativas' lo que se desplaza es un constituyente que no puede ser un tópico. Desde el punto de vista sintáctico, es crucial que (27a) presenta un orden sujeto-verbo, mientras que (27b) muestra el típico orden invertido de la anteposición inductora de foco de polaridad (y de las interrogativas y exclamativas). Los cuantificadores negativos y los indefinidos llamados 'monótonos descendentes', del tipo de *poco*, están entre los elementos que con más frecuencia se anteponen para forzar el foco oracional. Estos supuestos bastan para derivar del foco de polaridad las propiedades de lo que Bosque (1980) había denominado 'oraciones negativas tematizadas' (en Haegeman 2000 pueden encontrarse argumentos a favor del análisis de anteposición focal).

Finalmente, incluimos en nuestra lista también las anteposiciones con *que*, estudiadas recientemente en Hernanz (2001) y (2006), para los casos de *sí* y *bien*. Independientemente de que la posición del elemento antepuesto pueda no ser la misma que en los casos anteriores, especialmente si se adopta una estructura funcional compleja para la periferia oracional izquierda, en la línea de Rizzi (1997), la estructura informativa sí parece corresponder al mismo esquema, y la interpretación enfática resultante reproduce la de los otros casos anteriormente citados.

La posibilidad de extender el mismo análisis a todas estas construcciones muestra, por un lado, que el mecanismo básico es realmente productivo en español, y, por otro, que resulta útil para dar cuenta de datos variados de otras lenguas (por ejemplo, el *VP Preposing* y el *Negative Preposing* del inglés).

Una vez examinada la extensión del fenómeno, el siguiente objetivo es el de comprobar si el análisis propuesto nos permite explicar las propiedades semánticas y discursivas de estas secuencias, para responder así a la tercera de las preguntas que nos planteábamos.

Implicaciones de la propuesta

Un análisis satisfactorio de las anteposiciones inductoras de foco de polaridad debería ofrecer una explicación de dos propiedades destacadas de la construcción: a) su típico carácter enfático, y b) las restricciones sobre la complejidad interna de los constituyentes. De estos puntos nos ocupamos a continuación. Nuestro objetivo será explicar estas propiedades derivándolas de la hipótesis presentada. Un aspecto importante que no trataremos es el de las restricciones de definitud y especificidad que ya fueron señaladas por Quer (2002), y que se investigan en Leonetti (2009), así como el problema de la incompatibilidad con la negación (**Eso no me dijo ayer*) y con el imperativo (**Algo dime*).

El valor enfático

Una comparación de las anteposiciones de (28) con sus correspondientes versiones sin anteposición permite comprobar que las primeras muestran una interpretación marcada frente a las segundas, porque son sistemáticamente más enfáticas:

(28) a. Nada tengo que añadir / No tengo nada que añadir

b. De poco te servirá / Te servirá de poco

c. Por mucho menos han arrestado a gente / Han arrestado a gente por mucho menos

d. A los hechos me remito / Me remito a los hechos

e. Pues a eso me refiero / Pues me refiero a eso

f. Alguna cosa debiste oír... / Debiste oír alguna cosa...

g. Por algo será / Será por algo

h. Bastante trabajo tengo ya / Tengo ya bastante trabajo

Es sabido que *énfasis* y *enfático* son términos vagos y difíciles de precisar, pero en este caso es posible avanzar, al menos parcialmente, hacia una mejor comprensión de lo que intuitivamente perciben los hablantes de español. Creemos que lo que se percibe como énfasis es simplemente el resultado del foco sobre la polaridad oracional: la puesta en foco de una de las posibilidades alternativas se traduce en la afirmación enfática de dicha posibilidad, por una parte, y en la contraposición con la alternativa contraria, que queda descartada, por otra. De este modo se explica el efecto de exhaustividad asociado a este tipo de foco: en el conjunto alternativo de posibilidades, la denotación de la proposición afectada por el foco es la única que da lugar a una proposición verdadera. En el orden de palabras canónico, sin anteposición, la asignación del foco se produce de acuerdo con los mecanismos habituales, y la asociación con la polaridad queda excluida, por lo que no hay énfasis.

Esta propuesta permite asignar una única semántica básica a estos ejemplos de anteposición y explica el contraste ilustrado en (28). A partir de esta semántica básica pueden entenderse los diferentes usos discursivos de esta construcción. En términos generales, la construcción aparecerá cuando se requiera una afirmación enfática, bien para confirmar algo que se ha dicho anteriormente, como en (29), bien para afirmar una posibilidad que simplemente se ha apuntado, como en (30), o para oponerse (a veces, mediante el recurso a la ironía, también ligado al énfasis) a lo dicho por otro hablante, como en (31):

(29) – ¿Y doña Julia? ¿Está en el despacho? – En el despacho está.

(30) Tiempo tendrás de salir: ahora, estudia.

(31) ¡Sí, hombre! ¡El coche te voy a prestar!

La noción de foco de polaridad parece la mejor manera de explicar las conexiones entre datos aparentemente dispares como los anteriores, y permite mantener un análisis unitario.

Complejidad interna y extraposición

Las limitaciones que se observan sobre la complejidad interna del constituyente antepuesto no son del todo sistemáticas, pero vale la pena comentarlas brevemente, comenzando con los ejemplos de (32) y (33), que parecen indicar que el “peso” del sintagma contribuye a disminuir la aceptabilidad del enunciado:

(32) a. A algún especialista conoce, seguro.

b. ?A algún especialista que nos pueda ayudar conoce, seguro.

(33) a. Alguna medida hay que tomar.

b. ?Alguna medida que nos pueda sacar ya de este apuro hay que tomar.

Los contrastes son de nuevo sutiles y probablemente no están ligados a principios gramaticales, sino de procesamiento: la mayor complejidad o extensión del constituyente antepuesto dificulta el procesamiento de la secuencia, como es de esperar en una estructura sin partición informativa explícita, en la que el foco recae sobre la polaridad. La posibilidad de tener fenómenos de extraposición de relativas y modificadores justamente en estos contextos (cf. Quer 2002: 265) puede tener que ver con estas presiones dirigidas a la optimización del procesamiento, ya que la extraposición sitúa al final de la oración los modificadores ‘pesados’ y es lógico que se vea por ello favorecida en las anteposiciones:

(34) a. Nada tiene [de extraño].

b. Pocos pisos encontrarás [que te gusten].

c. Algún chiste contará [que les haga reír].

Estas restricciones se derivan sin problemas de nuestro análisis, en parte porque una estructura de foco de polaridad debe tener una complejidad limitada (para evitar que la acumulación de constituyentes acabe forzando una estructura categórica, con partición tópico – comentario), y en parte porque es sabido que los fenómenos de extraposición de modificadores se producen típicamente a partir de expresiones focales o que no pueden ser tópicos (Erteschik-Shir 2007: 185-187). Si el sintagma antepuesto no es tópico, y la sintaxis fuerza una interpretación de foco de polaridad, la predicción es que la extraposición será posible. Los contextos de extraposición en español son reducidos, e incluyen las oraciones interrogativas y ciertas anteposiciones, como señala Bosque (1980: 40) en ejemplos como los siguientes:

(35) a. ¿Qué te ha dicho Ernesto que no supieras?

b. Ningún señor vino que fuera francés.

c. Días llegarán en que vendrás a implorarme perdón.

d. Un coche tiene la vecina que si lo ves te caes del susto.

En (35a) el origen de la relativa extrapuesta es el interrogativo, que es claramente el foco. En (35b) es el SN negativo antepuesto; como ya hemos visto, esta posición no puede ser de tópico, ya que el movimiento de elementos negativos no es más que un caso particular del tipo de anteposición del que nos ocupamos. Finalmente, en (35c) y (35d) tenemos ejemplos de lo que Bosque (1980) llama ‘grupos nominales tematizados’; hoy sabemos que los ejemplos no contienen tematizaciones, sino justamente

anteponiciones inductoras de foco de polaridad (una rápida ojeada permitirá comprobar que en (35c) y (35d) no hay dislocación con clítico). Los contextos reflejados confirman, pues, la conexión entre la extraposición de modificadores y el carácter no tópico de la expresión a la que están conectados; los datos de (34) se derivan de nuestra hipótesis sin ningún coste adicional: sólo hay extraposición cuando el constituyente desde el que se extrapone un fragmento forma parte del foco o bien no puede interpretarse como tópico.

Conclusiones

Creemos que en esta investigación hemos formulado algunas generalizaciones que pueden considerarse bien establecidas, como las siguientes:

- Hay que añadir un tercer tipo de anteposición de constituyentes a las dos construcciones tradicionalmente reconocidas (dislocación y focalización contrastiva).
- En esta construcción, que hemos denominado ‘anteposición inductora de foco de polaridad’, se ha desplazado a una posición determinada de la periferia izquierda oracional un constituyente, que puede ser de cualquier categoría, que no puede interpretarse como tópico ni como foco contrastivo, y que fuerza la asignación del foco a la polaridad de la oración.
- Estas anteposiciones presentan las propiedades típicas del movimiento de foco, en especial la inversión del orden relativo entre sujeto y verbo.
- Su naturaleza enfática y sus valores discursivos son efectos de su semántica básica de foco de polaridad.

El resto de las ideas apuntadas deberá ser objeto de desarrollos posteriores e investigaciones futuras, especialmente en lo que se refiere a la variedad de las construcciones que pueden unificarse bajo nuestro análisis y a los límites de la variación interlingüística.

Notas

* Este trabajo se enmarca en la investigación correspondiente al proyecto FFI2009-07456 (SPYCE II: ‘Semántica procedimental y contenido explícito’) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y los fondos FEDER.

Referencias

- Ambar, Manuela (1999). “Aspects of the Syntax of Focus in Portuguese”. En Georges Rebuschi y Laurice Tuller, eds., *The Grammar of Focus*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 23-53.
- Barbosa, Pilar (2001). “On Inversion in Wh-Questions in Romance”. En Aafke Hulk y Jean-Yves Pollock, eds., *Subject Inversion in Romance and the Theory of Universal Grammar*. Oxford: OUP, pp. 20-59.
- Beinhauer, Werner (1958). *El español coloquial*. Madrid: Gredos.
- Benincà, Paola (1988). “L’ordine degli elementi della frase e le costruzioni marcate”. En Lorenzo Renzi, ed., *Grande grammatica italiana di consultazione*. Bologna: Il Mulino, pp. 129-194.
- Benincà, Paola y Cecilia Poletto (2004). “Topic, Focus and V2: Defining the CP Sublayers”. En Luigi Rizzi, ed., *The Structure of IP and CP. The Cartography of Syntactic Structures*, vol. 2. Oxford: OUP, pp. 52-75.
- Bosque, Ignacio (1980). *Sobre la negación*. Madrid: Cátedra.
- Cinque, Guglielmo (1986). “Bare Quantifiers, Quantified NPs, and the Notion of Operator at S-Structure”. *Rivista di Grammatica Generativa* 11. (Reimpreso en Guglielmo Cinque (1995): *Italian Syntax and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 104-120)
- Cinque, Guglielmo (1990). *Types of A'-Dependencies*. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- Corblin, Francis y Henriëtte de Swart (eds.) (2004). *Handbook of French Semantics*. Stanford: CSLI.
- Cruschina, Silvio (2006). “Informational Focus in Sicilian and the Left Periphery”. En Mara Frascarelli, ed., *Phases of Interpretation*. Berlín: Mouton De Gruyter, pp. 363-385.
- Escandell-Vidal, M. Victoria (2011). “Verum focus y prosodia: cuando la duración (sí que) importa”, *Oralia*, 92.
- Escandell-Vidal, M. Victoria y Manuel Leonetti (2009). “La expresión del *verum focus* en español”. *Español Actual*, 92: pp. 11-46.
- Erteschik-Shir, Nomi (2007). *Information Structure. The Syntax-Discourse Interface*. Oxford: OUP.
- Frascarelli, Mara (2000). *The Syntax-Phonology Interface in Focus and Topic Constructions in Italian*. Dordrecht: Kluwer.
- Gallego, Ángel (2007a). *Phase Theory and Parametric Variation*. Tesis doctoral, UAB.
- Gallego, Ángel (2007b). “Defectividad morfológica i variació sintàctica”. *Caplletra* 42: pp. 219-250.
- Gutiérrez Ordóñez, Salvador (1997). *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*. Madrid: Arco.
- Haegeman, Liliane (2000). “Negative Preposing, Negative Inversion, and the Split CP”. En Laurence Horn y Yasuhiko Kato, eds., *Negation and Polarity*. Oxford: OUP, pp. 21-61.
- Hernanz, María-Lluisa (2001). “¿En bonito lío me he metido!: notas sobre la afectividad en español”. *Moenia* 7: pp. 93-109.
- Hernanz, María-Lluisa (2006). “Emphatic Polarity and C in Spanish”. En Laura Brugè, ed., *Studies in Spanish Syntax*. Venecia: Università Ca' Foscari, pp. 105-150.
- Hernanz, María-Lluisa, y Josep Maria Brucart (1987). *La sintaxis*. Barcelona: Crítica.
- Höhle, Tilman (1992). “Über Verum-Fokus im Deutschen”. En Joachim Jacobs, ed., *Informationsstruktur und Grammatik*. Opladen: Westdeutscher Verlag, pp. 112-141.
- Jackendoff, Ray (1972). *Semantic Interpretation in Generative Grammar*. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- Krifka, Manfred (2006). “Basic Notions of Information Structure”. En Caroline Féry, Gisberth Fanselow y Manfred Krifka, eds., *The Notions of Information Structure*.
- Lambrecht, Knud (1994). *Information Structure and Sentence Form*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Leonetti, Manuel (2009). "Remarks on Focus Structure and Non-Specificity". En M^a Teresa Espinal, Manuel Leonetti y Louise McNally, eds., *Proceedings IV International NEREUS Workshop 'Definiteness and DP Structure in Romance Languages'*. Arbeitspapier 124 – Fachbereich Sprachwissenschaft der Universität Konstanz, Universidad de Constanza, pp. 83-111.
- Leonetti, Manuel y Victoria Escandell-Vidal (2009). "Fronting and Verum-Focus in Romance". En Andreas Dufter y Daniel Jacob, eds., *Focus and Background in Romance Languages*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 155-204.
- Mensching, Guido y Eva Maria Remberger (2010). "Focus Fronting and the Left Periphery in Sardinian". En Roberta D'Alessandro, Adam Ledgeway e Ian Roberts, eds., *Syntactic Variation. The Dialects of Italy*. Cambridge: CUP, pp. 261-277.
- Quer, Josep (2002). "Edging Quantifiers. On QP-Fronting in Western Romance". En Claire Beyssade et al., eds., *Romance Languages and Linguistic Theory 2000*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 253-270.
- Reinhart, Tanya (2006). *Interface Strategies*. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- Rizzi, Luigi (1997). "The Fine Structure of the Left Periphery". En Liliane Haegeman, ed., *Elements of Grammar*. Dordrecht: Kluwer, pp. 281-337.
- Rooth, Mats (1992). "A Theory of Focus Interpretation". *Natural Language Semantics* 1: pp. 75-116.
- Vallduvi, Enric (1993). "A Preverbal Landing Site for Quantificational Operators". *Catalan Working Papers in Linguistics* 2: pp. 319-343.
- Ward, Gregory (1990). "The Discourse Functions of VP Preposing". *Language* 66.4: pp. 742-763.
- Ward, Gregory y Betty Birner (1998). *Information Status and Noncanonical Word Order in English*. Amsterdam: John Benjamins.
- Zubizarreta, María Luisa (1998). *Prosody, Focus, and Word Order*. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- Zubizarreta, María Luisa (1999). "Las funciones informativas: Tema y foco". En Ignacio Bosque y Violeta Demonte, eds., *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3. Madrid: Espasa, pp. 4215-4244.

Capítulo 91: 745-752

Aproximación al léxico religioso del Ministerio
“Semillones del Tercer Milenio” del pastor Héctor Giménez

Silvio Alexis Lucena

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Aproximación al léxico religioso del Ministerio

“Semillones del Tercer Milenio” del pastor Héctor Giménez¹

Silvio Alexis Lucena

Facultad de Filosofía y Letras, UNT

San Miguel de Tucumán, República Argentina

salucena@yahoo.com.ar

Resumen

Uno de los modos en que pueden reconocerse y caracterizarse los distintos ámbitos relacionados con las prácticas sociales es el léxico. En el caso del discurso religioso neopentecostal, los pastores utilizan expresiones que no se limitan a designar un objeto, sino que buscan generar determinadas evocaciones en sus fieles por medio de diversos mecanismos asociativos. Ciertamente, las palabras no se emplean ingenuamente, sino que el hablante las elige en virtud de lo que puedan sugerir a su interlocutor, atendiendo al propósito del intercambio comunicativo. Desde esta perspectiva, pueden llegar a transformarse en instrumentos de manipulación puesto que, en ocasiones, logran que el discurso se dirija más a la voluntad que a la razón. Siguiendo los lineamientos teóricos de la lexicología descriptiva, en este trabajo se efectúa una aproximación al léxico característico del discurso religioso del Ministerio “Semillones del Tercer Milenio” fundado en la Argentina por el pastor Héctor A. Giménez. El *corpus* comprende piezas léxicas tomadas de envíos televisivos de esta iglesia (difundidos en la Argentina entre 2001 y 2004) y de su sitio Web (consultado en 2009). Se concluye que, si bien existen, en el léxico del Ministerio del pastor Giménez, vocablos pertenecientes a la corriente cristiana neopentecostal, puede advertirse un doble proceso dado por la resemantización de ciertas expresiones y por la incorporación de voces de la vida cotidiana y de ámbitos no cristianos, con el propósito de lograr un determinado efecto en el receptor.

Introducción

Uno de los modos en que pueden reconocerse y caracterizarse los distintos ámbitos relacionados con las prácticas sociales es el léxico.

En el caso del discurso religioso neopentecostal, los pastores utilizan expresiones que no se limitan a designar un objeto, sino que buscan generar determinadas evocaciones en sus fieles por medio de diversos mecanismos asociativos.

Señala Kerbrat-Orecchioni (1986, *apud* Fuentes Rodríguez y Alcalde Lara, 2002: 298) que “toda unidad léxica es, en un cierto sentido, subjetiva, dado que las ‘palabras’ de la lengua no son otra cosa que símbolos sustitutivos e interpretativos de las ‘cosas’”. Ciertamente, las palabras no se emplean ingenuamente, sino que el hablante las elige en virtud de lo que puedan sugerir a su interlocutor, atendiendo al propósito del intercambio comunicativo. Desde esta perspectiva, pueden llegar a transformarse en instrumentos de manipulación puesto que, en ocasiones, logran que el discurso se dirija más a la voluntad que a la razón.

Siguiendo los lineamientos teóricos de la lexicología descriptiva y del análisis del discurso, en este trabajo se efectúa una aproximación al léxico característico del discurso religioso del Ministerio “Ondas de Jesús” (actualmente “Semillones del Tercer Milenio”) fundado en la Argentina por el pastor Héctor A. Giménez². El *corpus* comprende piezas léxicas tomadas de envíos televisivos de esta iglesia (difundidos en la Argentina entre 2001 y 2004) y de su sitio Web (consultado en 2009).

Algunas precisiones teóricas

En el uso cotidiano, generalmente se considera el término vocabulario como sinónimo de léxico, puesto que ambos designan un conjunto de palabras.

Charaudeau y Maingueneau (2005), desde la perspectiva del análisis del discurso, establecen una oposición entre lexemas y vocablos: mientras éstos son unidades léxicas realizadas en un discurso, aquéllos constituyen unidades virtuales.

Si bien adoptamos la lexicología descriptiva como marco teórico de este trabajo, nuestro interés se centra en cómo funcionan las palabras en un discurso específico y, en este sentido, nos detenemos en el estudio de los vocablos empleados por el pastor Héctor Aníbal Giménez.

Di Tullio (1997: 24) señala que el léxico contiene el repertorio de las piezas léxicas con la especificación de sus propiedades gramaticales, fonológicas y semánticas. Asimismo afirma:

Buena parte del conocimiento lingüístico de un hablante consiste en la información que ha internalizado sobre las palabras de su lengua. Cuanto más amplia ésta sea, mayor posibilidad tendrá de establecer distinciones sutiles para captar la realidad en su variedad y en su dinamismo.

Por este motivo, agrega que la experiencia individual y el nivel cultural de los hablantes influyen notoriamente en su conocimiento léxico.

Coincidimos con Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (2002 [1999]), quienes sostienen que el léxico se encuentra estrechamente vinculado a la diversidad sociocultural en el seno de una misma cultura. De este modo, puede estudiarse el léxico característico de diferentes grupos dentro de una misma sociedad y es fundamental tomar en consideración que el léxico es un marcador de la pertenencia a un grupo.

Léxico característico del pastor Héctor Giménez y su “Iglesia del Millón de Almas”

Las unidades léxicas se organizan en campos, cuya delimitación, sin duda, no resulta sencilla. En principio, podemos afirmar que, en cualquier discurso religioso, existen vocablos referidos a, por lo menos, cuatro áreas: 1) rango jerárquico, 2) doctrina, 3) culto y actividades de la iglesia, y 4) actos de los miembros.

A partir del estudio del *corpus*, reconocimos diferentes expresiones que definen el léxico neopentecostal del pastor Giménez y que pueden reunirse en dos grandes grupos: a) expresiones propiamente doctrinales y b) expresiones meramente coloquiales.

Para la elaboración de las definiciones, consultamos el *Diccionario de la Lengua Española* de la RAE (2001)³, el *Diccionario Abreviado Oxford de las religiones del mundo* (2006) y la información disponible en el sitio Web del Ministerio.

a) Expresiones propiamente doctrinales

Reflejan la concepción religiosa neopentecostal y se emplean con un propósito identitario. En efecto, son las que posibilitan a un creyente mostrar su adscripción a una determinada religión. En el siguiente texto podemos advertir algunas de ellas:

(1) Querido Padre Celestial, creemos que no habrá **atadura espiritual** que cruce el 2009. El 2009 lo comenzamos libres, no habrá **atadura espiritual** que perturbe nuestras vidas. Por eso es que estamos haciendo esta cruzada de fe, esta cruzada de oración, donde casi 1.000.000 de personas están unidas en esta **cadena de oración**. **Cortamos** toda brujería, toda hechicería, y si nos involucramos con algún poder oculto conciente o inconcientemente, renunciamos a toda influencia satánica, a toda **atadura espiritual, demoníaca**. Yo solo estoy atado a Cristo, a la trinidad, al Padre, al Hijo y al Espíritu Santo. Sólo estoy atado a la Palabra de Dios, a esa Palabra que salva, que sana, que libera, que prospera, que me permite ser feliz. Soy instrumento de felicidad para otros. Te **reprendo** Satanás, no tenés arte ni parte conmigo, no hay **atadura** que cruce el 2009. Esta oración de **liberación corta toda atadura espiritual y profetizamos y decretamos** que el 2009, desde el primer minuto, lo comenzamos libre de **atadura espiritual**. Porque a **liberación** me llamó Cristo. Y seré instrumento de **liberación** para mi familia, para mis amigos, para mis vecinos, para mis hermanos en la fe y quien se cruce en mis caminos va a recibir la **bendición de liberación** de toda **atadura espiritual**. Es un **decreto de liberación** (*sic*, extraído de pág. Web del Ministerio)⁴.

Entre las expresiones de origen Pentecostal, que se conservan en el discurso Neopentecostal se encuentran las siguientes:

Bendición. Sust. f. Acción y efecto de bendecir. Regalo de Dios al creyente. Según la segunda acepción del *DRAE* (2001), referida a la Providencia, significa “colmar de bienes a alguien, hacerlo prosperar”. El *Diccionario Abreviado Oxford de las religiones del mundo* (2006) la define como “movimiento bidireccional (de los humanos a Dios) de agradecimiento y loa, y (de Dios a los seres humanos) de poder y benevolencia/buena fortuna”. La bendición puede ser espiritual, física o material.

(2) Decreto que en este 2009 Dios bendecirá personas a través mío. Seré un instrumento de salvación, de sanidad, de liberación, de unión familiar, de prosperidad, de felicidad. Me pongo en tus manos Señor, usa mi vida; que yo sé que si soy instrumento de **bendición** para otros, esa **bendición** se duplicará a mi favor, y hasta se triplicará (extraído de pág. Web del Ministerio).

Abundante. Adj. Adjetivo calificativo que suele formar parte de sintagmas con los términos “vida”, “bendición”, “gracia”. Tiene su fundamento en la cita bíblica del Evangelio según San Juan, tomada de la edición efectuada por Sociedades Bíblicas de América Latina, a partir de las versiones de Casiodoro de Reina (1569) y de Cipriano de Valera (1602): “he venido para que tengan vida, y para que la tengan en abundancia” (Jn 10: 10b).

Dios coloca la nueva vida espiritual dentro del individuo, en el momento que él responde a la gracia de Dios y cree en Cristo como su Salvador personal. Representa el comienzo de una vida nueva para aquel que estaba muerto espiritualmente debido a sus pecados:

(3) [...] es tiempo donde el señor dice dame una oportunidad a mi hija mía/ hijo mío y no solo te bendeciré con **vida abundante** serás instrumento de **vida abundante** para otros dice el señor cuantos celebran la **vida abundante** en cristo (*sic*, extraído de pág. Web del Ministerio).

(4) [...] cuando estaba terminando mis 17 años el Señor me dijo hay una interpretación natural del N°17 la desgracia y vos la viviste hasta hoy, pero hay una interpretación espiritual del N°17 y es **gracia abundante** y el Señor me dijo puedes terminar el año en desgracia o puedes terminarlo en **gracia abundante** y hermano yo dije quiero terminar el año en **gracia abundante** [...] (*sic*, extraído de pág. Web del Ministerio).

Sanidad. Sust. f. Bendición de carácter físico por medio de la oración y la fe en el nombre de Jesucristo. Se trata de una manifestación que se produce paulatinamente en el cuerpo de una persona

enferma, a diferencia del milagro, que sucede súbitamente. La idea de sanidad involucra no sólo el bienestar físico, sino también el emocional, el espiritual y mental del creyente:

(5) Decretamos **sanidad** divina en el cuerpo, en la mente y en el espíritu. **Sanidad** total. Y el 2009 lo vamos a disfrutar con salud abundante, la salud que se disfruta y se comparte (extraído de pág. Web del Ministerio).

Liberación. Sust. f. Bendición producida en la vida de personas atormentadas emocional y espiritualmente. En este sentido, se sostiene que Jesús expulsa los demonios, libera la personalidad ligada, esclavizada por Satanás y los hace libres:

(6) Esta oración de **liberación** corta toda atadura espiritual y profetizamos y decretamos que el 2009, desde el primer minuto, lo comenzamos libre de atadura espiritual. Porque a **liberación** me llamó Cristo (extraído de pág. Web del Ministerio).

En el discurso del pastor Giménez, es recurrente la expresión “liberación material” para referirse a un modo de exorcizar a los demonios que ocasionan la pobreza e impiden la prosperidad:

(7) VIERNES 5 DE MARZO

“DÍA DE LA BUENA MANO DE DIOS”

EL SEÑOR UNGIRÁ NUESTRAS MANOS SOBRENATURALMENTE PARA QUE OCURRAN TODA CLASE DE MILAGROS.

DÍA DE **LIBERACIÓN MATERIAL** (extraído de pág. Web del Ministerio).

Prosperidad. Sust. f. Es una bendición de tipo económica o material. Ha dado origen a una teología en la que se afirma una relación entre la comunión con Dios y el bienestar material:

(8) Declaramos, decretamos en el año 2009 tiempos de abundancia. Administraremos abundancia, los trabajos serán abundantes, los sueldos serán de abundancia, la ganancia será abundante porque confiamos en la economía del Reino de los Cielos. Nuestra **prosperidad** viene de parte de Cristo y la **prosperidad** de Cristo no está en crisis. Decreto, que en este 2009, el año de la espiritualidad, el año de la abundancia, nosotros administraremos abundancia material, liberación de deudas, todo lo que no se vendía se vende, dinero trabado se destraba, juicios, sucesiones, herencias, vamos a administrar abundancia en el 2009. Es un decreto (extraído de pág. Web del Ministerio).

Victoria. En su primera entrada, el *DRAE* (2001) define este vocablo como “1. f. Superioridad o ventaja que se consigue del contrario, en disputa o lid. / 2. f. Vencimiento o sujeción que se consigue de los vicios o pasiones”. Se trata de una metáfora de tipo bélico que relaciona las aflicciones con la guerra; por eso, en el discurso Pentecostal y Neopentecostal es muy frecuente la expresión “guerra espiritual”, cuyo resultado es la victoria sobre todo tipo de obstáculos (enfermedad, pobreza, etc.) si el creyente deposita su total confianza en Dios:

(9) Querido Padre Celestial, estoy creyendo que en este 2009 muchos que peleaban contra el cáncer logran la **victoria**. Profetizamos y decretamos **victoria** contra el cáncer en este 2009 [...] Oramos con fe, usando el nombre del Cristo de los imposibles, por el poder de la Palabra de Dios, por la unción del Espíritu Santo, destruimos todo cáncer, alejamos el cáncer y decretamos que el 2009 es un año de **victoria** contra el cáncer (extraído de pág. Web del Ministerio).

Unción. Sust. f. Consiste en la aplicación de un aceite o de otra sustancia viscosa sobre una superficie. Pero, en su tercera acepción, el *DRAE* (2001) la define como “Gracia y comunicación especial del Espíritu Santo, que excita y mueve al alma a la virtud y perfección”. Según el *Diccionario Abreviado Oxford de las religiones del mundo* (2006), “en el Nuevo Testamento, unguir es un medio carismático de curación”.

Entre los representantes de los grupos neopentecostales, el término adquiere otras connotaciones: para ellos se trata de la bendición evidente de Dios sobre una persona en particular, de la presencia plena del Espíritu Santo en el creyente, manifestada a través de determinados signos como, por ejemplo, explosiones de llanto o de risa, temblores, desvanecimientos, etc.

(10) [...] vos tenés que dominar los pensamientos negativos vos tenés que tener autoridad y para eso tenés que tener **unción** y ahora Dios te derrama la **unción** [...] (extraído de pág. Web del Ministerio).

Semillón. Sust. m. En el empleo discursivo del pastor Giménez, se trata de una semilla gigante con capacidad de reproducción ilimitada (“germinará al 1.000 x 1.000”). A partir del nombre de su iglesia (“Ministerio Semillones del Tercer Milenio. La iglesia del millón de almas”, podemos afirmar que se trata, a su vez, de un neologismo creado a través de un procedimiento de acortamiento por combinación, es decir, se toman dos palabras (“semilla” y “millón”) para formar una sola (“semillón”):

(11) Estamos preparando la tierra anticipadamente, sembrando **semillones** para cosechar al 30 x 1, al 60 x 1, al 90 x 1, al 100 x 100 y al 1.000 x 1.000 que es la bendición que está sobre nuestro Ministerio, la bendición del millón (extraído de pág. Web del Ministerio).

(12) Querido Padre Celestial, ésta es la oración número 40 y te doy gracias porque pude hacer esta cadena de oración y he sembrado, a través de esta cadena de oración **semillones**, semillas gigantes que me harán cosechar a lo largo y ancho del 2009 el 30 x 1, el 60 x 1, el 100 x 1 y el 1.000 x 1.000 que es la bendición del millón. Lo creo, lo confieso, lo decreto. Me decreto un administrador de abundancia. Disfrutaré abundancia y compartiré abundancia (extraído de pág. Web del Ministerio).

En el discurso evangélico neopentecostal, la semilla se refiere al dinero; la acción de sembrar, al hecho de invertir ese dinero en la obra de Dios, y la acción de cosechar, a los favores recibidos de Dios por haber aportado dinero creyendo plenamente en Él.

Ofrenda. Sust. f. Recurso económico de carácter personal y voluntario, ofrecido a Dios como muestra de agradecimiento. El valor de la ofrenda depende de la fe del creyente y de su amor a Dios. En la mayoría de las iglesias cristianas, la ofrenda no sólo se realiza con dinero, sino también con dedicación de tiempo para la obra de Dios. En cambio, en el discurso del pastor Giménez, ésta se efectúa por medio de la contribución económica.

En estrecha relación con este último aspecto, en ocasiones se le adosa el adjetivo calificativo “limpia” para indicar que la misma debe entregarse con total confianza, sin mezquindades (ofrenda limpia):

(13) Noe se acordó de Dios, se acordó en lo espiritual por que levanto un altar, el altar es simbolo de acordarnos de Dios, en lo espiritual, pero dice que sobre el altar puso una **ofrenda** dice que la **ofrenda** que dio Noe hizo una **ofrenda limpia**. Qué significa hoy dar una **ofrenda limpia**? Cuando la damos de todo corazón, cuando la damos sin mezquindad, sin egoísmo, por que nos gusta recibir de Dios entonces como tenemos que ser reciprocos, y haci coo nos gusta que el Señor nos de bendición espiritual, bendición espiritual, bendición física, bendición sentimental por que haci como nos gusta que Dios nos vendiga económicamente tambien no tenemos que ser mesquinos, nosotros tenemos que ser coo Noe (*sic*, extraído de pág. Web del Ministerio).

Cadena. Sust. f. En su tercera acepción, el *DRAE* (2001) la define como “Conjunto de personas que se enlazan cogiéndose de las manos en la danza o en otras ocasiones”. En el plano religioso, el propósito de una cadena es la oración constante para efectuar una petición, para manifestar el clamor del pueblo de Dios, para lograr la expulsión de las fuerzas malignas que han provocado la miseria, la enfermedad, la opresión, etc. Precisamente, el empleo del término “cadena” con este sentido posee un valor positivo.

(14) Querido Padre celestial, me uno a esta gran **cadena** de oración para que el 2009, desde el primer minuto, sea un año diferente (extraído de pág. Web del Ministerio).

No obstante, en otras iglesias adquiere un carácter negativo pues se usa como sinónimo de “atadura”.

Autoridad espiritual. Fr. Es la consecuencia inmediata del poder espiritual, o sea, de la delegación del poder de Dios en sus hijos para que obren de acuerdo con su propósito en obediencia. Para tener autoridad espiritual es necesario estar bajo autoridad siendo obediente a Dios y a sus mandatos:

(15) Usamos **autoridad espiritual** y cortamos maldiciones familiares, generacionales, equívocos personales del pasado [...] (extraído de pág. Web del Ministerio).

(16) [...] vos tenés que dominar los pensamientos negativos vos tenés que tener **autoridad** y para eso tenés que tener unción y ahora Dios te derrama la unción [...] (extraído de pág. Web del Ministerio).

Desde la concepción neopentecostal, esta autoridad en manos de los pastores también les posibilita enfrentar a los demonios causantes de todos los problemas (enfermedad, vicios, etc.), reprenderlos y expulsarlos:

(17) Te **reprendo** Satanás, no tenés arte ni parte conmigo, no hay atadura que cruce el 2009 (extraído de pág. Web del Ministerio).

Confesión positiva. Fr. Implica que confesar es afirmar lo que se cree, dar testimonio de algo que se sabe, y supone conocer y creer lo que dice la Palabra de Dios, aplicarlo a la vida y declararlo públicamente:

(18) La **confesión positiva** es una bendición. Está comprobado que cuando uno confiesa negativo, lo dijo Job, lo que temí me sobrevino. Los temores te hacen confesar en negativo. Y esto se convierte en un imán que atrae lo negativo a tu vida. Hay gente que es un imán. La **confesión positiva** es un don de Dios, es un buen hábito (extraído de pág. Web del Ministerio).

(19) Padre rechazo ahora todo mal pensamiento en el nombre de Jesús, no dejaré que mi mente esté sin autoridad, no le permitiré a mi mente pensar cosas negativas, voy a ser un profesional en pensamientos positivos, en el nombre de Jesús y declaro que mis pensamientos se van a materializar en **confesiones positivas** y lo que yo piense, lo que yo confiese, eso voy a tener para la gloria de Jesucristo amén y amén (extraído de pág. Web del Ministerio).

Para manifestar la confesión positiva, frecuentemente se emplean los verbos “declarar”, “decretar”, “profetizar”:

(20) **Declaro** victoria en medio de mis problemas (Crónica TV, 02/03/02).

(21) Y **declaro** que el milagro empezó a ocurrir (Canal 26, 06/06/02).

(22) Golpeamos las ventanas de los cielos y apelamos a tu misericordia, al poder del Espíritu Santo, a la fidelidad de tu Palabra, **declaramos**, **profetizamos** y **decretamos** que nada del pasado va a perturbar nuestro presente y menos nuestro futuro (extraído de pág. Web del Ministerio).

b) Expresiones coloquiales

En este apartado, analizamos una serie de expresiones que, desde nuestro punto de vista, son las que establecen una marcada diferencia en el plano de lo discursivo respecto de otras iglesias cristianas.

Son vocablos o frases correspondientes al ámbito de lo cotidiano, que se incorporan al discurso religioso y coexisten con las expresiones doctrinales. Están orientadas a captar la atención del receptor (oyente, televidente, internauta), en función de un destinatario previsto por el pastor, atendiendo a factores como la edad, el sexo y la condición socioeconómica y cultural.

Pero, además, como manifestación del relativismo de las doctrinas en el mundo actual y por influencia de corrientes esotéricas⁵ o de la Nueva Era (*New Age*)⁶, en el discurso del pastor Giménez se incluyen locuciones que no corresponden estrictamente al cristianismo, pero que se hallan muy difundidas en el habla juvenil; en este sentido, estamos en presencia de un caso de sincretismo religioso. Por ejemplo:

Ponerse (o cargarse) las pilas con Dios. Fr. Las pilas o las baterías son fuentes de energía que permiten el movimiento de un objeto electrónico; desde esta concepción, Dios también es una fuente de energía, pero de tipo espiritual. Esta metáfora alude a que es imprescindible buscar fuerzas en Dios para poder enfrentar las adversidades:

(23) **Ponete las pilas con Dios.** Buscá al Señor que Dios te va a bendecir (Canal 26, 06/06/02).

Buena onda / mala onda. Fr. El vocablo “onda” se define como una forma de propagación de una perturbación en un medio, acompañada de una transmisión de energía. Por analogía, en el uso cotidiano, las “ondas” buenas o malas pasan de una persona a otra e influyen de un modo particular (positivo o negativo) sobre la misma.

Desde la perspectiva del pastor Giménez, la onda de tipo espiritual se propaga a través de un medio y lleva en sí una carga de energía que influye benéficamente o no en quien la recibe. La “buena onda”, es decir, aquélla relacionada con el amor, la paz, el bienestar, los buenos deseos, sólo puede provenir de Cristo; en cambio, la “mala onda” se asocia al demonio y se la vincula al odio, la envidia, los malos deseos, etc., causas posibles de diversos problemas que afectan a la sociedad:

(24) Cuando sos reactivo frente a lo malo, la **mala onda** se corta, la enfermedad se va, la envidia se aleja (extraído de pág. Web del Ministerio).

Fuerza espiritual positiva y negativa. Fr. Desde la concepción de la Nueva Era, se afirma comúnmente que existen “fuerzas” o agentes sutiles, capaces de producir cambios en el mundo espiritual (por ejemplo, en las emociones) y en el mundo físico. Estas fuerzas son agentes de cambio de la naturaleza, pero desconocidas por la ciencia, que operan siguiendo ciertas reglas:

(25) Detrás de todo problema material, social se mueven **fuerzas espirituales negativas**. Que todo se mueva por el poder espiritual; que el **poder espiritual negativo** por el **poder espiritual positivo** (Canal 26, 05/06/02).

(26) Hermano querido, hay dos fuerzas que se mueven en los últimos días del año y en comienzo del año y son **fuerzas positivas y negativas**.

Las **fuerzas positivas** van a soplar a favor tuyo para que vos tomes decisiones para que vos diga yo no puedo seguir así, tengo que cambiar de vida, esto no puede seguir así [...], el viento nuevo de Dios, la buena mano de Dios te empujan para que uses las fuerzas de fin de año, uses las fuerzas de año nuevo, para que tomes decisiones correctas.

Pero están también unas **fuerzas negativas** que soplan, en los últimos días del año, en los primeros días del año nuevo para que vos cometes errores, esta comprobado de que muchos hombres abandonan a sus esposas, a sus hijos, a sus hogares a fin de año, un viento negativo sopla sobre ellos para que rompan y tomen decisiones equivocadas (extraído de pág. Web del Ministerio).

La consecuencia directa por la influencia de las fuerzas negativas es la “negatividad” o “realidad negativa”:

(27) Toda **realidad negativa** va a cambiar en mi vida, en mi familia, en mi ciudad y en mi país, para la gloria del Padre, del Hijo y del Espíritu Santo (Canal 26, 06/06/02).

(28) Y vos estás recibiendo mucha, mucha **negatividad**; entonces, la manera de contrarrestar es la fe, la esperanza que te renueva espiritualmente, pero también el ayudar, el extender la mano (Canal 26, 05/06/02).

En el plano discursivo advertimos una serie de términos vinculados a la negatividad, entre los cuales se encuentran “traba” y “atadura espiritual”.

Traba. Sust. f. La novena acepción del *DRAE* (2001) señala que se trata de una “cosa que impide o estorba la fácil ejecución de otra”. Por analogía, en el discurso neopentecostal, las preocupaciones frenan la posibilidad de progreso individual. Existe una correspondencia entre la inacción que provoca la presencia de un elemento físico que actúa como obstáculo y la manifestación de otro, de tipo espiritual (atribuido a la hechicería), en la vida del creyente, que no le permite su desarrollo pleno en la fe:

Cristo es quien se encarga de liberar al que está afligido, al que está encerrado en la prisión de sus preocupaciones. La vida del cristiano se presenta como un camino de recorrido difícil, con numerosos obstáculos, pero si el creyente logra superarlos uno a uno, puede lograr “la victoria”, es decir, la felicidad plena:

(29) Porque Tú eres el Cristo de los imposibles. Para ti nada es imposible. Frente a todo obstáculo que teníamos, frente a toda **traba espiritual**, de brujería, de hechicería, maldiciones, envidias, que generaban **trabas espirituales, trabas invisibles**, que no nos dejaban avanzar, en la victoria espiritual, en la unión familiar, la salud abundante, la felicidad sentimental, la prosperidad que se disfruta y se comparte. Todo lo que **trababa** esas bendiciones se cortan ahora por el poderoso poder del Cristo de los imposibles. Es un decreto (extraído de pág. Web del Ministerio).

(30) Nos tomamos de tu misericordia y **cortamos** toda cosa mala del pasado en lo espiritual, en lo familiar, en lo físico, en lo sentimental, en lo económico. En todas las áreas de nuestra vida somos libres de lo malo del pasado. Es un decreto milagroso (extraído de pág. Web del Ministerio).

Atadura espiritual. Fr. Se usa para aludir a la acción de fuerzas espirituales negativas sobre un individuo. Esas ataduras se manifiestan a través del fracaso, el desánimo, el sufrimiento, ocasionados por problemas económicos, una enfermedad grave, adicciones, trastornos emocionales, etc. El origen de estos males es atribuido a Satanás y el único que puede otorgar la libertad espiritual es Jesús, por medio de su intervención en la vida de las personas que lo aceptan como su Salvador:

(31) Querido Padre Celestial, creemos que no habrá **atadura espiritual** que cruce el 2009. El 2009 lo comenzamos libres, no habrá **atadura espiritual** que perturbe nuestras vidas (extraído de pág. Web del Ministerio).

Destrabe. Sust. m. Acción por medio de la cual se quitan y se alejan los obstáculos espirituales que impiden el progreso y bienestar. Como sinónimo se emplea “corte”:

(32) Vamos allí donde estés levanta tus manos que suelto sobre ti la bendición, viene liberación para tu familia, viene **destrabe**, viene transformación de vidas, viene prosperidad, terminaras el año en gracia abundante (sic, extraído de pág. Web del Ministerio).

(33) Algo maravilloso está ocurriendo. En esta Navidad cuando levantemos la copa estaremos declarando victoria. Únete. Vamos a tener victoria contra el espíritu de traba. Todos tenemos cosas trabadas en nuestra vida. El espíritu de **destrabe** va a estar a nuestro favor en este 2009 (extraído de pág. Web del Ministerio).

(34) **Corto** todo espíritu de miseria, esos malos espíritus que traban y cortan la prosperidad, en el nombre de Cristo Iahshuah (extraído de pág. Web del Ministerio).

Conclusiones

A partir de lo expuesto, podemos concluir que, si bien existen, en el léxico del Ministerio del pastor Giménez, vocablos pertenecientes a la corriente cristiana neopentecostal (prosperidad, sanidad, victoria, unción, etc.), puede advertirse un doble proceso dado por la resemantización de ciertas expresiones y por la incorporación de voces de la vida cotidiana y de corrientes no cristianas, con el propósito de captar la atención del receptor de distintas edades y diferentes niveles socioeconómicos y culturales.

El léxico empleado por el pastor Giménez y los miembros de su iglesia constituye un elemento marcador de la pertenencia a un grupo, que posibilita establecer semejanzas y diferencias respecto de otras iglesias cristianas.

Notas

¹ Esta investigación forma parte del Proyecto de investigación 26/H436 “Sentido y significado en la definición del texto en Hispanoamérica. Confrontación interidiomática español y LE”, dirigido por la Dra. Elena Rojas Mayer (UNT) y subsidiado por el Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán (CIUNT).

² Héctor Giménez procede de una familia humilde. Se convirtió al Evangelio a los diecisiete años, después de una intensa carrera delictiva. Debida a su constante participación en los medios de comunicación, se fue transformando en uno de los pastores evangélicos más famosos y popular de la República Argentina. Actualmente, su ministerio se ha expandido por todo el país y el extranjero.

³ En adelante *DRAE*.

⁴ Los destacados en negrita que aparecen en todos los ejemplos nos pertenecen.

⁵ Esoterismo (del griego ἐσώτερος: «dentro, desde dentro, interior, íntimo»; unido al sufijo «-ismo») es un término genérico usado para referirse al conjunto de conocimientos, enseñanzas, tradiciones, doctrinas, técnicas, prácticas o ritos secretos, incomprensibles o de difícil acceso para la mayoría, que pertenecen a una corriente religiosa o filosófica y que se transmiten sólo a iniciados, es decir, una minoría selecta. Por extensión, el esoterismo se refiere a toda doctrina que requiere cierto grado de iniciación para estudiarla en su total profundidad (Enciclopedia *Wikipedia*).

⁶ El término nueva era o *new age* —utilizado durante la segunda mitad del siglo XX y principios del XXI— se refiere a la Era de Acuario y nace de la creencia astrológica de que el Sol pasa un período (era) por cada uno de los signos del zodiaco.

Según esta creencia, la Era de Acuario marcaría un cambio en la conciencia del ser humano, que ya estaría empezando a notarse y que llevaría asociado un tiempo de prosperidad, paz y abundancia. Por esta razón, una variedad de corrientes filosóficas y espirituales más nuevas o más antiguas relacionadas con estas ideas son asociadas a la Nueva Era. Esto a menudo lleva a un sistema de creencias no unificado, un agregado de creencias y de prácticas (sincretismo), a veces mutuamente contradictorias. Las ideas reformuladas por sus partidarios suelen relacionarse con la exploración espiritual, la medicina holística y el misticismo. También se incluyen perspectivas generales en historia, religión, espiritualidad, medicina, estilos de vida y música (Enciclopedia *Wikipedia*).

Referencias

- Bowker, John (1997, reimpr. 2006) *Diccionario abreviado Oxford de las religiones del mundo*. Barcelona: Paidós.
- Calsamiglia Blancafort, Helena y Amparo Tusón Valls (2002) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Charaudeau, Patrick y Dominique Maingueneau, Dir. (2005) *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Del Teso Martín, Enrique (1990) *Gramática general, comunicación y partes del discurso*. Madrid: Gredos.
- Díaz Hormigo, María T. (2003) *Morfología*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Di Tullio, Ángela (1997) *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.
- Forni, Floreal et al., Coord. (2003) *Guía de la diversidad religiosa de Buenos Aires*. Buenos Aires: Biblos.
- Fuentes Rodríguez, Catalina et al. (2002) *Mecanismos lingüísticos de la persuasión. Cómo convencer con palabras*. Madrid: Arco Libros.
- Lang, Mervyn (1990) *Formación de palabras en español. Morfología derivativa productiva en el léxico moderno*. Madrid: Cátedra.
- Lucena, Silvio Alexis (2004) “Las metáforas usuales en el discurso de los predicadores evangélicos”. En Rojas Mayer, Comp. (2004: 52-67).
- Luque Durán, Juan de Dios (2004) *Estudios de Lingüística del Español 21*. Granada: Granada Lingüística.
- Maingueneau, Dominique (1999) *Términos claves del análisis del discurso*. Buenos Aires: Nueva Visión.

RAE (2001) *Diccionario de la lengua española* [Online]. Disponible en <http://buscon.rae.es/draeI/>
Rojas Mayer, Elena, Comp. *Competencia y variación lingüística*. San Miguel de Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras (UNT).
Varela Ortega, Soledad (1990) *Fundamentos de Morfología*. Madrid: Síntesis.

Fuentes:

<http://www.ondasdejesus.com>
<http://www.hectorgimenez.com.ar>
<http://www.pastorhectorgimenez.com.ar> (actualmente en vigencia)
<http://www.wikipedia.com>
La Santa Biblia (versión de Sociedades Bíblicas de América Latina).

Capítulo 92: 753-759

Los integrantes de una comunidad estigmatizada como
“contemporáneos” y “semejantes”

Edith Lupprich

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Los integrantes de una comunidad estigmatizada como “contemporáneos” y “semejantes”

Edith Lupprich

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán
Tucumán, Argentina
e.lupprich@hotmail.com

Resumen

Partiendo de los conceptos sobre las “comunidades imaginadas” propuestos por Anderson (2007) y el planteo sobre las relaciones sociales entre “contemporáneos” y “semejantes” (Schutz, 1984), en el presente trabajo dirigimos nuestra mirada a un barrio marginal tucumano que tradicionalmente carga con el estigma de ser un lugar intransitable. Nuestro propósito es analizar el vínculo que se advierte entre el discurso periodístico local y la alta discriminación que sufren los habitantes de dicho lugar. Para ello, teniendo en cuenta los postulados del ACD (Fairclough y Wodak, 2000; Wodak, 2003), se analizan artículos de dos diarios tucumanos, tanto de la sección Policiales como de los eventos culturales. Se señala que una determinada construcción de la realidad cotidiana del ese barrio no solamente se extiende a las noticias policiales, sino también a aquellos artículos supuestamente bienintencionados que no prescinden de la alusión a la mala fama del lugar. Asimismo se introduce la visión de algunos habitantes del barrio y de las organizaciones que trabajan allí, quienes se muestran críticos frente a la imagen difundida por la prensa. Por último se tienen en cuenta algunos comentarios de los habitantes sobre situaciones en las que experimentaron la discriminación en forma directa, para concluir que las categorías empleadas en el discurso periodístico son las mismas que las del discurso discriminatorio que circula en la sociedad. Así, la imagen construida por los medios de comunicación alrededor de un “contemporáneo” se hace material cuando ese “otro” “imaginado” se convierte en un “semejante” en la interacción social concreta.

Introducción

En la Modernidad, la prensa escrita cumplió un papel fundamental en la construcción de los estados nacionales. Para Benedict Anderson (2007), incluso fue (y sigue siendo) el principal motor en la conformación de las identidades nacionales y de los nacionalismos. Ese autor habla de “comunidades imaginadas”. Imaginadas, “porque aun los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión” (Anderson, 2007: 23).

De esta manera, no solamente nos “imaginamos” la nación en que vivimos, sino también nuestra ciudad, sus barrios y sus habitantes. A pesar de que nunca hayamos visitado todos y cada uno de los espacios que integran la localidad en que vivimos, creemos tener cierta idea de ellos, cuáles son las zonas “lindas”, dónde preferiríamos no vivir, y qué lugares conviene evitar. Lo mismo sucede con sus habitantes: tenemos prejuicios acerca de qué se puede esperar de una persona que viene de tal o cual barrio, sin siquiera saber exactamente dónde está ubicado.

La prensa, en ese contexto es un medio privilegiado de acercamiento a un “otro” desconocido. En términos de Alfred Schutz (1984), nos acercaría a nuestros “contemporáneos”:

En contraste con la manera en que experimento la vida consciente de semejantes en situaciones cara a cara, las experiencias de contemporáneos se me aparecen como procesos más o menos *anónimos*. El objeto de la orientación Ellos es mi conocimiento de la realidad social en general, de la vida consciente de otros seres humanos en general, sea o no imputada a un solo individuo. El objeto de la orientación Ellos *no* es la existencia de un hombre concreto, *no* es la vida consciente en curso de un semejante a quien se experimenta directamente en la relación Nosotros, *no* es la configuración subjetiva de sentido que aprehendo si se constituyen ante mi vista experiencias de un semejante.” (Schutz, 1984: 52. Subrayados en el original)

Es decir que nuestra relación con la mayoría de nuestros conciudadanos se da de manera más o menos anónima, más o menos abstracta. No conocemos a la mayor parte de quienes viven en la misma ciudad que nosotros, pero a través de una experiencia indirecta tenemos cierta noción de su existencia. Sin embargo, como bien lo dice Schutz, no tenemos acceso a sus vidas conscientes ni a los sentidos subjetivos que otorgan a su existencia.

El caso que nos ocupará en este trabajo es un barrio marginal de San Miguel de Tucumán. En concreto, se trata del barrio Juan XXIII, conocido a lo largo y lo ancho de la capital provincial como “La Bombilla”, un apodo cuya sola mención suele causar terror en amplias capas de la población tucumana.

Ni el barrio, ni su apodo, ni su fama son de creación reciente. La estigmatización llegó a tal punto, que durante la última dictadura militar se proyectó construir un muro alrededor de ese barrio. A la vez, tampoco es reciente la existencia de diversas organizaciones que intentan ayudar a los habitantes

del lugar (el Comedor Infantil Don Bosco que atiende a niños de la zona, por ejemplo, cuenta con una trayectoria de más de cuarenta años).

Objetivo de este trabajo es ofrecer una primera muestra de cómo el discurso periodístico, lejos de ser ingenuo, deja sus huellas no solamente en la sociedad tucumana en general, sino también en los jóvenes de ese barrio, y en las organizaciones que trabajan con y en “La Bombilla”. Para ellos, veremos primero algunos ejemplos extraídos de dos diarios locales, para luego dirigir nuestra mirada al barrio y sus organizaciones.

“La Bombilla” como “nido de delincuentes”

El barrio Juan XXIII tiene presencia mediática. Ya sea en la sección “Policiales”, ya sea como sucesos de la “Actualidad”, lo que pasa en “La Bombilla” se comenta.

Veamos primero dos fragmentos acerca de sucesos violentos:

La pelea entre dos bandas desató el terror en el barrio Juan XXIII

Los hijos de la víctima de un homicidio incendiaron dos viviendas en “La Bombilla”.

(Foto) DESENCAJADA. Una mujer le indica a la Policía por dónde había escapado los menores que incendiaron la precaria vivienda de una vecina. LA GACETA/ INES QUINTEROS ORIO

En menos de tres horas, el barrio Juan XXIII, más conocido como “La Bombilla”, se transformó en un infierno. Cerca de las 18, los tres líderes de un grupo acribillaron de cinco disparos a Ricardo Alberto “El Tuerto Richard” Flores, el cabecilla de otra banda.

Los hijos de las víctimas, según confirmaron los investigadores, después de enterarse de la muerte de su padre, fueron tras los pasos de los sospechosos del crimen. Como no pudieron encontrarlos, incendiaron dos precarias viviendas de sus familiares ubicadas en distintos sectores del caserío.

Este fue el triste epílogo de una disputa que había comenzado la semana pasada. El momento de máxima tensión se vivió el sábado, cuando un tal “Cococho” le incendió la vivienda a “El Tuerto Richard”. “Quería vengarse porque mi hijo no quería vender droga para él”, señaló Paola Lazarte, la esposa de la víctima.

Desde ese día, los enfrentamientos entre ambos grupos se tornaron más violentos. Pero muy pocos se imaginaron que terminarían con un brutal homicidio.

(La Gaceta, 20 de febrero de 2007. Notas de tapa)

Además de ser violentos asaltantes, traficaban estupefacientes

Durante un allanamiento concretado en “La Bombilla” se secuestró cocaína y porros, cuando en realidad buscaban dos celulares.

Yendo tras los pasos de una banda de asaltantes que tenían aterrados a los vecinos de “La Bombilla”, la Policía se topó con un dealer que ocultaba marihuana y cocaína en su casa. El joven fue arrestado y puesto a disposición de la Justicia Federal.

(...)

(La Gaceta, 18 de octubre de 2009. Sección Policiales)

Se observa que en ambos textos se hace uso del apodo del barrio: “La Bombilla”, ya como denominación, ya como aposición repetida hasta el hartazgo en cuanto artículo se escribe sobre el lugar en cuestión (“el barrio Juan XXIII, más conocido como ‘La Bombilla’”; véase también Lupprich, 2008). También algunos presuntos o verdaderos malhechores llevan apodo, así “El Tuerto Richard” y “Cococho”.

Las referencias al lugar y a los hechos aparecen cargados de subjetivemas (Kerbrat-Orecchioni, 1986): “precaria vivienda”, “caserío”, “brutal homicidio”, “violentos asaltantes”, etc. No son extraños los lexemas vinculados al miedo (“desató el terror”, “tenían aterrados”) ni construcciones sintácticas tendientes a reforzar los hechos: “Además de ser violentos asaltantes...”.

La construcción de los sucesos no siempre se corresponde con el relato de los habitantes, quienes ni conocían al “Tuerto Richard” como “cabecilla” de una banda, ni se mostraron manifiestamente aterrados por su vecino “dealer”.

Sin embargo, hasta cierto punto parece comprensible que quien lee estas noticias no sienta demasiadas ganas de ir a conocer el lugar.

En este punto es imprescindible tener en cuenta el contexto. Como afirman Elena M. Rojas y Elisa Cohen de Chervonagura (1991), el discurso periodístico en primer lugar parece informar, pero es casi inevitable que también tenga cierto poder persuasivo:

Para ello es importante tener en cuenta la *tensión* y la *distancia* entre emisor, hecho y receptor (a mayor distancia, menor tensión): cuando la distancia es tan grande que es imposible la acción, sólo queda el acto de informar, ya no de persuadir (Rojas y Cohen de Chervonagura, 1991: 166).

En ese sentido los textos periodísticos sobre el barrio Juan XXIII cumplen con estas “condiciones de felicidad”, por la inmediatez espacial entre los hechos y los receptores.

A la vez, Teun van Dijk (2000: 47) nos recuerda que a menudo los receptores de discursos prejuiciosos adoptan las creencias expresadas tal cual las reciben cuando no disponen de información alternativa o de acceso a otras fuentes.

Desde la mirada del análisis crítico del discurso, los discursos prejuiciosos tienen impacto social, ya que la relación entre sociedad y discurso es dialéctica. Asimismo, las relaciones de poder esencialmente se manifiestan y negocian a través del discurso (Fairclough y Wodak, 2000).

Ahora bien, como ya aludimos, no todos los artículos periodísticos que hablan sobre el barrio en cuestión se encuentran en la sección Policiales. A continuación reproducimos un ejemplo de una presentación “positiva”:

Festival de cine “Barrio La Bombilla”

Dos talleristas de Buenos Aires preparan a jóvenes de la villa más peligrosa para filmar un corto de cine. Alumnos que no son lo que se cree.

Es casi en el centro del barrio más conocido de la ciudad; conocido por lo peligroso, por su enfrentamiento de bandas, por ser la tierra de los delincuentes más nombrados, por tener muchos robos, por su grado de marginalidad, por ser el centro distribuidor de las drogas tucumanas. Sin embargo, tanto el cronista como la fotógrafa de esta nota, salieron ilesos. De hecho, no hubo peligro alguno. De hecho (la redundancia es a propósito), en lugar de ser robados, los cronistas salieron del barrio enriquecidos.

La cosa es así: jóvenes de La Bombilla están aprendiendo cine. (...)

(*El Periódico*, 1 de agosto de 2009, Sección Actualidad Tucumán - Cultura)

Este ejemplo muestra bien cómo se entrelaza el discurso prejuicioso con una supuesta reivindicación de los chicos del barrio. Las alusiones a la peligrosidad del barrio (además, nada atenuadas: estamos hablando de “la villa más peligrosa”) opacan lo positivo que se intentó decir acerca de los jóvenes. (Para un análisis del artículo completo, véase Lupprich, 2009).

Hasta aquí hemos observado que el discurso periodístico sobre el barrio Juan XXIII está lejos de ser ingenuo, ni tampoco se aproxima a una relativa “objetividad”. De esta suerte, la información que obtienen los lectores tucumanos acerca de sus “contemporáneos” está teñida de un mayor o menor grado de prejuicios.¹

La mirada de los otros

El resultado en boca de muchos habitantes de la capital de la provincia suena así: “¡No, no vayas para ahí, es peligroso!”, “¡Nooo, ahí no!”

Ramiro Segura (2005) habla del miedo construido socialmente. Acerca de su distribución en los espacios urbanos dice:

La ciudad es interacción, flujos, intercambio. Sin embargo, los relatos trabajan en la dirección opuesta: por todos los medios se busca fijar, circunscribir, *territorializar lo peligroso, lo temido, lo desconocido, lo diferente*. Aparecen *los otros*: jóvenes, pobres, villas, drogas, inmigrantes, travestis, prostitutas y cartografías que, al distribuirlos en ecologías urbanas (lugares buenos y malos, seguros e inseguros), orientan los modos de vivir y transitar la ciudad, cada vez más reducida. (Segura, 2005: 122. Subrayado del autor)

Diferentes reacciones: el miedo... y el rechazo. Un comentario al artículo sobre el taller de cine muestra muy bien qué opinan algunos sectores de la población acerca de “La Bombilla”:

ketina | 03/08/2009 10:48:52 a.m.

pero no se confundan, a pesar de esto igual en esa villa queda mucha porquería dando vuelta, no metamos a todos dentro de la misma bolsa

(Comentario al artículo “Con sus cámaras revolucionaron La Bombilla” del 2 de agosto de 2009, *La Gaceta* online)

Los cuerpos tocados

En quienes viven en ese lugar se observan por lo menos dos reacciones diferentes. Hay algunos que se resignan y se terminan acostumbrando al prejuicio. Así, el encargado de un apoyo escolar que reside en el barrio nos cuenta que para muchos ya es normal que los medios sean “injustos”. No se enojan, porque una noticia poco favorable no es nada extraordinario. Además, la falta de un centro vecinal impide un reclamo colectivo.

Por el otro lado, al contrario, también existen las respuestas que muestran la rebelión contra el prejuicio, en boca de quienes defienden su propia honestidad. Escuchemos la voz de dos jóvenes:

¿Cómo vamos a ser los jóvenes del futuro si están destruyendo el presente?! (...) En la Bombilla no hay mala gente, sino que hay que darnos herramientas para que crezcamos. (N., 15 años)

M. (18 años), quien participó en el cortometraje filmado por “Pueblos para contar” relata que la periodista de *El Periódico*, para hacer la nota que hemos citado arriba, interrogó a todos para ver si robaban o se drogaban, y que del cortometraje mismo no preguntó nada. M. visiblemente se sintió molesto por eso.

Lo que opina “la gente” también preocupa a la docente del barrio que inició la revista *VillaBom* y que aquí es citada por *La Gaceta*:

El objetivo del trabajo apunta a mostrar la otra cara de una barriada a la que sólo se le conoce por la delincuencia y que paulatinamente empieza a reconocerse por el trabajo y la dedicación de niños y adolescentes poetas, cuentistas y periodistas. “Con ‘VillaBom, el barrio al revés’ los chicos no sólo aprendieron a leer, a escribir y a producir textos, sino que los ayudó a *construir una identidad, a verse desde otros lugares y distintos de lo que la gente los ve*”, dijo en esa oportunidad Silvia Camuñas, la docente que encabeza la ONG “El gallo rojo”.

(*La Gaceta*, 31 de octubre de 2009, editorial. El subrayado es nuestro.)

De parte de las organizaciones que trabajan en y con el barrio Juan XXIII, las reacciones frente al artículo de *El Periódico* acerca del taller de cine fueron críticas, aunque no del todo negativas. El encargado del ya mencionado apoyo escolar lo expresó así: el encabezado es “una exageración”, y después “tira flores”. El barrio se presenta “como si hubiese que entrar con un casco”. Entonces, “¿qué va a decir (el periodista) cuando vaya a Irak?” Sin embargo, no se cree en la mala intención del periodista, y se considera la posibilidad de hablar con él o de invitarlo de nuevo.

Para terminar este apartado, quisiéramos citar un detalle del cortometraje “Al ritmo corazón” al que nos vinimos refiriendo:

Se ve a una chica de clase media o media alta. A la mañana escucha la radio, precisamente un comentario sobre la violencia en el barrio Juan XXIII. Después de ir al colegio, pasa por la casa de una amiga, para retirar unos diarios. Un poco más adelante, se ve que está de novia con un chico del barrio (representado por M., a quien ya hemos citado). Ambos van al recién inaugurado Centro Cultural llevando esos diarios, en cuya tapa letras grandes comunican algún episodio violento acontecido en “La Bombilla”. Como los chicos del Centro Cultural están pintando las paredes, los diarios les vienen bien: terminan en el suelo, para que éste no se ensucie con pintura.

Hemos visto hasta aquí que lo que se escribe y lo que se dice sobre el barrio tiene su repercusión en los habitantes del lugar. En ningún momento observamos reacciones violentas, pero sí está presente la conciencia de que no se trata de un discurso ingenuo. Todo al contrario, saben que los medios de comunicación difunden cierta imagen acerca de algunos de sus vecinos que por extensión se aplica al lugar entero y a ellos mismos. En algunos casos, como dijimos arriba, la única respuesta es la resignación. En otros, los afectados se resisten a quedarse callados.

Cuando un “contemporáneo” se convierte en un “semejante”

Veamos, pues, qué nos cuentan chicos y grandes acerca de sus experiencias con ese “otro” al otro lado de la radio, la televisión o frente al diario.

(...) pero lo que lo hace diferente a este barrio, al Juan XXIII, es que aparte de cargar con el tema de la pobreza, cargamos con el estigma de la delincuencia que genera una discriminación, porque es muy difícil para un chico o joven del Juan XXIII salir a buscar trabajo fuera del barrio. “¿De dónde sos? Ah no, no va”. Si yo me tomo un remis acá en la avenida, digo adónde voy y no me lleva, es muy raro el que quiere entrar, (...) si es la calle Italia a uno que vive ponéle acá, si vos vivís de la Italia para acá, podés venir en remis, podés llamar a un servicio de comida, donde vos llamás y tenés la comida y de una cuadra para acá, tenés que ya ir vos a buscar la comida, ya tenés que caminar o tomar el colectivo, te deja a dos o tres cuadras, te lleva o no lleva, ésa es la diferencia con la que cargás.

(Entrevista con el encargado del Apoyo Escolar Juan XXIII, diciembre de 2006. Citada parcialmente también en Álvarez y Papadakis, 2008)

La distinción a la que alude el entrevistado engloba muchos aspectos de la vida social: el trabajo, el estudio, el transporte, diferentes servicios - posibilidades diferenciadas de acuerdo a si se vive en la vereda Norte o en la vereda Sur.

M. vivió esta experiencia en carne propia: consiguió trabajo en un hotel de cuatro estrellas, en pleno centro. En la entrevista se le preguntó directamente: “¿vos fumás, vos te drogás, vos robás?” Al enterarse de dónde vivía, entre broma y broma sus compañeros insinuaban “que se habrá robado un par de carteritas”. Le preguntamos si quienes decían eso conocían el barrio: no era el caso.

María Nélica Mena (2006) no solamente observa las mismas desventajas que sufren quienes se han criado en “La Bombilla”, sino también cuenta una vivencia “positiva” que vivió el grupo de jóvenes con el que ella trabajaba:

Una de las experiencias vividas por el grupo, en un paseo al parque 9 de Julio pone de manifiesto lo dicho anteriormente. *Las chicas, a su vez, comentaron la hermosa e inolvidable experiencia que realizaron al ser integradas por un grupo mixto, desconocido para ellas, que estaba en el parque jugando al fútbol. Lo primero que dijeron fue: No nos sentimos discriminadas, a pesar de que dijimos que éramos del barrio Juan XXIII.* (Mena, 2006: 86-87, subrayado en el original)

No ser discriminadas, no ser juzgadas como delincuentes y drogadictas a primera vista y poder participar en un partido de fútbol con gente de “afuera” constituye una “hermosa e inolvidable experiencia” (y podría pensarse, única) para esas chicas.

Del papel a la boca y a los cuerpos

Llegó el momento de aunar los hilos y de relacionar lo expuesto hasta aquí.

Vimos que los artículos de los diarios locales que analizamos construyen una imagen alrededor de ese lugar apodado “La Bombilla” vinculada a la delincuencia, la inseguridad, la violencia y la droga. Los hechos tienden a ser resaltados a través de subjetivismos o de descripciones hiperbólicas (en algunos casos, no del todo certeras). Estas mismas categorías no necesariamente desaparecen en reportajes que pretenden mostrar “la otra cara” de barrio.

Los habitantes del barrio Juan XXIII tienen conciencia de que se trata de un discurso prejuicioso que no los favorece en absoluto. Algunos de ellos, de acuerdo a sus posibilidades, ya sea en un

comentario frente a integrantes de otras organizaciones, en trabajos escolares o en el mencionado cortometraje, se rebelan contra él.

Los fragmentos analizados sugieren que la sociedad tucumana receptora de ese tipo de información maneja y aplica las mismas categorías que los medios de comunicación. En ese sentido, el comentario en Internet que analizamos más arriba simplemente reformula la idea de que algunos cómplices del “Tuerto Richard” o de “Cococho” que también viven en ese “humilde caserío” aún no han sido apresados por la policía: “en esa villa queda mucha porquería dando vuelta”.

Bajo esta luz, los encuentros entre los lectores de los diarios y esos “contemporáneos” que en relaciones cara a cara se vuelven “semejantes”, se hacen desencuentros. De un joven de “La Bombilla” se espera que robe (por lo menos una que otra “carterita”), que fume o que se drogue. Este preconcepción les cierra las puertas en la cara a quienes buscan trabajo, porque “no va”.

A modo de cierre

Desde la mirada de la teoría que venimos empleando, la prensa cumple un papel fundamental en la sociedad. A través del discurso, proporciona conocimiento sobre un “otro” desconocido pero “imaginado”. Como bien observa Benedict Anderson (2007), permite penetrar mentalmente en los lugares más recónditos de la ciudad. Claro está también, que alrededor de los acontecimientos en “La Bombilla”, sean “buenos” o “malos”, hay un mercado y un público lector ávido de enterarse qué pasa en ese lugar tan misterioso.

Sin embargo, ese discurso periodístico se caracteriza por ser sumamente monológico y por construir una imagen unívoca de sus referentes. Un discurso que por falta de conocimientos empíricos y de otras fuentes de información termina considerado verdadero (van Dijk, 2000).

Estos discursos y sus consecuencias en los afectados son causantes de desventajas sociales y económicas. De este modo, realmente son palabras que “hacen cosas”.

Sin embargo, el Análisis Crítico del Discurso nos enseña que “toda instancia de uso del lenguaje hace su propia contribución a la reproducción y/o transformación de la sociedad y la cultura, incluidas las relaciones de poder” (Fairclough y Wodak, 2000: 390). Estas relaciones de poder no son monolíticas o eternas, pues se trata de procesos negociados y disputados, cuya transformación, por lo tanto, es posible.

En ese sentido, tanto en los habitantes del barrio Juan XXIII como en las organizaciones persiste la esperanza de un cambio. Tal vez éste -aunque de manera embrionaria- se esté vislumbrando tal y como lo escribe *La Gaceta* en su editorial sobre la revista *VillaBom* (véase arriba).

También las palabras que siguen nos recuerdan la responsabilidad de la sociedad y sus posibilidades de acción:

luce y vuelve! | 03/08/2009 10:01:55 a.m.

EXCELENTE, SOLIDARIO. MUY BUENA IDEA. UN FRATERNAL SALUDO A TODOS AQUELLOS QUE HACEN ALGO POR LOS “EXCLUÍDOS”, POR LOS QUE NO TIENEN VOZ. Seguramente para muchos, estos niños seguirán siendo “parias”, luego no saben como explicar toda la inseguridad, etc en la que vivimos pero jamás se les cruza tender una mano al más lo necesita, cristianamente.

(Comentario al editorial “Leer ayuda a comprender la realidad” del 31 de octubre de 2009, *La Gaceta* online)

Creemos con el o la comentarista que los artículos periodísticos también pueden tener efectos positivos. Que el discurso puede tender puentes. Que ese “contemporáneo” de “La Bombilla” puede llegar a ser recibido como un “semejante” bienvenido en la sociedad tucumana. Y esperamos poder contar sobre ello en futuros trabajos.

Notas

1 Cabe destacar que en el caso del taller de cine, *La Gaceta* en su artículo del día 2 de agosto fue más “neutra” que *El Periódico*: introdujo citas de los participantes, evitó excesivas alusiones a la peligrosidad del barrio, etc. De lo que no pudo prescindir fue su típico “el barrio Juan XXIII, conocido como La Bombilla”.

Referencias

- Álvarez, C. y Papadakis, L. A. (2008): “Barrio Juan XXIII’ vs. ‘La Bombilla’”, trabajo presentado en las Segundas Jornadas de Jóvenes Investigadores, UNT, 23 - 25 de junio de 2008 (en CD-ROM).
- Anderson, B. (2007): *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica, México. (4ª reimp. de la 2ª ed. de 1991)
- Fairclough, N. y Wodak, R. (2000): “Análisis crítico del discurso”, en Van Dijk (comp.), *El discurso como interacción social - Estudios del discurso: Introducción multidisciplinaria*, vol. II. Gedisa, Barcelona, pp. 367-404.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986): *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Hachette, Buenos Aires.
- Lupprich, E. (2008): “El Tuerto Richard’: Del anonimato en “La Bombilla” a la popularidad periodística”, trabajo presentado en las Segundas Jornadas de Jóvenes Investigadores, UNT, 23 - 25 de junio de 2008 (en CD-ROM).
- Lupprich, E. (2009): “El reflejo discursivo de la buena intención: prensa y cine en una comunidad estigmatizada”, trabajo presentado en el II Simposio Antropología Siglo XXI Cruce de Saberes, UNT, 5 y 6 de noviembre de 2009.

- Mena, M. N. (2006): *El trabajo grupal con jóvenes en situación de riesgo social: una estrategia socioeducativa para la prevención*. Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Tucumán (inédita).
- Rojas, E. M. y Cohen de Chervonagura, E. (1991): *La prensa argentina en la encrucijada de la Historia*. Facultad de Filosofía y Letras, UNT, Tucumán.
- Segura, R. "Los 'otros' en el espacio urbano. Miedo y construcción del 'otro peligroso' en el espacio urbano", en Achilli et al. (2005): *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa*. Laborde editor, Rosario, pp. 117 - 123.
- Schutz, A. (1984): "Las dimensiones del mundo social", en *Estudios sobre teoría social*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Van Dijk, T. A. (2000): "El discurso como interacción en la sociedad" en Van Dijk (comp.), *El discurso como interacción social - Estudios del discurso: Introducción multidisciplinaria*, vol. II, Gedisa, Barcelona, pp. 19-66.
- Wodak, R. (2003): "De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos", en Wodak y Meyer (eds.): *Métodos del análisis crítico del discurso*. Gedisa, Barcelona, pp. 17-34.

Otras fuentes consultadas

- El Periódico*: "Festival de cine 'Barrio La Bombilla'", 1 de agosto de 2009, sección "Actualidad Tucuman: Cultura" (consultado en versión online en agosto de 2009)
- La Gaceta*: "La pelea entre dos bandas desató el terror en el barrio Juan XXIII", 20 de febrero de 2007, nota de tapa (consultado en versión online en febrero de 2008)
- "Con sus cámaras revolucionaron La Bombilla", 2 de agosto de 2009, sección "Información general", y comentarios vinculados (consultado en versión online en agosto de 2009)
- "Además de ser violentos asaltantes, traficaban estupefacientes", 18 de octubre de 2009, sección "Policiales" (consultado en versión online en octubre de 2009)
- "Leer ayuda a comprender la realidad", 31 de octubre de 2009, editorial, y comentarios vinculados (consultado en versión online en noviembre de 2009)
- Pueblos para contar: "Al ritmo del corazón". Cortometraje, 2009. Disponible en <http://pueblosparacontar.blogspot.com/2009/08/san-miguel-de-tucuman-barrio-juan-xxiii.html>

Capítulo 93: 761-766

El pensamiento crítico del docente de LE como articulador principal de nuevas propuestas académicas en el ámbito universitario

Laura Macagno, Nidia Redonder, Norma Gordo y Mariana Carminatti

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)

La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.

Los colores de la mirada lingüística.

Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.

ISBN 978-950-774-193-7

El pensamiento crítico del docente de LE como articulador principal de nuevas propuestas académicas en el ámbito universitario

Laura Macagno, Nidia Redonder, Norma Gordo y Mariana Carminatti

Facultad de Bioquímica, Facultad de Ingeniería Química, Facultad de Ingeniería y Cs. Hídricas y Escuela Superior de Sanidad, Universidad Nacional del Litoral

Santa Fe, Argentina

lmacagno@fcb.unl.edu.ar; nidia.redonder@gmail.com; nagordo@fiq.unl.edu.ar; mcarmina@fiq.unl.edu.ar

Resumen

Es indudable que la enseñanza de Lenguas Extranjeras a estudiantes universitarios plantea desafíos distintos de los que los profesores enfrentan en otros niveles, en tanto se presumen actuaciones diferentes de docentes y estudiantes en relación con supuestos psicolingüísticos, pedagógicos y contextuales particulares. Sin embargo, el proceso de Reforma Curricular en la Universidad Nacional del Litoral dejó a las Lenguas Extranjeras presas de un modelo de enseñanza y de objetivos (dominio a nivel intermedio en las cuatro macrodestrezas, en contextos cotidianos) que difieren poco de aquellos de la enseñanza primaria y media y que dificultan una integración significativa de los conocimientos de la Lengua al repertorio cognitivo de la especialidad de cada estudiante, marcado por necesidades y motivaciones particulares. En este contexto, y entendiendo que el rol del docente debe trascender la mera aplicación de fórmulas para adentrarse en un análisis crítico de las variables que afectan a su tarea, indagamos, mediante entrevistas, acerca de las representaciones de dichos docentes en cuanto a la pertinencia del modelo impuesto y las dificultades encontradas en su aplicación. Las entrevistas fueron verbalizadas en diálogo con los autores, apelando a la utilización del lenguaje oral y escrito como herramienta de articulación y explicitación del pensamiento del profesor. Aportamos algunas reflexiones sobre las respuestas de los docentes con respecto a su actividad en un contexto universitario, y realizamos una propuesta concreta que contempla la variabilidad académica, priorizando algunas destrezas en función de los requerimientos específicos de cada especialidad y de verdadera utilidad para los estudiantes.

Introducción

En el marco de importantes transformaciones económicas, políticas y socioculturales resultado del impacto de diversos procesos de articulación/desarticulación que afectan al mundo de hoy como consecuencia de las tendencias globalizadoras actuales, las universidades argentinas se debaten entre los desafíos que les impone una matrícula notablemente incrementada, el rol que se les otorga, en el discurso al menos, como generadoras de recursos humanos clave en el desarrollo sostenido, cambios profundos en relación con las concepciones que sustentan su financiamiento y las consecuentes reformas curriculares que han sido planteadas como instrumentos, muchas veces conflictivos, para enfrentar estos retos. Como ámbito en el que se depositan las mayores expectativas en cuanto a las posibilidades de expresión del aparato teórico-ideológico de los sujetos, se espera de ellas no solamente que lleven a cabo políticas de investigación y desarrollo acorde con los tiempos y sus cambios, sino que ofrezcan propuestas y reflexiones sobre el rol del conocimiento en la sociedad -uno de los retos más importantes en la emergente sociedad del conocimiento- y sobre el valor que los saberes específicos han de tener en la formación de sus futuros egresados. En el caso de las Lenguas Extranjeras, en particular Inglés, ellas también han experimentado un renovado interés, ya que se las propone como sistemas amplificadores de las posibilidades de comunicación de los sujetos inmersos en la cultura global. Por esta razón es que de manera permanente, y desde ciertos círculos, se proclama la necesidad creciente del manejo de Lenguas Extranjeras por parte de los alumnos del nivel superior. Esto ha motivado fuertes debates relativos a su incorporación a los nuevos planes de estudio y ha involucrando a los docentes en desafíos distintos de los que se plantean a otros niveles de enseñanza, en tanto se presumen actuaciones diferentes en relación con variables psicolingüísticas, pedagógicas y contextuales particulares.

En relación con este tema, hemos asistido, en el ámbito de la Universidad Nacional del Litoral, a un proceso de Reforma Curricular que ha dejado a las Lenguas Extranjeras presas de un modelo de enseñanza y de unos objetivos (dominio de la Lengua Extranjera a un nivel intermedio en las cuatro macrodestrezas, en referencia a contextos cotidianos) que difieren poco de aquellos propuestos para la enseñanza primaria y media y que dificultan una integración significativa de los conocimientos de la Lengua al repertorio cognitivo de la especialidad de cada estudiante, marcado por las necesidades y motivaciones particulares que caracterizan esta etapa de su desarrollo hacia la constitución del sujeto profesional. Cabe aclarar que, hasta ese momento, todos los docentes de las distintas Facultades en las que se dictaba esta asignatura, se inclinaban por un enfoque orientado hacia la lectocomprensión de textos científicos relacionados con las distintas especialidades. A partir de la aplicación del llamado "Enfoque Comunicativo" se decide optar por un programa y bibliografía comunes a todas las carreras y

de uso habitual en escuelas e institutos, como si el espacio de Lenguas Extranjeras (contenidos, docentes, alumnos, instituciones) fuera susceptible de una especie de estandarización que solamente reconoce lo que Rodríguez Cubero (2006) denomina “comportamientos predeterminados”, donde las situaciones “se nombran y codifican de igual forma siempre” sin que existan otras alternativas posibles.

En el presente, a más de diez años de esta reforma, y ante la constatación de una serie de rasgos que caracterizan a la actual realidad que nos involucra: cursos masivos y heterogéneos con respecto al nivel del idioma, escasa planta docente por congelamiento de cargos, desmotivación detectada en los estudiantes, limitado tiempo y recursos dedicados a la asignatura, y en el marco del proyecto “Enseñanza/Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior Universitario: prácticas pedagógicas, reformas curriculares y políticas lingüísticas”, un grupo de docentes que desarrollamos la tarea docente abocados exclusivamente al ámbito universitario nos hemos propuesto llevar adelante una indagación sistemática de diversos aspectos que hacen a la temática mencionada, con el convencimiento de que el rol docente debe trascender la mera aplicación de programas estandarizados, para adentrarse en un análisis crítico de las distintas variables que afectan a su tarea y sus complejas interrelaciones.

Siendo que, a nuestro criterio, no se ha dedicado el tiempo suficiente a un análisis pormenorizado de las características particulares del alumno universitario y sus necesidades y motivaciones en lo que hace al aprendizaje de Lenguas Extranjeras, nos parece razonable, además de presentar algunas reflexiones en cuanto a las representaciones de los docentes con respecto a su actividad en un contexto universitario, realizar una propuesta concreta que contemple la variabilidad académica ya descrita, priorizando algunas destrezas en función de los requerimientos específicos que cada especialidad plantee y profundizar en ellas lo suficiente como para que el nivel alcanzado sea de verdadera utilidad para los estudiantes.

Percepciones del docente de Inglés en la UNL

Con el fin de avanzar en el estudio del tema mencionado, decidimos indagar acerca de las representaciones de los docentes de Inglés en cuanto a la pertinencia del modelo impuesto y las dificultades encontradas en su aplicación en las distintas facultades de la UNL, en un afán por comprender “la actuación del docente y su concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje” (Solar y Díaz, 2009).

Con este objetivo se procedió a realizar entrevistas a los docentes a cargo del dictado de la asignatura Inglés en las distintas facultades, cuyo modelo se adjunta como Anexo. Sólo se exceptuaron de la muestra a la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas y a la Facultad de Ingeniería Química, en razón de que la primera no incorporó el modelo de la reforma curricular como resultado de una decisión conjunta de docentes y autoridades y continuó con el enfoque de lectocomprensión de textos científicos, y la segunda, si bien adhirió al modelo, lo hizo con algunas adaptaciones y/o modificaciones que la diferencian del resto. Vale mencionar que en esta ocasión optamos por la entrevista, en lugar de realizar encuestas como en otras oportunidades, para tener la posibilidad de entrar en una relación dialógica de la que esperábamos obtener información más rica y detallada, toda vez que se pone en juego lo que Pérez (2005) destaca como “capacidad de persuasión del entrevistador”, que le permite “franquear ciertas barreras, tales como la dificultad de contacto con el entrevistado, o incluso la negativa expresa a realizar la entrevista [facilitando] el acceso al diálogo y la obtención de la información buscada”. Por otra parte, y en vista de que la intención de los entrevistadores ha sido intentar realizar un relevamiento de las creencias del docente, definidas por Solar y Díaz (2009) como “versiones incompletas y simplificadas de la realidad, que si bien permanecen inaccesibles a la conciencia tienen algún nivel de organización interna, estructuración y sistematicidad”, se ha tratado de promover que los docentes verbalicen dichas creencias en diálogo con los autores, apelando a la utilización del lenguaje, en su expresión oral y escrita, como herramienta de articulación y explicitación del pensamiento del profesor.

Una vez procesadas las entrevistas y a los efectos de concentrarnos en determinados aspectos de las mismas que nos permitieran arribar a conclusiones relacionadas con el objetivo propuesto, realizamos un recorte de los temas considerados, enfocándonos en tres puntos: a) grado de conocimiento, por parte del docente, de las necesidades de los alumnos con respecto al Inglés y fundamentalmente aquellas relacionadas tanto con su desempeño académico como con sus necesidades profesionales futuras; b) orden de importancia que el docente asigna a cada una de las destrezas (escucha, habla, lectura, escritura) y su correlación con las necesidades del alumno y con la relevancia real que se puede advertir en el trabajo en el aula; c) dificultades detectadas para el logro de los objetivos propuestos.

Con respecto al primer punto considerado (necesidades), en líneas generales podemos señalar que la mayoría de los docentes no ha indagado sobre este tema o lo ha hecho de manera ocasional y asistemática, hablando ocasionalmente con algunos alumnos. Esto se refleja en la manifestación de respuestas vagas, poco claras, y a menudo contradictorias en cuanto a las necesidades de sus estudiantes con respecto al idioma. Frente a la pregunta de si considera que, a criterio del docente, el

enfoque comunicativo responde a las necesidades inmediatas de los alumnos, la mayoría de los entrevistados manifiesta no haber realizado un estudio profundo, sistemático, de cuáles son estas necesidades. Más bien aparecen las percepciones que cada docente tiene al respecto y que parecería que operan como verdades sin posibilidad de ser discutidas y que muchas veces impiden ver más allá de lo que realmente aparece en el aula. Sin embargo, con frecuencia surge la idea de que las herramientas que se les brinda a los estudiantes a partir del Inglés General, en las cuatro macrodestrezas, resultan insuficientes al considerar la envergadura de las tareas a las que podrían enfrentarse (hablar con colegas en Congresos, enfrentar una entrevista laboral, mantener conversaciones con sus pares de otros países, etc.), las cuales requieren un manejo mucho más acabado del recurso lingüístico. Un hecho significativo es que, a pesar de no haber realizado estudios de necesidades, los docentes aplican sin mayores cuestionamientos un currículo homogéneo, sin distinción de destinatarios (alumnos de carreras totalmente distintas), con lo cual aparecen marcadas diferencias a la hora de señalar cuáles serían las necesidades inmediatas (Fac. de Ciencias Económicas: Los alumnos valoran el Inglés Técnico; Fac. de Ciencias Veterinarias: la necesidad inmediata es leer; Fac. de Ciencias Jurídicas y Sociales: hablar en Congresos; Fac. de Arquitectura: se necesita algo de ESP, por mencionar algunos ejemplos de respuestas. Por otro lado, y frente a la cuestión de si todas las macrodestrezas son igualmente importantes en el contexto de su Facultad, la mayoría afirma que todas lo son, lo que se puede considerar contradictorio con lo mencionado anteriormente. Podríamos decir al respecto que aparece una suerte de “discurso oblicuo”, donde se evita decir lo que se piensa realmente, con lo que resulta difícil o casi imposible saber si verdaderamente se está de acuerdo o no con lo que se hace.

Con respecto al segundo punto considerado (orden de importancia que consideran tienen las cuatro macrodestrezas), la idea que prevalece, como mencionábamos antes, es que todas son igualmente importantes, pero con matices que es interesante analizar, ya que más que expresar el pensamiento propio del docente parecería que, una vez más, es necesario justificar la adecuación más o menos lineal a lo que la “norma” establece, en nuestro caso la Resolución Rectoral que dio origen a la unificación de los objetivos, contenidos, material de estudio y criterios de evaluación para la asignatura Inglés. Varios docentes coinciden en afirmar que la lectura de textos específicos es más importante que las demás habilidades, al igual que poder hablar, pero siempre remarcando que “no se trata de sobrevalorar unas sobre otras”. En algunos casos se señala que debido a las dificultades con que se enfrentan los docentes, que analizamos en el siguiente punto, los cursos sirven al menos para brindarle al alumno tan sólo una “aproximación” al idioma. Aquí cabría preguntarnos ¿con qué objetivo? ¿En qué aporta ese conocimiento “aproximado” de esta Lengua Extranjera en particular a la formación del estudiante universitario? En relación a qué parámetros definimos tal aproximación a los fines de plasmarla en objetivos concretos?

Por último, con respecto a las dificultades para llevar adelante la propuesta curricular, salvo en dos facultades donde los docentes expresaron no tenerlas y que sólo se han hecho “algunos ajustes” (sin especificar cuáles), el resto señala como fundamental problema el tiempo disponible y el elevado número de alumnos, y además que estos factores inciden negativamente en un adecuado desarrollo de la oralidad, en primer lugar, y también de la escucha y la escritura. Algunos han optado por agregar horas extras de consulta y otros, horas optativas para la práctica de la oralidad. No podemos dejar de mencionar aquí la importancia de dos dimensiones temporales del aprendizaje de una lengua extranjera: número de horas de enseñanza y grado de exposición extracurricular a la lengua meta. La correlación entre el tiempo de exposición a la lengua y los resultados de su aprendizaje parece estar fuera de toda discusión y en este sentido los cálculos de las horas necesarias para alcanzar un buen dominio de una lengua arrojan cifras gigantescas. Según Stern (1983) son necesarias 5.000 horas de clase para un buen dominio y 1.200 para un conocimiento elemental. Obviamente, no decimos que esta relación sea absolutamente lineal. Aspectos tales como si se trata de experiencias de enseñanza intensiva (Stern, 1985; Lightbown y Spada, 1987) o de enseñanza “a cuentagotas” (Hawkins y Perren, 1978) en relación con las horas de clase, así como el grado de exposición extracurricular a la lengua, determinarán diferentes resultados. Simplemente queremos significar cuán lejos estamos de estos números, ya que un simple cálculo arroja un guarismo de tan sólo 120 horas totales en los dos años asignados, haciendo la salvedad, además, de que inicialmente se plantearon 240 hs y luego fueron reducidas, en la mayoría de las facultades, a la mitad.

Propuesta y Conclusiones

Como enunciaríamos en la introducción de este trabajo, uno de los objetivos planteados es realizar una propuesta concreta que contemple el enfoque más adecuado de enseñanza de Inglés en el ámbito universitario, que sin dudas creemos debe tener en cuenta las necesidades específicas, fundamentalmente a corto plazo, que poseen los alumnos y que difieren no sólo entre las distintas Facultades sino muchas veces dentro de una misma Unidad Académica, según la Carrera de que se trate.

Es sabido que la enseñanza del Inglés General está dirigida a “alumnos que pretenden conocimientos lingüísticos, literarios y socioculturales de la lengua, sin tener definida un área concreta de aplicación” (Montero Fleita *et al.*, 1988), que no es el caso del alumno universitario. Por

otra parte, se presentan condicionantes importantes que entorpecen un adecuado desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje que garantice mínimamente resultados satisfactorios en relación a los objetivos planteados, a saber: insuficiente carga horaria asignada al cursado de la asignatura; falta de tiempo por parte de los alumnos para una adecuada dedicación al aprendizaje de una lengua extranjera (agravado por el desinterés que conlleva el hecho de percibir a la materia como no integrada a sus intereses inmediatos que se relacionan con las asignaturas troncales de su especialidad); escaso número de docentes que deben hacer frente a cursos cada vez más numerosos y a la creación de nuevas carreras.

Por supuesto que no pretendemos reemplazar un modelo rígido, determinado en todas sus coordenadas y validado sin que hayan mediado instancias de evaluación, por otro de iguales características. Sí afirmamos que en base a un conocimiento acabado de las necesidades de los alumnos y de los medios de que disponemos, es urgente afrontar el desafío de ser no sólo receptores y administradores pasivos de planes curriculares sino que debemos poder decidir con libertad y autonomía nuestros propios diseños curriculares, priorizando algunas destrezas en función de los requerimientos específicos que cada especialidad plantee y profundizar en ellas lo suficiente como para que el nivel alcanzado sea de verdadera utilidad para los estudiantes. Esto implicaría abordar aquellas destrezas más significativas para cada situación en particular, utilizando el resto como complemento de la habilidad central, y efectuándose el recorte a partir de las situaciones específicas de utilización del Inglés. Por otro lado, y considerando los conceptos de Pichardo *et al.* (2007) acerca de que “las competencias no se producen espontáneamente ni de manera inmediata, sino que requieren de intencionalidad educativa, proporcionada por los sujetos que intervienen en el proceso (bilateralidad) y de una continua sistematización”, entendemos que difícilmente haya alguien más apropiado que el docente, en función de su praxis y del conocimiento de los sujetos destinatarios de la misma y sus necesidades, para sugerir y proponer el modelo que más se ajuste a la situación, contexto y objetivos puestos en juego.

Entendemos que la permanente revisión teórica y metodológica que ha ido experimentando la enseñanza de Lenguas Extranjeras no puede limitarse a la elaboración de constructos centrados en estrategias de enseñanza y aprendizaje, sin revisar los contextos de situación en los que se encuentra inmersa dicha enseñanza, que son los que, en definitiva, determinarán las actuaciones lingüísticas de los estudiantes y el dominio de las diferentes variedades lingüísticas que le serán imprescindibles en su desempeño. Morín Rodríguez y Castellano Alemán (1993) hacen referencia a esta diversificación de usos de la Lengua Extranjera cuando afirman que “las manifestaciones formuladas por los hablantes en sus actos de habla [y de comunicación en general] no son ya valoradas como obligadas referencias a situaciones lingüísticas modélicas fijadas, en la mayoría de las ocasiones por una normativa preceptivamente estipulada, sino que el contexto social de estos hablantes actúa como una realidad inherente al propio individuo que condiciona cualquiera de sus actos lingüísticos”.

Por otra parte, encontramos que, en general, se hace referencia a la necesidad de profundizar en los sistemas de creencias y conocimientos previos que abonan la actuación de los docentes en relación al momento específico de la enseñanza, es decir en el aula, o a lo sumo, en el proceso de transposición didáctica, es decir, la tarea de “hacer enseñable el saber disciplinar” (Solar y Díaz, 2009), saber que ha sido objeto de recortes a niveles en los que no interviene tal “sistema idiosincrásico de conocimientos, producto de la elaboración personal de sus ideas en un contexto institucional y social determinado (Solar y Díaz 2009. Le reconocemos un rol que trasciende las decisiones inherentes exclusivamente a su praxis, entendida ésta de manera limitada como “acción en el aula” y apelamos a una profesionalización que trascienda la búsqueda y consolidación de criterios informados relacionados a su práctica pedagógica. Insistimos en la importancia de incentivar su participación desde el momento mismo en que se ponen en marcha los procesos de desarrollo de los lineamientos curriculares que han de dar el marco necesario a las posteriores decisiones que incidirán en la práctica propiamente dicha. Es imprescindible su aporte en relación a la explicitación de los rasgos distintivos de los contextos en los que se desempeñan, en el análisis de las características y necesidades de sus alumnos y en el diseño de políticas que resulten pertinentes para su ámbito de trabajo y es por eso que le asignamos un rol preponderante en los más altos niveles de decisión curricular.

En relación a los estudiantes, es sabido que la motivación, y por lo tanto el interés en las propuestas de enseñanza, se incrementan si se percibe una articulación entre las mismas y sus necesidades. Monroy Casas (1983:156) sostiene que “el interés del estudiante se ve enormemente potenciado ante un material de estudio que considera relevante”. Creemos que la utilización de una bibliografía prefabricada y concebida para el público en general, que no contempla las particularidades del alumno universitario ni sus requerimientos específicos y en cuya selección los docentes de cada Facultad no tienen ninguna participación no tiene muchas posibilidades de generar en los estudiantes un interés que vaya más allá de los requerimientos de acreditación que le plantea su Plan de Estudios. Sostenemos que es posible elaborar un material alternativo basado en la bibliografía específica que usan habitualmente o en las situaciones de uso que normalmente se les pueden presentar.

Creemos que la importancia que se le asigna a la LE en el discurso de autoridades gubernamentales, educativas y universitarias amerita una indagación más profunda, que permita tomar decisiones pertinentes en cuanto al lugar que debe ocupar la materia en los diseños curriculares universitarios, los objetivos y contenidos de la enseñanza, la carga horaria que se le debe asignar en cada situación particular, entre otras cuestiones. Respecto a este último punto, en el que también hemos trabajado, debemos tener en cuenta no solamente el tiempo hipotético medido en función de estándares de poca raigambre en nuestras particulares situaciones, sino también un tiempo que integre las distintas variables que ofrece el mosaico de situaciones que presenta nuestra universidad, las dificultades cognitivas que pueden presentar los estudiantes inmersos en una situación educativa que le impone serias limitaciones a la hora de integrar de manera efectiva en su presupuesto horario el tiempo necesario para transformar las materias instrumentales en verdaderas herramientas de trabajo.

Por todo esto creemos que es posible un diseño basado esencialmente en el respeto y la consideración de la práctica pedagógica y los aportes de cada docente, tanto para la satisfacción de alumno y docente en el logro de los objetivos, como para la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas en la universidad.

Referencias

- Hawkins, Eric y George Perren Eds. (1978) *Intensive Language Teaching in Schools*. Londres: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Krashen, Stephen. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Prentice Hall.
- Krashen, Stephen. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Lightbown, Patsy. y Nina Spada (1987) *Learning English in intensive programs in Québec schools: Report on the first year*. Montreal: Université Concordia.
- Monroy Casas, Rafael (1983) "Trayectoria y características de una nueva corriente en la enseñanza del Inglés: el ESP (IFE)". *Cuadernos de filología: Teoría: Lenguajes*. 1, 2: 156.
- Montero Fleta, Begoña, Luz Gil Salom y M. Asunción Jaime Pastor (1988) "Características de un curso de Inglés para fines específicos (ESP) en contraste con el de Inglés general (IG)". *Atlantis Journal* X (1 y 2):123-130.
- Morin Rodríguez, Adela y Ángela Castellano Alemán (1993) "Investigación sociolingüística y enseñanza de la lengua materna". En *Actas del Simposio sobre didáctica de lenguas y culturas*, Gran Canaria, España.
- Pérez, Fidel (2005) "La entrevista como técnica de investigación social. Fundamentos teóricos, técnicos y metodológicos". *Extramuros*.8 (22):187-210.
- Pichardo, María del Carmen, Ana Belén García Berbén, Jesús De la Fuente, y Fernando Justicia (2007) "El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación". *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (Online) 9 (1). Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-pichardo.html>
- Robinson, Pauline (1980) *English for specific Purposes (ESP)*. Oxford: Pergamon Press.
- Rodríguez Cubero, Luz Astrid (2006) "Enseñanza de Lenguas Extranjeras desde una perspectiva de resistencia y creación en la diferencia". *I Coloquio de Profesores Problemas y Metodologías en Estudios Culturales*, Bogotá, Colombia.
- Solar Rodríguez, Ma. Inés y Claudio Díaz (2009) "El profesor universitario: construcción de su saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias". *Calidad en la Educación* 30: 208-230.
- Stern, Hans H.(1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, Hans H.(1985). "The time factor and compact course development" *TESL Canada Journal* 3(1): 13-27.
- Stevens, Peter (1977) *New Orientations in the Teaching of English*. Oxford: Oxford University Press.

Capítulo 94: 767-775

Análisis comparativo de verbos del decir y construcciones
con verbos de soporte equivalentes

María Victoria Magariños

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Análisis comparativo de verbos del decir y construcciones con verbos de soporte equivalentes

María Victoria Magariños

Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo

Mendoza, Argentina

victoriamagarinos@gmail.com

Resumen

Se contrastó un grupo de verbos del decir y las construcciones con verbos de soporte (CVS) que suelen describirse como sus equivalentes, con el fin de justificar esta aparente duplicación de entradas léxicas. La comparación tuvo en cuenta (i) los requerimientos argumentales (ii) la posibilidad de cuantificar, determinar, intensificar y expresar matices evaluativos y (iii) el aspecto léxico de los elementos analizados. A partir de la evidencia obtenida se avanzó en la caracterización de la configuración sintáctica de las CVS y se delimitaron contextos en los cuales estas expresiones no serían intercambiables. Se observó que las CVS permiten incorporar al enunciado elementos discursivos que no podrían incorporarse con construcciones con verbos plenos (CVP) o cuya incorporación dificultaría el procesamiento. Esto es porque los SN que forman parte de las CVS pueden recibir especificadores, modificadores y complementos. Así, las CVS hacen posible cuantificar y determinar el evento sin incurrir en agramaticalidad ni violar principios pragmáticos, e incorporar elementos que expresen intensificación y evaluación, ya que el nombre que acompaña al verbo tiene más capacidad para recibir atributos que el verbo pleno de tomar complementos que expresen esos mismos matices. Con las CVS se puede omitir el argumento interno y además conferir variados matices aspectuales al evento denotado. Se concluye que los verbos plenos y las construcciones con verbos de soporte 'equivalentes' sólo lo son si se dejan de lado las diferencias que existen en sus propiedades gramaticales y sintácticas y sus funciones pragmáticas.

Introducción

Son bien conocidos los cuestionamientos que han surgido alrededor del concepto de sinonimia y la posibilidad de sustitución entre los sinónimos en distintos contextos. Además, se ha debatido bastante extensamente la posibilidad de solapamiento entre elementos en el léxico.

A pesar de esto, en la literatura acerca de los verbos de soporte suele sostenerse que las construcciones con verbos de soporte (en adelante, CVS) son semánticamente equivalentes a los verbos léxicos que designan el mismo evento. De hecho, para Piera y Varela (1999: 4415-7) el criterio más claro para identificar los verbos 'soporte' o 'de apoyo' consiste en verificar si con ellos se puede construir un sintagma (<verbo de apoyo + sintagma nominal>) equivalente a un verbo sencillo de la lengua: *hacer mención/mencionar*, *dar un beso/besar*. Aún así, el significado de la CVS puede no corresponder al del verbo, como en el caso de *hacer votos / votar* o *hacer reposo / reposar* (en cuyo caso el sentido del verbo pleno no puede trasladarse al verbo de apoyo: hacer con sujeto humano conserva el sentido agentivo e impide **Aquí hacen reposo los restos mortales de X*). En otros casos, es posible que la CVS adquiera sentidos figurados que no tiene el verbo, como por ejemplo *hacer mella* (en el ánimo) frente a *mellar* (objetos físicos), o que haya un verbo que equivale a la CVS pero que no tenga relación formal con el nombre que aparece en ella: *abrir fuego / disparar*. E incluso existen CVS que no corresponden a ningún verbo independiente: *dar corte*, *dar cabida*, *hacer arcadas*. Evidentemente, no todas las CVS son equivalentes a verbos léxicos sencillos, ya que mientras que *dar un abrazo* es *abrazar*, *dar lástima* no es *lastimar*, *tener sueño* no es *soñar*, *tener hambre* no es *hambrear* y *tener ganas* no es *ganar* ni **ganear*.

Independientemente de los ejemplos anteriormente citados, en los cuales se comprueba con facilidad que la sinonimia no existe, en otros casos, (como por ejemplo los que estudiaremos aquí: *afirmar / hacer una afirmación*, *anunciar / hacer un anuncio*, *criticar / hacer una crítica*, *declarar / hacer una declaración*, *sugerir / hacer una sugerencia*) sí parece existir la equivalencia. En estos casos en que los verbos plenos parecerían corresponderse con CVS se daría lo que Luque Durán (2004) llama duplicación "operativa", aquella que es útil desde el punto de vista retórico. Pero esta afirmación necesita sustento, y podemos preguntarnos si a pesar de la cercanía semántica, los verbos plenos y las CVS son realmente sustituibles entre sí sin restricciones en diversos contextos. Es por esto que exploraremos un grupo de casos en los que a simple vista sí parece haber una relación de equivalencia sinónimica entre los verbos léxicos y las CVS. Indagaremos hasta qué punto los verbos plenos o sencillos y las CVS equivalentes pueden ser intercambiables en contexto. Esto nos llevará a explorar la estructura sintáctica de los mismos. Con este fin, en este trabajo se analizará la estructura argumental y eventiva de un grupo de verbos plenos del decir y de las nominalizaciones deverbales derivadas de esos verbos, partiendo del supuesto de que la estructura eventiva no es una característica exclusivamente verbal (Picallo 1999). Además se analizarán las posibilidades de

cuantificación, determinación, intensificación y evaluación del evento tanto en construcciones con verbos plenos (en adelante, CVP) como en CVS. Para ello, analizaremos contrastes en el modo de realización de los argumentos y la compatibilidad con especificadores y modificadores.

Objetivos y metodología

El objetivo de este trabajo es realizar un análisis contrastivo de un grupo de verbos del decir y un grupo de construcciones verbales con verbos de soporte aparentemente sinónimas con el fin de determinar, en última instancia, si existen razones que justifiquen la aparente duplicación de entradas léxicas que se daría en estos casos. Para la comparación se tendrán en cuenta:

- (i) Los requerimientos argumentales de los elementos analizados.
- (ii) La posibilidad de cuantificar, determinar, intensificar y expresar matices evaluativos que caractericen al evento.
- (iii) El aspecto léxico de los elementos analizados con el fin de clasificarlos según se trate de estados, actividades, logros, o realizaciones.

A partir de la evidencia obtenida se logró una caracterización más detallada de las CVS, que nos permite afirmar junto con De Miguel que “el proceso de formación de la CVS parece constituir [...] un fenómeno propio de la ‘interfaz léxico-sintaxis’, en la medida en que sus propiedades sintácticas y su interpretación están relacionadas con ciertas propiedades léxicas del nombre” (De Miguel 2008:1). También se desarrollaron argumentos que contribuyen a cuestionar la extendida caracterización de las CVS como sinónimas de los verbos plenos equivalentes y en todo caso a delimitar los contextos en los cuales estas expresiones que suelen describirse como equivalentes parecerían poder sustituirse unas por otras.

La muestra

Se estudió un pequeño grupo de verbos que señalan el objeto de la comunicación (hipónimos de decir), que aluden a la índole, finalidad, o forma de lo expresado (según la clasificación de Aznárez Mauleón 2006): *afirmar*, *anunciar*, *criticar*, *declarar* y *sugerir*, y cuyos nombres derivados forman parte de construcciones con el verbo de soporte ‘hacer’: *hacer una afirmación*, *hacer un anuncio*, *hacer una crítica*, *hacer una declaración*, *hacer una sugerencia*.

Los ejemplos de uso que se incluyen en el trabajo están tomados de textos periodísticos y del Corpus del Español de Mark Davies (2002). En algunos casos fueron levemente adaptados (acortándolos).

Estudio comparativo de VP y CVS equivalentes

Requerimientos argumentales

Según el número de argumentos requeridos por el verbo, los predicados pueden ser cero-ádicos (no requieren ningún argumento), monádicos (requieren un argumento), diádicos (requieren dos argumentos) o triádicos (requieren tres argumentos). Las CVS funcionan como unidades que determinan también una estructura argumental. En el ámbito de una CVS, el sustantivo predicado es actualizado por el verbo de soporte “predicativamente vacío” que conjuga, por así decir, ese sustantivo (es lo que podemos denominar conjugación nominal).

Analizaremos a continuación qué requerimientos argumentales tienen los verbos plenos que son objeto de este estudio y las CVS equivalentes. Se encerrará entre corchetes aquellos elementos que actualizan los argumentos requeridos por el predicado.

<p>Afirmar: predicado diádico (afirmar algo) [Uribe] afirma [que su pacto con EEUU impide intervenir en otro país].</p>	<p>Hacer una afirmación: predicado monádico (hacer una afirmación) En reiteradas ocasiones [Ø] he hecho afirmaciones en el sentido de que no voy a postularme al cargo.</p>
<p>Anunciar: predicado triádico (anunciar algo a alguien) [El Gobierno] [le] anunció [a Telecom] [que deberá abandonar la Argentina].</p>	<p>Hacer un anuncio: predicado diádico (hacer un anuncio a alguien) [La senadora] hizo el anuncio [a periodistas] en el marco de una conferencia de prensa.</p>
<p>Criticar: predicado triádico (criticar algo a alguien) Lo que [yo] [le] critico [a Cristiani] es [su manera de imponer su opinión].</p>	<p>Hacer una crítica: predicado diádico (hacer una crítica a algo o a alguien) [Yo] quisiera hacer una crítica positiva [a muchos medios de comunicación].</p>

Declarar: predicado diádico (declarar algo) [Un empresario] declaró [que le pidieron 327.000 euros para autorizar una obra].	Hacer una declaración: predicado monádico [El propio presidente] hizo una declaración pública sobre el caso.
Sugerir: predicado triádico (sugerir algo a alguien) [Ø] Sugirió [al ayuntamiento] [que "aplique la misma normativa que desarrolló el municipio de Puerto de la Cruz"].	Hacer una sugerencia: predicado diádico (hacerle una sugerencia a alguien) Estas son sugerencias que [Ø] siempre hago [a los estudiantes].

Tabla 1

Como se ha visto, a los verbos triádicos corresponden CVS de régimen diádico y a los verbos diádicos les corresponden CVS monádicas. En apariencia se da la ‘caída’ o ‘pérdida’ de un argumento, aunque lo que sucede en realidad es que el sintagma nominal que cumple la función de Complemento Directo del verbo y desarrolla el papel de Meta en las VP pasa a formar parte del predicado en las CVS y deja de cumplir un rol argumental. El argumento ‘de menos’ queda de hecho implícito en el N eventivo. Lo que diferencia a las CVP de las CVS es que con el verbo pleno no se puede omitir el argumento interno. Lo mismo ocurre con las nominalizaciones con carácter eventivo en donde, según Picallo, el argumento interno es obligatorio: “el anuncio *(de nuevos aumentos) por parte del ejecutivo se llevó a cabo esta mañana”. Esto cambia cuando el nominal tiene carácter resultativo, en cuyo caso, el argumento interno es optativo “el anuncio (de nuevos aumentos)/ (del ejecutivo) causó indignación”. Parecería que, de todos modos, estos nominales (al igual que los verbos de los que derivan) tienen un rango bastante específico de argumentos internos posibles, siempre son actos de habla, y por eso la omisión en las nominalizaciones parece bastante aceptable: “el anuncio se llevó a cabo esta mañana” frente a “la destrucción *(del edificio) se llevó a cabo ...”. En cualquier caso, con el verbo pleno no se puede omitir el argumento interno: *anunció esta mañana. Entonces, la CVS tiene la “ventaja” de que el hablante puede no mencionar el objeto directo si no quiere.

Además de permitir omitir el objeto directo si se quiere, como las nominalizaciones que forman parte de las CVS pueden tomar la estructura de un SN que es capaz de recibir especificadores y modificadores, se abre un “espacio verbal” que permite incorporar elementos al contenido de la enunciación que no siempre podrían incorporarse en las CVP. En muchos casos, las versiones con VP tienen un costo mucho más alto en términos de procesamiento tanto para la codificación como la decodificación y eso impacta a nivel pragmático.

CVS	CVP
No se puede hacer una afirmación tan genérica.	No se puede afirmar tan genéricamente que...
La noticia se conoció dos semanas antes de que el gobierno hiciera el anuncio oficial.	La noticia se conoció dos semanas antes de que el gobierno anunciara oficialmente que...
Esto me obliga a hacer una declaración que pensaba hacer en otra oportunidad.	Esto me obliga a declarar que..., algo que pensaba declarar en otra oportunidad.
Yo quisiera hacer una crítica positiva a muchos medios de comunicación.	* Yo quisiera criticar positivamente a muchos medios de comunicación.
Estas son sugerencias importantes que siempre hago a los estudiantes.	* Siempre sugiero a los estudiantes importantemente que..., que... y que... # Siempre sugiero a los estudiantes que es importante que..., que... y que...

Tabla 2

A continuación, veremos hasta qué punto las CVP pueden incorporar elementos que permitan cuantificar, intensificar e incluir matices evaluativos que caractericen al evento en comparación con las CVS.

Posibilidad de cuantificar, intensificar e incluir matices evaluativos en las CVP y CVS

Los nombres que forman parte de las CVS pueden estar acompañados de especificadores y modificadores. A continuación, se intentará mostrar que las CVP no siempre permiten expresar los mismos matices de cuantificación, determinación, intensificación y evaluación que las CVS.

Cuantificación y determinación del evento por medio de ESPECIFICADORES del nombre en las CVS

Los ejemplos que aparecen a continuación muestran el contraste entre CVS y CVP en cuanto a la posibilidad de cuantificar y determinar el evento denotado. En los siguientes ejemplos se intensifica y

evalúa el evento designado por el nombre presente en la CVS por medio de especificadores. Luego se muestra si esos mismos significados pueden incorporarse también en las CVP equivalentes.

Hizo	el	anuncio ayer.	Anunció ayer que...
	todas las	críticas necesarias.	# Criticó todo lo necesario que...
	demasiadas	declaraciones temerarias.	# Declaró demasiado temerariamente...
	otra	sugerencia.	(No se puede expresar la misma idea con el verbo pleno)
	ambos	anuncios.	Anunció que... y que...
	muchísimos	anuncios.	? Anunció que..., que..., que..., que..., y que... (Cuestionable desde el punto de vista pragmático)
	algunas	afirmaciones cuestionables.	* Afirmó cuestionablemente que...
	solo esa	crítica.	Solo criticó que...

Tabla 3

Parece claro que las CVS ofrecen más posibilidades de cuantificar y determinar el evento en forma más concisa y sin incurrir en agramaticalidad ni violar principios pragmáticos. Esta limitación de las CVP se debe a que el verbo pleno es un verbo de comunicación que proyecta una cláusula nominal (discurso indirecto) y esto generalmente excluye la posibilidad de cuantificar, mientras que la determinación ya está dada por la presencia de la cláusula.

Intensificación y evaluación del evento por medio de MODIFICADORES del nombre en las CVS

En este caso, se observará de qué manera se puede intensificar y evaluar el evento designado por el nombre presente en la CVS por medio de modificadores y luego se verá si esos mismos significados tienen cabida en las CVP.

Hizo	un anuncio	de importancia.	*Anunció importantemente que...
	una afirmación	polémica.	Afirmó polémicamente que...
	una crítica	que dio que hablar.	(No se puede expresar lo mismo con una VP)
	tales afirmaciones que nos dejó estupefactos.		(No se puede expresar lo mismo con una VP)
	unas declaraciones! (entonación marcada)		(No se puede expresar lo mismo con una VP)
	sugerencias	interesantes pero poco prácticas.	*Sugirió interesante pero poco prácticamente que...
	tantas sugerencias que me confundió.		(No se puede expresar lo mismo con una VP)

Tabla 4

En estos casos se ve una vez más que las CVS permiten expresar matices de intensificación y evaluación que no pueden incorporarse fácilmente en las CVP sin afectar su aceptabilidad gramatical, o que directamente no pueden expresarse por medio de VP. Esta limitación se debe, como en el caso anterior, a la presencia de la cláusula nominal proyectada por el verbo pleno, que generalmente no deja espacio para la expresión de otros significados. Además, si bien potencialmente no habría límites gramaticales en el número de cláusulas que pueden proyectarse a partir de un verbo del decir, de hecho existen límites pragmáticos con respecto a la cantidad admisible de cláusulas proyectadas.

Se sugiere entonces que una diferencia significativa entre VP y CVS reside en la posibilidad del nombre que acompaña al verbo de soporte de recibir atributos.

Las CVS: funciones pragmáticas y textuales

Como se ha mostrado anteriormente, en las CVS el nombre puede ir acompañado de especificadores y modificadores. Todos ellos, en conjunción, permiten incorporar detalles sobre el evento descrito a los que sería difícil dar lugar con el uso del verbo pleno. De ese modo, ofrecen al

hablante una variedad de recursos que le permiten incorporar en forma relativamente económica una buena cantidad de contenidos en un solo enunciado, sin que peligre la gramaticalidad del mismo. Veamos los siguientes ejemplos:

¡Hizo a la oposición <u>tantas</u> sugerencias inútiles! (entonación marcada)	# ? Sugirió a la oposición que..., que..., que..., que..., y que....
Hizo a la prensa afirmaciones temerarias aunque no por ello poco interesantes sobre la posibilidad de la existencia de vida extraterrestre <i>que dejaron a todos perplejos.</i>	# Afirmó temerariamente a la prensa que era posible la existencia de vida extraterrestre.
Hizo <u>un par de</u> anuncios importantes y muy esperados acerca de la red ferroviaria nacional.	# Anunció que se privatizaría y extendería la red ferroviaria nacional.
Hizo <u>varias</u> críticas bien fundamentadas y muy duras a la desidia e indiferencia del gobierno <i>que dieron mucho que hablar.</i>	# Criticó con buenos fundamentos y muy duramente la desidia e indiferencia del gobierno.
Hizo <u>un buen número de</u> declaraciones sin sentido sobre el estado de la cuestión <i>que sin embargo fueron publicadas.</i>	# Declaró que el problema estaba resuelto pero que volvería a afectarnos, aunque con menor seriedad.

Tabla 5

Como se observa en los ejemplos, en las oraciones con CVS:

- (i) se hace lugar a la evaluación por parte del hablante de los eventos discursivos a los que se refiere (ver pasajes en negrita).
- (ii) es posible cuantificar o intensificar los eventos comunicativos (ver pasajes subrayados)
- (iii) se puede agregar información adicional mediante cláusulas adjetivas (ver pasajes en bastardillas)

Adicionalmente, si observamos los siguientes ejemplos:

- (1) Se atrevió a hacer la siguiente rotunda afirmación: Picasso adivinó su tiempo y a su vez éste lo adivinó a él.
- (2) Hizo una declaración insólita: “el rating no nos interesa en materia de espacios políticos”.

Veremos que se da la particularidad de que los nombres incluidos en las CVS cumplen una función anafórica (en inglés, ‘A-nouns’ según Francis 1986, ‘labels’ según Francis 1994, ‘shell nouns’ según Hunston y Francis 2000 y Schmid 2000 y ‘signalling nouns’ según Flowerdew 2009). Permiten establecer vínculos intratextuales anafóricos y catafóricos, o intertextuales (como por ej. “El canciller reiteró en Quito las declaraciones que hizo ayer” vincula el texto presente con un texto anterior) y así contribuyen a la cohesión. Véanse al respecto los ejemplos a continuación:

- (3) ¿Qué nos puede decir sobre las afirmaciones que hizo López ayer en el sentido de que hubo un acuerdo político con la oposición? (*afirmación* se refiere anafóricamente a algo dicho)
- (4) Tan pronto como el vocero hizo el anuncio, se escuchó un rumor en la sala. (*anuncio* se refiere anafóricamente a algo dicho)
- (5) No, por supuesto que no fue mi intención hacer una crítica implícita, Sr. Presidente. (*crítica* se refiere anafóricamente a algo dicho)
- (6) ¿Puedo hacerle una crítica constructiva? (*crítica* se refiere catafóricamente a lo que se dirá a continuación)
- (7) Además, hizo dos "sugerencias" al consejero, la primera de ellas destinada a disminuir la "alarma social" por la Gripe A en los medios y, una segunda, que la organización de los centros sanitarios no sólo quede a cargo del coordinador. (*sugerencias* se refiere catafóricamente a algo que se va a comunicar)

Los nombres presentes en las CVS cumplen una importante función textual, ya que pueden contribuir a la cohesión. Esto se suma a la función de permitir la atribución de matices evaluativos, y así dar lugar a la inclusión de elementos pragmáticos interpersonales en el plano de lo textual.

Estructura eventiva o aspecto léxico de los verbos plenos y las CVS equivalentes

Finalmente compararemos la estructura eventiva de los verbos plenos y de las CVS equivalentes, teniendo en cuenta que los sustantivos que forman parte de estas son nombres deverbales que denotan eventos y por lo tanto puede deducirse su estructura eventiva.

Se utilizaron las pruebas sugeridas por De Miguel (1999: 3045) para determinar el aspecto léxico de los verbos plenos. Así se determinó que los verbos *afirmar* y *anunciar* son logros y los verbos *criticar*, *declarar* y *sugerir* son actividades.

Las CVS fueron sometidas a las mismas pruebas. Se prestó especial atención a la estructura eventiva de los nombres deverbales que participan en ellas (ya que según De Miguel 1999: 2983, “también algunos nombres derivados pueden distinguirse por su especificación aspectual”). Además, debido a la naturaleza composicional del aspecto léxico (De Miguel 1999: 2985) el valor aspectual del

verbo puede ser modificado por información que aportan otros participantes en el predicado (sujeto y complementos, modificadores adverbiales, negación, información temporal aportada por la flexión verbal). Por esto es de crucial importancia determinar qué información aspectual aporta el sustantivo que forma parte de la CVS.

Nombres como *declaración* pueden aludir a una acción con duración (Lo interrumpieron varias veces durante la declaración. Cfr. *Lo interrumpieron varias veces durante la afirmación) y límite (Su declaración generó un intenso debate). Por otro lado, *afirmación*, *anuncio*, *crítica* y *sugerencia* aluden a acciones con límite pero sin duración, o con una duración que se extiende sólo durante el periodo que se tarde en emitir el objeto verbal en cuestión: el afirmar dura lo que dura la afirmación que se hace, el anunciar dura lo que dura el anuncio que se hace, el criticar dura lo que dura la crítica, el declarar dura lo que dura la declaración y el sugerir dura lo que dura la sugerencia que se hace. Estos nombres, con excepción de *crítica* y *sugerencia*, pueden recibir una lectura eventiva cuando denotan eventos o procesos, o bien una lectura resultativa cuando denotan los efectos de eventos o procesos (Picallo 1999), como se muestra en los ejemplos a continuación (ver resumen en la Tabla 7):

- (8) El anuncio tuvo lugar ayer. (evento)
- (9) El anuncio fue publicado inmediatamente. (resultado)
- (10) La afirmación tuvo lugar ayer. (evento)
- (11) La afirmación fue considerada acertada. (resultado)
- (12) La declaración duró ocho horas. (evento)
- (13) La declaración no sorprendió a nadie. (resultado)
- (14) *La crítica tuvo lugar ayer. (evento)
- (15) La crítica sorprendió a todos. (resultado)
- (16) *La sugerencia tuvo lugar ayer. (evento)
- (17) La sugerencia fue bien recibida. (resultado)

Nombre	Duración	Límite	Lectura eventiva	Lectura resultativa
declaración	+	+	+	+
afirmación	-	+	+	+
anuncio	-	+	+	+
crítica	-	+	-	+
sugerencia	-	+	-	+

Tabla 7

Es por esta posibilidad de los nombres de denotar eventos o resultados limitados, junto con la capacidad de los determinantes de restringir la referencia de la entidad denotada, que las CVS correspondientes a los verbos plenos toman las características aspectuales de logros que ocurren en un punto. Esto sucede porque en las CVS se da una interacción entre el aspecto gramatical expresado en el verbo de soporte, la estructura eventiva de los nombres de verbales que forman parte de las CVS, y los determinantes que acompañan al nombre. Con respecto a la intervención de los determinantes, cabe señalar que los predicados télicos *hacer una afirmación*, *hacer un anuncio*, *hacer una crítica*, *hacer una declaración*, *dar una explicación* y *hacer una sugerencia* dejan de serlo si el nombre aparece en forma plural sin determinante: *hacer afirmaciones*, *hacer anuncios*, *hacer críticas*, *hacer declaraciones*, *dar explicaciones*, *hacer sugerencias*. Esto nos muestra que el aspecto léxico deja de ser léxico exclusivamente para pasar a ser 'léxico-sintáctico' (De Miguel 1999: 2994) y confirma la naturaleza composicional del aspecto léxico.

Como se ha visto, las CVS permiten conferir variados matices aspectuales al evento denotado, mientras que las VP parecen tener una flexibilidad más acotada. De hecho, si quisiéramos expresar la noción de evento no delimitado utilizando VP, no nos sería posible, o al menos se daría lugar a enunciados de gramaticalidad dudosa:

Eventos delimitados	Eventos no delimitados
El vocero afirmó que el acuerdo se firmaría. El vocero anunció que el acuerdo se firmaría. El vocero criticó el acuerdo. El vocero declaró que el acuerdo se firmaría. El vocero explicó que el acuerdo se firmaría. El vocero explicó los alcances del acuerdo. El vocero sugirió que se firmara el acuerdo.	* El vocero afirmó / anunció / criticó / declaró / explicó / sugirió. ? El vocero afirmó / anunció / declaró / explicó / sugirió obviedades.

Tabla 8

Como se ve en los ejemplos de la Tabla 8, estos verbos plenos deben estar acompañados por CD delimitados. El uso de CVS permite mayor flexibilidad, ya que se puede generar enunciados sobre eventos delimitados y no delimitados sin mayores restricciones en la gramaticalidad, como se ve en la Tabla 9:

Delimitado	No delimitado
El vocero hizo una afirmación polémica.	El vocero hizo afirmaciones polémicas. El vocero hace siempre afirmaciones polémicas.
El vocero hizo dos declaraciones contradictorias	El vocero hacía de cuando en cuando anuncios irrelevantes.
El vocero dio una explicación convincente.	El vocero dio explicaciones una y otra vez. El vocero dio explicaciones durante horas.
El vocero hizo algunas sugerencias interesantes.	El vocero hizo sugerencias interesantes.

Tabla 9

Conclusiones

El propósito de este estudio fue analizar contrastivamente un grupo de verbos plenos del decir y un grupo de construcciones verbales con verbos de soporte aparentemente sinónimos y con idéntica referencia, para determinar si es posible justificar la aparente duplicación de entradas léxicas que resultaría de la existencia de ambos.

En el análisis se tuvieron en cuenta (i) los requerimientos argumentales de los verbos plenos y de las CVS analizados, (ii) la posibilidad de cuantificar, determinar, intensificar y expresar matices evaluativos que caractericen al evento en cada construcción y (iii) el aspecto léxico de los elementos analizados.

A partir del análisis de la estructura argumental de verbos plenos y CVS equivalentes se determinó que a los verbos triádicos corresponden CVS de régimen diádico y a los verbos diádicos les corresponden CVS monádicas. Esto sucede porque uno de los argumentos queda subsumido en el nombre de la CVS, que en estos casos es una nominalización del VP. En tanto nominalización, puede recibir entonces especificadores y modificadores que dan lugar a nuevos elementos en el contenido de la enunciación.

A continuación, se estudiaron las posibilidades de cuantificar, determinar y evaluar el evento denotado por las CVP y CVS. Se observó que los nombres que forman parte de las CVS pueden estar acompañados de especificadores y modificadores. Por esto las CVS ofrecen mayores posibilidades de cuantificar y determinar el evento en forma concisa sin incurrir en agramaticalidad ni violar principios pragmáticos. Además permiten también incorporar elementos que expresen intensificación y evaluación, lo cual resulta en otra diferencia significativa entre VP y CVS, ya que el nombre que acompaña al verbo tiene más capacidad para recibir atributos que el verbo pleno de tomar complementos que puedan expresar esos mismos matices.

Adicionalmente se pudo ver que con frecuencia los nombres que forman parte de las CVS funcionan en muchos casos como nombres anafóricos. Así las CVS cumplen con una importante función textual, al contribuir a la cohesión, que se suma a la función pragmática o interpersonal que se cumple al permitir la atribución de matices evaluativos.

En lo que respecta a la expresión del aspecto en las CVP y CVS, se determinó que las CVS permiten conferir variados matices aspectuales al evento denotado, mientras que las CVP parecen tener una flexibilidad más acotada, debido a que en las CVS se da una interacción entre el aspecto gramatical expresado en el verbo de soporte, la estructura eventiva de los nombres deverbales que forman parte de las CVS, y los determinantes que acompañan al nombre.

Los resultados del análisis han permitido describir en forma más detallada algunas características de las CVS y señalar en forma más explícita cuáles son las diferencias pragmáticas que suelen mencionarse en la bibliografía a la hora de caracterizar las CVS, además de resaltar dos importantes funciones que estas cumplen: una textual (dada por el nombre, que funciona como nombre anafórico) y una pragmática (la de dar lugar a la inclusión de elementos cuantificadores, intensificadores y evaluadores). Lo observado permite concluir entonces que los verbos plenos y las construcciones con verbos de soporte “equivalentes” sólo lo son en un sentido muy restringido, que tiene en cuenta lo estrictamente léxico-semántico pero deja de lado las diferencias que existen en sus propiedades gramaticales y sintácticas. Si hemos de postular la existencia de una íntima relación entre lo léxico y lo gramatical no podemos entonces decir que los verbos plenos y las construcciones con verbo soporte sean equivalentes en sentido estricto. Por esto tampoco podemos decir que se de una duplicación innecesaria de entradas en el léxico, sino que la lengua se vale alternativamente de VP o de CVS en función de las diversas necesidades expresivas.

Referencias

- Aznárez Mauleón, M. (2006) *La fraseología metalingüística con verbos de lengua en español actual*. Frankfurt: Peter Lang.
- Bosque, I. y V. Demonte, Eds. (1999) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.
- Carter, R. (2000) *Vocabulary*. London and New York: Routledge.
- Coulthard, M., Ed. (1994) *Advances in Written Text Analysis*, Londres: Routledge.
- Davies, M. (2002) Corpus del Español. <<http://www.corpusdelespanol.org>>
- De Miguel, E. (1999) “El aspecto léxico”. En Bosque, I. *et al.* (1999: 2977-3060)
- De Miguel, E. (2008) “Construcciones con verbos de apoyo en español. De cómo entran los nombres en la órbita de los verbos” En *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*, editadas por Inés Olza Moreno, Manuel Casado Velarde y Ramón González Ruiz, Departamento de Lingüística hispánica y Lenguas modernas. Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, España. Publicación electrónica en: <<http://www.unav.es/linguis/simposiosel/actas/>> [Consulta: 26 de septiembre de 2009]
- Di Tullio, A. (2002) “Gramática y texto escrito: las trampas de la coordinación.” En *Ponencias del Simposio Internacional: Lectura y escritura: nuevos desafíos*. Mendoza, Argentina. Publicación electrónica en: <http://www.educ.ar/educar/site/educar/kbee/educar/content/portal-content/taxonomia-recursos/recurso/89d4dcab-e9e8-407b-bb2d-eea105dc4b10.recurso/79097299-a20c-4f00-b224-c3d4ee5f4255/gramatica_y_texto_escrito.pdf> [Consulta: 26 de septiembre de 2009]
- Flowerdew, J. (2009) “Use of signalling nouns in a learner corpus”. En Flowerdew, J. *et al.* (2009: 85-102)
- Flowerdew, J. y M. Mahlberg, Eds. (2009) *Lexical Cohesion and Corpus Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Francis, Gill (1986) *Anaphoric Nouns*. Birmingham: Univ. of Birmingham Printing Section.
- Francis, Gill (1994) “Labelling discourse: an aspect of nominal-group lexical cohesion”. En Coulthard, M. (1994: 83-101).
- Herrero Ingelmo, J. L. (2001) Los verbos de soporte: ¿gramática o léxico? Universidad de Salamanca. Publicación electrónica en: <<http://web.usal.es/~joluin/investigacion/darsoporte.pdf>> [Consulta: 26 de septiembre de 2009]
- Hunston, S. and G. Francis (2000) *Pattern Grammar: A Corpus-Driven Approach to the Lexical Grammar of English*. Amsterdam: John Benjamins.
- Luque Durán, J. (2004) Aspectos universales y particulares del léxico de las lenguas del mundo. Estudios de lingüística del español (ELiEs), Volumen 21. Publicación electrónica en: <<http://elies.rediris.es/elies21/>> [Consulta: 15 de septiembre de 2009]
- Lynne Murphy, M. (2003) *Semantic Relations and the Lexicon*. Cambridge: CUP.
- Picallo, M. C. (1999) “La estructura del sintagma nominal: las nominalizaciones y otros complementos argumentales”. En Bosque, I. *et al.* (1999: 363-393).
- Piera, C. y S. Varela (1999) “Relaciones entre morfología y sintaxis”. En Bosque, I. *et al.* (1999: 4367-4422).
- Resnik, G. (2008) “Eventividad nominal y estructura morfológica: nominalizaciones en -ada en el español rioplatense”. *Actas del XV Congreso Internacional de ALFAL*. Montevideo, Uruguay.
- Schmid, Hans-Jörg (2000) *English Abstract Nouns as Conceptual Shells*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter.

Capítulo 95: 777-783

La estructura esquemática en textos
para Inglés con Fines Específicos (ESP)

Laura D. Mandatori

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

La estructura esquemática en textos para Inglés con Fines Específicos (ESP)

Laura D. Mandatori

Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas, Universidad Nacional de Catamarca

Catamarca, Argentina

lauram@tecno.unca.edu.ar

Resumen

La gran variedad de textos disciplinares e interdisciplinares que la comunidad tiene que abordar para intercambiar información representa una de las características singulares del ámbito universitario. La gran diversidad de géneros discursivos de los textos refleja diferentes grados de complejidad. Los estudiantes universitarios deben familiarizarse con escritos que despliegan diversas funciones comunicativas. En la enseñanza de ESP, los alumnos se relacionan con su disciplina específica, mediante técnicas y estrategias que los capacitan en el desarrollo de habilidades de lecto-comprensión en Inglés. En ocasiones, sin embargo, les resulta difícil determinar la o las funciones de cada uno de los textos, obstaculizando su adecuada interpretación. El objetivo de este trabajo es reconocer la estructura esquemática (Eggins, 1994) de los textos a través de los diferentes segmentos que constituyen el todo, y a su vez, contribuyen a clarificar cómo se relacionan uno con otro. Para ello, se han analizado las realizaciones de cada componente por medio de la léxico-gramática (Mandatori, 2010) en textos de Minas y se han identificado las claves lingüísticas que marcan las funciones, según los objetivos del “género meta” (Kwan, 2006). Para desarrollar un análisis de segmentos (*move analysis*), se propone iniciar a los estudiantes en algunas técnicas dirigidas al reconocimiento de los marcadores léxico-gramaticales que los determinan. Los aportes del análisis del género, ESP y la LSF (Lingüística Sistemico Funcional) (Halliday 1985, 2004; Halliday y Martin 1993) sirven de marco para la presente propuesta, que se espera resulte en una mejor comprensión de los textos disciplinares escritos en inglés.

Introducción

Las demandas actuales de comunicación universal mediante un idioma internacional constituyen un proceso dinámico en permanente crecimiento, especialmente en el nivel universitario. La gran variedad de textos disciplinares e interdisciplinares que la comunidad tiene que leer, escribir o usar para intercambiar información representa una de las características singulares del ámbito universitario. Los textos que sus miembros deben abordar abarcan una gran diversidad de géneros discursivos que reflejan diferentes grados de complejidad (Mandatori, 2010). Los estudiantes universitarios deben familiarizarse con escritos que despliegan diversas funciones comunicativas según la “explicación teórica de la observación de sentido común de que usamos el idioma de manera diferente en situaciones diferentes” (Eggins y Martin, 1997: 234, mi traducción). ESP está orientado a la identificación y la enseñanza de la lengua y las habilidades necesarias para que los estudiantes desarrollen capacidades que les permitan un rendimiento exitoso, particularmente en contextos disciplinares (Swales, 1990; Bloor, 1998).

En este particular entorno, ESP se presenta como un enfoque crucial para la enseñanza del inglés; un enfoque que, según Hyland (2002: 385) ha tenido éxito principalmente al proporcionar una perspectiva diferente en la interpretación del uso del lenguaje, basada en la “identificación de los rasgos específicos del lenguaje, prácticas discursivas y habilidades comunicativas de grupos meta” como así también en las “prácticas de enseñanza que tienen en cuenta la disciplina y la pericia de los estudiantes” (mi traducción). Este campo ha sido particularmente relevante al facilitar el discernimiento en cuanto a estructuras y significados de los textos, los requerimientos de contextos académicos o del mercado en lo que concierne a habilidades comunicativas, y las prácticas de enseñanza a través de las cuales estas habilidades se pueden desarrollar. Para Hyland (2002) el poder de ESP se puede atribuir a su carácter de enfoque del lenguaje basado en la investigación, así como su contribución a la aplicación de métodos prácticos. Del mismo modo, Hyland enfatiza el concepto de “especificidad” como una característica sobresaliente de ESP y en ello concuerda con Halliday, McIntosh y Strevens (1964) y con Strevens (1988), en el sentido de que estos lingüistas se han concentrado en los objetivos meta de los alumnos en sus respectivas áreas disciplinares y en la necesidad de desarrollar las competencias necesarias en tales campos de estudio. El concepto de especificidad, entonces, marca la diferencia entre ESP y el Inglés General, una cuestión de gran interés para los profesores comprometidos con la instrucción en lengua extranjera en carreras tecnológicas y científicas del nivel universitario. Los instructores tienen que verse con un gran número de dificultades para encontrar los enfoques y métodos más apropiados para la enseñanza de esta particular especialidad del inglés. ESP se puede considerar como un conjunto de aspectos del idioma que se deben tener en cuenta y analizar, aparte del lenguaje cotidiano pero sin dejarlo de lado. Como

destacan Halliday y Martin (1993), la característica distintiva del lenguaje científico se encuentra no sólo en el uso de términos técnicos sino también en las relaciones que se establecen entre ellos en textos particulares y en las elecciones sintácticas realizadas, es decir, en la léxico-gramática como un todo. Para extraer del lenguaje cotidiano los aspectos particulares que distinguen el discurso científico y tecnológico, los instructores deben hacer un considerable esfuerzo comenzando por el análisis de necesidad, diseño de cursos, búsqueda y selección del material de diferentes fuentes, pasando por la preparación de las actividades diarias según los temas que se enseñarán, hasta el diseño de prácticas y evaluaciones.

Género

Con respecto a descripciones de géneros como modelos de discurso útiles para los instructores de ESP, Hyon (1996) destaca el trabajo de diversos investigadores y menciona como desventaja la falta de metodologías de enseñanza para aplicarse en las clases.

Ahora bien, la noción de género -según Christie (2006)- comenzó a introducirse en el discurso educativo en tres áreas: en la LSF (Lingüística Sistemática Funcional) derivada del trabajo de Halliday (1978), en ESP (Inglés con Fines Específicos) siguiendo a Swales (1990), y en Estudios de la Nueva Retórica, a través de Miller (1984).

Christie (2006) alude a la atención puesta por Halliday a las formas en las que el lenguaje varía según los diferentes tipos de situaciones. También se refiere al desarrollo simultáneo de un enfoque basado en el género como parte de un interés en Inglés con Fines Específicos como lo aplica Swales y otros (Swales, 1990; Bhatia, 1993). En cuanto a los estudios de la Nueva Retórica, Christie menciona que se orientaban principalmente a una audiencia de alumnos de lengua materna, por lo tanto mostraban diferentes objetivos de aquellos de Swales, o Halliday y sus colegas.

Los géneros se distinguen uno del otro en relación con los propósitos comunicativos que logran. A su vez, diferentes textos, o muestras de géneros, se pueden separar en partes más pequeñas o segmentos que contribuyen a cumplir estas funciones (Flowerdew y Dudley-Evans, 2002).

Swales (1990: 33) enfatiza tres características de los géneros:

Los géneros son clases de eventos comunicativos dirigidos a una meta.

Los géneros tienen estructuras esquemáticas; y

Los géneros son independientes de estilos o registros.

En el marco de la LSF, Eggins y Martin (1997: 236) destacan que “diferentes géneros son diferentes maneras de usar el lenguaje para lograr tareas culturalmente establecidas de modo diferente, y los textos de géneros diferentes son textos que están cumpliendo diferentes propósitos en la cultura” (mi traducción). Por otra parte, según Martin (en Eggins, 1994: 26) “un género es una actividad (...) en la cual los hablantes se involucran como miembros de una cultura” (mi traducción). Debido a su carácter de actividad social relacionada con la cultura y la situación, los géneros permiten clasificaciones y sub-clasificaciones, por ejemplo: géneros literarios tales como novelas, sonetos o autobiografías; géneros educativos tales como informes científicos, conferencias, libros de texto y otros. Es a través del género que se reconoce el propósito de un texto y particularmente, a través de los diferentes segmentos genéricos por medio de los cuales un género se desarrolla en un texto. Estas etapas constituyen la ‘estructura esquemática’ y reciben el nombre de “*moves*” en inglés, expresión que difícilmente tenga un equivalente apropiado en español. El concepto de *move* se refiere a “una unidad semántica que se relaciona con el propósito del autor” (Dudley-Evans, 1986: 131, mi traducción) y una unidad estructural que se posiciona entre la oración y el párrafo. El concepto de estructura esquemática tiene que ver con el montaje que determina la macro-estructura de los textos (Swales, 1990; Bhatia, 1993; Hasan, 1977, 1984).

Dado que los géneros se realizan mediante el lenguaje, por lo tanto la léxico-gramática usada variará como varía el género, y las elecciones léxico-gramaticales determinarán los patrones de realización en las diferentes etapas esquemáticas a través de los géneros.

Por ello, es necesario identificar la función del texto y analizar la forma en que cada segmento (*move*) en la estructura contribuye al “logro de esa función” (Kwan, 2006: 32).

Por ejemplo, en el corpus del presente trabajo¹, los textos son representativos del informe técnico, es decir, el tipo discursivo usado con mayor frecuencia en las clases de ESP para estudiantes de Ingeniería. El propósito principal de este género es informar sobre desarrollos y ventajas en el campo disciplinar bajo análisis. Para cada uno de los segmentos (en adelante, *moves*) los patrones realizacionales abarcan tipos de cláusulas característicos, elecciones particulares de verbos, agentes, atributos o conjunciones, entre otros. Estos patrones deben analizarse para determinar los límites de cada *move*. Para llevar a cabo esta tarea, también es necesario asignar los rótulos apropiados a cada *move*. Teniendo en cuenta la distinción de los rótulos en la lingüística funcional, en este estudio se adoptan los rótulos funcionales que nos dicen lo que algo está realmente haciendo. El rotulado funcional es “semánticamente mucho más rico” (Martin, 2000: 14, mi traducción) y más relevante para un análisis de gramática aplicable al género, ya que se concentra en el significado, mientras que el rotulado por clase se focaliza principalmente en la forma.

Objetivo

El objetivo de este trabajo es reconocer la estructura esquemática (Eggins, 1994) de los textos a través de los diferentes segmentos que constituyen el todo, y de la misma manera contribuyen a clarificar cómo los segmentos se relacionan uno con otro. Para lograr una apropiada identificación de la estructura esquemática de un género, se hace necesario analizar las realizaciones de cada componente de la estructura esquemática, es decir, cómo se hace explícito por medio de la léxico-gramática (Mandatori, 2010).

Metodología

El corpus para el análisis consiste en textos en Inglés extraídos de diferentes fuentes tanto impresas como digitales, representativos del tipo de material de lectura que los estudiantes de Ingeniería de Minas usan con mayor frecuencia en las clases de ESP. Los textos se seleccionaron teniendo en cuenta su extensión y la relevancia de los temas tratados en los mismos.

Para identificar el género de un texto, es necesario referirse a las dos dimensiones a través de las cuales se realizan los géneros. La primera dimensión, la estructura esquemática, representa la realización de la “organización por etapas y orientada a una meta de los géneros” mediante una “estructura funcional constituyente en el texto” (mi traducción). La segunda dimensión es la de los “patrones realizacionales, es decir, opciones lingüísticas que marcan los límites entre *moves* como así también la función de cada *move* del género” (Eggins, 1994: 36). La identificación de las etapas constituyentes nos permite reconocer la estructura esquemática de cada uno de los textos, según los propósitos comunicativos de cada *move*. Es decir, cada texto se dividió en *moves* teniendo en cuenta la función de cada uno y los rasgos lingüísticos por los cuales se realiza dicha función.

Resultados y Discusión

Los resultados del análisis llevado a cabo presentan en primer lugar los *moves* dominantes en el corpus seleccionado; es decir, la estructura esquemática de los textos, y en segundo lugar, los rasgos realizacionales en cada uno de los *moves*.

Los principales *moves* encontrados fueron rotulados con nomenclatura propia acorde a la función pragmática de cada uno, según el siguiente detalle:

Explicación

Descripción

Evaluación

Situación

Solución

Información previa

Clasificación

Perspectivas

Problema

Las características definitorias de cada *move* se detallan a continuación.

Explicación: estos *moves* se concentran en procesos de diferentes tipos e incluyen “cuestiones técnicas” como Martin (1993: 179) los denomina, tales como exploración minera, secuencia de acciones ejecutadas paso a paso por maquinarias específicas y procesos geológicos naturales, entre otros. El propósito de estos *moves* es, principalmente, diseñar actividades y se realiza mediante claves lingüísticas como conectores de secuencia (*as, then, meanwhile*) y verbos de acción o procesos materiales (Halliday, 1985) (*is carried out, is finalized, is used*).

Descripción: las descripciones tratan sobre características de productos, instrumentos, herramientas y elementos naturales. Incluyen denominaciones que pueden parecer difíciles, pero los estudiantes acostumbra usarlas en Inglés ya que a veces no se encuentra un equivalente apropiado en Español. Las claves lingüísticas que realizan las descripciones son principalmente verbos en presente, voz activa y pasiva.

Evaluación: Este tipo de *move* apunta a ventajas de productos, procesos, costos de maquinarias, rendimiento de productos y empresas y potencialidad en cuanto a las aplicaciones de productos y eficiencia técnica, respectivamente. Estas evaluaciones se realizan mediante elementos lingüísticos tales como adjetivos y adverbios que denotan connotación positiva (*excepcional, interesting, modern, correctly, accurately*).

Situación: En general, los *moves* de situación proporcionan información concerniente, por ejemplo, a las características de una mina en cuanto a ubicación física, producción y capacidad, equipamiento tecnológico especializado, ciertas exploraciones y proyectos mineros y los usos de diferentes metales. Estos *moves* se realizan mediante expresiones que sitúan la información en el tiempo (*since 1980, last year*), verbos que denotan capacidad (*has, contain, include*), sustantivos densamente modificados,

abreviaturas químicas (Ni-Cu) y acrónimos (LKAB), como también expresiones referidas a posiciones geográficas o físicas (*Germany, Africa*).

Solución: Las soluciones ofrecen vías alternativas para resolver cuestiones complicadas en cuanto a innovaciones preparadas para el mercado minero, tales como minería subterránea, trabajo mecanizado para incrementar la productividad, investigación diseñada para aliviar el uso de elementos peligrosos y el uso de químicos para trabajar con contaminantes, entre otros. Las características lingüísticas que marcan solución incluyen expresiones lexicales específicas (*solutions*) y sustantivos positivamente modificados (*equally effective alternative*).

Información previa: Estos *moves* proporcionan información que el lector debe manejar para situar los datos en el tiempo y el espacio. Incluyen datos sobre avances en comunicación, depósitos mineros en diversas partes del mundo y características de maquinarias, entre otros. Como rasgos realizacionales se encuentran expresiones de tiempo, nombres de lugares y marcas que se refieren a ubicaciones físicas y empresas en el mercado minero, respectivamente, con tiempos verbales principalmente en pasado.

Clasificación: Los *moves* de clasificación se presentan como una forma de organización y constituyen una “parte fundamental de todas las ciencias” (Martin, 1993: 179, mi traducción). Los textos analizados ofrecen, por ejemplo, una taxonomía de rocas basada en los diferentes elementos naturales que tienen que ver en los procesos geológicos que conducen a su formación, y metales y minerales que se clasifican en base a diversos elementos encontrados en la naturaleza. Las claves lingüísticas que realizan estos *moves* incluyen, sobre todo, marcadores verbales (*form, comprise, make up, are subdivided*) o expresiones lexicales específicas (*their classification as...*).

Perspectivas: Estos *moves* operan para planificar futuras acciones tendientes a mejorar los métodos de trabajo, el rendimiento de productos y desarrollos de proyectos mineros. Se realizan mediante verbos en futuro y modalizaciones que señalan qué se puede hacer para lograr mejores resultados.

Problema: Los *moves* de problema se refieren a inconvenientes en cuanto a inversiones financieras, riesgos de contaminación y costos de maquinarias. Los rasgos lingüísticos incluyen principalmente léxico de evaluación negativa (*most seriously, a suspected carcinogenic, pricing... problem*).

A continuación, se ofrece un ejemplo textual de algunas claves lingüísticas resaltadas en el discurso que se presenta, según la función que realizan. Se ha seleccionado un texto en el que se encuentran varias de las funciones pragmáticas caracterizadas por las claves lingüísticas anteriormente citadas.

Ejemplo de análisis de “moves”

LOS PELAMBRES

(De un artículo publicado en *Mining Magazine*)

Power Recycle

Situación	The copper concentrates which <u>began</u> to be pumped from the mine <u>late last year</u> to the coast (<u>MJ, November 12, 1999</u> , p.385) <u>contain</u> molybdenum and silver by-products, which <u>help reduce</u> the net operating costs. However, it is not widely known that the mine has a third by-product: electricity.
Inf.previa	<u>Los Pelambres</u> lies high in <u>the Andes</u> at 3,200 m, <u>close to the border with Argentina</u> . The <u>closest suitable site</u> for the concentrator <u>was chosen</u> at 1,600 m, necessitating the conveyor belt system to carry the ore to the concentrator. Four variable speed belt feeders <u>have been installed</u> in a concrete reclaim tunnel below the mine stockpile which discharge directly onto the first flight of the coarse ore conveying system.
Descrip.y Evaluación	The latter system, supplied by Krupp Canada, <u>incorporates</u> three 1,800 mm wide, downhill regenerative flights, for a total length of 12,700 m and with a total vertical drop of 1,300 m. The conveyors <u>run</u> at 6.0 m/s and <u>can handle</u> minus 200 mm coarse crushed ore at an initial design capacity of 5,800 t/h (corresponding to a process plant capacity of 85,500 t/d). The system’s capacity <u>can be upgraded</u> to meet the future 127,500 t/d plant throughput requirements by simply adding additional drive components. Siemens of Germany supplied the electrical equipment for the regenerative conveyor system and secured an initial three-year maintenance contract, for a total of \$ 30 million.
Expl.proc.	The ten 2.5 MW motors that <u>operate</u> the system <u>have</u> an electronic control system which <u>allows</u> the speed and torque of the motors <u>to be controlled by adjusting</u> the AC supply. The

Evaluación	frequency convertors <u>allow</u> a range of 0-120 rev/min. In any conveyor system this <u>offers</u> a <u>number of advantages</u> , including <u>much smoother start-up and stopping</u> , and therefore <u>lower maintenance costs</u> and the <u>ability</u> to meet <u>the same safety factors</u> with <u>lower specification components</u> ; and the <u>optimization</u> of the running speed and electrical load whatever the material flow onto the belt, <u>saving up</u> to about 20% in energy.
Expl.proc.	In the case of Los Pelambres, the gradient also means that as the frequency convertors <u>control</u> the downward movement of the ore, they <u>act</u> as generators, <u>producing up</u> to 25 MW
Evaluación	of electricity which <u>is fed</u> into the national grid. Minera Los Pelambres <u>calculates</u> that the recycled energy will total an average of around 56 GWh annually at the mine's initial full-production rate of 85,000 t/d of ore. The system <u>only uses</u> power to start, with both normal running and stopping being generative. The system <u>does have</u> disc brakes, but they <u>are</u> for use in emergency. To put the <u>cost saving</u> into perspective, Minera Los Pelambres <u>calculates</u> that the energy <u>saved is</u> roughly equivalent to that used by the project in its open pit (electric shovels and drills) and at its port facility.

Propuesta pedagógica para identificación de *moves* y sus funciones

Para iniciar a los estudiantes en el análisis de textos teniendo en mente las funciones pragmáticas de cada segmento, el instructor deberá explicar e ilustrar el modo en que los textos generalmente se despliegan a través de segmentos o *moves* que constituyen su estructura esquemática, y también apuntará a la utilidad de analizar esta estructura. Los rasgos lingüísticos que realizan los diferentes *moves* en un texto corto se subrayarán, de modo que los estudiantes puedan deducir el propósito del autor en cada una de las etapas en que se divide el texto.

Por ejemplo:

There is a flow of new designs in the drilling sector. Situación
However, some are inadequate to deal with the
problem of drilling hard rocks.... Problema

Luego, se desarrollarán las siguientes actividades:

Se proveerá a los estudiantes de cartillas que contengan ejemplos de los principales rasgos que se presentan generalmente en las descripciones, evaluaciones, explicaciones, etc. como claves para la función de cada *move*. Esto permitirá que los estudiantes tomen conciencia de la función de opciones lingüísticas particulares.

Las características definitorias de cada *move* serán resaltadas, por ejemplo, cómo se describen las cosas, cómo se explica un proceso, cómo se presenta un problema o se da una solución.

Luego, se les proporcionará un texto genuino para realizar algunas tareas. En trabajo grupal y con la guía del instructor, se les pedirá que dividan el texto en *moves* que ejecutan diferentes funciones sobre la base de las elecciones léxico-gramáticas que el texto ofrece.

Por último, los estudiantes transcribirán las claves lingüísticas encontradas y las relacionarán con cada función de cada *move* en los que han dividido el texto, y, en caso de existir diferencias con la cartilla en sus manos, las nuevas claves lingüísticas serán agregadas para enriquecerla.

Se espera que las actividades diseñadas en este trabajo estimulen la habilidad de los estudiantes para inferir las funciones de los *moves* mediante el reconocimiento de los rasgos lingüísticos que caracterizan cada función, teniendo como último objetivo, ayudarlos a lograr una comprensión más apropiada de los textos en inglés de las disciplinas que deban abordar.

Conclusión

La articulación entre la Teoría del Género que apunta a la función social y forma del lenguaje en contextos académicos y de investigación, proporcionando un vínculo con ESP; la Investigación en ESP y la LSF usada como herramienta para explorar cómo se traza el significado en la gramática y el léxico de los textos, sirven de marco para la presente propuesta.

En la búsqueda de alternativas para que los alumnos superen dificultades, con el análisis realizado y con posibles aplicaciones en clases de ESP de diferentes disciplinas, se espera coadyuvar a lograr mejores resultados en el proceso de lecto-comprensión de textos en inglés. Esta propuesta puede aplicarse, también, a la práctica de otros aspectos complicados para los alumnos como por ejemplo, modificación múltiple o referencia anafórica, entre otros.

Notas

1 Es parte del análisis realizado en la Tesis de Maestría con Orientación en Lingüística Aplicada. Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba. Agosto de 2008.

Referencias

- Bhatia, Vijay K. (1993) *Analysing genre: Language use in professional settings*. London: Longman.
- Bloor, Meriel (1998) "English for Specific Purposes: The preservation of the Species". *English for Specific Purposes* 17 (1), pp. 47-77.
- Christie, Frances (2006) "Genres and Institutions: Functional perspectives on educational discourse". In N. H. Hornberger (Ed.) *Encyclopedia of Language and Education*, pp. 786-797. US: Springer.
- Dudley-Evans, Tony (1986). Genre analysis: An investigation of the introduction and discussion sections of M.Sc. dissertations. En M. Coulthard (Ed.) *Talking about Text*. Discourse Analysis Monographs N° 13, English Language Research. University of Birmingham, pp 128-145.
- Eggins, Susan (1994) *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London & New York: Continuum.
- Eggins, Susan y Jim Martin (1997). Genres and Registers of Discourse. In T. A. van Dijk (Ed.) *Discourse as Structure and Process*, pp. 230-255. London: SAGE.
- Flowerdew, J. & Dudley-Evans, T. (2002). Genre Analysis of Editorial Letters to International Journal Contributors. *Applied Linguistics* 23/4, pp. 463-489.
- Halliday, Michael A. K. (1985) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Halliday, Michael A. K. (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. Revisado por Christian Matthiessen. London: Arnold.
- Halliday, Michael A. K y J. R. Martin (1993) *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. London: Longman.
- Halliday, Michael A., Angus Macintosh, y Peter Strevens, P. (1964). *The linguistic sciences and language teaching*. London: Longman.
- Hasan, Ruqaiya (1977) Text in the systemic-functional model. En W.Dressler (Ed.), *Current trends in Textlinguistics*, pp.228-246. Berlin: Walter de Gruyter.
- Hasan, Ruqaiya (1984) The nursery tale as a genre. *Nottingham Linguistic Circular*, special issue *Systemic Linguistics* 13, pp.71-102.
- Hyland, Ken (2002). "Specificity revisited: how far should we go now?" *English for Specific Purposes* 21, pp .385-395. [www document] Recuperado de: www.elsevier.com/locate/esp.
- Hyon, Ssunny (1996). "Genre in Three Traditions: Implications for ESL". *TESOL Quarterly*. Vol.30 (N° 4), pp. 693-719.
- Kwan, Becky S. C. (2006) "The schematic structure of literature reviews in doctoral theses of applied linguistics". *English for Specific Purposes* 25, pp.30-55.
- Mandatori, Laura D. (2010) "A Study of the Simple Present Tense in the Reading Material of ESP Courses from a Genre-based Perspective" Recuperado de: [http://www.editorial.unca.edu.ar/Publicacione on line/DIGITESIS/mandatori laura/index.htm](http://www.editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/DIGITESIS/mandatori%20laura/index.htm).
- Martin, Jim R. (1993). "Literacy in Science: Learning to Handle Text as Technology". En Halliday, M. A. K. & J. R. Martin *Writing Science. Literacy and Discourse Power*, pp. 166-202. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Martin, Jim R. (2000). Grammar meets genre. Reflections on the 'Sydney School'. *Arts: The Journal of the Sydney University Arts Association* 22, pp. 47-95.
- Miller, Carolyn R. (1984). "Genre as social action". *Quarterly Journal of Speech*, 70: 151-167.
- Strevens, Peter (1988). ESP after twenty years: a reappraisal. En M. Tickoo (Ed.), *ESP: state of the art*, pp. 1-13. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Swales, John (1990) *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Capítulo 96: 785-790

Verbos modales deónticos y el bloqueo del subjuntivo
en completivas introducidas por predicados volitivos

Ana M. Marcovecchio y Andrés Kaller

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Verbos modales deónticos y el bloqueo del subjuntivo en completivas introducidas por predicados volitivos

Ana M. Marcovecchio y Andrés Kaller

Universidad de Buenos Aires y Universidad Católica Argentina

Buenos Aires, Argentina

amarcove@yahoo.com; andreskaller@yahoo.com.ar

Resumen

Los auxiliares modales *poder*, *deber* y *tener que*, que en su interpretación deóntica expresan posibilidad o necesidad (Palmer 1986), se caracterizan por su imposibilidad para flexionar en modo imperativo (Gómez Torrego 1999). Asimismo, formando parte de cláusulas completivas dependientes de predicados volitivos tampoco admiten la flexión en modo subjuntivo, lo que hace suponer que estas cláusulas que manifiestan no-asepciones requieren únicamente la indicación de su compatibilidad semántica con el predicado introductor, mediante mecanismos morfológicos (modo verbal) o bien sintácticos (perífrasis modales), pero no ambos simultáneamente: El médico le aconseja que tome regularmente la medicación / El médico le aconseja, sugiere que *debe*, *tiene que*, *puede* tomar regularmente la medicación / El médico le aconseja que **deba*, **tenga que*, **pueda* tomar regularmente la medicación. Sin embargo, estos verbos flexionan en modo subjuntivo con operadores de irrealidad, como *ojalá (que)*, *si* y *como si*. En este sentido, dado que los auxiliares modales *poder*, *deber* y *tener que* conforman una escala gradual con respecto a su fuerza deóntica, parece probable que la elección de uno u otro requiera también cierta compatibilidad semántica con el grado de la fuerza del verbo que lo introduce. Por consiguiente, el propósito de esta comunicación es intentar esclarecer qué instancias formales y semánticas motivan el bloqueo de la manifestación del modo subjuntivo en los auxiliares deónticos que forman parte de los predicados de cláusulas completivas y también evaluar la capacidad combinatoria de las distintas subclases de predicados volitivos con las perífrasis modales en las completivas dependientes de ellos.

Introducción

En esta comunicación, intentamos distinguir qué instancias formales y semánticas motivan el bloqueo de la manifestación del modo subjuntivo en los auxiliares deónticos *poder*, *deber* y *tener que* cuando estos forman parte de perífrasis verbales que constituyen los predicados de cláusulas completivas en función de complemento objeto directo dependientes de algunos verbos de 'mandato'. Esto nos permite no solo trazar un paralelo entre las restricciones de la flexión en imperativo de los verbos modales y la no flexión en subjuntivo en ciertas completivas junto con la posible alternancia con construcciones de infinitivo, sino también suponer que la compatibilidad semántica con el predicado introductor o bien se expresa mediante mecanismos morfológicos (el modo verbal) o bien (morfo)sintácticos (las perífrasis modales), pero no siempre mediante ambos simultáneamente. En los ejemplos que usamos para desarrollar nuestro planteo, la categoría 'tiempo' permanece constante: empleamos el presente, tanto en el predicado introductor como en el de la completiva. La razón de esta decisión es (además de concentrarnos exclusivamente en la variación de la flexión en modo) evitar casos de posibles alternancias entre el condicional y el pretérito imperfecto del modo subjuntivo en *-ra*, motivadas por el fenómeno de las dislocaciones.

Asimismo, evaluamos la capacidad combinatoria de las distintas subclases de predicados volitivos con las perífrasis modales en las completivas dependientes de ellos, dado que efectivamente, algunas subclases de los predicados agrupados bajo el rasgo '+voluntad' introducen completivas que contienen siempre predicados en modo subjuntivo, incluso en los casos en que esos predicados se conformen con auxiliares deónticos.

La modalidad en las lenguas. Modalidad deóntica: auxiliares deónticos y flexión

Como sabemos, para Palmer (1986), la modalidad es una noción semántica que se define como la expresión gramatical de la actitud u opinión del hablante frente al contenido de la enunciación; en ese sentido, la alternancia indicativo / subjuntivo, es decir, la manifestación morfológica expresada mediante la flexión de modo, es apenas una de las varias maneras por las cuales se transmite la modalidad lingüística. Asimismo, este autor distingue entre modalidad epistémica, relacionada con la verdad de las proposiciones, y deóntica, que trata sobre la obligación y el permiso. La primera se aplica al sistema modal que engloba las nociones de 'posibilidad' y 'necesidad' e indica el grado de compromiso del hablante con lo que dice. En cambio, la segunda está relacionada con la volición o lo afectivo. Los significados asociados a esta modalidad informan respecto de las cuestiones subjetivas que entran en el campo de los deseos del hablante.

Desde una perspectiva tipológica (Bybee *et al.* 1994), las desinencias de modo subjuntivo gramaticalizan las modalidades que aparecen en la oración principal, relacionadas típicamente con la

expresión de 'duda', 'evaluación', 'reacción (emotiva)', 'mandato' y 'actitud volitiva'. También Givón (1995) reconoce que la modalidad, al señalar la actitud del hablante respecto del contenido de la proposición, determina si una oración es factual o hipotética, y de eso depende la elección del modo en la codificación de las informaciones. En ese sentido, el *irrealis*, la modalidad encadenada a las nociones de futuridad, de hipótesis, de condición, vinculadas a los eventos potenciales, resulta un contexto que favorece la realización del modo subjuntivo.

Para Lyons (1980), la necesidad deóntica proviene típicamente de algún origen o de alguna causa: "es normal que haya alguien o algo que él reconozca como responsable de haberle impuesto la obligación de actuar de aquella manera" (Lyons 1980: 755). A esa persona o institución se la conoce bajo el nombre de origen deóntico. Para el análisis de la expresión de la 'obligación' es preciso diferenciar la doble perspectiva de la modalidad deóntica: en primer lugar, la expresión de obligación que formula el enunciador, en coincidencia con el sujeto del enunciado, imponiéndose cierta obligación según las circunstancias que lo involucren; y, en segundo lugar, la expresión de obligación que formula el enunciador no coincidente con el actante del enunciado (o sujeto gramatical), de modo que aquél obliga o sugiere algo a su interlocutor. Este último caso es el que concierne a nuestro trabajo.

Según Bybee *et al.* (1994), las modalidades orientadas hacia el agente informan sobre la existencia de condiciones internas y externas al agente con respecto al cumplimiento de la acción indicada en el predicado principal. Algunas de las nociones más específicas son la obligación, la necesidad y la habilidad:

- i) la obligación indica la existencia de condiciones sociales externas que exigen a un agente completar la acción que se predica, como una obligación fuerte o débil (por ejemplo: *Todos los estudiantes deben registrar su asistencia*);
- ii) la necesidad expresa la existencia de condiciones físicas que exigen que un agente complete la acción que se predica (por ejemplo: *Necesito un café para despertarme*);
- iii) la habilidad informa la existencia de condiciones internas que habilitan al agente con respecto a la acción que se predica (por ejemplo: *Puedo aprobar el examen porque estudié mucho*).

Estas modalidades conforman parte del contenido proposicional y pueden estar expresadas por morfemas léxicos o gramaticales. Además, existen relaciones diacrónicas entre algunos de estos sentidos. Así, la expresión de la necesidad puede provenir de la manifestación del deseo; en la formación del futuro, además, pueden confluir el deseo y la obligación, en especial en la primera persona para expresar la intención del agente. Asimismo, es posible que las modalidades orientadas hacia el agente sean usadas también en enunciados directivos, es decir, aquellos cuyo propósito no es transmitir información, sino elicitar una acción. Como el hablante está involucrado en crear la obligación o garantizar el permiso, estos usos se describen como subjetivos; de ahí que sean considerados modalidades orientadas hacia el hablante; es decir, los enunciados directivos (que incluyen órdenes, exhortaciones, recomendaciones, etc.) son los que el hablante emplea para otorgar permiso. Estas modalidades orientadas hacia el hablante no informan sobre la existencia de condiciones en el agente sino más bien permiten que el hablante se las imponga a quien se dirige. Los términos gramaticales vinculados con el estudio de las modalidades orientadas hacia el hablante, para estos autores, son:

- i) *imperativo*: la forma usada para una orden directa a una segunda persona;
- ii) *prohibitivo*: para las órdenes negativas;
- iii) *optativo*: el deseo o la esperanza del hablante expresados en la cláusula principal;
- iv) *exhortativo*: el hablante incita a alguien a la acción;
- v) *admonitorio*: el hablante expresa una advertencia o un reproche;
- vi) *permisivo*: el hablante concede permiso.

Verbos volitivos en español y flexión modal

Hasta acá, nos hemos referido sintéticamente a la manifestación de la modalidad deóntica en la flexión de modo y también mediante el uso de verbos auxiliares modales. Efectivamente y en coincidencia con la *Nueva gramática de la lengua española* observamos que en nuestra lengua, "[...] existe una relación estrecha entre los conceptos de VERBO AUXILIAR MODAL y FLEXIÓN VERBAL MODAL. [...] Así, en algunos contextos en los que se espera subjuntivo, este modo alterna con *auxiliares modales de obligación*, contruidos en indicativo. Ilustran esta pauta los complementos de los verbos que expresan mandato" (2009: §25.2c, pag.1871, tomo I).

Con respecto a los auxiliares, si bien no son considerados típicamente "defectivos", *poder*, *deber* y *tener que* no admiten la flexión en modo imperativo. Gómez Torrego (1999: 3347-3348) caracteriza las perífrasis modales como "construcciones en las que la acción del infinitivo es vista por el hablante como obligatoria, necesaria, deseada, posible, probable, etc. Se trata de manifestaciones externas a la acción del infinitivo pero que en algún sentido la afectan. [...] Dos rasgos formales parecen diferenciar

estas perífrasis de las aspectuales: (a) No son compatibles con los imperativos [...], (b) Son compatibles, en la mayoría de los casos, con el infinitivo compuesto¹ [...]"

En relación con la distribución del modo indicativo y del modo subjuntivo en las proposiciones sustantivas encabezadas por *que* en función de objeto directo, sujeto o término de circunstancial régimen, Kovacci (1992) reconoce entre los predicados volitivos (aquellos que expresan deseo -con variados matices-, necesidad o temor):

- i) los verbos o construcciones que no imponen restricciones temporales en la proposición como *preferir, desear, esperar, temer, ser preferible, ser de desear*;
- ii) los verbos que únicamente permiten tiempo prospectivo en la proposición como *ordenar, exigir, recomendar, aconsejar, permitir*, y también los predicados de 'comunicación' como *comunicar, decir, escribir...*, cuando se comportan como volitivos;
- iii) los verbos como *solicitar, pedir, rogar*, que con objeto indirecto tienen función similar a los de i); pero sin el objeto indirecto, la proposición es de infinitivo.

En todos los casos, para Kovacci, la proposición se construye en subjuntivo tanto en la oración afirmativa como en la negativa, y no es ni verdadera ni falsa.

Entonces, trazadas las relaciones, por un lado, entre modalidades orientadas hacia el agente y modalidades orientadas hacia el hablante, y, por otro, entre verbos auxiliares modales y su restricción para flexionar en imperativo, estamos en condiciones de asociar esa particularidad flexiva con la imposibilidad de la presencia del modo subjuntivo en cláusulas sustantivas introducidas por predicados que también expresan modalidad deóntica:

- (1) a. El profesor les aconseja / sugiere a los estudiantes que *estudien* clase a clase.
- b. El profesor les aconseja / sugiere a los estudiantes que *deben, tienen que, pueden* estudiar clase a clase.
- c. El profesor les aconseja / sugiere a los estudiantes que **deban, *tengan que, *puedan* estudiar clase a clase.

Completivas y sus posibilidades combinatorias con auxiliares modales en modo indicativo o subjuntivo

Es notorio que en español, los predicados marcados con el rasgo '+volitivo' se construyen con completivas cuyo predicado flexiona en modo subjuntivo². De hecho, como vimos, los verbos de 'comunicación', que son compatibles con la flexión en indicativo y en subjuntivo en las completivas, distinguen 'aserción' de 'mandato' mediante este recurso. Ahora bien, algunos de los verbos volitivos, crucialmente, los de 'mandato', como *ordenar, decretar, prescribir, mandar, notificar, exigir, imponer, recomendar, (des)aconsejar, sugerir, insinuar, advertir...*, llevan completivas, en función de objeto directo³, con verbos o bien en subjuntivo, o bien en indicativo si se trata de predicados articulados con perífrasis de modalidad eminentemente deóntica. Comparemos:

- (2) a. El médico dispone / ordena / aconseja / establece que el paciente *siga* una dieta estricta.
- b. El médico dispone / ordena / aconseja / establece que el paciente *debea, tienea que* seguir una dieta estricta.
- c. El médico dispone / ordena / aconseja / establece que el paciente **debaa, *tengaa que* seguir una dieta estricta.

Se trata de casos en que los sujetos de los predicados introductores son típicamente humanos y los objetos directos de esos verbos de 'mandato' son oracionales (Delbecque 1999). Cuando está presente el complemento objeto indirecto, al señalar al destinatario, se entiende que hay comunicación verbal. Como indican Bybee *et al.* (1994), el concepto semántico de obligación informa la existencia de condiciones sociales externas que exigen a un agente completar la acción que se predica, como una coerción fuerte o débil. En ese sentido, contrastan (3) y (4):

- (3) a. Te ordeno que *llegues* temprano.
- b. Te ordeno que *tenés que, debés, #podés* llegar temprano.
- c. Te ordeno que **tengaa que, *debaa, *puedaa* llegar temprano.
- (4) a. Te sugiero que *llegues* temprano.
- b. Te sugiero que *#tenés que, #debés, podés* llegar temprano.
- c. Te sugiero que **tengaas que, *debaas, *puedaas* llegar temprano.

Considerando (3) y (4), podemos notar que los verbos de 'mandato' que expresan obligaciones fuertes no son enteramente compatibles con proposiciones sustantivas cuyo predicado se construye con *poder*, auxiliar deóntico que se ubica en el polo menos fuerte de la escala de la imposición, en relación con los otros auxiliares. Como contrapartida, que el predicado introductor manifieste una imposición sutil de aquel que enuncia sobre el destinatario parece conducir a cierta anomalía semántica si la completiva contiene perífrasis con *tener que* o *deber*. No obstante, conviene destacar que en todos los casos, se evidencia la agramaticalidad de la flexión en subjuntivo de los auxiliares modales de las completivas, más allá de la mayor o menor fuerza deóntica que los predicados introductores les impriman a las construcciones.

Por otra parte, de acuerdo con Bybee *et al.* (1994), el 'deseo' se diferencia de la 'obligación' en que aquel expresa la existencia de condiciones volitivas internas (más que externas) del agente con

respecto a la acción que se predica. Así, un verbo de 'deseo' puede adquirir el sentido de mandato si se dan ciertas circunstancias pragmáticas, por ejemplo la autoridad del sujeto y la posibilidad de que se cumpla lo deseado (Ridruejo 1999). Igualmente, si se dan esas circunstancias pragmáticas como para que (5), por ejemplo, pueda ser interpretada como un mandato, los verbos de 'deseo' siguen exigiendo completivas en subjuntivo sin excepción:

- (5) a. Prefiero que *llegues* temprano.
 b. Prefiero que **tenés* que, **debés*, **podés* llegar temprano.
 c. Prefiero que #*tengas* que, #*debas*, *puedas*⁴ llegar temprano.

Esto va en línea con que ciertamente, la restricción del empleo en subjuntivo de los auxiliares deónticos parece darse solo en las completivas dependientes de los verbos de 'mandato', no así con otros verbos volitivos: como ya vimos, los de 'deseo' (del tipo *desear*, *augurar*...), pero también los de 'pedido' (como *pedir*, *solicitar*, *suplicar*, *implorar*, *rogar*...), los de 'permiso' / 'prohibición' (como *permitir*, *autorizar*, *impedir*, *prohibir*...) y los de 'necesidad' (*necesitar*):

- (6) a. Te deseo / pido, ruego / permito, prohíbo que *llegues* temprano.
 b. Te deseo / pido, ruego / permito, prohíbo que **tenés* que, **debés*, **podés* llegar temprano.
 c. i. Te deseo que *tengas* que, *debas*, *puedas* llegar temprano.
 c.ii. Te pido, ruego / permito, prohíbo que #*tengas* que, #*debas*, #*puedas* llegar temprano.
 (7) a. Necesito que *llegues* temprano.
 b. Necesito que **tenés* que, **debés*, **podés* llegar temprano.
 c. Necesito que #*tengas* que, #*debas*, *puedas* llegar temprano.

Como muestran (6.c.ii) y (7c), parece existir más una anomalía semántica que una restricción morfosintáctica en el empleo de auxiliares modales en completivas dependientes de verbos de 'pedido' y de 'necesidad': probablemente, se trate de una redundancia semántica dado que los auxiliares gramaticalizan el matiz obligatorio que está presente también en las bases léxicas de los predicados introductores.

Asimismo, los predicados de 'deseo' y los de 'pedido'⁵ se distinguen de los de 'mandato' y de 'permiso'-'prohibición' por el hecho de que los primeros no imponen restricciones temporales a las completivas que dependen de ellos. En cambio, los del segundo grupo exigen siempre tiempo prospectivo en la proposición, como señala Kovacci (1992):

- (8) a. Deseo / ruego que haya traído el libro que le había encargado.
 b. Deseo / ruego que *haya tenido* que, *debido*, *podido* traer el libro que le había encargado.
 (9) a. Aconsejo, indico / permito, prohíbo que *haya traído el libro que le había encargado.
 b. i. Aconsejo, indico que **ha tenido* que, *debido*, *podido* traer el libro que le había encargado.
 b. ii. Permito, prohíbo que **haya tenido* que, *debido*, *podido* traer el libro que le había encargado.

Alternancias entre predicados en modo subjuntivo, en indicativo o en infinitivo

En relación con el requisito de la indicación de temporalidad prospectiva en las completivas introducidas por verbos de 'mandato', cabe evaluar también el aporte del infinitivo cuando la sustantiva se articula sin *que*. De hecho, frecuentemente, se considera (Bybee *et al.* 1994) que la modalidad está en el infinitivo. Para que esto ocurra, es requisito que el sujeto de la proposición de infinitivo no sea correferencial del sujeto de la oración. Por supuesto, si se trata de construcciones ditransitivas, la referencia del sujeto en la completiva será coincidente con la del objeto indirecto:

- (10)a. Los médicos siempre indican, sugieren, recomiendan *realizar* ejercicio.
 b. i. Los médicos le indican, sugieren, recomiendan que *realice* ejercicio.
 b. ii. Los médicos le indican, sugieren, recomiendan que *tiene* que, *debe*, *puede* realizar ejercicio.
 b. iii. Los médicos le indican, sugieren, recomiendan *realizar* ejercicio.

Efectivamente, de no cumplirse la referencia disjunta entre el sujeto oracional y el de la cláusula de infinitivo, no habrá valor deóntico, incluso con la presencia de auxiliares modales:

- (11) Dice *tener* que, *deber*, *poder* completar el parcial.

Por el contrario, en oraciones que indiquen mandato, no es posible que la cláusula de infinitivo se exprese con perífrasis deónticas, como se ve en (12d). Esto se debe a que la presencia del infinitivo parece transmitir ya el valor imperativo:

- (12)a. El profesor le indica al estudiante que *complete* el parcial.
 b. El profesor le indica al estudiante que *tiene* que, *debe*, *puede* completar el parcial.
 c. El profesor le indica al estudiante completar el parcial.
 d. El profesor le indica al estudiante **tener* que, **deber*, **poder* completar el parcial.

Asimismo, es ampliamente reconocido el valor imperativo del infinitivo en diversas construcciones y usos (Nguepi 2007). Uno de estos casos se verifica en la cláusula dependiente de *decir*, que precedida por la preposición *de* (13a), se contrapone por el valor '+/- deóntico' en comparación con la cláusula sin preposición (13b):

(13)a. El profesor le dice al estudiante *de completar* el parcial.

b. El profesor dice *completar* el parcial.

En síntesis, los estudios tipológicos confirman que los empleos de subjuntivo ocurren cerca de los últimos pasos de la gramaticalización y que su restricción a las cláusulas subordinadas llega muy tarde en su desarrollo. Entonces, cuanto más reducidos estén semánticamente, menos contribuyen a la semántica de la cláusula y son usados, más por estar fuertemente asociados con la configuración sintáctica que por la contribución semántica que realizan. Esto se relaciona con el hecho de que para las completivas estudiadas sea posible que el predicado se construya en indicativo, pero con otro recurso que exprese la compatibilidad de rasgos entre el verbo introductor de 'mandato' y la fuerza deóntica del verbo de la cláusula.

Conclusiones

En esta comunicación, nos propusimos dar cuenta, de manera introductoria, del hecho de que en español, las completivas dependientes de verbos de 'mandato' admitan predicados en indicativo, solo si estas se articulan como predicaciones con perífrasis modales. Esto nos llevó a reconocer que esas completivas, que se construyen en indicativo con auxiliares deónticos o en infinitivo, tienen valor imperativo; y que justamente, esos verbos modales, que no admiten la flexión en modo imperativo, tampoco flexionan en subjuntivo en dichos contextos sintácticos, a pesar de que acepten conjugarse en subjuntivo en otros contornos que expresan 'irrealidad'.

Queda por indagar, aún más, acerca de las (in)compatibilidades semánticas entre los verbos de 'mandato' y otros volitivos, y las perífrasis modales en las completivas, así como extender el estudio de este comportamiento a completivas que desempeñen las funciones de sujeto o de complemento de preposición.

Notas

1 Por supuesto, este último rasgo formal se asocia con el desplazamiento del valor deóntico de la perífrasis al valor epistémico. (Cfr. Giammatteo y Marcovecchio (2009)).

2 Bybee *et al.* (1994) sugieren un escenario diacrónico en que como las modalidades orientadas hacia el agente se gramaticalizan y, por ende, se van desarrollando en otros tipos; así, gradualmente, van tomando una expresión flexiva. En este marco, distinguimos modo de modalidad: modalidad es un dominio conceptual y el modo es su expresión flexiva.

3 En este estudio preliminar, nos circunscribimos a las completivas en función de objeto directo porque requeriría una investigación extensa la evaluación del comportamiento de los auxiliares modales en las demás funciones. A primera vista, considerando, por ejemplo, el uso de aconsejar o recomendar y de los predicados cognados ser aconsejable, ser recomendable, se advierte que las completivas dependientes de ellos van a construirse con auxiliares modales en indicativo o en subjuntivo, según la posición sintáctica de la proposición (El profesor les aconseja / recomienda que tienen que estudiar clase a clase; ¿Es aconsejable / recomendable que tengan que estudiar clase a clase).

4 Acá, como en (6.c.i) y en (7c), la perífrasis con poder oscila entre una interpretación deóntica de capacidad (equivalente a "estés en condiciones de...") y una lectura epistémica (equivalente a "te sea posible...").

5 Acerca de estos verbos, Hernanz (1999: 2278-2279) observa: "De todo ello se deriva que pedir, rogar y suplicar se ajustan a un doble paradigma sintáctico y semántico. Cuando seleccionan como control al complemento indirecto, se interpretan como verbos de influencia y, al igual que ocurre con estos, la correferencia entre dicho complemento y el sujeto de la subordinada es plenamente compatible con una forma verbal finita en ella. Por el contrario, si el control se corresponde con el sujeto, adoptan un cierto matiz desiderativo [...]".

Referencias

- Bosque, Ignacio y Violeta Demonte, Eds. [1999] *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bybee, Joan, Revere Perkins y William Pagliuca [1994] *The evolution of grammar. Tense, aspect, and modality in the language of the world*. Chicago / Londres: The University of Chicago Press.
- Bybee, Joan y Suzanne Fleischman, Eds. [1995] *Modality in Grammar and Discourse*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Delbecque, Nicole y Béatrice Lamiroy [1999] "La subordinación sustantiva: Las subordinadas enunciativas en los complementos verbales". En Bosque y Demonte (1999: 1965-2081, tomo II).
- Giammatteo, Mabel y Ana María Marcovecchio [2009] "Perífrasis verbales: una mirada desde los universales lingüísticos". *Sintagma Volumen* (21): 21-38.
- Givón, Talmy [1995] *Functionalism and Grammar*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Gómez Torrego, Leonardo [1999] "Los verbos auxiliares. Las perífrasis de infinitivo". En Bosque y Demonte (1999: 3323-3390, tomo II).
- Hernanz, Ma. Llúisa [1999] "El infinitivo". En Bosque y Demonte (1999: 2197-2356, tomo II).
- Kovacci, Ofelia [1992] *El comentario gramatical, tomo II*. Madrid: Arco Libros.
- Lyons, John [1980]. *Semántica*. Barcelona: Teide.
- Nguepi, George Victor (2007). "Valor textual y contenido semántico del infinitivo como alter-imperativo en español y en francés". *Tonos Digital* [Online] Volumen (13:0 Jul-26). Disponible en: <http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/122>
- Palmer, Frank Robert (1986) *Mood and modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Real Academia Española y Asociación de Academias [2009] *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- Ridruejo, Emilio [1999] "Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas". En Bosque y Demonte (1999: 3209-3251, tomo II).

Capítulo 97: 791-799

El uso de los conectores causales 'porque' y 'ya que' pospuestos desde un enfoque cognitivo-prototípico

Leonor Marra de Acebedo

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

El uso de los conectores causales 'porque' y 'ya que' pospuestos desde un enfoque cognitivo-prototípico

Leonor Marra de Acebedo

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, UNSJ

San Juan, Argentina

leonor.marra@speedy.ocm.ar

Resumen

El presente trabajo constituye una respuesta al siguiente problema que se plantea con relación al uso de conectores. Si observamos contextos auténticos en los que para una misma zona causal el hablante usa los conectores 'porque' y 'ya que', nos preguntamos ¿cuándo el hablante elige el conector 'porque' pospuesto y cuándo el conector 'ya que' pospuesto, para expresar la causa de una consecuencia? Para dar respuesta a la problemática planteada, desde el enfoque cognitivo-prototípico (Taylor 1989/1995, Borzi 1997), se consideran como supuestos teóricos del presente trabajo que las relaciones entre cláusulas son reflejo de la coherencia/continuidad del discurso, que los hablantes tienden a preferir que cada forma tenga un significado y una función, que las categorías tienden a ser no-discretas. En lo metodológico este enfoque impone estudiar las formas sobre corpora auténticos. Los textos-fuente son artículos periodísticos, ensayo y narrativa ficcional de autores argentinos contemporáneos. El análisis comparativo del conector causal 'porque' vs. 'ya que' según los parámetros de intención comunicativa (narrativa o argumentativa), tipo de información (mencionada, conocida, deducible o nueva) y tipo de causa, muestra los diferentes contextos de uso del conector 'porque' y de esta manera un uso más adecuado a los objetivos comunicativos del hablante. El enfoque cognitivo-prototípico, puede proveer una descripción de los fenómenos autoconsistente incorporando tanto la variedad de usos como los fenómenos contextuales que los motivan.

Introducción

La presente ponencia estudia el uso de los conectores 'ya que' y 'porque' pospuestos en relación con el tipo discursivo y propone como marco teórico para su tratamiento el enfoque cognitivo-prototípico. Se realiza una descripción del funcionamiento de estos conectores específicos de la zona semántica causal, que ofrezca evidencia para la solución de algunos de los problemas de clasificación que esta zona manifiesta. Y se presenta una reflexión final respecto de la diferencia existente entre describir una unidad según sus características formales y describirla según sus reglas de uso en contexto auténtico.

Estado de la cuestión

En todas las clasificaciones que nos ofrecen los gramáticos se observa una división semántica dentro del grupo de las cláusulas causales: causales reales o 'de lo dicho' donde se estaría enunciando la causa del verbo de la proposición principal (Lleva paraguas porque llueve), mientras que en las causales lógicas o 'del decir' donde se estaría enunciando la causa del verbo implícito ([Supongo que] llueve porque lleva paraguas). No obstante, no todos asignan diferencias sintácticas correlativas.

1. Quienes refieren las causales en general (Gili Gaya, S., 1961:§224; el Esbozo, 1973:§3.22.2.,p.548); Alarcos Llorach, E., 1994:§431 a §433).
2. Quienes diferencian causales reales o circunstanciales y causales lógicas o periféricas modificadoras de modalidad (Bello, A., 1980:§991; Kovacci, O., 1983 y 1992:§11.2.2; y Marcos Marín, F., 1979).
3. Quienes incluyen las dos causales en subordinación (Gili Gaya, S., 1961:§224; Marcos Marín, F., 1979; Kovacci, O., 1983; el Esbozo, 1973:§3.22.2 y Nota 2; Alarcos Llorach, E., 1994: §431, §433)
4. Quienes diferencian subordinación en las reales y coordinación en las lógicas (la GRAE, 1931:§346; §397 y §398; Lapesa, R., 1978:203/4; López García, A., 1994:371; Galán Rodríguez, C., 1999).
5. Quienes en el análisis incluyen la problemática de la calidad de la información de la cláusula con conector y de su posición respecto de la otra cláusula (la GRAE (1931:§346; Alarcos Llorach, E.; García, E., 1992; Galán Rodríguez, C., 1999; Borzi, C., 2000; Galán Rodríguez, C., 1999).
6. Se señala también como problemática el presupuesto sostenido de manera explícita o implícita de que todos los conectores causales tienen igual significado y función y podrían ser reemplazados por la forma 'porque' que sería una especie de pro-conector.

Problema

Frente a las diferencias en las conclusiones de los gramáticos tradicionales, nos planteamos el siguiente problema y preguntamos:

- ¿Los conectores 'ya que' y 'porque' tienen igual significado y función?
- ¿En qué contextos discursivos el hablante usa cada una de estas formas lingüísticas?

¿Cuáles son las motivaciones del hablante por las cuales selecciona uno u otro conector?

Enfoque teórico

El enfoque cognitivo-prototípico considera al conocimiento lingüístico parte integrante del conocimiento del mundo, y a la facultad del lenguaje, sujeta a las mismas reglas que el resto de las facultades mentales. Se entiende el lenguaje como un conjunto de signos o de recurrencias que se renegocian continuamente en el habla con el fin de hacerlos más útiles para lograr los objetivos comunicativos. El objetivo comunicativo, de carácter semántico y pragmático, determina así los otros aspectos del lenguaje: la sintaxis, la morfología y la fonética/fonología, que, por lo tanto, no son independientes y autónomas sino motivadas por el significado.

La comprensión es el proceso en el que los signos, como indicios, permiten al oyente construir hipótesis para interpretar un mensaje cuyo significado depende estrechamente del contexto. La gramática es así vista como un sistema motivado por el significado (pragmático y semántico) y la cognición, y es parte primordial del proceso de comprensión y producción de discursos. Es así que en lo metodológico este enfoque impone estudiar las formas sobre datos contextualizados que han de ser convalidados social y cuantitativamente.

El modelo propone, entonces, una categorización de las unidades no necesariamente dicotómica sino basada en la existencia de mejores y peores ejemplos de cada categoría cuyos miembros no son equivalentes entre sí.

Desde el enfoque cognitivo-prototípico una categoría es una unidad cultural de uso que representa el conocimiento de la forma de uso de esa categoría, y en consecuencia el conocimiento tiene una estructura no arbitraria sino motivada por el uso del objeto en situaciones reales (Rosch 1973; 1975). Los miembros de una categoría no son idénticos sino semejantes. Los criterios clasificatorios no son seleccionados arbitrariamente en beneficio de un sistema casi preestablecido, sino que se tratan de develar los atributos más y menos salientes del elemento en cuestión a partir del presupuesto de que los miembros de una categoría no son todos representantes equivalentes, sino que existen miembros que son mejores ejemplos que otros.

Desde la perspectiva de la gramática cognitiva-prototípica se sostiene que las unidades lingüísticas están agrupadas en conjuntos o categorías que tienden a mostrar un ordenamiento no discreto. En el centro de estas categorías se encuentran los miembros más prototípicos, los que mejor ejemplifican la categoría en las mentes de los hablantes nativos de un dialecto en un momento dado. El prototipo tiende a ser el miembro de la categoría más usado por estos hablantes, se corresponde con una rutina neurológica bien aprendida (el prototipo tiene correlato mental) y es una forma saliente y natural.

En una gramática de orientación prototípica, la sintaxis es síntoma de aquello que el hablante quiere lograr/decir. Las construcciones sintácticas deben ser consideradas necesariamente a la luz de los objetivos que se quieren lograr al usarlas (M.Winters, 1990) y son más o menos prototípicas. Se sostienen, entonces, como supuestos teóricos del presente trabajo que las relaciones entre cláusulas son reflejo de la coherencia (continuidad) del discurso, que los hablantes tienden a preferir que cada forma tenga un significado y una función, que las categorías tienden a ser no-discretas y que la descripción de las formas y construcciones debe hacerse en función de los contextos que las rodean y motivan en el uso real.

Frente a criterios de clasificación dicotómicos, a priori y dependientes de un signo considerado arbitrario, consideramos que el enfoque cognitivo-prototípico puede proveer una descripción autoconsistente de los fenómenos, incorporando tanto la variedad de usos como los fenómenos contextuales que los motivan.

Metodología

Justificación de la opción metodológica

Como el enfoque sostiene una validación social y contextual, los trabajos de medición se desarrollaron sobre corpora auténticos. En lo referente al Método, si el significado y la función de una forma se realizan solamente en contexto, proponerse describir una forma de manera científica impone describirla en su contexto de uso, siguiendo cierto orden, y según ciertos parámetros.

Método de análisis

Los principios teóricos expuestos y la intención de realizar una descripción que dé cuenta del uso de las formas en sus verdaderos contextos de aparición implican necesariamente una metodología cualitativa y cuantitativa.

Por 'contexto' entendemos la denotación y la connotación de las porciones discursivas que anteceden y siguen inmediatamente a la forma en cuestión y que entablan entre sí conexiones semántico-pragmáticas. Consideraremos porciones discursivas mediatas cuando la asignación de coherencia así lo exija. De esta manera, es la coherencia textual/discursiva y temático-remática la que fundamenta el análisis.

Para la validación cuantitativa corresponde evaluar la correlación entre parámetros y dar cuenta de la medida de influencia de cada uno de ellos y luego ordenar dichas frecuencias desde los contextos que menos favorecen la forma a los que más la favorecen o viceversa

Cuerpo de datos

De acuerdo con la metodología aplicada registré de un total de 1.504 páginas y de diversos tipos discursivos de material escrito de alta calidad estilística, 523 casos de ‘porque’ pospuesto a la cláusula (denominada por los gramáticos) “principal”. Los casos de ‘ya que’ pospuesto fueron encontrados 58.

Hipótesis

En sentido amplio, se sostienen las siguientes hipótesis en relación con el uso de los conectores mencionados:

- 1.Los conectores ‘ya que’ y ‘porque’ pospuestos tienen significados y funciones diferentes.
- 2.Estos significados y estas funciones están organizados sistemáticamente.

En sentido estricto, sostendremos las siguientes hipótesis:

- 3.En contexto causal en lengua escrita, se espera que el hablante elija las formas ‘ya que’ y ‘porque’ en cláusula pospuesta en fragmentos en los que argumenta.
- 4.El conector ‘porque’ pospuesto presenta mayor tendencia a introducir cláusulas con información nueva, por el contrario, el conector ‘ya que’ puede introducir tanto información conocida como información nueva.
- 5.Los conectores ‘ya que’ y ‘porque’ pospuestos introducen el mismo tipo de causa.

El análisis de ‘ya que’ pospuesto versus ‘porque’ pospuesto

Con el objetivo de describir la construcción ‘ya que’ en oposición a ‘porque’ tuve en cuenta los siguientes parámetros.

¿Los conectores ‘ya que’ y ‘porque’ en posición pospuesta tienen la misma preeminencia?

En primer lugar revisé las posiciones que ocupaban las cláusulas introducidas por cada uno de los dos conectores. En la Tabla 1 que sigue se puede observar que las cláusulas con ‘porque’ y con ‘ya que’ muestran una mayor tendencia a ocupar la posición pospuesta, aunque no se registran celdas cero en la posición prepuesta.

	Antepuesta	Pospuesta	Totales
Porque	7	523	530
Ya que	20	58	78

Tabla 1: Posición de la cláusula introducida por el conector

Texto-fuente	1. Clarín	2. Página12	3. Ensayo	4. Narrativa Ficcional	Totales
	24.56%	36.84%	0.01%	38.59%	100%
A Ya que	14	21	1	22	58
	12%	12%	0.01%	10%	10%
	19%	28%	14%	39%	100%
B Porque	100	148	71	204	523
	88%	88%	99.99%	90%	90%
	19.69%	29.88%	12.24%	38.20%	100%
Totales	114	169	72	226	581
	100%		100%	100%	100%

Tabla 2: Textos-fuente que presentan los dos conectores

La Tabla 2 nos muestra la preeminencia de 'porque' (90%), y una muy baja aparición de 'ya que' (10%).

¿'Porque' pospuesto y 'ya que' pospuesto responden a la misma intención comunicativa?

Para diferenciar la naturaleza argumentativa o narrativa del fragmento, consideré el atributo acto de habla del periodo porque en el flujo narrativo se espera que haya un solo acto de habla que englobe a las dos cláusulas implicadas, mientras que en la argumentación, argumento o razón y consecuencia, opinión o conclusión representan dos intenciones comunicativas diferentes.

Ejemplifico seguidamente dos casos con conectores en dos actos de habla. El ejemplo (1) presenta, mediante una cláusula con el impersonal 'haber', una generalización que expresa una opinión/conclusión, luego de la pausa viene la segunda cláusula del periodo causal introducida por 'ya que' que es un razón/argumento con verbo en presente de indicativo. El ejemplo (2) presenta también un contexto argumentativo donde hay cambio de intención comunicativa porque después de la primera cláusula que es una opinión/conclusión, viene la segunda cláusula introducida por 'porque' que es una razón/argumento, en donde la aseveración con un verbo cuasi-reflejo en presente del indicativo, aparece condicionada por una cláusula introducida por el 'si condicional'.

Ejemplo de 'ya que' en contexto de dos Actos de habla

(1) [6-iv-37-10] p.36 Pues no hay hombre que en última instancia merezca el desdén y la ironía; ya que, tarde o temprano, con divisas fuertes o no, lo alcanzan las desgracias, las muertes de sus hijos, o hermanos, su propia vejez y su propia soledad ante la muerte.

Sobre héroes y tumbas de ERNESTO SÁBATO

Buenos Aires, Planeta. 1984.

Ejemplo de 'porque' en contexto de dos Actos de habla

(2) [1-i-36-36] Las madres adolescentes representan el quince por ciento del total de embarazos en el país, lo que lo convierte en un serio problema de salud pública porque la mortalidad infantil se quintuplica si la mamá tiene menos de quince años, o sea que pasa de jugar con las muñecas al embarazo.

De sexo, televisión y adultos adolescentes - Por NORMA MORANDINI

Clarín - Sociedad - 25-09-2004

	1 2AdH	2 1AdH	Totales
A	100%	0%	100%
Ya que	58	0	58
	10%	0%	10%
B	100%	0%	100%
Porque	523	0	523
	90%	0%	90%
	100% 581	0	581

Tabla 3: +/-2 Actos de Habla

La lectura de la Tabla 3, si leemos la columna 1, muestra que no es relevante la tendencia de 'ya que' a ser elegido cuando el hablante cambia de acto de habla (10% de 'ya que' versus 90% de 'porque' en las celdas A1 y B1 respectivamente). A su vez, si nos concentramos en los resultados de la columna 2 se advierte claramente que tanto 'porque' como 'ya que' no se ven favorecidos en contextos donde no se registra cambio de acto de habla (0% en la celda B2 versus 0% de 'ya que' en la celda A1). Al comparar cada conector consigo mismo se advierte una absoluta tendencia de cada uno de todos sus casos en contextos de dos actos de habla.

En conclusión, cada conector aparece motivado por fragmentos argumentativos lo que queda claro a partir de los actos de habla comprometidos en las cláusulas.

¿'Ya que' y 'porque' presentan ambos el mismo tipo de información (conocida)?

Podemos establecer varias diferencias dentro de la información conocida¹: podemos referirnos a información mencionada (literalmente) dentro del discurso previo, lo que ejemplificaré en (1); podemos aludir a información no mencionada literalmente pero que puede inferirse a partir del conocimiento enciclopédico, ejemplificada en (2); podemos referirnos a información que el interlocutor puede inferir del contexto lingüístico previo, ejemplificada en (3) y en (4) ejemplifico un caso de 'ya que' con información nueva. En (5) ejemplifico un caso de 'porque' con información nueva y en (6) un caso de 'porque' con información conocida.

Ejemplo de 'ya que' acompañando Información mencionada. Se subraya la información que se retoma.

(1) [6-ii-25-15] Los indicadores conocidos esta semana fueron leídos como un techo a la reducción del desempleo por vía del crecimiento macroeconómico, [...]. El gobierno no lo reconoce así y objeta que se compare el crecimiento interanual del Producto Interno Bruto (del 11,2 por ciento), con el de un trimestre del empleo (0,1 por ciento). Las

mediciones que antes se hacían en mayo y octubre de cada año ahora son trimestrales. Sostiene que el cotejo correcto es entre el primer trimestre de 2003 y el primer trimestre de 2004: el descenso del desempleo fue del 6 por ciento. Cree que en la medición de mitad de año el índice de desocupación estará por debajo del 14 por ciento y que en diciembre no llegará al 13 por ciento.

Algunas de estas cifras son engañosas, ya que incluyen entre los ocupados a quienes reciben los magros subsidios de desempleo concedidos en el momento más crítico y que luego se tornaron crónicos.

Del Jockey Club a los enanos de Velásquez. Por HORACIO VERBITSKY

Página 12 – El país – 20-06-2004.

Ejemplo de 'ya que' acompañando información de conocimiento enciclopédico. Se subraya la información que el hablante supone conocida por conocimiento enciclopédico.

(2) [6-iv-33-6] p.20 [...] el diseño de las alfombras, las flores que encontramos en los cuartos, los discos y los libros, aunque objetos materiales (como también pertenecen a la carne los labios y las cejas), son, sin embargo, manifestaciones del alma; ya que el alma no puede manifestarse a nuestros ojos materiales sino por medio de la materia, y eso es una precariedad del alma pero también una curiosa sutileza.

Sobre héroes y tumbas de ERNESTO SÁBATO

Buenos Aires, Planeta. 1984.

Ejemplo de 'ya que' con información deducible del contexto lingüístico previo. Se subraya la información que permite abrir la deducción. La cohesión correferencial recupera la información del contexto lingüístico previo, lo que se evidencia en el uso de los pronombres personales ella (la angustia) que subrayo.

(3) [6-iv-45-18] p.233 Y siendo la esperanza más poderosa que la angustia (ya que siempre triunfa sobre ella, porque si no todos nos suicidaríamos) ¿no sería que ese Sentimiento Oculto es más verdadero, por decirlo así, que la famosa Nada?

Sobre héroes y tumbas de ERNESTO SÁBATO

Buenos Aires, Planeta. 1984.

Ejemplo de 'ya que' con información nueva.

(4) [6-iv-48-21] p.134 Por esos días, Adriana, cada vez más hermosa, se hallaba embarazada y muy próxima al parto. Seguía viviendo en la misma enorme casa antigua de siempre, ya que su marido –quise creer- fue incapaz de comprar vivienda propia.

El regreso de FERNANDO SORRENTINO

En "Nuevos cuentos argentinos". Buenos Aires. Alfaguara. 2001.

Ejemplo de 'porque' con información nueva.

(5) [1-iv-251-86] p.109 Los ojos le brillaron de alegría y los padres lloraron porque habían encontrado al hijo.

El Cautivo de JORGE LUIS BORGES.

En "El Hacedor", (1960). Cuentos. C.E.A.L. 1968.

Ejemplo de 'porque' con información conocida.

(6) [2-ii-81-39] Tardíamente, a partir de 1870, Alemania llega a su unidad nacional. Llega tarde a la etapa imperialista. Este suceso histórico determinó (entre, por supuesto, otras causas) las dos guerras llamadas "mundiales". Porque Alemania venía a discutir el reparto imperialista del mundo.

La Primera Guerra Mundial – Por JOSÉ PABLO FEINMANN

Página 12 – Contratapa – 04-04-2005

	1 -Inf. Nueva (mencionada/enciclop./deducible)	2 +Inf. Nueva	Totales
A			
	50%	50%	100%
Ya que	29	29	58
	60%	5%	10%
B			
	4%	96%	100%
Porque	19	504	523
	40%	95%	90%
	48	533	581
	100%	100%	100%

Tabla 4: +/- Información Nueva de la cláusula introducida por el conector 'ya que' y 'porque'

En la lectura horizontal de la Tabla 4 donde tenemos la comparación de la forma consigo misma, observamos que el conector 'ya que' puede acompañar tanto información conocida (50%) como información nueva (50%) y que el conector 'porque' presenta una marcada tendencia hacia la información nueva (96%) por sobre los casos con información conocida (4%). En la lectura vertical,

donde tenemos la comparación de las formas entre sí, observamos que prevalece el conector 'ya que' en los casos de información conocida (60%) por sobre los casos de 'porque' (40%); en tanto que para los casos con información nueva el porcentaje es mayor (95%) para los casos de 'porque' que para los casos de 'ya que' (5%).

En conclusión, 'ya que' y 'porque' no acompañan el mismo tipo de información. El conector 'porque' pospuesto presenta mayor tendencia a introducir cláusulas con información nueva, por el contrario, el 'ya que' puede introducir tanto información conocida como información nueva.

¿'Ya que' y 'porque' presentan los mismos tipos de causa?

El conector 'ya que' en posición pospuesta tiende a aparecer en contextos argumentativos. Recordemos que en los fragmentos argumentativos la intención del hablante es refutar o defender una tesis: Argumento + Opinión/Conclusión sg. Kovacci (1983) y Küper (1989): +1 implicación.

Seguidamente ejemplifico en (1) un caso de 'ya que' pospuesto en que introduce la Razón Lingüística de una Conclusión. En (2) un caso de 'ya que' pospuesto que introduce la Razón de una Opinión/Conclusión. En (3) un caso de 'porque' pospuesto que introduce la Razón Lingüística de una Conclusión. Y en (4) un caso de 'porque' pospuesto que introduce una Razón de una Opinión/Conclusión.

Ejemplo de 'ya que' pospuesto que introduce la razón lingüística de una Conclusión

(1) [5-i-3-3] En efecto, tal como lo indican los letreros del maxikiosco, está Mos frente a un drugstore, donde se pueden comprar bebidas, enfriadas en dos exhibidores, y golosinas. Luminoso y atractivo, los futuros pasajeros compran allí también sus boletos (ya que no hay otra boletería en ese andén)

El ingenio criollo viaja en subte – Por BEATRIZ SARLO

Clarín –Sociedad – 19-09-2004

Ejemplo de 'ya que' pospuesto que introduce la razón de una Opinión/Conclusión

(2) [5-ii-7-3] Aunque la polémica en sí misma tenga algún valor de entretenimiento, en tanto reposan otros asuntos de la agenda nacional quizá de mayor encono, ninguna distracción es eterna y termina por desgastar a los protagonistas, sin contar los riesgos del camino, sobre todo cuando hay actores interesados en encender las bengalas de las discordias para atacar por el flanco ya que no tienen fuerzas o condiciones para ser frontales.

Memorias-Por J. M. PASQUINI DURÁN

Página/12 – 26-03-2005

Ejemplo de 'porque' pospuesto que introduce 'razón lingüística' de una Conclusión

(3) [1-iii-165-33] p.17 En el plano político, la interrupción del gobierno de Hipólito Irigoyen por un golpe de Estado puso fin a una etapa de relativo orden institucional que se mantenía desde 1880. Decimos "relativo" porque esa etapa no estuvo exenta de fraude electoral y porque durante una gran parte de ella funcionó una forma de democracia restringida, dado que el voto universal masculino, obligatorio y secreto se instauró solo en 1912.

El rumbo de la política: entre la democracia y los golpes de Estado

En CANESSA, JULIO y otros, La Argentina ¿un país a la deriva?

Polimodal. Buenos Aires. Longseller. 2003.

Ejemplo de 'porque' pospuesto que introduce 'razón' de una Opinión /Conclusión

(4) [1-i-48-48] Sobre esa resolución venía reclamando el gobierno socialista español de José Luis Rodríguez Zapatero. El actual jefe de Gobierno de España se ha convertido en un gentil mensajero con el FMI: Rodrigo de Rato, otro español, es el jefe máximo. Aquella gestión no destrabará la negociación con el organismo porque, entre otros motivos, España es una nación de peso relativo que no integra el Grupo de los Siete.

Otro escenario luego de la crisis – Por EDUARDO van der KOOY

Clarín – Opinión – Panorama Político – 01-08-2004

	1 Causa + Consecuencia	2 Razón Lingüística +Conclusión	3 Razón Final +Opinión/ Conclusión	4 Razón + Opinión/ Conclusión	5 Razón + Consecuencia	Totales
	0%	2%	0%	98%	0%	100%
A Ya que	0	1	0	57	0	58
	0%	12.5%	0%	10%	0%	
	3%	1%	0%	95%	0%	100%
B Porque	14	7	3	498	1	523
	100%	87.5%	100%	90%	100%	
	14	8	3	555	1	581
	100%	100%	100%	100%	100%	

Tabla 5: Tipos de causa que introducen los conectores 'ya que' y 'porque' (pospuestos)

En la lectura horizontal de la Tabla 5 se observa en los casos de 'ya que' (A4) una marcada tendencia a introducir causa Razón de una Opinión/Conclusión (98%) y con un porcentaje menor (2%) para los casos de causa Razón Lingüística + Conclusión (A2). En tanto que en los casos del conector 'porque' (B4), se observa también una altísima tendencia con un porcentaje de 95%, de los casos con 'porque' que introducen el tipo de causa Razón + Opinión /Conclusión.

En la lectura vertical vemos que el conector 'porque' presenta una notoria tendencia a introducir la causa del tipo Razón + Opinión/Conclusión con un porcentaje del 90% por sobre los valores de los casos del conector 'ya que' (10%).

Por otra parte, el conector 'ya que' tiende a introducir Razón Lingüística a una Conclusión con un porcentaje de tan solo el 12.5%; y que el conector 'porque' manifiesta también mayor tendencia en el mismo tipo de causa con un porcentaje de 87.5%

Conclusiones

Las tablas nos confirman la hipótesis que preanuncié, si comparamos 'ya que' y 'porque' encontramos, las cláusulas con 'porque' y con 'ya que' muestran una mayor tendencia a ocupar la posición pospuesta, aunque no se registran celdas cero en la posición prepuesta (Tabla 1). Por otra parte, la preeminencia de 'porque' es del 90%, con una muy baja aparición de 'ya que' (10%) (Tabla 2). Por otra parte, cada conector aparece motivado por fragmentos argumentativos lo que queda claro a partir de los actos de habla comprometidos en las cláusulas (Tabla3).

De la comparación de ambos conectores en relación con el tipo de causa que presenta la cláusula introducida por el conector 'ya que' y 'porque', vemos que el conector 'porque' es favorecido por contextos en los que el hablante presenta en la primera cláusula una opinión/conclusión conectándola con la cláusula encabezada con 'porque' que introduce una razón (Tabla 5) mediante información nueva (Tabla 4).

El conector 'ya que' es favorecido por contextos en los que el hablante presenta también en la primera cláusula una conclusión conectándola con la cláusula encabezada con 'ya que' que introduce una razón (Tabla 5) mediante tanto por información conocida (mencionada, enciclopédica o deducible) no-evidente como por información nueva (Tabla 4).

Referencias

- Alarcos LLorach, Emilio (1994) *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bello, Andrés(1980) *Gramática de la lengua castellana*. Aula de Cultura, 1980.
- Borzi, Claudia (1994). "La distribución de la información como proceso en fases". *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 32:5-27.
- (1995) "El continuum de las relaciones sintácticas". *Estudios filológicos*, Chile, 29-42.
- (2000) "Las construcciones causales y la construcción del discurso". *Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística*. G. Constantino (ed.)1-24 (Número en CD - ISSN 0327-8794).
- (2007) El uso de 'ya que' y 'como' en el habla culta de la ciudad de Buenos Aires. En *Actas Congreso de IADA*, Buenos Aires.
- Cifuentes Honrubia, José Luis (1992) *Teoría de prototipos y funcionalidad semántica*. *Estudios de Lingüística*. Madrid: Eudema.
- (1994) *Gramática cognitiva. Fundamentos críticos*. Madrid: Eudema.
- Galán Rodríguez, Carmen(1999) "La subordinación causal y final". En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (1999, Vol.3: 3597-3642).
- García, Érika (1992) "Por qué como o porque.", *Nueva Revista de Filología Hispánica* XL2:599-621.
- Gili Gaya, Samuel (1961) *Curso Superior de Sintaxis Española*. Barcelona: Spes.

- Haiman, John (1985) *Iconicity in Syntax*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kovacci, Ofelia (1983) "Cuatro clases de modificadores causales con *porque*.". *Letras*. VI-VII:107-116.
- (1992) *El comentario gramatical*. I y II. Madrid: Arco/Libros.
- Küper, Christian (1989). "Die Leistung der kausalen Satzverknüpfers für Textkonstitution und Erzählperspective"
En H.Weydt (Hg.), *Sprechen mi Partikeln.*. Berlin, New Cork, W.de Gruyter: 488-497.
- Langacker, Ronald (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford: Stanford University Press.
- Lapesa, Rafael (1978) "Sobre dos tipos de subordinación causal." *Estudios ofrecidos a E. Alarcos LLorach*. III: 173-205. Oviedo.
- López García, Ángel (1994) *Gramática del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Marcos Marín, Francisco (1979) "A propósito de las oraciones causales. Observaciones críticas". *Cuadernos de Filología*. II-1:163-173.
- Real Academia Española (1931) *Gramática*. Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española (1973) *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Rosch, Eleanor (1973). "On the internal structure of perceptual and semantic categories". En T.E Moore (ed), *Cognitive development and the acquisition of language*, New York:, Academic Press:114-144.
- Winters, Marcel (1990). "Toward a theory of syntactic prototypes", en S.L: Tsohatzidis (ed), *Meanings and Prototypes*. *Studies in linguistic Categorization*, London: Routledge, 285-306.

Capítulo 98: 801-806

Epistemicidad y subjetividad en la expresión fija *creo*

Javier N. Martínez Ramacciotti

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Epistemicidad y subjetividad en la expresión fija *creo*

Javier N. Martínez Ramacciotti

CONICET / Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, Argentina

jnmartinezramacciotti@gmail.com

Resumen

Este trabajo es parte de una investigación más amplia en curso sobre interacciones orales espontáneas que ocurren en el hecho de habla institucional “juicio” en Cámaras en lo Penal en Córdoba. Se presentan avances realizados en la indagación empírica de la valoración epistémica de los hablantes respecto de lo que dicen. Los datos examinados son naturales y fueron recogidos en tres salas de audiencias. Del total del material grabado, sólo se utilizan los testimonios de los testigos. Desde una perspectiva funcionalista, se explora la expresión *creo*, la cual es la expresión de valoración epistémica más frecuente en el corpus. Esta tendencia de frecuencias en el español oral de Córdoba coincide con las tendencias descritas por Nuyts (2001) en el holandés y el alemán orales, y por Kärkkäinen (2006) en el inglés norteamericano oral. *Creo* se caracteriza por haberse fijado con el uso frecuente en la oralidad. Esta expresión señala la falta de compromiso epistémico del hablante respecto de lo que dice e indica que la evaluación de la proposición es subjetiva, es decir, que se origina en el hablante. Asimismo, *creo* tiene múltiples distribuciones y la evaluación epistémica que expresa puede tener diversos alcances.

Introducción

Este trabajo es parte de una investigación más amplia en curso sobre interacciones orales espontáneas que ocurren en el hecho de habla institucional “juicio” en Cámaras en lo Penal en la ciudad de Córdoba¹. Se presentan avances realizados en la indagación empírica de la valoración epistémica de los hablantes respecto de lo que dicen.

Los datos fueron recogidos en tres salas de audiencias diferentes. Del total del material grabado y transcripto, sólo se considera el habla de los testigos, por lo que el subcorpus totaliza 30.856 palabras.

Desde una perspectiva funcionalista que prioriza la sistematización de los fenómenos observados a partir de sus funciones en el uso del lenguaje, se exploran las formas lexicogramaticales que los hablantes utilizan para expresar actitudes respecto del contenido proposicional, para matizar diferentes grados de adhesión respecto de lo que dicen y para atribuir evaluaciones a otras voces. En esta comunicación en particular se analizan la expresión de valoración epistémica *creo*. La decisión de concentrarse en esta forma se basa en el hecho de que es la expresión de valoración epistémica más frecuente en el corpus (ver tabla 1): ocurre 68 veces (22,04 / 10.000 palabras). Esta tendencia de frecuencias en el español oral de Córdoba es comparable con las tendencias observadas por Nuyts (2001) para expresiones equivalentes en el holandés y el alemán orales, y por Kärkkäinen (2006 y 2007) en el inglés norteamericano oral: en estas lenguas, las expresiones de modalidad epistémica más frecuentes en la oralidad también son verbos de actividad mental.

	Expresión	Cantidad
1	creo	68
2	no sé	59
3	como	50
4	más o menos	41
5	FUTURO COMPUESTO	36
6	poder	25
7	digamos	20
8	deber	19
9	me parece	11
10	algo así	10

Tabla 1: Las diez expresiones de valoración epistémica más frecuentes en el corpus (30.856 palabras).

En primer lugar, se hará una breve referencia a algunos de los rasgos que caracterizan a *creo* como expresión fija; seguidamente, se examinará la dimensión evidencial de su significado; por último, se

describirán las funciones de las construcciones en las que ocurre *creo*, atendiendo al alcance de la evaluación epistémica que expresa.

Creo como expresión fija

La forma *creo* (como otras cláusulas con verbos de actividad mental en otros idiomas) se ha fijado con el uso frecuente en la oralidad y ha adquirido la función de indicar la estimación del hablante de la posibilidad de que una proposición (*p*) sea verdadera. Solo excepcionalmente esta cláusula ocurre en modo condicional: en el corpus se dan solo dos casos de *creería*, expresión que señala que la posibilidad de que *p* sea verdadera es menor. Las restantes 66 ocurrencias nos indican que normalmente toma la forma *creo*, es decir, en primera persona del singular y en presente del indicativo. Si se modifican los rasgos flexionales de esta expresión (como en *creí* o *creíamos*) la cláusula deja de tener una función “performativa” (Nuyts, 2001) y pasa a tener una función “descriptiva”, es decir que el hablante “menciona” tal evaluación epistémica pero no la presenta como propia o como actual. Además, por haberse fosilizado, *creo* ha perdido parte de su carga semántica y algunas restricciones sintácticas, lo que le permite ocurrir en múltiples intersticios de la estructura sintáctica y aumentar su potencial funcional.

El rasgo evidencial [+subjeto] de *creo*

Si bien esta expresión se ha fijado, mantiene parte de su significado ideacional. El significado del verbo *creer* y los rasgos morfológicos invariables de esta expresión indican que la valoración epistémica de la proposición se origina en un proceso mental del hablante. De ahí que en el componente evidencial de su significado tenga el rasgo [+subjeto] (Nuyts, 2001):

(1) Texto 1

Juez Nino Matto: ¿Cómo se llamaba este muchacho?

Elena Gómez: Creo que se llamaba (... ..) Héctor.

Esta expresión indica que la evaluación epistémica de “se llamaba Héctor” como una posibilidad se origina en el hablante, y que el hablante no se distancia de esa evaluación. Este rasgo [+subjeto] no deriva exclusivamente del significado del verbo que denota el proceso mental del hablante / conceptualizador que da origen a la valoración. Si nos concentráramos solamente en el significado del verbo, entonces deberíamos aceptar como [+subjeto] la oración de (2):

(2) Se cree que se llamaba Héctor.

Sin embargo, como creer aparece en una construcción impersonal, tiene el rasgo [+intersubjetivo]. En (2) la evaluación epistémica se presenta como compartida por varias personas y no hay ninguna indicación de que el hablante / conceptualizador participe de ella: el hablante se presenta como distanciado de la evaluación epistémica.

Tanto el significado del verbo que denota un proceso mental como sus rasgos flexivos realizan el componente de significado [+subjeto] de esta expresión epistémica.

Funciones y construcciones

Un supuesto teórico fundamental del enfoque cognitivo-funcionalista (ver por ejemplo Cornillie, 2007; Delbecque, 2008; Nuyts, 2001) es que las diferencias entre las construcciones en las que pueden ocurrir las expresiones modales son significativas; diferentes construcciones de una misma forma realizan funciones sutilmente diferentes.

En nuestros datos encontramos que la evaluación epistémica que expresa *creo* puede tener diversos alcances. Definimos el alcance como la unidad ideacional sobre la que la evaluación epistémica tiene su efecto: un participante, una circunstancia, un atributo o toda la proposición. La función de indicar que se está evaluando toda la proposición o solo un componente de ella no depende de *creo* sino de la construcción en la que ocurra esta expresión fija. Como ya se ha señalado, *creo* tiene múltiples distribuciones en el complejo de cláusulas y por lo tanto puede ocurrir en alguna de estas construcciones:

(1) *creo que* + [cláusula plena]

(2) *creo que* + [cláusula con elementos elididos]

(3) *creo que* + [sustituto de cláusula]

(4) [elemento dislocado a la izquierda] + *creo que* + [resto de cláusula]

(5) [cláusula plena] + *creo*

Evaluando toda la proposición

A la función de evaluar toda la proposición como posible y de presentar tal evaluación como subjetiva la realiza típicamente (41,18% de las ocurrencias) la construcción en la que *creo* es una cláusula principal [α] que selecciona como complemento una subordinada nominal plena [β], con la que establece una relación hipotáctica, como se observa en el texto de (3):

(3) Texto 3

Fiscal Marco Altamira: ((turno iniciado)) ¿Por qué calle venía, si se acuerda?

Marcelo Lima: No, [α creo que [β venía por atráØ del colegio Brigadier San Martín]].

Creo también tiene un efecto evaluador sobre una proposición completa cuando ocurre como apéndice en un complejo de cláusulas (ya sean cláusulas plenas o con elementos elididos). Esta es la construcción en la que menos frecuentemente ocurre: 5,88% del total. En esta construcción, la evaluación tiene alcance sobre toda la unidad ideacional precedente como se observa en el texto de (4):

(4) Texto 4

Fiscal Marco Altamira: ¿Con quién estaba usted esa noche en su casa? (.. ..) Si es que había alguien. En una de esas no había nadie.

(..)

Zulema Monte: E: (.) creo que mi esposo estaba durmiendo. Ya se había acostado, creo,

Sin la marca gramatical de subordinación *que*, es difícil sostener que el apéndice *creo* es la cláusula principal que domina a “ya se había acostado”. A pesar de no tener un rol sintáctico dentro del complejo de cláusulas, *creo* realiza una evaluación epistémica que tiene alcance sobre toda la unidad ideacional precedente.

Evaluando un componente de la proposición

En otras ocasiones, *creo* tiene un alcance restringido sobre una unidad ideacional menor a la proposición. Esto, nuevamente, se debe a la construcción en la que aparece *creo*. En 14,71% de los casos del corpus, *creo que* precede a un sintagma que denota un participante o una circunstancia sobre la que el hablante expresa su falta de compromiso epistémico. Por ejemplo, en (4) *creo que* precede un sintagma nominal con función de adjunto temporal (*el domingo*):

(5) Texto 5

Defensor Lisandro Quiroga: ((turno iniciado)) Entre el sábado ((golpe sobre el escritorio)) y el lunesØ ((golpe sobre el escritorio)), ¿lo vio usted a Castillo?

Pablo Natale: [α Creo que [β el domingo]].

El hecho de que el subordinante *que* aparezca entre el verbo y el sintagma nominal es evidencia de que se trata de una cláusula subordinada con constituyentes elididos. El material elidido en este texto es “lo vi a Castillo”. La actitud epistémica de duda se expresa solo sobre el elemento de la cláusula que no ha sido elidido.

En el corpus existe otra construcción que realiza la función de expresar la evaluación epistémica del hablante sobre un elemento de la proposición y difiere de la descrita en el párrafo anterior: [elemento dislocado a la izquierda] + *creo que* + [resto de cláusula]. En esta construcción, que es la segunda más frecuente del corpus (20,59% de las ocurrencias), un constituyente de la cláusula subordinada se antepone a *creo* y queda así focalizado, lo que da como resultado una estructura marcada: una cláusula subordinada discontinua, como se observa en (6):

(6) Texto 6

Sub Crio. Juárez: ((turno iniciado)) da la sensación de que no es una limpieza habitual del vehículo ((inaudible)). Inclusive, ((otra testigo)) manifiesta también de que Castillo estaba tirando mucha agua adentro del auto ((inaudible)) el baúl. (..) E:: (..) Justamente con ella estaba otro señor, (..) [β Sosa [α creo que] era el apellido], (..) ((inaudible)) E:: este hombre: e: manifestó relativamente lo mismo.

La cláusula principal [α] con el predicado mental que expresa la valoración epistémica aparece en posición media, entre dos constituyentes de la cláusula completiva [β]: el complemento predicativo antepuesto *Sosa* y el verbo copulativo *era*. En tanto construcción con focalización, esta emisión define el foco de pertinencia y se presenta como una reacción a una intervención del interlocutor (por ejemplo, la pregunta “¿Cómo se llama ese otro señor?”). Por tratarse de una construcción marcada, el constituyente dislocado a la izquierda (*Sosa*) es el constituyente que contiene la unidad de contenido definida así como pertinente y sobre el que se aplica la valoración epistémica. Es decir, es el sintagma que denota la unidad del plano ideacional (un participante, un atributo, una circunstancia) sobre la que el hablante expresa su duda.

Si bien la relación sintáctica de subordinación se establece entre *creo* y toda la cláusula discontinua, sostenemos que en esta construcción también la evaluación epistémica se aplica sobre uno de los constituyentes, el cual en 11 sobre 14 casos es el constituyente antepuesto. Esto se puede demostrar mediante la adición de un término disyuntivo encabezado por *o*, para determinar cuál es el constituyente sobre el que el hablante expresa duda. Consideremos:

(6) Sosa creo que era el apellido.

(6a) Sosa o Soto creo que era el apellido.

(6b) #Sosa creo que era el apellido o el nombre.

En (6a), la adición de *o Soto* da como resultado una oración posible en el contexto en el que se emitió originalmente (6); en cambio, en (6b) la adición de *o el nombre* no genera una oración adecuada. La razón es que el constituyente pospuesto (*el apellido*) se presenta como dado y sobre lo que no hay duda alguna.

Finalmente, la expresión de duda puede expresarse acerca de la polaridad de una proposición. A esta función la realiza la construcción en la que *creo que* precede una marca de polaridad afirmativa o negativa (los adverbios *sí* y *no*) que actúa como proforma que sustituye a toda una cláusula precedente (Kovacci, 1992: 134). En esta construcción *creo* ocurre en el 17,65% de los casos. En el texto (7) a continuación se indica entre paréntesis doble y → la cláusula sustituida por la proforma.

(7) Texto 7

Fiscal Marco Altamira: Dese vuelta. ¿Ve algún ((inaudible)) Campos en la sala? ¿De apellido Campos?

Pablo Ferreyra: No. [α *Creo que* [β *no*]] ((→ no veo a ningún Campos en la sala)). No.

En estos casos, el hablante expresa una actitud de cautela respecto de la polaridad de la proposición por la que se le pregunta: “ve a algún Campos en la sala”.

Discusión

La expresión epistémica *creo* puede ocurrir en diversas construcciones que no son equivalentes: cada una de estas construcciones permite evaluar distintas unidades ideacionales y parecen satisfacer distintas demandas.

La construcción en la que *creo* ocurre en posición inicial es la más frecuente. Kärkkäinen (2006) explora algunas de las funciones que desempeña *I think* al comienzo de turno. Admite que algunos factores que condicionan la ocurrencia de *I think* en posición inicial son de naturaleza cognitiva, pero en su enfoque interaccional no los explora. La autora sostiene que en este plano, cuando el turno se diseña con esta expresión modalizadora al comienzo, el efecto es el de marcar toda la contribución subsiguiente como incierta. Para el caso de *creo* en posición inicial, podemos sostener que actúa marcando una unidad ideacional (ya sea toda una proposición o un componente de ella) como subjetiva, es decir, como originada en un proceso mental del hablante.

En aquellos casos en los que *creo* aparece en posición media, el elemento dislocado a la izquierda se focaliza y sobre él se aplica la evaluación epistémica. La focalización obviamente no se debe a la posición de *creo*, sino al diseño de la cláusula subordinada, que funciona como reacción a una intervención de un interlocutor precedente o a una posible intervención que el hablante anticipa. El elemento que se focaliza es el pertinente en la negociación del sentido y respecto del cual el hablante indica falta de compromiso epistémico.

Los casos en los que *creo* aparece en posición final como un parentético parecen responder a otros tipos de demandas vinculadas a la producción del habla, como las que señala Nuyts (2001: 169). El uso de *creo que* con cláusulas completivas exige una planificación por adelantado. Sin embargo, en su uso parentético, *creo* se agrega espontáneamente y sin un nexo sintáctico al final de la cláusula, cuando el hablante ya ha terminado de expresar la proposición sobre la cual *creo* tiene un efecto evaluativo.

Conclusiones

En este trabajo hemos analizado la expresión de evaluación epistémica más frecuente en nuestro corpus de español oral de Córdoba y hemos establecido que:

(1) *Creo* es una expresión que se ha fijado con el uso: solo ocurre en primera persona del singular y en presente del modo indicativo (aunque tiene una variante en condicional que en nuestro corpus ocurre dos veces).

(2) Tiene el rasgo evidencial [+subjetivo] porque sus rasgos flexivos indican que la valoración epistémica se origina en un proceso cognitivo del hablante.

(3) Ha perdido sólo parte del significado ideacional original del verbo y ha adquirido un significado epistémico: no expresa la “creencia” (un entendimiento tenido por cierto) del hablante, sino la indicación de que el hablante considera que la verdad de *p* no es cierta sino posible.

(4) Ha adquirido independencia sintáctica, lo que le permite tener múltiples distribuciones en el complejo de cláusulas y diversos alcances de evaluación epistémica.

Es posible suponer que estas características y otras a las que no nos hemos referido² son las que motivan su uso frecuente en interacciones espontáneas en las que está en juego el compromiso del hablante con lo que dice.

Notas

1 Proyecto sobre juicios orales penales que se lleva a cabo con el aval y subsidio de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNCba y que forma parte del programa del GED Grupo de Estudios del Discurso bajo la dirección de la Dra. Isolda E. Carranza.

2 Por ejemplo el hecho de que *creo* no indica de manera precisa en qué punto en la escala epistémica se encuentra *p* (máxima posibilidad o mínima posibilidad), como sí lo hacen otras expresiones epistémicas.

Referencias

- Cornillie, Bert (2007) *Evidentiality and Epistemic Modality in Spanish (Semi-)Auxiliaries. A Cognitive-Functional Approach*. Berlín / Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Delbecque, Nicole (2008) "Semántica cognitiva y categorización lingüística". En Rodríguez Espiñeira y Penas Seijas, Eds. (2008: 19-56).
- Englebretson, Robert, Ed. (2007) *Stancetaking in Discourse. Subjectivity, Evaluation, Interaction*. Amsterdam / Filadelfia: John Benjamins.
- Kärkkäinen, Elise (2006) "Stance taking in conversation: From subjectivity to intersubjectivity". *Text and Talk*. 26 (6): 699-731.
- Kärkkäinen, Elise (2007) "The role of *I guess* in conversational stancetaking". En Englebretson (2007: 183-219).
- Kovacci, Ofelia (1992) *El Comentario Gramatical. Teoría y Práctica. Vol. II*. Madrid: Arco Libros.
- Nuyts, Jan (2001) *Epistemic Modality, Language and Conceptualization. A Cognitive-Pragmatic Perspective*. Amsterdam / Filadelfia: John Benjamins.
- Rodríguez Espiñeira, María José y Jesús Penas Seijas, Eds. (2008) *Categorización lingüística y límites intercategoriales*, Anexo 61 de *Verba*. Santiago de Compostela.

Capítulo 99: 807-813

Sarmiento como objeto de discurso en
una polémica periodística: Bayer / Narodowski

Teresita Matienzo y Carolina Seoane

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Sarmiento como objeto de discurso en una polémica periodística: Bayer / Narodowski

Teresita Matienzo y Carolina Seoane

UBA y UNG

Buenos Aires, Argentina

terematienzo@yahoo.es; tmatienz@ungs.edu.ar; caroseoane@yahoo.com.ar

Resumen

Argumentar es desplegar una actividad discursiva con miras a influir en las ideas, opiniones, sentimientos, comportamientos del destinatario. Para Grize la argumentación intenta poner en consideración representaciones verosímiles movilizando valores y creencias. Para él, los objetos de discurso no son construcciones a priori, sino que se van configurando en la actividad discursiva. Estos rasgos que conforman todo objeto de discurso se constituyen a partir de la esquematización. Según Grize (1990) los objetos que construye el discurso se presentan como un haz de propiedades, relaciones y esquemas de acción. En este trabajo vincularemos la teoría de Grize, en cuanto a la construcción del objeto discursivo, con el concepto de “punto de vista” reintroducido por Fontanille (1994), quien presupone que la aprehensión del objeto es siempre imperfecta y que esta imperfección genera una tensión y una búsqueda constante de la totalidad. Ahora bien ¿qué ocurre con los objetos o figuras polémicas de las historias nacionales? Consideramos estas polémicas como una textualidad especialmente productiva para el análisis tanto de figuras y políticas medulares de nuestra historia, como así también de los soportes ideológicos actuales; en tanto se articulan en torno a la revisión de figuras polémicas del pasado como estrategia de legitimación de ciertas políticas controversiales del presente. En este trabajo analizaremos cómo se construye el objeto “Sarmiento” en tres textos polémicos publicados en “Página 12” en la sección Contratapas en el mes de marzo de 2008. Se tratará de evidenciar cómo la construcción de los objetos del discurso está estrechamente vinculada a la orientación argumentativa del texto y a su contenido ideológico.

Introducción

Argumentar es desplegar una actividad discursiva con miras a influir en las ideas, opiniones, sentimientos, comportamientos del destinatario. Para la Lógica Natural esa persona a la que se trata de influir es un alter-ego a quien se intentará hacer compartir un punto de vista. En este contexto teórico, Jean Blaise Grize piensa la argumentación como el intento de poner en consideración representaciones verosímiles movilizando valores y creencias. Para este autor, los objetos de discurso no son construcciones a priori, sino que se van configurando en la actividad discursiva. Estos rasgos que conforman todo objeto de discurso se constituyen a partir de una esquematización. Según Grize (1990), los objetos que construye el discurso se presentan como un haz de propiedades, relaciones y esquemas de acción. En este trabajo vincularemos la teoría de este autor, en cuanto a la construcción del objeto discursivo, con el concepto de “punto de vista” reintroducido por Fontanille (1994), quien presupone que la aprehensión del objeto es siempre imperfecta y que esta imperfección en la captación del objeto genera una tensión y una búsqueda constante de la totalidad. El objeto de la percepción (informador) puede multiplicarse en imágenes heterogéneas, contradictorias o responder a una imagen homogénea del objeto configurada por aspectos compatibles.

Ahora bien ¿qué ocurre cuando los objetos discursivos son figuras controvertidas de las historias nacionales? Consideramos este tipo de polémicas como una textualidad especialmente productiva para el análisis tanto de personajes y políticas medulares de nuestra historia, como así también de los soportes ideológicos actuales, en tanto se articulan en torno a la revisión de figuras polémicas del pasado como estrategia de legitimación de ciertas políticas controversiales del presente.

En este trabajo analizaremos cómo se construye el objeto “Sarmiento” en tres textos polémicos publicados en “Página 12” en la sección Contratapas en el mes de marzo de 2008, que discuten sobre la adecuación o no de un decreto del gobierno de Macri que obliga a cantar el himno a Sarmiento en todos los actos escolares de las escuelas pertenecientes al ámbito de la Ciudad de Buenos Aires. Trataremos de demostrar cómo desde distintas perspectivas ideológicas se enfocan algunos aspectos del objeto y se ocultan otros, tratando de ubicar al receptor en el punto de vista del argumentador según la intención que mueva la actividad argumentativa. Desde esta perspectiva de análisis estudiaremos cómo se configura la imagen de “Sarmiento” en esta interacción discursiva.

Se comenzará por sintetizar el marco teórico que responde a la teoría de Grize, luego se analizarán los textos del corpus, para continuar con el análisis específico del objeto “Sarmiento” teniendo en cuenta el haz de propiedades del objeto, así como las relaciones y esquemas de acción. Se tratará de mostrar cómo la construcción de los objetos del discurso está estrechamente vinculada a la orientación argumentativa del texto y a su contenido ideológico.

La teoría de Grize y la construcción de objeto

Grize es uno de los fundadores de la teoría de la Lógica Natural (década del 60). Esta teoría, a diferencia de la lógica formal, no opera con conceptos (indiferentes al contexto) sino con nociones, tiene en cuenta el aspecto dialógico de la lengua, considera que los objetos que se construyen a partir del discurso se presentan como un haz de propiedades, relaciones y esquemas de acción, piensa que al argumentar se busca la plausibilidad de un punto de vista. Por otro lado, enfoca su interés en los discursos cotidianos y opera con una noción amplia de argumentación, dado que considera que argumentar es desplegar una actividad discursiva con miras a influir en las ideas, opiniones, sentimientos y comportamiento de otro y que este ejercicio requiere siempre de algún consenso previo de los interlocutores y una expectativa de un mínimo acuerdo. El otro es un alter ego al que se tratará de hacer compartir un punto de vista, se tratarán de modificar sus representaciones, poniendo en evidencia ciertos aspectos de las cosas, ocultando otros y proponiendo otros nuevos.

Junto con la noción de esquematización discursiva, el modelo de comunicación por resonancia constituye otro punto de vista clave de la lógica natural. Grize parte de cinco postulados para explicar la comunicación por resonancia: el dialogismo, la situación de interlocución, las representaciones, el de los preconstruidos culturales y el de la construcción de objeto. Para nuestro análisis nos detendremos en este último postulado.

Postulado de la construcción de objeto

No se puede evocar un objeto sin que la evocación sea acompañada de todo tipo de saberes más o menos precisos que forman parte del haz de objeto. El haz de objeto está configurado por los aspectos normalmente agregados al objeto y lo constituyen tres especies diferentes: propiedades, relaciones y esquemas de acción.

En el capítulo X de *Logique et Langage* (1990) Grize brinda como ejemplo la noción de la flor “rosa” cuyas propiedades son “ser roja”, “tener espinas”, etc; sus relaciones pueden ser, por ejemplo, estar cargada de “ser más bella que...” y sus esquemas de acción “marchitarse”, “cultivarse”, etc.

Grize agrega que los haces de objeto son de naturaleza cultural e histórica y también que los elementos de un haz dependen del dominio en el seno del cual el objeto se sitúa.

En un momento del desarrollo de un discurso se está en presencia de una clase-objeto que contiene cierto número de elementos y esto puede ir variando a medida que se le agregan elementos.

Clases-objeto de $x = \{a, b, \dots, k, \dots, n\}$

Los objetos que construye se presentan como un haz de propiedades, relaciones y esquemas de acción. Por ejemplo, una silla tiene la propiedad de ser un asiento, que se asocia con la acción de sentarse y que puede ser colocada en un comedor. El hablante supone que dichas propiedades son aceptadas por el oyente y, a medida que avanza el intercambio, el objeto puede resultar enriquecido con nuevas propiedades. Por ejemplo, en el caso de la silla, pueden aparecer rasgos de pertenencia y determinación como: la silla del nene, de finalidad: la silla eléctrica, de materia: la silla de caña; de valor: la silla elegante, etc. Sin embargo, estos rasgos que acompañan todo objeto discursivo no están determinados a priori como las categorías de la lógica formal, sin que son construidos en la esquematización. (Zamudio, 2005:36)

Toda actividad discursiva implica organizar un material verbal o signos que reenvían a preconstruidos culturales (PCC). Pero el manejo del sentido está en función de la finalidad del emisor; se trata entonces de seleccionar en el núcleo duro de las palabras los rasgos que van a concurrir al efecto deseado y por otro lado de acompañarlo de aspectos nuevos. Hay una esquematización de la realidad como resultado de la presentación de un micro-universo. Esquematizar un aspecto de la realidad es un acto semiótico, es hacer ver. La imagen que el enunciador presenta del tema o del objeto del discurso tiene que presentarse como verosímil. Una esquematización es un signo en tres maneras principales: reenvía a lo que se esquematiza y también a los universos de creadores y de oyentes.

Fontanille: el punto de vista

Jacques Fontanille, en los 90, vuelve a interesarse en el punto de vista y lo hace cuestionando cómo es que el punto de vista “significa”, cómo es que la significación puede surgir y cómo es que el valor puede instalarse y circular a partir de la percepción selectiva y particularizante de un universo de discurso. En “El retorno al punto de vista”, este autor postula que el punto de vista se encuentra tanto en el objeto como en el sujeto y que el desarrollo de tales análisis está ligado a dos campos: el de la morfología de los objetos y el de los recorridos pasionales ligados a los actos perceptivos.

Fontanille parte del presupuesto de que la captación de un objeto no puede ser sino imperfecta y agrega que esta imperfección instala una tensión ante el todo: “la búsqueda de una totalidad que se mantiene como un horizonte inaccesible”. (Fontanille, 1990:39).

La primera operación del acto de percepción, la orientación perceptiva, provoca la separación entre un efecto-sujeto –la fuente de la orientación– y un efecto-objeto –la meta de la orientación– e ipso facto

conlleva una pérdida de la completud del objeto; lo cual significa que la orientación es disjuntiva, que ella funda la imperfección de toda captación semiótica, de modo que esta última no puede sino desplegarse en un recorrido. En este sentido, la percepción ya sería una forma de enunciación que descansaría en un desembrague (la orientación perceptiva) y un reembrague parcial (la captación perceptiva).

(...)Las estrategias posibles frente a esta imperfección en la captación pueden ser dos: el sujeto gira alrededor del objeto para acumular puntos de vista y juega con una serie de puntos de vista sucesivos o el sujeto elige el aspecto que considera más típico para reorganizar el objeto alrededor de él. La primera posibilidad permite considerar una posible sintaxis de puntos de vista. La particularización del objeto se convierte entonces en el síntoma de la subjetividad. (Fontanille, 1990: 39/40).

Luego, el punto de vista es una posición que el enunciador le ofrece al enunciatario para que asuma. Generalmente, conviven varios puntos de vista en un discurso, que se articulan alrededor de una instancia que será la del observador. Resumiendo, según Fontanille las posibles estrategias son cuatro:

Punto de vista electivo o exclusivo: La mira se encuentra en un aspecto que se considera representativo. Se puede explicar como un punto de vista que tiene una orientación intensa y una captación reducida.

Punto de vista acumulativo o exhaustivo: se mira el objeto desde diferentes puntos de vista y se acumulan puntos de vista diferentes. En este modo la orientación será débil y la captación o extensión fuerte. La acumulación de puntos de vista tiende a ir completando la imagen.

Punto de vista dominante o englobante: hay una pretensión de abarcar la totalidad. La orientación y la captación son intensas.

Punto de vista particular o específico: selecciona algún fragmento que sea perceptible.

Entonces, el sujeto y el objeto interactúan en la construcción del punto de vista. El sujeto organiza al objeto subjetivamente y el objeto fuerza la posición del sujeto y su modalización de acuerdo a su estructura mereológica.

Para Fontanille, toda transición entre distintos puntos de vista tiene un sentido, es preciso preguntarse lo que encubre este tipo de cambio. Entonces, del lado del sujeto siempre se encuentra cierta intencionalidad que tiene que ver con una energía transformadora, que se manifiesta en una modalización y aspectualización y que está orientada a la captación reunificada del objeto.

Análisis de las polémicas

“De Sarmiento a Palau” por Osvaldo Bayer

La primera intervención polémica la realiza Osvaldo Bayer y es publicada en el diario “Página 12” el 15/3/2008. Como se dijo, la intervención parte del cuestionamiento de la decisión del Gobierno de la ciudad de Bs. As. de que los alumnos de las escuelas de esa jurisdicción entonen el himno a Sarmiento en todos los actos escolares. Esa problemática deriva en el texto en una fuerte problematización de la figura de Sarmiento y en una revisión crítica de la función de la escuela en la sociedad argentina.

Bayer desafía la construcción del objeto Sarmiento que se realiza en el himno desde el punto de vista “electivo o exclusivo”. Este punto de vista implica, en términos de Fontanille, la elección de un aspecto prototípico del objeto a fin de reorganizar la percepción en torno a él. El himno presenta al objeto Sarmiento focalizando el aspecto “buen educador/padre del aula”.

Bayer, por su parte, despliega un punto de vista “acumulativo o exhaustivo” caracterizado, según Fontanille, por la acumulación de aspectos o puntos de vista sucesivos. Este punto de vista tiende, según el autor, a producir un efecto de acercamiento a la totalidad del objeto.

El punto de vista de Bayer se manifiesta entonces en una sintaxis de aspectos que pueden ser considerados en términos de Grize como propiedades que constituyen el haz del objeto; es decir, el conjunto de saberes más o menos precisos que surgen al evocar el objeto. Esas propiedades suman a la consabida de “buen educador”, las de “cruel”, “racista” y “asesino”, como puede observarse en las siguientes citas: “Nadie puede negar los méritos de Sarmiento con respecto a la enseñanza. Pero no hay que disimular sus arranques racistas contra el indio y el gaucho y su crueldad con respecto a la guerra al Paraguay y a la siembra del odio entre argentinos durante las guerras internas de facciones (...)” (Bayer, 2008) “Es el mismo Alberdi el que va a denunciar la extrema crueldad de Sarmiento en el asesinato del Chacho Peñaloza” (Bayer, 2008)

El haz de objeto se completa con los esquemas de acción atribuidos por el locutor: Sarmiento discrimina y mata a los nativos y contrata maestras norteamericanas porque admira su cultura.

Simultáneamente a la construcción del objeto Sarmiento, el texto configura el objeto Macri. A este se le atribuye la propiedad de ser “comandante” y autoritario y el esquema de acción de “ordenar” y “obligar”. Además de “ceder la Avda. 9 de Julio a Luis Palau, el evangélico pentecostal amigo

personal de Bush, ex Presidente norteamericano” Así, las propiedades y esquemas de acción vinculados con la cercanía y admiración de la cultura norteamericana tejen una primera asimilación entre los dos objetos discursivos.

Fontanille sostiene que toda transición entre distintos puntos de vista tiene un sentido y que es preciso preguntarse lo que encubre este tipo de cambio. En el caso del objeto analizado se puede plantear que los distintos puntos de vista sobre Sarmiento, con sus respectivas configuraciones del objeto, encuentran un correlato en el discurso con una cuestión ideológica más abarcativa y actual: la contraposición de dos modelos de escuela - cuestión que se reforzará en las siguientes intervenciones: la escuela de Macri que “ordena” y “obliga” y, en términos del locutor “ (...) enseña así el endiosamiento, la devoción sin crítica, la veneración de la persona, la idolatría” (Bayer, 2008) y la propuesta por Bayer, una escuela que revise críticamente la historia de las sociedades.

“Sueño de guadalpolvo blanco” por Mariano Narodowski

La segunda intervención polémica, es la respuesta a Bayer de Mariano Narodowski, en ese entonces Ministro de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, que Página 12 publica el 20/3/2008.

El locutor despliega un punto de vista electivo en relación al objeto Sarmiento. Esto es: Narodowski privilegia el aspecto del objeto que considera representativo y que resulta coincidente con el que el Himno destaca: La propiedad más relevante de Sarmiento es ser “padre del aula” y “educador”. A esto se suma una propiedad “en ausencia”, el carácter “no militar” del sanjuanino. En relación a los esquemas de acción, considera a Sarmiento como una figura que permitiría aglutinar a todos en pos de “la educación y los educadores”. Nada se dice respecto de en pos de qué tipo de educación o de qué modelo de escuela se pretende aglutinar.

Hacia el final, Narodowski suma al objeto otra propiedad: Sarmiento como entusiasta propulsor de un modelo de progreso socioeconómico “que jamás logró realizarse”. Sin embargo, esta propiedad y la de “padre del aula” se reúnen reforzando un esquema de acción que proyecta al objeto Sarmiento hacia el presente: “(...) Sarmiento es, por sobre todo, un símbolo de igualdad de oportunidades por medio de la educación (...) que permite remitir al compromiso con la educación pública y a ese sueño de una sociedad más igualitaria y de oportunidades crecientes” (Narodowski, 2008) Ese sueño irrealizado de Sarmiento es el que implícitamente se promete que llevarán a cabo “los nuevos constructores” con los que el macrismo se identifica.

“Después de las palabras, vayamos a los hechos” por Osvaldo Bayer

La tercera intervención de Osvaldo Bayer se publica en el diario Página 12 el 21/3/2008.

En ella el locutor explicita el punto de vista desde el que aborda el objeto y que se ha ido transformando en el devenir polémico: “(...) Lo fundamental es juzgarlo desde el punto de vista de ser humano y de la ética (...)” (Bayer, 2008); esto es, en términos de Fontanille, desde un punto de vista dominante o englobante, es decir que abarque todos los aspectos posibles del objeto.

Así como en la primera intervención, el locutor asimila los objetos Sarmiento y Macri en función de sus respectivas propiedades y esquemas de acción; en este texto se configura un alter ego de Bayer, el Director de la escuela 23, Enrique Samar, quien ante la negativa de los alumnos de cantar el himno, les responde que si no quieren cantarlo que no lo hagan pero que luego de investigar y debatir, justifiquen por escrito su decisión. Las propiedades del docente son ser respetuoso y antiautoritario y el esquema de acción promover el debate de ideas; lo que lo constituye en modélico para Bayer, en tanto encarna el tipo de escuela que el locutor promueve: una escuela que revise la historia para evitar que se repitan los crímenes del pasado, desde la guerra del Paraguay liderada por Sarmiento hasta la última dictadura militar.

El cambio de punto de vista en la última intervención polémica pone en evidencia que el impulso de abordar al objeto desde un “punto de vista ético” tiende a restaurar (en términos de “efecto de sentido”) la completud del objeto obturada por el carácter disyuntivo de la orientación perceptiva (que involucra un efecto-sujeto y un efecto-objeto).

El siguiente cuadro resume los movimientos en la presentación del objeto Sarmiento que ya fueron descriptos en el texto, que van desde la concesión de ciertos aspectos presentados por el adversario (Sarmiento como “buen educador”), hasta la intervención final de Bayer en la que invalida los aspectos del objeto previamente admitidos como “positivos”, al abordarlo desde un punto de vista ético. Esta perspectiva vuelve inadmisibles presentar a Sarmiento como modelo de educador.

Cartas	Propiedades Sarmiento	Esquemas de acción	Punto de vista	Citas
Himno (Narodowski)	Ser sin mácula Deshumanizado Padre del aula	Promueve la educación.	ELECTIVO (Se elige un aspecto prototípico)	“se endiosa a un hombre. Se lo hace aparecer sin mácula a quien le debemos todo.”
Bayer	Sarmiento educador. Racista Cruel Progresista Admirador de lo norteamericano	No ahorra sangre de gauchos ni de indios. Contrata maestras norteamericanas	ACUMULATIVO Agrega nuevos puntos de vista al anterior.	“Nadie puede negar los méritos de Sarmiento con respecto a la enseñanza. Pero no hay que disimular sus arranques racistas contra el indio y el gaucho y su crueldad con respecto a la guerra del Paraguay.”
Narodowski	Educador Comprometido con una sociedad más igualitaria. Educar para dar oportunidades. No es militar	Lucha no sólo con la espada sino también y básicamente con la pluma y la palabra.	ELECTIVO Nuevamente es visto desde el punto de vista del “buen educador”	El himno a Sarmiento ensalza “a un civil cuyo reconocimiento es efectuado por los niños y cuya mayor proeza es ser padre del aula.”
Bayer	Racista Cruel	Discrimina Mata	ENGLOBANTE El punto de vista ético pretende juzgar como ser humano.	“Matar es matar. Ser racista es algo inaceptable desde todo punto de vista.” Sarmiento no puede ser modelo.

Conclusiones

Luego del análisis realizado se puede concluir que las teorías de Grize y Fontanille, en cuanto a la construcción de objeto discursivo y del punto de vista, respectivamente, resultan productivas y compatibles para el análisis de discursos como las polémicas aquí presentadas. Esto es así en tanto la función ideológica y semántica del punto de vista (Fontanille) encuentra un correlato en el modo en el que se configura el haz de objeto (Grize). Así, ambas cuestiones inciden en la construcción del objeto de discurso y direccionan la orientación argumentativa con el propósito de influir en las ideas, sentimientos, opiniones y comportamientos del destinatario.

Tal como se expuso en este trabajo, los sucesivos cambios de puntos de vista en relación al objeto Sarmiento implican una configuración diferente del mismo en cuanto a sus propiedades, relaciones y esquemas de acción. El devenir argumentativo parte desde una concesión parcial de las ideas sostenidas por el adversario, hasta la invalidación total de las mismas y se sostiene en los cambios de puntos de vista desde los que se aborda el objeto. Cada uno de estos puntos de vista, focaliza aspectos diferentes, es decir, selecciona elementos particulares entre aquellos que configuran el haz de objeto. La intervención final de Bayer, en la que este despliega un punto de vista englobante, no opera sobre

la selección de aspectos nuevos, sino que implica una reinterpretación de los elementos del haz de objeto ya presentados.

Por último, cabe resaltar la productividad de las mencionadas teorías en el análisis de textos polémicos vinculados con figuras controvertidas de la historia nacional, en tanto permiten evidenciar las estrategias por medio de las cuales la revisión de dichas figuras funciona como estrategia de legitimación de soportes ideológicos de políticas controversiales del presente.

¿Qué subyace, entonces, a la revisión crítica de la figura de Domingo F. Sarmiento?

Consideramos que el objeto Sarmiento permite la confrontación de dos modelos de escuela: la escuela de Macri que “endiosa” a figuras políticas medulares del pasado y “ordena”, obturando el debate de ideas. Y la propuesta por Bayer: una escuela que promueva el debate sobre la raíz del autoritarismo y la violencia política en nuestras sociedades.

Referencias

- Bayer, Osvaldo (2008) “De Sarmiento a Luis Palau”, en *Diario Página 12*, 15/3/2008.
Bayer, Osvaldo (2008) “Después de las palabras vayamos a los hechos”, en *Diario Página 12*, 21/3/2008.
Fontanille, Jacques (1994) “El retorno al punto de vista”, *Morphé* N° 9 y 10 (Pág 37-52).
Grize, Jean Blaise (1990) *Logique et langage*. Paris: OPHRYS.
Grize, Jean Blaise (1996) *Logique naturelle et communications*. Paris: Presses Universitaires de France.
Matienzo, Teresita (2003) "El punto de vista/Cicatrices: una poética de la incompletud" Ponencia presentada en el Congreso Internacional "Políticas Culturales e Integración Regional", Buenos Aires, 31 de marzo de 2004.
Narodowski, Mariano (2008) “Sueño de guardapolvo blanco”, en *Diario Página 12*, 20/3/2008.
Zamudio, Bertha (2005) “La construcción de los objetos del discurso a partir de representaciones” en *Vigencia de la argumentación* de Zamudio et al. Buenos Aires: Proyecto Editorial (Pág. 35-45).

Capítulo 100: 815-820

Análisis del léxico utilizado para describir el trabajo
del actor en un corpus de críticas teatrales

Karina Mauro

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Análisis del léxico utilizado para describir el trabajo del actor en un corpus de críticas teatrales

Karina Mauro

Facultad de Filosofía y Letras, UBA

Buenos Aires, Argentina

karinamauro@hotmail.com

Resumen

La relevancia de la actividad teatral en Buenos Aires es reconocida mundialmente. Si bien la crítica teatral es un campo muy desarrollado, la consideración de la actuación es un área bastante inexplorada, sobre todo teniendo en cuenta la importancia del actor en el campo teatral argentino. Esto se evidencia en el reducido espacio que ocupa el análisis de la actuación en las críticas, así como también en la insuficiencia del vocabulario empleado para tal fin. Frente al desarrollo teórico que presenta el análisis del hecho teatral en su conjunto, la reflexión acerca de la actuación presenta una escasez terminológica que conduce a los especialistas a emplear palabras prestadas de otras áreas e incluso a introducir comentarios ligados al habla cotidiana, cuando de describir el trabajo del actor se trata. Es por ello relevante la utilización de la Teoría de la Argumentación en la Lengua y la Teoría de los Bloques Semánticos de O. Ducrot y J.C. Ascombre, con el objeto de realizar un análisis de la utilización de esta terminología escasa, desperdigada en una serie de comentarios impresionistas, o reducida a unos pocos adjetivos. El presente trabajo tomará un corpus de tres reseñas teatrales firmadas por diferentes críticos y publicadas en La Nación, periódico que conserva el mayor espacio dedicado a la crítica teatral actualmente, en agosto de 2005. Nuestro objetivo es observar de qué manera, el valor argumentativo de los términos empleados, da cuenta de los discursos asociados acerca de la actuación que están circulando en dichos artículos.

Introducción

Si bien la crítica posee una amplia trayectoria en el campo teatral porteño, la consideración del actor por parte de la misma es un área inexplorada. Esto se evidencia en el reducido espacio que ocupa el análisis de la Actuación en la crítica, así como en la insuficiencia del vocabulario empleado para tal fin. Frente al desarrollo teórico que presenta el análisis del hecho teatral en su conjunto, la reflexión acerca de la Actuación ostenta una curiosa escasez terminológica, lo que obliga a los críticos a emplear palabras de otras áreas e incluso a introducir formas del habla cotidiana para referirse al actor.

Resulta operativa entonces la utilización de la Teoría de la Argumentación en la Lengua y de la Teoría de los Bloques Semánticos de O. Ducrot y J.C. Ascombre¹, con el objeto de analizar esta terminología escasa, desperdigada muchas veces en una serie de comentarios impresionistas, o reducida a unos pocos adjetivos. Siguiendo a García Negroni, en dichas teorías el sentido de una entidad lingüística no está constituido por las cosas, los hechos o las propiedades que ella denota, ni por los pensamientos o creencias que la suscitan o que sugiere, sino por los discursos que le están asociados, denominados “encadenamientos argumentativos”. Dichos encadenamientos pueden ser resultativos (marcados por *por lo tanto*), aplicando el bloque semántico bajo su aspecto normativo, o concesivos (marcados por *sin embargo*), aplicando el bloque semántico bajo su aspecto trasgresivo. Esta alternancia entre los encadenamientos normativos y trasgresivos se halla en el enunciado, pero también en el léxico. Ambos pueden evocar los encadenamientos de forma externa (discursos argumentativos en los que la entidad lingüística interviene) o interna (cuando la entidad no interviene, por lo que constituyen una paráfrasis de la misma).

Tomaremos un corpus de tres reseñas teatrales firmadas por diferentes críticos y publicadas en el diario La Nación (periódico que conserva el mayor espacio dedicado a la crítica teatral actualmente) en agosto de 2005, para observar cómo el valor argumentativo de los términos empleados, da cuenta de los discursos asociados a la Actuación. La XXII Edición del Diccionario de la Real Academia Española admite dos definiciones del término Actor. Una procedente del latín actor (hombre que interpreta un papel en el teatro / personaje de una acción) y otra del latín auctor, autor (persona que es causa de algo / persona que inventa algo / persona que ha hecho una obra). La contraposición entre intérprete y artista en la figura del actor, constituye una discusión de larga data en el teatro. La misma da lugar a distintos bloques semánticos, que poseen dos argumentaciones internas diferentes del término Actuación:

Comprender un texto / obra ya existente PLT interpretar

Pensar / sentir / vivenciar / imaginar PLT hacer con el cuerpo

La coexistencia de ambos sentidos promueve una amplia diversidad de técnicas de actuación y de hechos escénicos. Sin embargo, los discursos teóricos y críticos, si bien reconocen explícitamente la

definición del actor como artista, oscilan entre la caracterización de la Actuación como una actividad meramente interpretativa o como una manifestación irracional e inexplicable. Analizaremos algunos ejemplos.

Caso I: Los Mansos

Tomaremos, en primer lugar, algunas expresiones vertidas en el apartado “El trío actoral”, de la crítica de Alejandro Cruz a la obra *Los Mansos*:

“La otra gran alianza que entabla Tantanián es con sus tres actores. [Tantanián] convocó a dos intérpretes de peso, como son Stella Galazzi, sencillamente maravillosa en “Electra shock”, y a Luciano Suardi, el notable director de “Temperley”. La paleta de ella es tan amplia que va desde una mujer nublada por el dolor hasta una mujer poseedora de una seducción irresistible. Suardi compone a un personaje oscuro, de dobleces, de esos que siempre se guardan una carta. El trío se completa con la actuación de Nahuel Pérez Biscayart. El intérprete, de poca experiencia teatral, tiene una riqueza expresiva llamativa. Y más que eso: es un animal de teatro. Entre esos dos enormes actores él no se apichona.”.

Consideramos que la reseña asocia a la Actuación con dos sentidos contrapuestos a partir de los encadenamientos discursivos que se sugieren. Según la descripción de los actores mayores del elenco (Stella Gallazi y Luciano Suardi), podemos arribar a un primer sentido, en el que la argumentación interna de Actuación correspondería a un oficio que PLT se adquiere con el hacer. Esto se evidencia en la expresión “dos intérpretes de peso”. La elección de la palabra “intérprete”³ para referirse al actor se asocia con el primero de los sentidos de Actuación mencionados (Comprender un texto / obra ya existente PLT interpretar), pero va más allá al relacionar esta capacidad de comprensión con la experiencia. La utilización de la expresión “de peso” (en tanto fuerza PLT valor⁴) es reforzada luego a través de la mención de la trayectoria de ambos actores, generosa en la utilización de adjetivos calificantes de alto grado: “sencillamente maravillosa” y “notable”. Posteriormente el crítico justifica dichas aseveraciones a través del examen de la capacidad interpretativa de ambos, para lo que recurre a un análisis de las aptitudes de Gallazi y a la descripción del personaje representado por Suardi. En el primer caso, utiliza la expresión “paleta amplia”⁵, propia del lenguaje de las artes plásticas (Variedad de colores / amplitud PLT disposición / posibilidad). En el segundo, opta por la expresión “personaje oscuro, de dobleces”⁶ (Falta de claridad / pliegue PLT astucia / malicia / amenaza). Ambas expresiones se asocian a la complejidad, en tanto unión de elementos diversos, como una habilidad interpretativa. Por lo tanto, la expresión “intérpretes de peso” queda así asociada con la trayectoria y con la habilidad para interpretar con complejidad (Trayectoria PLT más habilidad).

Posteriormente, la crítica se ocupa de Nahuel Pérez Biscayart que es presentado en contraposición a sus compañeros, a través de la expresión “de poca experiencia teatral”. La utilización del término “poca” funciona como desrealizante de “experiencia”⁷, vocablo que la reseña ha asociado anteriormente con aquello que da valor a un intérprete. Sin embargo, la siguiente expresión atempera dicha aseveración al afirmar que el actor “tiene una riqueza expresiva” que es reforzada con el término “llamativa”. La argumentación externa de la sentencia “riqueza expresiva llamativa” la asocia con la experiencia (poca experiencia SE riqueza expresiva, a lo que podría agregarse, PLT llamativa). Esto contraargumenta la idea de actuación como oficio que PLT se adquiere. Es entonces cuando se recurre al segundo sentido de Actuación, correspondiente a otro bloque semántico: Naturaleza / don / instinto PLT talento / facilidad. Llegamos así a la expresión “animal de teatro” a la que se antepone “y más que eso”, que contribuye a reforzarla. De este modo, el término “animal” resuelve la imposibilidad de apoyarse en la trayectoria para explicar la pericia de un intérprete. La definición de la palabra “animal”⁸ nos permite formular su argumentación interna como Ser instintivo PLT no piensa. La adhesión de la expresión “de teatro” asocia las capacidades interpretativas del joven actor con aptitudes innatas para la escena. La argumentación interna de la expresión “animal de teatro” es equivalente al segundo sentido que hemos definido de Actuación: Naturaleza / don / instinto PLT talento / facilidad. Posteriormente se refuerza esta idea afirmando que “entre esos dos enormes actores él no se apichona”. La utilización del término “apichona” remite a la palabra “pichón”⁹ en clara referencia a la edad e inexperiencia de Pérez Biscayart, mientras que la negación de la misma está asociada con la “riqueza expresiva llamativa” mencionada anteriormente y con su talento innato, expresado en la sentencia “animal de teatro” (por lo que también se establece una asociación entre los términos “pichón” y “animal”).

Como corolario, los discursos asociados al término Actuación en esta crítica, proponen dos sentidos: un oficio que se adquiere con experiencia o una cualidad innata que se posee. Se enfatiza así el discurso que asocia la tarea del actor con algo irracional, instintivo o inspirado, sin elaboración técnica, ni reflexión teórica.

Caso II: Mi propio niño Dios

Consideraremos a continuación la crítica de Carlos Pacheco a la obra *Mi propio niño Dios*:

“En lo interpretativo, “Mi propio niño Dios” cuenta con un estilo atractivo. Cada actor, puede decirse, es una parte de un único personaje mayor. Aquel que le interesa reflejar al autor: un ser común que ha crecido dentro de un ámbito familiar complejo, que decide amar intensamente, fuera de las complejidades de su historia, y termina lastimando a su amor. En escena, van dando señales, de a uno, de sus pequeñas porciones de realidad. La madre

es quizá la más acabada en su diseño. La joven está buscando un profundo cambio y juega. El muchacho carga las tintas sobre la ingenuidad, la pureza.”

Observamos que la argumentación interna del término Actuación corresponde a Comprender un texto / obra ya existente PLT interpretar y que además, dicha idea se asocia al concepto de creación teatral por parte del dramaturgo y/o director (en este caso, Julio Chávez), por lo que el actor no sería más que un instrumento a su disposición. El pequeño fragmento de la crítica utilizado para reseñar las actuaciones, se inaugura con la expresión “En lo interpretativo”. Esta caracterización despoja a la tarea del actor de su vinculación con una acción y con un sujeto que la lleva a cabo. Posteriormente se indica que “cada actor (...) es parte de un único personaje mayor. Aquel que le interesa reflejar al autor”. Notemos que se considera a la obra en su conjunto como una creación del autor, noción cuya argumentación externa corresponde a autor PLT causa de algo. Dicha obra es definida explícitamente como el reflejo de una entidad totalizadora, a la que se denomina “único personaje mayor” compuesto por partes¹⁰. La utilización del término “actor” en lugar de “personaje menor” para caracterizar estas porciones de la mencionada totalidad, asocia la tarea de cada actor de Mi propio niño Dios con la de instrumento del autor/dramaturgo, despojándola de toda subjetividad (la argumentación externa de Actor en este caso sería Actor PLT instrumento del autor/dramaturgo).

Acto seguido, se pasa a describir a los personajes sin analizar la performance de los actores. Para definir a “la madre” se utiliza la expresión “la más acabada en su diseño”. En este punto, no es posible asociar el empleo del término “diseño”¹¹ a una elaboración de la actriz, dado que el sentido del término “actor” al que se lo ha asociado a lo largo de toda la reseña no presenta la entidad de “sujeto”, por lo que dicha elaboración es nuevamente adjudicada al dramaturgo/director. Este término establece conexión entonces con el vocablo “reflejo”¹², utilizado anteriormente para definir a la totalidad de la obra como aquello por lo que el autor está interesado en dar cuenta.

Caso III: La omisión de la familia Coleman

Tomaremos por último la crítica de Pablo Gorlero a la obra La omisión de la familia Coleman:

“¿Qué se cuenta? Los Coleman son una familia desastrosa. [descripción de los personajes] Todos ellos y los demás están tan bien definidos, que cuando sus energías confluyen, se vuelven una suerte de big bang que da origen a un nudo que es mucho más que un conflicto [...] Trabajo en conjunto: Claudio Tolcachir se consolida como un director y dramaturgo obsesivo y perfeccionista. Logró un trabajo en equipo encomiable que se ve claramente en la conexión que existe entre todos los intérpretes. A juzgar por los trabajos individuales, es probable que Tolcachir se haya dejado nutrir mucho por el aporte de los actores, quienes, a su vez, dejan demostrado un respeto por un texto y una idea que no presentan ni una sola grieta. Ellen Wolf es quien personifica a la abuela, esa piedra basal que los sostiene casi sin darse cuenta. Así como sobresalió en obras como “Marlene” o “Jamón del diablo”, Wolf muestra que no sólo es adorable por su edad, sino que plantea su interpretación en el punto justo, entre la naturalidad y la composición. Por su parte, Miriam Odorico, como Memé, realiza una composición excelente: una comprensión admirable de su criatura. Pero hay que destacar especialmente la labor de Inda Lavalle, una de las actrices jóvenes más talentosas del teatro alternativo. Su composición evidencia una vena dramática y un talento de esos que hacen a los actores de raza. Es potente. El resto del elenco es parejo y cumple muy bien con sus respectivos roles.”

Los discursos asociados a la Actuación a lo largo de la crítica presentan dos sentidos que nos interesa resaltar. Por un lado, la extendida concepción de la Actuación como un “trabajo en equipo”. Por otro, la distinción de una escala o jerarquía de desempeño actoral dentro de ese trabajo conjunto, que va desde el mero “cumplimiento”, pasando por la “composición” como una tarea racional y voluntaria, hasta llegar al grado máximo, representado nuevamente por una cualidad innata e irracional, asociada en este caso a la expresión cotidiana “actor de raza”.

En cuanto a la Actuación como “trabajo en equipo”, la reseña comienza dando algunas especificaciones generales, para luego describir la trama, anteponiendo la pregunta “¿qué se cuenta?”. Se enumeran los personajes, para luego concluir en que todos están “bien definidos”¹³ y en que “sus energías confluyen”¹⁴. Tomando la argumentación interna de Definir como Decidir entre varias posibilidades PLT fijar (en este caso de “buena manera” o con éxito) y la de Confluir como Proceder de diverso origen SE coincidir en un sitio refiriéndose a las energías o capacidades de los personajes, los discursos que se asocian corresponden a la idea de conjunto o colectivo que funciona. Y para describirlo se utilizan las expresiones “big bang”¹⁵, para dar cuenta de un movimiento originario y explosivo, y “nudo”¹⁶, como movimiento contrario, de confluencia, a lo que le agrega la expresión “que es mucho más que un conflicto”, desligándolo entonces de los sentidos que pudieran asociar dicho término a la idea de “trama”. Por lo tanto, y teniendo en cuenta la argumentación interna de la palabra “nudo” como Más fuerza ejercida hacia fuera SE lazo más cerrado, el sentido que adquiere la descripción realizada es el de un grupo estrecho, que a partir de la fuerza de su unión y tomando los aportes de todos, produce un buen resultado.

Más adelante, la reseña explicita esta idea al titular el apartado siguiente como “trabajo en conjunto”. Allí se refiere directamente al trabajo de los integrantes del equipo. Comienza dedicándole unas líneas al dramaturgo/director, Claudio Tolcachir, para afirmar que ha logrado “un trabajo en equipo encomiable”¹⁷. Así, se asocia este resultado a la labor del líder, por lo que se utiliza la palabra “intérpretes” para referirse a los actores. Sin embargo, en el párrafo siguiente se afirma que “a juzgar por los trabajos individuales es probable que Tolcachir se haya dejado nutrir mucho por el aporte de los actores”. Vemos entonces que se recurre a la observación de cada actor en particular, al resaltar

los “trabajos individuales”. Estos han sido desarrollados por los actores sin intervención del director, al punto que lo han “nutrido”¹⁸, pero siempre con su consentimiento, dado el sentido que adquiere la expresión “se haya dejado”¹⁹. La argumentación interna de la expresión “se haya dejado nutrir” sería entonces Entrega / consentimiento PLT ayuda / ganancia, por lo que se entiende que el director ha cedido parte de su rol, pero dejando en claro que lo ha hecho voluntariamente. Más adelante, esta afirmación se atempera cuando se menciona que los actores “a su vez, dejan demostrado un respeto por un texto y una idea que no presentan ni una sola grieta”. Se atribuye así el comando al dramaturgo/director, quien aporta un texto y una idea sólidos (la expresión “ni una sola” refuerza la negación del término “grieta”²⁰), aspecto que se asocia con el término “respeto”²¹ (cuya argumentación interna es Reconocimiento de autoridad PLT aceptación / acatamiento). Queda así reforzada la idea de “trabajo en equipo”, que toma los aportes de todos, al punto que los roles podrían haberse intercambiado momentáneamente durante el proceso creativo.

En cuanto a la Actuación como una cuestión de escala, la reseña concluye en que la mayoría del elenco no presenta rasgos destacables en su desempeño, para lo que utiliza la expresión “es parejo y cumple muy bien con sus respectivos roles”²². La utilización del término “parejo” (Igual PLT llano) justifica la evaluación en conjunto sin destacar trabajos individuales, pero la expresión siguiente argumenta a favor de que dicha igualdad se registra en un nivel muy bueno (el término “cumple” indica Debe / tiene obligación de PLT hace como argumentación interna y “muy bien” lo refuerza). Nótese sin embargo, que estos actores llevan a cabo la tarea necesaria para ejecutar sus “roles”, no se utiliza el término “personaje”. El término “rol” da cuenta de una posición predeterminada y limitada, que no admite la asociación con un sujeto que arriba a un personaje como resultado de una acción propia. Diverso es el caso de las actrices Ellen Wolf y Miriam Odorico, quienes realizan “composiciones”. La reseña señala que “plantea su interpretación en el punto justo, entre la naturalidad y la composición”, en el caso de la primera, y “realiza una composición excelente: una comprensión admirable de su criatura”, en el de la segunda²³. Se plantean en la primera expresión dos polos contrapuestos: la “naturalidad” por un lado (cuya argumentación interna sería No artificio / no intervención PLT espontaneidad / verdad) y la “composición” por otro (entendida como Ordenamiento / reunión de lo diverso PLT intervención). La pericia de la intérprete radica entonces en haber conseguido arribar al “punto justo” entre aquello surgido espontáneamente y la selección y elaboración consciente de componentes para arribar a su personaje. El mismo se asocia al resultado de una administración de elementos, que admite una gradación según se incline a favor de unos y en detrimento de otros o alcance un equilibrio, como en este caso.

Hasta aquí, los discursos asociados a la noción de Actuación tienen que ver con un Saber hacer / habilidad PLT se adquiere / se desarrolla consciente y voluntariamente. Pero el caso de la actriz Inés Lavalle excede los parámetros establecidos, por lo que debe utilizarse otro sentido del término, cuya argumentación interna es Naturaleza / don / instinto PLT talento / facilidad. Se utilizan entonces expresiones como “vena dramática” y “actores de raza”²⁴, relacionando la Actuación con una condición anatómica o genética que permite catalogar a los individuos según la pertenencia o no a un tipo, lo cual refuerza la visión estratificada que se utiliza en toda la reseña. Observamos entonces, que los actores son evaluados según una escala. Se parte de un grado cero, construido en la primera parte de la crítica, en la que se estima que la obra es resultado de un trabajo en equipo definido como “encomiable”. Esto garantiza una base, que se explicita con la idea de “cumplir con el rol” como grado más bajo. Un escalón más arriba se hallan las Actuaciones que constituyen una “composición”, entendiendo a la misma como el desarrollo de una actividad consciente y racional, una habilidad que indica un “saber hacer”. Por último, el grado máximo de la escala está dado por lo no adquirido, por lo dado en forma de “don”, arribando nuevamente a una consideración de la Actuación como algo irracional, como una cualidad innata que se tiene o no se tiene.

Los resultados del análisis realizado a partir del corpus seleccionado, nos permiten observar de qué manera se articulan dos sentidos contrapuestos de la Actuación (Oficio que PLT se adquiere y Naturaleza / don / instinto PLT talento / facilidad). Ambos se asocian a discursos que asimilan a la Actuación con una actividad interpretativa y no con una creación equiparable a una obra de arte, tal como una pintura, escultura o pieza musical, aspecto que se evidencia en la falta de terminología específica que permita describir, analizar y consideramos que incluso, percibir, al actor como artista.

Notas

1 Ducrot: 1998, 1982, García Negroni: 1998

2 “Seductora puesta de Tantanian”, crítica de Alejandro Cruz a la puesta Los mansos, dirigida por Alejandro Tantanian, publicada el viernes 19 de agosto, “Instantáneas de la vida”, crítica de Carlos Pacheco a la obra Mi propio niño Dios, dirigida por Julio Chávez, publicada el lunes 15 de agosto, y “Una puesta costumbrista”, crítica de Pablo Gorlero a la puesta La omisión de la familia Coleman, dirigida por Claudio Tolcachir, publicada el sábado 20 de agosto.

3 Intérprete: Persona que interpreta. Interpretar: Explicar o declarar el sentido de un texto / Representar una obra. Cabe destacar que tanto ésta, como el resto de las definiciones utilizadas para la elaboración de las argumentaciones internas y externas de los términos analizados, se ha recurrido a la XXII edición del Diccionario de la Real Academia Española.

4 Peso: Fuerza con que la Tierra atrae un cuerpo / Fuerza y eficacia de las cosas no materiales / Especial valor o influencia que se reconoce a una persona en un entorno determinado, ámbito o actividad / de peso: de valor decisivo o poderoso

5 Paleta: Tabla sobre la que el pintor ordena los colores / Disposición y grado de intensidad de los diversos colores de una pintura / Conjunto o variedad de colores usados habitualmente por un pintor. Amplio: Extenso, dilatado, espacioso

- 6 Oscuro: Que carece de luz o claridad / Incierto, peligroso, temeroso. Dobleces: Parte que se dobla o pliega de una cosa / Astucia o malicia en la manera de obrar, dando a entender lo contrario de lo que se siente.
- 7 Experiencia: Práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo
- 8 Animal: Ser orgánico que vive, siente y se mueve por propio impulso / Irracional / Persona de comportamiento instintivo, ignorante y grosera / Persona que destaca extraordinariamente por su saber, inteligencia, fuerza o corpulencia.
- 9 Pichón: Pollo de paloma
- 10 Único: Sólo y sin otro de su especie. Mayor: Que excede a algo en cantidad o calidad / Importante, que tiene importancia / Principal, que tiene superior dignidad o autoridad entre las cosas de su mismo grupo. Parte: Porción de un todo / Papel representado por un actor en una obra / Cada uno de los actores de una compañía
- 11 Diseño: Traza o delineación de una figura / Proyecto, plan / Concepción original de un objeto
- 12 Reflejar: Dejar ver una cosa en otra / Manifestar algo / Formar una imagen de algo.
- 13 Definir: Fijar con claridad, exactitud y precisión la significación de una palabra / Decidir, determinar, resolver algo dudoso / Concluir una obra, trabajando con perfección todas sus partes
- 14 Energía: Eficacia, poder, virtud para obrar / Capacidad para realizar un trabajo. Confluir: Dicho de mucha gente o cosas que vienen de diversas partes para concurrir en un sitio / Coincidir en un mismo fin
- 15 Big bang: Gran explosión en que una teoría cosmogónica sitúa el origen del universo.
- 16 Nudo: Lazo que se estrecha y cierra de un modo que con dificultad se pueda soltar por sí solo / Unión, lazo, vínculo
- 17 Trabajo: Obra, resultado de la actividad humana / Esfuerzo humano aplicado. Equipo: Grupo de personas organizado para algo determinado / en equipo: coordinadamente, entre varios. Encomiable: Digno de encomio o alabanza
- 18 Nutrir: Aumentar o dar fuerzas.
- 19 Dejar: Soltar algo / Consentir, permitir, no impedir / Faltar, ausentarse / Entregar / Tener voluntad débil para seguir la propia opinión / Poner en manos de alguien
- 20 Grieta: Dificultad o desacuerdo que amenaza la solidez o unidad de algo
- 21 Respeto: Veneración, acatamiento / Sumisión / Aceptar una autoridad
- 22 Parejo: Igual o semejante / Liso, llano / Ser semejantes en habilidad. Cumple: Ejecuta, lleva a efecto / Hace aquello que debe o a lo que está obligado / Basta, es suficiente. Rol: Papel o función que alguien cumple / Parte de una obra dramática
- 23 Punto: Sitio, lugar, unidad de valoración en una escala / Extremo o grado al que puede llegar algo / en su punto: estado de perfección. Justo: Arreglado a justicia y razón / Exacto. Naturalidad: Espontaneidad / Conformidad de las cosas con las leyes ordinarias y comunes / Perteneciente a la naturaleza o conforme a la cualidad o propiedad de las cosas / Hecho con verdad, sin artificio, mezcla ni composición alguna / Que se produce solo por las fuerzas de la naturaleza. Composición: Formar de varias cosas una, juntándolas y colocándolas con cierto modo y orden / Ordenar, concertar, reparar lo desordenado, descompuesto o roto / Moderar, corregir, arreglar. Comprensión: Acción de comprender. Comprender: Abrazar, ceñir, rodear por todas partes algo / Entender, alcanzar, penetrar / Encontrar justificados o naturales los actos o sentimientos de otro
- 24 Vena: Vasos o conductos por donde retorna la sangre al corazón / Conducto natural por donde circula el agua / Inspiración poética, facilidad. Raza: Casta, calidad del origen o linaje / Cada uno de los grupos en que se subdividen algunas especies biológicas y cuyos caracteres diferenciales se perpetúan por herencia / Animal que pertenece a una raza seleccionada.

Referencias

- García Negroni, María Marta, 1998. "Argumentación y dinámica discursiva. Acerca de la Teoría de la Argumentación en la Lengua", en *Signo & Señal*. Revista del Instituto de Lingüística, N° 9, Junio, Bs. As.: FFyL, U.B.A., pp. 15-43.
- De Marinis, Marco, 1987. *El Nuevo Teatro. 1974 - 1970*, Barcelona: Paidós.
- Ducrot, Oswald, 1998. "Los modificadores desrealizantes", en *Signo & Señal*. Revista del Instituto de Lingüística, N° 9, Junio, Bs. As.: FFyL, U.B.A., pp. 45-72.
- Szondi, Peter, 1994. *Teoría del drama moderno (1880-1950) y Tentativa sobre lo trágico*, Barcelona: Ediciones Destino.

Capítulo 101: 821-829

La conversación en clases de ciencia en la escuela primaria y el aprendizaje de palabras

Alejandra B. Menti y Celia R. Rosemberg

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

La conversación en clases de ciencia en la escuela primaria y el aprendizaje de palabras

Alejandra B. Menti y Celia R. Rosemberg

CONICET, Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología, Matemática y Experimental, Universidad Nacional de Córdoba y Universidad de Buenos Aires, Argentina.

alejandramenti@yahoo.com.ar; crosem@hotmail.com

Resumen

El presente estudio se enmarca en la perspectiva psicolingüística (Nelson, 1996), la cual destaca la importancia que adquiere el contexto de interacción durante las situaciones de enseñanza; para el aprendizaje de un vocabulario amplio y diverso. Este trabajo se propone analizar los intercambios verbales entre la maestra y los niños de 1° y 3° grado, a fin de identificar la amplitud y la diversidad de vocabulario presente en el discurso de las maestras, como así también, describir los movimientos interaccionales que las docentes emplean para explicar palabras no familiares o desconocidas. El corpus del trabajo está conformado por transcripciones de observaciones videofilmadas de 8 situaciones naturales de enseñanza registradas en 4 cursos, dos de 1° y dos de 3° grado de dos escuelas públicas de la Provincia de Córdoba, una rural y una urbana. En cada curso se analizaron situaciones de enseñanza en las que cada maestra desarrolló dos unidades temáticas, una del área de Ciencias Sociales y la otra de Ciencias Naturales. El análisis cuantitativo de los datos se realizó utilizando el programa informático CLAN, el cual permitió obtener medidas cuantitativas de: 1) el número total y tipos de palabras pronunciadas por las maestras y 2) turnos de habla de la maestra. Asimismo, se realizó un análisis cualitativo de las intervenciones de las maestra analizadas a partir de un sistema de dimensiones y categorías (Menti y Rosemberg, 2009) que permitió describir los movimientos conversacionales que emplean las maestras para apoyar el aprendizaje de palabras poco frecuentes o desconocidas.

Introducción

El presente trabajo se basa en los aportes teóricos de investigaciones psicolingüísticas que atienden a las bases socioculturales del desarrollo humano (Nelson, 1996). A la luz de estos lineamientos teóricos, diversas investigaciones destacan la importancia que adquieren los intercambios conversacionales entre los adultos y los niños en el aprendizaje de vocabulario (Snow, 1972; Weizman y Snow, 2001; Tomasello, 2003; Rosemberg y Silva, 2009).

Desde esta perspectiva, diversos estudios han observado que a lo largo de la escolaridad los alumnos presentan diferencias relativas a la cantidad y riqueza del vocabulario que disponen. Estas diferencias, en general, son atribuidas al número total y a la diversidad de palabras que los niños han tenido la oportunidad de escuchar en el aula y a los tipos de movimientos conversacionales que ponen en juego las docentes para introducir o explicar palabras desconocidas o poco frecuentes a los niños.

Entre las investigaciones realizadas en el ámbito escolar, la mayoría han analizado las interacciones entre las maestras y los alumnos de jardín de infantes. Estos trabajos se han centrado principalmente en identificar y describir las estrategias empleadas por las maestras para enseñar palabras nuevas o no familiares a los niños (Dickinson et al., 1993; Danis, Bernard y Leproux, 2000; Torr y Scout, 2006; Rosemberg, 2007; Rosemberg y Silva, 2009).

Por otra parte, los trabajos focalizados en los intercambios verbales durante las clases de la escuela primaria, si bien han identificado desde diferentes perspectivas los movimientos interaccionales a través de los cuales se llevan a cabo los procesos de elaboración del conocimiento, no han analizado en detalle los movimientos que las maestras emplean para enseñar vocabulario no familiar a los niños (Sinclair y Coulthard, 1975; Mehan, 1979; Cazden, 1983; Macbeth, 2004, Edward y Mercer, 1988; Coll y Onrubia, 2006; Rosemberg, 1999, 2002; entre otros).

Por su parte, los trabajos centrados en los intercambios conversacionales durante las clases de ciencias, en general, se han focalizado en las clases de ciencias naturales (Lemke, 1997, De Longhi, 2000, Candela, 2006; Wells, 2006, Espinoza, et al. 2009). Estos estudios mostraron que las clases de ciencias están conformadas por textos expositivos orales que incluyen términos científicos referidos a conceptos, muchas veces, desconocidos por los alumnos (Espinoza, et al, 2009). En estos contextos, los términos no se encuentran aislados sino interrelacionados semánticamente, conformando patrones temáticos, que constituyen, a su vez, el contenido de un área específica del conocimiento (Lemke, 1997).

Algunos estudios experimentales, por otro lado, han observado si es posible que los niños aprendan nuevas palabras durante la lectura de textos. Los resultados de estos trabajos pusieron de manifiesto que, si bien puede haber aprendizaje incidental de palabras nuevas durante la lectura, el

porcentaje de los términos aprendidos por este medio es mínimo. Esto se debe a que el contexto del texto escrito no contribuye en general a identificar el significado (Schatz y Baldwin, 1986; Fukkink & de Glopper, 1998; Kuhn & Stahl, 1998), excepto en los casos en el que en el mismo texto se explica el nuevo concepto (Herman et al. 1987) o en los casos en los que el adulto mediatiza el aprendizaje del vocabulario complejo presente en el texto (Rosemberg, Borzone y Diuk, 2000).

Cabe señalar que aún cuando diversas investigaciones han señalado el papel preponderante que adquiere el conocimiento del vocabulario para el aprendizaje de la lectura y de la escritura (Snow, 1972; Just y Carpenter, 1987, 1992; Duin y Graves, 1987; Nagy, 1988; Biemiller, 2006), no son muy frecuentes los estudios que analicen las oportunidades que tienen los niños para aprender palabras en el entorno escolar.

En consecuencia, el presente trabajo se propone analizar los intercambios verbales entre las maestras y los alumnos de 1° y 3° grado para dar cuenta de la calidad del contexto lingüístico al que están expuestos los niños durante clases de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales de la escuela primaria. En tal sentido, se identifica la cantidad y la diversidad de palabras que conforman el entorno lingüístico de las clases, como así también, se describen los movimientos conversacionales que se ponen en juego para explicar y aclarar el significado del vocabulario nuevo o no familiar.

Metodología

Procedimiento de recolección de información empírica

El corpus de este estudio está compuesto por 8 situaciones de enseñanza, registradas durante clases de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en 4 cursos - dos cursos de 1° y dos de 3° grado- de dos escuelas primarias -una de medio rural y una de medio urbano- ubicadas en la Provincia de Córdoba. Las maestras de todos los grados tenían más de 15 años de trayectoria en la práctica docente. Los seis grupos de alumnos, por su parte, eran heterogéneos en cuanto a su nivel socioeconómico de procedencia. En cada grado se realizaron observaciones videofilmadas de situaciones naturales de enseñanza que comprendieron el desarrollo de dos unidades temáticas: una correspondiente al área de Ciencias Sociales-“Tipos de Trabajos”- y la otra, de Ciencias Naturales-“Clasificación de Animales”. Los datos que se analizan en este trabajo corresponden a una hora cátedra.

Procedimiento de análisis de la información empírica

Dentro de la situación de enseñanza, unidad de análisis más general, se consideraron para el análisis tres unidades menores: *las palabras, los turnos de habla y los movimientos conversacionales*.

Para analizar estas unidades se combinaron procedimientos cuantitativos y cualitativos. Por un lado, se empleó el programa *Clan* (Computerized Language Analysis) (MacWhinney y Snow, 1985, 1990) para contabilizar la frecuencia total de palabras (*tokens*) y de tipos distintos de palabras (*types*) que conforman el contexto lingüístico del niño en el aula, así como también, para determinar la cantidad de turnos de habla. De este modo, se obtuvieron medidas cuantitativas de 1) la cantidad de palabras pronunciadas en las situaciones de enseñanza, 2) la diversidad de palabras emitidas, 3) número total de turnos de habla efectuados por la docente durante la situación espontánea, a partir del cual se identificaron aquellos en los que la maestra se focalizó en el tratamiento del vocabulario.

Por otra parte, a partir de un procedimiento cualitativo, el Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990), se elaboraron inductivamente categorías que identifican y describen los movimientos de las maestras centrados en el vocabulario no familiar o desconocido. A partir de un interjuego entre categorías de estrategias desarrolladas en investigaciones previas (Weizman y Snow, 2001; Biels y Tabors, 1995; Rosemberg y Silva, 2009) y el análisis empírico de los datos, se ajustaron las categorías inicialmente construidas y se elaboró un *sistema de dimensiones y categorías* que conceptualiza los movimientos interaccionales de las docentes (Menti y Rosemberg, 2009). El sistema de dimensiones y categorías permitió la sistematizar los movimientos interaccionales que las docentes realizan en sus clases cuando tratan vocabulario no familiar para los niños y la subsiguiente comparación cuantitativa de estos movimientos interaccionales atendiendo a: 1) si trata de una clase en 1° o 3° grado de la escuela primaria, 2) si se trata de una clase correspondiente al área de Ciencias Sociales o Ciencias Naturales y 3) si se trata de una clase que se desarrolla en una escuela en el medio sociocultural -urbano/ rural- del que proviene la población de niños.

Resultados

El análisis comparativo de los diferentes tipos de situaciones, a partir del sistema de dimensiones y categorías presentado, mostró contextos lingüísticos distintos para el aprendizaje de vocabulario en los cuatro cursos. Las diferencias se evidenciaron tanto en relación al número total y a la diversidad de palabras que los alumnos tuvieron la posibilidad de escuchar -y aprender- en las distintas clases, como así también, en relación a la cantidad y al tipo de movimientos interaccionales que las maestras

utilizaron para introducir palabras desconocidos o poco frecuentes en la comunidad de los niños, o para explicar o elaborar el significado de estas palabras poco frecuentes.

En el cuadro 1, se exhiben los datos cuantitativos que permiten comparar los entornos lingüísticos - cantidad y diversidad de palabras- producidos por las 4 maestras en las 2 situaciones de enseñanza- una de Ciencias Sociales y otra de Ciencias Naturales. En tal sentido, en el cuadro se presenta la frecuencia total de palabras (*tokens*) y de los distintos tipos de palabras (*types*), como así también la razón (*ratio*) que mide el grado de diversidad del vocabulario pronunciado por las maestras en cada clase.

Cuadro 1: Número total de palabras, diversidad de palabras y razón correspondientes a dos situaciones de enseñanza distintas.

	1° grado (Ciencias Sociales)		1° grado (Ciencias Naturales)		3° grado (Ciencias Sociales)		3° grado (Ciencias Naturales)	
	Maestra A (rural)	Maestra B (urbana)	Maestra A (rural)	Maestra B (urbana)	Maestra A (rural)	Maestra B (urbana)	Maestra A (rural)	Maestra B (urbana)
Palabras	1792	1374	1113	1823	1498	2015	1175	781
Tipos de palabras diversas	367	338	373	500	364	571	261	268
Razón: Tipo / Palabra	0.205	0.246	0.335	0.274	0.243	0.283	0.222	0.343

Como se muestra en el cuadro 1, se manifiestan diferencias en la cantidad total de palabras, el número de tipos distintos de palabras y en el índice de diversidad de vocabulario que determinan el contexto lingüístico generado por cada maestra de 1° y 3° grado en las distintas situaciones de enseñanza. Si se consideran sólo los datos de este estudio preliminar, estas diferencias no parecen derivarse ni del grado de escolaridad ni de la localización de la escuela -urbana o rural. Sin embargo, parecería que el índice de diversidad guarda una relación con el tipo de unidad temática desarrollada en la clase. Como se observa en el cuadro, las dos maestras de 1° grado y la maestra de 3° de la escuela urbana poseen un índice de diversidad mayor en sus clases de Ciencias Naturales que en sus clases de Ciencias Sociales (1° A: 0.335 vs 205; 1° B: 0.274 vs 0.246 y 3° B: 0.343 vs 0.283).

En el cuadro 2, por su parte, se presenta la cantidad de turnos de habla dedicados por las docentes al tratamiento del vocabulario y la cantidad proporcional que estos turnos representan del total de turnos tomados por las maestras durante el desarrollo de dos unidades temáticas correspondientes a distintas áreas.

Cuadro 2: Turnos de habla dedicados al tratamiento de vocabulario durante dos situaciones de enseñanza distintas.

	1° grado (Ciencias Sociales)		1° grado (Ciencias Naturales)		3° grado (Ciencias Sociales)		3° grado (Ciencias Naturales)	
	Maestra A (rural)	Maestra B (urbana)	Maestra A (rural)	Maestra B (urbana)	Maestra A (rural)	Maestra B (urbana)	Maestra A (rural)	Maestra B (urbana)
Total de turnos de habla durante toda la situación	165	102	119	191	169	222	108	41
Total turnos de habla dedicados al tratamiento del vocabulario	33 (20%)	45 (44.12%)	20 (16.81%)	38 (19.90%)	39 (23.08%)	85 (38.29%)	39 (36.11%)	18 (43.90%)

Si se atienden en conjunto los turnos de habla de las maestras de 1° grado y, por otra parte, los turnos de las maestras de 3°, sin considerar la procedencia de las escuelas - urbana o rural-, se evidencian diferencias entre las docentes de 1° y 3° según el tipo de unidad temática desarrollada. Pues bien, durante las clases de Ciencias Naturales, se observa un incremento importante de intervenciones en 3° grado, debido a que ambas maestras dedican el 80.01% para precisar, aclarar, explicar y/o definir términos no familiares, mientras que las maestras de 1° grado sólo emplean el 36.71%. No obstante, esta diferencia no se observa durante las clases de Ciencias Sociales ya que las

maestras de 1° y 3° grado dedican un porcentaje muy cercano al tratamiento del vocabulario, el 64.12% y el 61.37% respectivamente.

Si se considera la distinción urbano-rural en cada uno de los grados se observa que las maestras de la escuela urbana, tanto de 1° como de 3° grado, dedican un mayor porcentaje de turnos de habla al tratamiento del vocabulario durante el desarrollo ambas clases (*Ciencias Sociales*: 1°-44.12% vs 20%-; 3°- 38.29% vs 23.08%-; *Ciencias Naturales*: 1°-19.90% vs 16.81%- y 3°- 43.90% vs 36.11%-).

Por otra parte, la información que refiere a los movimientos conversacionales de las maestras cuando éstas se ocupan de explicar o definir palabras pone de manifiesto diferencias entre ellas en algunas de las dimensiones consideradas. Así pues, el cuadro 3 presenta diferencias en el tipo de movimientos conversacionales dedicados al trabajo con el vocabulario por parte de las maestras de los distintos grupos considerados y en las distintas clases.

Cuadro 3: Porcentaje de los distintos movimientos conversacionales dedicados al tratamiento de vocabulario

Movimiento conversacional	1° grado (Ciencias Sociales)		1° grado (Ciencias Naturales)		3° grado (Ciencias Sociales)		3° grado (Ciencias Naturales)	
	Maestra A (rural)	Maestra B(urbana)	Maestra A (rural)	Maestra B(urbana)	Maestra A (rural)	Maestra B(urbana)	Maestra A(rural)	Maestra B(urbana)
Reparación	8.11%	8%	0%	8.33%	18.75%	17.65%	21.43%	0%
Corrección	32.43%	20%	26.67%	16.67%	2.1%	9.8%	14.29%	11.77%
Ampliación	54.05%	68%	73.33%	62.5%	52.1%	72.55%	60.71%	88.23%
No repara o no corrige	5.41%	4%	0%	12.5%	27.05%	0%	3.57%	0%

Como se observa en el cuadro 3, durante el desarrollo de las dos unidades temáticas, las cuatro maestras destinan la mayoría de sus intervenciones a ampliar la información relativa a las palabras poco familiares para sus alumnos. En todos los casos, más del 50% de los movimientos conversacionales de cada docente están conformados por movimientos que amplían la información referida a términos específicos. Sin embargo, los datos cuantitativos no manifiestan que con el grado de escolaridad se incremente el porcentaje de movimientos de ampliación en los turnos de intervención de las maestras. No obstante, si se considera el mismo grado durante el desarrollo de los distintos tipos de clases, los datos evidencian que la maestra de 1° grado de la escuela rural y ambas de 3° aumentan sus movimientos de ampliación en las clases de Ciencias Naturales en más de un 10% (1°-Maestra A: 73.33% vs 54.05%- 3°- Maestra A: 60.71% vs 52.1% y Maestra B: 88.23% vs 72.55%-).

Por otra parte, los datos del cuadro muestran, que las maestras de 1° grado en ambas clases dedican un porcentaje considerable de sus intervenciones a realizar movimientos de corrección (1° grado= Cs Ss- A: 32.43% y B: 20%- y Cs Nat- A: 26.6% y B: 16.67%). De hecho, ambas maestras realizan una mayor cantidad de movimientos destinados a corregir el error o la falta de precisión presente en las emisiones de los alumnos, que las docentes de 3° durante las distintas clases (3° grado= Cs Ss- A:2.1% y B:9.8%-; Cs Nat:-A: 14.29% y B:11.77%) Por el contrario, las maestras de 3° dedican un número mayor de movimientos conversacionales dedicados a reparar problemas en la comunicación que las de 1°. En efecto, las maestras de 3°, a diferencia de las de 1°, se focalizan en mayor medida en el vocabulario con la intención de reparar problemas en la comunicación, producto de ambigüedades o imprecisiones en las palabras pronunciadas por los alumnos (Cs Ss- 3°- A: 18.75% y B: 17.65%- vs 1°- A: 8.11% y B: 8%-; Cs Nat: 3° -A: 21.43% y B: 0%- vs 1°-A: 0% y B: 8.33%-).

De acuerdo con los datos expuestos en el cuadro 3, la información del cuadro 4 - *Actos en el tratamiento de vocabulario*- pone de manifiesto que las cuatro maestras, a lo largo de las distintas clases, destinan la mayoría de sus actos a expandir la información referida a alguna palabra desconocida o poco frecuente.

Cuadro 4: Porcentaje de actos dedicados al tratamiento de vocabulario

Actos en el tratamiento de vocabulario	1° grado (Ciencias Sociales)		1° grado (Ciencias Naturales)		3° grado (Ciencias Sociales)		3° grado (Ciencias Naturales)	
	Maestra A (rural)	Maestra B(urbana)	Maestra A (rural)	Maestra B(urbana)	Maestra A (rural)	Maestra B(urbana)	Maestra A(rural)	Maestra B(urbana)
Ajuste	23.08%	13.63%	6.67%	10%	7.41%	4.76%	0%	28.57%
Expansión	42.31%	77.27%	66.66%	65%	66.67%	64.29%	64%	42.86%
Ejemplificación	0%	0%	6.67%	10%	0%	0%	8%	0%
Denominación	26.92%	4.55%	20%	15%	18.51%	14.29%	12%	28.57%
Generalización	7.69%	4.55%	0%	0%	7.41%	16.66%	16%	0%

Como se observa en el cuadro 4, todas las maestras durante el desarrollo de las distintas unidades temáticas se dedican, en mayor medida, a expandir el conocimiento de los niños en relación a palabras específicas, mediante la exposición de características perceptivas y funcionales del concepto aludido, como así también, estableciendo relaciones temáticas entre un concepto aludido y otros o proporcionando información ortográfica del término (Cs Ss: 1°-A: 42.31% y B: 77.27%; 3°-A: 66.67% y B: 64.29%; Cs Nat: 1°-A: 66.66% y B: 65%; 3°-A: 64% y B: 42.86%).

Asimismo, el cuadro muestra que los actos cuya finalidad es proporcionar el nombre de un concepto o un referente al que el niño aludió mediante una expresión deíctica o un vocablo muy vago o general, están presentes, en menor medida, en los movimientos conversacionales de todas las maestras y durante el desarrollo de las dos unidades temáticas (Cs Ss: 1°- A: 26.92% y B: 4.55%; 3°-A: 18.51% y B: 14.29%; Cs Nat: 1°- A: 20% y B: 15%; 3°-A: 12% y B: 28.57%).

Si se considera el tipo de unidad temática, en el cuadro se observa que las maestras de 1° y 3° tienden, en general, a proporcionar un término hiperonímico que incluye una palabra nueva más en las clases de Ciencias Sociales que en las de Ciencias Naturales. A partir del conocimiento de la categoría supraordenada – o hiperónimo- el niño podrá inferir un conjunto de propiedades semánticas que integran del concepto al que alude la palabra y, por tanto, podrá acceder progresivamente a su significado. Esta tendencia se advierte en las cuatro maestras durante el desarrollo de la misma unidad temática correspondiente al área de Ciencias Sociales (1°- A: 7.69% y B: 4.55%; 3°- A: 7.41% y B: 16.66%).

Al igual que en el caso anterior, las maestras de 1° y 3° -excepto la de 3° grado de la escuela urbana-durante las clases de Ciencias Sociales, dedican un porcentaje considerable de actos para proporcionar un término más preciso, que se ajuste al concepto aludido, respecto de las clases de Ciencias Naturales (Cs Ss: 1°- A: 23.08% y B: 13.63%; 3°- A: 7.41% y B: 4.76% vs Cs Nat: 1° -A: 6.67% y B: 10%; 3°- A: 0% y B: 28.57%).

A continuación, en el cuadro 5 se presentan los datos referidos al modo en que las maestras se focalizan en el tratamiento de vocabulario. Es decir, si realizan sus movimientos conversacionales de una manera explícita o implícita.

Cuadro 5: Porcentaje de casos de grado de explicitud del tratamiento del vocabulario

Grado de explicitud	1° grado (Ciencias Sociales)		1° grado (Ciencias Naturales)		3° grado (Ciencias Sociales)		3° grado (Ciencias Naturales)	
	Maestra A (rural)	Maestra B(urbana)	Maestra A (rural)	Maestra B(urbana)	Maestra A (rural)	Maestra B(urbana)	Maestra A(rural)	Maestra B(urbana)
Explícito: alude a la palabra	5.88%	23.53%	20%	25%	6.25 %	0%	0%	20%
Explícito: alude al objeto	23.53%	52.94%	40%	60%	25%	47.92%	61.54%	40%
Implícito	70.59%	23.53%	40%	15%	68.75%	52.08%	38.46%	40%

Si se atiende al tipo de unidad temática desarrollada por cada maestra, se puede observar que las maestras tienden a tratar el vocabulario de manera explícita, en mayor medida, durante las clases de Ciencias Naturales respecto de las de Ciencias Sociales (1° A: 60% vs 29.41%; 1°B: 85% vs 76.47%; 3°A: 61.54% vs 31.25% y 3° B: 60% vs 47.92%) Asimismo, se observa que cuando se refieren explícitamente al vocabulario, aluden en mayor proporción al objeto con respecto a la palabra.

Finalmente, en el cuadro 6 se presentan los datos concernientes al tipo de información que la maestra ofrece al niño en sus intervenciones para que éste pueda entender el significado de una palabra no familiar. La información proporcionada puede ser lingüística como no lingüística.

Cuadro 6: Porcentaje de la información lingüística y no lingüística disponible para inferir el significado del vocabulario no familiar

	1° grado (Ciencias Sociales)		1° grado (Ciencias Naturales)		3° grado (Ciencias Sociales)		3° grado (Ciencias Naturales)	
	Maestra A (rural)	Maestra B(urbana)	Maestra A (rural)	Maestra B(urbana)	Maestra A (rural)	Maestra B(urbana)	Maestra A (rural)	Maestra B(urbana)
Información lingüística y no lingüística para inferir significado								
Información sintáctica	20%	20%	13.34%	16.67%	0%	43.07%	36.36%	15.79%
Información semántica	15%	40%	33.33%	36.67%	78.58%	44.62%	45.45%	31.58%
Información fonética	0%	4%	0%	3.33%	7.14%	0%	0%	0%
Información prosódica	5%	4%	33.33%	10%	0%	3.08%	6.06%	5.26%
Información gestual	35%	16%	20%	0%	0%	6.15%	3.03%	0%
Información del contexto situacional	20%	8%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Conocimientos previos	5%	8%	0%	33.33%	14.28%	3.08%	9.10%	47.37%

Como se exhibe en el cuadro 6, independientemente del tipo de clase que desarrollen, las maestras de 3° grado ofrecen, en líneas generales, mayor información semántica que las de 1°, (Cs Ss: 3° -A: 78.58% y B: 44.62% -vs 1° -A: 15% y B: 40% -; Cs Nat: 3°- A: 45.45% y B: 31.58%- vs 1°- A: 33.33% y B: 36.67%.

Y, por el contrario, las maestras de 1° grado, en general, proporcionan a los niños en mayor medida información gestual para explicar el significado de un término no familiar o desconocido, que las docentes de 3° (Cs Ss: 1°-A: 35% y B:16%- vs 3°- A: 0% y B: 6.15%-; Cs Nat: 1°-A: 20% y B:0%.- vs 3°- A: 3.03% y B: 0%). En efecto, las docentes de 1° grado suelen emplear más movimientos conversacionales que las de 3° para realizar de gestos o dramatizaciones, con el fin de solicitar una palabra específica o para establecer relaciones entre conceptos o para reforzar la descripción de una acción o de un objeto.

Por otra parte, si se atiende al tipo de clase, se observa que las maestras de 1° incluyen en su discurso un mayor porcentaje de pistas sintácticas durante las clases de Ciencias Sociales respecto de las de Ciencias Naturales (1° A: 20% vs 13.34% y B: 20% vs 16.67%). Por su parte, en 3° no se observa este comportamiento en ambas maestras. Mientras que la maestra A ofrece mayor cantidad de pistas sintácticas durante la clase de Ciencias Naturales (Cs Nat: 36.36% vs Cs Ss: 0%), en los intercambios de la maestra B, estos resultados se invierten (Cs Ss: 43.07% vs Cs Nat: 15.79%).

Finalmente, si se atiende a la procedencia de la escuela-urbana o rural-, se advierten diferencias en cuanto a la cantidad de porcentaje que emplean las maestras para recuperar los conocimientos que sus alumnos ya poseen con el objeto de solicitar un término en particular o de establecer relaciones entre palabras. Como se observa en el cuadro 6, las maestras de las escuelas urbanas recurren a este tipo de información en mayor proporción que las docentes rurales, independientemente del tipo de clase (1° -A: 8% y 33.33% vs B: 5% y 0%-; 3°- A: 3.08% y 47.37% vs B: 14.28% y 9.10%).

Conclusiones preliminares

Los resultados de este breve análisis han puesto de manifiesto que a partir del sistema de dimensiones y categorías elaborado se han podido describir las propiedades lexicales del entorno lingüístico de los niños –cantidad y variedad de las palabras que escuchan- como así también identificar y caracterizar los movimientos conversacionales que ponen en juego las maestras para apoyar la comprensión del vocabulario no familiar a los niños.

Si se consideran los aportes de las investigaciones antecedentes (Snow, 1972; Just y Carpenter, 1987, 1992; Duin y Graves, 1987; Nagy, 1988; Biemiller, 2006), resulta importante atender a la participación de los niños en intercambios verbales con docentes que empleen durante sus clases vocabulario diverso, abstracto y complejo y, que además, hagan uso de estrategias de interacción que promuevan el aprendizaje incidental de palabras desconocidas para sus alumnos. Estos contextos lingüísticos adquieren un papel relevante, puesto que, influyen en la amplitud y diversidad de vocabulario de los niños, como así también, en el éxito que estos puedan tener durante el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Es por ello, que se destaca la importancia de contar con el sistema de dimensiones y categorías, como una herramienta de análisis, ya que permite analizar la calidad de las oportunidades que se les ofrecen a los alumnos en el contexto de las situaciones de enseñanza para desarrollar su vocabulario.

Referencias

- Beals, D. & Tabors, P. (1995). Arboretum, bureaucratic, and carbohydrates: Preschoolers' Exposure to Rare Vocabulary at Home. *First Language*, 15: 57-76.
- Biemiller, A. (2006). Vocabulary development and instruction: A prerequisite for school learning. In S. Neumann & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford. 41-51.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Candela, A. (2006) "La construcción discursiva de contextos argumentativos en la enseñanza de la ciencia" en Coll, C. y Edwards, D. (eds) *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Cazden, C. (1983). Adult assistance to language development: Scaffolds, models and direct instruction. En R. P. Parker y F.A. Davis (Eds.) *Developing literacy*. Delaware, International Reading Association.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2006). La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos. En Coll, C. y Edwards, D. (Eds) *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid: Ed. Aprendizaje, S.L, 53-73.
- Danis, A., Bernard, J.M. & Leproux, C. (2000). Shared picture-book reading: A sequential analysis of adult-child verbal interactions. In *Journal of Developmental Psychology*, (18), 369-388.
- De Longhi, A. (2000) El discurso del profesor y del alumno: Un análisis didáctico en clases de ciencias. En *Enseñanza de las Ciencias* 18 (2), 201-216. Dickinson et al., 1993;
- Duin, A. H.; & Graves, M. (1987). Intensive vocabulary instruction as a prewriting technique. *Reading Research Quarterly*, XXII(3), 311-330.
- Edwards, D. y Mercer, H. (1988). *El conocimiento compartido: El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Espinoza, A., Casamajor, A., Pitton, E. (2009) *Enseñar a leer Textos de Ciencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Fukkink, R.G., & De Glopper, K. (1998). Effects of instruction in deriving word meaning from context: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 68, 450-468.
- Glaser, B. Y Strauss, A. (1967) *The Discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Gumperz, J. (1984) *Communicative competence revised* en Schiffrin, D. (editora) *Meaning, Form, and Use in Context: Linguistic Applications*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Just, M.A. y Carpenter, P.A. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Newton MA: Allyn y Bacon.
- Just, M.A. y Carpenter, P.A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*. 98, 122-149.
- Kuhn, M. R. & Stahl, S. A. (1998) Teaching children to learn words meanings from context: A synthesis and some questions. *Journal of Literacy Research* 30(1): 19-38.
- Lemke, J. (1997) *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Macbeth, D. (2004) The relevance of repair for classroom correction. *Language in Society*, 33, 703-736.
- Mac Whinney, B. Y Snow, C. (1985). The Child Language Data Exchange System. *Journal of Child Language* (12), 271- 296.
- Mac Whinney, B. Y Snow, C. (1990). The Child Language Data Exchange System: an update. *Journal of Child Language* (17), 457- 472.
- Mehan, H. (1979) *Learning Lessons*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Menti, A. y Rosemberg, C. (2009) La conversación en el aula: Oportunidades para el aprendizaje de vocabulario. En Carranza, I. (Comp). *Actas del IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales de Discurso e Interdisciplina*. UNC. Córdoba, Argentina. 995-1002.
- Nelson, K. (1996) *Language in Cognitive Development. The Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nagy, W. (1988). *Teaching Vocabulary to Improve Reading Comprehension*. IRA: Delaware.
- Nelson, K. (1996). *Language in Cognitive Development. The Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rosemberg, C. (1999) La conversación en el aula: el discurso como andamiaje. En *IICE : Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, VIII (15), 47-57.
- Rosemberg, C. (2002) "La conversación en el aula: Un contexto para el aprendizaje. Una revisión de las investigaciones sobre el tema" en Viramonte de Ávalos, M. y Carullo de Díaz, A (eds) *Lingüística en el aula* 5. Año 6. Córdoba: Comunicarte: 7-28.
- Rosemberg C. (2007). El aprendizaje de nuevas palabras en las situaciones de lectura de cuentos en jardines de infantes comunitarios. En *Actas del XXXI Congreso Interamericano de Psicología – Por la integración de las Américas*. Sociedad Interamericana de Discurso. México.
- Rosemberg, C. y Silva, M. L. (2009). Teacher-Children Interaction and Concept Development in Kindergarten. In *Discourse Processes*, 46(6), 572 – 591.

- Rosemberg C., Borzone, A. M. & Diuk, B. (2000) El fracaso escolar entre los niños de sectores pobres: una alternativa pedagógica intercultural. En *Cultura y Educación*, 12(3), 23-33.
- Schatz, E. & Baldwin, S. (1986) Context clues are unreliable predictors of words meanings. In *Reading Research Quarterly*, XXI (4), 439-453.
- Sinclair, J. y Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. London: Oxford Univ. Press.
- Snow, C.E. (1972). Mothers' speech to children learning language. In *Child Development*, (43), 549- 565.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990) *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Tomasello, M. (1998). "Introduction a cognitive-functional perspective on language structure" in *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*. Lawrence Erlbaum: 7-23.
- Tomasello, M. (2003) *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. EEUU: Harvard.
- Torr, J. y Scott, C (2006). Learning 'special words': Technical vocabulary in the talk of adults and preschoolers during shared reading. *Journal of Early childhood Research*. Vol 4(2): 153-167.
- Vygotsky, L.S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Weizman, Z.O. et Snow, C.E. (2001). "Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning" in *Developmental Psychology*. 37(2): 265-279.
- Wells, G. (2006) "De la adivinación a la predicción: discurso progresivo en la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia" en Coll, C. y Edwards, D. (eds) *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Capítulo 102: 831-839

Importancia de los rasgos fonético-fonológicos y grafémicos y su interrelación para la intercomprensión de las lenguas germánicas inglés, alemán y neerlandés

Brigitte Merzig

En Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Importancia de los rasgos fonético-fonológicos y grafémicos y su interrelación para la intercomprensión de las lenguas germánicas inglés, alemán y neerlandés

Brigitte Merzig
 Facultad de Lenguas, UNC
 Córdoba, Argentina
 brigitte_merzig@yahoo.de

Resumen

El presente trabajo surge de la investigación realizada en el marco del proyecto de investigación "Intercomprensión en lenguas germánicas, diseño curricular y de materiales para la enseñanza simultánea de lenguas germánicas a hispanohablantes", radicado desde 2008 en la Facultad de Lenguas, UNC y dirigido por el Dr. Mario López Barrios. Partiendo de una unidad de trabajo se tratará de mostrar de modo ejemplar la interrelación que presentan las tres lenguas objeto de la investigación en sus aspectos fonéticos, fonológicos y grafémicos. Se hará referencia a la evolución fonológica y grafémica de dichas lenguas a través de la historia. Se plantearán las similitudes y diferencias fonético-fonológicas de dichas lenguas. Se analizarán asimismo las relaciones entre su fonética y su grafía, tanto de manera intralingüística como interlingüística. Finalmente se mostrará en la unidad de trabajo elegida como ejemplo cómo se pueden aplicar estas similitudes y diferencias fonético-grafémicas en las lenguas inglés, alemán y neerlandés, para ayudar a la intercomprensión.

Introducción

Klein y Stegmann (2000) en EuroComRom "Die sieben Siebe" establecen un sistema de siete cedazos por los que pasar las lenguas - en su caso las romances - para llegar a su intercomprensión. Dentro de estos tamices, además del de los internacionalismos y del vocabulario en común, el de las palabras funcionales, el de las estructuras sintácticas, el de los elementos morfosintácticos y el de los prefijos y sufijos, están el de las correspondencias fonológico-grafémicas y el de la ortografía y la pronunciación, llamados tercer y cuarto cedazo respectivamente. Hufeisen y Marx en 2007 toman el enfoque de los siete cedazos para su estudio de las lenguas germánicas (en adelante LG).

El tercer cedazo: Principales correspondencias fonológicas y grafémicas del inglés, del alemán y del neerlandés.

El "germánico" es en primer término, un concepto genético, ya que las LG presentan muchas propiedades y construcciones, debido a su origen común. A diferencia de las lenguas romances, una de sus características es la fijación del acento en la raíz - generalmente la primera sílaba de la palabra - y la tendencia posiblemente relacionada a esto, de reducir las sílabas finales (Harbert 2007:6).

Dentro de las LG, tanto el inglés (en adelante IN), como el neerlandés (en adelante NL) y el alemán (en adelante AL) pertenecen al grupo de las lenguas sudgermánicas (Wendt, 1961) y según la clasificación Oeste-Este pertenecen al grupo occidental. En este último grupo se da una similitud especial entre las lenguas que le pertenecen. Históricamente el AL no es una lengua homogénea, sino que es una suma de diferentes dialectos. A nivel fonológico, los dialectos del norte y los del sur presentan una mayor diferencia entre sí, que la que presentan los dialectos alemanes del norte (*Niederdeutsch/Platt*) con el NL y el IN. La característica común de las LG, que las diferencia de las demás lenguas indoeuropeas, es que todas sufrieron el así llamado primer cambio fonológico, también llamado Ley de Grimm (Wendt, 1961). Harbert (2007:42) se refiere a los "First and Second Consonant Shifts" como "more commonly known as Grimm's Law". Debido a este cambio, que comenzó alrededor del 500 a.C., las oclusivas fortis /p/t/k/ se transformaron en nuevos fonemas fricativos /f/ß/X/ y las oclusivas lenis /b/d/g/ evolucionaron a /p/t/k/.

Ejemplos:

Indogerm.: pod > IN: food [fu:t], AL: Fuß [fu:s], NL: voet [fu:s]).

Indogerm.: tu > IN: thou [ðau], AL: du [du:], NL: du [du:].

Indogerm.:oktou>IN: eight [eit], AL:acht [axt], NL: acht [axt]

Indogerm.: dwou>IN: two [tu:], AL: zwei [tsvae],NL: twee[tve:]

Sólo el AL sufre un segundo cambio fonológico (2. *Lautverschiebung*) que comienza alrededor del año 500 d.C. y que provoca grandes diferenciaciones entre los dialectos, dividiendo el alto AL del resto de las lenguas germánicas. En el alto AL (perteneciente a la región sur de Alemania, a Austria y Suiza), que por adquirir representación gráfica se transforma en la base del AL *standard* actual, los diptongos

se mantienen en mayor medida que en el NL y en otras LG. Mientras que en las demás LG se mantienen las oclusivas /p/t/k/b/d/g/, en el alto AL se transforman en las africatas /pf/ts/kx/ que a su vez se reducen luego a /f/s/x/ y /p/t/k/ respectivamente.

Ejemplos:

	Neerlandés	Inglés	Alemán
p>pf	appel	apple	Apfel
t>ts	tien	ten	zehn [tse:n]
p>f	hopen	hope	hoffen
t>s	beter	better	besser
k>x,ç	boek [bu:k]	book [bu:k]	Buch [bu:x]
d>t	dag [da:k]	day [dei]	Tag [ta:k]

Por cambios que se producen en el alto AL medio se debilitan las sílabas no acentuadas hasta llegar a la *schwä* [ə]. Esta característica, ajena al español, también la presentan el NL y el IN.

Finalmente ocurre una diptongación de las vocales largas [e:, i:,y:,u:] que pasan a [ae, oe, ao], lo que no ocurre en el bajo AL, ni en el NL (con excepciones), cercano a éste.

Ejemplos:

sajón antiguo: wêt	>AL: weiß [vaes],	NL: weet [ve:t],	IN: white [waIt]
germano antiguo: newun	>AL: neun[noen],	NL: negen[ne:gə],	IN: nine [naIn]
germano antiguo: swīna	>AL: Schwein[fvaen],	NL: zwijn [svaen],	IN: swine [swaIn].

El *Umlaut* – la asimilación regresiva de la vocal en sílaba anterior a la calidad de la vocal no acentuada de una sílaba inmediatamente posterior – es una distinción persistente de las LG, que ocurre con diferentes efectos en varios momentos de la historia de la familia lingüística. Algunos investigadores como por ejemplo McCormick (1981) relacionan esta predisposición al desarrollo del marcado acento en la raíz y a la consecuente tendencia a reducir las sílabas no acentuadas (Harbert 2007:58). El fenómeno del *Umlaut* ha sido causa sustancial para el surgimiento de nuevas vocales en las LG.

Para nuestro análisis es particularmente importante la tercera fase del *Umlaut* germánico, ya que en ella, las vocales originariamente posteriores se convierten en anteriores, manteniendo su altura y redondez, mediante la aproximación hacia adelante de un *glide* o vocal palatal siguiente (/i, j/). De esta manera se incrementó el inventario de las vocales anteriores redondeadas y cambiaron las posibilidades de combinación fonéticas. Las LG modernas son excepcionalmente ricas en vocales (op cit.) las que presentan muchos más contrastes que las vocales de sus lenguas antecesoras.

Cuarto cedazo: Ortografía y Pronunciación

Como nuestro proyecto apunta a desarrollar la capacidad receptiva en las tres LG en cuestión y acordamos con Duke (2007:145) que para dicho propósito juegan un rol central las correspondencias grafémico-fonéticas, ya que permiten deducir la pronunciación a partir de la ortografía y además relacionar las LG entre sí, trataremos de presentar aquí una breve descripción partiendo de sus grafías, donde tendremos en cuenta las principales divergencias con el español (en adelante ES) y las similitudes y diferencias entre estas tres LG1.

El AL y sobre todo el NL han modificado fuertemente su ortografía, a fin de adaptarla a la oralidad. Por eso para el hispanohablante presentan un menor grado de dificultad en este aspecto. En IN las correspondencias entre grafema y fonema son mucho más complejas, ya que en su ortografía se refleja la historia de la lengua. El AL presenta mayor regularidad entre escritura y pronunciación que el IN y el NL. La representación gráfica es menos compleja, pero también menos transparente que en el NL. Duke (op cit.) toma el sistema AL como base del cuarto cedazo. En cambio nuestro proyecto debe partir del sistema del ES y de conocimientos básicos del IN, puesto que se apunta a un público con estos conocimientos, aunque somos concientes y acordamos con Hufeisen y Marx (2007:1) de que el IN no constituye una lengua puente ideal para acceder al NL y al AL, puesto que presenta muchas más influencias romances que las otras dos LG.

Las tres lenguas utilizan el alfabeto del latín, sólo el AL presenta además algunos grafemas no internacionales. La siguiente tabla muestra los grafemas, con su correspondiente valor fonético.

Grafema	Pronunciación
ß	[s]
ä / Ä	[ɛ][ɛ:]
ö / Ö	[œ][ø:]
ü / Ü	[Y] [y:]

El grafema <ß> (*Eszet*) no aparece nunca en posición inicial. En cambio es de destacar que los grafemas vocálicos con diéresis, los que pueden ocupar posición inicial, aparecen

en la lexicografía del AL, tanto monolingüe como bilingüe, dentro de las vocales sin diéresis

correspondientes. Estos grafemas corresponden a los fonemas llamados *Umlaute*, vocales que no tienen equivalencia ni en ES ni en IN. La vocal /Y, y:/ también la conoce el NL, pero su grafema correspondiente es <u> (Lutjeharms 2007:279). La diéresis en NL no representa un cambio de vocal, sino la ruptura de un diptongo (*coördinatie* [ko/ord̥iːnat̥jə]) (Lutjeharms, 2007:281). Por lo tanto todas las vocales del NL son susceptibles de llevar diéresis. Esta particularidad, que contribuye a la transparencia grafémico-fonética, no es relevante a la hora de la búsqueda lexicográfica, ya que por su función no pueden aparecer en posición inicial (*ruïne* [ruːiːnə]).

La combinación grafémica <oe> del NL corresponde a la pronunciación [u:] que en AL se representa con <u> y en IN con <oo>, <ue> (NL:*hoed, broer*, AL:*Hut, Bruder*, IN:*moon, blue*). En cambio la combinación grafémica <eu> del NL corresponde a la pronunciación [ø:], que en AL se representa con el grafema <ö> (NL:*deur*, AL:*stören*).

La combinación grafémica <eeuw> en NL corresponde a la pronunciación [e:], la combinación <eu> en AL al diptongo [ɔø] y en IN al diptongo [ju] (NL:*leeuw*, AL:*Leute*, IN:*Europe*).

Las combinaciones grafémicas <ij> y <ei> del NL corresponden a la pronunciación [ei], como la combinación <ei> del IN, mientras que en AL <ei> se pronuncia [ae], pero la terminación <-lijk> del NL se pronuncia *schwa* (NL:*kijen; klein*[keiə/klein], *duidelijk* [dœədələ], IN:*eight* [eit] AL: *klein*[klaen]). El diptongo de grafía <ui> del NL se pronuncia [œə].

Ni el AL ni tampoco el IN poseen símbolos diacríticos para la acentuación. En cambio el NL utiliza el acento <˘> para diferenciar homografías (diferenciación de *een* =uno/alguno/cualquiera de *één* = único/uno sólo).

La mayúscula, en el AL, es característica para todos los sustantivos, lo que a nivel receptivo constituye una gran ayuda para el lector. En el NL, además de darse en todos los nombres propios, al igual que en ES e IN, la mayúscula es característica de los adjetivos geográficos y de los gentilicios.

Las tres LG presentan como característica distintiva de sus sistemas vocálicos la duración de algunos fonemas (Duke 2007:147). Esta diferenciación cuantitativa va unida a una distinción cualitativa. Para nuestro proyecto es relevante el hecho de que tanto la vocal corta y abierta como la larga y cerrada, son representadas por un mismo grafema. En el caso del AL la longitud vocálica se representa gráficamente de manera irregular. En pocos casos se señala mediante duplicación grafémica (*Saal*). Las vocales cortas por lo general se marcan de manera no muy transparente ni válida para todos los casos, mediante duplicación de las consonantes que las siguen, si no son seguidas de por sí por dos o más consonantes diferentes (Mangold 1974:22; Kreuzer/Pawlowski 1991). Una sola consonante o el grafema <h> (*Dehnungs-h*) señalan longitud de las vocales predecesoras (Krech, 1969:27ss)(*Ratte* /Ra:tə/ = rata y *Rate* /Ra:tə/ = cuota; *nehmen* /ne:mən/ = tomar, asir). En el caso de /i:/ la longitud a veces se marca agregándole al grafema <i> una >e> (*bieten* /bi:tən/ = ofrecer y *bitten* /bɪtən/ = pedir, rogar).

En las tres LG en cuestión una manera de representar gráficamente las vocales largas es mediante duplicación del grafema vocálico. En AL – como ya hemos señalado - es menos frecuente y en IN puede representarse con otras combinaciones (*deal* [di:l]). En el NL la duplicación sucede siempre y cuando las vocales se presenten en sílaba cerrada – o sea que termine en consonante. En el caso de la /i:/ en sílaba acentuada cerrada no se duplica el grafema vocálico, sino que – como en el AL – se le agrega una <e>. En las sílabas abiertas, la longitud no se marca, puesto que todas las sílabas abiertas poseen vocal larga (*boom* /bo:m/ = árbol y *bomen* /bo:-mən/ = árboles). Sin embargo en caso de vocal larga en sílaba abierta en posición final se emplea la duplicación grafémica para diferenciar con *schwa* (NL *twee, thee* AL *Tee*, NL *zee* AL *Meer*, *See* [e:]; NL *ze* [ə]) (Lutjeharms, 2007:279).

En el IN las correspondencias grafémico-fonéticas del sistema vocálico no son transparentes. Un mismo grafema puede representar muy diversas pronunciaciones, debido a los importantes cambios ocurridos durante el Gran cambio vocálico (Great Vowel Shift) que tuvo lugar entre 1200 y 1600 (Kolbe y Marx 2007:226). Se mantiene la ortografía del IN medio (alrededor del 1400), lo que causa una gran divergencia entre la pronunciación del IN actual y su representación gráfica. Una de las consecuencias fue que las vocales largas se transformaron en diptongos, los que más adelante evolucionaron a una nueva vocal larga o viceversa (*moon* [mo:n]>[moʊn]>[mu:n]; *light* [li:çt]>[li:t]>[lait]).

Estos aspectos son importantes a la hora de comparar las lenguas, ya que pueden deducirse similitudes teniendo en cuenta la pronunciación del IN y la realización ortográfica en AL y/o NL (IN *wine* /waɪn/=NL/AL *Wein* /vaen/; IN *time* /taɪm/=AL *Zeit* /tsaet/; IN *house* /haʊs/= AL *Haus*) o viceversa (IN *moon* = AL *Mond* [mo:nt]; IN *light* = AL *Licht* [li:çt]).

En cuanto al sistema consonántico en el IN, al igual que en el NL y el AL la ortografía es más transparente. El grafema <c> es mucho más frecuente en el IN y en el NL y – salvo en algunos casos de préstamos – en el AL se corresponde con <k>.

La combinación <ch> en AL y en NL, también el grafema <g>, corresponden a los alófonos complementarios [ç, X] (Mangold 1974:48-49, Lutjeharms 2007:282). Sin embargo en préstamos mantienen la pronunciación de la lengua original. En IN dicha combinación corresponde a [tʃ], similar al ES.

El grafema <h>, a diferencia del ES representa el fonema [h] en las tres LG.

En el IN el grafema <j> siempre se pronuncia [dʒ] mientras que en AL y en NL es [j], con excepción de la combinación <ij>, que en NL corresponde al diptongo [ei].

En NL la <n> en posición final en plurales e infinitivos de verbos no se pronuncia (Lutjeharms 2007:281), lo que marca una diferencia con el IN y el AL.

Las plosivas /p/t/k/ sólo en AL se realizan con aspiración (Krech et al. 1969:44).

La combinación grafémica <qu>, aún antes de <e> o <i>, a diferencia del ES en IN se realiza [kw], en cambio en NL y AL [kv] (Rues et al. 2007:19).

La realización fonética del grafema <r> varía mucho en las LG. En IN es un *approximant with no friction* con realización apical, molar o retrofleja. En posición preconsonantal o final frecuentemente se realiza una variante vocalizada (Harbert 2007:54). Esta última característica es compartida con el AL, mientras que el NL presenta una realización más similar a la de la [r] intervocálica del ES, aunque también presenta múltiples variantes regionales e idiolectales.

La secuencia <sch>, que se presenta en las tres lenguas, en IN se pronuncia [sk], en NL [sX] y en AL [ʃ]. Las combinaciones <st> y <sp> en AL en posición inicial se pronuncian [ʃt] y [ʃp] respectivamente, mientras que en NL y en IN corresponden a la pronunciación [st] y [sp].

El grafema <th> del IN se pronuncia [θ,ð] y se corresponde en NL y en AL con el grafema <d> de pronunciación similar al ES.

El grafema <v> en IN se pronuncia [v], similar al ES, mientras que en NL y en AL corresponde a [f].

El grafema <w> en IN se pronuncia [w], en AL [v] y en NL [ʋ], o no se pronuncia en posición final en NL.

El grafema <z> en NL representa [z] y en AL [ts]. En IN se presenta casi exclusivamente en préstamos y su pronunciación se asemeja a la del NL.

Tanto el NL como el AL, no así el IN (Harbert 2007:50), presentan la *Auslautverhärtung*, por la que las consonantes plosivas y fricativas sonoras en posición final se convierten en sordas (Krech 1969:44). En el AL no se marca gráficamente este cambio, pero en el NL se hace visible en el caso de <v> y <z> que en posición final se transforman en <f> y <s> respectivamente (*zeven* /ze:vən/ = tamizar y *zeef* /ze:f/ = tamiz) (Lutjeharms 2007:282).

Aplicación de las interrelaciones grafémico-fonético-fonológicas de las tres lenguas en textos paralelos.

Los textos paralelos utilizados en el presente trabajo, pertenecen a la selección de textos a didactizar dentro del proyecto de investigación. De estos textos se tomó el léxico que denota similitudes en algunas o todas las lenguas en cuestión. Por su transparencia, no se tuvieron en cuenta similitudes grafémico-fonéticas que se asemejan al ES, las que se presentan sobre todo en las consonantes.

Análisis

INGLÉS	NEER- LANDÉS	ALEMÁN	rasgos fonético- fonológicos	rasgos grafémicos
the Taurean woman	de Stier- vrouw	die Stier- Frau	IN [ðə] NL [dɔ̃] AL [di:]	IN <i>th</i> NL <i>d;v</i> = AL <i>d;f</i>
benefits	profiteert	profitiert	NL [e:] AL [i:]	NL <i>ee</i> AL <i>ie</i>
from	van	von	IN,NL,AL [f]	IN <i>f</i> NL <i>v</i> = AL <i>v</i>
she	ze	sie	IN [ʃi:] NL [zə] AL [zi:]	IN <i>sh</i> NL <i>z</i> AL <i>s</i>
ruled	beheersd	beherrscht	NL [bəhe:rst] AL [bə'hErft]	NL <i>sd</i> = AL <i>scht</i>
love	liefde	Liebe	IN [lʌv] NL [li:fdə]	IN <i>v</i> NL <i>ie; f(d)</i> AL <i>ie; b</i>

clothes	kleding	Kleidung	AL [li:bə] IN [ˈkləʊðz] NL [ˈkle:dɪŋ] AL [ˈklaedʊŋ]	IN cl;o; th NL kl; e;d; ing AL kl; ei;d; ung
aesthetic	esthetica	Ästhetik	IN [i:sˈθetɪk] NL [Esˈte:tika] AL [Esˈte:tɪk]	IN ae; c NL e; ca AL Ä; k
fountain of youth	levenelixi er	Lebenselixi er	NL [ˈle:vənselɪksi :ɐ] AL [ˈle:bənselɪks i:ɐ]	NL v AL b
have to be	moeten	müssen	NL [mu:tə] AL [mʏsn]	NL oe; t AL ü; s(s)
security	zekerhei d	Sicherheit	IN [sɪˈkjʊərətɪ] NL [ˌzɛ:kərhEit] AL [ˌzɪçəhaet]	IN s; c; NL z; k; h; ei; d AL s; ch; h; ei; t
loyal	trouw	treu	NL [trau] AL [trɔ̃]	NL ou(w) AL eu
once	eenmaal	einmal	IN [wʌns] NL [ˈe:nma:l] AL [ˈaenma:l]	NL ee; aa AL ei; a
found	gevonde n	gefunden	IN [faʊnd] NL [gəˈfɔndə] AL [gəˈfʊndən]	IN f; ou; nd NL v; o; nd AL f; u; nd
let... him	laat ... hem	lässt ... ihm	IN [læt hɪm] NL [la:t hɛm] AL [lɛst i:m]	IN e; i NL aa; e AL ä; ih
She's a(n)... mother	is ...een... moeder	ist...eine... Mutter	IN [ɪs ə ˈmʌðə(r)] NL [ɪs e:n ˈmʊdɐ] AL [ɪst aenə ˈmʊtɐ]	IN ˈs (is); a; o; th NL is; ee; oe; d AL ist; ei; u; tt
and wife	en huisvrou w	und Hausfrau	IN [ənd waɪf] NL [En hœəsfrʌu] AL [ʊnt haʊsfrʌʊ]	IN a; nd NL e; n; ui; v; ouw AL u; nd; au; f; au
also has	heeft ook	hat...auch	IN [ˈɑːls hæs] NL [he:ft ˈo:k] AL [hat ˈaoX]	IN s NL ft; oo; k AL t; au; ch
most	de meeste	die meisten	IN [məʊst] NL[də ˈme:stə] AL[di:ˈmaestn]	IN o NL ee AL ei
both	voor beide	für beides	IN [bəʊθ] NL [fo:r ˈbeidə] AL [fy:ɐ ˈbeidəs]	IN o; th NL v; oo; ei; d AL f; ü; ei; d
the man	de man	Der Mann	IN [ðə ˈmæn] NL [də ˈman] AL [de:ɐ ˈman]	IN th; n NL d; n AL d; r; nn

especially	bijzonder	besonders	NL [beɪˈzɔndərs] AL [bəˈzɔndəs]	NL ij; z AL e; s
feeling	gevoel	Gefühl	IN [fi:lɪŋ] NL [çəfu:l] AL [gəfy:l]	IN f; ee NL v; oe AL f; ü
the best	de beste	die Beste	IN [ðə bɛst] NL [də bɛstə] AL [di: bɛstə]	IN th; e NL d; e AL d; ie
unique	enige	Einzigste	IN [ju:ˈni:k] NL [ˈe:nɪgə] AL [ˈaentsɪkstə]	IN u; qu NL e; g AL ei; z; g
that	dat	das	IN [ðat] NL [dat] AL [das]	IN th; t NL d; t AL d; s
her	haar	ihre	IN [hɜ:(r)] NL [ha:r] AL [ˈi:rə]	IN e NL aa AL ih

Ortografía y pronunciación del inglés (IN), del neerlandés (NL) y del alemán (AL)

en la actualidad – Divergencias con el español (ES)

Del análisis tanto teórico como práctico de las grafías y de la pronunciación de las tres LG en cuestión, surge una serie de características que se confrontaron con las del ES. Como resultado se obtuvo la grilla contrastiva que presentamos a continuación:

INGLÉS

*Gran divergencia entre ortografía y pronunciación.

Sobre todo en las vocales
Pueden asemejarse en la pronunciación o en la ortografía al AL /NL.

*Comparación con el AL:

time [taɪm] < *Zeit* [tsaet]

house [haʊs] < *Haus* [haos]

name [neɪm] < *Name*

[na:mə]

moon [mu:n] < *Mond*

[mo:nt]

see [si:] < *sehen* [se:ən]

light [laɪt] < *Licht* [lɪçt]

NEERLANDÉS

*Ortografía se adaptó a la pronunciación.

* Vocales muy similares al AL, con oposición fonemática bajo acento:

largas/cerrada/tensa-
representación ortográfica:
doble grafema vocálico en sílabas cerradas: *aarde*, *geen*, *duur*.

En sílabas abiertas se representa con una sola vocal, ya que siempre es larga: *ko-pen*, *stro*.

* En caso de vocal larga en sílaba abierta en posición final se escribe doble para diferenciar con *Schwa*: *zee*

(mar) [e:]; *ze* (ella) [ə].

corta/abierta/distendida

* <u> = [y:/ʌ;œ] análogo al AL *müde*/*plötzlich*.

* <"> no es signo de otra vocal, como en alemán, sino para separar vocales en la pronunciación >

coördinatie[ko-ordinati:],

België [bɛlgi-e], *drieënveertig*

[dri:enfe:rɪk].

* NL <oe> = AL <u> [u:]

ALEMÁN

*Regularidad entre ortografía y pronunciación.

Representación gráfica menos compleja que el NL, pero no tan transparente.

*Vocales. oposición fonemática bajo acento:

larga/cerrada/tensa
representación ortográfica:
vocal+ 1 consonante/+
<h>/vocal doble > *aber*, *Stroh*, *Meer*.

corta/abierta/distendida
repr.ortogr.: vocal+2 o más
consonantes > *offen*, *Herbst*.

* Umlaute:<ä> [ɛ /ɛ:],

<ö> [œ/ø/ø:],

<ü> [Y/y/y:].

* En sílabas no acentuadas predomina *Schwa* [ə], que tiende a no pronunciarse en muchos casos.

Diptongos: [ei] *taken*, *became*, *play*, *laid*, *age*
[aɪ] *wife*, *by*, *archive*
[oɪ] *boy*,
[əʊ] *countdown*
[ˈkəʊntdaʊn], *most*, *also*,
[aʊ] *found*
[ju:] *Europe*, *security*,
unique

* Consonantes:
ortografía más transparente.
<c>: mucho más frecuente en IN y NL y – salvo en algunos casos de préstamos – en AL se corresponde con <k>.
<ch> [tʃ] similar al ES.
[ʃ]: *machine* [məˈʃi:n]
<h>[h]: *house* [haʊs]
<j> [dʒ]: *jeans* [dʒi:nz] y
[j]: *young* [jʌŋ]
<qu>, aún antes de <e> o
<i>[kw]: *quality* [ˈkwɒləti]
<r> varía mucho, realización apical, molar o retrofleja no fricativa. En posición preconsonantal o final frecuentemente se

vocaliza [ɐ].
<sch> [sk]: *school* [sku:l],
<sh> [ʃ]: *ship* [ʃɪp]
<ss> [ʃ]: *pressure*
<st> y <sp> [st] y [sp].
<th> del IN se pronuncia [θ, ð] en NL y en AL corresponde a <d> [d].
<v> [v] similar a ES <v> y a NL/AL <w>
<w> [w] *water*
<z> casi exclusivamente en préstamos, pronunciación similar al NL > *zero* [ˈzɪərəʊ].

*Las consonantes sonoras en posición final se mantienen sonoras.

* Muchos préstamos del francés y de otras lenguas, que se adaptaron a la pronunciación del IN.

hoed/Hut; *broer/Bruder*. IN
<oo><ue>: *moon/blue*
* NL <eu> = AL<ö> [ø:]: *deur*
[ø:]/ *Tür*[y:], *Töne* [ˈt ø:nə].
* Diptongos: <ij><ei> [Ei]: *klein* [kleɪn], *kijken*
pero la terminación <-lijk> se pronuncia *Schwa* [ə]
<ui>[œə]: *duidelijk* [dœɪdələ]
leeuw [le:w] = AL *Löwe* [lø:və].

* Consonantes. < n > final en infinitivos y plurales no se pronuncia.

<ch><g> [ç / X]: *nicht* [nɪçt]
acht [aXt]

<h> [h]: *huis* [hœʊs]
<j>[j]: *jij* [jei]

<r> a diferencia del AL, se pronuncia en todas las posiciones [r], similar al ES.

<sch> [sX]: *ship* [sxɪp]

<st> y <sp> ver IN

<v> [f]: *vier* [fi:r]

w labiodental [v]: *twee* [tve:]
<z> en posición inicial es sonora [z]: *zes* [zɛs]

* Las consonantes sonoras <d><g> <s> y <v> se convierten en sordas en posición final.
En los casos <v>[f] y <z> [s] se representa ortográficamente: *seven/ zeef*; *loven/ lof*; *reizen/ reis*; *lezen/ ik lees*.
* Tendencia a intercalar *schwa* entre <l> y las consonantes <k><f><m><p>:
melk [mɛlək].

* Muchos préstamos del francés y del IN, que mantienen aproximadamente su pronunciación.

*
Diptongos:<ei(h)><ai><ay>>ey>
[ae]: *eins*, *Weihnachten*, *Hai*, *Bayern*, *Meyer*,
<eu><äu><oi><oy>[ɔø]: *heute*, *Bäume*, *Loipe*, *Boy*;
<au><ow><ou>[ao]: *Maus*, *Countdown*.

* Consonantes: Las plosivas sordas son aspiradas

<ch> [ç / X]: ver NL

<h> [h]: *Haus* [haʊs]
<j> [j]: *ja* [ja:]
qu [kv].>*Qualität* [kvaliˈtɛ:t]

<r> [r] o [R]. En posición final se vocaliza [ɐ].

<sch> [ʃ]: *Schule* [ˈʃu:lə]
(ver IN <sh>)

<st> y <sp>[t] y [p]: *Spiel* [ʃpi:l]
<β><ss> = [s]: *Straße* [ˈtra:sə]
s = [s], pero en posición inicial e intervocálica [z]

<v> [f]: *vier* [fi:v]

<w> [v] (ver NL): *zwei* [tsvæi]
<z> [ts]: *Zeit* [tsɛt], frecuentemente se corresponde con IN y NL <t>.

* Las consonantes sonoras (ver NL) se convierten en sordas en posición final (*Auslautverhärtung*).

* Muchos préstamos del francés y del IN, que mantienen aproximadamente su pronunciación.

Conclusión

Debido a su origen común y su relativamente cercana evolución, estas tres LG comparten múltiples características grafémicas y fonéticas, que resultan de ayuda a la hora de su intercomprensión.

Podemos resumir las siguientes características generales:

El AL y el NL, tanto en su grafía como en su fonología, son más cercanos entre sí que al IN.

La pronunciación en IN puede transparentar el léxico de las otras dos LG en cuestión.

La grafía del NL es más transparente en su relación con la pronunciación que la del AL.

En cambio la grafía del AL es más sistematizada.

Partiendo de la base de aprendientes con ES como primera lengua y con conocimientos de IN, para un curso de intercomprensión en LG, consideramos que puede ser de utilidad la grilla contrastiva del IN, NL y AL sobre la base del ES, surgida del presente análisis. Acompañada de un complemento auditivo que contenga la pronunciación de las palabras-ejemplo, sería factible relacionar los grafemas y fonemas convergentes con sus realizaciones fonéticas, y confrontarlos con las representaciones y realizaciones del ES.

Notas

¹ Nos respaldamos en las descripciones de los rasgos fonológicos y grafémicos del IN hechas por Kolbe y Marx (2007), los del NL hechas por Lutjeharms, Möller y Wenzel (2007) y los del AL de Drosdowski et al. (1974), ya que la obra de Hufeisen y Marx parte del AL como lengua de referencia y por lo tanto no incluye una descripción de esta lengua.

Referencias

- Crowther, Jonathan, Ed. (1995) *Oxford Advanced Learner's Encyclopedic Dictionary*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Drosdowski, Günther et al (1974) *Duden Aussprachewörterbuch*. Mannheim/Viena/Zurich: Bibliographisches Institut Dudenverlag
- Duke, Janet (2007) "Sieb 4: Rechtschreibung und Aussprache". En Hufeisen, Britta y Nicole Marx, Eds. (2007: 145-154).
- Harbert, Wayne (2007) *The Germanic Languages, (Cambridge Language Surveys)*. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, Sao Paulo: Cambridge University Press.
- Hufeisen, Britta y Nicole Marx, Eds. (2007) *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker Verlag.
- Klein, Horst G. y Tilbert D. Stegmann (2000) *EuroComRom-Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- Kolbe, Daniela y Nicole Marx (2007) "Miniportrait Englisch". En Hufeisen, Britta y Nicole Marx, Eds. (2007: 223-230).
- Krech, Hans et al. (1969) *Wörterbuch der deutschen Aussprache*. München: Hueber.
- Kreuzer, Ursula y Klaus Pawlowski (1991) *Deutsche Hochlautung*. Stuttgart: Klett.
- Linke, Angelika et al (2004) *Studienbuch Linguistik*, Tübingen: Niemeyer.
- López Barrios, Mario, Brigitte Merzig y Gabriela Helale (2009) "Intercomprensión en lenguas germánicas. Rasgos característicos de la familia lingüística". En *Lenguas y Diversidad, Actas de las XII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*, Paraná, Argentina.
- Lutjeharms, Madeline y Robert Möller (2007) „Sieb 3: Laut- und Graphemtsprechungen“. En Hufeisen, Britta y Nicole Marx, Eds. (2007: 87-142).
- Lutjeharms, Madeline, Robert Möller y Veronika Wenzel (2007) "Miniportrait Niederländisch", En Hufeisen, Britta y Nicole Marx, Eds. (2007: 275-288).
- Mangold, Max (1974) *Duden – Das Aussprachewörterbuch*. Mannheim/Wien/Zürich: Bibliographisches Institut.
- Rues, Beate et al. (2007) *Phonetische Transkription des Deutschen*. Tübingen: Narr.
- Wendt, Heinz Ed. (1961) *Sprachen, Das Fischer Lexikon*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Willi, Urs (2004) "Phonetik und Phonologie". En Linke, Angelika et al (2004: 461-501).
- [www.columbia.edu/electronic/encyclopedia.com: germanic languages – common characteristics](http://www.columbia.edu/electronic/encyclopedia.com/germanic_languages-common_characteristics) [consulta 03/04/2009].
- www.iglo (consulta 03/04/2009).
- <http://www.lenguasgermanicas.tk> (consulta 03/04/2009).

Capítulo 103: 841-847

Destrucciones espontáneas y velocidades bélicas:
dictados del pensamiento

Romina Celeste Metti

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Destrucciones espontáneas y velocidades bélicas: dictados del pensamiento

Romina Celeste Metti
Facultad de Filosofía y Letras, UBA
Buenos Aires, Argentina
rominametti@gmail.com

Resumen

Los cambios provocados en la historia del pensamiento a partir de la revolución industrial y, luego, con el advenimiento de la primera Guerra Mundial, generaron las contestaciones artísticas más prolíficas del siglo XIX. Uno de los movimientos del período fue el fundado por el ideólogo, poeta y editor italiano Filippo Tommaso Marinetti, cuyo primer manifiesto -publicado por el diario *Le Figaro* en 1909- sentaría las bases del Futurismo y anticiparía los primeros argumentos conceptuales para su revolución tipográfica. La premisa que regía la contienda futurista contra las formas tradicionales fue la de otorgar libertad a la palabra. Utilizando una serie de metáforas y oposiciones asociadas con la materia, el hombre, la velocidad, la agresión, la guerra y la literatura, Marinetti y sus acólitos levantaron un furioso inconformismo respecto de la racionalidad y el criterio lineal planteados hasta el momento. Nuestra intención será estudiar las transformaciones generadas en la interfase de la palabra a partir de los fundamentos futuristas, utilizando como corpus los manifiestos publicados por el Futurismo y abordando las nociones más paradigmáticas del movimiento. Por otro lado, el estudio de las funciones otorgadas a cada clase de palabra y su interacción dentro del texto darán cuenta de los fines últimos del Futurismo, tales como los efectos de ritmo y velocidad y pretensión de libertad discursivas.

Introducción

Los cambios provocados en la historia del pensamiento a partir de la revolución industrial y, luego, el advenimiento de la primera Guerra Mundial, generaron las contestaciones artísticas más prolíficas del siglo XX. Uno de los movimientos del período fue el fundado por el ideólogo, poeta y editor italiano Filippo Tommaso Marinetti, cuyo primer manifiesto, publicado por el diario *Le Figaro* en 1909, sentaría las bases del Futurismo y anticiparía los primeros argumentos conceptuales de su revolución tipográfica. La premisa que regía la contienda futurista contra las formas tradicionales fue la de otorgar libertad a la palabra. Utilizando una serie de metáforas y oposiciones asociadas con la materia, el hombre, la velocidad, la agresión, la guerra y la literatura, Marinetti y sus acólitos levantaron un furioso inconformismo respecto de la racionalidad y el criterio lineal planteados hasta el momento, no sólo por poetas sino también por académicos e intelectuales de las más diversas especialidades.

Dentro de un contexto en el que el diseño gráfico aún no se había constituido como práctica comercial, la experimentación tipográfica llevada a cabo por Marinetti dio lugar a una serie de novedosas aplicaciones de la comunicación gráfica, problematizando las normas gramaticales y sintácticas y dirigiendo así su producción hacia la experimentación literaria. Su rechazo hacia el simbolismo y la condena que proclamaba contra los poetas que rendían culto al amor y a la sensibilidad, contribuyen a justificar el carácter revolucionario de su intervención: la industria y la producción literaria no habrían podido convivir en un mismo papel de no haber sido por su acérrimo propósito de liberar al lenguaje de los límites impuestos por la gramática, el estilo y la convención.

La siguiente ponencia forma parte del panel llamado “Escritos al margen: la palabra después de la revolución”, y busca ofrecer una contribución sobre los modos de transformación de la palabra, desde una perspectiva poco atendida (en ocasiones, ignorada) por la lingüística: el diseño gráfico. En esta oportunidad estudiaremos la revolución tipográfica emprendida por el futurismo a través de sus manifiestos, y cómo cada una de sus premisas construye un nuevo sistema para comunicar desde lo gráfico. Por último, otro de los aspectos a atender será la aplicación de un campo semántico con nociones técnicas propias de la Revolución Industrial y la guerra.

Manifiesto, o la máquina de dominar

Asociamos un manifiesto con el inicio de un movimiento: con su presentación pública, con la divulgación de sus principios y objetivos, con la construcción de un programa con proyección, con la búsqueda de nuevos adeptos. Esta no parece haber sido precisamente la intención de Marinetti quien, en su “Manifiesto Futurista” (1909), no duda en repudiar explícitamente los valores tradicionales y los vicios de la poesía de su época, exaltando el dinamismo de la vida moderna, el progreso representado por la máquina y la guerra y la violencia como afirmación de la individualidad, todos ellos motivos poco seductores para la sensibilidad propia del paradigma artístico anterior. Un año más tarde, en su “Manifiesto de la literatura futurista”, insiste con el poder que representan el peligro, la guerra y la

violencia, y condena a los museos, las universidades, las mujeres y la moral convencional. En el fragmento 11 del citado manifiesto, se lee:

(...) El calor de un pedazo de hierro o de madera es para nosotros en lo sucesivo más apasionante que la sonrisa o las lágrimas de una mujer. (...) Nos gritan: “Vuestra literatura no será bella!” ¡No lograremos las sinfonías verbales de los armoniosos balanceos y de las cadencias tranquilizantes! Por supuesto. ¡Qué suerte! Nosotros utilizaremos, por el contrario, todos los sonidos brutales, todos los gritos expresivos de la vida violenta que nos rodea. Hagamos valerosamente el “bruto” en literatura y matemos por todos los sitios la solemnidad. ¡Vamos! ¡No adoptéis esos aires de grandes sacerdotes al escucharme! ¡Es necesario escupir cada día sobre el Altar del Arte! ¡Nosotros entramos en los dominios ilimitados de la libre intuición! ¡Después del verso libre, he aquí finalmente las palabras en libertad!¹

En su primer manifiesto, Marinetti expuso lo que se convertiría en una de las premisas más practicadas por los futuristas: la liberación de la palabra, producto de su experimentación tipográfica, de la destrucción de la sintaxis y de la ruptura con las generaciones de poetas cultoras de la sensibilidad y el romanticismo. A la idea de liberación se unen las de dinamismo, movimiento y transformación:

(...) el lirismo es la exquisita facultad de emborracharnos con vida, de llenar la vida de la embriaguez de nosotros mismos. La facultad de convertir en vino el agua turbia de la vida que se arremolina y nos engulle. La capacidad de colorear el mundo con los colores exclusivos de nuestras cambiables personalidades.²

Es esta naturaleza versátil la que hace de la poesía futurista una creación sin fecha de vencimiento: muchos de los poemas de Marinetti parecen haber sido escritos para corresponderse con eventos contemporáneos e incluso ser imperecederos al paso del tiempo. La materia prima de sus versos y manifiestos -la guerra y la revolución industrial fundamentalmente- fue interpretada morfológicamente por Marinetti: los cuerpos y estilos tipográficos, la disposición del texto en la hoja, la ausencia de puntuación y la falta de niveles de lectura ordenados, propone una recreación de la realidad desde lo gráfico. Así, a través del resaltado de palabras, la repetición de vocales y consonantes y la deformación de las letras, entre otros, se busca reproducir el caos, la violencia, la velocidad, la libertad.

En la medida en que se le otorga a las palabras el atributo de la movilidad, el texto futurista adquiere un dinamismo inusitado dentro de la tradición poética: se dejan ríos entre las palabras, varía el cuerpo tipográfico en momentos de tensión o creciente importancia, se crean morfologías discursivas, se ignoran las pautas de escritura, etc. Este producto final no es caprichoso, sino que responde a la lógica espontánea del habla: las mismas interrupciones, fallidos, equivocaciones, e incluso silencios que ocurren durante la conversación, se reproducen en la poesía como la recuperación de las facultades que Marinetti busca alimentar en el ser futuro. Estos propósitos quedan claros con el hipotético caso de un sujeto que relata sus impresiones acerca de una revolución, la guerra o un terremoto:

En principio, destruirá brutalmente la sintaxis de su discurso. No pierde tiempo en armar oraciones. La puntuación y los adjetivos apropiados no significan nada para él. Despreciará las sutilezas y los matices del lenguaje. Sin aliento, arremeterá contra los nervios de los demás con sensaciones visuales, auditivas, olfativas, tal como le lleguen. El torrente del vapor de la emoción hará estallar la tubería de vapor de la oración, las válvulas de la puntuación y la grampa adjetiva. Puñados de palabras esenciales sin orden convencional. Única preocupación del narrador: transmitir cada una de las vibraciones de su ser.³

Nótese que en este fragmento aparece una serie de términos alusivos a la industria que se asocian a la experiencia sensitiva: vapor, tubería, válvulas, grampa, vibraciones. La poesía futurista no busca la metáfora estética ni la delicadeza asociativa: su intención es resignificar el vínculo insoslayable que une la vida cotidiana a lo técnico, unión que materializa el progreso a través de la anulación del imaginario simbolista y la exaltación de los valores de poder y dominación. Si bien estos no se explicitan por su nombre, sí aparecen como la expresión de una voluntad totalizadora, que no está dispuesta a negociar los términos de un pacto cultural con las diversas corrientes creadoras: el Futurismo busca acabar con todo aquello que es producto de una generación espontánea y natural, sensiblemente humana y vinculada con las impresiones artísticas. Para hacer aún más evidente su desprecio por el arte clásico, construye comparaciones que exaltan el valor de lo técnico en detrimento de las grandes obras. En el fragmento número 4 del “Manifiesto Futurista”, se lee:

Nosotros afirmamos que la magnificencia del mundo se ha enriquecido con una belleza nueva: la belleza de la velocidad. Un automóvil de carreras con su capó adornado de gruesos tubos semejantes a serpientes de aliento explosivo...un automóvil rugiente que parece correr sobre la metralla, es más bello que la Victoria de Samotracia.⁴

El concepto de belleza, uno de los más controvertidos en disciplinas como la estética y la historia de las ideas, se resuelve de una manera tan insurrecta como reveladora: lo bello está allí donde nadie lo busca, en los objetos cotidianos, en aquellos actos que no han sido creados para atraer y causar placer, sino como herramientas que vinculan al sujeto con el mundo. Por otro lado, ya no es atributo del arte ser ‘lo bello’, ‘lo inmaculado’, ‘lo sublime’, sino que se trata de un producto de la agresión que debe ser capaz de vivir en lo absoluto, trascender las categorías de evaluación estética e imponerse al hombre como un violento asalto contra la “fétida gangrena de profesores, de arqueólogos, de cicerones y de anticuarios”.⁵ Para no dejar incompleta su dedicatoria, Marinetti no tiene reservas a la hora de mostrarse, también, misógino, condenando a la mujer por su naturaleza nociva e imperfecta. Y en

lugar de todo ello, propone “glorificar la guerra -única higiene del mundo-, el militarismo, el patriotismo, el gesto destructor de los libertarios, las hermosas ideas por las que se muere”.⁶ Estos valores esbozan parte de la simpatía que sentía Marinetti por el régimen fascista, además de la íntima amistad que sostenía con Mussolini.⁷

Uno de los aspectos singulares de los manifiestos futuristas es el modo de construir su destinatario: no se dirigen hacia aquellos de los cuales buscan aprobación y adhesión, sino hacia sus opositores, reafirmando así el escandaloso poder de la palabra futurista, que no siente timidez ni pide permiso, sino que avanza cual tanque sobre los escombros de una guerra que nació para ser perdida, un futuro que caducó antes de seducir al mundo con su promesa. Sin embargo, Marinetti nunca buscó ser comprendido por la multitud; sólo deseaba que aquella sintiera el ruido del futuro en sus poemas.

La escritura del futuro: sentir el golpe

En un futuro no muy lejano será posible que las personas sean parte de la realidad virtual como protagonistas, de modo que no resulta descabellado que el Futurismo haya fantaseado con el dinamismo de las palabras sobre el papel, entendiéndose dinamismo en su sentido más literal: palabras que, liberadas de todo límite y convención, sugiriesen la idea de movimiento. Del mismo modo, no sería absurdo que un Futurismo actual pretendiese crear intervenciones físicas sobre lo discursivo, en donde las palabras pudiesen ser reordenadas por el lector al momento de la lectura, reinventando así las creaciones originales de los escritores, una suerte de ‘Elige tu propia aventura’ en versión siglo XXI. En cualquier caso, las ambiciones de los futuristas no podrían justificar mejor el vanguardismo atribuido al movimiento.

La destrucción de la sintaxis no es un intento de hermetismo ni el otorgamiento de exclusividad a un selecto grupo de lectores, sino una consecuencia directa de la liberación de la palabra: en la medida en que el sujeto escribe tal como siente y vive, las prioridades gramáticas serán reordenadas atendiendo al sentido de la experiencia, y no ya a la norma. Sin embargo, dice Marinetti: “Cuando hablo de los canales de la sintaxis, no soy ni categórico ni sistemático. Será posible hallar rastros de la sintaxis convencional e incluso de verdaderas oraciones lógicas dispersas entre las palabras en libertad de mi lirismo desencadenado”.⁸ El objetivo es, entonces, aprovechar todo el potencial expresivo del lenguaje y traducir verbal y textualmente el producto de la imaginación. Sin embargo, la materia discursiva no es suficiente, sino que debe ser reinterpretada en términos gráficos, adoptando su naturaleza y sentido forma fieles al contenido expresado.

La poesía futurista puede ser entendida como un objeto, una sucesión de imágenes textuales, y no sólo por su forma sino también por el tipo de asociaciones mentales que provoca:

Las imágenes no son flores que se eligen con parsimonia, como dijo Voltaire. Son la sangre misma que corre por las venas de la poesía. La poesía debe ser siempre una secuencia ininterrumpida de imágenes nuevas, o de lo contrario es mera anemia y clorosis. Cuanto más amplias sean las afinidades de las imágenes, durante más tiempo mantendrán su poder de asombrar.⁹

La recopilación *Zang Tumb Tumb* (1914) y el libro *Les mots en liberté futuriste* (1919) son casos ejemplares de la experimentación gráfica iniciada por Marinetti: los dibujos hechos con letras, los fragmentos de discursos, las palabras destacadas y las formas de las onomatopeyas, entre muchos otros recursos, hacen de estos libros una obra para ser vista más que leída. En *Les mots en liberté futuriste*, “Marinetti hizo collages de letras y extractos que conforman un estado de violenta agitación en que las palabras se movían con la rapidez de los trenes, los aviones, las olas y los átomos que inspiraban a los futuristas”.¹⁰ Nuevamente, las comparaciones generan un diálogo entre lo discursivo y lo industrial, entendiendo a la palabra como un ente animado que trasciende su función de comunicar.

Confluyen en la hoja universos eclécticos que ofrecen al espectador-lector un acercamiento distinto a las realidades de la época: la figura del poeta -el ‘yo’- queda anulada; se implementa un sistema de señalización especial para los adjetivos (a través de paréntesis y corchetes); se reproducen los rasgos físicos de los objetos en el texto y se repiten vocales y consonantes con la intención de reproducir un ruido. Dos poemas del libro *Zang Tumb Tumb*, “Bombardeo” y “Balance de las analogías”, son claras muestras de la aplicación de estos recursos, y anticipan el movimiento de poesía concreta, que justamente interpreta a la poesía como un objeto verbo-visual. Ambos poemas recogen las impresiones de Marinetti acerca del sitio de Adrianópolis durante la primera Guerra Balcánica (1912-1913), del cual participó como voluntario. En “Balance de las analogías” se lee:¹¹

(4ta suma)

+ orquesta + paseo-del-coloso + ta-
 ller ensancharse círculos concéntricos de reflejos plagios
 ecos risas niñas flores pitidos-de-vapor es-
 peras plumas perfumes hedores angustias (INFINITO
 MONÓTONO PERSUASIVO NOSTÁLGICO) Estos
 pesos espesores rumores olores torbellinos molecu-
 lares cadenas redes pasillos de analogías con-

currencias y sincronismos ofrendarse ofrendarse ofrendarse
ofrendarse como regalo a mis amigos poetas pintores
músicos y rumoristas futuristas
zang - tumb - tumb - zang - zang
tuuumb tatatatatatata picpacpam
pacpacpicpampampampac uuuuuuuuuuuuuuuuu

En este fragmento es claro el uso que le dan los futuristas al adjetivo: sostienen que debe aplicarse en la menor medida posible ya que implica una restricción a la intuición, compitiendo así con el poder del sustantivo:

Uno debería tratar los adjetivos como señales ferroviarias de estilo, emplearlos para marcar el ritmo, las demoras y las pausas al andar. (...) Lo que llamo ‘adjetivo semafórico’, ‘adjetivo faro’ o adjetivo atmósfera’ es el adjetivo separado de los sustantivos, aislado entre paréntesis. Así se transforma en una especie de sustantivo absoluto, más amplio y más potente que el sustantivo propiamente dicho.¹²

En “Balance de las analogías”,¹³ los tres adjetivos destacados en negrita y en mayúscula funcionan como una interrupción dentro del poema, una suerte de nota al pie que ofrece al lector información sobre la naturaleza bélica del escenario: los adjetivos no modifican simplemente a los sustantivos precedentes, sino que alcanzan a todas las palabras del poema. Por otro lado, aparece en este poema una mención explícita acerca de lo que significa la guerra para el Futurismo: se trata de la ofrenda que le sirve de materia prima, la condición de posibilidad que transforma un fenómeno real en un poema visual.

Por otro lado, en “Bombardeo” hay una insistencia discursiva mayor en el detalle, en los primeros planos de fragmentos e imágenes aisladas, y una búsqueda sonora traducida en la repetición de vocales y consonantes:

locos alborotadísimos agudos de la batalla Furia agobio
 orejas ojos
 narices abiertos atentos
venga qué gozo ver oír husmear todo todo
tara-tatatata de las ametralladoras chillar a más no poder
bajo mordiscos boffffetones traak-traak fustazos pic-pac
pum-tumb chiffiffaduras saltos altura 200 m de la
fusilería Allá lejos al fondo de la orquesta charcas
 chapotear bueyes búfalos puyas
carros pluff plaff encabritándose caballos
flic flac zing zing chaaaack rientes relinchos hiiii...Pata-
leos tintineos 3 batallones búlgaros en marcha
crooooc-craar (LENTOS DOS TIEMPOS) Shumi
Maritza o Karvavena crooooc craaac gritos de los ofi-
ciales entrecccchocar como platttillos de lattttón pam por
aquí pack por allí ching buum ching chack (PRESTO)
chachachachachaak arriba abajo allí alrededor en lo alto cui-
dado en la cabeza chaack bello Llamas
 llamas
llamas llamas
 llamas llamas
 llamas candilejas de los fuertes de-
 llamas
 llamas

El poema tiene un tiempo que se encuentra marcado por las aclaraciones entre paréntesis: “(...) ponemos entre paréntesis indicaciones tales como (rápido) (más rápido) (más lento) (tiempos de dos compases) para controlar la velocidad del estilo”.¹⁴ De modo que se ofrece un protocolo de lectura para respetar de la manera más fiel posible, la naturaleza de lo narrado. Las impresiones de la guerra no se suceden, sino que ocurren de modo simultáneo, y es por eso que la forma más adecuada para su relato es aquella en la que se sugiere la morfología de su temporalidad: el encuentro con los órganos desparramados por el campo de batalla es también la agudización de los sentidos, el alerta; el placer que provoca el sonido de las descargas es también el riesgo de ser la víctima de los proyectiles; el relincho de los caballos es también la inminente llegada del enemigo. Y luego las llamas: aparecen en el medio de la hoja, al costado, un poco más abajo y luego al final, centradas. El poema es un mapa con coordenadas, una ilustración con ubicaciones, un texto con imágenes. El poeta se apropia del espacio en blanco para reproducir la gloria, la adrenalina, la victoria, la velocidad...la historia

devenida fetiche. El poema se mira, se huele, se toca. El poeta sonríe: se ha librado de la esclavitud de la fórmula.

Conclusiones

La transformación de la palabra está dada por su uso y funcionalidad: no se busca generar placer o comunicar un acontecimiento, sino reproducir la experiencia del que escribe. Y para ello Marinetti se sirve de la versatilidad que encuentra en la tipografía, en la infinita gama de posibilidades que ofrece el color, en los variados recursos gráficos que son aplicables a un poema. Marinetti traduce la guerra a un formato ruidoso-verbal, convierte la máquina y las armas en un tangible hecho de lenguaje, hace de la velocidad un insoslayable sentido de la lectura, como si todo lo que dibujara sobre el papel pudiese estar en lugar de la guerra, la máquina, las armas y la velocidad mismas.

Existe una consciencia sinestésica acerca de la morfología de las palabras: el infinitivo es redondo, mientras que el resto de los tiempos verbales son triangulares, cuadrados u ovalados, reflexión que sugiere la movilidad y el dinamismo natural del primero, y la naturaleza estática de los siguientes que, privados de superficies curvas, no son capaces de deslizarse por sí mismos y generar en el poema la sensación de continuidad y armonía semántica. En definitiva, metáforas para ilustrar que el futuro no es un tiempo verbal, sino un estado de la existencia, una forma de vivir e interpretar la realidad.

Jesús Martín Barbero (1987: 30), analizando la experiencia y la técnica como instancias de mediación entre las masas y la cultura, cita a Benjamin cuando sostiene que la experiencia es la clave para interpretar el vínculo entre los sujetos y la técnica:

No se puede entender lo que pasa culturalmente en las masas sin atender a su experiencia. Pues a diferencia de lo que pasa en la cultura culta, cuya clave está en la obra, para aquella otra la clave se halla en la percepción y en el uso. (...) El narrador toma lo que narra de la experiencia, de la propia o de la que le han relatado. Y a su vez lo convierte en experiencia de los que escuchan su historia.

Benjamin estudia la modernidad a través de la percepción, recuperando lo que sucede en las calles, en las fábricas, en los cines y en la literatura: el objeto está allí, acontece independientemente de la voluntad de los sujetos, no es una creación del escritor. El método de Marinetti funciona con la misma lógica: busca la huella común de la experiencia, el diálogo entre la invención industrial y los avatares históricos. Y la variación del fenómeno en términos de intensidad, temporalidad, seriedad o adjetivación, se traduce tipográficamente. La explicación de Marinetti sobre estos aspectos es más que precisa:

Emprendo una revolución tipográfica contra la idea bestial y nauseabunda del libro de poesía de estilo anticuado y D'annunziano, en papel del siglo XVII hecho a mano y bordeado con yelmos, Minervas, Apolos, elaboradas iniciales rojas, vegetales, listones misales mitológicos, epígrafes y números romanos. El libro debe ser la expresión futurista del pensamiento futurista. Y no solo eso. Mi revolución es contra lo que se da en llamar la armonía tipográfica de la página, que es contraria al flujo y al reflujo, a los saltos y estallidos de estilo que recorren la página. Por lo tanto, en la misma página utilizaremos tres o cuatro colores de tinta, o incluso veinte caracteres de letra distintos si es preciso. Por ejemplo: bastardilla para sensaciones semejantes o raudas, negrita para las onomatopeyas violentas, etcétera. Con esta revolución tipográfica y esta variedad multicolor de las letras me propongo redoblar la fuerza expresiva de las palabras.¹⁵

Tomás Maldonado, uno de los precursores del arte concreto en la Argentina y un acérrimo detractor de “la nefasta polilla existencialista o romántica, (...) los subpoetas de la pequeña llaga y del pequeño drama íntimo”,¹⁶ sostiene en su “Manifiesto Invencionista” (1946) que lo Bello ha llegado a su fin: “ahora se impone la física de la belleza”.¹⁷ En esa fusión de conceptos se sintetiza fielmente el tachón que el futurismo ha dibujado en los anales de la poesía: formas que desafían la expectativa y escandalizan la comodidad intelectual, ruidos que inquietan a las mentes prolijas y tipografías que invitan al ilegible mundo de la violación gramatical.

La comunión entre el olor a combustión y el ascendente sonido de un motor preparado: he aquí la oda futurista. En su repetición y mecanicismo existe un acto único, trascendente, bello. Es la certeza del futuro, la promesa de poder, la voluntad de progreso.

Notas

1 <http://www.scribd.com/doc/6543853/Filippo-Marinetti-El-Futurismo>.

2 Bierut, Michel, et. al. (editores y compiladores) (2005: 31). *Fundamentos del Diseño Gráfico*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.

3 *Op. Cit.* (2005: 31).

4 <http://fcom.us.es/migracion/index.php>.

5 <http://fcom.us.es/migracion/index.php>.

6 <http://fcom.us.es/migracion/index.php>.

7 Algunos diseños oficiales del régimen de Mussolini consistían en monolíticos objetos tridimensionales, compuestos de letras, que evocaban los esplendores arquitectónicos de la Roma Imperial. Construcciones de este tipo se utilizaron también para la publicidad comercial, como la realizada en 1933 por Fortunato Depero para la firma Campari o los diseños de Piero Todeschini para el Salone del Motore (1931).

8 Bierut, Michel, et. al. (editores y compiladores) (2005: 31). *Fundamentos del Diseño Gráfico*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.

9 *Op. Cit.* Pág. (2005: 33).

10 *Op. Cit.* (2005: 31).

11 Marinetti, Filippo (1912). *Parole in libertà*, Milán: Edizioni Futuriste di "Poesie".

12 Bierut, Michel, et. al. (editores y compiladores) (2005: 34). *Fundamentos del Diseño Gráfico*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.

13 Este poema sirvió a Luigi Russolo para ilustrar la teoría musical futurista en su manifiesto llamado “El arte de los ruidos” (1913). Años más tarde, Marinetti y Russolo organizaron un concierto en Londres con parte de los textos de Adrianópolis, acompañados de tambores y percusión sobre metales.

- 14 Bierut, Michel, et. al. (editores y compiladores) (2005: 35). *Fundamentos del Diseño Gráfico*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.
15 *Op. Cit.* (2005: 35).
16 Maldonado, Tomás. (1997: 39). *Escritos Preulmianos*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.
17 *Op. Cit.* (1997: 39).

Referencias

- Barbero, Martín Jesús (1987) *De los medios a las mediaciones*. Barcelona: Gustavo Gili.
Bierut, Michel, et. al. (editores y compiladores) (2005). *Fundamentos del Diseño Gráfico*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.
Barnicoat, John (2003). *Los carteles. Su historia y su lenguaje*. Barcelona: Gustavo Gili.
Maldonado, Tomás (1997). *Escritos Preulmianos*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.

Páginas web consultadas

- <http://www.scribd.com/doc/6543853/Filippo-Marinetti-El-Futurismo>
<http://fcom.us.es/migracion/index.php>

Capítulo 104: 849-856

Nuevos materiales didácticos del italiano especializado.
La lecto-comprensión del lenguaje de la arquitectura

María Inés Milano, Mariela Andrea Bortolon y Silvina María Voltarel

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Nuevos materiales didácticos del italiano especializado.

La lecto-comprensión del lenguaje de la arquitectura

María Inés Milano, Mariela Andrea Bortolon y Silvina María Voltarel

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, Argentina

mi_milano@hotmail.com; marielabortolon@gmail.com; silvina_voltarel@hotmail.com

Resumen

Nuestra ponencia se inserta en un proyecto de investigación realizado en el Centro de Italianística de la Facultad de Lenguas (UNC), con la finalidad de desarrollar estrategias para la comprensión de textos italianos de arquitectura que integran tres ejes: lingüístico-textual, aplicación de la imagen y empleo del conocimiento previo. Teóricamente, utilizamos los conceptos de Van Dijk y Kinstch (1983) y Spencer y Wilson (1994) para el aspecto lingüístico, de Prendes Espinosa (1995) y Perales López (2005) en el eje imagen y las teorías de Bransford y Johnson (1990) para el eje conocimiento previo. Para las características del lenguaje de especialidad y el aspecto didáctico, seguimos respectivamente a Maurizio Gotti (1991) y Paolo Balboni (1994). En primer lugar seleccionamos dos muestras de egresados del área arquitectura, quienes luego participaron de sendos cursos piloto. Antes de comenzar cada curso, recolectamos información sobre la experiencia de los participantes en el estudio de lenguas extranjeras y prácticas de lecto-comprensión. Posteriormente, seleccionamos los textos utilizados en el test diagnóstico y en las clases. Después de analizar las habilidades de lectura utilizadas espontáneamente por los estudiantes, didactizamos otros textos, que fueron aplicados en ambos cursos utilizando actividades de predicción, lectura global y analítica, recurriendo a la gramática ocasional. Dos observadores registraron en las clases las estrategias del docente y de los estudiantes. Del análisis de las estrategias utilizadas por el lector-arquitecto pudimos notar que, en la lecto-comprensión de textos italianos de arquitectura, el plano lingüístico interactúa con los planos cognitivos imagen y conocimiento previo.

Introducción

Esta ponencia es el resultado de un trabajo de investigación llevado a cabo en el ámbito del Centro de Italianística de la Facultad de Lenguas (UNC), que aborda la problemática de la comprensión de textos de especialidad y la elaboración de material didáctico pertinente.

Como es sabido, en las últimas décadas la difusión del conocimiento – ya sea oral o escrito – se ha tornado mucho más accesible gracias a las redes telemáticas, los contactos entre universidades y centros de investigación de distintos países del mundo y las posibilidades de movilidad que poseen estudiantes y profesionales de todas las áreas. No escapa a esta realidad la situación de los universitarios argentinos, para los cuales resulta esencial apropiarse de habilidades lectoras que les permitan acceder al conocimiento a través de una lengua extranjera, ya que existe abundante bibliografía en una segunda lengua.

Por esta razón, el abordaje de una segunda lengua circunscripta a un área disciplinar determinada ha despertado gran interés en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

En nuestro caso, la publicación *Nuevas exigencias curriculares en la enseñanza de idiomas con fines académicos: la realidad del italiano*, producto de una investigación a cargo de la directora de este proyecto orientada al aprendizaje de lenguas de especialidad en el ámbito de la Universidad Nacional de Córdoba, y una investigación sobre las características de los manuales italianos destinados a la adquisición de herramientas para la comprensión de textos disciplinares nos han permitido verificar el interés y la necesidad por parte de alumnos de la carrera de Arquitectura acerca del conocimiento del idioma para acceder a la información relativa a su área de estudio.

Respecto de esta última investigación, en base al resultado del análisis de los datos obtenidos hemos podido observar que dichos manuales no proporcionan una respuesta pedagógica adecuada a la realidad de nuestra Universidad. De allí la necesidad de seguir indagando acerca de las características que debería tener una propuesta didáctica acorde a dicha realidad.

Nuestra posición

Los estudios que se han realizado en universidades argentinas y extranjeras analizan generalmente estrategias lingüísticas, especialmente lexicales, en relación con el ámbito cognitivo del conocimiento previo, sin tener en cuenta otros enfoques.

En este trabajo no pretendemos demostrar el uso de la traducción como estrategia para comprender un texto de especialidad. Tampoco es nuestra intención plantear el uso vehicular de la lengua extranjera como instrumento de acceso a la disciplina, desde el momento que no se trabajó con ingresantes universitarios, sino con estudiantes avanzados y egresados. De la misma manera, no

intentamos desarrollar competencias terminológicas como método para facilitar el acceso a contenidos disciplinares, ni tampoco adoptamos una posición basada en el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas. De éstas, trabajamos solamente la lectura.

Nos propusimos en cambio ayudar a los sujetos involucrados en el proyecto a extraer información específica de textos escritos en italiano del área disciplinar arquitectura, tratando de proporcionar - a través de la implementación de dos cursos piloto - estrategias de lecto-comprensión adecuadas para que puedan implementarlas en lecturas futuras, y de ese modo construir nuevos conocimientos.

A partir de dicha finalidad, sobre la base de una hipótesis que plantea el rol central de la aplicación del conocimiento previo y de la imagen en la comprensión lectora de textos italianos de especialidad pertenecientes al área arquitectura, decidimos estudiar los procesos de comprensión escrita del texto disciplinar, teniendo en cuenta el perfil del lector- arquitecto.

En definitiva, se trata de un enfoque que se genera a partir del sólido bagaje conceptual de los alumnos que asistieron a los cursos y del desarrollo de sus destrezas de lectura de imagen en el área mencionada. Para ello, analizamos la aplicación de estrategias específicas por parte del docente y tratamos de desarrollar competencias que integran tres ejes: el eje lingüístico-textual y los ejes cognitivos del uso de la imagen y del conocimiento previo disciplinar.

La investigación estuvo sustentada por las directivas de Van Dijk y Kintsch (1983), la teoría de los modelos mentales de Johnson-Laird (1983) y la psicología cognitiva para el abordaje de la imagen, que reivindica la significación del procesamiento activo como elemento integrador de las relaciones entre texto escrito, imagen y conocimiento previo disciplinar.

La comprensión lectora: el rol del conocimiento previo y de la imagen

Morra de la Peña (1997) sugiere que todo lector tiende a buscar sentido en lo que lee basándose en sus conocimientos previos. Cuando logra hacer coincidir lo que lee con lo que sabe, esos contenidos adquieren sentido para él, y al mismo tiempo trata de inferir la información desconocida recurriendo por analogía a situaciones conocidas. En otras palabras, la comprensión es la relación que se establece entre la información desconocida y los conocimientos previos del lector.

Durante el siglo XX distintas teorías trataron de explicar la organización de los conocimientos según esquemas, que son estructuras cognitivas útiles para ordenar la realidad y se organizan en función de cómo el sujeto la percibe. En ese sentido, consideramos la Teoría de los Modelos Mentales de Johnson-Laird (1983, citado en Rodríguez Palmero, 2001) que trata de explicar los procesos de comprensión e inferencia señalando el rol fundamental del conocimiento previo en la comprensión, ya que el conocimiento lingüístico no es suficiente para garantizar su resultado. Lejos de reducirse a la mera decodificación del texto, la comprensión consiste en un proceso que lleva a la construcción de un modelo mental en la mente del lector. Este modelo se concreta a partir de los datos que recibe el sujeto en una determinada situación, y sirve para elaborar o reconstruir esquemas mentales, es decir, estructuras de datos donde se almacenan los conocimientos enciclopédicos generales en la memoria de largo plazo. Generalmente, el nexo entre un esquema mental y los elementos desconocidos del texto está representado por la inferencia. En efecto, a través de las estrategias inferenciales se construye el significado del texto integrando la información que éste contiene con el conocimiento previo del lector bajo la forma de modelo mental.

Según el modelo de Van Dijk y Kintsch (1978, citado en Cubo de Severino, 2005), al leer se procesa la información proveniente de diferentes niveles de estructuración del texto por medio de estrategias cognitivas: la microestructura (las proposiciones y las relaciones lineales existentes entre ellas); la macroestructura (el significado global del texto) y la superestructura (la organización general del texto). En otras palabras, en la lectura se establecen relaciones entre las palabras - unidades de menor complejidad - y el texto - unidad de mayor complejidad. Además de la información proporcionada por el texto, el lector utiliza el contexto y los conocimientos previos almacenados en su memoria. Toda la información contenida en el texto se integra con los conocimientos previos del lector a través de un nivel más profundo que los anteriores, denominado modelo de situación.

Según Cubo de Severino (2005:21), en la comprensión los procesos de decodificación e inferencia se manifiestan de manera simultánea, según el lector considere conveniente utilizar una u otra estrategia a los fines de dicha decodificación. Al leer un texto, si bien se sigue una progresión lineal, se utilizan procesos ascendentes (que parten de la lectura hasta llegar a los esquemas mentales), y descendentes (parten de las predicciones y el conocimiento previo para llegar al texto en tanto elemento físico), utilizando estrategias destinadas a construir una red coherente de proposiciones (estrategias microestructurales), extraer las nociones principales (estrategias macroestructurales) y reconstruir esquemas (estrategias superestructurales).

Si bien las estrategias básicas de lectura se adquieren en los primeros años de escolaridad, para comprender un texto científico o técnico es necesario adquirir estrategias más complejas a través de un entrenamiento específico. Una vez incorporadas al proceso de comprensión, dichas estrategias permiten integrar distintas técnicas, descifrar información de arriba a abajo y de abajo a arriba, así como también inferir conclusiones a partir de predicciones e hipótesis.

Cada proceso inferencial implica la utilización de una estrategia que se almacena en la memoria de largo plazo y aparece cada vez que se necesita hallar una solución eficaz ante una nueva situación problemática. Cubo de Severino (2005:24) las define como “procesos flexibles y orientados a una meta, que operan en varios niveles al mismo tiempo y que interactúan entre sí en distintos momentos del procesamiento”.

En otro orden de cosas, el estudio de Voss y colaboradores demuestra de qué manera el conocimiento de un dominio o conocimiento específico se proyecta en el abordaje y comprensión de un texto. En efecto, los sujetos con mayor grado de conocimiento previo específico utilizan estrategias más adecuadas durante el procesamiento de la información, lo cual se ve reflejado en el resultado final del proceso de comprensión (García Madruga et al., 2006: 81). En ese sentido, la psicolingüística coloca al conocimiento previo disciplinar y al conocimiento del tema de un texto entre las precondiciones para su comprensión: a mayor conocimiento de un argumento, mayor será la capacidad de hipotizar los contenidos de un texto y mayor la capacidad de comprenderlo, aunque se esté en presencia de una escasa competencia lingüística. Esto parece manifestarse en mayor medida en las lenguas científico-profesionales, cuyo léxico es a menudo común en varias lenguas europeas por ser de origen greco-latino o inglés.

En síntesis, la activación del saber disciplinar para generar esquemas de interpretación de la nueva información resulta de gran utilidad en nuestro caso, ya que el lector-arquitecto carece de conocimientos lingüísticos para comprender un texto en lengua italiana pero, como contrapartida, posee conocimiento disciplinar previo que contribuye a su comprensión.

Si hablamos del rol de la imagen en la comprensión de textos, debemos anticipar que es “un vehículo de comunicación” (Prendes Espinosa, 1995: 202), en el sentido que presenta una doble función, en cuanto es al mismo tiempo representativa (muestra algo) y expresiva (simboliza algo), por lo que construye conocimiento por sí misma. Representa además un lenguaje que posee reglas, un vocabulario y una gramática propios, diferentes de los del lenguaje verbal. En otros términos, la comunicación por medio de imágenes implica una “transferencia simbólica de conocimientos”, por lo cual se infiere que se trata de un elemento que refuerza el proceso de comprensión lectora. De ello se desprende el concepto de “imagen didáctica”, que es “una esquematización de la mente – esto es, una sucesión de abstracciones que se cristalizan en una síntesis -, concretada finalmente en las formas visuales” (Prendes Espinosa, 1995: 211), cuyo objetivo primordial es transmitir conocimientos.

Al respecto, Deforge (1991, citado en Prendes Espinosa, 1995: 213) sostiene que, en comparación con el texto verbal escrito, la imagen es más eficaz por la cantidad de información que transmite, desde el momento que una imagen puede presentarse de diferentes maneras, a diferencia de la linealidad del texto.

En opinión de Vilchez (citado en Perales López y Romero Barriga, 2005:129), “la imagen puede considerarse como un texto en el sentido de una unidad discursiva superior a una cadena de proposiciones visuales aisladas, que se manifiesta como un todo estructurado e indivisible de significación que puede ser actualizado por un destinatario.” En ese sentido, la coherencia discursiva en relación con la imagen supone que se va más allá de la dimensión perceptiva para acceder a la dimensión cognoscitiva.

El texto de especialidad

En cuanto a las características específicas de las lenguas de especialidad, Maurizio Gotti (1991) evidencia las particularidades lexicales y sintácticas de las lenguas de especialidad en italiano, en las cuales existe una sintaxis y una morfología diferentes respecto de la lengua común. Entre las características generales de dichas lenguas se destacan la falta de emotividad como consecuencia de la exposición lógica y secuencial de conceptos; la relación unívoca entre un término y el concepto que representa; la transparencia en la decodificación del significado; la sinteticidad en los conceptos; la omisión de elementos frasales, tales como artículos y preposiciones; el uso limitado de tiempos verbales; el empleo de la forma pasiva y de otros marcadores para despersonalizar el discurso y privilegiar los fenómenos sobre los procesos y los objetos sobre los sujetos.

En opinión de Cabré (1993, citado en Montero Martínez, 2003:8), el texto a nivel lingüístico presenta léxico común a textos generales y especializados, léxico fronterizo entre lengua común y lengua especializada y léxico claramente específico del texto especializado. La especificidad de un término no depende de sí mismo, sino del contexto en que se encuentra, en donde actualiza su significado. Tal es el caso de los términos italianos *calcestruzzo* y *materiale*.

Asimismo, deben considerarse las frecuencias estructurales que existen en el texto, como por ejemplo las estructuras morfológicas compuestas por los formantes cultos, las sinapsis o unidades sintagmáticas, las siglas y símbolos especializados, las nominalizaciones a partir de verbos, las frases cortas y la escasa subordinación compleja (Montero Martínez, 2003:5).

En cuanto al aspecto funcional, el lenguaje especializado es un sistema semiótico complejo (Sager, 1980, citado en Montero Martínez, 2003:5), por lo que el hablante deberá tener una formación específica para poder emplearlo en la conceptualización, clasificación y comunicación en un área

determinada. Este tipo de lenguajes presenta formas textuales tales como la descripción, la clasificación, la argumentación, la referencia, entre otros.

Si hablamos específicamente de la lengua de la arquitectura, tiene características que no difieren del resto de los lenguajes de especialidad. En el plano morfo-sintáctico, presenta un predominio de las formas sintagmáticas pasivas sobre las activas, que permiten focalizar el concepto o el objeto principal del tema; el empleo de verbos en presente indicativo para indicar la objetividad real del enunciado; la tendencia a eliminar artículos y preposiciones en la descripción de materiales o en la explicación de términos técnicos; el abundante empleo de arcaísmos y de términos de raíz griega y latina, así como también fenómenos como la metaforización y la despersonalización, lograda por medio de verbos o locuciones sintagmáticas en tercera persona.

Didáctica de la comprensión de las lenguas de especialidad

En palabras de Paolo Balboni (1994:137), un modelo didáctico de la enseñanza de lenguas con fines específicos tiene en cuenta el modelo de unidad didáctica basado en la cooperación entre el estudiante que conoce el tema y el docente que conoce la lengua extranjera. Así, el docente cumple el rol de mediador entre la lengua italiana y el estudiante, aunque existe entre ambos un área de conocimiento compartida, ya que generalmente este último posee conocimientos elementales de la lengua común, así como también el docente conoce algunos conceptos específicos.

Para Balboni resulta fundamental apelar a los conocimientos previos de los estudiantes a través de técnicas de elicitación a fin de activar las estrategias globales del cerebro y la *expentancy grammar*, y de este modo involucrarlos en el evento comunicativo específico del que será protagonista.

Por otro lado, expertos como Edoardo Lugarini y Daniela Bertocchi (1982) plantean un enfoque funcional comunicativo para la comprensión de las lenguas de especialidad, y sostienen necesario focalizar la atención en los actos comunicativos (por ejemplo definir, describir), que expresan conceptos dentro de una disciplina.

La clasificación de las estrategias utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-comprensión se realizó en base a diferentes categorías, organizadas según tres ejes: el lingüístico-textual y los cognitivos relativos a la imagen y al conocimiento previo.

Metodología y resultados

Nuestro trabajo fue exploratorio en sus comienzos y descriptivo en el resto de su desarrollo. Para llevar a cabo la investigación seleccionamos dos muestras conformadas por maestrandos y doctorandos del área Arquitectura, quienes posteriormente participaron de dos cursos piloto organizados por el equipo.

Antes del comienzo del curso recolectamos información acerca de las experiencias anteriores de los participantes en relación al estudio de lenguas extranjeras en general y a prácticas en cursos de lecto-comprensión. De ello resultó que sólo un grupo reducido había estado en contacto con prácticas sistematizadas de lecto-comprensión en lengua extranjera, y la mayoría carecía de conocimientos de idioma italiano. A partir de allí seleccionamos los textos que posteriormente serían aplicados en el test diagnóstico y en las clases de los cursos piloto.

Dicho test tuvo como objetivos conocer qué tipo de estrategias aplican intuitivamente los sujetos ante la primera experiencia de lectura de un texto de arquitectura en italiano, y observar cuáles son las dificultades que encuentran en la comprensión y qué conocimientos metacognitivos utilizan. A partir de estas premisas se presentó un texto breve cuyos contenidos estaban vinculados a la carrera de grado, es decir, a una temática compartida por todos los alumnos que componían la muestra: un proyecto arquitectónico cuya finalidad era la construcción de un área peatonal y un estacionamiento subterráneo. Para la elección del texto se tuvo en cuenta la densidad icónica a través de la presencia de planimetrías y representaciones del proyecto, con el objetivo de facilitar su comprensión y, al mismo tiempo, generar aprendizaje.

Los resultados del test dieron cuenta de la aplicación intuitiva por parte de los estudiantes de estrategias tales como:

- la apropiación del léxico conocido o transparente;
- la posibilidad de relacionar un término con su cotexto;
- la vinculación del léxico con las imágenes;
- las imágenes por sí solas;
- la relación entre los escasos elementos lingüísticos conocidos y el conocimiento disciplinar (por ejemplo, el hecho de conocer acerca de otros proyectos similares al presentado en el texto);
- la superestructura textual, etc.

Entre los elementos que obstaculizaron la comprensión se indicaron los siguientes:

- la presencia de términos opacos;
- nombres propios;

- falsos amigos;
- conectores textuales;
- algunas categorías gramaticales.

Para los cursos pilotos se desarrollaron materiales elaborados especialmente por el equipo sobre la base de textos de la especialidad auténticos y didactizados, a fin de desarrollar en los participantes estrategias que integraran los aportes del conocimiento previo disciplinar, el conocimiento del tema tratado en cada texto y la lectura de la imagen con el plano lingüístico.

La elección de los textos respondió a distintos criterios:

Contenido temático: textos con tópicos vinculados a los contenidos curriculares de arquitectura y a las distintas carreras de posgrado cursadas por los estudiantes.

Grado de complejidad lingüística: los primeros textos presentaban estructura simple, sin complejidades a nivel microestructural, con predominio de redundancias. Progresivamente se propusieron textos de mayor complejidad lingüística.

Variedad de discurso especializado: textos descriptivos (basados en relaciones espaciales), narrativos (que siguen una evolución temporal) y con pasajes argumentativos.

Extensión del texto: textos de extensión reducida y mediana.

Presencia de imágenes: textos con imágenes que ilustran su contenido (fotografías, planimetrías, etc.). Se tuvieron en cuenta aspectos formales (referidos a cómo estaban realizadas y ubicadas las ilustraciones en el texto), y aspectos semánticos. En otras palabras, si pretendíamos que las ilustraciones ayudaran a comprender el texto, era necesario analizar el contexto en que aparecían, como así también qué correspondencias recíprocas existían entre ambos elementos.

Los textos seleccionados respondían a temáticas como proyectos de urbanización, construcción y recuperación de obras, paisajística, como así también el empleo de materiales de construcción, para lo cual se consultaron revistas especializadas en soporte papel y en línea y otros sitios de internet. Se trabajó con textos en su mayoría descriptivos, que permitieron trabajar con funciones tales como definir, describir, comparar, explicar, relacionar, clasificar, valorar o hipotetizar conceptos referidos a hechos u objetos. Entre las categorías procedimentales presentes en los mismos podemos destacar la definición, la descripción, la clasificación, la comparación y la ejemplificación.

La superestructura de los textos presentaba un grado de estandarización muy elevado, que respondía al esquema introducción, problema, solución y conclusión. En cuanto a la tipología textual, trabajamos alternadamente con textos auténticos especializados, en los cuales la ocurrencia de tecnicismos resulta bastante elevada.

Las clases de los cursos piloto fueron presenciadas por dos observadores que registraron las estrategias desplegadas por el docente y las utilizadas por los estudiantes.

El docente desarrolló actividades de lectura global y selectiva, tratando de modificar el hábito de la traducción palabra por palabra. Asimismo, los motivó a través del recuerdo, con el fin de permitirles reconocer la información contenida en el texto a partir de su conocimiento previo.

En cuanto al aspecto lingüístico, optamos por recurrir a la gramática ocasional a través de esquemas y cuadros sinópticos con información gramatical que los alumnos pudieron consultar cada vez que se enfrentaron ante una dificultad que impedía la comprensión. Los alumnos pudieron además identificar elementos de coherencia y cohesión textual.

Respecto del léxico específico, nuestra postura fue prescindir del diccionario. En muchas oportunidades pudieron inferir el significado de palabras opacas a partir del contexto, recurriendo al saber disciplinar y a la lectura de planimetrías o fotografías.

A fin de ilustrar la dinámica de la clase, observemos el siguiente cuadro con la descripción de las estrategias y actividades desarrollada por el docente y los lectores:

COMIENZO DE LA CLASE			
Estrategias	Técnicas	Actividades	Materiales y procedimientos de la disciplina
Creación de expectativas	Torbellino de ideas	Activación del recuerdo Predecir el tema	Fotografías , planimetrías, representaciones gráficas informativas
Inferencias			
DESARROLLO DE LA CLASE			
Exploración continua de pistas paratextuales: se retoma la frase contextual y se la ayuda con otros términos que el estudiante conoce dentro de la frase	Interpretación de imágenes	Observar la imagen y analizar los elementos que la componen e interpretar el porqué/para qué.	Fotografías , planimetrías, representaciones gráficas (imágenes informativas)
Reconocimiento de la gráfica de recuperación	Identificación del significado de las palabras en una organización sintáctico-semántica del contenido, creando clases o categorías con términos técnicos o desconocidos y dando claves contextuales	Lectura global y analítica	

Inferencias: Lexicales Espacio-temporales Extrapolativas Evaluativas		¿Dónde? ¿Cómo, por qué? ¿Para qué/ ahora qué?	
Estrategias de procesamiento: Agrupamiento	Asociación de términos pertenecientes al mismo campo semántico Correferencia Hipónimos/Hiperónimos Aplicación de analogías	Elaborar mapas conceptuales	<u>Conceptualizaciones</u> <u>acerca de:</u> -Tipo y calidad de materiales. -Estructuras e infraestructuras. -Diseños. -Paisajística -Desarrollo Urbano. -Desarrollo Habitacional
Estrategias de procesamiento: Jerarquización	Organización de términos en base a su significación	Reordenar las fases de construcción de una obra / identificar partes del edificio en la planimetría	<u>Operacionalizaciones</u> <u>acerca de:</u> - Técnicas - Procesos de edificación. - Funcionalización. - Refuncionalización. - Restauración. - Diseño de proyectos.
Lectura de visión de conjunto	Interpretación de imágenes: descripción-interpretación	Leer el texto con sugerencia continua a observar la imagen	
CIERRE DE LA CLASE			
Trabajo socializado: discusión en lengua maternal de las conclusiones	Discusión	Aclarar dudas/ elaborar resúmenes, planos	—
Comprensión inferencial que incluye los ejes: textual y cognitivo de la imagen y saber disciplinar			

Concretamente, dentro del eje cognitivo de la imagen, los estudiantes utilizaron las siguientes estrategias:

- Predicción (desarrollar la información requerida antes de que lean)
- Alternancia observación de la imagen/lectura del texto
- Transferencia de información desde la imagen al texto escrito

En el plano del conocimiento previo, las estrategias que podemos señalar son:

- Predicción a partir del título
 - Inferencia
 - Analogía en relación al conocimiento disciplinar y a la familiaridad con el tema tratado
- Por último, entre las estrategias lingüístico-textuales encontramos inferencias:

- Superestructurales
- Macroestructurales
- Microestructurales
- Proposicionales
- Léxicas (generalmente inducidas por el docente).

El análisis de las observaciones nos permitió concluir que, tratándose de especialistas en arquitectura, el plano lingüístico es sólo un componente en la comprensión lectora del texto que hemos estudiado, desde el momento que interactúa con otros dos planos significativos: la interpretación de la imagen y el conocimiento previo disciplinar.

Referencias

- Balboni Paolo (1994) *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci Editore e Università per Stranieri di Siena.
- _____ (2000) *Le microlingue scientifico-professionali*. Torino: Utet.
- Blanco de García, Trinidad et alii. (2002) *Nuevas exigencias curriculares en la enseñanza de idiomas con fines académicos: la realidad del italiano*. Universidad Nacional de Córdoba: Centro de Italianística.
- Bruttini, M. Serena (1998) "Insegnamento per scopi speciali". *S.I.&N.A. Supporto informativo & Notiziario accademico* Vol. III (1):4.
- Cavagnoli, Stefania (1997) "Lingue speciali: docenti e ricercatori a convegno". *Accademia* Vol. XIX (9): 14-17.
- Cigada, Sergio (1987) *Le lingue di specializzazione. Problemi scientifici e istituzionali. Il linguaggio delle scienze e il suo insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Cubo de Severino, L. (2005) *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Córdoba: Comunicarte.
- Diadori, Pierangela (2001) *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: Le Monnier.
- Filippone, Antonella (s.d.) "Insegnare italiano a studenti Erasmus principianti". *InIt* Vol.3 3): 12-13.
- Estévez N., Ety Haidée (1994) "Estrategias cognitivas para la comprensión de textos en la educación superior". *Anuies. Revista de la Educación Superior* Vol. XXIV (94).
- García Madruga, Juan A. et al (2006) *Comprensión lectora y memoria operativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Gotti, Maurizio (1991) *I linguaggi specialistici*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lerat, Pierre (1997) *Las lenguas especializadas*. Barcelona: Ariel Lingüística.

- Lugarini, Edoardo y Daniela Bertocchi (1982) "L'insegnamento della lingua straniera per scopi speciali. Proposte per un syllabus funzionale". *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* Vol. 14 (2): 25-28.
- Montero Martínez Silvia (2003) "La variación discursiva: la dicotomía general-especializado". *Estudios de Lingüística del Español* Vol. IV (19): 1-42.
- Morra de la Peña, Ana María. (1997) "Enseñanza de las habilidades de comprensión del texto expositivo." *Lingüística en el Aula* Vol. 1 (1): 43-62.
- Nesi, Annalisa (2003) "Lingua italiana e scienze". *La Crusca per voi* Vol. II (26): 4-5.
- Perales López, José César, Romero Barriga, F. (2005) "Procesamiento conjunto de lenguaje e imágenes en contextos didácticos: una aproximación cognitiva". *Anales de Psicología* Vol. 21 (001): 129-147.
- Prendes Espinosa, María Paz (1995) "¿Imagen didáctica o uso didáctico de la imagen?" *Enseñanza & Teaching* Vol. 13 (15): 199-222.
- Rodríguez Palmero, M.L. et alii (2001) "La teoría de los modelos mentales de Johnson-Laird y sus principios: una aplicación con modelos mentales de célula en estudiantes del curso de orientación universitaria". *Investigações em Ensino de Ciências* Vol. 6 (3): 243-268.
- Toledo Fernández, Piedad (1999) *Conocimiento previo, esquemas de género y comprensión lectora en inglés como L2*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Vannini, Ester (1995) "Microlingue. L'arte del costruire". *S.I.&N.A. Supporto informativo & Notiziario accademico* Vol. III (2): 11-14.

Capítulo 105: 857-862

Léxico y Gramática. Los verbos parasintéticos
como verbos de cambio

Antonia Esther Minguell

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Léxico y Gramática. Los verbos parasintéticos como verbos de cambio

Antonia Esther Minguell

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, Argentina.

minguelle@yahoo.com.ar

Resumen

En el marco teórico de la gramática generativa chomskyana, nos interesan los procesos que se realizan en la interfaz léxico-sintaxis. Desde un enfoque proyeccionista, se considera que el léxico determina los procesos semánticos, morfológicos y sintácticos que se desarrollan en el componente computacional, aunque la configuración también puede implicar procesos inversos que van de la morfología y la sintaxis al léxico. A fin de evidenciar la interacción léxico-morfología-sintaxis, nos proponemos explicitar el caso de los verbos de cambio y relacionar la noción semántica de Cambio con el procedimiento morfológico de la Parasíntesis y sus repercusiones en la estructura sintáctico-argumental y en la estructura del evento. Nos interesa destacar la doble posibilidad de proyección del léxico, en la morfología o en la sintaxis. El mismo rol semántico del clítico “se” en ciertas configuraciones sintácticas es el que desempeña el prefijo de los parasintéticos en la estructura morfológica: son operadores aspectuales, marcadores de la fase de Cambio en eventos complejos. En las conclusiones destacamos las ventajas de un abordaje didáctico de la gramática del español como primera o segunda lengua desde esta perspectiva, que enfoca los fenómenos a partir de la proyección del léxico.

Introducción

Para relacionar una noción semántica, la de Cambio, con un tipo de construcción morfológica, los verbos parasintéticos, nos es necesario practicar dos recortes. Por un lado, descartamos los verbos de cambio que no se forman con dicho procedimiento, como *romper*. Por otro, nos limitamos a los parasintéticos de una sola base dado que, como se ha considerado, la formación de palabras por parasíntesis, que opera a partir de los ítemes registrados en el lexicón, recubre dos mecanismos fundamentales: base más base, más sufijo (del tipo de *santafesino*), que es la derivación de una composición, inusual en los verbos¹, o, el que aquí nos interesa, base más prefijo y sufijo, que se adjuntan simultáneamente (del tipo de *encarcelar*).

Asumimos, en fin, que la parasíntesis es una forma particular de la derivación heterogénea², en la que el prefijo aporta su valor semántico-aspectual y el sufijo su función verbalizadora.

Desde el punto de vista semántico, los dos tipos de información aspectual, morfológica y léxica, se interrelacionan entre sí y con la información aportada por los sintagmas, por lo que se considera que el aspecto léxico es composicional.

Siguiendo a Pustejovsky (1995) los eventos se pueden dividir en los subeventos de proceso y estado resultante. Los eventos simples expresan un estado o un proceso; y los complejos describen el proceso con el estado resultante. Todo verbo de cambio denota un evento complejo formado por los subeventos [Estado 1 - Causa / Cambio - Estado 2] y, en línea con Demonte (1994), los subclasificamos en verbos de cambio de ubicación y verbos de cambio de estado, los cuales seleccionan bases léxicas nominales o adjetivas, proyectando significados diversos.

Aquí, a los fines de su aplicación en el ámbito de la enseñanza, abordamos sólo aquellos casos que resultan transparentes para el hablante actual, dejando de lado las formaciones que requieren un estudio histórico.

La noción semántica de Cambio

Ciertos verbos expresan la noción semántica de Cambio a partir de su propio significado léxico. Verbos como *entregar*, *poner*, *llegar*, etc., conllevan un cambio de ubicación o de destinatario. Verbos como *romper*, *quemar*, *hundir*, *doblar*, *quebrar*, implican un cambio material del paciente; *pintar* o *hacer*, una creación o efectuación del objeto; *sorprender* o *irritar*, un cambio psicológico. Los verbos de Cambio han sido estudiados desde la propiedad semántica de la afectación, la cual, según Demonte (1991: 57), comentando a Tenny, es una indicación de que el evento denotado es télico o delimitado. En otras palabras, desde la perspectiva del aspecto léxico (*Aktionsart*)³, son verbos afectadores del objeto semántico, ya se proyecte como objeto o como sujeto sintáctico, lo que marca la conclusión del evento, a la que sigue un estado final más o menos prolongado: la entidad que sufre el cambio queda *entregada*, *rota*, *fabricada*, *irritada*, etc.

Oraciones activas, transitivas como *El niño rompió el vaso* y también sus correspondientes pasivas participiales, *El vaso fue roto (por el niño)*, presentan predicados causativos, ya que describen eventos complejos con las fases Causa, Cambio y Estado resultante. En una ergativa como *El vaso se rompió (solo)*, por el contrario, el subevento causativo no se proyecta en su EA (estructura argumental); el

subevento resultativo lo implica sin especificar cómo se ha llegado al nuevo estado, de modo que el evento parece producirse espontáneamente, sin la mención de la Causa o del Agente. Por ello las construcciones ergativas o inacusativas se consideran realizaciones anticausativas de los correspondientes verbos transitivos. Su único argumento, el sujeto sintáctico es un objeto nocional afectado. El clítico señala el subevento central, el de cambio, con valor reflexivo - incoativo. En efecto, indica que el argumento reúne en sí mismo la causa y el paciente, de manera análoga a lo que expresan los verbos reflexivos y, además, marca el inicio de evento descripto por el verbo.

Ahora bien, sólo los verbos de cambio de estado presentan, como *romper*, la variante anticausativa (Demonte:1994: 75). Los de cambio de ubicación son agramaticales en su acepción ergativa: * *El libro se puso en el estante*. * *Las llaves se dieron al portero*.

Esto confirmaría la Hipótesis Inacusativa de Perlmutter, según la cual la inacusatividad aparece codificada en la sintaxis, pero está determinada por la semántica de los verbos.

Mendikoetxea (1999-2000) clasifica los verbos de cambio de estado según si la causa es interna o externa y esta circunstancia también tiene implicancias sintácticas.

Desde el punto de vista del *Aktionsart*, en los inacusativos de causa externa (*El buque se hundió*, *El bosque se quemó*), es el argumento externo, en tanto objeto nocional afectado, el que mide el evento de manera análoga al objeto de los verbos transitivos⁴, de lo que resultan eventos delimitados o télicos.

Los de causa interna (*estallar*, *palidecer*, *mejorar*), que no tienen variantes transitivas, por lo que carecen del subevento causativo, no son agentivos y su único argumento es un objeto nocional exteriorizado como sujeto, aunque su indicación de Cambio no implique en muchos casos un estado final alcanzado. Son verbos de una sola fase (no complejos) con un sujeto Tema (*La joven palideció*). Su diferencia más notable respecto de los de causa externa reside en que, en su uso inacusativo, no admiten el clítico “se”, lo que indica que dichos verbos carecen de un contenido causativo en su estructura subléxica. No requieren el clítico aspectual porque no necesitan focalizar una fase dado que sólo tienen una. Sin embargo, aspectualmente, los de causa interna no conforman una clase homogénea. Algunos, como *estallar*, son delimitados y puntuales. Otros, los de realización gradual, implican un cambio no delimitado (*adelgazar*, *encanecer*). Los que alcanzan una culminación pero no acaban (*hervir*, *floreecer*), son eventos compuestos, delimitados, cuya fase inicial es señalada por el propio ítem léxico verbal y luego sigue un proceso (De Miguel y Fernández Lagunilla:1997).

Los verbos de cambio psicológico (Demonte:1991:50) proyectan un argumento externo Experimentante: *alegrarse*, *enojarse*, *resignarse*. Son delimitados como los ergativos de causa externa, pero expresan causatividad interna y requieren el “se” reflexivo - incoativo. Otras dos diferencias con los ergativos son la exigencia de un sujeto animado, el argumento afectado, y la posibilidad de proyectar un complemento preposicional: *María se enojó con la niña*.

Algunos entran en construcciones que alternan con las transitivas: *ofender / ofenderse por...*, *olvidar / olvidarse de...*, lo que muestra que es el clítico lo que provoca la aparición del SP, dado que absorbe (impide) el caso acusativo. Otros son siempre pronominales, como arrepentirse. Las alternancias con construcciones acusativas exhiben, con frecuencia, tanto una inestabilidad sintáctica como cierta flexibilidad semántica (*conformar / conformarse con*, *resignar / resignarse a*, *acordar / acordarse de*).

En fin, su caracterización es problemática: se encuentran entre los transitivos preposicionales, en cuanto son verbos de dos argumentos, y los inacusativos, por su valor semántico - aspectual⁵.

Verbos parasintéticos de Cambio

Los verbos formados por el procedimiento de parasíntesis son un tipo de verbos de Cambio. Como anticipamos, los prefijos funcionan como marcadores aspectuales de la fase de Cambio, que es el núcleo en los predicados complejos y su valor es exclusivamente semántico, ya que no tienen incidencia en la verbalización. Por ejemplo, en *encarcelar*, el prefijo *en* señala la entrada en la cárcel, a lo que sigue un estado:

[Estado1: *fuera de la cárcel*- Causa - Cambio: *en* - Estado 2: *dentro de la cárcel*].

Son los sufijos los que aportan el valor verbalizador, a partir de bases sustantivas, adjetivas y algunas adverbiales. La simultaneidad de la aplicación de ambos afijos se deduce, en la sincronía, del hecho de que no existe una palabra independiente sólo con el prefijo o sólo con el sufijo: * *encárcel*, * *carcelar*⁶.

Desde la perspectiva del aspecto léxico, los denominales y algunos deadjetivales son incoativos en tanto marcan la fase inicial de un estado (*enviudar*, *emparentar*, *enloquecer*, *entristecer*); los deadjetivales y deadverbales agregan un plus a la calidad del adjetivo (*alargar/acortar*, *enfriar/entibiar*, *agrandar/achicar*, *ablandar/endurecer*, *empeorar*) o del adverbio (*acercar/alejar*), es decir, expresan que algo llega a ser más largo, más frío, más blando, o a estar más cerca o más lejos. Algunos son graduales como *engordar/adelgazar*, *envejecer*, *encanecer*.

Por otra parte, la parasíntesis presenta la particularidad de lexicalizar un lugar (*aterrizar*, *enjaular el pájaro*), una manera de movimiento (*enroscar la manguera*), un instrumento (*atornillar la*

cerradura)(Demonte:1994: 62). De este modo, se puede alterar la EA de la oración, sumando un argumento que no se realiza como complemento sintáctico sino como elemento léxico-morfológico. En *aterrizar* el verbo incluye el argumento locativo “en la tierra”; en *enroscar* un adjunto de manera “en forma de rosca”; en *atornillar* un adjunto de instrumento “con un tornillo”. Además pueden llevar un argumento interno afectado: *enjaular el pájaro*, *enmantecar el pan*. O sea que una estructura morfológica derivativa puede aportar elementos para explicar la configuración oracional (Múgica:2004:112).

Con el prefijo preposicional *en-*, se forman los verbos denominales de cambio de locación (*enjaular*, *encajonar*, *embotellar*, *encarpetar*, *enterrar*) y locatum (*enmantecar*, *enharinar*, *encerrar*).

Cuando el prefijo *en-* se activa para formar un verbo de cambio de estado, selecciona un adjetivo: *endulzar*, *ensanchar*, *envejecer*, *ensuciar*, *entristecer*, *enturbiar*, *ennegrecer*. Los de causa externa requieren un sujeto externo especificado, como *endulzar*, y los de causa interna, no lo requieren y pueden tener una causa natural, como *encanecer* o *enrojecer*.

Con el prefijo *a-* se forman deadjetivales: *abaratar*, *ablandar*, *aclarar*, *agravar*, *alargar*, *acortar*, *achicar*, *agrandar*, etc., y denominales: *abotonar*, *aconsejar*, *acostumbrar*, *arrodillar*, *atesorar*, *aprisionar*, etc. Algunos implican causa interna, como *adelgazar*.

Como ha podido apreciarse, el grupo más numeroso de verbos parasintéticos es el de los prefijados con *a-* o *en-*, combinados con los sufijos *-ar* o *-ecer* y aplicados a bases sustantivas o adjetivas. Pero también se encuentran otros esquemas de verbalización⁷, entre los que son más frecuentes: [*a-ear*]: *apalear*, *apedrear*, *aparear*; [*des-ar*]: *descortezar*, *desterrar*, *destronar*, *descarrilar*; [*con-ar*]: *confrontar*, *compaginar*, *congeniar*; [*entre/inter-ar*]: *interlinear*, *entrecomillar*; [*e / ex - ar*]: *evaporar*, *exfoliar*, *expropiar*; [*extra-ar*]: *extraviar*, *extralimitar*; [*re-ar*]: *refrescar*, *refinar*, *renovar*.

Los verbos parasintéticos de cambio psicológico (Demonte:1991:50) son, como sus análogos léxicos, verbos no agentivos, de Experimentante, que llevan el clítico “se” con valor reflexivo-causativo y propician una lectura incoativa, es decir que señalan la fase de entrada en un estado: *asustarse*, *enamorarse*, *encariñarse*, *acostumbrarse*, *apenarse*, *entristecerse*, *encapricharse*. Como ellos, también llevan un SP: *María se encariñó con la niña / se enamoró de Juan*. En alternancia con transitivos, encontramos: *enamorar/ enamorarse*, *asustar/asustarse*.

Por otra parte, la expresión de la causatividad, que produce eventos complejos de Cambio (Múgica: 2004:111-137), y que puede materializarse tanto por procedimientos léxicos como morfológicos o sintácticos⁸, da lugar a la formación de verbos parasintéticos como *enrojecer*, *enmudecer*, *ensombrecer*, *entristecer*.

Formaciones con *-ificar* o *-izar*, no requieren prefijo ya que el sufijo contiene ambos valores, semántico y categorial, mientras que los sufijos de los parasintéticos son, generalmente, desinencias verbales básicas sin valor semántico. Con el sufijo *-ecer* se forman, además de los parasintéticos, verbos deadjetivales (*palidecer*, *oscurecer*) y denominales (*floreecer*, *favorecer*) por sufijación. Variaciones como *dulcificar* (derivado por sufijación) / *endulzar* (parasintético) suelen ser dialectales.

El prefijo representa en todos los casos la realización léxica del evento, en tanto señala el subevento central, el de Cambio, en eventos complejos, cuya estructura interna puede esquematizarse como [Estado 1 – Causa – Cambio – Estado 2] (Múgica: 2004). Esto se relaciona también con el valor incoativo que se deriva de la prefijación.

Relacionando la noción semántica de Cambio con los verbos parasintéticos, hemos puesto en evidencia la posibilidad de proyección del ítem léxico en la morfología o en la sintaxis. El clítico “se” de las ergativas, que es el mismo que se adjunta a ciertos verbos psicológicos que rigen un sintagma preposicional, desempeña un rol análogo al del prefijo de los parasintéticos en la estructura de la palabra, en cuanto ambos marcan la fase de Cambio en eventos complejos.

Conclusiones

Para cerrar, queremos resaltar dos aspectos que nos parecen relevantes en el estudio del aspecto léxico en la morfología derivativa, uno a nivel de la teoría gramatical y el otro en relación con la adquisición de la lengua y la enseñanza de la gramática.

Desde la perspectiva teórica, un abordaje semántico a partir del aspecto léxico contribuye a explicar en buena parte la proyección del léxico verbal en la estructura sintáctico-argumental.

Particularmente, en el estudio de la morfología derivativa se consideran dos tópicos interrelacionados: la sistematicidad de la derivación y la creatividad (Múgica:2003.a, 2006). La primera se vincula con el conocimiento que le permite al hablante producir e interpretar palabras derivadas con su correspondiente sintaxis, a partir de reglas de formación, y la segunda, tiene que ver con las posibilidades de selección de la base léxica que permite el sufijo o el prefijo, las que, al favorecer nuevas combinaciones, posibilitan la productividad. La productividad implica un procedimiento mediante el cual desentrañamos y comprendemos la estructura de los ítems del vocabulario con su significado. El hablante reconoce la composicionalidad de la palabra de manera

natural, no consciente y sabe que la estructura puede repetirse en otras derivaciones, es decir, tiene un conocimiento de la sistematicidad de la derivación. (Múgica, N.: 2006:107; 2003.a:79).

Por otra parte, hemos visto que la relación de la morfología con la sintaxis puede apreciarse desde distintos ángulos. En el ámbito de la estructura argumental y eventiva del verbo, por ejemplo, los morfemas derivativos pueden absorber el lugar de un argumento o agregar un argumento a la estructura, determinando una modificación en la sintaxis oracional, o pueden aportar significados que tienen que ver con la denotación del evento.

Respecto de la enseñanza de la lengua, entendemos que el estudio de la palabra, de su estructura y significado en interacción con la sintaxis, promueve la reflexión sobre el lenguaje, su naturaleza y su uso, de manera que facilita el alcance del objetivo central de la enseñanza de la lengua a hablantes nativos, que es, sin duda, la concientización de los mecanismos de la lengua y del lenguaje.

El docente deberá orientar la reflexión acerca de la formación y combinación de elementos lingüísticos en las estructuras y de los cambios de significados que resultan de estos procesos, de modo que se valoricen los recursos lingüísticos y se expliquen estos mecanismos a nivel de la enseñanza de español como lengua materna.

Si se parte de los primitivos semánticos, se podrá hacer notar, en el caso de las lexicalizaciones, qué argumento absorbe el ítem lexicalizado y cómo éste deja de proyectarse en la sintaxis porque ya está incluido en la información semántica del verbo. Paralelamente, se llamará la atención sobre la presencia/ausencia de se y se mostrará cómo este clítico puede modificar la estructura argumental del los verbos.

En el caso de la enseñanza del español como lengua extranjera, habrá que potenciar todo lo relativo al léxico, ámbito en el cual los procesos derivativos adquieren una relevancia especial. El análisis de las palabras y la deducción de su significado mediante la separación de raíces y afijos permite acceder a un amplio vocabulario con menor ejercicio de la memoria. La reflexión sobre los primitivos semánticos permitirá marcar las peculiaridades del español, puesto que las lenguas se diferencian en la manera de lexicalizar los argumentos o incluirlos en la sintaxis.

En el recorrido realizado hemos puesto de relieve, como tema constante, de fondo, que la morfología guarda una estrecha relación con la sintaxis y con el significado. Proponemos, pues, una gramática de interacción entre sintaxis, morfología y semántica, en torno al eje del léxico. El estudiado constituye un aspecto de la relación léxico- morfología especialmente interesante desde el punto de vista de una contrastiva lingüística, ya que léxico y morfología caracterizan a las lenguas y las diferencian, ofreciendo, además, un importante margen a la creatividad y a la variación socio - dialectal.

Notas

- 1 Serrano Dolader, D (1999: 4748): "La formación de verbos parasintéticos en composición es un proceso de formación de palabras extraño al español".
- 2 Llámase derivación heterogénea al procedimiento de formación de palabras cuyos resultados alteran la categoría gramatical de las bases.
- 3 Demonte (1991: 126) reorganiza la clásica clasificación de los predicados de Vendler en base a dos rasgos fundamentales:

	Actividad	Resultado
Estados	-	-
Actividades	+	-
Logros	-	+
Realizaciones	+	+

- 4 Para mayores detalles, véase Múgica, N:2003.b.
- 5 Los verbos psicológicos considerados en este apartado conforman una subclase de los verbos preposicionales, es decir, verbos que llevan un complemento de régimen preposicional.
- 6 Si bien algunos autores interpretan que el prefijo y el sufijo constituyen un único afijo discontinuo (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009)), nosotros preferimos considerarlos diferentes, aunque simultáneos, en razón de su diferente función: puramente semántica en el caso del prefijo y semántico-gramatical en el caso del sufijo.
- 7 Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009): "Los esquemas fundamentales de la derivación por parasíntesis son los siguientes (siendo N(nombre),A(adjetivo) y ADV (adverbio): a-A-ar (aclarar), a-ADV-ar (acercar), a-N-ar (abotonar), a-N-ear (apedrear), a-N-ecer (anochecer), a-N-izar (aterriar), en-A-ar (ensuciar), en-A-ecer (entristecer), en-N-ar (embotellar),en-N-ear (enseñorear), en-N-ecer (ensombrecer), en-N-izar (encolerizar), des-N-ar (descabezar), re-A-ar (refinar), re-A-ecer (reblandecer), re-N-ar (reciclar)". (tomo I, 8.1.i, pág. 580).
- 8 La Causatividad por procedimientos sintácticos se expresa por la estructura " hacer + infinitivo" (hacerse cortar el pelo, hacer construir una casa); por procedimientos léxicos, mediante ítems verbales que contienen como componentes de su significado una Causa y un Cambio (romper, fabricar) y por procedimientos morfológicos, a través de una proyección léxica generada en la morfología, ya sea por sufijación (humedecer, dulcificar, minimizar) o por parasíntesis (acallar, agrandar, encarcelar, enmantecar, enrojecer).

Referencias

- Bosque, I. y Demonte, V. (1999) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.
- Bosque, I. y Gutiérrez-Rexach, J. (2009) *Fundamentos de Sintaxis Formal*. Madrid: Akal.
- Chomsky, N. (1995) *The Minimalist Program*. Cambridge, Massachusetts, London, England : The Mit Press.
- De Miguel, E. y Fernández Lagunilla, M. (1997) "El Operador Aspectual SE". *Revista Española de Lingüística* (30, 1):13-43.

- De Miguel, E. (1999) "El Aspecto Léxico" en Bosque y Demonte (1999: 2977-3069).
- De Miguel, E. y Fernández Lagunilla, M. (2000.b) "Predicación secundaria y modificación adverbial", en *Actas del II Congreso de la Sociedad Española de Lingüística*. Madrid, España.
- De Miguel, E. (2003) "Qué significan aspectualmente algunos verbos y qué pueden llegar a significar". Proyecto de Investigación del Programa de apoyo a grupos emergentes de la Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Demonte, V. (1991) *Detrás de la Palabra. Estudios de Gramática del Español*. Madrid: Alianza.
- Demonte, V. (1994) "La Semántica de los Verbos de Cambio", *Cuadernos de Lingüística II*, Instituto Universitario "Ortega y Gasset".
- Demonte, V. (2004) "Qué es sintáctico y qué es léxico en la interfaz entre sintaxis y léxico-semántica Hipótesis y Conjeturas", en *Actas del VI Coloquio Internacional de Lingüística Hispánica*, Leipzig, Alemania.
- Di Tullio, A. (1997) *Manual de Gramática del Español*. Buenos Aires: Edicial.
- Eguren, L. Y Fernández Soriano; O. (2004) *Introducción a una Sintaxis Minimista*, Madrid: Gredos.
- Fernández Lagunilla, M. y Anula Rebollo, A. (1995) *Sintaxis y Cognición*, Madrid.
- Fernández Ramírez, S. (1986) *Gramática Española*. (vol. 4). Madrid: Arco Libros.
- Hernanz, M.L. y Brucart, J.M. (1987) *La Sintaxis*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Lang, M. (1977) *Formación de Palabras en Español*, Madrid: Cátedra.
- Levin, B. (1993) *English Verb. Classes and Alternations*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Martín García, J. (1998) *La Morfología Léxico-Conceptual: Las Palabras derivadas con RE*, España-Murcia: UAM.
- Mendikoetxea, A. (1999) "Construcciones inacusativas y pasivas", en Bosque y Demonte (1999: 1575-1629).
- Mendikoetxea, A. (2000) "Relaciones de interfaz: los verbos de cambio de estado", *Cuadernos de Lingüística VII*. Instituto Universitario Ortega y Gasset.
- Mendikoetxea, A. (2004) "En busca de los primitivos léxicos y su realización sintáctica: del léxico a la sintaxis y viceversa", red mundial, 2008.
- Milner, J.C. (2000) *Introducción a una Ciencia del Lenguaje*. Buenos Aires: Bordes Manantial.
- Múgica, N y Solana, Z (1999) *Gramática y Léxico. Teoría Lingüística y Teoría de Adquisición del Lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.
- Múgica, N. (1996) "La Formación de los Verbos Denominativos del Español con Prefijo EN", en *Signo y Señal: Estructura, Significado y Categoría* (Nº 5):169-196. Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Argentina.
- Múgica, N. (2003.a) *Léxico. Cuestiones de Forma y Significado*. CELT, UNR. Rosario: Ediciones Juglaría.
- Múgica, N.(2003.b) "La Delimitación Eventiva y la Transitividad" en *Revista Letras*, Volumen de Estudios Lingüísticos. (Nº 8): 113-145. Facultad de Humanidades y Artes, U.N.R. Rosario: Juglaría.
- Múgica, N. (2004) "Acerca de las Formas de Representación de la Causatividad" en *Revista de Letras* (Nº 9): 111-137. Volumen de Estudios Lingüísticos. Rosario: Laborde.
- Múgica, N. et al (2006) "El Estudio de la Morfología: Sistematicidad y Creatividad" en Múgica, N. (comp.)(2006): 99-139. *Estudios del Lenguaje y Enseñanza de la Lengua*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Pena, J. (1999) "Partes de la Morfología. Las Unidades del Análisis Morfológico" en Bosque y Demonte (1999: 4305-4366).
- Piera, C. y Varela, S. (1999) "Relaciones entre Morfología y Sintaxis" en Bosque y Demonte (1999: 4367-4422).
- Pustejovsky, J. (1988) "The Geometry of events", en Tenny (comp.) *Studies in Generative Approaches to Aspect Lexicon*. Cambridge, Massachussets, Center for Cognitive Science: Project Working Papers 24.
- Pustejovsky, J. (1995) *The Generative Lexicon*, Cambridge, Mass: MIT Press.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009) *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Libros.
- Resnik, G. (2006) "Derivación y Propiedades Aspectuales: Los Verbos Derivados de Nombres Eventivos Simples" en *Revista Rasal de la Sociedad Argentina de Lingüística*, (Nº 1-2: 95-116). Buenos Aires.
- Serrano-Dolader, D. (1999) "La Derivación Verbal y la Parasíntesis" en Bosque y Demonte (1999: 4683-4755).
- Tenny, C. (1988) "The aspectual interface hypothesis: The connection between syntax and lexical semantics" en Tenny (comp.) *Studies in generative approaches to aspect*, *Lexicon Project Working Papers* (24:1-18), Cambridge, Massachussets: Center for Cognitive Science.
- Varela, S y Martín García, J. (1999) "La Prefijación", en Bosque y Demonte (1999:4993-5040).
- Varela Ortega, S. (2005) *Morfología Léxica. La Formación de Palabras*. Madrid: Gredos.
- Viramonte de Ávalos, M. Y Carullo de Díaz, A.M. (editoras) (2001) *Lingüística en el Aula. Epa...¿y la gramática? Nuevos aportes para su vigencia y vitalidad*. Centro de Investigaciones Lingüísticas, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba: Comunicarte.

Capítulo 106: 863-868

La conceptualización del espacio y el movimiento
a partir de la selección léxica en español

Lidia Raquel Miranda y Analía Nieto González

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

La conceptualización del espacio y el movimiento a partir de la selección léxica en español

Lidia Raquel Miranda y Analía Nieto González

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa

Santa Rosa, Argentina

mirandaferrari@cpenet.com.ar; anang_arg@yahoo.com

Resumen

En el marco general de la investigación en curso de la que participamos, “Estudio comparativo de los patrones de lexicalización de los verbos de movimiento en español, inglés y chino en primera lengua. Fase I”, nuestro interés en este trabajo es relevar, en un corpus de emisiones de hablantes de español, los elementos lingüísticos —verbos, verboides, preposiciones, etc.— a través de los cuales se representa el movimiento y, a partir de su análisis, establecer de qué manera el movimiento contribuye a conceptualizar el espacio representado. Los datos recogidos corresponden a descripciones de acciones grabadas en video, lo que implica una perspectiva exocéntrica de los hablantes respecto de los espacios y movimientos conceptualizados debido a que son situaciones ajenas a ellos mismos.

Introducción

En los últimos años la investigación en ciencias sociales y humanidades ha sido testigo de una profusión de estudios que tienen como objeto común la idea de espacio. Las consideraciones de todo tipo de espacios también han ingresado en el ámbito de los estudios lingüísticos y literarios, lo que revela el interés académico por un campo de trabajo que parecía estar destinado casi exclusivamente a los geógrafos.

La observación del espacio como construcción semiótica supone la consideración de las diversas articulaciones que lo deictizan (Filinich 2002: 70 ss.), ya sea mediante relaciones opositivas o por recortes espaciales específicos. Pensar en la enunciación del espacio conduce a reparar en el punto de vista desde el cual se organiza la representación espacial y también en los parámetros espaciotemporales que establece su deictización. En tal sentido, se destacan la representación en el discurso del espacio exterior, del mundo interior y la percepción del propio cuerpo. En el primer caso, la deictización del espacio se produce a través de marcas que indican la posición física del observador y por ciertas categorizaciones semánticas del espacio de valor cultural (espacio público y privado, sagrado y profano, rural y urbano, etc.). En el segundo, la deictización opera sobre la base de la interacción entre el sujeto y el objeto y la percepción puede asumir diversas formas. Por último, el ejercicio perceptivo puede también desplegarse sobre el propio cuerpo, es decir sobre la frontera entre el espacio exterior y el interior, espacio fundamental en la generación de sentido y primera forma de categorización significativa (Miranda *et al.* 2009). Asimismo, el espacio puede ser representado por la noción de movimiento, que presupone la proyección de segmentaciones, parcelaciones y la fijación de unidades sobre una continuidad carente de determinación y de forma. Lo relevante es que toda concepción del espacio es una “articulación significativa” (Filinich 2002: 70) que es necesario reconstruir porque revela la participación del hombre, en tanto es él quien constituye esa articulación a partir de su punto de observación, de su focalización y de su intervención en la extensión, todas instancias que tienen lugar gracias a la dinámica de la enunciación.

En el proceso de pensar para hablar, en general, y en el caso particular de la representación del espacio y del movimiento, la atención del hablante es dirigida por medio de las categorías gramaticales de la lengua hacia aquellos rasgos perceptibles susceptibles de ser codificados, de manera tal que “proyecta” en la codificación y en la expresión un estilo que es el reflejo de dicha conceptualización. Tal esquematización no se da sistemáticamente sino que depende de las decisiones léxicas que realiza el hablante.

En el marco general de la investigación en curso de la que participamos¹, nuestro interés es relevar, en un corpus de emisiones de hablantes de español, los elementos lingüísticos —verbos, verboides, preposiciones, etc.— a través de los cuales se representa el movimiento y, a partir de su análisis, establecer de qué manera el movimiento contribuye a conceptualizar el espacio representado. Las consideraciones que aquí se exponen constituyen el primer paso en esa tarea.

Un observador describe el movimiento

El corpus que aquí analizaremos resulta de una serie de emisiones de 15 (quince) hablantes de español que describieron eventos² a partir de la visualización de videos con secuencias de personajes

animados que realizaban una o varias acciones y que se hallaban enmarcados en un espacio particular.

La posibilidad de enunciar el espacio nos lleva necesariamente a postular un punto de vista desde el cual el hablante organiza la representación espacial. En este sentido, debemos considerar varios aspectos:

¿Cuál es el lugar o posición en el que se ubica el enunciador para ver las secuencias lo mejor posible?

¿De qué manera particular considera el asunto o tema de las secuencias?

¿Emite una opinión particular sobre ellas?

¿Qué lugar ocupa/n el/los objeto/s visto/s?

A partir de la revisión de estos aspectos es posible describir el contexto de la prueba experimental que hemos llevado a cabo de la siguiente manera:

En todos los casos analizados, el enunciador se ubica en una posición exterior a los sujetos y objetos observados; es decir que el enunciador no se involucra en las acciones que ve y la descripción se ofrece desde “afuera” (*etic*), es decir desde un lugar ajeno a los actores que intervienen en los procesos³.

El enunciador, como sujeto cognoscitivo, no solamente describe en función de lo que percibe (lo que ve y oye en los videos), sino también de lo que sabe a partir de su conocimiento del mundo y de su experiencia como hablante⁴.

En algunos casos, el enunciador emite una opinión explícita de lo que observa en las secuencias (“[...] no se lava las manos, se olvidó de la gripe porcina”⁵; “[...] parece que estaba soñando”; “[...] parece que se sienta”). En otros casos, la valoración es implícita y se realiza a través de subjetivemas (“un pajarraco distraído”; “un tipo patinando con un cepillo”; “una mujer despechada”)⁶.

La noción de punto de vista instaaura un sujeto y su posición de observador, pero también implica la participación de un objeto en la interacción. Este objeto es captado de manera fragmentaria por el sujeto ya que segmenta su percepción en partes, es decir que los eventos se describen a través de subeventos que constituyen unidades de significados menores al evento total o macroevento.

En síntesis, para los casos que nos ocupan podemos decir que la percepción deictiza el espacio al transformarlo en un área concreta y exterior al individuo que observa. Estamos en presencia de un acto exteroceptivo⁷ que proyecta coordenadas espaciotemporales susceptibles de ser analizadas a través de los elementos lingüísticos que el hablante emplea. La forma de percepción mereológica, es decir del objeto como compuesto en partes, orienta y, a la vez, precisa la posición del sujeto pues necesariamente el acto perceptivo resulta de una interacción conflictiva con el objeto.

Un narrador describe el marco de los eventos

En los datos proporcionados por los informantes de la prueba experimental se advierte que la descripción del marco de los eventos ocupa un espacio considerable en la mayoría de los casos. A título de ejemplo citamos los siguientes⁸:

(1) Un pájaro estaba apoyado sobre un coso de cable salió volando y se posó en lugar donde había muchos pajaritos y se apoyó.

(2) Se ve a una señora, un dibujito. La señora mira hacia abajo. Pone su pie adentro de un cepillo que tiene como una cintita para poner el pie. Siente un ruido y mira hacia atrás. Mira otra vez hacia delante, se inclina... agarra el palo con el trapo de piso que tenía. Por lo visto está en el baño. Como la señora piensa que los que están el baño no la ven... empieza a patinar con el cepillo, con el balde que tiene en una mano y con el palo y el trapo de piso que tiene en la otra mano. Un pie tiene el cepillo que actúa como patín y el otro pie está suspendido en el aire. La señora empieza a patinar en el baño, los hombres se paran, le aplauden como si fuera una tribuna. Ella se imagina que alguien va patinando con ella, que la agarra. Resulta que se está imaginando todo hasta que siente el ruido de la puerta. No puede evitarlo y se choca contra la pared y se cae para atrás. El balde le cae en la cabeza.

(3) Un hombre rana que se sienta en el piso del barco y cae al agua lentamente.

(4) Una señora o un señor, mejor dicho, sube una escalera con unas bolsas, una bolsa al hombro y una abajo del brazo y una colgando y sube a la terraza de un edificio.

En efecto, en los ejemplos transcritos se puede apreciar que las descripciones forman parte de la estructura de una narración y, por lo tanto, el marco de las acciones narradas es presentado como el encuadre necesario de los eventos que protagonizan los personajes.

En estas descripciones las que más claramente representan el espacio son las construcciones de relativo, ya que la subordinada adjetiva permite su caracterización de manera directa: “en un lugar donde había muchos pajaritos”; “al otro lado, donde están el grupo de pajaritos”; “llega arriba del edificio donde hay otra persona esperándolo”.

Si bien, como dijimos en el apartado anterior, el enunciador actúa como un observador que no participa de los hechos que percibe, la importancia de la descripción del marco sugiere un protagonismo en el acto narrativo ya que asume el papel de narrador. El hablante, devenido en narrador de las secuencias, utiliza la descripción del marco espaciotemporal de los eventos para

ganarse el interés de los oyentes⁹ y para asegurar la comprensión de su mensaje: es decir que da forma a los materiales observados de manera que intervengan en la estructura de su discurso, cuyo contexto es el presente de la enunciación. Así se explica que las descripciones incluyan interrupciones y/o comentarios evaluativos o afectivos —explícitos o implícitos, como ya indicamos— que muestran al hablante como foco subjetivo calificador de los eventos que, a simple vista, parecen ser descriptos por un observador neutro y no comprometido.

La descripción de los marcos de los eventos, a la vez que posicionan al enunciador en relación con lo que describe y con su contexto enunciativo, proporcionan los marcos situacionales necesarios para comprender los eventos que desarrollan los personajes que intervienen en las secuencias de acciones porque, como explicamos en nota 4, dan cuenta de las relaciones semánticas fundamentales de la experiencia humana.

El espacio se conceptualiza por el movimiento

Sin embargo, en este contexto que hemos descrito, en el que adquieren prominencia tanto la figura del observador/narrador de los eventos como los marcos —tomando en consideración las varias acepciones que tiene el término *frame*—, los elementos que mejor conceptualizan el espacio son las unidades lingüísticas a través de las cuales se representa el movimiento.

En el análisis de eventos de movimiento resulta imprescindible determinar los componentes semánticos que participan de la noción de movimiento —a saber: movimiento, figura, fondo, trayecto, manera y causa— que se hallan distribuidos en el enunciado. Los elementos semánticos relacionados con el movimiento se hallan generalmente incorporados en los verbos¹⁰, pero también en otras partículas independientes que contribuyen a “crear” un espacio en el cual los eventos se desarrollan.

A continuación incluimos ejemplos de cada uno de los elementos lingüísticos que indican movimiento y participan de la conceptualización del espacio, registrados en las muestras.

El gerundio con valor adjetival

(5) Una bandada de pájaros. Un pájaro volando.

(6) Un buzo practicando buceo.

(7) Un hombre tirándose a bucear.

Estos casos de expresión del movimiento son similares, en términos generales, a aquellos en que se emplean subordinadas de relativo para caracterizar al sujeto que realiza las acciones (“un pájaro que busca su lugar [...]”; “un hombre que se tira a un estanque con agua”).

Sin embargo, el valor aspectual del gerundio tiene la capacidad de mostrar el evento como durativo, es decir como una acción que tiene una duración en el tiempo, a pesar de que el tiempo requerido para la acción sea, en muchos casos, corto o mínimo: en los ejemplos 5 y 6 las acciones de volar y practicar buceo, respectivamente, implican necesariamente un lapso de tiempo para ser llevadas a cabo; pero no ocurre lo mismo en el ejemplo 7 ya que tirarse [al agua] para bucear es un acto puntual, momentáneo (el valor durativo en ese caso está dado por la acción-meta que es bucear).

Asimismo, el valor adjetival del adverbio usado para modificar al sustantivo sujeto¹¹ le otorga una característica permanente o, al menos, más durativa —y por lo tanto más específica— que cuando se usa una construcción de relativo: en efecto, el presente de la descripción de la subordinada, al no indicar el momento en que la acción se realiza, le da un carácter atemporal al acto y, como sabemos, sin representación de tiempo no hay representación de espacio. En cambio, en todos estos casos de uso de gerundio, la duración de tiempo marcada por el verboide conlleva una representación del espacio como coordenada necesaria para que la extensión temporal tenga sentido.

El verbo léxico + gerundio

(8) Un pájaro estaba apoyado sobre un coso de cable salió volando y se posó [...]

(9) El hombre va subiendo la escalera con bolsas en la mano [...]

En este tipo de eventos de movimiento, el uso del gerundio expresa causa o manera y completa el valor semántico del verbo principal. Talmy (2003: 132) analiza la relación entre el evento principal y el que indica el gerundio como la de un evento principal o enmarcador (*framing*) y un co-evento que ocurre como una suerte de soporte que describe el modo en que se realiza la acción. Existe una relación de interdependencia entre ambos eventos (‘salir’ y ‘volar’ en 8; ‘ir’ y ‘subir’ en 9), pues existe una “dependencia temporal compartida” (Rappaport & Levin 2001), en la que el tiempo de ocurrencia del evento principal (salir; ir) se solapa con el evento descrito por el gerundio (volar; subir) y es percibido por los hablantes como un solo evento. Los dos eventos establecen una relación asimétrica ya que es diferente la especificidad de la información que codifica cada uno.

De acuerdo con las condiciones de ocurrencia, cuando el sub-evento que indica el gerundio (volando) co-ocurre con la parte inicial del evento principal (salir), tiene lugar un solapamiento que permite que el gerundio complete la información eventiva subespecificada en el evento principal, como ocurre en el ejemplo de 8¹².

En el caso de 9, el valor semántico del verbo principal (ir), que indica la direccionalidad del evento respecto del hablante (es un verbo deictico), no enfatiza el inicio o el final de la acción sino su trayecto en determinado sentido, y por lo tanto su duración tanto en el tiempo como en el espacio. En este tipo de ocurrencia, el gerundio también especifica la manera de la acción durante toda su realización.

A pesar de la leve distinción del matiz de co-ocurrencia de los eventos en los ejemplos analizados, podemos advertir en ambos casos que el evento expresado por el gerundio expande la información sobre el modo de movimiento que no está enunciado en el verbo principal.

Las preposiciones y las locuciones preposicionales

(10) Es un pájaro que sale de unos cables de alta tensión volando y aterriza sobre otro que está lleno de otros pajaritos.

(11) El pájaro vuela a través de los cables, a lo largo de los cables para llegar al otro lado donde están el grupo de pajaritos. Llega desde arriba para posarse sobre el cable.

(12) Un hombre sube por una escalera hasta la terraza de su casa rodeada de agua [...]

Las preposiciones y las locuciones preposicionales son vectores que indican el tipo de movimiento que realizan los sujetos en relación con una direccionalidad o trayecto (transversal, de llegada, de partida) o su posición en el marco en función de las propiedades del espacio (abierto/cerrado; volumen/superficie; etc.); por lo tanto, son elementos claramente locativos.

Para la lexicalización del trayecto, en nuestros ejemplos podemos señalar:

vuela a través de: el evento de volar se presenta como durativo porque el pájaro debe cruzar o atravesar el espacio que constituyen los cables;

[vuela] a lo largo de: esta locución enfatiza el matiz durativo de la acción y la extensión del espacio por el que el pájaro deben volar;

para llegar al otro lado: en este caso, se lexicaliza el destino del evento que lo constituye la llegada a otro espacio. La expresión indica una traslación o desplazamiento del sujeto con la finalidad de poder ubicarse en un lugar diferente de aquel en que se encontraba;

para posarse sobre: también aquí se lexicaliza el destino, que es una superficie, y el logro de la acción. El valor semántico de la preposición 'sobre' indica que la acción sobre el espacio se ejerce desde arriba hacia abajo;

llega desde arriba: en este caso se lexicaliza el trayecto arriba/abajo;

sube por una escalera hasta la terraza: la preposición 'por' denota el trayecto que se recorre. El sentido ascendente, marcado por el verbo léxico 'subir', se enfatiza aquí por la preposición 'hasta' + construcción nominal (la terraza), que indica como destino un espacio delimitado al que se ingresa pero cuyos límites no son traspasados: el hombre llega y se introduce en la terraza pero no avanzará más de allí.

Para la lexicalización de la posición del sujeto en el marco, encontramos:

sale de: la preposición refiere a la conformación de un espacio que constituye el punto de partida del trayecto, lo que presupone un cierto volumen del espacio o que el espacio está circunscripto y tiene un interior y un exterior;

aterriza sobre: el verbo léxico (aterrizar) indica la dirección arriba/abajo y la preposición 'sobre' marca que el final del trayecto es una superficie.

para posarse sobre: están indicados aquí el destino o meta (para posarse) y el final del trayecto en una superficie (sobre el cable).

Comentario final

Las consideraciones que hemos brindado en este trabajo constituyen, como hemos adelantado, el primer paso en el trabajo de relevar y analizar los elementos lingüísticos que intervienen en la representación del movimiento y la conceptualización del espacio que los eventos motores ofrecen.

En esta ocasión hemos reflexionado acerca de la posición y prominencia del observador/enunciador que describe los eventos y sus marcos, así como sobre ciertos elementos — gerundios, verbos léxicos, preposiciones y locuciones preposicionales— que favorecen una representación del espacio y del movimiento a partir de sus componentes aspectuales y léxicos.

A la luz de estas conclusiones, que son puramente indicativas, creemos que las tendencias observadas deben ser examinadas en mayor detalle porque, sin duda, la posibilidad de delimitar aspectos del significado léxico que influyen en las estructuras que los contienen es la base fundamental de un estudio que reconoce que la categoría semántica posee la misma jerarquía de importancia que la morfosintáctica.

Notas

¹ El proyecto de investigación al que nos referimos es "Estudio comparativo de los patrones de lexicalización de los verbos de movimiento en español, inglés y chino en primera lengua. Fase I", radicado en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, dirigido por Sonia Suárez Cepeda y co-dirigido por Lidia Raquel Miranda.

² Consideramos “evento” a todo segmento en el tiempo de percepción que sucede en un espacio/lugar determinado y que es concebido por el observador con un inicio y un fin.

³ La distinción *emic/etic* se usa en las ciencias sociales y las ciencias del comportamiento para referirse a dos tipos diferentes de descripción vinculadas con la conducta y la interpretación de los agentes involucrados. Una descripción *emic*, o émica, es una descripción en términos significativos para el sujeto que la realiza, aunque puede ser consciente o inconsciente; por su parte, una descripción *etic* es una descripción de hechos observables por cualquier observador desprovisto de todo intento por descubrir el significado que los actores involucrados les dan.

⁴ Goldberg (1995) analiza las construcciones de estructura argumental a partir de la idea de *frame*. Explica que los verbos, o las palabras en general, se definen en términos de marcos que designan tipos de eventos fundamentales para la experiencia humana. Así, el significado de una estructura determinada deriva no sólo del significado del verbo en particular, sino también de la construcción en sí misma, cuyo significado procede, en gran parte, del conocimiento del marco semántico al cual está asociada. Como ejemplo propone la construcción ditransitiva en la que alguien da algo a alguien: el significado de “María remite la factura por fax a Juan” proviene no sólo del significado de verbo “remitir”, sino también de lo que los hablantes conocen sobre una persona que envía algo a otra. El trabajo de Golberg demuestra la utilidad de los marcos o contextos para el conocimiento de mundo en relación con la estructura lingüística y los vínculos entre los marcos semánticos y la construcción gramatical.

⁵ No faltan en las descripciones de los eventos casos como éste, en que el enunciador emite una opinión risueña, o tal vez irónica. También se dan enunciados claramente humorísticos o graciosos, entre los que se destaca el siguiente: “En un baño un hombre sale de un inodoro, se abre la puerta y el hombre pasa por un molinete”.

⁶ El subjetivema es una palabra o elemento léxico que adquiere rasgos afectivos o evaluativos. Mediante el uso de subjetivemas, el hablante se manifiesta implícitamente como fuente evaluativa de la información.

⁷ Seguimos la terminología que utiliza Filinich (2002: 71).

⁸ Se ofrecen los enunciados tal cual fueron registrados, es decir que no corregimos los errores gramaticales que pudieran tener.

⁹ Debemos recordar, sin embargo, que las emisiones estudiadas no son espontáneas, sino inducidas por el investigador; por lo tanto consideramos aquí solo el papel de un narrador al que se escucha y no el de aquel que se manifiesta en el proceso efectivo de una interacción conversacional, ya que los receptores podrían redirigir la línea del relato, reformular su tema o co-narrar algunos hechos. La descripción de estos procesos no ha sido considerada hasta ahora en nuestra prueba experimental, pero constituye un objetivo ineludible si se pretende ofrecer un análisis completo del uso real de la lengua.

¹⁰ Las distintas lenguas lexicalizan de manera diferente la información de movimiento en el verbo. El inglés, por ejemplo, combina en el evento principal la información sobre el movimiento (*stamp*: “caminar dando largos pasos”), mientras que el español lo lexicaliza junto con la noción de dirección del movimiento (subir, salir). En el caso del inglés, la información sobre la dirección del movimiento está codificada en una partícula externa al verbo léxico (por ejemplo, *move/go in* (entrar/ir adentro); *move/go out* (salir, ir afuera). Para mayores detalles, remitimos a Suárez Cepeda, Miranda y Meza (2009).

¹¹ La utilización del gerundio como sustituto de una oración de relativo, es decir como modificador de un sustantivo está considerado desde el punto de vista normativo como un uso incorrecto.

¹² París (2006) define este tipo de estructura como construcción MedioE. Para mayor detalle, remitimos a Suárez Cepeda y Miranda 2009.

Referencias

- Filinich, M. I. (2002). *Enunciación*. Buenos Aires: Eudeba.
- Goldberg, A. E. (1995). *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Miranda, L. R., Ariztimaño, L. y Rodríguez Chaves, D. (2009). “Verbos de movimiento y metáforas de la vida cotidiana. Un enfoque cognitivo para el estudio del léxico”. En *Actas de las XIX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas*. Santa Rosa: EdUNLPam (formato CD).
- París, L. (2006). “Relaciones gramaticalizadas entre eventos: MedioE”. *Revista Signos*, vol. 39, N° 61: 259-282.
- Rappaport-Hovav, M. & B. Levin (2001). “An Event Structure Account for English Resultatives”. *Language* 77 (4): 766-797.
- Suárez Cepeda, S. y Miranda, L. R. (2009). “Perspectiva semántica para la enseñanza de las construcciones con gerundio en la clase de ELE”. *Marco ELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* (online). N° 9 (julio-diciembre 2009) disponible en http://marcoele.com/descargas/9/suarez_miranda_construccionesmodo.pdf
- Suárez Cepeda, S., Miranda, L. R. y Meza, A. (2009) “Distancia tipológica, procesos de lexicalización y aprendizaje de una segunda lengua”. En *Actas del I Congreso Internacional “Léxico e interculturalidad. Nuevas perspectivas”*. San Miguel de Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (en prensa).
- Talmy, L. (2003). *Towards a cognitive semantics*. Volume I & II. Cambridge, Mass: The MIT Press.

Capítulo 107: 869-875

Las metáforas de los directores sobre la escuela secundaria y el rol directivo en tiempos de destitución y segmentación educativa. Un estudio de casos en circuitos escolares diferenciados

Lilian Elvira Montes

En Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Las metáforas de los directores sobre la escuela secundaria y el rol directivo en tiempos de destitución y segmentación educativa.

Un estudio de casos en circuitos escolares diferenciados

Lilian Elvira Montes

Facultad de Educación Elemental y Especial, UNCuyo

Mendoza, Argentina

lilianmontes@speedy.com.ar

Resumen

Este trabajo, con un encuadre interpretativo basado en el estudio de casos, se inscribe en la línea de estudios sobre metáforas en el discurso educativo. El interés por este recurso se debe a su relación con el conocimiento del mundo y su valor heurístico. La metáfora se concibe como elemento constitutivo en el sistema cognitivo y herramienta de pensamiento y acción. En lo educativo, las profundas transformaciones operadas en nuestro país han generado quiebres y mutaciones en el sentido tradicional de la escuela secundaria. En la actualidad, los sentidos son múltiples e, incluso, incompatibles. Esto contribuye a una configuración segmentada del sistema y de las instituciones que impacta negativamente sobre la justicia y calidad de la experiencia educativa e interpela el desempeño de los roles escolares. En este marco, interesa analizar las metáforas sobre la escuela y el rol directivo instanciadas en el discurso de directores de centros secundarios estatales de Mendoza, pertenecientes a circuitos escolares diferenciados. El propósito es develar y explicar los significados construidos. Para ello se realiza un trabajo exploratorio sobre un corpus de dos textos escritos, a partir de una estrategia analítica que articula aportes de la Lingüística Aplicada, el Análisis del Discurso y la Lingüística Cognitiva, utilizando las metáforas como recurso metodológico para acceder, describir y comprender las representaciones de los directores en estudio. Los resultados revelan que las metáforas implican una mirada y una conceptualización que incide en la gestión institucional y en los modelos de escuela y de rol directivo promovidos y asumidos.

Introducción

Asumiendo que el sistema conceptual humano es en gran parte metafórico, entendemos las metáforas como una herramienta de pensamiento y acción omnipresente en todos los ámbitos del quehacer humano (Ciapuscio, 2005). Por su valor heurístico y su fuerte presencia en el discurso educativo, han sido utilizadas desde diferentes enfoques como una vía para el estudio de los fenómenos educativos (Díaz, 2006).

En el presente trabajo, que expone resultados de una investigación realizada en el marco del Doctorado de la Universidad de Jaén (España), las metáforas constituyen un instrumento de análisis, utilizándose como construcciones interpretativas para comprender, explicar y contrastar las imágenes operantes sobre los objetos en estudio. Específicamente, indagamos acerca de las metáforas con las que los directores de dos centros de Nivel secundario/Polimodal, de gestión estatal de Mendoza (Argentina), pertenecientes a circuitos educativos diferenciados, significan la escuela secundaria y el rol directivo.

Las metáforas configuran parte del componente simbólico de las instituciones educativas y de su cultura, incidiendo en las representaciones y en la actuación de los sujetos. En expresión de Vázquez (2007), “declaran y delatan” los modelos de pensamiento, las ideas, los sentimientos, las actitudes y valores. Regulan y legitiman, asimismo, las relaciones entre los actores educativos, el modo de conducir las instituciones y la selección de políticas y estrategias de gestión. Como se plantea desde los Enfoques institucionales y desde el campo de la Organización Escolar, la forma de entender el rol directivo va necesariamente ligada a la manera de concebir la institución, dado que los significados de los sujetos se articulan alrededor de dos tipos de contenidos priorizados: el modelo de escuela que se promueve y el modelo de desempeño de los roles necesario para garantizarlo (Nicastro, 1997; Fernández, 1998). En nuestro trabajo hemos optado por el rol directivo debido a la centralidad que, tanto desde el plano teórico como político, se le otorga en los procesos de cambio y a las exigencias que impone su ejercicio en la actualidad.

Las profundas transformaciones operadas en nuestro país desde las últimas décadas del S.XX han configurado escenarios sociales y educativos, críticos y complejos. La crisis afecta especialmente a la escuela secundaria pues se ha producido quiebres y mutaciones en su sentido tradicional, asociado a los argumentos centrales que sostuvieron el imaginario de la Modernidad. Los especialistas coinciden en que, en la actualidad, en tiempos de Globalización, Mercado y debilidad simbólica e, incluso, destitución del Estado, y en un contexto de desigualdad, pobreza y exclusión social, los sentidos son múltiples (Tiramonti, 2003)y, en muchos casos, incompatibles. Esto ha contribuido a una

configuración segmentada del sistema y de las instituciones que impacta negativamente sobre la justicia y la calidad de la experiencia educativa (Kessler, 2002) y pone en cuestión el desempeño de los roles escolares. Hasta el momento, las políticas públicas e institucionales no logran acertar el rumbo para revertir esta situación crítica. Al respecto, entendemos, que –entre otros aspectos- resulta escasa la atención dispensada a factores de tipo subjetivo y social.

En este contexto, la dirección escolar aparece como una posición de gobierno “bisagra” dentro del sistema educativo debiendo articular los intereses del alumnado, el profesorado, los padres y la administración central. Desde esta perspectiva, inscripto en un sistema educativo y asociado a cuestiones relativas al poder, el control, la autonomía institucional y lo público, el rol directivo representa uno de los núcleos de la problemática educativa. De allí que, desde hace tiempo, viene siendo objeto de una creciente atención, no exenta de tensiones y demandas cruzadas, tanto desde los enfoques teóricos como desde el campo de la Política Educativa, la sociedad, en general, y las instituciones escolares, en particular. Por ello, hemos considerado necesario conocer, desde la voz de sus protagonistas, cómo viven y piensan su rol y cuáles son los modelos de escuela y de desempeño que asumen. Entendemos que esto abre una vía para comprender los modelos vigentes de escuela y de dirección; y para el análisis del ajuste o desajuste en relación con los modelos teóricos y políticos, las demandas y requerimientos de la sociedad y las propias expectativas y necesidades de quienes desempeñan roles directivos. Consideramos esto relevante ya que constituye un punto de partida para pensar lo educativo y plantear líneas de acción que posibiliten no sólo resolver los problemas actuales, sino fundamentalmente enfrentar los desafíos del futuro.

En este marco, articulando teorías y estrategias metodológicas encuadradas en la Lingüística Cognitiva, el Análisis del Discurso, la Psicología Social, la Organización escolar y los Enfoques Institucionales planteamos un diseño cualitativo, basado en el estudio de casos, a partir del análisis metaforológico y discursivo (en su vertiente crítica) de los textos producidos por dos directores y recolectados ad hoc, que constituyen la unidad de referencia analítica. La muestra fue de tipo intencional, definiéndose como unidades empíricas de observación dos Escuelas Secundarias, a las que hemos denominado, también metafóricamente y a efectos de mantener su anonimato, como: la Escuela del Centro y la Escuela del Margen. Para su selección se utilizaron los siguientes criterios: gestión estatal; directores por concurso, con entre 5 y 10 años de desempeño en el rol; y pertenencia a circuitos educativos diferenciados. Al respecto, la Escuela del Centro, que atiende predominantemente a sectores medios, se caracteriza por el prestigio en la comunidad y resultados académicos satisfactorios. Por el contrario, la Escuela del Margen, inserta en una zona de alta conflictividad, atiende a sectores en situación de vulnerabilidad social, presentando altos índices de repitencia y deserción. El principal procedimiento utilizado fue una encuesta mediante cuestionario autoadministrado con preguntas generadoras de respuesta abierta, elaborado por la autora de este trabajo.

Resultados

En los textos, a partir de la propia subjetividad y parcialidad y desde el posicionamiento en un rol, se instancian metáforas genéricas y de creación personal, de naturaleza ontológica, que develan los sentidos construidos sobre la Escuela Secundaria y Rol Directivo. Para describir los resultados más relevantes construimos tres núcleos figurativos. El primero incluye sólo los sentidos en los que se evidencia consenso; los dos restantes, aquellos que suponen un modo particular de entender los objetos en estudio.

a) Primer núcleo: la escuela secundaria como algo grande y sólido y el director como su hacedor

Para la directora de la Escuela del Centro UNA BUENA ESCUELA ES UN GRAN ELEFANTE; metáfora que pone en primer plano la proyección de atributos: tamaño, fuerza y lentitud de movimientos de una ENTIDAD ANIMADA. El cuantificador “gran” instancia, a su vez, la metáfora LO SIGNIFICATIVO ES GRANDE. Esta significatividad importada al dominio escuela, permite concebirla como una ENTIDAD SIGNIFICATIVA. La fuerza del ELEFANTE, valorada positivamente, en el dominio meta ESCUELA está referenciada, por un lado, a su misión, mandato y función, vinculada con la enseñanza, el aprendizaje y la formación del ciudadano. Por otro, a su capacidad para imponerse a los desafíos, resistir estados críticos internos y mantener su poder y autoridad. El tercer atributo del ELEFANTE/ESCUELA, valorado disfóricamente, refiere a la lentitud de sus movimientos y aparece asociado a la problemática del cambio y de la escuela deseada (la visión). Al respecto, si bien la imagen remite a una entidad animada, en realidad, el gran elefante que prácticamente no se mueve revela una percepción de la escuela desde su ausencia de dinamismo.

En la Escuela del Margen, la metáfora UNA BUENA ESCUELA ES UN EDIFICIO BIEN CONSTRUIDO, al focalizar en los atributos “bien construido”, objeto inanimado y estático y de gran magnitud e importancia, da cuenta de una conceptualización de la escuela similar a la del caso anterior. Interpretada desde un esquema espacial, en ambos discursos se concibe la escuela secundaria como una entidad significativa, de gran volumen, que ocupa un territorio y que tiene la contundencia y la firmeza de lo sólido. Las imágenes del ELEFANTE/EDIFICIO refieren, asimismo, a una entidad con límites en la que la piel/pared separa un adentro y un afuera y suponen una visión

de esta institución como un RECINTO. Ahora bien, en este segundo caso, aunque también aparece la orientación favorable hacia la escuela y la valoración de su función, la solidez y firmeza del EDIFICIO/ESCUELA está relacionada fundamentalmente con hacer visible su aptitud para cumplir esta función. En este sentido, un edificio/escuela bien construido debe demostrar que puede albergar, contener, retener y proteger a los alumnos de la intemperie del contexto.

En ambos textos, entonces, la calidad de la escuela está condicionada al cumplimiento de su mandato y función. Al respecto, diversas expresiones revelan una orientación desfavorable hacia el presente y una valoración positiva del futuro, interpretable como un retorno a las condiciones de funcionamiento en el pasado. Aclaremos que no se pone en cuestión la función tradicional de la escuela secundaria, sino su cumplimiento en la actualidad. En este sentido, el enunciado del texto de la Directora de la Escuela del Margen: *“Una buena escuela ‘debería ser’ un Edificio muy bien construido que ‘demuestre’ su aptitud para la función para la que fue fundada”* ejemplifica lo que venimos señalando.

Vinculado a esto, en el marco del ESQUEMA PARTE-TODO, se postula la función de la escuela como el elemento para su articulación simbólica. Al respecto, la insistencia en el cumplimiento de esta función puede obedecer al quiebre percibido en relación con la configuración de la escuela como un todo, a partir de un sentido compartido.

Articuladas con las anteriores y construidas con sustantivos deverbales, se instancian las metáforas: LOS DIRECTORES SON ENTRENADORES DE ELEFANTES, en la Escuela del Centro y LOS DIRECTORES SON CONSTRUCTORES DE EDIFICIOS, en la Escuela del Margen. El entrenador-constructor/directivo representa en cada dominio al sujeto que realiza la acción. Con rol de AGENTE, se caracteriza por los rasgos ‘animado’ y ‘humano’ y por conocer la actividad y su propósito, en contraposición al elefante-edificio/escuela que, representado con rasgo ‘no humano’, ocupa el rol de PACIENTE. Desde la lógica del apareamiento entre dominios se plantea una asimetría en la relación entre la escuela y el director, focalizándose sólo en la acción de éste; acción que está orientada a darle un sentido y una dirección a la escuela, y a supervisar y controlar a los otros actores.

Asociadas a estos sentidos y al esquema TODO-PARTE, diversas expresiones como: *“direcciona”, “planifica”, “dibuja”, “construye”* instancian la metáfora EL DIRECTIVO ES CAUSA DIRECTA, que supone una concepción del director como factor clave para la realización de la escuela y para su articulación simbólica y operativa. En este marco, no se reconoce el lugar, capacidad y responsabilidad de los otros miembros; y se justifican las acciones de control y la concentración del poder en el vértice de la pirámide organizacional. Los actores escolares son presentados desde una visión que les resta dinamismo y capacidad para realizar una acción autónoma y ejercer control sobre ella y son construidos como: objetos (*“Es constructor de edificios quien planifica, dibuja, construye controla, supervisa para que cada LADRILLO cumpla su función en forma armónica con los demás elementos”*); instrumentos [*“Para cumplir con estas funciones una buena escuela debe contar con los RECURSOS humanos y materiales pertinentes”*]; y sujetos de carencia o de transgresión de deberes [*“Crear hábitos de estudio, sentido de pertenencia, establecer los rituales, mediar en los conflictos de violencia escolar. Elevar la autoestima de los alumnos. Brindar apoyo material y curricular en contraturno. Aplicar el Proyecto de “Puente al Saber”, realizar el Proyecto de retención escolar”; “Por ejemplo, en el caso de conducta de los alumnos se trata la situación concreta en el marco del “Código de convivencia”; con los adultos también tratamos de que cada uno haga lo que tiene que hacer, cuando lo tiene que hacer y, como lo tiene que hacer.”*]. En contraposición, el director es el único ente humano que obra. Al respecto, las proyecciones develan un razonamiento que avanza en asignar al rol directivo la responsabilidad absoluta de la calidad de la escuela y del cumplimiento de su función.

Expresiones como *“equipo directivo sólido”, “ejecute el trabajo dentro de los límites establecidos”, y “tener mi puerta abierta”* dan cuenta también de la subyacencia de un esquema topológico, en razón del cual el rol directivo es visualizado como un RECINTO localizado con nitidez dentro del gran recinto que es la escuela.

b) Segundo núcleo: La escuela secundaria como sistema cerrado; la clausura, el intento y la ley. La “ESCUELA DEL CENTRO”

La metáfora del ELEFANTE conjuga dos formas de pensar la escuela, poniendo en cuestión aspectos centrales de la imagen biológica convencional (Morgan, 1990). En este sentido, a lo ya señalado respecto a la ausencia de dinamismo y resistencia al cambio; a la subyacencia de una visión cosificada de los sujetos y al planteo de una estricta división del trabajo basada en principios de jerarquía y funcionalidad; debe sumarse la especial relación que se postula entre la escuela y el contexto.

Al respecto, mientras en la metáfora canónica los organismos/organizaciones son sistemas abiertos y dinámicos, conectados e interactuando con un entorno al que deben adaptarse, en la metáfora del ELEFANTE el entorno se piensa como artificial y la escuela como un sistema cerrado. En este sentido, la ausencia total de referencias al afuera y el planteamiento del “deber ser” y del cambio desde una lógica interna suponen una visión de la escuela como un RECINTO CERRADO, sin interacción con el entorno, que justifica la clausura y entropía organizacional como recurso para la defensa de la

identidad y la consistencia pedagógica. El límite entre el exterior y el interior de este recinto, según la informante, no sólo genera topologías enfrentadas sino también espacios de valoración contrapuestos.

Asociados a estos sentidos, el rol directivo se delimita como la posición institucional desde donde se toman las decisiones estratégicas y fluye la información. Verbos como “tratar”, “intentar”, “buscar” y “lograr”, que configuran una isotopía importante en el texto, actualizan el ESQUEMA DE INTENTO, cuyo Agente es el Equipo Directivo. Su accionar se orienta al logro de resultados satisfactorios, teniendo como principales metas el cumplimiento de las funciones y deberes, la concreción de la visión y de los cambios necesarios a fin de alcanzar la escuela deseada. La combinación de este esquema con otros contribuye a configurar el modelo interpretativo que opera en este caso. Expresiones como “hacia”, “direcciona” y “movimientos”, en el marco de los ESQUEMAS de TRAYECTORIA y de RECINTO, dan cuenta de que el cambio es concebido como un tránsito, un desplazamiento, un pasaje de un estado y lugar a otro. Estas mismas expresiones puestas en relación con “mucho trabajo del equipo directivo” y “no resulta nada fácil” y con los atributos de la escuela a los que hemos hecho referencia actualizan el ESQUEMA DE IMPEDIMENTO, en cuyo marco se instancian las metáforas: LA ESCUELA ES UN ADVERSARIO y LA GESTIÓN DIRECTIVA ES UNA CARGA, que postulan, en términos de fuerzas opuestas, la dificultad inherente en el desempeño del rol. Además, permiten entender el énfasis puesto en la necesidad de un equipo directivo “sólido”. Destacamos que el discurso no contempla los malestares, las justificaciones, los sentimientos de los otros actores.

En este marco, lo racional-legal y el cumplimiento del “deber ser” constituyen los elementos estructurantes de la organización y del rol directivo. Así, el fortalecimiento del mandato y del orden, la ley, las normas y el control aparecen como los recursos priorizados tanto para configurar la escuela y el propio rol como para sostener la autoridad de ambos, entendida como legítima.

c) Tercer núcleo: la escuela secundaria como sistema abierto; la apertura, la búsqueda y la afectividad. La “ESCUELA DEL MARGEN”

Al igual que en el discurso de la Escuela del centro, en este núcleo la conceptualización de los objetos en estudio responden a diversas imágenes paradigmáticas. Si bien la metáfora de la MÁQUINA se perfila con mayor nitidez en este caso, aparecen algunos aspectos que ponen en cuestión este modelo interpretativo.

Entre ellos, nuevamente aparece como uno de los aspectos clave el posicionamiento del director con respecto al entorno. En este sentido, distintas expresiones, como: “sentido de *pertenencia*”, “Puente al Saber”, “Proyecto de *retención* escolar”, “buscar a los alumnos en barrios muy conflictivos”, “Tener mi *puerta abierta* para todos”, instancian una serie de metáforas estructuradas a partir de los ESQUEMAS de RECINTO, TRAYECTORIA y BÚSQUEDA que se combinan y activan mutuamente.

Para la informante, la escuela es un RECINTO que se diferencia –por oposición– de su exterior, en virtud de la ‘ausencia’ / ‘presencia’ de ‘conflictividad’ y la ‘no pertenencia’ / ‘pertenencia’ de los sujetos. Los alumnos pertenecen al RECINTO barrios, cuya característica –valorada disfóricamente– es la conflictividad. La meta es que los alumnos se desplacen hacia la escuela, a fin de que ésta pueda operar en su beneficio y favorecer la superación de su situación de carencia. Ahora, como la escuela representa un recinto ajeno, es necesario atravesar la frontera entre ambos territorios. Así, la Directora, por un lado, busca a los alumnos para traerlos a la escuela (lo que implica salir del recinto propio y entrar a otro no propio) e intenta retenerlos, mediante el sentido de *pertenencia*. Y, por otro lado, tiene su “*puerta abierta*”, asegurando la posibilidad de acceder a la escuela a través de ese otro recinto que representa el rol directivo. La escuela y el rol directivo, visualizados como RECINTOS que contienen e incluyen, constituyen una inflexión particular de esta conceptualización al estructurarse también a partir de la metáfora del CONTENEDOR. Estos RECINTOS-CONTENEDORES, si bien preservan sus diferencias con el entorno, abren sus fronteras posibilitando el desplazamiento de los distintos actores de uno a otro lugar. El esquema de TRAYECTORIA permite interpretar estos desplazamientos que articulan exterior e interior tanto del RECINTO ESCUELA como del RECINTO ROL DIRECTIVO. En el marco de esta visión, se postula la necesidad de establecer *rituales*, de *ganar la confianza* de la comunidad, de *ser reconocida*, de *llegar a horario*, de “*estar, estar, estar...*”.

Estos esquemas activan también el de BÚSQUEDA, dentro del cual la posición de BUSCADOR está ocupada por la Directora; y la del OBJETO BUSCADO, por los alumnos, los propósitos o metas y determinadas condiciones o estados. En el marco de esta lógica del OBJETO BUSCADO, el rol directivo no se limita sólo a la construcción sino también a la búsqueda de los objetos y de las condiciones para poder llevar a cabo la tarea. El ESQUEMA DE BÚSQUEDA activa, a su vez, el esquema de IMPEDIMENTO. A diferencia del caso anterior, en éste, la dificultad está relacionada con el entorno. Los “*barrios muy conflictivos*” no constituyen un oponente en sentido estricto, como fuerza opuesta, sino un terreno difícil de transitar en el cual la confianza y el reconocimiento ganado funcionan como los ayudantes para la búsqueda del objeto.

Ahora bien, a los alumnos hay que *buscarlos* y *retenerlos* porque no quieren o no pueden ir o permanecer en la escuela. La hipótesis interpretativa, en este sentido, podría plantearse en relación no sólo con las dificultades materiales y sociales, sino también con la ausencia de un valor depositado en la institución educativa y en el saber. Al respecto, el texto devela que la escuela como meta es sólo una

visión de la directora. Este aspecto constituiría un cambio notable en relación con el sentido asignado a esta institución y representaría un obstáculo que sería necesario salvar como prerrequisito para empezar a pensar en otras cuestiones. De allí la necesidad de, entre otras estrategias, tender un *punte al Saber*, contemplando otros aspectos, asumiendo nuevas responsabilidades que estarían desdibujando la identidad de la escuela. En este sentido los aspectos académicos representarían preocupaciones ulteriores, subordinadas a obtener un umbral mínimo de condiciones para llevar a cabo la acción educativa. Ante esto, la dirección escolar propone el sentido común y el afecto, desplegado en una diversidad de roles - *autoridad, líder, profesor, amigo, madre*- como recurso para operar en la cotidianidad e intentar demostrar la aptitud de la escuela para cumplir con su función.

En la misma línea se observa que no sólo la escuela necesita legitimarse, sino, también, el directivo. Al respecto, la confianza y el reconocimiento, el afecto, la presencia constante, así como la búsqueda de alianzas y de generación de redes con la comunidad y el establecimiento de rituales se constituyen en los recursos priorizados para legitimar la autoridad. Para ello las estrategias planteadas tienen que ver con la movilidad y tránsito del directivo entre ambos RECINTOS, en función de una posición ganada en la comunidad y de la asunción de una actitud activa de búsqueda. Sin embargo, la inserción del director en el entorno es siempre como un *otro*, al cual se le *permite* la entrada y el desplazamiento. El barrio opera desde la desconfianza y la ausencia de reconocimiento de la directora como autoridad legítima. De allí que se postulen otros roles en los que el rasgo 'confianza' está presente.

En este marco, la afectividad aparece como el elemento fundante de la escuela y del rol directivo, cuya actividad está orientada a producir sentidos compartidos mediante la tramitación del lazo social. La presencia constante del directivo y el restablecimiento de las relaciones de confianza se plantean como recursos priorizados para la construcción de condiciones de educabilidad.

Por último, en la expresión "*madre*", una de los roles atribuidos al director, que instancia la metáfora EL DIRECTIVO ES MADRE, está implicada la metáfora genérica CAUSA U ORIGEN ES PROGÉNESIS que representa una nueva inflexión en la conceptualización del directivo como factor clave de la escuela. En esta metáfora, perteneciente al dominio macro FAMILIA, además de los aspectos vinculados con la afectividad, el cuidado y la contención, se pone en primer plano la estructuración del concepto ROL DIRECTIVO en términos de 'dador de vida, de existencia'.

Conclusiones y Discusión

En primer lugar, los sentidos compartidos identificados nos permiten postular como hipótesis interpretativa que existiría una base cultural del grupo de actores escolares que se desempeñan como directores. No obstante, los resultados dan cuenta también de la existencia de modelos interpretativos personales que suponen un modo particular de ver y pensar los objetos; modo que incide en la manera de conducir y gestionar las instituciones, en la selección de políticas y estrategias y en los modelos de escuela y de desempeño del rol directivo que se promueven y se asumen.

En segundo lugar, en relación con estos modelos, el estudio ha posibilitado identificar como un factor clave el posicionamiento del directivo frente al contexto. En este sentido, los resultados autorizarían a postular la relevancia de la relación escuela-entorno para la explicación de las diferencias observadas. Al respecto, se evidencia una tensión entre dos modelos de escuela y de rol directivo, que implican distintas estrategias para sostener la educabilidad (Navarro, 2005; Dussel, 2005) en función de la fortaleza de la identidad de la escuela y del contexto en el que se inserta. Así, la ESCUELA DEL CENTRO, ubicada dentro de la geografía del poder urbano, centra sus preocupaciones en los saberes y la ciudadanía. Defendiendo su identidad, clausura sus puertas y regula las relaciones con el entorno desde sus propias referencias. Por su parte, LA ESCUELA DEL MARGEN, en contacto con la vulnerabilidad social, orienta sus esfuerzos a la inclusión y a la retención. Mediante la apertura de sus fronteras y el diálogo con la comunidad, trata de construir la confianza necesaria para restablecer el pacto educativo, aun poniendo en riesgo su identidad y consistencia pedagógica. La racionalidad y las normas y la afectividad y la presencia constituyen, respectivamente, los recursos para construir un sentido para la experiencia escolar. No obstante, la preocupación en ambos casos parece limitarse a intentar mejorar el funcionamiento escolar, a buscar la estabilidad y el consenso, a fin de garantizar unos logros sociales y educativos, que se sobreentienden como apropiados.

En tercer lugar, el estudio ha mostrado la subyacencia de diferentes modelos en las conceptualizaciones sobre la escuela y el rol directivo, que se conjugan en la praxis de ambas directoras y que generan no pocas contradicciones internas, teóricas y políticas. Al respecto, varias cuestiones quedan pendientes. Una de ellas está vinculada a la relación entre estos modelos y los resultados escolares. En este sentido, nos preocupa tanto un modelo que sostiene resultados satisfactorios a costa de la entropía; como otro en el que se sacrifican los resultados por la invasión del entorno; y, en ambos, la vigencia de un modelo organizacional burocrático mecanicista y de un paradigma de relaciones públicas y el funcionamiento de base de un marco-producción (con énfasis en los resultados) en relación con la educación.

Cabe preguntarse, entonces, si en el contexto de los nuevos escenarios sociales y educativos, estas concepciones resultan suficientes para comprender la complejidad de los fenómenos educativos, para

atender la particularidad de cada situación y para promover cambios genuinos en relación con los modelos de escuela y de rol directivo pertinentes y consistentes a fin de garantizar la calidad y la equidad educativas. Al respecto, entendemos, que es necesario restituir un valor social y una función a la escuela secundaria acordes a las necesidades de la sociedad pero en función de un proyecto educativo verdaderamente emancipador. Entendemos, asimismo, que sólo desde el conocimiento y la validación de los sentidos sobre la escuela, su función y la de sus agentes, es posible resignificarlos y habilitar la incorporación de nuevos sentidos en vistas a la construcción de las escuelas y los roles escolares requeridos.

Referencias

- Ciapuscio, G. (2005) "Las metáforas en la comunicación de la ciencia". En torno al discurso: Estudios y perspectivas. Disponible en <http://www.caicyt.gov.ar/coteca/integrantes-2/textos-de-los-integrantes/metaforas-1.pdf>
- Díaz, H. (2006) "La perspectiva cognitivista". En di Stefano (2006: 41-62) *Metáforas en uso*. Buenos Aires: Biblos
- Ducrot, O. y Schaeffer, J.-M. (1998). *Nuevo Diccionario Enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje* (M. Girón; T. M. Rodríguez; y M. Tordesillas, Trad.). Madrid: Arrecife.
- Dussel, I., y Southweil, M. (2005). ¿Qué es una buena escuela? *El monitor de la educación*, 5, 25-33.
- Fernández, L. (1998). *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Kessler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada*. Bs.As.: IPE-UNESCO
- Morgan, G. (1990). *Imágenes de la organización*. Madrid: RA-MA.
- Navarro, L. (2005). *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Nicastro, S. (1997). *La historia institucional y el director en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Tiramonti, G. (2003). Una nueva cartografía de sentidos para la escuela. *TodaVÍA*, pp. 34-37.
- Vázquez, R. (2007) Las Metáforas: una vía posible para comprender y explicar las organizaciones escolares y la dirección de centros. REICE, 5(3). Disponible en <http://www.rinace.net/arts/vol5num3/art14htm.htm>

Capítulo 108: 877-881

El rol y el uso de diferentes herramientas tecnológicas
en la enseñanza de la gramática inglesa

María José Morchio, Fabián H. Negrelli y Natalia V. Dalla Costa

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

El rol y el uso de diferentes herramientas tecnológicas en la enseñanza de la gramática inglesa

María José Morchio, Fabián H. Negrelli y Natalia V. Dalla Costa

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, Argentina

mariajosemorchio@gmail.com; fnfl2008@yahoo.com.ar; natidc@yahoo.com

Resumen

El desarrollo acelerado de la sociedad de la información supone retos, impensables hace unos años, para la educación y el aprendizaje. Resulta evidente que las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) están provocando transformaciones radicales en los modos de entender y desarrollar la educación. Los docentes debemos enfrentarnos a una nueva generación de estudiantes que abordan el conocimiento desde postulados diferentes a los del pasado. Estos desafíos son aún más profundos si se trata de la enseñanza de una lengua extranjera. Cuando se trata del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, en la opinión de la mayoría de los docentes y estudiantes, la gramática constituye uno de los pilares fundamentales de dicho proceso. En esta presentación mostraremos cuánto tienen para ofrecer las nuevas tecnologías tanto a los docentes como a los alumnos de una lengua extranjera.

Introducción

Las nuevas tecnologías, los avances científicos e informáticos que se han sucedido en las últimas décadas han conllevado un cambio de paradigma. Como resultado de la llamada revolución tecnológica, han surgido transformaciones de las prácticas sociales. La búsqueda de un término que denomine este nuevo período ha logrado que varios autores coincidan en la necesidad de renombrar la sociedad actual. Marshall McLuhan la define como la aldea global; Alvin Toffler la llama sociedad postindustrial que aparece de la tercera ola; Manuel Castells ha acuñado el concepto sociedad red; Javier Echevarría utiliza sociedad digital; Jaime Terceiro habla del tránsito del Homo Sapiens al Homo Digital. Otros autores tales como Adell y Tedesco, en cambio, prefieren la denominación de la Sociedad del Conocimiento. La mayoría de estos autores coinciden en señalar que es la tercera revolución, considerando que las dos anteriores son la agrícola y la industrial. Parece que el hecho diferencial básico de esta tercera revolución es la capacidad de acceder a la información, junto a la posibilidad de interconectarse en redes con otras personas y poder formar colectivos alrededor de intereses análogos, lo que constituye un elemento diferencial básico de la nueva sociedad. Según Castells (1998/2002)¹ nos encontraríamos en los comienzos del desarrollo de la sociedad red, cuyo elemento central es la información, y que impulsa unas tecnologías que no tienen como fin único la obtención de esa información sino su transformación.

La incorporación de las denominadas tecnologías digitales de la información y las comunicaciones (Tics) a los distintos ámbitos de nuestra sociedad, y de la educación en particular, implica una renovación sustantiva de los métodos, las formas organizativas y los procesos de enseñanza en la educación superior. Autores como García Aretio (2004) plantean que los cambios y modificaciones que traen aparejados dichas tecnologías están provocando (y previsiblemente serán mucho mayores en los próximos años) en la concepción y práctica de la enseñanza en el ámbito universitario, una auténtica revolución pedagógica. Sin embargo, este cambio no puede consistir únicamente en la mera incorporación de las nuevas tecnologías al servicio de los modelos tradicionales de enseñanza universitaria. Las redes telemáticas tienen toda la potencialidad para construir y desarrollar un modelo de enseñanza más flexible, en el cual se priorice la actividad y la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes mediante variedad de recursos que la mera recepción pasiva del conocimiento a través de apuntes y/o libros.

Las Tics y la Enseñanza de una Segunda Lengua

A través del tiempo y en particular en las últimas cuatro décadas, el propósito de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) se ha ampliado desde la enseñanza de los métodos basados en la gramática estructural hasta el logro de la competencia comunicativa y la conveniencia de los enfoques constructivistas. La generación creativa de frases y diálogos se considera superior a la expresión memorística. La negociación del significado ha superado a la práctica estructuralista. La comprensión ha tomado importancia renovada y aportar un saber comprensible y contextualmente significativo ha llegado a convertirse en imperativo pedagógico.

En este contexto de cambios, las Tics aparecen como una herramienta de potencial cambio, como plantea Garrett (1991:74) “el uso de la computadora no constituye un método en sí, sino un medio en el cual una gran variedad de métodos, enfoques y filosofías pedagógicas pueden ser implementadas”.

La efectividad del aprendizaje de lenguas asistido por las Tics no reside en el medio por sí mismo, sino en cómo es utilizado. Las tecnologías educativas facilitan el proceso de convergencia hacia este nuevo marco, ya que permiten desarrollar sistemas de información que posibilitan el acceso a gran cantidad de contenidos, y las múltiples herramientas de comunicación favorecen la interacción bidireccional entre los integrantes del proceso.

Consideraciones sobre la Metodología de Aprendizaje y de Enseñanza de la Gramática Inglesa

Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999) explican que los docentes de una segunda lengua alternan en sus prácticas entre dos enfoques teórico-metodológicos: uno que se basa principalmente en el estudio de la lengua² y otro que se centra en las estructuras que la conforman y el análisis de las mismas. Estos autores proponen una definición de la gramática que sea adecuada para ambos enfoques. Es importante “entonces tener en cuenta la estructura de la lengua que se desea enseñar y sus usos comunicativos, es por ello que es necesario enseñar a los discentes como la gramática opera en tres niveles: nivel morfológico (semántico); nivel sintáctico y nivel discursivo”.

Es así “entonces que quienes estén a cargo de la enseñanza de la gramática de una segunda lengua deberán analizar cómo la semántica y la sintaxis son utilizadas para comunicar ciertos tipos de alocuciones discursivas”. Las estructuras gramaticales no solo responden a reglas sintácticas que describen su estructura, sino que también expresan significado desde el nivel semántico en un contexto determinado (pragmática). Estas dimensiones son conocidas como forma, significado y uso; las tres están interrelacionadas de modo tal que si se realiza un cambio en un nivel, éste afecta a los otros. Es esencial “entonces, que los docentes comprendan que los estudiantes de una segunda lengua necesitan no solo aprender cómo está conformada una estructura gramatical y cuál es su significado sino también por qué las razones por las cuáles los nativos de la lengua utilizan esa estructura particular en lugar de otra que tiene una forma gramatical y un significado similar”. Para poder incluir estas tres dimensiones de estructura, significado y uso en sus prácticas docentes, los profesores de gramática deberán buscar ejemplos de contextos de producción real de la lengua; ejemplos que muestren cómo los hablantes nativos utilizan determinadas estructuras en contexto de producción lingüística que no sean artificiales ni creados con un fin determinado sino contextos de producción naturales.

Celce-Murcia y Larsen-Freeman no sólo proponen un enfoque ecléctico de la enseñanza de la gramática, sino que ellos sugieren un enfoque polifacético, mediante el cual se pongan en uso diferentes técnicas de aprendizaje para los diversos aspectos de las tres dimensiones. Este enfoque polifacético implica:

Reciclar el conocimiento lingüístico previo de estructuras, unidades léxicas, guiar a los estudiantes para que puedan relacionar las estructuras que están aprendiendo con las que ya saben. Esto permite que el docente pueda presentar nuevas funciones de las estructuras gramaticales y compararlas con los usos anteriores que los discentes han visto.

Presentar la gramática desde una perspectiva descriptiva, en la cual la nueva estructura descripta en clase se practique teniendo en cuenta las cuatro habilidades que constituyen el desempeño lingüístico: escuchar, leer, hablar y escribir.

Involucrar a los estudiantes en el proceso de descubrir cómo funciona la lengua que están estudiando para así desarrollar sus propias estrategias. En algunas ocasiones el profesor puede presentar las reglas de manera inductiva, es decir, guiando a los discentes para que éstos puedan formular hipótesis, comprobar dichas hipótesis, para ir así construyendo su propio conocimiento gramatical. En otras instancias será necesario presentar las reglas de modo deductivo, acompañando dicha presentación con varios ejemplos.

Demostrar a los discentes que la gramática no consiste en la mera transmisión de conocimientos teóricos sino en desarrollar la habilidad de utilizar la gramática atravesando un proceso educativo que es tan importante como el producto final. Es por ello que es importante darle a los estudiantes razones (en lugar de reglas o normas) que expliquen por qué la gramática funciona de una determinada manera. Estas razones fundadas en los actos comunicativos ayudan a que los estudiantes puedan entender cómo la gramática y la comunicación están interrelacionadas.

Los Entornos Virtuales de Aprendizaje

Un entorno virtual de aprendizaje es un espacio con acceso restringido, concebido y diseñado para que quienes acceden a él desarrollen procesos de incorporación de habilidades y saberes, mediante sistemas telemáticos. Un EVA está constituido por un conjunto de tecnologías de la información y de la comunicación. El EVA permite la creación y mantenimiento de comunidades virtuales. En un ámbito virtual de estas características, el discente inscripto y matriculado, recibe una clave (nombre de usuario y clave de acceso), que le permitirá ser reconocido por el sistema y acceder al entorno y sus aulas virtuales.

Suárez Guerrero (2006:41) define a los entornos virtuales teniendo en cuenta la distinción que hace Vigotsky entre herramienta y símbolo³:

Un EVA, como herramienta, nos permite encaminar y controlar una forma de actividad externa, acción que depende de la forma en que tecnológica y pedagógicamente está constituida para operar durante el proceso de aprendizaje. En cuanto signo, un EVA regula la propia actividad de quien usa la herramienta modificando sus marcos de pensamiento a partir de situaciones específicas derivadas de la propia estructura de acción tecnológica, desde donde inclusive, se puede seguir generando otras formas de pensar y actuar. Por tanto, un EVA a través de su entramado tecnológico nos brinda una forma específica de operar externamente durante el proceso de aprendizaje, así como la posibilidad de modificación interna a partir de esa misma forma de plantear el aprendizaje.

Una de las grandes ventajas que ofrecen los Entornos Virtuales de Aprendizaje es que los usuarios identificados (tutores, discentes y administradores) pueden comunicarse entre sí en cualquier momento, enviar los trabajos y recibir los resultados de sus ejercicios. Asimismo, tendrán acceso a bases de datos del centro de formación. En términos generales, el Entorno Virtual de Aprendizaje establece una red de comunicación total entre todos sus usuarios, potenciando el aprendizaje, la cooperación, reasignando los roles tradicionales docente-discente y logrando que la asimetría propia de dicho binomio desaparezca. El docente no es más la única fuente de conocimiento, su rol en este espacio es el de un guía, tutor que esta a cargo de brindarle ayuda a los estudiantes, pero los discentes también pueden encontrar respuesta a sus dudas en los foros, o en las respuestas brindadas por sus propios pares.

La implementación de un Entorno Virtual de Aprendizaje configurado por ejemplo en una plataforma educativa *Moodle*, ofrece un sistema de gestión de cursos que ayuda a los educadores a crear comunidades de aprendizaje en línea.

Moodle es un gestor de cursos online de código abierto; es una herramienta informática y telemática organizada en función de objetivos formativos. *Moodle* comprende una serie de tecnologías que se encuentran organizadas como recursos : archivos, directorios, enlaces a paginas *web* o sitios externos a la plataforma y como actividades que pueden realizarse individualmente como por ejemplo las encuestas, cuestionarios, lecciones, ejercicios generados desde *Hotpotatos* (aplicación que permite diseñar crucigramas, ejercicios para unir oraciones, conceptos, hacer preguntas, diseñar actividades con opciones múltiples), cargar archivos de voz desde la aplicación *Nanogong*, o actividades de participación grupal tales como las *wikis*, los glosarios, los foros y en las sesiones de *chat*.. *Moodle* es un software de código abierto por lo tanto cambia continuamente, este año se incorporaron a la plataforma dos aplicaciones nuevas: una que permite cargar libros digitales (*e-books*) y otra que permite realizar conferencias online. Es importante destacar que *Moodle* no es una herramienta diseñada originalmente con un propósito y luego adaptada a la instrucción educativa, sino esta plataforma es el resultado de la tesis de maestría del australiano Martin Dougiamas quien buscaba integrar una serie de herramientas en un EVA de uso educativo, apoyándose en el marco de la teoría del constructivismo social.

Moodle facilita la enseñanza de las lenguas en general, valiéndose de las herramientas antes mencionadas, facilitando al docente la posibilidad de crear una comunidad de aprendizaje donde los aprendientes son partícipes activos de su aprendizaje, colaboran y cooperan en la construcción del saber. “Usualmente en los niveles iniciales las actividades se orientan hacia ejercitaciones cerradas con mucha repetición (por ejemplo completar oraciones o párrafos con el tiempo verbal correcto, transformaciones, patrones verbales) y es necesaria una estructura rígida en el desarrollo de actividades individuales y en grupo.” Se produce una separación clara entre contenidos y métodos, y de hecho se potencia al máximo el contenido y el uso sin entrar en problemas de descripción y análisis. Hay un énfasis en la memorización (por ejemplo preposiciones, verbos irregulares) y en aprender el conocimiento transmitido. Pero una vez que se cuenta con una competencia comunicativa elevada, es posible diseñar actividades (utilizando recursos multimediales, como por ejemplo videos, *e-books*, *avatars*, redes sociales como por ejemplo *Facebook*, *Twitter* o *Livemocha*) que guíen a los aprendientes a la reflexión sobre los usos y puedan realizar análisis lingüísticos, comparaciones con su lengua madre y discutan los usos mas apropiados de acuerdo al contexto.

Conclusión

EL individuo actual, perteneciente a esta cibersociedad, necesita desplegar nuevas destrezas cognitivas y metacognitivas para aprender eficientemente una segunda lengua, más aún cuando dicho aprendizaje es mediado por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Las teorías cognitiva y constructivista ofrecen los principios teóricos fundamentales para la formación de un estudiante analítico, crítico, colaborador y participativo frente a los retos de nuevos aprendizajes cónsonos con los requerimientos sociales, académicos y laborales. El cambio paradigmático ya descrito cobra tal magnitud que algunos autores como Marc Prensky (2001) afirman que la transformación es mucho más profunda y compleja aún. Este autor establece una marcada diferencia entre los nativos y los migrantes digitales, Prensky señala que las diferencias entre los estudiantes (nativos digitales) y sus profesores (migrantes digitales) están en la raíz de muchos de los actuales problemas a los que se hoy se enfrenta la educación. Este autor considera que la diferencia no es solo

a nivel cognitivo sino que también existen diferencias físicas entre los cerebros de ambos grupos como resultado del insumo digital recibido en cada sector durante su desarrollo. Consecuentemente la implementación y el trabajo mediado por las TICs en entornos de aprendizaje virtual implica el desarrollo de las nuevas capacidades de estos estudiantes y, al mismo tiempo, favorece la actualización de los docentes en herramientas que quizás inicialmente les resulten ajenas pero que están diseñadas para simplificar la tarea del educador. Las plataformas educativas como *Moodle* fomentan el aprendizaje constructivo y social, permiten recrear un espacio dinámico de interacción entre pares y tutores en el cual el conocimiento es construido conjuntamente. La enseñanza de la gramática, tradicionalmente realizada mediante repetición y memorización (*drilling*), encuentra en los EVAs múltiples herramientas que agilizan el aprendizaje, promueven el aprendizaje autónomo, la autoevaluación y la cooperación entre pares.

Notas

1 Castells, M. (1998/2002): La era de la información, Madrid

2 Se refiere en este contexto a los términos lengua y lenguaje, desde la distinción que propone Gómez Torrego: "Lenguaje es la facultad del hombre para comunicarse mediante sonidos orales articulados o escritos"; no debe usarse por lengua (sistema de signos orales o escritos y reglas de combinación y oposición entre ellos). Así pues, lenguaje es una facultad; lengua, un sistema." (1995:111)

3 "La función de la herramienta no es otra que la de servir de conductor de la influencia humana en el objeto de la actividad; se halla externamente orientada y debe acarrear cambios en los objetos. Es un medio a través del cual la actividad humana externa aspira a dominar y triunfar sobre la naturaleza. Por otro lado, el signo no cambia absolutamente en nada en el objeto de una operación psicológica. Así pues, se trata de un medio de actividad interna que aspira a dominarse a sí mismo; el signo, por consiguiente, está internamente orientado". Vigotsky (2000:90)

Referencias

- Bartolomé, A(1996) "Preparando para un nuevo modo de conocer." *Revista EDUTEC* N° 19.
- Cabero, J. Duarte, A., Barroso, J (1997): "La piedra angular para la incorporación de los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en los contextos educativos: la formación y el perfeccionamiento del profesorado." *Revista EDUTEC* N° 7.
- Castells, M. (1998/2002): *La era de la información. Fin de milenio*. Vol. III, Madrid, Alianza Editorial.
- Celce-Murcia and Larsen-Freeman (1999). *The Grammar Book*. U.S.A.: Heinle and Heinle Publishers.
- Esteve, J.M. (2003): *La tercera revolución educativa. La Educación en la Sociedad del Conocimiento*. Paidós, Barcelona.
- Fernández Lamarra, N. (2006) *La Universidad en América Latina Frente a Nuevos Desafíos Políticos, Sociales y Académicos*. Conferencia Magistral. México
- Flores, J. y Becerra, M. (Compiladores) (2002) *La Educación Superior en Entornos Virtuales: el caso del Programa Virtual de Quilmes*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires
- García Aretio, L. (1996): "Evaluación de los Aprendizajes". En: *Educación a Distancia, Hoy*. UNED, Madrid.
- Garrett, N. (1991) "Technology in the Service of Language Learning: Trends and Issues." *The Modern Language Journal* 24 (1):1-29
- Gómez Torrego, Leonardo (1995): *El léxico en el español actual: Uso y norma*. Madrid: Arco/Libros, 9 (2):1-14
- Imbernón, F. (2002): "Amplitud y Profundidad en la Mirada. La Educación Ayer, Hoy y Mañana." En: *La Educación del Siglo XXI. Los Retos del Futuro Inmediato* (coord. por F. Imbernón), Barcelona, Graó.
- MacLuhan (1969) : *La Comprensión de los Medios como Extensiones del Hombre*. México: Diana.
- Prensky (2001) *Digital Natives, Digital Immigrants*. Lincoln: NCB University Press.
- Picardo, O. (2002): *Enseñar a Aprender en la Sociedad del Conocimiento*. *Revista EDUTEC* N° 19.
- Suárez Guerrero (2006) "Los Entornos Virtuales de Aprendizaje como Instrumento de Mediación", En *Revista Investigación Educativa* 10, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Toffler, A., Toffler, H. (1994/1996): *Creating a New Civilization*. Atlanta (Editado en castellano: *Creación de una Nueva Civilización: la Política de la Tercera Ola*, Barcelona, Plaza & Janés).
- Tomás, M., Feixas, M., Marqués, P. (1999): *La Universidad Ante los Retos que Plantea la Sociedad de la Información. El Papel de las TIC*
- Vygotsky, L. (2000). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Buenos Aires: Biblioteca de Bolsillo

Capítulo 109: 883-888

Pues vs. porque en De la anarquía de Alberdi

Mariana Morón Usandivaras

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Pues vs. *porque* en *De la anarquía* de Alberdi

Mariana Morón Usandivaras

Facultad de filosofía y Letras, UBA

Buenos Aires, Argentina

marmoronu@gmail.com

Resumen

El conector *pues* ha sido estudiado desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas. Si bien los lingüistas no coinciden en la descripción de algunos de sus usos, en general, convienen en asignarle dos valores centrales: a) causal y b) consecutivo (Bello, 1972; GRAE, 1931; Alcina Franch y Blecua, 1991; Gili Gaya, 2000; el Esbozo, 1981; Alarcos, 1994, Galán Rodríguez, 2000; Gutiérrez Ordóñez, 2000) aunque también se le reconoce un valor "continuativo" (Bello, 1972; Martín Zorraquino y Portolés, 2000; Porroche, 2003). Enmarcados en la Gramática Cognitiva Prototípica y basados en los presupuestos de que el hablante busca la correlación una forma/un significado por claridad y de que la selección de una forma depende de la intención comunicativa del hablante y del contexto discursivo en el que ésta se inserta, en el presente trabajo se estudiará el uso de los conectores *pues* con valor causal versus *porque* en el ensayo *De la anarquía* de J.B. Alberdi (1862). A partir de un análisis cuantitativo y cualitativo, se realizará una descripción del uso de *pues* introductor de cláusulas causales pospuestas en contraste con *porque* (también en posición pospuesta), atendiendo a los siguientes fenómenos: a) focalización, b) tipos de causa y c) continuidad tópica a la derecha.

Introducción

El presente artículo se enmarca en un proyecto de investigación sobre el uso de los conectores causales en la edición crítico-genética de *De la anarquía y sus dos causas principales, del gobierno y sus dos elementos necesarios en la República Argentina con motivo de su reorganización por Buenos Aires* de J.B. Alberdi (en adelante *De la anarquía*), que estoy preparando. Enmarcados en el Enfoque Cognitivo-Prototípico sostenemos que la elección de una u otra(s) estrategia(s) causal(es) responde(n) a distintas intenciones comunicativas del autor y al contexto de uso. Dado que el Enfoque sostiene que las formas o estrategias están sistemáticamente organizadas, estudiar las estrategias causales dentro de una obra de un autor determinado pone en evidencia el papel que cada una de las estrategias o formas tiene dentro de ese sistema, aportando así evidencia al presupuesto de que la gramática emerge del discurso.

El objetivo del presente artículo es realizar un primer acercamiento al uso del conector *pues* con valor causal en contraste con *porque* en posición pospuesta. Para ello, se realizará un análisis cuantitativo y cualitativo del uso de estos conectores atendiendo a los siguientes fenómenos: a) focalización, b) tipos de causa y c) continuidad tópica a la derecha.

Enfoque teórico

Uno de los presupuestos de la Gramática Cognitiva Prototípica, en el que se asienta el presente trabajo, es que el hablante busca la correlación una forma/un significado por claridad y de que la selección de una forma depende de la intención comunicativa del hablante y del contexto discursivo en el que se inserta. Si Alberdi utiliza dos formas distintas (*porque* y *pues*) para expresar la causa, es porque responden a diferentes intenciones comunicativas y se producen en contextos discursivos diferentes.

En el marco propuesto por Borzi (2001), sostenemos que las conexiones adverbiales tienen, en principio, carácter discursivo y que la relación entre las cláusulas son el resultado de los grados de coherencia existente entre dichas cláusulas. Desde esta perspectiva rescatamos la propuesta de Matthiessen y Thompson (1988) en la que consideran que la combinación de cláusulas en la oración refleja la organización discursiva¹. Una manera de organizar el discurso y las relaciones interclausales es la relación núcleo-satélite²: "The Nucleus-Satellite distinction is one which characterizes the organization of all of the texts we have analyzed, and which furthermore seems to be pervasive as a text-organizing device. We take it to reflect the fact that in any multi-unit text, certain portions realize the central goals of the writer, while others realize goals which are supplementary or ancillary to the central goals" (283).

Esta noción es fructífera para el estudio de las cláusulas causales, en las que el escritor presenta dos eventos conectados entre sí por una relación de causa-consecuencia; es el hablante el que coloca a uno de los eventos como centro y al otro como periferia del mensaje según su intención comunicativa. Decir que un hecho es presentado como periférico no implica que no sea importante; ambos eventos son discursivamente necesarios e interdependientes, no sólo porque no puede haber causa sin

consecuencia y viceversa sino porque la intención del hablante ha sido establecer dicha relación acorde a sus fines comunicativos.

Estado de la cuestión

El estudio de las cláusulas causales presenta divergencias importantes, a veces contradictorias, entre las distintas gramáticas españolas. Las diferencias pueden presentarse en aspectos que afectan al conector, a la relación sintáctica, al sentido e incluso a la función que la cláusula cumple en la oración. Desde el punto de vista sintáctico, las causales han sido clasificadas en coordinadas y subordinadas (GRAE, 1931) subordinadas (Gili Gaya, 2000; el Esbozo, 1981; Hernández Alonso, 1996; Alarcos, 1994; Galán Rodríguez, 2000; Gutiérrez O., 2000; GRAE, 2009), interordinadas (López García, 1994), subordinadas y co-subordinadas (Lapesa, 1978) dependiendo de qué autor las esté considerando.

En cuanto al aspecto semántico, las causales han sido divididas en dos grupos, principalmente: a) las que indican 'causa lógica' y b) las que indican 'causa real' (GRAE; 1931), las que expresan causa del decir y de lo dicho (Bello, 1972), causales de la enunciación y del enunciado (Lapesa, 1978), causales explicativas y causales puras (Galán R., 2000), causales de verbo del enunciado y causales de verbo enunciativo (Gutiérrez O., 2000), causales internas y externas del predicado verbal (GRAE, 2009), respectivamente. Cabe aclarar que cada una de estas denominaciones tiene implicancias teóricas y metodológicas diferentes, por lo que no son totalmente equiparables entre sí.

Respecto de la función de la cláusula, pueden diferenciarse cláusulas causales en función de circunstanciales y cláusulas causales modificadoras de la modalidad oracional (Kovacci, 1992), causales en función de aditamento y causales en función de circunstante (Gutiérrez O., 2000).

En esta breve presentación seleccionamos los planteos de algunos gramáticos de la lengua española que nos permiten esbozar los problemas fundamentales que presenta el estudio gramatical de *pues* con valor causal.

El conector *pues* ha sido estudiado desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas. Si bien los lingüistas no coinciden en la descripción de algunos de sus usos, en general, convienen en asignarle dos valores centrales: a) causal y b) consecutivo (Bello, 1972; GRAE, 1931; Alcina Franch y Blecua, 1991; Gili Gaya, 2000; el Esbozo, 1981; Alarcos, 1994, Galán Rodríguez, 2000; Gutiérrez Ordóñez, 2000, GRAE, 2009) aunque también se le reconoce un valor "continuativo" (Bello, 1972; Alcina Franch y Blecua, 1991; Martín Zorraquino y Portolés, 2000; Porroche, 2003, GRAE, 2009). Si bien en este artículo no nos detenemos a estudiar la relación sintáctica entre la cláusula causal introducida por *pues* y la otra cláusula, hay que tener en cuenta que los gramáticos no concuerdan en si atribuirle una relación de coordinación (Grae, 1931; Bello, 1972; Alcina Franch y Blecua, 1991, Portolés, 1989) o de subordinación (Gili Gaya, 2000; *Esbozo*, 1981; Galán Rodríguez, 2000; GRAE; 2009).

Portolés (1989), Alarcos Llorach (1994) y Galán Rodríguez (2000) estiman que *pues* con valor causal solamente puede ocupar la posición pospuesta³. Por otro lado, consideran que *porque* precedido de pausa tiene un comportamiento similar al de *pues*. Galán R. especifica que *porque* y *pues* son intercambiables cuando se presentan simultáneamente las siguientes condiciones: a) el nexo introduce explicación o hipótesis y b) el hecho causal es información nueva. Para estos tres lingüistas el uso de uno u otro conector pareciera ser indistinto; si el hablante busca transparencia en su mensaje y asigna a cada forma un significado, esto es cuestionable.

Portolés, por su parte, agrega que *pues* introduciría complementos de la enunciación que más que una causa indican un argumento para concluir lo que se dice en la oración anterior⁴. Porroche (2002), en la misma línea, considera que *pues* causal introduce un argumento para justificar la enunciación de una conclusión. "El significado "causal" se ofrece como información nueva, añadida a la suministrada por la enunciación nuclear, lo cual se traduce formalmente en su sistemática posposición y aislamiento mediante la pausa" (37). Retomaremos en nuestro análisis la intuición de esta lingüista de que *pues* no introduce información nuclear sino que es un apoyo para esa información nuclear.

Goethals (2002), desde una perspectiva totalmente diferente, considera que *pues* es una conjunción causal explicativa que introduce siempre información asumida por el locutor. "Decimos que *pues* es una conjunción que identifica Q como un acto de habla justificativo que tiene una dimensión modal y una dimensión interactiva, porque expresa el punto de vista subjetivo del locutor y debe cumplir las condiciones propias de una aseveración" (137). Nos interesa rescatar la idea de que el conector introduce un acto de habla justificativo; la explicación expuesta en la cláusula de *pues* en algunas ocasiones funciona como una justificación de lo dicho anteriormente, como se observará más adelante.

GRAE (2009) cataloga a las causales de *pues* dentro del grupo de las causales explicativas, cuya característica sintáctica es la posición pospuesta detrás de una pausa y la semántica es que funcionan como una explicación o justificación del hecho manifestado en la principal: "Las oraciones

introducidas por la conjunción *pues* [...] constituyen RECURSOS ARGUMENTATIVOS en los que se omite una PREMISA IMPLÍCITA o un SUPUESTO IMPLÍCITO⁵" (3464).

De lo expuesto anteriormente, puede concluirse que los atributos de *pues* con valor causal serían los siguientes: a) posición pospuesta, b) presentar información nueva y c) introducir la causa como una explicación o una justificación de lo dicho anteriormente.

Si bien *porque* no es la forma bajo estudio, considero importante remitir a la propuesta de un trabajo anterior (Morón U., en prensa) en el que estudio su uso en el mismo corpus escrito. En él concluyo que el conector *porque*: a) tiende a la posición pospuesta, b) puede introducir tanto información conocida como nueva y c) es un focalizador que resalta la causa en el contexto discursivo en el que se encuentra⁶.

Análisis del corpus

En la primera edición del ensayo alberdiano se encontraron 17 casos de cláusulas con *pues*, de los cuales 15 (82,24%) pertenecen a usos de *pues* causal⁷. En primer lugar, analizaremos algunas de estas últimas cláusulas en relación con el fenómeno de focalización y el tipo de causa que introduce. Luego, como nuestra intención es describir *pues* versus *porque*, analizaremos un ejemplo de *porque*. Y, por último, contrastaremos los resultados obtenidos.

Antes de comenzar nuestro análisis, nos parece relevante aclarar que, en el presente artículo, proponemos dos tipos de causa que son las predominantes en nuestro corpus: a) explicación-tesis y b) causa-consecuencia⁸. En el primer caso, la cláusula causal funciona como la explicación o justificación de un hecho, es decir, sostiene discursivamente lo afirmado en la cláusula precedente (la tesis) mientras en el segundo caso, un evento es percibido como la causa de otro, que es su consecuencia, como veremos más adelante⁹.

A continuación presentamos un ejemplo de cláusula causal introducida por *pues*.

(1) Cada argentino, cada provinciano tiene en su persona la prueba práctica de lo que sale de su bolsillo para entrar en la aduana de Buenos Aires. Si todo el vestido que lleva puesto le cuesta veinte pesos fuertes, por ejemplo, él debe saber que de esa suma quince pesos solamente son el precio que ha pagado al comerciante que trajo esos géneros de Europa, pues en el país no se fabrican. Los cinco pesos restantes no los ha dado al comerciante, sino al Gobierno de Buenos Aires, á quien los pagó por adelantados el comerciante introductor de los géneros, con la esperanza de hacerse reembolsar por cada argentino que los compre, en el precio que pague por ellos (4).

La información que introduce *pues* en (1) no es central en la oración, no está focalizada. La continuidad tópica a la derecha no retoma la cláusula causal sino la información previa, presentada en la otra cláusula (subrayada). Discursivamente, la información periférica se encuentra en la cláusula causal y la información central, en la cláusula precedente. En consecuencia, *pues* no funciona como un focalizador sino como un conector-sostén, es decir, como un nexos que introduce una información ancilar que sirve de apoyo a lo que el hablante quiere destacar. En cuanto al tipo de causa, la relación que se establece entre los conectados es de explicación-tesis puesto que el hecho presentado por *pues* es una explicación de un evento particular de la oración: "los géneros son traídos de Europa".

(2) El crédito ó la deuda de Buenos Aires puede ser nacionalizado de un modo por el cual la Nacion se convierta en deudora de la Provincia de Buenos Aires, sin dejar por eso de entregar sus recursos efectivos para aumentar la garantía del crédito provincial de Buenos Aires. Tal es lo que sucedería si las Provincias recibiesen el papel moneda de Buenos Aires, á título de préstamo ó de participacion del tesoro comun. Considerado como valor y prescindiendo de su calidad, la Nacion recibiría en préstamo lo que es suyo. En su calidad de papel de deuda provincial, la Nacion recibiendo ese papel se constituiría prestamista de Buenos Aires, pues todo el que recibe papel de deuda pública, por algun valor que da en cambio, es prestamista de ese valor al Gobierno que ha emitido el papel (72).

Como en el caso anterior, en (2) se establece una relación de explicación-tesis entre ambas cláusulas; la causal con *pues* (en negrita) es una justificación de lo dicho en la cláusula precedente (subrayada). Lo que el autor quiere comunicar y resaltar es la información expuesta en la tesis (*la Nacion recibiendo ese papel se constituiría prestamista de Buenos Aires*), que funciona como el núcleo informativo de la oración mientras la causal de *pues* presenta una información satélite. Como en el ejemplo anterior y en el 100% de las cláusulas de *pues* con valor causal de nuestro corpus, el nexos funciona como un conector-sostén. Este conector-sostén tiende a introducir información periférica en relación con la otra cláusula pero esto no quiere decir que sea menos importante. Si el escritor ha decidido presentar ese evento es porque discursivamente es relevante. La explicación de la causal con *pues* apoya y sostiene lo dicho en la otra cláusula, le da mayor fuerza.

A diferencia de *pues*, *porque* es un focalizador que indica al lector que la información que introduce es relevante y debe centrar su atención en ella, como puede observarse en (3).

(3) Tampoco sería una solucion de la cuestion orgánica el colocar la capital de la Nacion en cualquiera otra ciudad que no sea la de Buenos Aires, aunque estuviese situada dentro de esa misma Provincia; porque eso sería dejar en pié las causas principales de la anarquía, á saber, la capital efectiva y el tesoro de las catorce Provincias en manos de una sola, y al jefe supremo de la Nacion, al Presidente, con menos poder que el Gobernador de la Provincia poseedora de todo el poder de la Nacion. Donde hay un agente mas fuerte que su jefe, no hay jefe supremo, no hay Gobierno nacional. (76).

En la oración (3) *porque* presenta la información nuclear de la oración (en negrita) mientras la otra cláusula expone una información satélite. La continuidad tópica a la derecha prosigue con lo expuesto en la cláusula causal. Por lo tanto, *porque* funciona como un focalizador que le indica al lector dónde está la información destacada.

En cuanto al tipo de causa que introduce *porque* en (3), implica una relación de Consecuencia-Causa: presenta un hecho como causa de otro. Expone un argumento que defiende la tesis propuesta en la otra cláusula (subrayada). La cláusula causal no es una explicación, funciona como un argumento más en la línea discursiva; es un argumento a favor de lo dicho anteriormente. De esta manera contribuye al avance del discurso. Como puede apreciarse en el siguiente cuadro, hay una estrecha relación entre las cláusulas de *porque* y la continuidad tópica a la derecha.¹⁰

	- a la derecha	+a la derecha
Pues	73,33%	26,67%
Porque	30,61%	69,39%

A diferencia de *porque*, que tiende a introducir argumentos que contribuyen al avance del mensaje, *pues* introduce explicaciones que tienen, generalmente, un ámbito de influencia menor, acotado a la relación entre los conectados. Es decir, la información expuesta en la cláusula de *pues* sostiene la presentada en la otra cláusula pero no se retoma luego en el texto.

Conclusión

Este breve análisis muestra que *pues* se utiliza en contextos discursivos diferentes de los de *porque* y que estos conectores responden a intenciones comunicativas diferentes.

En coincidencia con Porroche (2002), consideramos que *pues* ofrece una información añadida a la información nuclear que presenta la cláusula precedente. *Pues* es un conector-sostén, que introduce información periférica o satélite en la oración, a diferencia de *porque*, que es un focalizador que presenta información central. Estas diferencias están en consonancia con el tipo de causa que manifiestan: explicación-tesis vs. causa-consecuencia.

Pues se distingue de *porque* también en la relación que se establece entre la información expuesta en la cláusula causal y el resto del texto. La explicación que ofrece *pues* sostiene la tesis de la otra cláusula pero no se retoma luego a la derecha. El ámbito de influencia de *pues* tiende a limitarse a la oración en la que se encuentra. *Porque*, por el contrario, tiene un ámbito de influencia mayor puesto que el argumento que presenta a favor o en contra de la tesis propuesta en la otra cláusula, suele ser retomado a la derecha en el desarrollo del texto.

Soy consciente de que el corpus es muy pequeño pero, como se ha explicado en la Introducción, es el primer paso de un trabajo de investigación más amplio. Esta instancia permite plantear las hipótesis que serán trabajadas luego en un corpus más extenso compuesto por otras obras de Alberdi y, de ser necesario, de otros autores de la época.

Notas

1 "Although the clauses are interdependent and stand in a kind of head-dependent relation to one other at some level, there is no sense in which one is part of the other. In our discussion of discourse organization, we will show that the head-dependent organization is a general characteristic of discourse and will suggest that the grammatical facts of hypotactic clause combining reflect this kind of discourse organization" (Matthiessen y Thompson, 1988:283).

2 La noción de centro-periferia en relación con la información discursiva que presentan dos cláusulas relacionadas es recuperada de una conversación personal con la dra. Borzi.

3 "Este primer grupo de nexos explicativos posee las siguientes características: 1) no admiten la anteposición con facilidad (*pues la rechaza*); 2) se construyen con indicativo (salvo las causales hipotéticas); 3) *que* y *pues* rechazan la coordinación (copulativa y disyuntiva), mientras que *porque* la admite; 4) la pausa entre la oración no causal y el hecho explicativo es obligatoria; 5) el hecho explicativo B no es conocido previamente, sino que se considera como una causa razonable que explica A (Galán Rodríguez, 2000: 3618). (El subrayado es nuestro).

4 "Ciertamente, en algunas ocasiones el enunciado *pues q* parece argumentar a favor del enunciado *p*; ejemplos serían los casos propuestos por Lapesa con *pues* en su segundo tipo de subordinación causal:

(35) *Pedro dejó el negocio, pues estaba cansado* (Lapesa).

(36) *El Deportivo marca muchos goles; pues tiene buenos delanteros* (Lapesa).

(37) *El coche no arranca, pues se le ha descargado la batería* (Lapesa).

Pero, en nuestra opinión continúan siendo dos oraciones coordinadas (*Pedro dejó el negocio, pues estaba cansado y ~ estaba jubilado*) donde más que negarse el carácter de complemento de la enunciación de *pues* se puede interpretar también como complemento del enunciado; lo que deja de suceder en cuanto se modifica la fuerza ilocutiva del primer enunciado" (Portolés, 1989: 122).

5 Las mayúsculas pertenecen al texto original.

6 Para un estudio más profundo del conector *porque*, cfr. Borzi (2000 y 2008), Marra (2007), Berenguer y Berenguer (2002) y García (1992), entre otros.

7 Para el presente artículo, se contabilizaron todos los casos de cláusulas causales introducidas por conector en la primera edición de *De la anarquía*. Los conectores y locuciones causales encontrados fueron: *porque*, *pues*, *como*, *puesto que* y *en razón de que*. En la tabla 1, se presenta la cantidad de veces que se presenta cada nexo y el porcentaje que le corresponde en relación con el total de las cláusulas causales introducidas por conector.

Nexos causales	Porque	Pues	Como	Puesto que	en razón de que	Total
Cantidad	55	15	7	1	1	79
Porcentaje	69,62%	18,99%	8,86%	1,26%	1,26%	100%

8 Como nuestra intención no es realizar una tipología sobre las causas lingüísticas en español, remitimos a Borzi (2008) y Santos Ríos (2001).

9 “El conector *porque* en estudio, introduce una cláusula que siempre responde a la intención comunicativa del hablante de refutar o mantener una tesis [...] Su funcionalidad es servir como argumento para sostener o refutar la información vertida en la primera cláusula. Estos fragmentos son los que consideramos argumentativos en oposición a los descriptos en primer lugar que, en mayor o menor medida, buscan fundamentalmente designar hechos.

Esquematizo el significado de cada tipo causal. El primer subtipo es el que denomina de Causa + Consecuencia. Este grupo está muy cerca de los hechos, pero la ruptura de la iconicidad lo ubica inevitablemente en un marco argumentativo” (Borzi, 2008: 97). En los casos de *porque* encontrados en nuestro corpus predomina este tipo de relación causal; la intención comunicativa de Alberdi es mostrar cómo los hechos se relacionan entre sí y que uno es causa del otro (consecuencia), como puede observarse en el siguiente ejemplo: *El Gobierno nacional deja de existir en la República Argentina, porque la capital y el tesoro de la Nación, esenciales a la formación de ese gobierno, están convertidos en propiedad y uso exclusivo de una sola de sus catorce Provincias, la de Buenos Aires* (2).

10 En el cuadro se han medido en forma separada las cláusulas de *pues* con valor causal y las cláusulas de *porque* pospuesto. Los resultados corresponden al 100% de los casos encontrados en el corpus. En la primera columna (- a la derecha) se mide la información presentada en la cláusula causal que no se retoma luego en el discurso mientras en la segunda (+ a la derecha) aquella que, de una forma u otra, el hablante recupera y utiliza en las oraciones siguientes.

Referencias

- Alarcos Llorach, Emilio (1994) *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Alberdi, Juan Bautista (1862) *De la anarquía y sus dos causas principales, del gobierno y sus dos elementos necesarios en la República Argentina con motivo de su reorganización por Buenos Aires*. Besanzon: París.
- Alcina Franch, José y Blecua, José M. (1975) *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- Bello, Andrés (1972) *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Caracas: Ministerio de Educación.
- Berenguer, Josefa y Berenguer, Liliana (2002) “Los nexos causales ‘como’ y ‘porque’ en la voz del narrador”. *Hispanismo en la Argentina: en los portales del siglo XXI* 5: 129-135.
- Borzi, Claudia (2000). “Las construcciones causales y la construcción del discurso”. *Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística*: 1-24.
- Borzi, Claudia (2001) “Coordinación y subordinación: zonas de una ojiva”. En Elvira N. de Arnoux y Ángela Di Tullio eds. *Volumen Homenaje a Ofelia Kovacci*. Buenos Aires: EUDEBA: 91-112.
- Borzi, Claudia (2008) “Tipos de causas introducidas por *porque*”. *Espacios* 3-4: 89-102.
- Diver, William (1995) “Theory”. En Ellen Contini-Morava y Barbara S. Goldberg eds. *Meaning as Explanation: Advances in Linguistic Sign Theory*. Berlin: W. de Gruyter: 43-114.
- Galán Rodríguez, Carmen (2000) “La subordinación causal y final”. En Bosque, Ignacio y Demonte Violeta, eds. *Gramática descriptiva de la lengua española III*. Madrid: Espasa Calpe: 3597-3641.
- García, Érica (1992) “Por qué como o porque”. *Nueva Revista de Filología Hispánica* XL-2: 599-621.
- Gili Gaya, Samuel (2000) *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Vox.
- Goethals, Patrik (2002) *Las conjunciones causales explicativas españolas ‘como’, ‘ya que’, ‘pues’ y ‘porque’. Un estudio semiótico-lingüístico*. Leuven: Peeters.
- Gutiérrez Ordóñez, Salvador (2000) “Causales”. *Boletín de la RAE* N°80: 47-159.
- Hernández Alonso (1996) *Gramática Funcional del español*. Madrid: Gredos.
- Hopper, Paul J. (1998) “Emergent Grammar and the A Priori Grammar Postulate”. En Deborah Tannen, ed. *Linguistics in Context: Connective Observation and Understanding*. Ablex: Norwood N°5:117-134.
- Huffman, Alan (2001) “The linguistic of William Diver and the Columbia School”. *Word*, 52-1: 29-68.
- Kovacci, Ofelia (1992) *El comentario gramatical II. Teoría y práctica*. Madrid: Arco/libros.
- Lapesa, Rafael (1978) “Sobre dos tipos de subordinación causal”. En *Estudios ofrecidos a Emilio Alarcos Llorach III*. Oviedo: 173-205.
- López García, Ángel (1994) *Gramática del español 1. La oración compuesta*. Madrid: Arco/libros.
- Marra, Leonor (2007) *El uso de las cláusulas causales y sus conectores en lengua escrita*. Inédita. San Juan: Universidad de San Juan.
- Matthiessen, C. y S.A. Thompson (1988) “The Structure of Discourse and ‘Subordination’ “. En Haiman, John y Sandra A. Thompson eds. *Clause combining in grammar and discourse*. Ámsterdam-Filadelfia: John Benjamins: 275-329.
- Morón Usandivaras, M. (en prensa) “Una aproximación al uso de *porque* en el discurso alberdiano”. En Actas del I Simposio de la AALCO, Mendoza, Argentina.
- Porroche Ballesteros, Margarita (2002) “Las llamadas conjunciones como elementos de conexión en el español conversacional: *pues/pero*”. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* N°9, Madrid: 35-54.
- Portolés, José (1989) “El conector argumentativo *pues*”. *Dicenda* N° 8: 117-133.
- Real Academia Española (1931) *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Real Academia Española (1981) *Esbozo de una nueva gramática española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Real Academia Española (2009) *Nueva Gramática Española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Santos Ríos, Luis (2001) “Clases de causas pertinentes en lingüística”. En M. Casas Gómez dir., L. Escoriza Morera (ed.) *VI Jornadas de Lingüística*. Universidad de Cádiz, España: 193-228.
- Zorraquino, M. Antonia y José Portolés (2000) “Los marcadores del discurso”. En Bosque, Ignacio y Demonte Violeta, eds. *Gramática descriptiva de la lengua española* Vol. III. Madrid: Espasa Calpe; 4051-4213.

Capítulo 110: 889-896

El tipo textual descriptivo como herramienta
para acceder al léxico especializado

Daniela S. Moyetta y Patricia G. Ribotta

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

El tipo textual descriptivo como herramienta para acceder al léxico especializado

Daniela S. Moyetta y Patricia G. Ribotta

Facultad de Lenguas, UNC, y Facultad de Filosofía y Humanidades, UCC

Córdoba, Argentina

danielamoyetta@gmail.com; pribotta@gmail.com

Resumen

El tipo textual descriptivo constituye uno de los modos básicos de organizar el repertorio verbal que el hablante posee y un espacio con abundancia de léxico especializado. Este tipo discursivo se manifiesta con frecuencia, tanto en lengua materna como en lengua extranjera, en textos del área de Diseño Industrial, debido a que los objetos presentados requieren una descripción. Los rasgos característicos de esos objetos se organizan en un eje de simultaneidad a partir de un nombre, que se despliega a través de la enumeración de sus partes o atributos y así se contribuye a la formación de campos semánticos (Adam, 1992; Filinich, 2003). En este marco, el presente trabajo tiene como objetivo mostrar procedimientos para la elaboración de actividades tendientes a favorecer el acceso al vocabulario especializado mediante el análisis de textos descriptivos en inglés de un área disciplinar. Se tomaron textos auténticos de revistas especializadas del área y se analizaron a partir del esquema propuesto por Adam (1992). El análisis dio como resultado estructuras arbóreas formadas por terminología específica, que fueron tomadas como punto de partida para diseñar actividades que faciliten el acceso al vocabulario específico del área disciplinar. El contexto metodológico esta propuesta intenta contribuir al desarrollo efectivo de la habilidad lectora en lengua extranjera y de la sensibilidad lingüística del estudiante.

Introducción

El tipo textual descriptivo constituye uno de los modos básicos de organizar el repertorio verbal que un hablante posee y uno de los tipos discursivos que se manifiesta con frecuencia, tanto en lengua materna como en lengua extranjera, en textos del área disciplinar objeto de nuestro estudio: Diseño Industrial. Los productos ahí presentados requieren, por su especificidad, una descripción y, al mismo tiempo, son asequibles a tal operación.

El Módulo de Lectocomprensión de Inglés dictado en las diferentes unidades académicas de la Universidad Nacional de Córdoba constituye un espacio en el que el público semi-lego (estudiantes) toma contacto directo con textos especializados¹ en lengua extranjera. En estos objetos lingüísticos, las unidades léxicas adquieren tintes terminológicos.²

En la actualidad, ya no se cuestiona la vinculación existente entre el nivel textual y el nivel léxico, como tampoco es discutible la correspondencia entre la comprensión lectora y el conocimiento del léxico. Sin embargo, coincidimos con Douglas (2003:101) en que “las relaciones que hay entre la lectura y el vocabulario son ambivalentes, porque el vocabulario se incrementa con la lectura, pero para comprender lo que se lee es necesario reconocer las palabras clave de un texto.”

El presente trabajo se centra, entonces en la reflexión sobre el valor de la enseñanza de tipologías textuales como espacios de abundancia de léxico especializado. El propósito principal es proponer lineamientos para elaborar actividades específicas que favorezcan la adquisición del vocabulario de especialidad en el ámbito del Módulo de Idioma Inglés en la carrera de Diseño Industrial (FAUDI – UNC) como paso para lograr un acceso eficaz al conocimiento disciplinar.

La ponencia se estructura en dos partes. En la primera, presentamos de manera sucinta las nociones teóricas que subyacen a nuestro estudio. En la segunda, proponemos actividades orientadas a facilitar la incorporación de vocabulario nuevo y que propician la adquisición de terminología del área por parte de los sujetos de aprendizaje.

Tipologías Textuales

Entre las clasificaciones surgidas de los distintos enfoques teóricos, una tipología destacada y ampliamente difundida es la de Adam (1985, 1992) de base funcional. Este autor retoma el concepto de foco contextual de Werlich (1975) pero cambia la base de la tipología partiendo de las funciones del discurso (asertar, convencer, ordenar, predecir, cuestionar, etc.). En 1995, Adam presenta una propuesta de cinco tipos textuales: narrativo, descriptivo, argumentativo, explicativo y dialógico e introduce la noción de “secuencias prototípicas” para justificar la dificultad de determinar la presencia de un tipo textual.

Tipo Descriptivo

En este punto, se abordarán, brevemente, los conceptos expuestos por Filinich (2003) y Bassols y Torrent (1997) de la siguiente manera: primero, delimitamos el concepto de “descripción”; luego, caracterizamos al enunciado descriptivo. Seguidamente, destacamos las realizaciones léxicas de la descripción.

Concepto de Descripción

Filinich (2003) parte del concepto de “discurso” para poder enmarcar luego el de “descripción”. La autora sostiene que el término “discurso”

designa un nivel de análisis de los textos que permite contemplarlos como un espacio de puesta en funcionamiento de un sistema de significación, sostenido tanto por los rasgos generales del sistema como por los rasgos específicos propios de cada tipo discursivo (tales como características de género, reglas de organización textual, usos estilísticos, formas particulares de intertextualidad, etc.) (2003:14-15).

La descripción se basa en el criterio de simultaneidad temporal para disponer del material verbal y los elementos del objeto de la descripción están contenidos en un marco de coexistencia. Este tipo discursivo no sólo se halla en textos literarios; también aparece en textos científicos, de divulgación, informativos, enciclopedias, diccionarios, etc. Todos los objetos del mundo, sea éste real o ficcional, son asequibles de ser descriptos. De ahí que Filinich (2003) considere que

el despliegue de la descripción obedece a un giro enunciativo, por efecto del cual el enunciadador instala otro centro de referencia en el discurso (ya sea el recorrido que realiza un observador o un sujeto pasional) que produce la imagen de concomitancia entre quien percibe con lo percibido (23).

El Enunciado Descriptivo

En este nivel, los rasgos característicos de los objetos se articulan en un eje de simultaneidad. El enunciado descriptivo se organiza paradigmáticamente; parte de un nombre que se despliega a través de la enumeración de sus partes o atributos.

Filinich (2003) toma el modelo de Adam (1992), quien propone una estructura arborescente a partir de la cual se realizan ciertas operaciones básicas que comprenden la producción y la comprensión de textos descriptivos.

El esquema de Adam (1992), entonces, concibe al enunciado descriptivo como una estructura arbórea en cuya copa se encuentra la operación de anclaje. Ahí, se introduce el tema-título y se confirma o modifica el saber del destinatario y se actualiza la presencia del objeto de la descripción. El anclaje conforma el punto de partida de la descripción y tiene como función orientar al receptor con respecto a la relación que las proposiciones tienen con un tema en particular. Esta operación produce la espera de un abanico de aspectos de este último elemento.

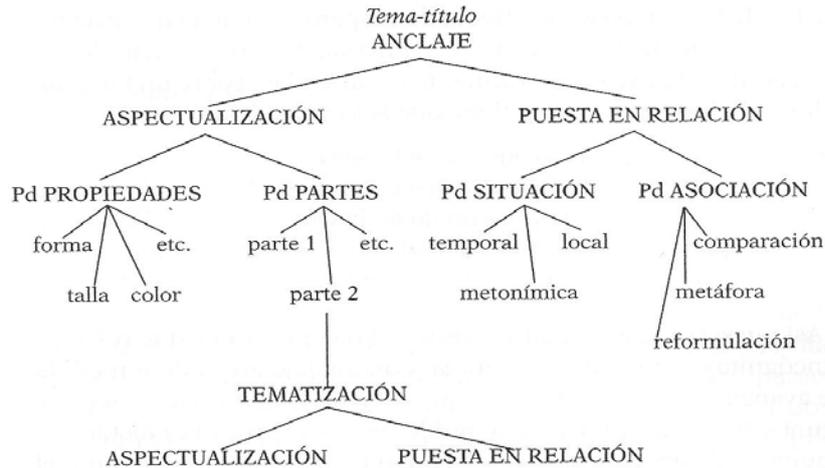
El tema-título puede expandirse gracias a la puesta en marcha de las siguientes operaciones:

Aspectualización: permite el desdoblamiento en propiedades (expresadas mediante predicativos calificativos o predicados funcionales) o en partes que componen al objeto. Trata de describir un objeto mediante dos operaciones: la reducción a fragmentos de sus componentes y la enumeración de sus partes o propiedades. En este procedimiento se despliegan aspectos que caracterizan al objeto descrito.

b- Puesta en relación: hace que el tema-título, como su nombre lo indica, se relacione o vincule con otros dominios, ya sea por asimilación (comparación, metáfora, negación, reformulación) o por la puesta en situación (con el espacio, el tiempo u otros objetos). Es decir, se establece correspondencia entre el objeto descrito y el mundo exterior o entre el objeto descrito y otros objetos mediante el enmarque situacional y la asociación.

Cada uno de los aspectos desplegados puede, a través de la tematización, convertirse en un subtema y generar una nueva expansión. Esta operación es la que permite la progresión indefinida de la descripción, ya que un elemento puede ser un nuevo tema y de esta forma puede generar nuevas proposiciones. En otras palabras, este procedimiento hace posible que una parte del objeto sea concebida como un todo y así generar un nuevo proceso de aspectualización.

siguiente.



En Bassols y Torrent (1997:101)

Las Realizaciones Léxicas en la Descripción

Las descripciones son espacios fértiles para la aparición de todas las formas de adjetivación: adjetivos calificativos, complementos preposicionales, aposiciones, cláusulas relativas y adverbios de modo (Bassols y Torrent, 1997).

En las producciones del área que aquí nos compete lo que se representa es la creación de un diseñador. De ahí que para concretar la operación descriptiva de este objeto se seleccionen elementos determinantes para su caracterización. Así, de esta forma, se realiza una enumeración selectiva de partes y atributos que propicia la acumulación de léxico, el que, por los rasgos contextuales en que se emplea, consideramos de especialidad.

Transposición Didáctica

Un factor fundamental para que el docente pueda lograr el desarrollo de la comprensión lectora en lengua extranjera dentro del marco universitario es el diseño de actividades prácticas. Éstas constituyen un recurso valioso de "input", ya que, a través de ellas, se provee a los alumnos de oportunidades de comunicación por medio de textos auténticos que se adecuan a sus objetivos, necesidades e intereses.

Partimos, entonces, de textos de tipo descriptivo producidos en situaciones concretas, que analizamos siguiendo la estructura propuesta por Adam (1992).

AN UNFORGETTABLE CHAIR

Product Story

Who doesn't recognize the Eames lounge chair and ottoman? It lives in museums like MoMA in New York and the Art Institute of Chicago, in stylish interiors everywhere, and as a tattoo on a devotee's arm. It has been the subject of documentary films and books. It even has its own fan website. Calling it a classic is an understatement. It's the quintessential example of mid-century design—elegant and profoundly comfortable too.

The Look

When the Eames chair and ottoman was introduced in 1956, there was nothing else like it. The design was completely new. It has not only endured for more than 50 years—it has become one of the significant furniture designs of the 20th century. Instantly recognizable. And still fresh.

Charles Eames said he wanted the chair to have the "warm, receptive look of a well-used first baseman's mitt." A look that would make you want to relax into it. The design emphasizes its function. To make that happen, the Eameses—Charles and his wife Ray—used production techniques that combined technology and handcraftsmanship.

Luxurious Comfort and Support

Even a unique and beautiful chair would never have lasted if it were not comfortable. The comfort built into the Eames lounge chair and ottoman helps explain its enduring popularity, compared to other chairs that are also considered icons of 20th century design.

The chair has 6-inch-thick urethane foam cushions. The seat is permanently tilted at a 15-degree angle to take the weight off your lower spine and properly distribute it to the back of the chair. The lower back piece supports your lower back. The result? You feel relaxed. The angle also means that your chest is supported so that you can be comfortable as you read, move around while talking, or watch a movie.

The ottoman also provides a health benefit. Most of us sit or stand all day, so blood collects in the lower extremities. Resting your feet on the ottoman helps restore normal blood circulation.

Unparalleled Craftsmanship

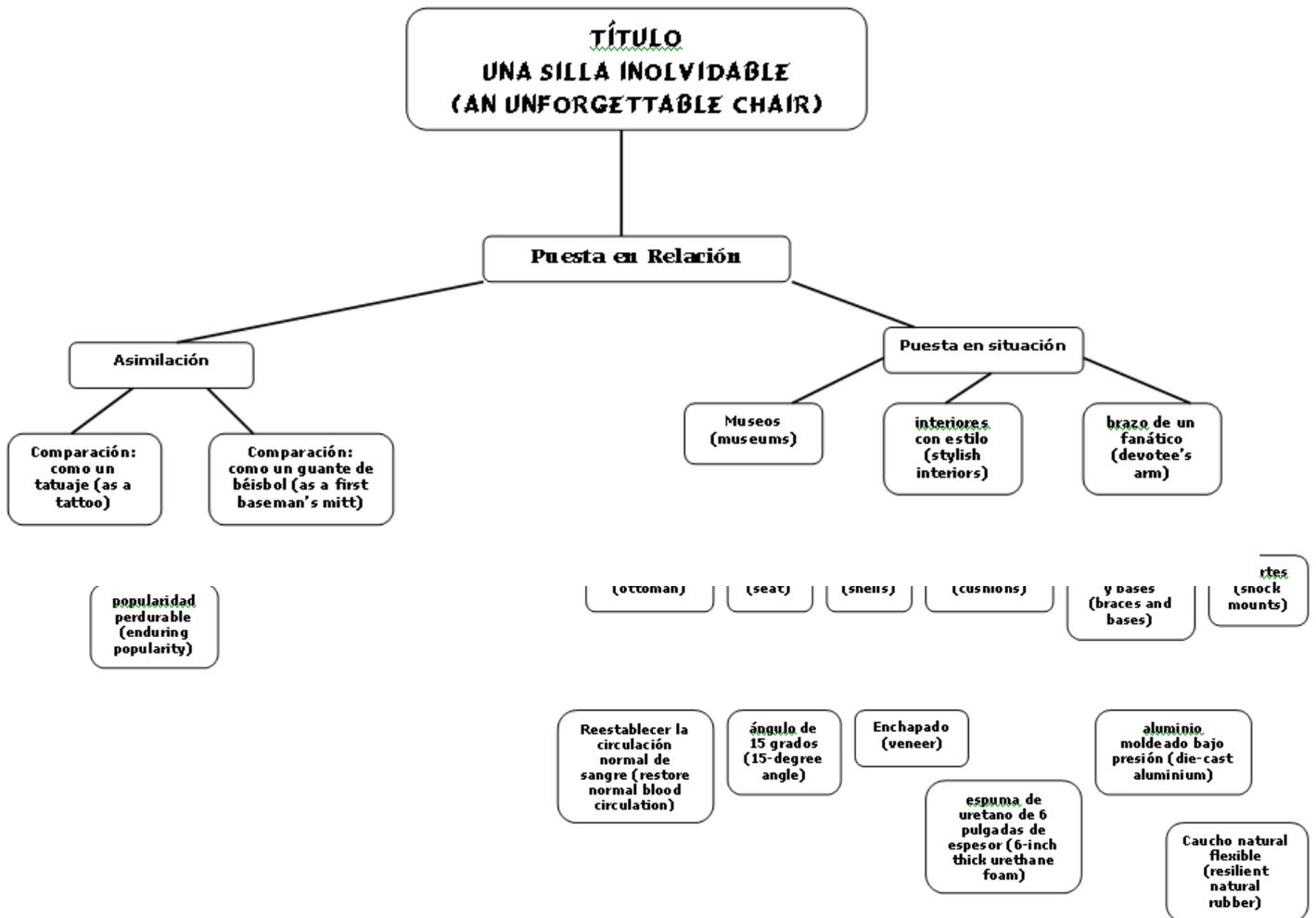
Like all classics, the chair and ottoman just get better with age. Both are hand-assembled with great attention paid to the details. Shells are 7-ply cherry, natural cherry, walnut, or santos palisander, a richly grained veneer that looks like the Brazilian rosewood used on the original chair but is a sustainable tropical wood.

Cushions are individually upholstered and replaceable; back cushions are interchangeable. The back braces and bases—of both the chair and ottoman—are die-cast aluminium. The chair base has a built-in swivel mechanism. Shock mounts are resilient natural rubber. Stainless steel glides are adjustable.

Earth Friendly

We changed one aspect of the original chair—the original Brazilian rosewood is an endangered, nonsustainable wood, which we stopped using two decades ago. All veneers used now on the chair and ottoman are from sustainably managed forests. We use 24% recycled materials in our chair and ottoman, which are 29% recyclable. It's much more likely, however, that you will pass this chair on to another generation.

Extraído y adaptado de <http://www.hermanmiller.com/Products/Eames-Lounge-Chair-and-Ottoman>



Del análisis realizado, se obtuvieron vocablos especializados necesarios para comprender el texto. Douglas (2003) sostiene que las relaciones o agrupamientos que puedan hacerse en torno a ese vocabulario siempre ayudarán a entenderlo e internalizarlo. Desde esta perspectiva, planteamos las siguientes actividades:

Lea el primer párrafo nuevamente y complete el cuadro a continuación.

NOMBRE DE LA SILLA

.....

LUGARES EN DONDE SE LA PUEDE ECONTRAR

-
-
-
-
-

¿Qué significado aportan estos lugares a la silla?

¿Es correcto denominar a esta silla como “un clásico”? ¿Por qué?

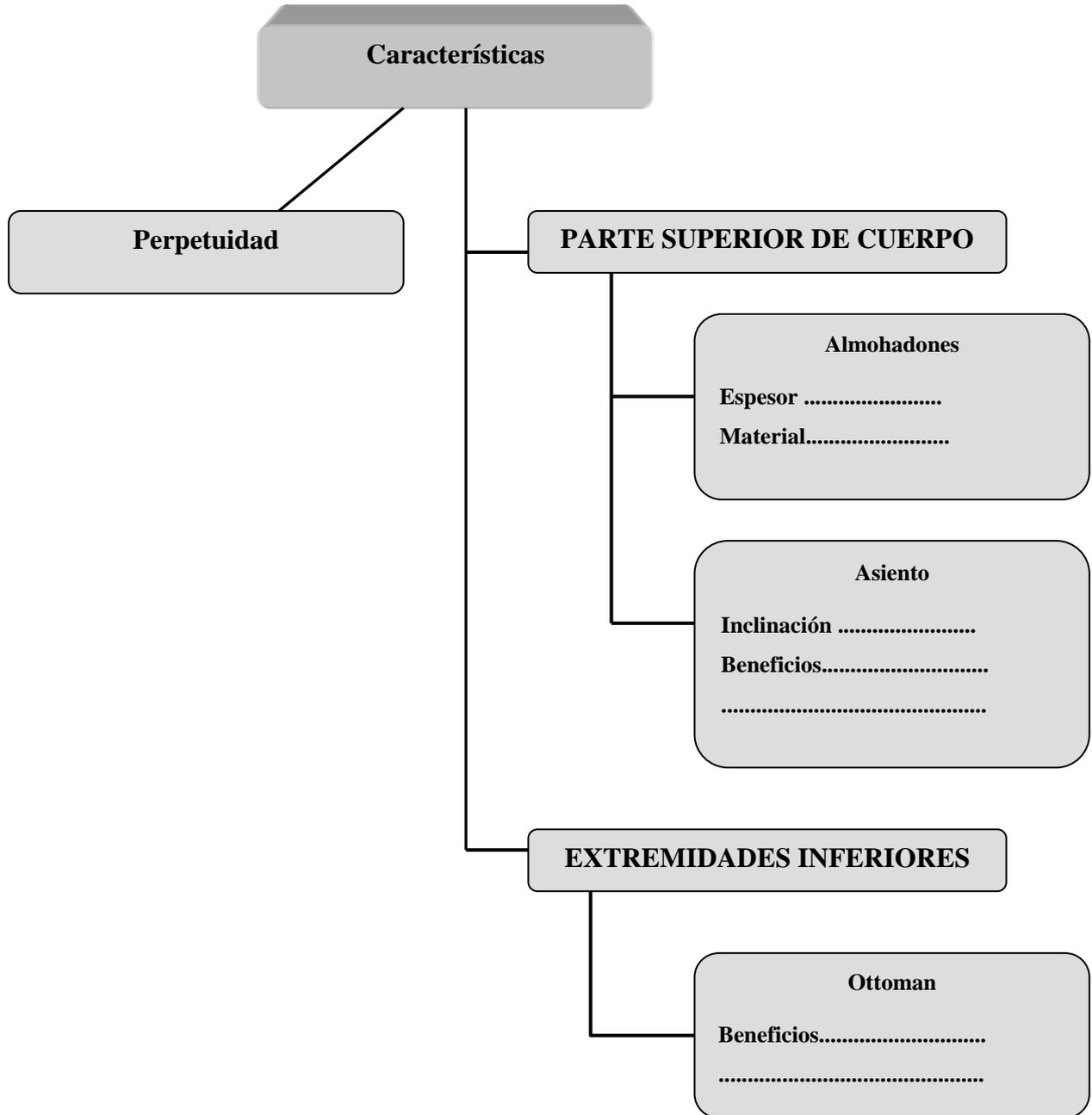
La combinación de la tecnología y el estilo de manufactura artesanal se han conjugado para obtener la silla “Lounge con Ottoman”. Lea el texto bajo el título “La apariencia” y responda las preguntas a continuación.

¿Cuáles son las dos cualidades que distinguen al diseño de la silla con el ottoman?

¿A qué objeto quería Earnes que se le pareciera su silla?

¿Qué sensación produciría esta silla en el usuario?

Lea el texto entre las líneas 17 y 38 y complete el esquema.



A continuación se listan materiales, colores y cualidades que han sido considerados para la fabricación de la silla y del ottoman. Lea el texto entre las líneas 30 y 38 e identifique a qué parte corresponden.

Materiales/Colores/Cualidades	Parte del producto
Ensamblados a mano	
Aluminio moldeado bajo presión	
Color cereza	
Madera ecológica	
Acero inoxidable	
Intercambiable	
Caucho	
Revestimiento en madera de palisandro	
Color nogal	

Confeccione una lista con las fortalezas y las debilidades de la silla “Lounge con Ottoman”.

FORTALEZAS

DEBILIDADES

Conclusión

En este trabajo hemos intentado exponer, en forma breve, la utilidad de diseñar actividades que propicien la adquisición de términos especializados a partir de textos descriptivos.

Consideramos que profundizar los conocimientos sobre vocablos de especialidad significa hacer más eficaz el acceso al conocimiento disciplinar. Por consiguiente, el reconocimiento y la internalización de la terminología especializada debe ser una meta a conseguir por los alumnos de toda clase de lectocomprensión en lengua extranjera.

Notas

1 Productos predominantemente verbales de registros específicos, registros que son definidos por los usuarios de los textos, las finalidades y las temáticas. Los textos especiales se refieren a temáticas propias de un dominio de especialidad y responden a convenciones y tradiciones retóricas específicas. Los factores funcionales, situacionales y temáticos tienen su correlato en el nivel de la forma lingüística, tanto en la sintaxis como en el léxico. En el caso de la sintaxis, las unidades y las combinaciones son evidentemente las de la lengua general, pero existe una selección periódica y regular de posibilidades, determinada por el registro y la clase de texto. En cuanto al léxico, la presencia relativa de terminologías es una señal propia y evidente del registro especial, sin embargo, su ocurrencia, densidad y tratamiento por parte de los hablantes es extremadamente variable (Ciapuscio, 2003: 30).

1 Se entiende por “término” al valor que la unidad léxica activa en contextos de comunicación especializada (Cabré, 2000 en Gaspar et al. 2001)

Referencias

Adam, J. (1992). Les texts: types et prototypes. En Arnoux, E., M. Di Stefano y C. Pereira. (2002). La lectura y la escritura en la universidad. Buenos Aires: Eudeba.

Adam, J. (1992). Les texts: types et prototypes. En Bassols, M. y Torrent, A. (1997). Modelos textuales. Barcelona: Octaedro.

Bassols, M. y A. Torrent. (1997). Modelos textuales. Barcelona: Octaedro.

Cabré, M. (2000). Sur la représentation mentale des concepts: bases pour une tentative de modélisation. En Gaspar, María y otros. (2001). La comunicación de la ciencia desde la perspectiva lingüística: adquisición de la terminología en contextos de escolaridad. I Jornada internacional sobre la investigación en terminología y conocimiento especializado: Barcelona.

Ciapuscio, G. (2003). Textos especializados y terminología. Barcelona: IULA.

Douglas, S. (2003). El acceso al léxico y la construcción de sentido en el léxico de especialidad. En Corbalán, M. y Posleman, N. (Compiladoras), Traducción y terminología. Entre teoría y práctica. (pp. 100-107). Tucumán: CETRATER.

Filinich, M. I. (2003). Descripción. Buenos Aires: Eudeba.

Capítulo 111: 897-904

Cómo abordar «*linking*» y «*gradation*»
en la enseñanza de la pronunciación del inglés como L2

M^a Lourdes Nafá

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Cómo abordar «*linking*» y «*gradation*» en la enseñanza de la pronunciación del inglés como L2

M^a Lourdes Nafá

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, UNSJ

San Juan, Argentina

lourdesnafa@yahoo.com.ar

Resumen

En el presente trabajo, se presentan los resultados de un profundo proceso de reflexión construido a lo largo de nuestra experiencia como docentes del área Fonética y Fonología Inglesa del Departamento de Lengua y Literatura Inglesa, Universidad Nacional de San Juan. Las observaciones realizadas en el contexto áulico dieron lugar a ciertas certezas relacionadas con las dificultades que nuestros estudiantes evidencian en la recepción y producción de los fenómenos de *linking* y *gradation* que caracterizan el habla fluida en idioma inglés, y que no siempre encuentran su correlato prosódico en la L1 de nuestros alumnos. Teniendo en cuenta estas diferencias entre la pronunciación de la L1 y la L2 de nuestros alumnos, no es de extrañar las dificultades que presentan cuando nuestros alumnos intentan dominar las cuestiones de *linking* y *gradation* en su proceso de aprendizaje de la pronunciación de la L2. A partir de esto, intentamos esbozar posibles soluciones a través de una propuesta pedagógica diferente (materializadas en el libro *English Sounds in Focus*: 2010) que tiene como objetivo principal mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación del inglés de los aprendices hispano-hablantes de Argentina. Así, en dicha propuesta consideramos al estudiante de inglés como el eje central, el destinatario fundamental y único de nuestros intentos de mediación pedagógica a través del material diseñado *ad hoc* en este proyecto (Prieto Castillo: 2007). Para ilustrar estas observaciones, se presentarán ejemplos concretos del abordaje teórico y práctico de los temas focalizados: *linking* y *gradation*.

Introducción

La presente ponencia surge en el marco del proyecto de investigación «Propuesta pedagógica innovadora para la enseñanza de la pronunciación del inglés a hispanohablantes», actualmente en proceso en el Departamento de Lengua y Literatura Inglesa de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes (FFHA), Universidad Nacional de San Juan (UNSJ).

En el presente trabajo, se presentan los resultados de un profundo proceso de reflexión construido a lo largo de nuestra experiencia como docentes del área Fonética y Fonología Inglesa del mencionado Departamento. Las observaciones realizadas en el contexto áulico dieron lugar a ciertas certezas relacionadas con las dificultades que nuestros estudiantes evidencian en la recepción y producción de los fenómenos de *linking* y *gradation* que caracterizan el habla fluida en idioma inglés.

En cuanto al primer aspecto, *linking*, este es un fenómeno mediante el cual los hablantes nativos del inglés británico unen las palabras (el sonido final de una palabra con el primer sonido de la palabra siguiente) en la cadena oral de sus elocuciones. Esto dota a sus enunciados de una continuidad y fluidez que es difícil de captar, interpretar, imitar y producir por nuestros alumnos, que tienen como L1 el español de la variedad del español del noroeste argentino.

El segundo aspecto, es decir *gradation*, es un fenómeno según el cual los hablantes nativos del inglés británico reducen ciertos sonidos vocálicos, en palabras estructurales tales como artículos, preposiciones, pronombres personales, entre otros. Esta reducción no se observa de manera tan sistemática en español, motivo por el cual, el rasgo de *gradation* también constituye un desafío de pronunciación para nuestros alumnos.

Teniendo en cuenta estas diferencias considerables entre la pronunciación de la L1 y la L2 de nuestros alumnos, no es de extrañar las dificultades que presentaban estos al intentar dominar las cuestiones de *linking* y *gradation* en su proceso de aprendizaje de la pronunciación de la L2. A partir de esto, intentamos esbozar posibles soluciones a través de una propuesta pedagógica diferente que tiene como objetivo principal mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación del inglés de los aprendices hispano-hablantes. Así, en dicha propuesta consideramos al estudiante de inglés como el eje central, el destinatario fundamental y único de nuestros intentos de mediación pedagógica a través del material diseñado *ad hoc* en este proyecto (Prieto Castillo: 2008). Para ilustrar estas observaciones, se presentarán ejemplos concretos del abordaje teórico y práctico de los temas focalizados: *linking* y *gradation*.

En el marco de la «Propuesta pedagógica innovadora para la enseñanza de la pronunciación del inglés a hispanohablantes», actualmente en proceso en el Departamento de Lengua y Literatura Inglesa de la FFHA, UNSJ, se ha elaborado un libro en soporte papel, acompañado con dos CD de audio grabado por locutores profesionales del inglés británico (*English Sounds in Focus*, publicado por

la UNSJ, 2010), para el abordaje de la percepción y la producción de los contenidos segmentales de la variedad inglés británico. Este material está específicamente diseñado para hispanohablantes, concretamente para alumnos de la República Argentina que cursan los primeros años de las carreras de profesorado, traductorado y licenciatura en inglés de nuestro país.

English Sounds in Focus consta de tres grandes apartados, a saber: (1) *linking* y *gradation*, (2) sonidos vocálicos y (3) sonidos consonánticos del inglés británico. En esta presentación, se hará referencia exclusiva al primer apartado y se describirá el sustento teórico y la ejercitación diseñada *ad hoc* para el desarrollo de la competencia perceptiva y productiva de *linking* y *gradation* en los alumnos meta.

Breves nociones teóricas sobre *linking* y *gradation*

La premisa fundamental para el diseño teórico y práctico de los aspectos de *linking* y *gradation* en el libro *English Sounds in Focus* fue la *simplicidad*. Teniendo en cuenta que los alumnos destinatarios de la obra tienen en promedio 18 años, y un conocimiento de la lingüística prácticamente nulo, era menester abordar estas cuestiones —de por sí abstractas y complejas— de una manera simple, directa y adaptada a las necesidades, expectativas y limitaciones de los destinatarios.

En este sentido, y como atinadamente aclara Prieto Castillo (2008): «Lo claro y sencillo no está reñido con la seriedad en el tratamiento de un tema. Hay quienes se vanaglorian de utilizar un estilo complicado y hay quienes, en algunos círculos universitarios, ganan buena fama por ello. Si esto tiene alguna justificación, en capillas científicas o literarias, en el discurso pedagógico constituye un contrasentido. (...) Un compromiso de claridad permite en primer lugar apropiarse del tema, interesarse por él, comprenderlo de manera diáfana, sin la interferencia de un lenguaje oscuro o sofisticado (o ambas cosas)» Prieto Castillo (2008: 144).

Así, teniendo esta premisa siempre presente, se reflexionó primeramente sobre el impacto que los fenómenos de *linking* y *gradation* tienen sobre los alumnos meta. Así, llegamos a la conclusión, ampliamente compartida en la literatura al respecto, de que los aprendices del inglés como lengua extranjera generalmente tienen problemas para comprender a los hablantes nativos del inglés cuando éstos hablan a una velocidad relativamente alta, porque siente que hablan demasiado rápido. Esta percepción, pensamos, puede explicarse, en parte, por el uso de dos fenómenos, *linking* y *gradation*, que tienen lugar en el habla conectada en inglés. En contrapartida, y en lo referido a la producción oral de los alumnos, la ausencia de estos dos aspectos fundamentales del habla concatenada provoca falta de fluidez y naturalidad, al tiempo que la elocución termina marcada por un innegable acento extranjero.

Linking

Para abordar el fenómeno de *linking* se tuvo en cuenta su impacto tanto en la percepción auditiva, como en la producción oral hablada. En el habla concatenada del inglés, las palabras se articulan en un continuo en el cual prácticamente no hay pausas. Así, en no pocas oportunidades la concatenación puede producir significados ambiguos que el contexto contribuirá a desambiguar. Por ejemplo, en la secuencia: «*known aim*» el sonido final /n/ de la palabra «*known*» queda unido al sonido vocálico siguiente /ei/. De esta manera, la pronunciación resultante puede ser confundida con: «*no name*», ya que la secuencia es prácticamente idéntica: /nəʊn eɪm/ vs. /nəʊ neɪm/. Puesto que la pausa entre las dos palabras de las frases precedentes es muy breve, prácticamente inaudible, la pronunciación resultante es igual. Por lo tanto, el contexto funciona como elemento desambiguador en este caso.

Ante esta realidad lingüística de la L2, nuestros alumnos (que ejercerán como futuros docentes del inglés como lengua extranjera) deben estar preparados en el plano auditivo-perceptivo, para identificar estas instancias de ambigüedad y descubrir por qué se producen, para poder «desambiguarlas» de manera rápida y precisa, con la ayuda del contexto comunicativo.

Asimismo, para nuestros alumnos es importantísimo producir dicha concatenación en su producción oral, ya que esto dotará a la producción de la fluidez y naturalidad necesarias para ser inteligibles y servir como modelo primigenio de pronunciación de la L2 ante sus propios alumnos.

Escuetamente, los casos de *linking* abordados en *English Sounds in Focus*, tanto en el plano de la percepción como de la producción, son los siguientes:

Type of Linking	Explanation
1- Linking consonant + vowel post <u>o</u> ffice trav <u>e</u> lagent a crow <u>d</u> of people	When there is a final consonant in a word which is followed by another word beginning with a vowel sound, the consonant is linked to the following vowel, as if it belonged to the second word.
2- Linking /r/+ vowel more <u>i</u> deas fath <u>e</u> r n law moth <u>e</u> r and daughter	When there is a final "r" in a word which is followed by another word beginning with a vowel sound, the phoneme /r/ is pronounced to link both words.
3- Linking vowel + vowel see <u>y</u> Amy by <u>a</u> ir juicy <u>o</u> range	When a word which ends in /i/, /ɪ/ or a diphthong ending in /ɪ/ is followed by another word which starts with a vowel sound, the sound /j/ is produced to link both words.
4- Linking vowel + vowel two <u>e</u> lephants now <u>o</u> r never go <u>o</u> nd see	When a word which ends in /u/, /ʊ/ or a diphthong ending in /ʊ/ is followed by another word which starts with a vowel sound, the sound /w/ is produced to link both words.

Figura 1: Tipos de *linking*

Como se habrá podido observar en la Figura 1, en este apartado y los subsiguientes, los ejemplos se citan en inglés, por ser este el idioma de redacción del libro *English Sound in Focus*. A continuación, en la sección titulada: «Ejemplos de abordaje pedagógico de *linking*», se presentan algunas de las actividades de escucha y producción oral de *linking* incluidas en *English Sounds in Focus* para el desarrollo de estas destrezas en los alumnos meta.

Ejemplos del abordaje pedagógico de *linking*

En el libro *English Sounds in Focus* se presenta una gran variedad de actividades destinadas a desarrollar la percepción y la producción de *linking* en los estudiantes meta. Aquí, por cuestiones de espacio y tiempo sólo se presentarán algunos ejemplos que permitirán ilustrar la motivación pedagógica del material en cuestión.

Percepción de *linking*

Ejemplo 1: Read the conversation in 1.1 silently while you listen to the recording again. Pay special attention to the way the following phrases are produced. Do the speakers separate words clearly or produce them in a chain?



Ejemplo 2. Listen to the following phrases and decide which is the one you hear.

- | | | | |
|---------------------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------------|
| 1.a) after a few seconds | <input type="checkbox"/> | 1.b) after _ a few seconds | <input type="checkbox"/> |
| 2.a) started _ again | <input type="checkbox"/> | 2.b) started again | <input type="checkbox"/> |
| 3.a) looked _ at _ each _ other | <input type="checkbox"/> | 3.b) looked at each other | <input type="checkbox"/> |
| 4.a) brought _ a torch | <input type="checkbox"/> | 4.b) brought a torch | <input type="checkbox"/> |

Producción de *linking*

Ejemplo 3. The following table illustrates different types of linking. Follow the phonemic transcriptions as you read and practise the phrases.

1- Linking consonant + vowel postoffice travelagent a crowd of people	/pəʊs_tɒfɪs/ /træv_lɛɪdʒənt/ /ə kraʊ_dəv pi:pl/
2- Linking /r/+ vowel more ideas father in law mother and daughter	/mɔ: _raɪdɪz/ /fɑ:ðə_rɪn lɔ:/ /mʌðə_ren dɔ:tə/
3- Linking vowel + vowel see Amy by air juicy orange	/si _i əmi/ /baɪ _i eə/ /dʒu:si _i ɔrɪndʒ/
4- Linking vowel + vowel two elephants now or never go and see	/tu _v eɪfənts/ /nəʊ _v ɔ: nəvə/ /gəʊ _v ən si:/

Gradation

Para el abordaje del fenómeno de *gradation*, también se tuvo en cuenta la premisa de la simplicidad, por una parte, y la importancia de este rasgo en la percepción y producción oral, por otra.

Tal y como sucede con *linking*, la dificultad que experimentan nuestros alumnos en la percepción del habla concatenada en inglés puede deberse también al uso de formas débiles en inglés, fenómeno que se conoce con el nombre de *gradation*. Las palabras estructurales del inglés (artículos, preposiciones, conjunciones, pronombres, verbos auxiliares, etc.) por lo general pueden ser pronunciadas con una forma fuerte o débil, aunque la segunda opción suele ser la regla. La forma fuerte se utiliza más esporádicamente, por ejemplo, cuando la palabra se pronuncia en su forma de citación del diccionario, cuando se la pronuncia en una frontera gramatical, o cuando está acentuada. A diferencia de las palabras estructurales, las palabras de tipo contenido (sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios) conllevan una gran carga informativa, por lo cual, en general, resultan acentuadas en la cadena hablada. Por este motivo, las palabras de tipo contenido no están sometidas al fenómeno de *gradation* (o utilización de la forma débil).

Muchos de nuestros alumnos serán, en el futuro, profesores de inglés como L2. Tendrán la gran responsabilidad de actuar como el primer modelo de pronunciación del inglés ante sus propios alumnos. Por ello, es fundamental que en las fases de formación de los futuros docentes de inglés como L2 se haga especial hincapié en la percepción y producción de las formas débiles del inglés, puesto que este rasgo es una característica fundamental y omnipresente en habla cotidiana inglesa.

La percepción y producción de *gradation* supone un gran desafío para los hispanohablantes, puesto que no parece existir fenómeno paralelo o tan sistemático en español. Y el desafío es doble: por un lado, las palabras pronunciadas con la forma débil son difíciles de percibir auditivamente por los hispanohablantes, puesto que su pronunciación es más veloz, más sutil y débil. Por otra parte, los hispanohablantes enfrentan grandes dificultades para producir las formas débiles (ya que éstas no existen en su L1), y por consiguiente, el ritmo de elocución, la naturalidad y fluidez pueden verse seriamente afectados.

Hechas las aclaraciones en cuanto a la diferencia entre las palabras de tipo contenido y las palabras estructurales, la atención se centra en las palabras estructurales que pueden estar sujetas al proceso de debilitamiento denominado *gradation*. Así, en *English Sounds in Focus* se explica que hay entre 35 y 40 palabras estructurales en inglés que normalmente se utilizan en la forma debilitada en la cadena hablada. Se suele hablar de forma «debilitada» (*weakened forms*), puesto que también existe una forma fuerte que se utiliza esporádicamente y en contextos específicos.

Es fundamental para los alumnos saber cuándo utilizar una forma debilitada o su contraparte fuerte. Para ello, en primer lugar, se explica que la forma debilitada es la forma «típica», en tanto que la forma fuerte es la opción «excepcional». Luego, en una segunda etapa, se explican los casos excepcionales en que una palabra estructural puede y debe ser pronunciada con una forma fuerte. Estos casos excepcionales son tres, a saber: (a) el acento, (b) la posición y (c) en contexto fonético.

a) *Acento*: en determinadas ocasiones, el contexto comunicativo determina qué palabras del enunciado se producen de una manera más marcada, o acentuada que el resto. Las formas débiles nunca van acentuadas, en tanto que las formas fuertes pueden estar acentuadas o no, según el siguiente ejemplo.

[1] I'm 'talking to 'you, not 'her.
/əm 'tɔ:kɪŋ tə 'ju: nɒt tə 'hɜ:/

En el ejemplo [1], los pronombres personales *you* y *her* están acentuados por motivos de contraste. Así, en lugar de utilizar las formas debilitadas /ju/ y /hə/ se prefieren las formas fuertes /ju:/ y /hɜ:/.

Ahora bien, como se adelantó anteriormente, las formas fuertes pueden estar acentuadas o no. En los ejemplos siguientes dentro de «Posición» se explican casos de formas fuertes no acentuadas.

b) *Posición*: si una palabra estructural está expuesta (*exposed* o *stranded*, en inglés), entonces se utiliza la forma fuerte, como se observa en el ejemplo [2].

[2] A: What are you 'looking at?
/wɒt ju 'lʊkɪŋ æt?
B: What I'm 'looking at ɪz 'none of your 'business.
/wɒt əm 'lʊkɪŋ æt ɪz 'nʌn əv jɔ: 'bɪznɪs/

En las dos instancias del ejemplo [2], la preposición «at» está expuesta, lo cual significa que está ubicada al final de una frontera gramatical, ya sea al final de la oración, la cláusula o frase. Por este motivo, en lugar de utilizar la forma debilitada /ət/ se prefiere la forma fuerte /æt/. En relación con el punto anterior, la preposición «at» se utiliza en aquí en su forma fuerte, no por estar acentuada (porque no lo está), si no por su posición en la unidad gramatical.

c) *Contexto fonético*: El contexto fonético se refiere al sonido que precede o que sigue a la palabra estructural, el cual puede determinar el uso de una forma fuerte sobre una débil, como se observa en el ejemplo [3].

[3] The 'small 'box ɪz 'empty whereas the 'large 'package ɪz 'full.
/ðə 'smɔ:l 'bɒks ɪz 'empti wɪə'rez ðə 'lɑ:dʒ 'pækɪdʒ ɪz 'fʊl/

En el ejemplo [3], el verbo «is», en ambas instancias, está condicionado por el contexto fonético. Los sonidos precedentes /s/ y /dʒ/ determinan el uso de la forma fuerte /ɪz/, en lugar de las opciones débiles /s, z/.

Hay que aclarar, no obstante, que en otras ocasiones, el contexto fonético también contribuye a la selección de una forma débil sobre otra forma débil disponible, como en el caso del ejemplo [4].

[4] To 'ask and to 'work.
/tu 'ɑ:sk ənd tə 'wɜ:k/

En el ejemplo [4], los sonidos iniciales de las palabras que siguen a la preposición «to» (*ask* y *work*, respectivamente) determinan el uso de una forma débil /tu/ cuando el sonido siguiente es vocálico (*ask*), u otra forma débil /tə/ cuando el sonido siguiente es consonántico (*work*).

A continuación, en los apartados siguientes se presentan algunas de las actividades de escucha y producción oral de *gradation* incluidas en *English Sounds in Focus* para el desarrollo de estas destrezas en los alumnos meta.

Ejemplos del abordaje pedagógico de *gradation*

Al igual que para *linking*, en el libro *English Sounds in Focus* se presenta una gran variedad de actividades destinadas a desarrollar la percepción y la producción de *gradation* en los estudiantes meta. Aquí, por cuestiones de espacio y tiempo sólo se presentarán algunos ejemplos que permitirán ilustrar la motivación pedagógica del material en cuestión.

Percepción de *gradation*

Ejemplo 4: In the following list of words, identify content and structural words and place them under the correct heading:

- family - wanted - decided
 - the - he - ocean
 - it - need - nothing
 - a - horizons - to
 - went - they'll - lose
 - had - felt - carefully

CONTENT WORDS	STRUCTURAL WORDS
.....
.....
.....
.....

Ejemplo 5: Listen to the following chunks where the structural words have been removed. Can you still gather the general meaning of the sequences?

family decided migrate U.S.A.
hard decision open greater horizons all
thought carefully December already bought tickets

And now, listen to these other chunks where content words have been removed. Can you still gather the general meaning of the sequences?

The had to go the
 It an but it would go of them
 They about it and by they had the

Ejemplo 6. Listen to the following phrases taken from the text in 3.3 and decide which is the one you hear. Then read the selected options aloud to a partner, paying attention to the words in boldface.

1. of course I do
 a) /əv kɔ:s ət dɔ:/ b) /əv kɔ:s ət dɪz/
2. **that** the last thing
 a) /ðæt ðə la:st θɪŋ/ b) / ðæt ðə la:st θɪŋ /

Producción de gradation

Ejemplo 7: Listen to the continuation of the conversation between Lewis and Alyson. Pay special attention to the numbered words and decide whether they are likely produced with a strong or a weak form. The following questions may help you with your predictions:

What's their grammatical category?

Are they accented/emphatic?

Which is their position in the utterance?

Which is their phonetic environment?

Listen to the conversation in 4.2 again and check your predictions. Then read it aloud with a partner. Concentrate on the production of weak and strong forms.

Conclusiones preliminares

Al comenzar el proyecto de investigación “Propuesta pedagógica innovadora para la enseñanza de la pronunciación del inglés a hispanohablantes”, se definió como objetivo general fundamental mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación del inglés de los alumnos hablantes del español del noroeste argentino. Este objetivo general se desglosó en los siguientes objetivos específicos:

- Identificar y abordar las demandas particulares de los estudiantes de nuestra comunidad, en lo referido a la pronunciación de la lengua extranjera.

- Diseñar el marco teórico metodológico que encuadre nuestra nueva propuesta pedagógica y atienda las demandas particulares de la población destinataria.
- Proponer y aplicar técnicas y estrategias de innovación pedagógica que guíen el proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación del inglés.

Una vez completado el proceso de investigación, se puede concluir preliminarmente que los objetivos específicos han sido alcanzados en gran medida. El resultado más tangible es, como ya se dijo anteriormente, el libro *English Sounds in Focus* con sus 2 CD de audio el cual ha sido puesto a disposición del público en general a partir de mayo de 2010. Quedará pues, en mano de los futuros usuarios de este material (tanto docentes como alumnos) determinar si efectivamente la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación del inglés de los hablantes del español del noroeste Argentino se ha visto beneficiado gracias a la implementación de este material diseñado *ad hoc* y adaptado a la necesidades concretas de sus destinatarios.

Referencias

- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bachman, L. & Palmer, A. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". En *Applied Linguistics* 1 (1), 1-47.
- Corder, P. (1967). "The Significance of Learners' Errors". *IRAL*, 5, 161-170.
- Kelly, G. (2000). *How to Teach Pronunciation*. Malaysia: Longman.
- Kenworthy, J. (1987). *Teaching English Pronunciation*. Hong Kong: Longman.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Mitchell, R. & Myles, F. (1998). *Second Language Learning Theories*. Great Britain: Arnold.
- O'Connor, J.D. & Fletcher, C. (1989). *Sounds English: A Pronunciation Practice Book*. London: Longman.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A.U. (1999). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Prieto Castillo, D. (2008) *La Enseñanza en la Universidad*. Mendoza, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- Towell, R. & Hawkins, R. (1994). *Approaches to Second Language Acquisition*. Great Britain: Multilingual Matters Ltd.

Capítulo 112: 905-914

La transposición didáctica de la modalidad oral,
una asignatura pendiente

Paula C. Navarro

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

La transposición didáctica de la modalidad oral, una asignatura pendiente

Paula C. Navarro

Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario

Rosario, Argentina

paulanavarro@sinectis.com.ar

Resumen

La transposición didáctica de la modalidad oral constituye una problemática y una asignatura pendiente debido a que pese a que los documentos oficiales de la reforma educativa nacional iniciada en el año 1994 incluyen a la lengua oral como un objeto de conocimiento tanto en la Educación General Básica como en el nivel Polimodal, su transposición didáctica no se ha afianzado. La oralidad no se presenta todavía como un objeto escolar autónomo, a diferencia del texto escrito cuya enseñanza conforma la función primordial de la escolaridad obligatoria. La concepción según la cual los niños aprenden a hablar fácilmente y de modo natural, mientras que a escribir aprenden de forma consciente y con esfuerzo explica que se considere a una modalidad más primordial que la otra. A su vez, trabajar la modalidad oral a partir de los géneros de textos es una tarea compleja debido a que la oralidad no presenta la misma sistematización que la modalidad escrita en torno a esta categoría. Resulta imprescindible que la enseñanza de la modalidad oral defina objetivos y objetos de enseñanza del mismo modo que la enseñanza de la escritura. Para construir objetos de enseñanza eficaces en las prácticas escolares se deben aunar los saberes teóricos acerca del lenguaje con una conveniente transposición didáctica. En esta ponencia se describirá una propuesta didáctica para la enseñanza de la lengua oral que permita afianzarla como objeto de enseñanza en los niveles medio y superior a partir de ciertos géneros de textos orales socialmente significativos.

Introducción

“El discurso oral, campo reconocido unánimemente como indispensable para el éxito de los estudiantes, muy raras veces es considerado un objeto escolar autónomo, diferente del escrito”. Jean-Paul Bronckart, *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*.

En esta cita Jean-Paul Bronckart pone en evidencia que el discurso oral aún hoy no es concebido como un objeto de enseñanza autónomo (2007: 160). Esta afirmación referida a la práctica docente en Suiza, es aplicable a la enseñanza de la lengua en Argentina pese a que los documentos oficiales de la reforma educativa nacional del año 1994 incluyen a la lengua oral como un objeto de conocimiento tanto en la Educación General Básica como en el nivel Polimodal¹.

En sus estudios sobre la relación entre oralidad y escritura, Claire Blanche-Benveniste destaca que “El estudio de las producciones orales puede renovar nuestros conocimientos sobre la lengua. En este sentido, es un objeto de estudio muy ambicioso” (1998: 45). En este marco, es posible afirmar que el estudio y la enseñanza de la modalidad oral representa una oportunidad no sólo para renovar el conocimiento sobre la lengua sino también para alcanzar el objetivo que ha sido explicitado en la reforma educativa del año 1994 en Argentina que, en el área de Lengua, apunta al desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa, tanto oral como escrita, de los estudiantes. Para ello es necesario proponer, como lo plantean Joaquim Dolz y Bernard Schneuwly, una enseñanza sistemática tanto de la oralidad como de la escritura (1997: 84).

Comenzaremos describiendo brevemente por qué la lengua oral todavía no se ha constituido en un objeto de enseñanza autónomo.

En primer lugar nos parece importante relacionar esta problemática con la concepción dominante del lenguaje en el pensamiento occidental que postula que la función de representación de la lengua tiene primacía (y precede) a su función comunicativa y que las estructuras verbales, que representan las estructuras lógicas, conforman un sistema fijo y universal. Desde este posicionamiento epistemológico se elaboraron las propuestas tradicionales de enseñanza de la lengua que adoptaron un enfoque gramatical (oracional) destinado a proporcionar a los alumnos un conocimiento de las principales categorías y estructuras del sistema de la lengua a partir del cual debían desarrollar un dominio textual de producción e interpretación. Catherine Kerbrat-Orecchioni señala en sus estudios sobre la conversación que este enfoque se ocupó “esencialmente del sistema abstracto de la lengua, apprehendida a partir de ejemplos fabricados circunstancialmente, y en el caso que se decidiera a ocuparse del discurso, lo hacía generalmente con discursos escritos y monológicos” (1990: 11). La didáctica adoptada para esta enseñanza gramatical se organizó en una metodología deductiva (de la norma o modelos normativos a las ejercitaciones) que afianzó la concepción de la lengua como un saber abstracto.

A su vez, esta concepción dominante sobre el lenguaje se relaciona con la postura dicotómica oralidad versus escritura, según la cual la lengua escrita funciona como testigo de la gramática y la lengua oral es descripta como espontánea y no normativa. Este enfoque que, en palabras de Blanche-

Benveniste confundió lenguaje y norma estándar, priorizó un modelo homogéneo e inmutable próximo al texto escrito. Al aportar particularidades individuales demasiado marcadas e introducir errores y titubeos, la oralidad no tendría que ver con el objeto primordial de este enfoque lingüístico y por lo tanto fue relegada.

En el siglo XX, los estudios lingüísticos pasaron de ocuparse de la lengua como sistema abstracto y homogéneo a priorizar la función comunicativa de la lengua y las producciones efectivas de los hablantes incorporando en su estudio no sólo los textos escritos y monológicos sino también los textos orales tanto monológicos como dialogados. Asimismo, distintos autores concibieron lo oral y lo escrito no como polos enfrentados sino como dos modos de discurso que tienen tipos de complejidad y modos de organización diferentes. Este cambio de enfoque ha repercutido en las propuestas didácticas y ha permitido que la oralidad ingrese en las aulas. Sin embargo, puede decirse que la lengua oral tiene un largo camino por delante debido a que resulta muy difícil dejar atrás una larga tradición de enseñanza enfocada en la gramática y en los textos escritos.

En el contexto particular de nuestro país, el enfoque gramatical de enseñanza de la lengua se asentó en la década del 60' y se mantuvo vigente hasta los años 80' cuando se modifica, en el marco de los enfoques comunicativos, la preeminencia de la gramática como objeto de enseñanza. En los años 90' se ponen en juego muchos enfoques y diversos objetos de enseñanza como el lenguaje, la lengua, el texto, el discurso, la comunicación, la gramática, produciéndose lo que Dora Riestra describió en su Tesis doctoral como “dispersión de contenidos” (2004). En la reforma educativa iniciada en el 1994 la lengua oral aparece en los documentos oficiales para la Educación General Básica y el nivel Polimodal como un objeto de conocimiento, sin embargo dieciséis años después no podemos afirmar que se haya afianzado como objeto de enseñanza. Por otro parte, Dora Riestra (2004) señala que aunque en la actualidad los contenidos de enseñanza que corresponden a la gramática estructural aparecen desplazados de los ejes centrales de la enseñanza que hoy ocupan el discurso, la comunicación y los textos, mantienen su vigencia en las representaciones sociales sobre la enseñanza de la lengua que tienen los agentes educativos como padres, alumnos, autores de manuales, profesores pero también teóricos del lenguaje debido a que esos contenidos han sido objetivados como contenidos de enseñanza y han sido apropiados como procedimientos explícitos referenciales por varias generaciones.

Blanche-Benveniste ilustra esta situación al decir en 1998 que “vivimos en una tradición de lenguas escritas” y que en Francia “el dominio de la ortografía es presentado actualmente como un bien superior a las actuaciones propiamente orales. Para la escuela una buena ortografía vale más que una buena dicción” (1998: 37). Bronckart también se refiere a esta expectativa por el dominio de los conocimientos gramaticales cuando explica por qué no puede adoptar una didáctica ideal acorde a su marco epistemológico (el Interaccionismo socio-discursivo) que inicie la enseñanza de la lengua con actividades de lectura y producción de textos y no con la enseñanza de la normativa gramatical. Frente a la imposibilidad de modificar radicalmente el predominio de la enseñanza gramatical en Suiza, Bronckart considera que la enseñanza de la lengua debe optar por un compromiso de consenso entre las dos posturas y formula entonces su didáctica de compromiso que retomaremos más adelante (2004: 57). Asimismo, María Cristina Rébola (2007: 20) señala que actualmente aparecen posiciones que adjudican a las renovaciones propuestas en la reforma educativa de 1994 los problemas (y los fracasos) en la enseñanza de la lengua y procuran entonces volver a la situación anterior revalorizando las nociones gramaticales como más seguras que las textuales.

Por otra parte, la lengua oral no ha sido objetivada como contenido de enseñanza autónomo no sólo por ciertos prejuicios sobre su supuesta espontaneidad y carencia de normatividad sino también por su carácter efímero. En este sentido, Jean-Paul Bronckart considera que debido a que los textos orales son mayormente efímeros y los textos escritos duraderos, y por lo tanto accesibles y evaluables, “se ha venido defendiendo la idea de que sobre estos últimos se ejercía un control normativo más importante y que, en consecuencia, el léxico y las construcciones sintácticas de los textos escritos eran generalmente más “cuidadas” que la de los textos orales. En realidad, se puede observar, por ejemplo, que la producción (oral) de una conferencia requiere de un registro léxico y sintáctico más cuidado que la producción (escrita) de ciertas novelas policíacas o de serie negra” (2004: 114). Podríamos aportar a este ejemplo otro relacionado con géneros de textos más cercanos a los estudiantes como la producción de un examen oral o una entrevista laboral que también requieren de un registro léxico y sintáctico más cuidado que la producción de, por ejemplo, algunos textos escritos como correos electrónicos. Nos parece importante destacar esta idea porque evidencia que la modalidad oral no puede ser descripta en términos homogéneos como efímera, espontánea y no normativa. En este mismo sentido se expresa Blanche-Benveniste, quien analiza textos orales del francés que presentan estructuras sintácticas complejas que, a priori, se creía que están excluidas de los textos orales. Esta autora pretende demostrar que hay organización allí donde hasta ahora se veía caos, que hay cálculo y control allí donde se atribuía espontaneísmo.

Asimismo, este carácter generalmente efímero del discurso oral ha dificultado su registro y análisis. Como consecuencia, las investigaciones lingüísticas suelen trabajar con textos escritos y con un nivel de lengua estándar y la enseñanza de la lengua también ha trabajado primordialmente desde ese

lugar. En relación con esta condición efímera de los textos orales, Walter Ong (1987: 38) se refiere a la materialidad fónica de la oralidad como el único fenómeno no aprehensible.

En este sentido, Bronckart señala en su obra *Actividad verbal, textos y discursos* que la mayoría de los textos que conforman su corpus de análisis son escritos (e institucionalizados) por la dificultad que genera grabar y transcribir los textos orales (1997: 52). Pese a esto, no queremos dejar de destacar que se han elaborado distintos procedimientos de registro y transcripción de textos orales de acuerdo a los objetivos de la investigación (transcripción ortográfica o transcripciones que toman en cuenta los fenómenos paraverbales y no verbales).

Por su parte, Maingueneau en *Análisis de textos de comunicación* especifica que “en este libro (...) proponemos cierta cantidad de entradas para el análisis de textos escritos, privilegiando los más estudiados, la prensa y la publicidad. Para estudiar seriamente los corpus orales habría que disponer de registros audiovisuales y movilizar el enorme aparato conceptual y descriptivo que desarrolló el análisis conversacional” (2009: 6).

Habría que interrogarse por qué en el siglo XXI, con la tecnología a nuestra disposición, no se ha avanzado en esta materia. Blanche-Benveniste lo grafica claramente al señalar que cuando apareció el grabador parecía que los lingüistas se iban a lanzar a estudiar la oralidad, sin embargo esto no ocurrió.

Finalmente, consideramos que el discurso oral no ha afianzado como objeto de conocimiento y, por lo tanto, de enseñanza, por el “ruido” que generan los componentes paraverbales y no verbales que forman parte de la comunicación oral y que dan cuenta de la complejidad en que emerge el sentido en esta modalidad comunicativa. Estos componentes, en palabras de Norma Desinano exigen “el tratamiento de cuestiones que exceden los límites de una ciencia lingüística, cuyos análisis no abarcan o no quieren abarcar siquiera, la influencia de esos componentes no lingüísticos” (1996: 9). En consecuencia, señala esta autora, “los temas relacionados con la oralidad (...) no han sido explorados suficientemente como un campo específico de la ciencia lingüística y es así como no se ha profundizado en su estudio” (1996: 23).

Pese a esto, no podemos decir que los elementos no lingüísticos han sido totalmente relegados. Habría que recordar que cuando la lingüística amplió su dominio del sistema al funcionamiento de la lengua, muchos autores consideraron estos elementos no lingüísticos en sus análisis. Es el caso de Catherine Kerbrat-Orecchioni (1997: 27 y 28) quien en su reformulación del esquema de la comunicación propuesto por Roman Jakobson incorporó, entre otras competencias, a la competencia paralingüística compuesta por la mímica y los gestos. Además consideró que en la comunicación oral las competencias lingüística y paralingüística no se pueden disociar y por eso describió a la comunicación oral como multicanal y plurisemiótica dando cuenta de una co-ocurrencia o alternancia de diferentes sistemas semióticos (lengua, gesto, mímica). Por otro lado, esta autora evidencia la importancia de los comportamientos paraverbales al señalar que es la dirección de la mirada y no el pronombre de segunda persona lo que determina quién es el receptor en una situación de comunicación oral.

En sus estudios sobre la conversación (1990) profundiza esta perspectiva al analizar los diferentes sistemas semióticos que intervienen en las conversaciones: divide al material en verbal (unidades de la lengua), paraverbal (prosódico y vocal) como entonaciones, pausas, intensidad y no verbal (unidades cinéticas y proxémicas) como las distancias y la mirada, la mímica y los gestos. Para esta autora estas unidades semióticas (verbales, paraverbales y no verbales) son complementarias e igualmente necesarias para la comunicación: la función referencial es asegurada por el material verbal y las funciones expresiva y fáctica por los elementos paraverbales y no verbales. Si los elementos no verbales se excluyen del análisis de las conversaciones en ciertos casos no se podrá dar cuenta de la coherencia del diálogo debido a que intervienen simultáneamente lo verbal y no verbal. Estos elementos son fundamentales, por ejemplo, para la alternancia de los turnos de habla y funcionan como indicadores del estado afectivo de los participantes.

Graciela Reyes señala en *La pragmática lingüística* que cuando comenzó a estudiarse el funcionamiento del lenguaje se incluyeron aspectos dejados de lado por la Lingüística enfocada en el sistema de la lengua: “Gesto, postura, tono de voz, entonación, longitud de las pausas, frases cortadas, todo significa, y muchos de estos materiales pueden integrarse en una descripción lingüística. El silencio también produce significado, porque es un hecho lingüístico, en la medida en que consiste en no decir -omitir, ocultar- o en dar algo por ya dicho -dar a entender, presuponer-: como veremos, la pragmática estudia el silencio que comunica algo voluntariamente” (1990: 28).

Por su parte, Bronckart los incluye en el plano de la acción verbal como sistemas semióticos no verbales (actitud corporal, gestos, miradas, mímica facial, lugares a ocupar y gestión de los mismos) y en el plano de las propiedades lingüístico-textuales como elementos supra-textuales o dimensión sonora (dicción, entonación, silencios, intensidad, pausas y ritmo).

Pese a estos estudios, el análisis y la sistematización de estos componentes que, en términos de Maingueneau y Charaudeau son fuertemente polisémicos y no obedecen a ninguna gramática (2004: 293), podría describirse como una “zona de sombra” y una asignatura pendiente para los estudios

lingüísticos que tradicionalmente han analizado y descripto los textos orales desde categorías propias de los textos escritos debido a que la representación de la lengua oral está moldeada por la escritura. Esto lo explica claramente Blanche-Benveniste en sus estudios sobre la relación entre oralidad y escritura: “creer que en la oralidad se habla con frases, palabras, mayúsculas y signos de puntuación, nociones gráficas, hace que sea más difícil el esfuerzo de estudiar lo hablado como tal” (1998: 37). Esto se ejemplifica en el uso de nociones gráficas aplicadas a la comunicación oral como cuando una persona aclara “entre comillas” en vez de acudir a elementos prosódicos que le permitirían señalar su duda o hacer hincapié en torno a su discurso. Para esta autora, los signos gráficos no pueden representar los aspectos de la comunicación oral que exceden lo puramente lingüístico. Por ello señala que “no tenemos conciencia de todo lo que la escritura no es capaz de representar como el tono irónico o las fuerzas ilocutorias” (1998: 37).

En síntesis, la lengua oral no se ha afianzado como objeto de enseñanza debido a la influencia que ha tenido la concepción dominante del lenguaje que es la que ha guiado las prácticas tradicionales de enseñanza de la lengua; también por la concepción dicotómica oralidad versus escritura que ha objetivado ciertos prejuicios en torno a la lengua oral; y por la dificultad de registrar y estudiar los textos orales que ha dificultado una sistematización teórica y conceptual que es imprescindible para su enseñanza. Finalmente, por la intervención de los componentes no lingüísticos en las producción de textos orales que constituyen una asignatura pendiente y, al mismo tiempo, un “obstáculo” para concebir a la lengua oral como objeto de análisis lingüístico y, por lo tanto, como objeto de enseñanza. Blanche-Benveniste lo sintetiza claramente al decir que “las características de la oralidad perturban” (1998: 25).

La transposición didáctica de la modalidad oral

Hasta aquí hemos querido describir la problemática de la transposición didáctica de la lengua oral que no es ajena a nuestro país. Ahora quisiéramos presentar, sin descuidar el contexto que hemos descripto, una propuesta didáctica que podría reorientar la enseñanza de la lengua oral con la misma sistematicidad que la enseñanza de la escritura debido a que “la comunicación oral y escrita pueden y deben enseñarse sistemáticamente” (Dolz y Schneuwly, 1997: 84).

Consideramos que la didáctica de compromiso propuesta por Jean-Paul Bronckart constituye un marco adecuado para diseñar una enseñanza sistemática de la lengua oral tanto en el nivel medio como en el nivel superior por varias razones.

En primer lugar porque su didáctica de compromiso tiene por objetivo enseñar la capacidad discursivo-textual que promueva el dominio, por parte del alumno, de la lengua en uso (escrita u oral), propósito coincidente con los principios establecidos en la reforma curricular argentina de 1994.

En segundo lugar, la didáctica que plantea Bronckart se destaca porque es aplicable tanto a la enseñanza de la modalidad oral como de la modalidad escrita. En este sentido, también es coherente con los objetos de conocimiento propuestos en los documentos oficiales de la reforma del año 1994 que se organizan para la Escuela General Básica en dos bloques (lengua oral y lengua escrita) y para el nivel Polimodal en un bloque Lengua oral y escrita.

Bronckart se ubica desde un enfoque que no concibe a la oralidad y a la escritura como dos modalidades opuestas ni considera a una superior respecto de la otra, sino que ambas constituyen una capacidad por aprender. Los textos orales presentan un protagonismo en su teoría que se evidencia en la definición misma de texto como “toda producción verbal situada, oral o escrita” y en la diferenciación entre géneros de textos orales y escritos que presenta este autor además de los múltiples ejemplos de textos orales que incluye (exposición oral pedagógica, conferencias, entrevistas, entre otros). Se observa un esfuerzo por parte de Bronckart de incluir a la oralidad en su trabajo.

En tercer lugar, la propuesta didáctica de Bronckart es apropiada a la problemática de la lengua oral porque no desconoce las representaciones de los agentes educativos en torno a la importancia de la enseñanza gramatical y por ello presenta paralelamente una didáctica del sistema de la lengua y una didáctica del funcionamiento textual a partir de dos niveles de trabajo paralelos: por un lado propone partir de un corpus de frases seleccionadas y realizar actividades de inferencia y de decodificación para conocer las principales nociones y reglas del sistema de la lengua y, simultáneamente, con un corpus de textos empíricos seleccionados, orales y escritos, propone actividades cuyo objetivo es sensibilizar a los estudiantes acerca de las condiciones de funcionamiento de los textos en su contexto comunicativo para que evalúen reglas de planificación y de textualización.

En cuarto lugar, consideramos que constituye un enfoque apropiado para la enseñanza de la lengua oral por el lugar que ocupa en su teoría y en su propuesta didáctica la categoría género de texto, presente en el marco de los enfoques comunicativos vigentes.

Por otro lado, si coincidimos con la propuesta de Bajtín, que Bronckart retoma, según la cual el hablante cuando produce un texto recurre a los modelos sociales que se encuentran en uso en una esfera determinada de la praxis social sin los cuales la comunicación sería imposible; inscribirse en una propuesta didáctica que gire en torno a la producción e interpretación de ciertos géneros de textos orales permitiría constituirlos en instrumentos de comunicación y en objetos de aprendizaje y además

permitiría que los estudiantes infieran, a través de la ejercitación, que la oralidad, como la escritura, se realiza a partir de diversos modelos sociales heredados y resignificados por una sociedad. De este modo, el género de texto se convierte en una mega-herramienta para la enseñanza de la lengua porque es una configuración estabilizada de muchas herramientas y subsistemas semióticos que sirven para actuar con eficacia en determinadas situaciones comunicativas.

Esta concepción, de la cual partimos, según la cual “...en una cultura dada, las representaciones asociadas a los textos orales y escritos son fundamentalmente genéricas” (Bronckart, 2007: 160) se puede comprobar por la forma en que los hablantes de una lengua describen las instancias de producción en las que participan debido a que un hablante no suele decir: voy a escribir o producir un texto sino “voy a escribir un correo, voy a enviar un mensaje de texto, tengo que elaborar mi currículum vitae o me tengo que preparar para una entrevista laboral o tengo que practicar el examen oral”. Sin embargo, cuando esos mismos hablantes, desde su rol de estudiantes, tienen que inscribir un texto en un género determinado manifiestan serias dificultades, como si la enseñanza de la lengua estuviera disociada de su funcionamiento real. Por ello se podría decir que la categoría de género de texto es testigo de cierta disociación entre la enseñanza de la lengua vista como un saber abstracto y el dominio del funcionamiento real de la lengua. Esta disociación se puede considerar producto de una metodología descriptiva y teórica hereditaria de la enseñanza gramatical tradicional que, en palabras de Dora Riestra, también se aplicó en la enseñanza de los objetos de conocimientos propios de los enfoques comunicativos como los géneros de textos o la coherencia y la cohesión y produjo la coexistencia de dos configuraciones didácticas opuestas. “Las prácticas escolares, dice Riestra, privilegiaron la descripción de tipologías textuales abstractas, difíciles de percibir y de aprehender, desapareciendo el texto como composición empírica” (2004).

Como consecuencia, la enseñanza de géneros de textos orales no deja de ser problemática, primero, porque no está disociada de esta visión de la lengua como un saber abstracto ni de la confusión terminológica existente entre géneros de texto, tipologías textuales y secuencias textuales producto de las diversas propuestas de clasificación de los textos que claramente repercute en las representaciones de los estudiantes en torno a categoría. Segundo, esta confusión se agudiza por el lugar que ha ocupado y ocupa la lengua oral en los estudios lingüísticos, que ha generado que la clasificación de los géneros de textos orales, pese al antecedente de la Retórica antigua que consistió en un estudio y enseñanza del dominio de la palabra hablada y produjo la primera clasificación de los textos en géneros, resulte tardía y que no presente la misma sistematicidad que la de los géneros de textos escritos.

Hemos observado en las prácticas docentes que los estudiantes, más allá de la confusión que evidencian en torno a los géneros en general, suelen relacionar la categoría género de texto principalmente con producciones escritas y no reconocen a los textos orales desde esta concepción, como si para ellos los textos orales son “a-genéricos”. Por ello, en el marco de la teoría de Bronckart, para quien “la organización de los géneros se presenta a los usuarios de una lengua bajo la forma de una nebulosa que comporta algunos islotes más o menos estabilizados (géneros claramente definibles y etiquetables), y conjuntos de textos con contornos difusos y en intersección parcial (géneros para los cuales las definiciones y los criterios siguen siendo móviles y/o divergentes)” (2004: 49), proponemos ubicar a los géneros de textos orales en los islotes más difusos del *architexto* concebido como el reservorio de textos al que acude el hablante en una situación de acción verbal determinada.

La dificultad de este desconocimiento radica en que si partimos de la concepción según la cual todos los textos se inscriben en un género determinado seleccionado a partir de la situación de comunicación en que se encuentran los hablantes, es decir que son modelos sociales adaptados a situaciones de comunicación tipo, si no se forma a los estudiantes en géneros de textos orales estamos restringiendo su capacidad de actuación en determinadas situaciones de comunicación que son fundamentales en su vida social, académica y profesional, tales como exámenes orales, exposiciones, debates y entrevistas laborales.

La pregunta es ¿a cuántos de los géneros de textos orales socialmente significativos explicitados en la reforma del año 1994 los alumnos han sido y son expuestos? Allí se lee: “se propiciará la participación activa en situaciones de comunicación oral formal, como parlamentos, discursos o exposiciones, debates públicos, asambleas y reuniones de trabajo” (CBC, Polimodal). Sin embargo, en los últimos años se ha comprobado que los estudiantes que ingresan al nivel superior universitario y no universitario en Argentina no sólo evidencian dificultades en relación con la lectura y la escritura (comprensión de textos y de consignas y elaboración autónoma de textos propios del ámbito académico) sino que también manifiestan dificultades para producir e interpretar textos orales calculados o no espontáneos, propios del ámbito académico en el cual se insertan. Esta afirmación se asienta en la experiencia docente en el nivel superior realizada en Rosario (Santa Fe) que ha permitido por un lado comprobar la capacidad discursiva-textual oral de los alumnos y por el otro conocer su vivencia en el nivel medio. Como lo señala Dora Riestra: “Son los alumnos que concluyen un nivel de escolaridad y comienzan a transitar otro quienes nos muestran, a través de sus textos, las dificultades en la enseñanza de la lengua”.

Muchos estudiantes de nivel superior manifiestan haber realizado producciones orales durante su paso por la escolaridad obligatoria, principalmente en el nivel medio. Sin embargo, señalan que estas producciones orales se realizaban generalmente en el marco de otra actividad (como dar cuenta de una lectura) y no como un objetivo en sí mismo. También señalan que no fueron evaluados en todas las ejercitaciones orales. Por otro lado, aquellos alumnos que recuerdan haber trabajado específicamente con un género de texto oral, por ejemplo la entrevista laboral, como un contenido de enseñanza en sí mismo, lo hicieron de modo teórico y sin ninguna ejercitación. En esta instancia la pregunta que habría que formularse es cómo la lengua oral se constituirá en un objeto de enseñanza que el alumno considera una capacidad por aprender si en la asignatura lengua no se presentan objetivos claros, ejercitaciones y criterios de evaluación específicos.

Para que la lengua oral presente una enseñanza sistemática debe organizarse en torno a objetivos y objetos de enseñanza claramente definidos y ordenados en un nivel progresivo de complejidad de acuerdo, por un lado, con las capacidades e intereses de los estudiantes y, por el otro, con las finalidades de la educación y las expectativas sociales externas en torno a la producciones orales y escritas.

No debemos olvidar que en culturas como la nuestra, de una oralidad secundaria en términos de Ong (1987) (y terciaria para otros autores), las producciones orales presentan ciertos rasgos organizativos y estructurales que exigen un alto nivel de preparación.

En palabras de Dolz y Schneuwly: “En cuanto a las prácticas lingüísticas, su adquisición empieza en el cuadro familiar, pero algunas, en particular las que conciernen al escrito y al oral formal, se realizan esencialmente en situaciones escolares, al menos en nuestra sociedad, gracias a la educación en la que los alumnos son conscientes de los objetivos de producción y comprensión” (1997: 79). Esta postura es coincidente con los objetivos propuestos en la Reforma educativa del año 1994: los alumnos deben “perfeccionar una oralidad ya adquirida” e interactuar “con el dinamismo de las conexiones de los sistemas verbales y no verbales en el mundo contemporáneo” ().

En quinto lugar, la didáctica de compromiso presentada por Bronckart aplica un método inductivo que parte de prácticas verbales concretas (frases o textos) y no de reglas abstractas como en la propuesta de enseñanza tradicional, luego se realiza una inferencia guiada que se codifica en forma de reglas o conceptos. De este modo el saber se construye, no se impone.

Bronckart diseña estas prácticas escolares a partir de la secuencia didáctica concebida como una herramienta pedagógica que, según Dolz y Schneuwly, es “válida tanto para la producción oral como para la escrita” (1997: 84). Las secuencias didácticas constituyen una serie de clases centradas en un género de texto cuyo objetivo es “(...) confrontar a los alumnos con los géneros textuales, para darles la posibilidad de construirlos y adquirirlos” (Dolz y Schneuwly, 1997: 84). Por ello se organizan en torno a un género de texto socialmente útil para el estudiante y a uno o varios problemas técnicos propios de ese género.

Para presentar las tres fases que conforman la secuencia didáctica vamos a trabajar con un género de texto oral: el debate. El debate es un género de texto oral socialmente significativo tanto en el ámbito académico como profesional que se corresponde con las finalidades sociales atribuidas a la enseñanza de la lengua. En este sentido, en la introducción del capítulo “Lengua” de los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica se lee lo siguiente: “le corresponde a la escuela brindar igualdad de posibilidades para que el ciudadano y la ciudadana logren el dominio lingüístico y comunicativo que les permita (...) expresar y defender los propios puntos de vista” (Avendaño, 2000: 133).

La propuesta es abordar el debate tanto en el nivel superior como en la escolaridad obligatoria en una progresión interciclos debido a que forma parte de los contenidos básicos comunes diseñados en la última reforma educativa para la Educación Polimodal, en el cual se intensifica la práctica de la palabra pública. Allí se lee: “La curiosidad general y el espíritu polémico deberán encauzarse hacia la confrontación argumentativa de las ideas, la reflexión sobre las formas de manipulación comunicativa y la búsqueda de un estilo personal de desempeño comunicativo oral y escrito” (CBC, Polimodal). Entre los contenidos conceptuales propuestos en la educación polimodal se incluyen “protocolo y restricciones discursivas de la conversación polémica. Debate. Asamblea” y entre los contenidos procedimentales la “confrontación e intercambio de opiniones” (Avendaño, 2000: 135). Por ello, en el nivel superior se deberían plantear nuevos elementos y nuevas exigencias que permitan la reorganización de las capacidades adquiridas por los estudiantes durante la escolaridad obligatoria.

El debate puede ser definido como una toma de palabra en público en la cual los participantes presentan sus puntos de vista opuestos en torno a un tema/problema social controvertido. Se realiza en una situación de comunicación formal que reúne a un moderador y a un grupo de expositores.

Bronckart divide a la secuencia didáctica en tres fases:

La producción textual inicial se efectúa a partir de una consigna muy clara, que explicita los objetivos del proyecto comunicativo: parámetros del contexto de producción (tipo de interacción, destinatario, medio utilizado, etc.); tema del texto y efecto que debe producir en el destinatario. Luego,

los textos producidos por los estudiantes son leídos, intercambiados y comentados libremente en clase.

Para proyectar los módulos se tienen en cuenta las dificultades observadas durante la producción inicial y se trabaja en talleres. Estos módulos pueden tratar diversos niveles: representación de la situación de comunicación y de la adecuación de un género a esta situación; representación y organización del contenido temático (...); problemas de los tipos de discurso presentes en el texto y de su articulación (nivel de la infraestructura); problemas de gestión de los mecanismos de textualización (conexión, cohesión nominal, cohesión verbal); problemas de gestión de las voces y de las modalizaciones, etc. Es necesario señalar que las actividades de los módulos pueden ser orales o escritas, y que si bien están siempre orientadas por la dimensión global de la textualidad, a veces pueden conducir a ejercicios precisos, del tipo de los ejercicios gramaticales clásicos.

La producción final consiste en pedir al estudiante, a partir de una nueva consigna relativa a un contexto y a un contenido temático diferente, que redacte un nuevo ejemplar del género trabajado. Dicho texto representa para los estudiantes como para el docente, una evaluación para medir los efectos del trabajo realizado en los módulos (2007: 144 y 145).

De este modo, el desarrollo de la secuencia didáctica propuesta partiría de una consigna que explicita los objetivos del proyecto, en este caso defender la postura personal acerca de un tema significativo para los alumnos en una dinámica de debate colectivo que se realizará en clase. Se realiza un análisis y comentario en clase de esta primera producción oral, se reconocen las capacidades adquiridas de los estudiantes en relación con el género de texto y se diagnostican las dificultades que hay que trabajar en módulos técnicos antes de la próxima intervención didáctica.

Los módulos técnicos a trabajar en la segunda fase pueden ser los siguientes: 1) representarse globalmente una situación polémica y asumir un rol social; 2) anticipar las posibles respuestas de los adversarios; 3) gestionar la ubicación y la distancia con los demás participantes; 4) presentar el tema de controversia en la introducción; 5) desarrollar argumentos reforzándolos con ejemplos; 6) implicar al receptor, utilizando deícticos personales: yo, nosotros, ustedes; 7) regular las pausas, el volumen de la voz, el ritmo, la entonación expresiva.

Luego del trabajo en los distintos módulos, se desarrolla la tercera fase en la cual se propone otra consigna de debate pero en un contexto distinto y sobre tema nuevo. La evaluación de esta producción oral permite medir los efectos del trabajo realizado en los distintos módulos. Como señala María Cecilia Stroppa "La corrección es una etapa de la estrategia didáctica (...) la fase de la corrección se centrará selectivamente en los objetivos establecidos en la secuencia didáctica" (2008: 61).

En la primera fase de la secuencia, resulta valioso didáctica trabajar con Fichas de observación que expliciten los criterios de evaluación que se tendrán en cuenta para que el estudiante pueda ejercer un autocontrol sobre sus producciones y, de ese modo, reestructure su capacidad discursiva-textual. El profesor completa las Fichas de observación luego de cada producción verbal y el estudiante las conserva como registro de su aprendizaje. Por otro lado, es sumamente positivo grabar las producciones orales de los alumnos para evaluar los efectos del trabajo realizado y promover la autorregulación de sus intervenciones futuras.

Por último, consideramos que esta propuesta didáctica de Bronckart constituye una opción válida para repensar la enseñanza de la lengua en general debido a que su diseño se concibe como transferencia de capacidades de una modalidad (oral o escrita) a la otra. En este marco, la lengua oral se nos presenta como una oportunidad que creemos puede ser transferida a la enseñanza de la escritura.

La enseñanza de la modalidad oral, una oportunidad

Creemos que la oralidad puede ser considerada una oportunidad para la enseñanza de la lengua en general por la idea que da inicio a esta ponencia: la modalidad oral constituye un "campo reconocido unánimemente como indispensable para el éxito de los estudiantes" (Bronckart, 2007: 160). En las prácticas educativas de nivel superior universitario y no universitario en Rosario los estudiantes manifiestan predisposición y compromiso con las ejercitaciones que implican producciones orales que en muchos casos asumen carácter de novedad para ellos. Este interés manifiesto constituye una primera oportunidad, pero no la única, para la enseñanza del dominio de la lengua oral.

Por otro lado, consideramos que la producción de textos orales permitiría acercar a los alumnos a la tendencia actual de la lingüística según la cual decir es al mismo tiempo hacer y afianzar la concepción del lenguaje como una actividad humana, modificando la representación, todavía vigente en los estudiantes, que lo identifica primordialmente con un medio de comunicación o de transmisión de información. En este sentido, Dora Riestra señala que, pese al cambio de enfoque materializado en la reforma educativa del año 1994, en el nivel secundario se continúa considerando al discurso no como una práctica sino en la perspectiva clásica del "sistema" de la lengua (2004).

La concepción de lenguaje que propone Coseriu como "una actividad humana específica y fácilmente reconocible, a saber, como *hablar (...) con otro*" (1977: 13 y 15), que retoma Bronckart, da cuenta de los dos aspectos que creemos son fundamentales para afirmar que la enseñanza de la

oralidad constituye una oportunidad que se está desaprovechando: por un lado, porque las producciones orales resaltan que el lenguaje es una práctica o actividad y, por el otro, debido a la presencia del receptor en el mismo contexto físico que el emisor que grafica que esa actividad se ejerce “con otro”.

De este modo, el carácter accional del lenguaje resulta más evidente en la comunicación oral que en la escrita. Existe una relación entre la escritura y los aspectos gramaticales y normativos de la lengua (como la ortografía), deudora de la enseñanza tradicional de la lengua enfocada en la gramática y en la escritura, que genera que el estudiante al escribir un texto se concentre fundamentalmente en esos aspectos. La oralidad, en cambio, se suele relacionar con aspectos pragmáticos que permiten focalizar de modo más evidente en la concepción del lenguaje como una actividad humana.

A su vez, el contexto cobra mayor importancia en las producciones orales que en las escritas debido a un rasgo que distingue a la modalidad oral: la co-presencia del emisor y el receptor en un mismo contexto físico. En la mayoría de situaciones comunicativas orales, el destinatario comparte tiempo y lugar con el emisor, característica que le permite a Bronckart considerarlo como un co-productor que puede tener voz y voto en el desarrollo del texto (dependiendo por supuesto si es o no monologal).

La presencia del receptor en el mismo contexto que el emisor permite que durante la producción de un texto oral el hablante conceptualice de un modo más evidente no sólo que su texto constituye una actividad sino también que esa actividad tiene una intención comunicativa en torno a la cual el receptor se constituye en un factor clave. Por otro lado, el emisor puede observar la reacción de su destinatario y esto genera que los estudiantes, puestos en situación de simulación, sean más conscientes del resultado y los efectos que su acción verbal tiene en relación con la intención comunicativa que persiguen y por lo tanto consideren todos los aspectos involucrados en pos de ello.

Por otro lado, el concepto de imagen (*face*) o la representación del mundo socio-subjetivo en términos de Bronckart, cuyo aprendizaje es de por sí es complejo, resulta más evidente en la modalidad oral que en la escrita, aun cuando se parta de un preconcepción errónea en relación con el mundo subjetivo o la “imagen que alguien da de sí mismo al hablar” (2004: 60) que relaciona la imagen con la apariencia física.

Dice Bronckart: “Tanto nuestro conocimiento de los lugares sociales, de sus normas, y de los roles a los que dan lugar, como el de los mecanismos de exhibición-protección de nuestra imagen (o *face*, ver Goffman, 1973) se construyen paulatinamente, conforme se va acrecentando nuestra experiencia de la vida social y puede modificarse constantemente. Es frecuente equivocarse en cuanto al lugar social de una producción verbal” (2004: 62). Trabajar con textos orales es un modo de internalizar en los estudiantes las representaciones de los mundos formales social y subjetivo que resulta mucho más complejo en la escritura. Si se trabaja desde esta propuesta didáctica, las capacidades adquiridas en la producción de textos orales podrán ser transferidas a la producción de textos escritos y repercutirán, por lo tanto, en la enseñanza de la lengua en general.

Por otra parte, por el carácter de “exposición” que asumen las producciones orales y por la inmediatez en la reacción del receptor y en la evaluación del docente, la enseñanza de la lengua oral también constituye una oportunidad para afianzar en los estudiantes la concepción de la enseñanza como una capacidad cuyo dominio afecta las situaciones de comunicación concretas de su vida y no como un saber abstracto.

En síntesis, en el marco de un contrato social que se renueva constantemente, nuestra propuesta es aprovechar los objetos de conocimiento materializados en la reforma curricular del año 1994 y actualizar los saberes objeto de enseñanza del área de lengua a partir del trabajo con la lengua oral concebido como una oportunidad para la enseñanza de la lengua en general.

Notas

1 En esta ponencia no se aborda la nueva Ley de Educación Nacional N° 26.206 debido a que su aplicación es reciente.

Referencias

- Avendaño, Fernando (2000) “La enseñanza de la argumentación”. En *Temas actuales en Didáctica de la Lengua*. Rosario: Laborde.
- Blanche-Benveniste, Claire (1998) *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Bronckart, Jean-Paul (2004) *Actividad verbal, textos y discursos*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, Jean-Paul (2007) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Charaudeau, Patrick y Maingueneau, Dominique (2004) *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Coseriu, Eugenio (1977) *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Desinano, Norma (1996) *Estudios sobre interacción dialógica*. Rosario: HomoSapiens.
- Dolz, Joaquim y Schneuwly, Bernard (1997) “Géneros y progresión en expresión oral y escrita”. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (11): 77-98.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1997) *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1996) *La conversation*. París: Seuil.

- Maingueneau, Dominique (2009) *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires: Ediciones Nueva visión.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación (1997) *Contenidos básicos comunes para la educación Polimodal*. Lengua y Literatura. República Argentina.
- Ong, Walter (1987) *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la Palabra*. México: Fondo de cultura Económica.
- Rébola, María Cristina “La construcción de los objetos de enseñanza en la formación docente”. *Propuestas. De la problemática del aula a las propuestas concretas* (12): 17-24.
- Reyes, Graciela (1990) *La pragmática lingüística*. Barcelona: Montesinos.
- Riestra, Dora “Propuesta de reenseñanza de las actividades de lectura y escritura en estudiantes universitarios” [Online]. Centro Regional Bariloche. Universidad Nacional del Comahue (Abril-5). Disponible en www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/146.pdf
- Riestra, Dora (2004) *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Tesis doctoral. Universidad de Ginebra.
- Stroppa, María Cecilia (2007): “Desarrollo y enseñanza de la lengua oral en la escuela. Los géneros orales desde una perspectiva didáctica”. *Propuestas. De la problemática del aula a las propuestas concretas* (12): 53-61.

Capítulo 113: 915-924

La evaluación en el área de gramática inglesa:
Cómo garantizar objetividad e imparcialidad con respecto a los
intereses de los alumnos

Fabián H. Negrelli, Natalia V. Dalla Costa y María José Morchio

En Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

La evaluación en el área de gramática inglesa: Cómo garantizar objetividad e imparcialidad con respecto a los intereses de los alumnos

Fabián H. Negrelli, Natalia V. Dalla Costa y María José Morchio

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, Argentina

fnfl2008@yahoo.com.ar; natidc@yahoo.com; mariajosemorchio@gmail.com

Resumen

Todo proceso de evaluación adquiere sentido en tanto facilite la identificación de áreas que necesitan modificarse para mejorar los resultados obtenidos. Una discusión de la evaluación del aprendizaje tiene como objeto analizar los principios éticos de la evaluación, la autonomía moral de los agentes implicados, la imparcialidad en la representación de los estudiantes, y la presentación lógica de las cuestiones de un examen (House, 1980). En este sentido, el estudio de los procesos de evaluación en el área de gramática inglesa en la Facultad de Lenguas, UNC contribuye a superar la problemática de la falta de uniformidad de criterios de evaluación. En este trabajo, exponemos la metodología, los objetivos, sujetos y resultados de nuestra investigación, cuyo objetivo fue establecer criterios de evaluación y calificación unificados que ayudaran a los evaluadores a lograr coincidencia interpretativa en la calificación y a los alumnos a confiar en la validez de la calificación obtenida.

Introducción

Todo proceso de evaluación académica adquiere sentido en tanto facilite la identificación de áreas, procesos, decisiones, etc. que necesitan modificarse para mejorar la calidad de los resultados obtenidos. Ello será posible en la medida en que se avance, a partir de indicadores de rendimiento globales, como en el caso de la enseñanza universitaria, hacia el conocimiento más específico y en detalle del encadenamiento de situaciones e instancias del proceso enseñanza-aprendizaje que producen esos resultados (Ramsden, 1998; Apodaca & Lobato, 1997; Villar Angulo y Alegre de la Rosa, 2004).

Evaluar un aprendizaje es, pues, una acción encaminada a estimar, apreciar o juzgar el valor o mérito que tiene el cambio en el conocimiento, capacidades o actitudes de los estudiantes. Cuando se aplica la evaluación a la enseñanza universitaria se amplía el campo de ideas, términos y significados relacionados y derivados de la evaluación. Así también se habla de. (a) medir, como la asignación de un número a un objeto, según una regla aceptable, o (b) de codificar, como la atribución de un valor a una actuación en una prueba. La medición en la enseñanza es la comparación de una tarea de aprendizaje (tipos de percepciones, comprensiones, conocimientos declarativos y procedimentales, o capacidades de respuesta que un estudiante debe poseer para tener éxito en un aprendizaje) con su respectiva unidad (tal como las puntuaciones de una prueba educativa), con el fin de averiguar cuántas veces la segunda (unidad) está contenida en la primera (experiencia). El concepto medición se refiere a un amplio rango de tareas de aprendizaje (destrezas y competencias específicas) que tienen distintas valoraciones para los profesores, incluso de una misma asignatura o cátedra. En consecuencia, la medición requiere un análisis sistemático (ampliación de conceptos de validez y fiabilidad) y una reflexión crítica acerca del rasgo, habilidad o tarea que está midiendo el ítem de una prueba. Desde esta perspectiva, una discusión a los postulados previos a la evaluación del aprendizaje tiene como objeto analizar: (i) Los principios éticos de funcionamiento de la evaluación, entre otros, la igualdad moral de los estudiantes evaluados en una materia, la autonomía moral de los agentes (profesores y estudiantes) implicados en una asignatura, la imparcialidad en la representación de los intereses de los estudiantes, la reciprocidad en el trato dispensado a los estudiantes en las revisiones de los exámenes (House, 1980), y (ii) la presentación lógica de las cuestiones de un test, prueba o examen.

Es en este sentido que creímos que el estudio de algunos aspectos relacionados con los procesos de evaluación en el área de gramática inglesa en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) contribuiría a tomar decisiones para superar la problemática de la falta de uniformidad de criterios de evaluación.

La fiabilidad y la validez son dos cualidades esenciales que deben tenerse todos los exámenes de carácter científico y que deciden, como en el caso que nos convoca, la promoción al curso siguiente. Por definición, podemos decir que una prueba es fiable, cuando es estable, equivalente o muestra consistencia interna. Una prueba alcanza un elevado coeficiente de fiabilidad si los errores de medida quedan reducidos al mínimo. Las pruebas se consideran fiables cuando, midan lo que midan, proporcionan puntuaciones comparables cuando se repite su aplicación, o se compara con otra equivalente. La fiabilidad debe entenderse como el término que describe la consistencia que existe entre las medidas, la ausencia de error. Se dice que un test es fiable cuando mide con la misma

precisión, da los mismos resultados, en sucesivas aplicaciones realizadas en situaciones similares, independientemente del sujeto calificador. Podemos decir que a más fiabilidad, más estables y consistentes son los resultados de las pruebas entre una aplicación y otra. En cuanto a la validez de un examen, podemos decir que ésta está garantizada cuando una prueba está concebida, elaborada y aplicada de tal manera que mida lo que se propone medir. En este contexto, el presente trabajo de investigación ha intentado encauzar los intereses e inquietudes - en cuanto a lograr fiabilidad y validez en las evaluaciones que suministren a sus alumnos - de un grupo de profesores que desarrollan su actividad docente en el área de gramática inglesa de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Inglés de la Facultad de Lenguas de la UNC; por otro lado, también han formado parte de este proyecto docentes que integraron el equipo de gestión de nuestra Facultad (durante el periodo junio 2005- junio 2008) - tal es el caso de la Vicedecana, de la Secretaria Académica (Asesora de este proyecto) y de la Pro-secretaria Académica - quienes desde su profundo conocimiento de la realidad institucional y desde su formación académica y experiencia en el campo de la investigación educativa, principalmente en el área de evaluación, han realizado un invaluable aporte a este proyecto. No debemos olvidarnos de los demás miembros de este equipo - profesores adscriptos a asignaturas correspondientes al área de gramática inglesa, y alumnos de los cursos superiores, quienes aportaron su visión y su experiencia con respecto al tema investigado en esta área en particular y en otras áreas disciplinares. La inquietud ha estado, entonces, orientada a desarrollar actividades de investigación que condujeran a establecer criterios de evaluación y calificación unificados que ayudaran, por una parte, a los profesores evaluadores a lograr coincidencia interpretativa en la calificación y, por otra, a los alumnos a creer en la fiabilidad y validez de la calificación obtenida. En este punto, debemos remarcar que los criterios de evaluación constituyen el referente fundamental para determinar el grado de consecución de los objetivos generales de la asignatura que hayan alcanzado los alumnos. Son indicadores para la evaluación de los aprendizajes de los alumnos en los diferentes niveles de concreción curricular. Dichos criterios deben ser considerados puntos de referencia que hacen posible la calificación de lo que nos proponemos evaluar, en otras palabras, deben ser referentes de valor argumentados que nos ayuden a conocer en qué medida un sujeto alcanza el dominio de cada área.

Numerosos estudios de investigación han argumentado extensamente acerca de la fiabilidad de las calificaciones y de la probada influencia negativa que ejerce la subjetividad en la percepción y actitud de los que corrigen (Bachman, 1990; Gass, 1994; Alderson, Clapham & Wall, 1995; Bachman & Palmer, 1996; Bachman & Cohen, 1998; Bachman, 2002; Hughes, 2003; entre otros); es por ello, que más allá de las discusiones acerca de las concepciones y de las formas que puedan considerarse más pertinentes o apropiadas para llevar a cabo la acción de evaluar por parte del docente, esa acción tiene una importancia central, ya que en ella se produce el encuentro entre los criterios sostenidos por la institución educativa y por el que “enseña” por un lado, y lo que le es posible mostrar al alumno como adquisición durante un periodo preestablecido, por el otro. Como resultado, el alumno es promovido a un nivel siguiente en la sucesión en que han sido ordenadas esas adquisiciones, o bien sufre el impedimento para continuar y, así, debe volver sobre la etapa anterior para revisar, corregir, aquellas competencias y/o conocimientos que aún no han sido adquiridos y que forman parte de la habilidad gramatical necesaria -entendida ésta como “la combinación de conocimiento gramatical y competencia estratégica” (Purpura, 2004:86) para superar la presente etapa y ser promovidos a la siguiente. Es relativamente simple concluir que, al menos parcialmente, el hecho de permanecer, detenerse, avanzar en la carrera al ritmo previsto o a un ritmo menor depende del juicio que el profesor elabore, de acuerdo con determinados criterios, sobre lo que demuestra el alumno en la situación diseñada a los efectos de la evaluación. Este lugar central que ocupan los momentos de evaluación en relación con la carrera académica de los alumnos justificaba un análisis profundo de la situación y un estudio descriptivo que permitiera garantizar objetividad por parte de los evaluadores a la hora de evaluar y/ o calificar lo que denominaremos genéricamente la “prueba” (remitiéndonos más a una categoría descriptiva que a algo conceptualmente definido), y que, al mismo tiempo, garantizara imparcialidad en la representación de los intereses de los alumnos.

Objetivos de la investigación

El objetivo general de nuestro proyecto fue abordar la elaboración de criterios de evaluación estandarizados con el fin de evitar la disparidad de criterios existentes y asegurar validez y fiabilidad en la calificación de los exámenes del área gramática inglesa. Entre los objetivos específicos que se plantearon al comenzar el desarrollo de este proyecto, podemos citar los siguientes:

Describir y analizar los objetivos de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Inglés de la Facultad de Lenguas de la UNC y el perfil del egresado en cada una de las carreras mencionadas, según consta en el plan de Estudios vigente;

Describir y analizar los objetivos, contenidos programáticos mínimos, metodología del proceso enseñanza-aprendizaje y formas de evaluación de la asignatura Gramática Inglesa I, tal cual se explicitan en el programa vigente;

Establecer el nivel de habilidad gramatical de la lengua inglesa que se espera de los alumnos al finalizar el cursado de la asignatura Gramática Inglesa I;

Verificar la presencia o ausencia de uniformidad de criterios de evaluación entre los profesores que califican la habilidad gramatical adquirida por los alumnos en la asignatura Gramática Inglesa I;

Analizar, describir, interpretar y clasificar los errores detectados en la muestra para luego ordenarlos según su relevancia a fin de lograr el nivel de habilidad gramatical requerida para acceder a la promoción de la asignatura;

Verificar la eficacia y utilidad del instrumento en términos de uniformidad lograda en las calificaciones independientemente de la identidad del profesor-calificador.

Materiales y métodos

El grupo de sujetos estudiados en este proyecto estuvo conformado, por un lado, por 60 alumnos inscriptos en la asignatura Gramática Inglesa I – materia común en las carreras de Profesorado, Traductorado o Licenciatura en Inglés de la Facultad de Lenguas de la UNC. Dichos alumnos habían regularizado la asignatura en el ciclo lectivo 2007. Por otro lado se estudió a un grupo de profesores (miembros de este proyecto) integrantes de las cátedras de Práctica Gramatical del Inglés y/o Gramática Inglesa I.

Los siguientes materiales han sido estudiados y/o analizados hasta el momento para la consecución de este proyecto:

Plan de Estudios vigente para las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Inglés de la Facultad de Lenguas de la UNC;

Programa 2007 de la asignatura Gramática Inglesa I;

Exámenes Finales Regulares escritos de la asignatura Gramática Inglesa I correspondientes al turno marzo 2008;

Taxonomías descriptivas y explicativas de errores.

Métodos de análisis

Los miembros del equipo que dictan la asignatura Gramática Inglesa I procedieron a diseñar y administrar el examen (“la prueba”) en un todo de acuerdo con los contenidos disciplinares y formato de evaluación impartidos durante el ciclo lectivo 2007, a los fines de recolectar la muestra. Dicha muestra consistió en tres grupos de 20 exámenes cada uno elegidos en forma aleatoria, correspondientes al turno de Exámenes Finales Regulares de marzo de 2008. En dicha oportunidad, una vez que los alumnos habían resuelto el examen y a los fines de preservar la versión original que contenía las respuestas de cada uno de los alumnos, (es decir, previo al proceso de corrección que realizara cualquiera de los docentes que integraba la mesa examinadora), se procedió a fotocopiar cada uno de los 60 exámenes seleccionados.

Algunos miembros del equipo de investigación (miembros externos a la cátedra de Gramática Inglesa I se avocaron en sucesivas reuniones a realizar la descripción y análisis de los objetivos y perfil del egresado de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura en inglés (Plan de Estudio vigente), para continuar, luego, con la descripción y el análisis de los objetivos, contenidos disciplinares, metodología de trabajo, formas y criterios de evaluación de la asignatura Gramática Inglesa I, según el programa vigente de la asignatura. En su informe, llegaron a la conclusión que tanto los objetivos, como así también la metodología de enseñanza y de evaluación planteados en el Programa vigente de la asignatura respondían a las pautas y descriptores establecidos en el Plan de Estudios vigente para las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Inglés. Sin embargo, puntualizaron el hecho de que los criterios de evaluación no estaban lo suficientemente descriptos o establecidos para asegurar fiabilidad en la corrección de los exámenes independientemente del docente que corrigiera esa prueba, por lo cual recomendaron revisar este punto del programa, explicitando de manera suficientemente pormenorizada y teniendo en cuenta los resultados de la presente investigación, para los ciclos lectivos venideros.

Por otra parte, los alumnos que formaron parte de este proyecto fueron invitados a responder un cuestionario en el que se hacía especial hincapié en su experiencia personal en el cursado de la asignatura Gramática Inglesa I. En las respuestas de los alumnos a dicho cuestionario se notó un acuerdo general en que a lo largo de su trayectoria como estudiantes en la Facultad de Lenguas habían experimentado a menudo en las distintas cátedras – Gramática Inglesa no era una excepción– la falta de uniformidad en cuanto a los criterios de corrección de sus evaluaciones (valoración de errores, respeto por las ideas, distintas exigencias en cuanto a la profundidad en el desarrollo teórico de un tema, etc.) con respecto a las de otros compañeros, dependiendo de quiénes habían sido los docentes que habían corregido los exámenes. En otro orden de cosas, los alumnos valoraron muy positivamente el hecho de que este proyecto de investigación se llevara a cabo, ya que hubo absoluta coincidencia entre ellos en la importancia que debe otorgársele a la validez y a la fiabilidad en cualquier examen. Un aspecto positivo que es menester señalar en esta oportunidad es que, en general, los alumnos coincidieron en que el examen final de la asignatura Gramática Inglesa I que

ellos habían rendido había valorado sus conocimientos disciplinares de la asignatura, la habilidad para aplicar las adquisiciones logradas, y la adecuada exposición de las mismas. Asimismo, valoraron positivamente que los ejercicios incluidos en el examen reflejaban el tipo de ejercicios incluidos en las evaluaciones parciales impartidas durante el transcurso del ciclo lectivo. Es deseable destacar que las opiniones vertidas por los alumnos – ya sea en forma oral en los distintos encuentros como en forma escrita a través del cuestionario mencionado – contribuyeron a realizar importantes cambios con respecto a la metodología y criterios de evaluación en el programa de estudios del ciclo lectivo 2009 como así también a otorgar la promoción de la asignatura sin examen final, lo cual contribuyó a realizar una evaluación más pormenorizada y más profunda del proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos disciplinares de la asignatura y a aumentar el nivel de presentismo de los alumnos a las clases teórico-prácticas.

Primera etapa de corrección de los exámenes

Seguidamente, cuatro docentes (el Profesor Titular, la Profesora Asistente y la Profesora adscripta de la cátedra Gramática Inglesa I, como así también la Prof. Adjunta de la cátedra Práctica Gramatical del inglés) procedieron a corregir el primer grupo de exámenes que fueran fotocopiados y preservados oportunamente para este fin. Así, los cuatro docentes corrigieron en forma individual -sin ningún tipo de influencia o ingerencia de los otros tres docentes y sin establecer ni acordar ningún tipo de criterios de corrección (excepto los establecidos en el Programa de la asignatura) - los 20 exámenes que formaban parte del primer grupo de la muestra recolectada. Posteriormente, se realizó una reunión con los miembros del equipo de investigación a los fines de verificar la presencia o ausencia de uniformidad de criterios de evaluación entre los distintos sujetos evaluadores.

La siguiente tabla ilustra los resultados obtenidos en esta primera etapa:

Sujeto	Examinador 1		Examinador 2		Examinador 3		Examinador 4	
	%	Calif.	%	Calif.	%	Calif.	%	Calif.
1	72	7	67	6	63	6	69	7
2	69	7	67	6	73	7	63	6
3	65	6	70	7	63	6	69	7
4	72	7	73	7	69	7	74	7
5	71	7	73	7	69	7	76	8
6	70	7	62	5	63	6	63	6
7	58	4	57	4	58	4	66	6
8	57	4	59	5	58	4	69	7
9	79	8	79	8	70	7	82	9
10	79	8	80	8	79	8	85	9
11	64	6	65	6	60	5	67	6
12	71	7	77	8	75	7	79	8
13	69	7	76	8	73	7	72	7
14	66	6	63	6	66	6	79	8
15	65	6	57	4	57	4	67	6
16	57	4	66	6	66	6	65	6
17	66	6	72	7	73	7	72	7
18	78	8	78	8	80	8	80	8
19	58	4	58	4	60	5	65	6
20	45	3	51	3	50	3	57	4

Como se desprende del análisis de los resultados obtenidos en esta primera etapa, todos los miembros del equipo coincidimos en que:

(1) En sólo dos casos (10%) (sujetos n° 4 y 18) hubo coincidencia con respecto a la calificación final obtenida; por lo tanto, eran fundadas las quejas y/o percepciones de los alumnos en cuanto a la ausencia de criterios unificados de corrección en la asignatura Gramática Inglesa I.

Veamos la representación del porcentaje obtenido:



Figura 1: Resultados obtenidos en la primera etapa de corrección de los exámenes.

(2) Existía una necesidad imperiosa de mejorar y compartir las prácticas evaluativas de la cátedra, sobre todo en el caso del evaluador N° 4 (donde se nota mayor disparidad en cuanto a las notas o porcentajes otorgados en cada caso con respecto a los otros tres evaluadores), quien se había incorporado a la cátedra recientemente y, por ende, carecía de la experiencia que poseían los otros tres evaluadores, quienes se venían desempeñando en el área de gramática inglesa durante varios años.

(3) Los docentes de la cátedra debían trabajar en pos de desarrollar métodos o procedimientos de corrección fiables que garantizaran a los alumnos resultados justos.

(4) Era necesario describir los distintos tipos de errores cometidos por los alumnos y acordar la importancia de dichos errores en la calificación final con el objeto de elaborar una normativa de aplicación que lograra la máxima estandarización con respecto a los criterios de evaluación que debían seguir todos los miembros de la cátedra.

(5) Todos los esfuerzos debían dirigirse hacia el desarrollo de una evaluación “criterial”, que debía consistir en la fijación de criterios externos bien formulados y concretos para proceder a evaluar un aprendizaje, tomando como punto de referencia un criterio marcado y/o las fases en que éste se haya podido desglosar, al margen del nivel personal del grupo.

Algunas especificaciones en cuanto a la “prueba”:

El examen analizado fue un examen escrito y puede definirse como una prueba de rendimiento (Consejo de Europa, 2001), es decir que dicho examen se consideraba como el resultado de una evaluación sumativa (la que tiene lugar al final de un determinado proceso didáctico; constata los resultados de ese proceso y sirve de base para adoptar decisiones de certificación, promoción o repetición, y de selección) + una evaluación del aprovechamiento. Esta prueba de rendimiento (o examen final) tenía como finalidad determinar los conocimientos lingüísticos de cada alumno y las posibilidades que se observaban en este estudiante para desenvolverse en el mundo real, aplicando sus conocimientos, aplicando sus conocimientos previos y lo que había aprendido a lo largo del cursado de la asignatura Gramática Inglesa I. Era, por lo tanto, una prueba que pretendía evaluar el aprovechamiento que el alumno había realizado de los contenidos disciplinares y estratégicos desarrollados durante el curso a los fines de evaluar si el estudiante había alcanzado los objetivos específicos fijados en el programa del curso para poder certificar su promoción al curso siguiente.

Por otra parte, queremos destacar que el examen objeto de esta investigación incluyó tareas de corrección objetiva (ejercicios de llenado de blancos, de selección de la opción correcta, etc.) y tareas de corrección subjetiva (ejercicios de producción y de justificación teórica), en los que el alumno debía demostrar tanto sus conocimientos lingüísticos como su capacidad de pensamiento crítico y utilización de estrategias de aprendizaje para resolver una situación dada exitosamente. En todos los casos el estudiante debía utilizar la lengua como objeto de estudio.

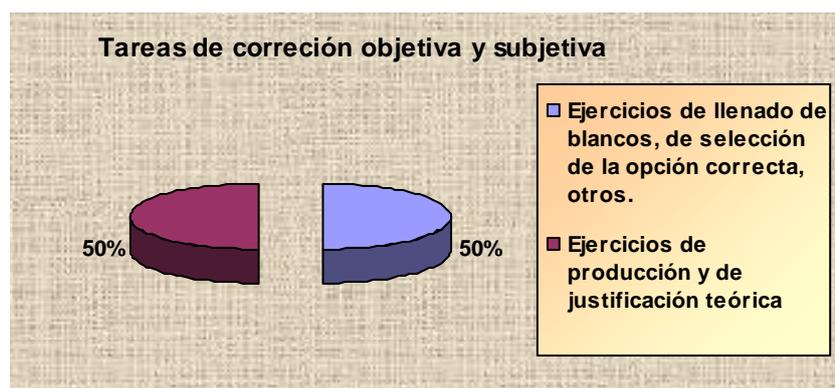


Figura 2: Distribución de tareas de corrección en el examen objeto de la investigación.

En cuanto al contenido de la prueba, se prestó especial atención al hecho de que ésta reflejara una muestra significativa de lo que se había trabajado en clase a lo largo del curso, de acuerdo con el cronograma y programa de estudios vigentes.

El examen analizado consta de 6 ejercicios:

Ejercicio “A”: Ejercicio de identificación y corrección de errores gramaticales en un texto. Puntaje asignado: 9 %

Ejercicio “B”: Ejercicio de selección de estructuras gramaticales en el texto anterior y justificación teórica. Puntaje asignado: 6%

Ejercicio “C”: Ejercicio de transformación gramatical manteniendo el mismo significado. Puntaje asignado: 16%

Ejercicio “D”: Ejercicio de identificación y análisis teórico. Puntaje asignado: 24%

Ejercicio “E”: Ejercicio de combinación de oraciones aplicando las reglas gramaticales pertinentes. Puntaje asignado: 20%

Ejercicio “F”: Ejercicio de producción, que consistía en la finalización de ideas siguiendo instrucciones específicas dadas para completar la estructura y el significado de las mismas. Puntaje asignado: 15%

Puntaje total del examen: 90%

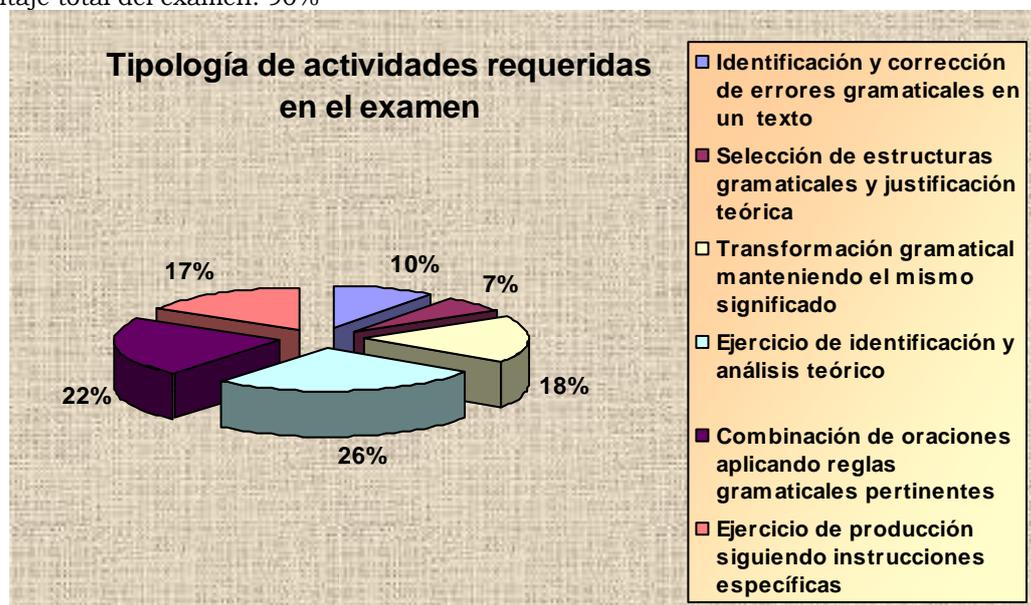


Figura 3: Contenido de la “prueba” o examen y puntaje asignado a cada actividad.

Para otorgar el puntaje obtenido y la nota correspondiente a cada alumno/a se utilizó el siguiente baremo, que fue adaptado del baremo oficial de la Facultad de Lenguas de la UNC (el cual está calculado sobre una base del 100%):

Porcentaje	Calificación
1 a 17 %	1
18 a 35 %	2
36 a 53 %	3
54 a 58 %	4
59 a 62 %	5
63 a 68%	6
69 a 76%	7
77 a 80%	8
81 a 86%	9
87 a 90%	10

Segunda etapa de corrección de los exámenes

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la primera etapa del proyecto y luego de haber llevado a cabo distintos talleres, en los cuales se discutieron, se analizaron y se trataron de interpretar las posibles causas en cuanto a la disparidad en los porcentajes y en las notas brindadas en cada caso por cada uno de los 4 evaluadores, se diseñaron diferentes taxonomías descriptivas de los errores más frecuentes observados en los exámenes y se llegó a un consenso con respecto al grado de incidencia de cada tipo de error en la nota o porcentaje obtenido según su relevancia para acceder a la promoción de la asignatura. Seguidamente, los sujetos evaluadores procedieron a corregir el segundo grupo de exámenes. La siguiente tabla ilustra los resultados obtenidos en esta segunda etapa:

Sujeto	Examinador 1		Examinador 2		Examinador 3		Examinador 4	
	%	Calif.	%	Calif.	%	Calif.	%	Calif.
1	74	7	77	8	70	7	77	8
2	74	7	73	7	66	6	74	7
3	74	7	78	8	81	9	78	8
4	85	9	86	9	84	9	77	8
5	71	7	70	7	70	7	77	8
6	68	6	76	7	64	6	74	7
7	84	9	85	9	83	9	84	8
8	84	9	83	9	86	9	79	8
9	66	6	68	6	68	6	67	6
10	69	7	68	6	68	6	70	7
11	77	8	73	7	80	8	77	8
12	77	8	73	7	78	8	69	7
13	67	6	76	7	78	8	74	7
14	80	8	78	8	82	9	80	8
15	79	8	74	7	80	8	77	8
16	84	9	86	9	85	9	82	9
17	80	8	80	8	78	8	80	8
18	79	8	78	8	77	8	78	8
19	85	9	82	9	77	8	85	9
20	80	8	80	8	77	8	81	9

Como puede observarse, si bien en esta segunda etapa existe un mayor número de alumnos que obtuvieron la misma calificación, independientemente del docente-calificador, el porcentaje en que no hubo coincidencia (80% = 16 casos), demostró que era necesario continuar trabajando para pulir el instrumento de evaluación.

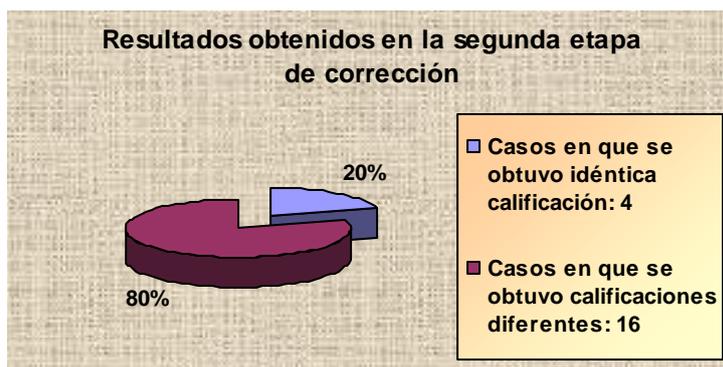


Figura 4: Porcentajes de resultados obtenidos del segundo grupo de exámenes, segunda etapa del proyecto.

Es por ello que sobre la base de estos resultados, la próxima tarea que desarrolló este equipo de investigación fue llevar a cabo el diseño y elaboración de bandas o descriptores referenciales de suficiencia con respecto a la habilidad gramatical adquirida en forma de escalas de estimación ordinales que contuvieran requerimientos plenos de habilidad gramatical (léase ausencia de errores) o requerimientos parciales de habilidad gramatical (con mención a número de errores tipificados) o falta de habilidad gramatical. Para ello, se acordó realizar una calificación pormenorizada de cada ejercicio, es decir llevar a cabo una calificación que puntuara sobre cada uno de los puntos y dentro de cada punto sobre las diversas características consideradas esenciales en el tema propuesto.

Tercera etapa de corrección de los exámenes

Seguidamente, los sujetos evaluadores procedieron a corregir el segundo grupo de exámenes. La siguiente tabla ilustra los resultados obtenidos en esta segunda etapa:

Sujeto	Examinador 1		Examinador 2		Examinador 3		Examinador 4	
	%	Calif.	%	Calif.	%	Calif.	%	Calif.
1	83	9	85	9	75	7	85	9
2	74	7	75	7	73	7	69	7
3	80	8	83	9	78	8	80	8
4	72	7	72	7	69	7	74	7
5	74	7	75	7	76	7	69	7
6	80	8	80	8	75	7	79	8
7	82	9	81	9	81	9	82	9
8	74	7	73	7	69	7	76	7
9	77	8	73	7	83	9	79	8
10	80	8	80	8	80	8	78	8
11	75	7	73	7	74	7	79	8
12	74	7	75	7	63	6	68	6
13	68	6	67	6	68	6	63	6
14	60	5	59	5	61	5	60	5
15	68	6	51	4	64	6	72	7
16	67	6	66	6	68	6	67	6
17	73	7	71	7	74	7	70	7
18	75	7	76	7	81	9	73	7
19	76	8	74	7	78	8	68	6
20	77	8	78	8	77	8	77	8

El grupo de investigadores analizó los resultados en términos de grado de uniformidad en la calificación que fuera asignada a cada uno de los veinte exámenes por cada profesor-calificador durante la tercera etapa. En esta oportunidad, se puede observar un mayor grado de coincidencia en comparación con las dos etapas anteriores (10% = 2 casos en la primera etapa, 20% = 4 casos en la segunda etapa; 60 % = 12 casos en la tercera etapa) en cuanto a

los porcentajes y calificaciones finales otorgadas a cada alumno en cada caso, lo cual refleja un mayor consenso en lo que concierne a la interpretación de los errores cometidos por los alumnos y, por ende, un gran paso hacia la unificación de criterios. Sin embargo, en algunos casos aún se observa cierta disparidad – en algunos casos con una marcada diferencia en el porcentaje asignado –, lo cual incide indefectiblemente en la variación de la nota final.

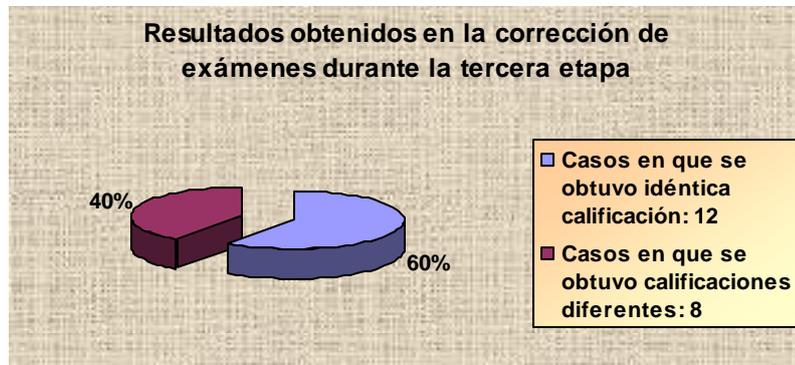


Figura 5: Porcentajes de resultados obtenidos durante la tercera etapa del proyecto.

Conclusiones

Se espera que los resultados del presente proyecto conduzcan a implicaciones relevantes para el mejoramiento de la calidad del proceso de evaluación de la asignatura Gramática Inglesa I en la Facultad de Lenguas de la UNC, constituyendo una base de mayor solidez para perfilar líneas de acción en el trabajo docente. Asimismo, se espera que los resultados de esta investigación resulten de utilidad para mejorar la práctica educativa en otras asignaturas a cargo de los docentes integrantes de este proyecto. En términos más específicos, se pretende aportar criterios unificados para calificar a los alumnos, ya que una calificación sólo es fiable si se asienta sobre un constructo informado de validación (Bailey, 1998; McNamara, 2000; Celce-Murcia, 2001; Purpura, 2004). En este sentido, este proyecto resulta significativo al dar una respuesta a las constantes quejas planteadas por los alumnos respecto a la disparidad en la forma de calificar de los docentes de la Facultad de Lenguas. En otras palabras, desde la perspectiva que trasciende al equipo mismo de investigación, alcanzar los objetivos propuestos constituiría un invaluable aporte para reflexionar sobre la propia práctica docente a distintos niveles (institución, departamentos, cátedras) a los fines de conscientizar a los docentes de la necesidad e importancia de mejorar la calidad del sistema de evaluación en nuestra Facultad y llevar a cabo acciones que conduzcan a tal fin. Los últimos resultados analizados demuestran que aún quedan ciertos aspectos o criterios para unificar y rediscutir, por lo cual se seguirá trabajando en pos de lograr la unificación deseada con los miembros de la cátedra de Gramática Inglesa I.

Referencias

- Apodaca, P. y C. Lobato (eds.). (1997) *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona: Leartes.
- Alderson, J.C., C. Clapham y D. Wall (1995) *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: C.U.P.
- Bachman, L.F. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: O.U.P.
- Bachman, L.F. (2002) "Alternative interpretations of alternative assessments: some validity issues in educational performance assessments". *Educational Measurement: Issues and Practice* 21 (3):5-19.
- Bachman, L.F. y A.D. Cohen (1998) *Interfaces Between Second Language Acquisition and Language Testing Research*. Cambridge: C.U.P.
- Bachman, L.F. y A.S. Palmer (1996) *Language Testing in Practice*. Oxford: O.U.P.
- Bailey, K.M. (1998) *Learning about Language Assessment: Dilemmas, Decisions, and Directions*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Celce-Murcia, M. (editor) (2001) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3rd ed. New York: Heinle & Heinle.
- Cohen, A. (ed.) *Research Methodology in Second Language Acquisition*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Consejo de Europa (2001) *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, y Evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional y Grupo Anaya, 2002, Cap. 9.
- Gass, S. (1994) "The reliability of grammaticality judgements". En E. Tarone, S. Gass and A. Cohen (eds.). *Research Methodology in Second Language Acquisition*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- House, E. R. (1980) *Evaluating with Validity*. Beverly Hills: Sage
- Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers*. (2nd edition). Cambridge: C.U.P
- McNamara, T. (2000). *Language Testing*. Oxford: O.U.P.
- Purpura, J.E. (2004). *Assessing Grammar*. Cambridge: C.U.P.
- Ramsden, P. (1998). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Villar Angulo, L. M. y Alegre de la Rosa, O. M. (2004). *Manual para la Excelencia en la Enseñanza Superior*. España: McGraw-Hill.

Capítulo 114: 925-931

Falsos gerundios: una mirada desde
la Teoría de los Bloques Semánticos

María Marta García Negroni y Silvia Ramírez Gelbes

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Falsos gerundios: una mirada desde la Teoría de los Bloques Semánticos

María Marta García Negroni y Silvia Ramírez Gelbes

UBA / CONICET, y UBA / Universidad de San Andrés

Buenos Aires, Argentina

mmgn@fibertel.com.ar; sramirezgelbes@gmail.com

Resumen

Los gerundios son la forma no finita del verbo con terminación en *-ndo*, que se caracteriza por conformar frases verbales durativas y por su invariabilidad. A pesar de que suelen actuar como adverbios e, incluso, como adjetivos, existen algunos gerundios que admiten la pluralización y algunos que ocurren en femenino. A estos gerundios, que se comportan como verdaderos sustantivos, tal cual *los arriendos* y *las propagandas*, y dentro de una línea de trabajo que venimos proponiendo desde hace tiempo (García Negroni y Ramírez Gelbes 2009; Ramírez Gelbes 2008), los hemos denominado *falsos gerundios*. En este trabajo, nos proponemos describir los falsos gerundios con el auxilio de la Teoría de los Bloques Semánticos, entendiendo que esta teoría define las expresiones de la lengua por su inserción en los encadenamientos argumentativos que las contienen o que las parafrasean. Al analizarlos, observamos que, herederos del gerundio latino, los falsos gerundios se clasifican en dos grupos. Por un lado, los falsos gerundios A contienen en su definición una noción deóntica prospectiva de tipo eventivo (al modo de 'lo que debe ser + participio pasivo' — como es el caso de *memorando*, 'lo que debe ser recordado [porque fue dicho u ordenado]'—). Por el otro, los falsos gerundios B contienen en su definición una noción deóntica retrospectiva de tipo resultativo (al modo de 'las cosas que (no) debían ser + participio pasivo'— como es el caso de *componenda*, 'las cosas que no debían ser arregladas [y sin embargo se arreglaron]'—).

Introducción

Como se sabe, el gerundio en español se caracteriza por la terminación *-ndo* unida a la vocal temática de cada conjugación y por conformar frases verbales de valor durativo en virtud de su contenido aspectual inherente. Presenta una forma simple (con valor de no posterioridad) y una forma compuesta con el verbo *haber* (con valor de anterioridad). Junto con el participio y el infinitivo, el gerundio constituye una de las formas no flexivas del verbo: carece, en efecto, de los morfemas de tiempo y modo, característicos de las formas conjugadas del verbo¹, y de los de número y persona, propios de la concordancia. Al igual que las otras dos formas verbales no flexivas, el gerundio manifiesta más de una pertenencia categorial: por un lado, se desempeña como verbo, pues acepta sus modificadores y adjuntos, como en:

- (1) Cocinando Juan, la cena será un éxito. (*Juan*: sujeto del gerundio)
- (2) Preparando la cena, se quemó la mano. (*la cena*: OD del gerundio)
- (3) Se despidió dándole la mano con energía. (*le*: OI, *la mano*: OD y con energía: CM del gerundio)
- (4) Asegurándose de que todo estaba en orden, le dio la autorización. (*de que todo...*: complemento régimen del gerundio).

y, por el otro, como adverbio o adjetivo, ya que admite modificar tanto al verbo cuanto al sustantivo, como en:

- (5) Salió corriendo. (*corriendo*: CM del verbo salió)
- (6) Oímos a los chicos cantando el himno. (*cantando*: predicativo objetivo del sustantivo "chicos")

Con todo, resulta interesante señalar que, frente a estos empleos prototípicos, algunos gerundios manifiestan la categoría de género y admiten la pluralización. A estas formas, que se comportan como verdaderos sustantivos, tal como *los doctorandos* y *las propagandas*, las llamaremos, siguiendo una línea de trabajo iniciada con el estudio de los falsos infinitivos (García Negroni y Ramírez Gelbes, 2009) y de los falsos participios (Ramírez Gelbes, 2008a), *falsos gerundios*.

Si bien se trata de un mecanismo poco productivo de formación de palabras, resulta interesante la descripción de estos sustantivos por cuanto aparecen habitualmente soslayados por las gramáticas del español². En este trabajo, los estudiaremos en el marco de la Teoría de los Bloques Semánticos, teoría no referencialista de la significación que define las expresiones de la lengua por su inserción en los encadenamientos argumentativos que las contienen y que las parafrasean. Para hacerlo, elaboraremos un listado de falsos gerundios, los analizaremos como expresiones que contienen en sí los ecos de otras voces y de otros discursos y mostraremos que esos discursos subyacentes obligan a clasificarlos en dos grupos diferentes.

Gerundios y gerundivos latinos y falsos gerundios

Según Bello, el gerundio español es un derivado verbal en la medida en que la terminación *-ndo* puede ser analizada como un afijo derivativo que convierte el verbo en adverbio (Bello, 1945). Gili Gaya, por su parte, lo analiza como una forma no finita del verbo que procede del ablativo del gerundio latino (Gili Gaya, 1948). Recordemos que el gerundio latino es la flexión del infinitivo sustantivado en los cuatro casos oblicuos: genitivo, dativo, acusativo y ablativo. En ablativo y sin preposición, el gerundio latino cumplía las funciones de complemento de modo, medio e instrumento (por ejemplo, *legendo discitur*, 'leyendo se aprende'), lo que en principio justifica la afirmación de Gili Gaya.

Pero en latín existía también el gerundivo, participio pasivo que expresaba un evento del futuro con sentido de obligación (por ejemplo, *Carthago delenda est*, 'Cartago debe ser destruida'). El gerundivo delimitaba así al sustantivo describiéndolo como merecedor de ser objeto de una acción y, por ser un adjetivo, admitía variación de género y número (por ejemplo, *cupidus edendorum fructorum*, 'deseoso de comer frutas'). En neutro plural, y como todo adjetivo latino, el gerundivo podía sustantivarse, por lo que la traducción del gerundivo neutro plural que no modifica sustantivo es 'las cosas que deben ser + participio pasivo del verbo' (por ejemplo, *memoranda*, 'las cosas que deben ser recordadas').

Ahora bien, como afirmábamos más arriba, en español existen algunas formas que contienen el morfema *-nd-* y que están totalmente lexicalizadas como sustantivos. Esta posibilidad de derivación no es privativa de los gerundios. En trabajos anteriores, hemos mostrado, en efecto, que junto con las formas verbales no finitas de infinitivo y participio, existen los que hemos llamado falsos infinitivos y falsos participios. Así, *los haberes*, *los atardeceres*, *los seres* y *los cantares*, entre otros, constituyen ejemplos de falsos infinitivos. Por su parte, *los conocidos*, *las queridas*, *los estados*, *las idas* y *venidas* son claros ejemplos de falsos participios.

De modo análogo, *las agendas*, *los considerandos*, *los memorandos* constituyen ejemplos de falsos gerundios. En apariencia gerundios, estos sustantivos son en realidad —sostendremos— verdaderos derivados de los gerundivos latinos. Como veremos más adelante, su descripción argumentativa incluye siempre la noción de obligación propia de esta forma latina.

Argumentación y falsos gerundios

Según la Teoría de la argumentación en la lengua (TAL), teoría semántica no referencialista, el sentido de las entidades lingüísticas (enunciados, palabras) no está constituido por las cosas, los hechos o las propiedades que ellas denotan, ni por los pensamientos o creencias que las suscitan o que ellas sugieren, sino por ciertos discursos que les están asociados. El sentido es caracterizado así en términos de argumentación, esto es, en términos de la inserción de los enunciados en los encadenamientos discursivos.

Ahora bien, si en su versión estándar, la TAL se limitaba exclusivamente a los encadenamientos resultativos en *por lo tanto*, su desarrollo más reciente, la Teoría de los bloques semánticos (TBS), ha puesto en evidencia la necesidad de ampliar la noción de argumentación y de considerar como básicos no solo los encadenamientos normativos, es decir aquellos que pueden manifestarse a través de conectores del tipo de *por lo tanto*, *si... entonces*, *es por ello* (realizaciones de un conector abstracto *por lo tanto*, abreviado como *PLT*), sino también un segundo tipo de discursos llamados transgresivos y señalados por conectores del tipo de *sin embargo*, *aunque*, *aun cuando*, *a pesar de que* (realizaciones de un conector abstracto *sin embargo*, abreviado como *SE*). Estrictamente paralelos, los encadenamientos normativos (*A PLT B*) y transgresivos (*A SE neg. B*) permiten construir la misma representación de las cosas o, dicho de otro modo, tanto uno como otro permiten la expresión del mismo bloque semántico. En ese bloque y en una relación de mutua determinación, los segmentos encadenados (soporte y aporte) no tienen una realidad semántica que podría comprenderse haciendo abstracción del encadenamiento en el que aparecen (Ducrot 2004: 365). Así, por ejemplo, en:

(7) María tiene hijos: es feliz.

el sentido del primer segmento de (7) es solo determinable por el hecho de que trae aparejada la felicidad expresada después del *por lo tanto* en el segundo y no, por ejemplo, el desvelo o las preocupaciones que los hijos provocan eventualmente en María. Por su parte, la felicidad evocada en el segundo miembro es aquella que se presenta como una especie de consecuencia natural de tener hijos y no, pongamos por caso, la que podría proporcionar el haber ganado la lotería o la posesión de dinero y de bienes, como ocurre en (8):

(8) María es rica: es feliz.

Se afirma así que los encadenamientos (7) y (8) pertenecen a distintos bloques semánticos (el de la felicidad-de-la-maternidad, en el caso de (7), y el de la felicidad-de-la-riqueza en el caso de (8)). En términos formales:

(7) maternidad PLT felicidad

(8) dinero PLT felicidad

Para la TBS, el sentido de una entidad lingüística puede ser descripto en primer lugar mediante las argumentaciones externas (AE). Según sostienen sus autores, Carel y Ducrot (2006), la AE de una determinada entidad lingüística está constituida por los discursos argumentativos, normativos y transgresivos, en los que esa entidad interviene en tanto primero o segundo segmento. Se dice así, por ejemplo, que forman parte, entre otros, de la AE del adjetivo *feliz* los discursos 7 y 7', así como 9 y 9':

- (7) María tiene hijos PLT es feliz. AE a la izquierda³
 (7') María no tiene hijos SE es feliz. AE a la izquierda
 (9) María es feliz PLT siempre sonríe. AE a la derecha
 (9') María es feliz, sin embargo nunca sonríe. AE a la derecha

Pero la AE no resulta suficiente para definir el sentido de las entidades lingüísticas. Y es por ello que la teoría introduce la noción de argumentación interna (AI). Se trata en este caso de los discursos argumentativos, normativos o transgresivos, en los que la entidad lingüística no interviene y que constituyen una especie de paráfrasis de la entidad. Así, por ejemplo, a la luz de la definición propuesta por el DRAE para *feliz* ('quien tiene el estado del ánimo que se complace en la posesión de un bien'), podría afirmarse que la AI del adjetivo es:

posee un bien PLT satisfecho

Decir *feliz* evoca, en efecto, una relación normativa en *por lo tanto* entre la indicación de la posesión de una cosa o bien (en los ejemplos 7, 8, 9 y 9', los hijos o el dinero) y la satisfacción que dicha posesión provoca o trae aparejada.

En suma, como afirman Carel y Ducrot (2006), para definir la significación de una determinada entidad lingüística, se le asocia una familia de discursos argumentativos, normativos o transgresivos. Luego, se clasifican esos discursos en dos sub-familias, según que esa entidad lingüística intervenga o no y, si interviene, se considera si lo hace en tanto primero o segundo miembro de ese discurso argumentativo. Aquellos discursos en los que la entidad lingüística interviene constituyen la argumentación externa de la entidad; los otros, su argumentación interna.

Munidos de las herramientas provistas por la TBS, consideremos ahora el caso de los falsos gerundios. En primer lugar, debemos hacer notar que no todos los gerundios latinos dieron lugar a falsos gerundios en español. De hecho, como ya lo indicamos, se trata de una derivación poco productiva en nuestra lengua. En segundo lugar, llamamos la atención sobre el hecho de que los falsos gerundios no constituyen una clase homogénea. En efecto, resulta necesario distinguir dos clases diferentes según su mayor o menor respeto de la indicación temporal contenida en el sentido obligatorio del gerundivo⁴ (recordemos que el gerundivo tenía un sentido futuro obligatorio, traducible por "lo que debe ser + participio pasivo del verbo"):

Falsos gerundios A		Falsos gerundios B ⁵
considerando	agenda	agenda
dividendo	leyenda	componenda
doctorando	ofrenda	enmienda
educando	propaganda	hacienda
examinando	vivienda	leyenda
explicando		ofrenda
maestrando		propaganda
memorando		reprimenda
multiplicando		vivienda
radicando		
referendo		
sustraendo		

Tabla 1: Falsos gerundios.

Como puede observarse, la línea divisoria entre falsos gerundios A y falsos gerundios B parece estar marcada por la variación en género (si entre los falsos gerundios A hay masculinos y femeninos, en el grupo de los falsos gerundios B solo hay femeninos). Pero en realidad la distinción que proponemos se correlaciona con descripciones argumentativas diferenciadas para uno y otro grupo, descripciones que permitirán asimismo explicar la presencia de algunos falsos gerundios en los dos

grupos. En lo que sigue, y para mostrarlo nos centraremos en primer lugar en las argumentaciones internas de los distintos falsos gerundios.

Comencemos por los falsos gerundios A y tomemos como caso testigo el primero de la lista. De acuerdo con el DRAE, un *considerando* es ‘cada una de las razones esenciales que preceden y sirven de apoyo a un fallo o dictamen y empiezan con dicha palabra’. En términos de la TBS, esta definición puede reformularse mediante una relación normativa en PLT entre la importancia que algo reviste y la obligación de tomar ese algo en consideración. Un *considerando* es en efecto algo que debe ser considerado porque es importante:

AI de considerando: es importante PLT debe ser considerado.

Se observará que esta AI mantiene a la derecha no solo el valor obligatorio del gerundivo latino sino también su indicación de temporalidad futura. La misma propiedad se repite en todos los otros falsos gerundios A, como puede constatarse en:

AI de educando⁶: asiste a la escuela PLT debe ser educado

AI de explicando⁷: es problemático PLT debe ser explicado

AI de memorando⁸: fue dicho/ordenado PLT debe ser memorado/recordado

AI de referendo⁹: exige ratificación PLT debe ser referido/votado

Se observará asimismo que los falsos gerundios de este primer grupo se caracterizan además por admitir argumentaciones externas a la derecha en las que el segmento a la derecha recupera el segundo segmento de la AI, como se ve por ejemplo¹⁰:

AE de considerado: considerando PLT deber ser considerado

AE de educando: educando PLT debe ser educado

AE de explicando: explicando PLT debe ser explicado

AE de memorando: memorando PLT debe ser recordado

AE de referendo: referendo PLT debe ser votado

Estas dos propiedades (AI que despliega el sentido obligatorio de futuro contenido en el gerundivo base y AE que reitera a la derecha el segundo segmento de esa AI) permiten dar cuenta de la mayor cercanía semántica entre estos sustantivos y el gerundivo del que derivan.

Consideremos ahora el caso de los falsos gerundios B. Una primera observación concierne al hecho de que el género femenino presente en estos falsos gerundios procede de la terminación del neutro plural del latín; como dijimos, esa terminación exige ser traducida al modo de ‘las cosas que deben ser + participio pasivo del verbo’. Pero hay más, si bien las argumentaciones internas de los falsos gerundios B contienen también el valor obligatorio del gerundivo latino, este valor aparece a la izquierda y sin la indicación de temporalidad futura. Así, si la definición que el DRAE propone para *componenda* es ‘arreglo o transacción censurable o de carácter inmoral’, puede afirmarse que, en términos de la TBS, se trata de una relación transgresiva entre lo que no debió arreglarse y sin embargo se arregló:

AI de componenda: cosas que no debían ser arregladas SE se arreglaron

Como se ve, la condición deóntica aparece a la izquierda del conector (no a la derecha como en el caso de las AI de los falsos gerundios A) y se ubica temporalmente en el pasado (y no en el futuro, como es propio del gerundivo y como ocurre en las AI de los falsos gerundios A). Esta situación se repite en las AI de los restantes falsos gerundios B:

AI de enmiendas¹¹: cosas que debían corregirse PLT se corrigieron

AI de leyenda¹²: cosas que debían narrarse PLT se narraron

AI de propagandas¹³: cosas que debían difundirse PLT se difundieron

AI de reprimenda¹⁴: cosas que debían hacerse y no se hicieron PLT se castigó

Puede observarse asimismo que, a diferencia de los falsos gerundios A, las AE a la derecha de los falsos gerundios B no admiten la externalización del sentido obligatorio de futuro de la AI, tal cual se constata en:

*componenda PLT debe componerse/arreglarse

* enmienda PLT debe ser enmendado

Nuevamente como en el caso de la AI, ese valor obligatorio es anterior tanto temporalmente (aparece en pasado) cuanto sintagmáticamente (aparece a la izquierda), como se observa en:

No debía arreglarse SE componenda

Debía ser enmendado PLT enmienda

Ambas propiedades (AI que describe el sentido del falso gerundio como el resultado del sentido obligatorio en pasado y AE que reitera también a la izquierda, como soporte y como presupuesto, ese sentido obligatorio pasado del verbo que le sirve de base) permiten dar cuenta de la mayor distancia semántica que se percibe entre estos sustantivos y el contenido verbal-eventivo del gerundivo del que derivan.

Para concluir esta primera aproximación a los falsos gerundios, nos detendremos brevemente en los femeninos del grupo A. Como puede constatar, en todos los casos, estos falsos gerundios también figuran en el grupo de los falsos gerundios B. Y es que, creemos, se trata de sentidos diferenciados según pertenezcan a uno u otro grupo.

A modo de hipótesis sostendremos que la acepción propia de los falsos gerundios del grupo A corresponde siempre a la lectura eventiva (i.e., la que destaca la cercanía semántica con el gerundivo), mientras que es la resultativa (i.e., más argumental o más nominal) la que corresponde a la acepción presente en los del grupo B. Consideremos en este sentido el caso del par *agenda/agenda*, entendiendo el primero como el que aparece en las expresiones del tipo “la agenda del presidente” o “establecer la agenda del día” (i.e., expresiones que ponen en evidencia el valor eventivo de lo que debe hacerse), y el segundo, como la evocación de discursos que señalan el estado resultante de una obligación pasada, como se ve, por ejemplo, en enunciados del tipo “lo tengo anotado en la agenda”. En términos de la TBS, estos dos sentidos podrían ser descritos como sigue:

AI de agenda (grupo A): hay obligaciones/compromisos PLT debe hacerse/cumplirse

AI de agenda (grupo B): cosas que debían ser hechas PLT se agendaron

Análogamente, en el caso de *leyenda*, dos son las lecturas posibles, según se trate de un evento (grupo A) o de un efecto resultante (grupo B). La primera es la que surge de discursos del tipo “No tengo los anteojos así que no llego a leer la leyenda del envase”; la segunda es la que aparece en las expresiones del tipo “La leyenda del Popol Vuh”.

AI de leyenda (grupo A)¹⁵: está escrito PLT debe ser leído

AI de leyenda (grupo B)¹⁶: debía ser narrado PLT se narró.

Conclusiones

Dentro de una línea de estudio iniciada con los falsos participios (*los estados, las vueltas*) y los falsos infinitivos (*los haberes, los cantares*), en este trabajo nos hemos ocupado de los falsos gerundios. Derivados en realidad de los gerundivos latinos (y no de los gerundios latinos), los falsos gerundios se caracterizan por ser sustantivos que, como tales, tienen género inherente —sea femenino o masculino— y pluralizan.

Al aplicar la Teoría de los bloques semánticos (teoría no referencialista de la significación) a la descripción de los falsos gerundios, hemos descubierto que existen dos clases de falsos gerundios. Por un lado, los falsos gerundios A contienen en su definición una noción deóntica prospectiva de tipo eventivo (al modo de ‘lo que debe ser + participio pasivo’ —como es el caso de *memorando*, ‘lo que debe ser recordado [porque fue dicho u ordenado]’—). Por el otro, los falsos gerundios B contienen en su definición una noción deóntica retrospectiva de tipo resultativo (al modo de ‘las cosas que (no) debían ser + participio pasivo’—como es el caso de *componenda*, ‘las cosas que no debían ser arregladas [y sin embargo se arreglaron]’—).

Deseamos, para concluir, resaltar una última diferencia entre los falsos gerundios A y B. Como ha quedado reflejado en las descripciones ofrecidas, la presencia de la negación en el contenido deóntico de estos falsos gerundios solo resulta posible cuando se trata de los B y no de los A. Esta propiedad debe ser, a nuestro criterio, puesta en relación con la menor o mayor cercanía semántica respecto del gerundivo latino que les sirve de base. En efecto, en los del tipo A, que mantienen a la derecha ese valor deóntico y pueden incluso externalizar dicho contenido, es posible recuperar el valor del gerundivo original. En cambio, en los del tipo B, que solo manifiestan a la izquierda ese contenido deóntico al que pueden incluso negar (como es el caso en *componenda*), el vínculo con el gerundivo es mucho menos evidente.

Según creemos, los falsos gerundios merecían un análisis que les otorgara entidad en el estudio del español. Y representan, en definitiva, un espacio interesante de investigación que permite arrojar luz sobre la utilidad teórico-metodológica de la TBS como teoría semántica.

Notas

1 En nuestra opinión, la terminación *-ndo* constituye la marca de aspecto progresivo característica de esta forma.

2 Hasta donde sabemos, los que aquí llamamos falsos gerundios solo aparecen identificados en Fernández Lagunilla, 1999: 3455 y en Giammatteo y Albano, 2006: 49.

3 A diferencia de la Teoría de los Topoi, que solo tomaba en consideración las argumentaciones externas y, entre ellas, solo las AE a la derecha, es decir aquellas en las que la entidad interviene como primer segmento de la argumentación, la TBS también toma en consideración las AE a la izquierda, es decir aquellas en las que la entidad interviene como segundo segmento. Para un recorrido histórico de los fundamentos teórico-metodológicos de la semántica argumentativa, podrá consultarse García Negroni, M. (2008).

4 La existencia de todos estos falsos gerundios ha sido constatada en Real Academia Española: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <http://www.rae.es>

5 Ver de todos modos *infra*.

6 Según el DRAE, ‘Que se educa en un colegio’.

7 Tal como plantea Adam (1992), el objeto de la explicación es problematizado (cuestionado) para que se lo explique.

8 Según el DRAE, ‘Informe en que se expone algo que debe tenerse en cuenta para una acción o en determinado asunto’.

9 Según el DRAE, ‘Procedimiento jurídico por el que se someten al voto popular leyes o actos administrativos cuya ratificación por el pueblo se propone’.

10 Se trata de un caso de externalización (Ramírez Gelbes, 2008b).

- 11 Según el *DRAE*, 'En los escritos, rectificación perceptible de errores materiales, la cual debe salvarse al final'.
- 12 Según el *DRAE*, 'Relación de sucesos que tienen más de tradicionales o maravillosos que de históricos o verdaderos'.
- 13 Según el *DRAE*, 'Textos, trabajos y medios empleados para dar a conocer algo con el fin de atraer adeptos o compradores'.
- 14 Según el *DRAE*, 'Reprensión vehemente y prolija'.
- 15 Según el *DRAE*, 5: 'Texto que acompaña a un plano, a un grabado, a un cuadro, etc.'
- 16 Según el *DRAE*, 4: 'Relación de sucesos que tienen más de tradicionales o maravillosos que de históricos o verdaderos'.

Referencias

- Arnoux, Elvira y María Marta García Negroni, Eds. (2004) *Homenaje a Oswald Ducrot*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bello, Andrés ([1847] 1945) *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Buenos Aires: Sopena.
- Bosque, Ignacio y Violeta Demonte, Eds. (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Carel, Marion y Oswald Ducrot (2006) *La semántica argumentativa*. Buenos Aires: Colihue.
- Ducrot, Oswald (2004) "Sentido y argumentación". En Arnoux, Elvira y María Marta García Negroni (2004: 359-370).
- Fernández Lagunilla, Marina (1999) "Las construcciones de infinitivo". En Bosque, Ignacio y Violeta Demonte (1999: 3443-3503).
- García Negroni, María Marta y Silvia Ramírez Gelbes (2009) "Construcciones de infinitivo y semántica argumentativa". *Cadernos de Estudios Lingüísticos* 51: 1: 31-48.
- García Negroni, María Marta (2008) "Argumentación y descripción semántica. Acerca del sentido en la semántica argumentativa". En *Actas de la Conferencia Internacional "Lógica, argumentación y pensamiento crítico"*, Santiago, Chile.
- Giammatteo, Mabel e Hilda Albano (2006) *¿Cómo se clasifican las palabras?* Buenos Aires: Littera.
- Gili y Gaya, Samuel (1948) *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Spes.
- Ramírez Gelbes, Silvia (2008a) "Los participios estativos que se usan como sustantivos: de cómo un estado puede ser un resultado". *XV Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina. Universidad de la República*. Montevideo, Uruguay.
- Ramírez Gelbes, Silvia (2008b) "La Teoría de los Bloques Semánticos y la aspectualidad: los 'externalizados'". *Analecta Malacitana* 25: 81-105.

Capítulo 115: 933-940

Descripción e interpretación de prácticas discursivas orales
en estudiantes universitarios. Estudio de casos

María Marta García Negroni y Beatriz Hall

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Descripción e interpretación de prácticas discursivas orales en estudiantes universitarios. Estudio de casos

María Marta García Negroni y Beatriz Hall

UBA / CONICET y UBA / UNLZ

Buenos Aires, Argentina

mmgn@fibertel.com.ar; hallbeatriz@gmail.com

Resumen

Una de las manifestaciones más claras de la escritura de los estudiantes universitarios es la llamada “fragmentariedad” (Desinano, 2009), que altera el *continuum* normal de la textualización. En relación con la puesta en texto oral, las formulaciones de estos estudiantes manifiestan una serie de características lingüístico-discursivas recurrentes que agrupamos bajo la denominación de “distorsiones enunciativas” (polifónicas, argumentativas y retóricas). Para mostrarlo, hemos constituido un corpus conformado por 10 horas de grabación de discurso oral producido por estudiantes de la carrera de Letras de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora en contexto de exámenes finales. En este trabajo y mediante una metodología cualitativa provista por los aportes específicos del análisis del discurso, la semántica argumentativa y el dialogismo enunciativo (Ducrot, 1984; Authier, 1995), describimos y analizamos sintáctica, semántica y pragmáticamente las secuencias que denotan las mencionadas “distorsiones enunciativas”. Mostramos así que, de modo análogo a lo que ocurre en la textualización escrita, las dificultades para la puesta en texto oral ponen en evidencia fluctuaciones (Cárdenas, 2006) en el proceso de constitución del sujeto como sujeto de discurso académico. Nuestro objetivo no es señalar un cúmulo de “errores” o construir un repertorio clasificatorio de “aberraciones” relacionadas con un supuesto desconocimiento de la gramática o de las configuraciones textuales básicas, sino más bien mostrar las relaciones que el sujeto establece con su lengua y, en particular, con el discurso académico, que en esta instancia universitaria todavía le es ajeno.

Introducción

Como es sabido, una disciplina es un espacio conceptual pero también discursivo, por lo que “aprender” los “contenidos” de cada materia consiste no solo en apropiarse de su sistema teórico-metodológico, sino también de sus prácticas discursivas características. En este sentido, entonces, tanto la lectura como la escritura representan una ineludible herramienta inherente al proceso de aprendizaje que amerita ser tenida en cuenta.¹

En la actualidad existen numerosas investigaciones que se ocupan de este tema (entre otros, Creme y Lea 2000; Arnoux et al. 2002; Cubo de Severino 2005; García Negroni *et al.* 2005; Carlino 2005; Cassany 2006a y b; Dubois 2006; Rinaudo 2006; Cárdenas 2006; Marin y Hall 2007; Desinano 2005, 2009) y en ese contexto se inscribe nuestra investigación, uno de cuyos objetivos generales es describir y analizar los aspectos polifónico-argumentativos que caracterizan los discursos producidos en ámbitos científico-académicos, tanto escritos como orales. Para ello, hemos conformado un corpus del que, para este trabajo, hemos seleccionado las textualizaciones orales correspondientes a exámenes finales de estudiantes universitarios.

A la luz de los aportes específicos del análisis del discurso, en particular, de las teorías de la enunciación y de la argumentación, y de las contribuciones conceptuales de Desinano (2005, 2009) y Cárdenas (2006)², por cuestiones de tiempo y espacio, aquí describiremos y analizaremos solo algunos rasgos característicos de las formulaciones empleadas por dichos estudiantes en contexto de examen final oral.

Nuestro objetivo específico no es señalar un cúmulo de “errores” o construir un repertorio clasificatorio de “aberraciones” relacionadas con un supuesto desconocimiento de la gramática o de las configuraciones textuales básicas por parte de estudiantes universitarios, sino más bien mostrar las relaciones que estos establecen con su lengua y, en particular, con el discurso académico, que en esta instancia –sostenemos– todavía no les es propio.

Dado los objetivos de este trabajo, no hemos efectuado mediciones en muestras representativas. Nuestra investigación es de carácter exploratorio y sus componentes conceptuales fueron establecidos mediante técnicas cualitativas. Sin embargo, no se descarta que este trabajo posibilite operaciones estadísticas de tipo probabilísticas.

Prácticas discursivas orales en contexto académico

En sus investigaciones sobre la oralidad en lengua materna, Blanche-Benveniste (1998) releva ciertos rasgos recurrentes en producciones de lengua hablada. Entre ellos, pueden mencionarse la

interrupción del eje sintagmático por titubeos o vacilaciones, o por efecto de insistencia; los falsos inicios; la coordinación de oraciones y de constituyentes.

Por su parte, Gülich y Kotschi (1995) sostienen que en el trabajo de construcción de sus discursos orales, los hablantes dejan huellas en las expresiones que producen. Y son precisamente esas huellas las que les permiten postular la existencia de tres tipos de procedimientos de producción discursiva. Estos son, según Gülich y Kotschi, los procedimientos de verbalización, los procedimientos de tratamiento y los procedimientos de comentario y evaluación metadiscursiva.

Huellas típicas del primer tipo de procedimientos, los de verbalización, son los falsos comienzos, las expresiones incompletas, la repetición de sílabas o palabras, los alargamientos vocálicos y las modificaciones en las figuras tonales, los fenómenos de duda, etc.

Con una estructura más compleja, el segundo tipo de procedimientos, los de tratamiento, incluyen, por su parte, paráfrasis, repeticiones, distanciamientos, correcciones de expresiones o de segmentos previos. Pueden caracterizarse pues como procedimientos mediante los cuales el sujeto vuelve retroactivamente sobre una primera formulación para de algún modo cambiarla, expandirla, reelaborarla. Según los autores, al llevar a cabo este tipo de procedimientos, el hablante delimita y retoma una expresión anterior mediante una segunda formulación para “trabajarla, para tratarla de alguna manera” (1995: 39). De allí, el nombre de “procedimientos de tratamiento”. En términos de Authier (1995), este tipo de procedimientos se relaciona con los distintos casos de la no coincidencia del decir y que por lo tanto permiten la construcción de un sujeto como la de alguien que monitorea y domina su discurso.

Por último, los procedimientos de comentario y evaluación metadiscursiva se manifiestan a través de expresiones metadiscursivas del tipo “entre comillas”, “por decirlo de algún modo”, “como diría X”, “esta (no) es la palabra adecuada”. Según Authier (1995), se trata de formas meta-enunciativas de la modalización autonímica con las que el sujeto comenta la propia enunciación que está llevando a cabo.

En el contexto de producción y circulación de textos académicos, las producciones estudiantiles orales (y también las escritas) constituyen un complejo entramado de heterogeneidades. Se trata de producciones que, como ha sido señalado entre otros por Cárdenas, tienen lugar en interacciones asimétricas que van “desde la dominancia hasta la cooperación o la complementariedad” (Cárdenas, 2006: 28). Estas interacciones se dan en el contexto del acceso al discurso científico y, como sostiene Desinano, esto implica de algún modo, “una alienación a una teoría y se plantea como la entrada en un discurso donde no hay sujeto” (Desinano, 2009: 33-34). Pero ese discurso sin sujeto no es más que una ilusión, una construcción discursiva. En efecto, es sabido ya desde los trabajos fundacionales de Bajtín (1979), que la presencia del otro es constitutiva de todo discurso. En este sentido, desde la perspectiva del Análisis del Discurso, se afirma que el sujeto no es una instancia consciente y controlada de apropiación individual de la lengua, sino que está determinado por la posición desde la cual enuncia en tanto agente de prácticas sociales.

En lo que sigue, y tomando como muestra ejemplar algunos de los exámenes orales que conforman nuestro corpus, daremos cuenta en primer lugar de las regularidades de la puesta en texto oral. Luego nos centraremos en ciertas formulaciones que hemos agrupado bajo la denominación de distorsiones enunciativas y que dan cuenta del proceso de constitución de los estudiantes como sujetos de discurso académico.

Corpus

El corpus de la investigación que aquí presentamos está constituido por 10 horas de grabación de exámenes orales de estudiantes que cursan la carrera de Letras de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Estos estudiantes tienen un promedio de 15 materias aprobadas, lo que implica ya una cierta frecuentación de textos académicos de su parte y la aprobación de un número considerable de exámenes orales.

En todos los casos, se había solicitado a los estudiantes que prepararan para el inicio del examen una exposición de aproximadamente 5 minutos sobre un tema específico a su elección relacionado con el programa de la materia. Puede afirmarse pues que se trata, en términos de Ochs (1979), de secuencias de discursos (relativamente) planificados, sobre todo en el comienzo del examen.³

Propiedades de la puesta en texto oral

A modo de ejemplo de los procedimientos de verbalización característicos del texto oral según Gülich y Kotschi, a continuación presentamos algunos casos de hesitaciones, repeticiones de sonidos, etc., que con frecuencia se reiteran en nuestro corpus.

- (1) Desde la literatura uno de los sentidos de la crítica es desaparecer ante la obra literaria para eh, porque, para, para recuperarse en ella sin distinción.
- (2) ...es que ehh hay como una fun..., una dependencia de la obra literaria.

Entre los procedimientos de tratamiento, hemos seleccionado en primer lugar casos de reiteraciones reformuladoras, que ponen en escena un sujeto que se muestra controlando su discurso y que intenta autocorregirse. Estas reformulaciones pueden:

a) manifestar la no coincidencia de las palabras consigo mismas (Authier, 1995). Así, por ejemplo, en (3), la reformulación “forma parte” muestra el éxito en la búsqueda de una palabra que coincida con el código (ante el reconocimiento de que el segmento “se hace parte” previo resulta inadecuado):

(3) –Con esto lo que significa es que ehh hay como una fun, una dependencia de la obra literaria, de la crítica con la obra literaria

–ajá.

–la toma como que se hace parte, como que forma parte de la intimidad de la literatura.

b) poner en evidencia la no coincidencia de la palabra con la cosa a la que el sujeto quiere referirse. Así, en (4), el estudiante reemplaza “La Odisea” por “La Eneida”; en (5), en lugar de la palabra general “hombre”, presenta el término más acotado “crítico” y en (6), en lugar del pronombre anafórico “él”, propone el nombre propio, Blanchot.

(4) Por ejemplo, por ejemplo, que la obra de Dante Alighieri, se puede relacionar, existe una intertextualidad con “La Odisea” de Homero. Para entender el capítulo, para entender a qué se refiere “El Infierno” de Dante, yo la entiendo a partir de haber leído la... no, “La Odisea” de Homero no, “La Eneida” de Virgilio.

(5) –¿El guardián protege la literatura de qué? ¿De qué cosas? ¿De qué pensás vos?

–De que no se debe pensar que solamente, no, de que

–No te vayas demasiado... Es sencillo.

–De que que el hombre no debe, de que el crítico no debe considerar ee estudiar un solo idioma

(6) –¿Estamos hablando de qué?

–De Blanchot.

–Ah...

–Él considera, Blanchot considera que la crítica literaria, ehh

c) mostrar la no coincidencia con el interlocutor. En este último caso, la reformulación se relaciona así, con la voluntad de adecuar el discurso al discurso del interlocutor y, en esa adecuación, a la propia constitución como sujeto de discurso académico. Así, en (7), el hilo del discurso se suspende momentáneamente y se introduce un paréntesis aclaratorio, señal de ese fuerte dialogismo. La reformulación representa la búsqueda de aceptación del propio decir en la mirada del docente que escucha.

(7) Por ejemplo, por ejemplo, que la obra de Dante Alighieri, se puede relacionar, existe una intertextualidad, con “La Odisea” de Homero.

En otros casos, la búsqueda de coincidencia con el interlocutor se manifiesta en reiteraciones de estructuras sintácticas, como en:

(8) La primera función de la crítica es entablar el diálogo, establecer la relación entre los textos que provienen de textos del pasado, de tiempos más remotos, a su época, al contexto en el que se refiere Steiner, con la producción de su época.

(9) Es vincular los textos del pasado, con los textos, con la producción textual del presente.

Como puede constatar, la reiteración de la estructura “Es + infinitivo + OD” y de los sintagmas preposicionales “de + complemento” y “con + complemento” materializa el esfuerzo del estudiante por encontrar la definición, la palabra, la formulación adecuada que supone que el docente espera. En todos estos casos, la reformulación produce un efecto de acumulación que no hace avanzar el texto, esto es, no agrega contenidos ni conceptualizaciones teóricas, sino que pareciera estar al servicio de la presentación de un sujeto dueño de su decir, como si ese sujeto dijese “sé lo que digo cuando digo “diálogo” y “conozco también la palabra más formal para hablar del pasado: tiempo remoto” en (8) o “para hablar del texto: producción textual” en (9).

Debe señalarse, no obstante, que el paralelismo sintáctico no siempre está al servicio de esa construcción. En ocasiones, como ocurre en (10), este tipo de formulaciones reiteradas devienen en una mera enumeración en cadena de “enunciados a la deriva” cuyo carácter circular es puesto en evidencia por el docente en su intervención.

(10) –La segunda, es establecer vínculos. Que es, ee entablar, se trataría también, se trata también de entablar relaciones, mantener en contacto ee textos de distintas, de distintas,... Los idiomas. Abrir el mapa de la, de los textos, deee de la sensibilidad.

–A ver, formulá bien eso. Fijate, lo estas formulando en forma muy caótica. ¿En qué consiste la función de todos estos vínculos?

–De relacionar obras literarias más allá de la geografía de la obra, de las obras literarias.

Consideremos por último los procedimientos de evaluación. Al respecto, nuestro corpus revela frecuentes casos de comentarios metaenunciativos sobre la situación de examen. Así, por ejemplo en (11), (12) y (13), el estudiante comenta y evalúa su propia enunciación (“ay, no me sale” en (11); risas en (12) y “estoy nerviosa” en (13)).

(11) Es ee, es pro, es promover, no, es elegir de una gran ee, de una ay no me sale, de una herencia cultural del pasado, elegir de una herencia cultural del pasado textos, las obras literarias, que se relacionen con los textos del presente, de una, de manera directa y apremiante.

(12) -Que el...

-¿Qué otra función? ¿De qué manera protege a la literatura además de intermediario, en este caso? Actúa de guardián

-de guardián de los sistemas de signos, de las, no

-¿Cómo sería guardián de los sistemas?

-No (risa)... de

-¿El guardián protege la literatura de qué? ¿De qué cosas? ¿De qué pensás vos?

(13) Él considera, Blanchot considera que la crítica literaria, eh uno de los sentidos de la crítica literaria es desaparecer ante la obra, ante la literatura, para recuperarse en ella. Eh también... estoy nerviosa...

Distorsiones enunciativas

Pero además de estos rasgos recurrentes, característicos de la textualización oral, el corpus analizado presenta casos de formulaciones que dejan ver distintos grados de distorsiones enunciativas. En lo que sigue, y para concluir, analizaremos tres casos paradigmáticos.

Distorsión polifónica: palabras ajenas sin margen

Se trata de casos en los que se alude a aspectos temáticos de la bibliografía sin indicación precisa de a quién corresponden. De este modo, al no distinguirse en su discurso el discurso ajeno, los conceptos teóricos aparecen como propios en el discurso del estudiante.

Así, por ejemplo, en (14), que constituye el inicio del examen⁴, el estudiante anuncia que va a desarrollar dos perspectivas teóricas acerca de la crítica literaria. Sin embargo, a continuación omite señalar a quién pertenece el punto de vista que va a presentar. Solo es a partir de la intervención del docente (“¿Estamos hablando de qué?”), que pone en evidencia esa falta de límites entre los discursos, que el estudiante señala el nombre del autor responsable del punto de vista que está refiriendo.

(14) -Yo consideré dos miradas diferentes acerca de la crítica literaria.

-Bien.

-Que por un lado, la crítica literaria carece, casi de realidad, porque depende de la obra literaria... porque se trata de un espacio.

-¿Estamos hablando de qué?

-De Blanchot.

La falta de indicación de la autoría de los enunciados pronunciados se manifiesta de modo análogo, en otros segmentos del examen. Así, en (15):

(15) -Con esto lo que significa es que eh hay como una dependencia de la obra literaria, de la crítica con la obra literaria

-ajá

-en que se hace parte, forma parte de la intimidad de la literatura. La toma como profundidad y como ausencia de profundidad porque la... porque el cuestionamiento que se le hace a la crítica literaria es es que no sabe juzgar, pero no es la crítica literaria la que no se somete a la crítica sino la literatura.

-Esperá. Cuando vos decís, “la crítica que se le hace” ¿quién le hace la crítica?

-El el el eh... Los demás críticos, los demás teóricos...

al utilizar una estructura pasiva con se (“el cuestionamiento que se le hace a la crítica”), el estudiante deja sin explicitar el agente y se genera la ambigüedad sobre su referente. Nuevamente, el punto de vista citado no queda diferenciado del propio y una vez más es la intervención del docente la que motiva la reformulación identificadora de los límites entre los discursos.

Distorsión argumentativa: disonancias y contradicciones

Otro aspecto que hemos detectado en nuestro corpus es el de la presencia de reformulaciones sucesivas que conducen a inconsistencias o incluso a contradicciones. Así, por ejemplo, en el siguiente fragmento, el estudiante afirma que, según Blanchot, la crítica debe juzgar y, luego de la intervención del docente que pone en cuestionamiento dicha afirmación, sostiene lo contrario. De este modo, al hacerle dar un giro en la dirección opuesta, la intervención docente es la que vertebra el discurso del estudiante que se constituye así a la luz y como reflejo de un discurso ajeno (aquí, del docente).

(16) -Vos dijiste que Blanchot sostenía que había quienes pensaban que la crítica no sabía juzgar, pero ¿él considera que la crítica debe o no debe juzgar?

-Debe juzgar.

-¿Debe juzgar según Blanchot? Pensá bien.

-Ehhhh... ¿debe juzgar? ¡No!

-Ah... ¿se entiende? O sea, él dice que otros dicen. Pero él sostiene que no, no es la crítica la que tiene que juzgar. ¿Te acordás que aparece al final del artículo eso?

-Si.

De modo análogo, en el siguiente caso, las sucesivas reformulaciones motivadas por las intervenciones docentes muestran un sujeto, que cambia de perspectiva enunciativa reformulando su discurso una y otra vez según lo que supone que el docente quiere escuchar. En esa tensión del diálogo asimétrico (Cárdenas, 2006), la búsqueda de consenso con el docente aparece como privilegiada frente a la búsqueda de coherencia del propio decir. En esa búsqueda de la palabra aceptada por el otro (ubicado en la posición del saber autorizado), el estudiante sustituye sujetos sintácticos por otros, sin advertir el cambio de sentido que se produce. Quedan evidenciados así una falta de escucha de la propia palabra que lleva a la inconsistencia y un sujeto que se manifiesta como no dueño de su discurso.

(17) -Según Steiner, la crítica literaria analiza, analiza la literatura a través de tres funciones.

-Esperá. ¿Según Steiner, la crítica literaria analiza la literatura según tres funciones?

-No, analiza la literatura, analiza la literatura, considerando tres funciones.

-¿Quién?

-Steiner.

-¡No!

-Según Steiner, la crítica literaria tiene tres funciones.

-Ah, ahora sí.

-Según Steiner, la crítica literaria tiene tres funciones.

Esquemáticamente, (17) puede leerse como sigue:

1ª. Formulación: la crítica literaria analiza la literatura a través de 3 funciones.

2ª. Formulación: Steiner analiza la literatura considerando 3 funciones.

3ª. Formulación: Según Steiner, la crítica literaria tiene tres funciones.

Como puede constatar, en este proceso en el que las reformulaciones sucesivas están motivadas y guiadas por la intervención docente, el discurso del estudiante pierde total autonomía, por lo que cabe preguntarse quién es el responsable de esos enunciados.

Distorsión retórica: calcos y reproducciones

El siguiente fragmento ilustra el caso de la utilización de términos o de formulaciones supuestamente propios del discurso académico, sin advertir los efectos de sentido no deseados ni buscados que se producen. Como se constata en el ejemplo (18), el estudiante utiliza un modo de decir típicamente académico "A partir de tal autor". Sin embargo, y tal como queda evidenciado en la intervención docente que pone de manifiesto la distorsión retórica e introduce la reformulación adecuada, el estudiante no percibe el valor temporal que esa expresión adquiere en su discurso.

(18) -La mirada de la segunda perspectiva es el texto de Steiner acerca de la crítica, que a partir de Steiner los textos críticos son leídos más que los textos literarios.

-No, no, esperá. O sea, ¿aparece Steiner en el mundo y pasa eso?

-No, la crítica establece tres funciones.

-Espera, esperá. Vos decís "a partir de Steiner". Vos escuchá lo que estás diciendo: "A partir de Steiner, la crítica..."

-No, en el, en el texto de Steiner...

-Según Steiner...

Un último caso que presentamos es el de la reproducción textual de segmentos que aparecen en la bibliografía. Si bien es cierto que en nuestro corpus son frecuentes las reformulaciones de los textos fuentes, existen también secuencias que se limitan a reiterar las palabras ajenas. En el ejemplo (19) las secuencias "tiende a borrarse" y "como profundidad y como ausencia de profundidad" constituyen reproducciones del texto fuente.

(19) -O sea desde la literatura, la crítica literaria, para Blanchot, desaparece. Porque lo considera como una presencia que... tiende a borrarse. Ehh

-ajá.

-Con esto lo que significa es que ehh hay como una fun, una dependencia de la obra literaria, de la crítica con la obra literaria

-ajá.

-la toma como que se hace parte, como que forma parte de la intimidad de la literatura. La toma como profundidad y como ausencia de profundidad porque la... porque el cuestionamiento que se le hace a la crítica literaria es es que no sabe juzgar, pero no es la crítica literaria la que no se somete a la crítica sino la literatura.

¿Cómo interpretar este tipo de reproducciones textuales? Sin duda, ellas muestran que el estudiante ha leído la bibliografía y realizado un esfuerzo de memoria que le ha permitido retener los significantes de ciertas secuencias, pero al mismo tiempo manifiestan una heterogeneidad que irrumpe sin marca en la textualización oral. En este movimiento de "copia", que revela un sujeto que no hace suyas las palabras pero que también permitiría la ilusión de una mayor proximidad con el

texto fuente (Cárdenas, 2006), los sintagmas o expresiones repetidos aparecen como incrustados en el discurso del estudiante y sin el efecto de sentido del texto fuente. En efecto, las palabras tienen sentido en el enunciado en el que aparecen, y su mera repetición no garantiza que el sentido pueda ser mantenido.

Conclusiones

Se sabe que los estudiantes ingresan a la universidad con un alto grado de dificultad para leer y producir textos académicos. No obstante, los desajustes en la producción de textos, tanto escrita como oral, aparecen todavía en trabajos de estudiantes que ya han ingresado e incluso aprobado un número considerable de asignaturas. En esta ponencia, hemos presentado algunos ejemplos de textualizaciones orales de estudiantes universitarios en contexto de examen y estudiado algunas de sus características.

Si bien se trata de textos inestables y heterogéneos, aparecen en ellos regularidades en las formulaciones empleadas. En este sentido y luego de pasar revista a algunos rasgos recurrentes que materializan los procedimientos de verbalización, de tratamiento y de evaluación (Gulich & Kotschi, 1995), nos hemos centrado en el análisis de ciertas formulaciones que de modo característico se reiteran en nuestro corpus y que manifiestan distintos grados de distorsiones enunciativas. Como señalamos en el inicio, nuestro objetivo no ha sido marcar “errores” o “aberraciones” en relación con un supuesto desconocimiento de la gramática o de las configuraciones textuales básicas, sino mostrar que en sus textualizaciones orales los estudiantes universitarios manifiestan un dominio todavía incompleto del discurso académico.

Quisiéramos para concluir agregar una última reflexión. Como es sabido, la presencia de los “otros” es constitutiva de todo discurso. Así, en el proceso de textualización oral de los estudiantes aparecen amalgamadas, por un lado, las voces de la bibliografía y, por otro lado, las de las intervenciones docentes. En cuanto a estas últimas, cabe señalar que su incidencia es aún mayor: en ocasiones, estas orientan fuertemente el hilo del discurso del estudiante, quien, frente al posible o efectivo disenso, puede llegar a distanciarse de lo dicho a riesgo incluso de producir discursos contradictorios.

Es cierto entonces que los textos de nuestro corpus manifiestan procesos de sujetos que pueden repetir sin hacerlos suyos pasajes de textos que han leído y que incluso pueden llegar a tergiversar su propio discurso en pos de obtener la aprobación de los docentes, pero también lo es que sus producciones revelan la presencia de un sujeto que comienza a entrar en el marco de un nuevo género discursivo para él (Desinano, 2009). Dicho de otro modo, en las múltiples relaciones de interacción con “otros discursos”, los sujetos ensayan sus propios dichos y, en este recorrido de idas y vueltas, es de esperar que los estudiantes se constituyan como sujetos de discurso académico. Esta tarea no se resuelve con la acción de sujetos aislados, sino con la participación atenta y comprometida de otros sujetos –los docentes–, que por ser miembros de la misma comunidad discursiva somos solidariamente responsables.

Notas

1 Este trabajo forma parte del Proyecto UBACyT F 020, que se desarrolla en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y que analiza los aspectos polifónicos y argumentativos del discurso académico oral y escrito en el área de las ciencias humanas y sociales.

2 Norma Desinano desarrolla sus investigaciones en el marco de la teoría interaccionista elaborada por Claudia De Lemos en la Universidad Nacional de Rosario. Por su parte, la investigación dirigida por Viviana Cárdenas, radicada en la Universidad Nacional de Salta, indaga sobre la reformulación en el discurso oral de estudiantes universitarios.

3 Como se recordará, E. Ochs afirma que a diferencia del discurso no planificado que contiene un mayor cantidad de estructuras comunicativas tempranas adquiridas en los primeros años de vida (Modelo de retención), el discurso planificado se caracteriza por el uso de estructuras morfo-sintácticas y discursivas más complejas aprendidas probablemente en situaciones formales de enseñanza-aprendizaje.

4 Hacemos notar que, dado que este es el inicio de un examen, queda evidenciado que el estudiante no tiene incorporado aún las formas de organización textual de una exposición académica oral: no da el marco, no explica cómo organizará la exposición, no se sabe de quién va a hablar.

Referencias

- Arnoux, Elvira, Mariana Di Stefano, Cecilia Pereira (2002) *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Authier, Jacqueline (1995) *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Paris: Larousse.
- Bajtín, Mijail (1979) *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Blanche-Benveniste, Claire (1998) *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Cárdenas, Viviana (2006) *La puesta en palabras: reformulación oral y escrita en estudiantes universitarios de primer año*. Salta: Universidad Nacional de Salta.
- Carlino, Paula (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, Daniel (2006a) *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, Daniel (2006b) Análisis de una práctica letrada electrónica. *Páginas de Guarda* 2, 99-112.
- Cremer, Phyllis y Mary Lea (2000) *Escribir en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- Cubo de Severino, Liliana (coord.) (2005) *Los textos de la ciencia*. Córdoba: Comunicarte.

- Desinano, Norma (2005) "El estudio de textos de la oralidad". En *Actas del X Congreso de la SAL*, Salta, Argentina.
- Desinano, Norma (2009) *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Rosario: Homo Sapiens.
- Dubois, María Eugenia (2006) *Textos en contexto 7. Sobre lectura, escritura...y algo más*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura / Lectura y vida.
- Ducrot, Oswald (1984) *Le dire et le dit*. Paris: Minuit.
- García Negroni, María Marta, Hall, Beatriz y Marin, Marta (2005) "Ambigüedad, abstracción y polifonía del discurso académico: interpretación de las nominalizaciones". *Revista Signos* (38, 57): 49-60.
- Givon, Talmy (ed.) *Syntax and semantics*. New York: Academic Press.
- Gülich, Elisabeth & Thomas Kotschi (1995). "Discourse Production in Oral Communication". En Quasthoff, Uwe (1995: 30-65).
- Marin, Marta y Hall, Beatriz (2007) *Prácticas de lectura con textos de estudio*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ochs, Elinor (1979) "Planned and unplanned discourse". En Givon, Talmy (1979: 51-80).
- Rinaudo, María Cristina (2006) *Textos en contexto 8. Estudios sobre lectura. Aciertos e infortunios en la investigación de las últimas décadas*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura / Lectura y vida.
- Quasthoff, Uwe (ed.) (1995) *Aspects of Oral Communication*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Capítulo 116: 941-947

Estrategias descorteses en listas de distribución
entre profesionales universitarios

Cristina del Valle Núñez

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Estrategias descorteses en listas de distribución entre profesionales universitarios

Cristina del Valle Núñez

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto

Río Cuarto, Argentina

cnunez@hum.unrc.edu.ar

Resumen

Este trabajo se enmarca, por una parte, en los desarrollos teóricos de la (des)cortesía verbal de enfoque social y discursivo, fundamentalmente Kaul de Marlangeon ([1992] 1995 – 2003, 1999, 2005, 2008a y 2008b) y Fuentes Rodríguez (2009) y, por la otra, en estudios de ciberpragmática (Yus, 2001). Tiene por objetivo describir especialmente estrategias descorteses que aparecen en las listas del servicio de correo electrónico brindados por una universidad pública, en nuestro caso, la Universidad Nacional de Río Cuarto. Estas estrategias, utilizadas por cada usuario para posicionarse frente a temas polémicos planteados en dichas listas, pretenden suscitar en los lectores, participantes o no de la discusión, sentimientos similares a los que sobrevienen en la audiencia del debate político, como los analizados por Kaul de Marlangeon (2008b: 730). Los interactuantes de las listas son conscientes de que sus argumentaciones no sólo están dirigidas al destinatario, sino, sobre todo, a buscar el favor de los lectores, puesto que tales estrategias se ponen de manifiesto a nivel público, a través de correos que pueden ser leídos por todos aquéllos que pertenecen a la institución y están suscriptos a la lista de distribución. El corpus ha sido delimitado sólo para aquellos correos que ocasionaron discusiones y está compuesto por 11 correos enviados a la lista de distribución, a partir de que uno de los usuarios solicita el préstamo de un software para grabar, es decir pretende realizar un uso que puede catalogarse de ilegal. El resultado muestra que, contrariamente a lo que podría pensarse respecto de un contexto institucional que presupone un tratamiento cortés, académico y serio entre colegas y compañeros de trabajo, se presentan estrategias descorteses destinadas a fustigar al otro para demostrar el desacuerdo.

Introducción

En este trabajo analizamos la manifestación de la descortesía presente en algunos correos electrónicos de las denominadas listas de distribución y las estrategias descorteses que se ponen en juego en el contexto institucional de una universidad.

Se supone que el hablante necesita de la colaboración del interlocutor para lograr sus propósitos comunicativos, de ahí que ponga en práctica las estrategias de cortesía y todas las actividades para el cuidado de la imagen en pos de estas intenciones.

Desde una postura crítica, sociocultural y discursiva, Bravo (1999) y Kaul de Marlangeon (2005) abordan, respectivamente el fenómeno de la cortesía y la descortesía de la cultura hispanohablante pues sus manifestaciones varían sensiblemente entre las sociedades; por nuestra parte, en este artículo, adherimos a dicho enfoque sociocultural y discursivo para realizar nuestro estudio en el contexto de la Universidad de la ciudad de Río Cuarto, Córdoba.

También mencionamos a Kaul de Marlangeon para estudiar las características de la descortesía en contextos institucionales y no institucionales (2008) y a Fuentes Rodríguez para la descripción de la descortesía y la agresión en una lista de distribución de la Universidad de Sevilla (2009).

El contexto institucional que nos ocupa presupone un tratamiento cortés, académico y serio entre colegas y compañeros de trabajo, esto en el trato personal, cara a cara y obviamente en la interacción a través de las listas de correo electrónico, ya que son de lectura pública.

Sin embargo y contrariamente a lo que podría pensarse, en el trato entre colegas en las listas se presentan estrategias descorteses destinadas a fustigar al otro para demostrar desacuerdo y para buscar la adhesión de los eventuales lectores.

Listas de distribución

Actualmente uno de los medios más eficaces, rápidos y baratos para comunicarse es el correo electrónico, es lo que Yus llama una variedad asincrónica de comunicación electrónica (2001:155).

Este autor ubica el chat y el correo electrónico en el continuo oral/escrito (2001: 153) ya que ambos son comunicaciones “de textos oralizados, es decir un híbrido entre la estabilidad del soporte escrito y la espontaneidad y la cualidad efímera del enunciado oral”. El correo electrónico reproduce aspectos de la oralidad y la escritura que remiten al continuo.

Como asevera Fuentes Rodríguez (op. cit.) la urgencia y rapidez características de esta forma de comunicación influyeron decisivamente en la forma de construcción de los mensajes lingüísticos. El

correo electrónico nos permite comunicarnos con personas conocidas o desconocidas, y particularmente las llamadas “listas de distribución” contactan masivamente con personas que conocemos mucho, poco o nada. Yus aclara que es un medio que tiene un receptor colectivo de mensajes (2001:155).

Las “listas de distribución” pertenecen a un servicio de correo electrónico que brinda alguna institución o empresa y que utiliza para que los miembros y usuarios del servicio, se comuniquen entre si y para transmitirles a todos información de índole diversa y de interés general.

Este tipo de servicio facilita al usuario discriminar la información general de la personal y le brinda la posibilidad de leer ambas o eliminar aquella que no le interese.

El corpus está compuesto por mensajes de correo electrónico que fueron extraídos de la lista de distribución de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Este correo tiene la particularidad de que incluye entre sus usuarios al personal docente y no docente de la Institución, pero no a alumnos, lo cual permite delimitar el contexto institucional.

A diferencia de lo que plantea Yus (2001: 155), en el caso que nos ocupa el usuario no puede darse de alta, ni de baja en esta lista, es el Centro de Cómputos de la Facultad el que se encarga de eso. Así, Cómputos sólo habilita a docentes, no docentes y a algún alumno que esporádicamente se encuentre colaborando en alguna cátedra, previo pedido formal.

El servicio brinda la posibilidad de enviar y recibir mensajes personales en lo que se llama “bandeja de entrada” y la posibilidad de recibir y enviar mensajes masivos, es decir a toda persona que posee una dirección de correo de este servicio, ya sea sólo de una Facultad o de toda la Universidad. Estos mensajes se envían y reciben en lo que se denomina “tablón general”.

Los correos que llegan al tablón general responden a tópicos muy variados: información institucional de todo tipo, sobre elementos extraviados o encontrados, avisos de distintos eventos (organizados por la Universidad o no), avisos de autos con luces encendidas o mal estacionados, avisos de robos, pedidos, ofrecimientos de objetos para vender, quejas, críticas, información gremial, etc.

Corpus

Hemos delimitado el corpus sólo a aquellos mensajes que movieron a discusiones y de ellas hemos tomado una de las que presenta comportamientos descorteses.

Estos mensajes generan una estructura dialógica entre los usuarios (Yus 2001: 158), ya que muchos son respondidos. En nuestros casos este diálogo se manifiesta explícitamente en el uso de la 2ª persona y en el uso de los nombres propios.

En nuestro corpus, el primer mensaje es el que presenta el tópico del discurso. A partir de éste se desarrolla la interacción.

El usuario que identificaremos como ML envía el siguiente mensaje:

Perdón si molesto.

Necesito saber si alguien tiene el Adobe Premiere para prestarme. Hay efectivo...

Gracias! (1)

(1) Aclaración: todos los correos electrónicos fueron transcritos textualmente.

A partir de este correo se desatan las críticas hacia una acción que es habitual, aunque para muchos es inaceptable y más aún en el contexto universitario.

Análisis

La universidad como contexto institucional

Teniendo en cuenta que abordamos el trabajo desde el enfoque de la pragmática sociocultural, la importancia del contexto es evidente ya que se trata no sólo de describir sino también de explicar los comportamientos lingüísticos de los actores sociales, y en nuestro trabajo particularmente los comportamientos lingüísticos descorteses.

En el caso que hemos trabajado podemos distinguir dos grupos, por un lado los usuarios de software ilegal, es decir “trucho” (falso, fraudulento) y por otro los defensores del software original o usuarios de software libre. Ambos grupos comprenden que al esgrimir estrategias descorteses para defender sus posturas y fustigar la postura del otro, lo hacen para procurar un cierto efecto (Kaul de Marlageon 2008:730), de lo contrario, como afirma esta autora, el asociar al interlocutor con hechos negativos y zaherir su imagen llevaría al insulto abierto o al rechazo generalizado.

Por lo tanto, siguiendo las pautas establecidas por Kaul de Marlangeon (2008: 733) vemos que, en la discusión tomada como ejemplo, encontramos:

- que la descortesía es ejercida por un individuo público en representación de su grupo: el usuario de software ilegal y el usuario de software legal y/o libre.

- los miembros se definen según roles sociales estables: ambos grupos están compuestos por profesionales o trabajadores universitarios, es decir por miembros de una prestigiosa universidad

pública, de los cuales se espera mucho más que una discusión durante la cual se esgrimen estrategias descorteses.

La descortesía

El comportamiento descortés (Kaul de Marlangeon, 2006: 254) se asocia a la ausencia de cortesía. El prefijo “des” demuestra la antonimia existente entre los términos “cortesía” y “descortesía”, que existe en la propia lengua. Confirma esta aseveración lo que el mismo diccionario de la Real Academia define como “descortesía”: “falta de cortesía”.

Bravo (2003) desde la perspectiva sociocultural estableció para el sector de la cortesía las categorías de autonomía y afiliación. En la primera el sujeto se ve a sí mismo y es visto por los demás como diferente del grupo; en la segunda categoría el individuo es percibido como parte del grupo. Se trata de categorías virtuales que reciben su contenido dependiendo de la cultura de la que se trate (Kaul de Marlangeon 2005: 122).

Kaul de Marlangeon (2005a) analiza la descortesía que denomina de fustigación y la define, desde la perspectiva sociocultural, como “agresión verbal del hablante al oyente, constituida abrumadoramente por comportamientos volitivos, conscientes y estratégicos, destinados a herir la imagen del interlocutor; para responder a una situación de enfrentamiento o desafío, o con el propósito de entablarla”.

Para el sector de la descortesía, Kaul de Marlangeon (2005a) plantea las categorías de afiliación exacerbada, es decir, verse y ser visto como adepto al grupo, y la de refractariedad, es decir, verse y ser visto como opositor al grupo. En ambos casos, tanto para demostrar la pertenencia como la oposición, se esgrime la descortesía. Estas dos categorías se corresponden con las de afiliación y autonomía pertenecientes al sector de la cortesía.

Posteriormente la autora plantea una escala de tipos de descortesía (Kaul de Marlangeon 2008: 254 – 266) según “la intencionalidad del hablante presente en la descortesía deliberada y según el grado de lesión que ella o la descortesía involuntaria infligen”.

Las estrategias de descortesía presentes en la discusión

En el corpus la descortesía de fustigación se produce desde algunos individuos pertenecientes a un grupo (detractores del uso de software ilegal) hacia ML, miembro, y único representante que se expone públicamente, del otro grupo, los usuarios de software “trucho”. Se trata de descortesía de fustigación motivada por la refractariedad del primer grupo hacia el segundo.

ML que desde un primer momento es el único representante de su grupo, en uno de los correos finales manifiesta haber recibido la adhesión de otros usuarios de software trucho, que a través de otra vía que no es la lista de correo, incluso le ofrecieron el préstamo de la copia. Los oferentes no se dan a conocer públicamente.

“De todas formas ya está solucionado, ya que un par de personas se han ofrecido a prestarme el soft que necesito. A ellos, gracias...”

ML se erige así en representante de todo un grupo que, consciente de que está realizando una actividad que no es correcta, prefiere no participar de la discusión pública. Es decir, no exponer su identidad social.

La refractariedad de los del primer grupo hacia el grupo de ML es lo que determina la afiliación entre ellos, en cambio la imposibilidad de uso de programas originales debido a su elevado costo, es lo que determina la afiliación entre los integrantes anónimos del segundo grupo, representados por ML.

La descortesía de fustigación se presenta a través de distintas estrategias que pueden resultar más o menos violentas, pero todas tienen la misma intención pragmática, fustigar al interlocutor y lograr la afiliación al propio grupo del eventual lector del correo.

Es descortesía de fustigación pública, es decir, se lleva a cabo frente a espectadores, lectores de correo, y es bidireccional, o sea que se produce una actitud de reciprocidad (Kaul de Marlangeon 2008: 730).

Los ejemplos

Mensaje 4

En realidad creo que se está haciendo un juego de palabras, sin decir las cosas como son.

Lo que C D le propone a M L es que si necesita el soft, el mismo se puede comprar en la página oficial del sistema (cosa que supongo que M ya lo sabe).

Pero lo que M L quiere es saber si alguien lo tiene y le dejaría hacer una copia del mismo, y de esa forma usarlo sin pagar el costo real del software, sino que ofrece "efectivo" (supongo que a convenir entre los interesados).

En definitiva o resumiendo, lo que se está haciendo es usar la lista de la UNRC para piratear software o alentar a la piratería.

Personalmente, creo que es "lamentable" la situación.

Saludos

D R Depto. de Computación

En el texto N° 4 DR utiliza las comillas para indicar el ofrecimiento textual que realizó ML “efectivo”, aquí vemos que ese uso intencional lo que hace es cargar de una connotación negativa al pago que ML quiere hacer por el préstamo. Además, DR agrega “usarlo sin pagar el costo real”, lo que transmite la idea de que el usuario es un vil aprovechador. Y culmina el correo acusándolo de piratear.

Además lo acusa de utilizar la lista de la universidad (un organismo prestigioso y público) para realizar estas acciones “piratas” y de hacer apología de este delito.

Todo el correo de DR trata a ML de pirata, deshonesto, coimero, etc.

Esta acción descalifica la identidad social de ML, desprestigiándolo y exponiéndolo al resto de la comunidad universitaria. Aunque el comportamiento descortés se atenúa por el uso de la impersonalidad:

“En definitiva o resumiendo, lo que se está haciendo es usar la lista de la UNRC para piratear software o alentar a la piratería.”

Además y a manera de conclusión DR califica a toda la situación de “lamentable”, cuyas acepciones transmiten la idea de una situación que causa horror y/o angustia. Se descalifica el accionar de ML. Es un comentario descalificador (Kaul de Marlangeon 2005:131).

TEXTO 5

D, dejate de joder, hermano!

Estoy pidiendo una simple gauchada! Me basta con instalarlo y nada más, nada de copias! No se arme polémica por esto, por favor!!!

ML no hace esperar su respuesta y en el Texto N° 5 utiliza un verbo propio del registro oral informal “joder”, que es utilizado para indicar molestia y también enfado o irritación, que es el sentimiento que se transluce en el uso que le da ML en este correo. El emisor atenúa la fuerza descortés de este verbo a partir del vocativo “hermano”, que transmite un intento afiliativo. Estamos frente a una estrategia de uso de formas directivas con atenuación.

TEXTO 7

Creo que estamos nuevamente ante un acto de intento de uso de software en forma ilegal. Es algo serio, M, además porque lo estás haciendo desde la dirección de mail de la institución, lo cual nos podría llevar hasta problemas legales. En ese aspecto sos, al menos, inconciente. Lo peor de todo, es que no hace falta, ya que podrías usar algún producto de software libre, excepto que seas un productor profesional y que necesites características extremadamente avanzadas.(...)

Muchachos, (principalmente para aquellos que se dedican o que tienen formación en computación): el mundo cambió, terminen con la idea que para hacer algo tengo que pagar alguna licencia o adquirirla por medio de "un favor". Existe el gran mundo del software libre. Saludos

M A

MA califica al problema de “algo serio” y se dirige a ML en 2° persona. Lo trata de inconciente (entendemos de persona que no piensa, que no razona) por utilizar el correo de la universidad para pedir el software; aunque es un acto descortés, se ve atenuado por la utilización del vocativo “M”, que acerca a ambos interlocutores y le da al correo un tono de confianza. Es una estrategia de descalificación atenuada por el uso del vocativo.

En el párrafo siguiente con el uso del vocativo “Muchachos” y de la 2° persona plural vemos cómo MA se dirige a todo el grupo de usuarios de software ilegal confirmando la idea de la refractariedad hacia un grupo del que se considera opositor.

TEXTO 9

Por un lado, es mentira que sea gratis, solo te podes bajar una versión de prueba, que seguro será limitada en tiempo o en características.

Entiendo muy bien toda la filosofía del software libre, la piratería, lo legal y lo ilegal. Y ni siquiera soy partidario de la política de Microsoft. Pero tengo un problema que necesita una solución, y lamentablemente la vía más rápida es esta.

osea, el fin justifica los medios??

Por otro lado

H M escribió.

Lo lamentable de ambos (informaticos) es que se pongan a discutir en las listas sobre el uso arbitrario de las listas!! creo que estás equivocado, justamente ese es uno de los fines de las listas, lo lamentable es que se use para enviar publicidad de viajes, querer vender el auto o los muebles de mi abuelo, propaganda política, usarla con objetivos ilegales, o enviar un ppt que me gustó y quiero que le guste a todos.

En general, cuando se está en una lista, existe un moderador que permite sancionar el mal uso de la misma (quitando la persona de la lista por un tiempo), pero en nuestro caso, me refiero a la UNRC, los moderadores brillan por su ausencia y eso permite que todos la usemos para lo que querramos sin importarle los derechos de los demás.

La discusión sobre el uso de la lista de la UNRC es una tarea pendiente que se debería hacer. (...)

D R

DR en este correo contesta a ML con una pregunta que resume el concepto que tiene de su compañero de trabajo:

“osea, el fin justifica los medios??”

En definitiva, considera que ML es capaz de realizar cualquier acción para conseguir sus propósitos.

Además, DR introduce otra disputa ya que arremete en contra de las personas que constituyen el grupo que utiliza la lista de correo electrónico para ofrecer, vender, publicitar, etc.

En ambos casos estamos ante comentarios descalificadores hacia el grupo refractario.

TEXTO 10

dromero@exa.unrc.edu.ar escribió:

(...)

Entiendo muy bien toda la filosofía del software libre, la piratería, lo legal y lo ilegal. Y ni siquiera soy partidario de la política de Microsoft. Pero tengo un problema que necesita una solución, y lamentablemente la vía más rápida es esta.

osea, el fin justifica los medios??

Digamos que ante la adversidad, soy más práctico que vos. No dejo que la burocracia afecte mi calidad de vida. Como bien dije, si se puede bajar gratis desde la página de Adobe, no veo cuál es el problema. Además no lo pienso redistribuir ni vender, ni nada.

En general, cuando se está en una lista, existe un moderador que permite sancionar el mal uso de la misma (quitando la persona de la lista por un tiempo), pero en nuestro caso, me refiero a la UNRC, los moderadores brillan por su ausencia y eso permite que todos la usemos para lo que querramos sin importarle los derechos de los demás Daniel, estás demasiado estructurado. Por lo que yo veo, a nadie se le fue la mano con nada en ningún momento. Sé más auténtico. O vos tenés una personalidad en la uni, y otra en tu casa?(...) Por último, y para que no quede como que siempre es así, yo estoy en Universidad Politécnica de Valencia (España) y el software que se usa es legal y tienen las licencias para su uso, y año a año se van renovando. Otra cosa puede ser lo que cada uno hace en su computadora, pero en las salas es todo legal.

Ese tema tiene un problema mucho más de fondo. Estoy muy de acuerdo con vos, de que acá el software debería ser en todos lados 100% legal. Eso demandaría muchísimo dinero, si es que la gente acá, que mayormente usa Windows, no desee cambiar al software libre. Sería fantástico se todo el mundo usara Linux. Pero, al menos por hoy, eso es una utopía, que debería de a poco convertirse en una realidad.

Pero si eliminamos todo el soft pirateado de la Uni, y esperamos a tener todo legal, pues tendríamos que parar las actividades por muchísimo tiempo. VALE???

Repito que comparto la idea de que la situación actual no es la debida, pero eso ya es decisión de los que reparten el presupuesto. Mientras tanto, si no te dan plata para comprar soft, te quedan dos alternativas: a) parar las actividades en ese área, b) cambiarte al software libre, lo cual para la mayoría va a requerir mucho tiempo de capacitación, que seguramente va a insumir a su vez dinero.

Saludos!

En este correo que constituye ya uno de los últimos, ML se defiende de las agresiones de DR. Frente al tratamiento que le da de oportunista y aprovechador lo trata de “poco práctico y burocrático”.

Luego algunos párrafos más abajo le dice que es “demasiado estructurado”, que no es “auténtico” y le pregunta si tiene una doble personalidad. Todo esto atenuado por el uso del vocativo “D”, que atenúa la descortesía la sensación de confianza que brinda el uso del nombre propio.

Las estrategias descorteses descalifican la imagen social del interlocutor, su accionar, y por supuesto su posición frente al tema que se discute. Son estrategias, en este contexto institucional, que contribuyen a fortalecer la propia imagen, y así lograr la adhesión de los ocasionales lectores.

Según Dandrea (2008) el grado de exposición que asume la imagen en este tipo de interacciones es diferente y eso podría explicar la recurrencia de ciertos comportamientos verbales, en nuestros casos descorteses. Si bien los correos tienen el nombre, título y lugar de trabajo del productor del mensaje, el canal elegido para discutir les otorga a los interlocutores cierta impunidad ya que este tipo de interacción es posible sin la necesidad de encontrarse cara a cara. Esto teniendo en cuenta que el emisor descortés no recibe ningún tipo de sanción pública en los correos siguientes, por parte del resto de los miembros de la institución.

Conclusión

El disparador de la discusión es el tópico y tiene que ver con el ataque a los principios que regulan el funcionamiento de una institución educativa en donde se transmiten conocimientos y valores. Por lo tanto se condena toda acción que se considera ilegal o incorrecta.

La descortesía de fustigación por refractariedad se manifiesta como un ataque al grupo de usuarios de programas copiados y en otros momentos se convierte en una reacción de defensa frente al ataque abierto del opositor.

Los comportamientos descorteses, como hemos visto en los ejemplos, buscan la descalificación del eventual adversario y van modificando su identidad social con una serie de cualidades negativas. Sin embargo, esta idea parece no afectar el comportamiento de los emisores de los correos.

La descortesía se convierte en un comportamiento estratégico para lograr imponer el propio punto de vista (Kaul de Marlangeon 2008) a los ocasionales usuarios de los correos electrónicos y miembros universitarios.

El defensor del software legal se atribuye la razón porque tiene conciencia de que los argumentos legales están de su parte, los valores que se comparten en la comunidad avalan su enfrentamiento; mientras que el usuario y defensor del software trucho siente que su razón se asienta en la fuerza del número de usuarios obligados, imposibilitados de acceder a los programas originales por los elevados costos.

Referencias

- Bravo, Diana (1999) “¿Imagen positiva vs. imagen negativa?: Pragmática social y componentes de face”. En: *Oralia* 2, págs. 155 – 184.
- Bravo, Diana (2005) “Categorías, tipologías y aplicaciones”. En: Bravo D. (Ed.) *Estudios de la (des) cortesía en español*. Estocolmo- Buenos Aires: Dunken, págs. 21 – 52.
- Dandrea, Fabio (2008) “Descortesía e imagen negativa: un estudio de caso de interacción virtual”. Congreso de la SAL. Universidad Nacional de Litoral.
- Kaul de Marlangeon, Silvia ([1992] 1995 - 2003) “La fuerza de Cortesía - Descortesía y sus Estrategias en el Discurso Tanguero de la Década del `20”. En: *RASAL*. Año III N° 3, págs. 7 – 38. (Versión electrónica en www.edice.org/Documentos/Skaul.pdf).
- Kaul de Marlangeon Silvia (2005a) “Descortesía de fustigación por afiliación exacerbada o refractariedad”. En: Bravo D. (Ed.) *Estudios de la (des) cortesía en español*. Estocolmo- Buenos Aires: Dunken, págs. 299 – 318.
- Kaul de Marlangeon Silvia (2005b) “Descortesía intragrupal – crónica en la interacción coloquial de clase media baja del español rioplatense”. *Lodz Papers in Pragmatics* 1, 121 – 138.
- Kaul de Marlangeon, Silvia (2008) “Tipología del comportamiento verbal descortés en español”. En: *Cortesía y Conversación: de lo escrito a lo oral*. III Coloquio Internacional. Programa Edice. Departamento de Filología Española, Universitat de Valencia. págs. 254 – 266. (Versión electrónica en www.edice.org).
- Kaul de Marlangeon, Silvia (2008) “La descortesía en contextos institucionales y no institucionales”. En *Pragmatics* Volumen 18 (N° 4): págs.729 – 749.
- Fuente Rodríguez, Catalina (2009) “Cuando la descortesía se convierte en agresividad”. En Bravo D. Hernández Flores N. Cordisco, A. (Eds.) *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de la cortesía en español*. Estocolmo – Buenos Aires: Dunken, págs. 321 – 359.
- Yus, Francisco (2001) *Ciberpragmática*. Barcelona. Editorial Ariel, S. A.

Capítulo 117: 949-955

QUE versus DE QUE en español oral contemporáneo

Verónica Orellano de Marra

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

QUE versus DE QUE en español oral contemporáneo

Verónica Orellano de Marra
 Universidad Nacional de San Juan
 San Juan, Argentina
 iorellan@ffha.unsj.edu.ar

Resumen

El español innova sobre las demás lenguas romances al incorporar DE QUE ante cláusula, aparentemente en las mismas situaciones en que el encabezador es QUE, esto es, cláusula subordinada a verbos, sustantivos u otros. Dado que además se considera a DE una preposición “vacía de significado” (Rabanales, Arjona, Alcina Franch-Blecua, entre muchísimos otros), las diferencias parecen ser sólo “de estructura” o “de régimen” (*quiero QUE versus me alegre DE QUE; creencia QUE versus creencia DE QUE*), o de gusto subestándar (*quiero QUE versus quiero DE QUE*). A partir de estudios que muestran que el uso subestándar responde a parámetros de “distancia”, y a principios del variacionismo que sostienen comunidad de motivaciones en usos estándares y no estándares, se busca el valor comunicativo general de DE QUE frente a QUE. Se realiza un análisis cuali-cuantitativo siguiendo la propuesta de la Escuela de Columbia (Diver, Huffman, García) con datos Corpus de Referencia del Español Actual (CREA). Se concluye que las cláusulas subordinadas con QUE precisan aspectos internos a la predicación (referencia y relación verbal). Las subordinadas con DE QUE avanzan sobre funciones periféricas, interclausulares: salvedades, concesiones, adiciones, reformulaciones, entre otras. Las frecuencias de uso señalan regularidades motivadas: en este caso, el desplazamiento del conector complejo DE QUE hacia la periferia de la oración, como emergente del continuum histórico (sustantivos concretos>genéricos>conectores). Ejemplos: *pesar, punto, motivo, cuento, vista > a pesar DE QUE, hasta el punto DE QUE, con motivo DE QUE, con el cuento DE QUE, en vista DE QUE*.

No es el microscopio ni los aparatos en general, los que hacen avanzar la investigación. Es la pregunta.

Claude Lévy Strauss

Introducción

El español innova sobre las demás lenguas romances al incorporar DE QUE ante cláusula, aparentemente en las mismas situaciones en que el encabezador es QUE, esto es, cláusula subordinada a verbos, sustantivos u otros. Dado que además se considera a DE una preposición “vacía de significado” (Rabanales, Arjona, Alcina Franch-Blecua, entre muchísimos otros¹), las diferencias parecen ser sólo “de estructura” o “de régimen” (*quiero QUE versus me alegre DE QUE; creencia QUE versus creencia DE QUE*), o de gusto subestándar (*quiero QUE versus quiero DE QUE*).

En nuestra experiencia², el uso variable dequeísta tiene un significado general de distancia con respecto al uso canónico de QUE. Los usos subestándares como *quiero de que* se oponen a los canónicos por realizar un corte algo mayor (icónico) entre ambos elementos conectados, la cláusula matriz y la completiva. Tal distancia se ha parametrizado en categorías sintáctico-semánticas como la congruencia mayor con sujetos en tercera persona, con verbos en tiempo pasado, con quiebres sintáctico-fonológicos como incisos y pausas, entre otras.

Los mismos factores se han mostrado funcionando también en la inserción histórica de DE ante QUE en verbos pronominales, hoy usos canónicos, pero que en los Siglos XVI y XVII eran activamente variables.

Ahora bien, esa lectura de ejemplos antiguos y modernos despierta la curiosidad acerca del lugar preferente de DE QUE en la cláusula del español actual. A lo largo de la historia hemos visto a DE QUE desplazar a QUE con ciertos sustantivos (de matiz verbal) y verbos (pronominales), es decir, lugares centrales en la elaboración cognitiva del evento. Pero en muchos ejemplos del Corpus de Referencia del Español Actual (CREA), nos parece notar un desplazamiento de DE QUE hacia la periferia de la cláusula matriz, ocupando el lugar de conjunciones y frases conjuntivas, que conectan el evento con condiciones, finalidades, causas, etc. expresadas a su vez en otra cláusula:

*/.../ Entonces lo que se está tratando es de unificar todos los conceptos que hace precisamente a ese control posterior. **Porque, entendiendo DE QUE** el control es el reaseguro de la democracia, entonces/y/ está a cargo exclusivo y excluyente de los Tribunales de Cuenta. [162]*

Entonces instruye a su corredor y debe estar muy cuidadoso de de de emplear la minúscula palabra o, **queriendo esto decir DE QUE** él coloca la orden de cien erre-ce-a, a cuarenta y siete, o de doscientas Pueblo, a veintitrés y medio (DQ 55 - Puerto Rico)

Y esto, desde luego, con antecedentes históricos:

/.../ en menos de un mes trujo más provecho a la compañía que trujeron cuatro de los más estirados ladrones della; **DE QUE no poco se holgaba Preciosa**, (Gitanilla DQ 4)

Por otra parte, el variacionismo sostiene³ que es altamente probable que tanto usos variables como canónicos de un mismo elemento tengan motivaciones comparables.

Todo ello nos conduce a plantear la posibilidad de una pregunta **general** acerca de la contribución comunicativa invariante de DE QUE (versus QUE) en la actualidad. ¿Podrán encontrarse en los usos canónicos de DE QUE pautas de comportamiento estables que justifiquen postular para él un valor semántico general, opuesto a QUE? Más en particular, ¿tendrán los usos canónicos de DE QUE, motivaciones relativas a la distancia de los elementos conectados? Y más particularmente aún ¿Está DE QUE enfrentado a QUE en general, por encontrarse relativamente más desplazado hacia los márgenes de la oración?

Una investigación empírica

Desde luego, nuestra mirada se sostiene en las frecuencias contrastivas de DE QUE versus QUE en condiciones comparables⁴, esto es, constituye una mirada empírica de los usos. Creemos que el estudio de las apariciones de ambos conectores en un corpus de uso permite entender motivaciones, y con ello, parte de su valor comunicativo, sistemáticamente diferente. Los datos son extraídos del CREA e incluyen a hablantes españoles, mexicanos, argentinos, chilenos, venezolanos y otros. Trabajamos con este corpus de lengua oral para favorecer la comparabilidad con nuestros datos acerca de dequeísmo, pero como se sabe, estos corpora subidos a Internet desde la RAE contienen fragmentos de alta formalidad, como son los debates en Cámaras de Senadores, entre otros.

Pero tanto la entrada simple QUE, como la compleja DE QUE no son posibles como fórmula de búsqueda, por su excesiva amplitud. Entonces, para poder elicitar datos de CREA en que aparezca el conector (DE) QUE en sus diversos usos actuales, formulamos una entrada neutral, agregándole posibles verbos de la completiva (haber, ser, tener, dar y venir). Para dar mayor amplitud a la búsqueda ingresamos diferencia de modos (Indicativo y Subjuntivo). Consecuentemente se crean veinte entradas de búsqueda⁵, para asegurar el control con los casos correspondientes de QUE.

Hacemos rastreo completo de los casos con DE QUE en su contexto, y una muestra azarosa correspondiente a los ejemplos con QUE. Con los ejemplos encontrados realizamos tres agrupamientos principales: el conector simple o complejo entra en relación con un sustantivo, con un verbo o con una(s) palabra(s) en función de nexos⁶. Veamos ejemplos de cada caso, destacando la dependencia en Negrita y la entrada de búsqueda son subrayado:

(DE) QUE vincula la cláusula con un sustantivo (o SN):

Y el ejemplo de Argentina es un ejemplo clarísimo de que ha habido un desmantelamiento del empresariado. (México, 12)

/.../ cuando se habla de alianza se hace alusión a la electoral que haya contribuido a formar la mayoría del Parlamento (Argentina, 41)

(DE) QUE vincula la cláusula con un verbo (o SV):

/.../ lograr el mutuo acuerdo, **trato de convencer** a la pareja de que es lo mejor llegar a un arreglo amistoso (España, 149)

Qué padre está esta mentalidad triunfadora, constancia de propósitos. Ése debe ser motivo de una buena canción, yo **creo que es** un valor formidable que tenemos todos los mexicanos. (México, 33)

(DE) QUE constituye un nexo:

/Birmingham/ Tiene como dos millones de habitantes pero es una ciudad sin vida, **a pesar de que tiene** tan tanta gente, no es así como Caracas, no es una ciudad bulliciosa. (Venezuela, 14)

/.../ como es una comunidad rural, un ejido, una ranchería digna y bien presentada, con acceso y caminos; **que tenga** inclusive teléfonos. (México, 4)

Resultados

	DE QUE	QUE	Total	% DE QUE
Relación con sustantivos	161	181	342	47
Relación con verbos	91	121	212	43
Relación con nexos	136	35	171	80

Tabla 1: Rendimiento funcional de DE QUE (versus QUE) en español oral actual. N=725

or (nexos versus sustantivos y verbos)= 4,65

Las cláusulas subordinadas con QUE precisan aspectos internos a la predicación (referencia y relación verbal). Las subordinadas con DE QUE avanzan sobre funciones periféricas, interclausulares o interoracionales: salvedades, concesiones, adiciones, reformulaciones, entre otras.

Pero tales tendencias no responden a resumen, sino que se dan en cada subagrupamiento por entrada de búsqueda, como muestra la TABLA 2:

	Indicativo			Subjuntivo		
	DE QUE	QUE	% DE QUE	DE QUE	QUE	% DE QUE
<i>Haber</i>						
S	10	31	23	36	23	61
V	18	7	72	24	41	37
N	11	3	78	32	11	74
N= 80; or (N versus S+V)= 4,97			N=167; or= 3,10			
<i>Ser</i>						
S	67	60	53	36	14	72
V	28	31	47	14	24	37
N	46	6	88	24	7	77
N= 238; or= 7,34			N=119; or= 2,60			
<i>Otros Verbos (tener, dar y venir)</i>						
S	8	38	17	4	15	21
V	4	5	44	3	13	19
N	14	2	87	9	6	60
N= 71; or= 25,08			N= 50; or = 6			

Tabla 2: Rendimiento funcional de DE QUE (versus QUE) en español oral actual, discriminado por entradas de búsqueda en CREA (N=725)

En todos los casos, se da avance notorio del uso de DE QUE conformando Nexos respecto de los otros dos usos. Dado que partimos de entradas de búsqueda diferentes, que generan seis subcorpora diferenciados cuyos sesgos son independientemente significativos, y que el N total es importante (725), consideramos que la hipótesis es sólida. Es obvio que, comparativamente, DE QUE es más fluido en la función de nexo que el simple QUE. El “pequeño” incremento de una sílaba en el conector lo ha desplazado hacia lugares de la cláusula donde hay que incorporar información adicional o periférica al evento central dibujado por el verbo y el sustantivo.

Clasificación de los DE QUE encontrados en función nexo

Nos interesa saber qué matices semánticos expresan más frecuentemente los 136 Nexos con DE QUE. Advertimos algunos muy concretos de lugar y tiempo hasta otros más abstractos de énfasis, pero esta clasificación no impide observar que los valores son metafóricos y en extremo variados. Una agrupación por frecuencias internas:

23% adversativo-concesivos: *a pesar de que, sin perjuicio de que, pero la realidad de que, a diferencia de que, en lugar de que, más allá de que.*

18% aditivos: *aparte de que, independientemente de que, al margen de que, además de que, fuera de que.*

15% de finalidad: *a/para efecto(s) de que, con el propósito de que, a/con el fin de que, con el objeto de que, en aras de que.*

12% de reformulación: *en el sentido de que, de que.*

10% de eventualidad/condición: *en (el) caso de que, en circunstancias de que, en el supuesto de que; dependiendo de que.*

8% temporales: *antes de que, después de que.*

14% OTROS (causales, de focalización, negación y énfasis) como: *en razón de que, con motivo de que, con el cuento de que, ya que; a propósito de que, respecto de que, en vista de que; lejos de que, a no ser de que; hasta el punto de que, con el agravante de que.*

La distribución es bastante pareja pero llevan la delantera los adversativo-causativos y los aditivos. Entre los tipos citados, pueden destacarse los de finalidad que se usan siempre con DE QUE (100% de frecuencia paradigmática). Nunca QUE simple es usado para expresar una conexión acerca de finalidades de los hechos, conexión relativamente frecuente en este corpus.⁷

Coherencia de los datos sincrónicos con los diacrónicos

Company 2006a, entre otros, estudia los procesos de subjetivización, una forma de cambio semántico-pragmático en que ciertos ítem léxicos se vuelven crecientemente basados en creencias subjetivas, estados y actitudes en torno a la proposición, especialmente asociadas con actitudes metatextuales acerca del fluir discursivo y con la perspectiva del hablante (op. cit.: 375-6, mi traducción). Las bases teóricas incluyen a Langacker y Traugott entre otros, y se ejemplifica con casos del español como el verbo *andar* transformado en el apelativo *ándale*, o el adverbio *finalmente* que en vez de conectar el último evento de una serie de acciones, encabeza una oración compleja expresando una valoración del hablante⁸. Los fenómenos semánticos visibles son: la pérdida de significado referencial en favor de uno intersubjetivo, y el carácter metafórico-metonímico de las inferencias, que no aluden al así llamado 'mundo real', sino al evento de habla. Caracterizan también a las subjetivizaciones cuatro propiedades sintácticas: el debilitamiento del control del agente, la ampliación del alcance que se vuelve extraproposicional, la fijación y autonomía de la forma y la rigidización por pérdida de capacidades sintácticas.

Nuestras observaciones acerca de esos procesos nos permiten suponer que cuando está en juego una subjetivización que requiera el uso de uno de los conectores (QUE o DE QUE), tenderá a usarse este último. Y esa tendencia estará basada en el carácter distanciador que hemos sostenido para él, y que es coincidente con varios de los rasgos estudiados por Company. En lo semántico, los ítem léxicos encontrados, por ejemplo, *lugar*, *allá*, *cuento* y *vista*, evocan en los respectivos conectores algo muy distinto a su valor referencial original. Atendiendo a las propiedades sintácticas pertinentes⁹, se observan indicios de los rasgos señalados por Company. La fijación de los sintagmas es bastante evidente porque no hay demasiadas variantes construccionales de estos Nexos: las variantes encontradas corresponden a los núcleos léxicos: *efecto* (*a/para efecto/s de que*), *fin* (*a/con (el) fin de que*), y *caso* (*en (el) caso de que*). Que la sintaxis es rígida se muestra por la inexistencia de ocurrencias con adjetivos modificando al sustantivo, como las previstas por GRAE 2009 (*en el improbable caso de que*, o *en el incómodo supuesto de que*¹⁰). La ampliación del alcance que se vuelve extraproposicional es clara en la equivalencia de estas frases con marcadores y conectores discursivos (Martín Zorraquino-Portolés 1999), y se investiga particularmente a través de las pausas. ¿Se evidencia el carácter extraproposicional de estos nexos por los quiebres entonacionales y/o pausas? ¿El hablante realiza más pausas cuando usa DE QUE + nexos, respecto de los otros usos observados?

Cuantificamos la presencia de pausas cercanas a los usos con DE QUE para establecer el contraste de su aparición [+ nexos], versus [+ sustantivos/verbos]. Para realizar el contraste, observamos pausas que se encuentren al menos cinco sílabas antes o después de DE QUE.

En los siguientes ejemplos, vemos el uso de [nexos + DE QUE] con y sin pausa:

/.../ quiero aludir a él y responder, EN CASO DE QUE haya interpretado adecuadamente algunas reflexiones /.../ (DQhaya 18, México)

/.../ la verdad es que yo estoy bien contento DESPUÉS DE QUE ha pasado un año que llevo en la presidencia (DQha 23, España)

En los siguientes ejemplos, vemos [sustantivo + DE QUE] con y sin pausa:

Lo grato de aquello /las conductas de las generaciones pasadas/ hace que uno hable de aquella situación, pero el HECHO DE QUE sea grato no quiere decir que sea lo mejor /.../ (DE QUEsea 58, Venezuela)

En consecuencia, cuando se expresa al juez que tiene que considerar la gravedad del delito, se le está diciendo que deberá tener en cuenta si el hechor obró solo o en concierto con otras personas. Ahora, no cabe la menor DUDA DE QUE es muy distinto actuar en un crimen organizado terrorismo, tráfico de drogas, hechos perpetrados por mafias, que hacerlo en una simple pandilla juvenil que, por mil razones, se ve envuelta en una riña o en un problema de barrio. (DQes 54, Chile)

Y [verbo + DE QUE] con y sin pausa:

/.../ ellos CONSIDERAN por ejemplo, de la manera en que yo estoy vestido en estos momentos, ¿no?, DE QUE es un escándalo, una tentación pública /.../ (DQes 23, Cuba)

/.../ me ALEGRO muchísimo DE QUE sea candidata a intendente. (DE QUEsea 57, Argentina)

Los valores generales son los siguientes:

	Nexos	Sustantivos/verbos	Total	% nexos
Pausa	85	72	157	54
Sin pausa	51	180	231	22
Or= 4,16				

Tabla 3: Presencia de pausa en usos de DE QUE con nexos, versus DE QUE con sustantivos y verbos. (N=388)

Tales valores son constantes en los tres subcorpora como se ve a continuación:

N	S/V	Total	% N
---	-----	-------	-----

<i>Haber</i>				
Pausa	23	31	54	43
Sin pausa	20	57	77	26
Or=	2,11			
<i>Ser</i>				
Pausa	48	37	85	56
Sin pausa	22	108	130	17
Or=	6,36			
Otros Verbos (<i>tener, dar y venir</i>)				
Pausa	14	4	18	78
Sin pausa	9	15	24	37
Or=	5,83			

Tabla 4: Presencia de pausa en usos de DE QUE con nexos, versus DE QUE con sustantivos y verbos, en las distintas entradas (*haber, ser* y otros verbos). (N=388)

Conclusiones

Las frecuencias de uso son un poderoso estimulador del “darse cuenta” del investigador acerca de regularidades motivadas, en vez de reglas arbitrarias. A nuestra pregunta ¿Está DE QUE enfrentado a QUE en general, por encontrarse desplazado hacia los márgenes de la oración? deberíamos contestar afirmativamente. Hay una diferencia notable entre el rendimiento funcional del nexo simple QUE y el complejo DE QUE. El nexo simple QUE sostiene funciones internas a la cláusula, incrementando detalles a los actos centrales de la proposición, la referencia a cargo del sustantivo, y la predicación a cargo del verbo. DE QUE, en cambio, es más dúctil conduciendo información marginal o en conexión a otros actos.

El fenómeno, desde luego, es comprensible desde nuestra hipótesis de distancia. ¿Por qué? Porque el valor distanciador de DE QUE tendría como efecto que la cláusula por él encabezada se desplace hacia el margen de la oración mayor, estableciendo circunstancias o conexiones laterales con otros eventos circundantes. Ello no sorprendería en modo alguno, dado que la expresión DE QUE conlleva:

- el carácter oblicuo que la preposición DE aporta a la relación del elemento con el verbo; y
- el carácter (relativamente) más extenso del componente encabezado con QUE: la cláusula finita, más que el sintagma o la palabra, tiende a ser un componente más “pesado”. Por tanto no es extraño que quede al final de oración, esto es, en la periferia de la predicación matriz.

Tal desplazamiento, desde luego, no es tampoco ajeno a la rutina del español. Nuestra lengua presenta frecuentes casos de conjunciones y frases conjuntivas constituidas por la unión entre una preposición y el conector QUE. Baste recordar las causales *porque, pues (<post) que, por razón de que, en vista de que, a causa de que, de que*, entre otras; las concesivas *aunque, a pesar de que, por...que*; las condicionales *con (tal/sólo) que*; las consecutivas como *con que*, etc. (GRAE 1983, Moliner 2007, entre otras fuentes) Ahora bien, en esa función, la “combinación DE QUE” (en términos de GRAE 2009) sirve relativamente más al hablante que el simple QUE.

Comprender el desplazamiento del conector complejo DE QUE hacia la periferia de la oración, exige hacerse cargo del continuum histórico creado a partir de sustantivos concretos que se vuelven genéricos o inespecíficos, y finalmente conectores¹¹ (*pesar, punto, motivo, cuento, vista > a pesar DE QUE, hasta el punto DE QUE, con motivo DE QUE, con el cuento DE QUE, en vista DE QUE*, entre otros).

Notas

1 "Sin duda que las dos tendencias que nos ocupan [DQ/Q] /.../ deben tener también su fundamento en el carácter altamente polisémico de la preposición DE y de las preposiciones en general, hasta el punto de resultar anodina su presencia o ausencia en una expresión..." (Rabanales 1974: 442)

La mayoría de los estudiosos considera 'anodina', 'indiferente' (Arjona) o 'irrelevante' (Mc Lauchlan) a la aparición de la preposición DE en estos contextos. Otros gramáticos, como Alcina Franch y Blecua 1983 realizan un avance en esta dirección, al considerarla entre las preposiciones 'vacías de significado', lo que la haría idealmente apta para invadir contextos que no le son propios, porque: "La preposición DE sólo alcanza su plenitud de significado cuando, además de la palabra que introduce, se considera la palabra con la que se relaciona /.../ Estas consideraciones justifican que, con ciertas reservas, se pueda hablar de preposiciones llenas, que se emplean en un número reducido de realizaciones de acuerdo con su significado, y de preposiciones vacías, que aparecen como simples marcas de enlace con múltiples posibilidades de relación cuyo significado es función tanto de la palabra con la que se relacionan como del término que introducen (cf: 835, mi subrayado).

2 Tesis de Maestría: "El dequeísmo como opción comunicativa", 2002 y Tesis de Doctorado "El dequeísmo desde un enfoque cognitivo y su relación con la secuencia canónica DE QUE del español", 2010

3 "Lo que describen las reglas variables debería ser nada más que el natural resultado de la ocurrencia de un ítem lingüístico en un particular contexto lingüístico" García 1985: 195. Desde luego, esta afirmación (que en Shifting variation permite discutir las reglas labovianas como híbrido teórico), informa todas las búsquedas de la autora desde García 1975 acerca de SE, LE, A "PERSONAL", entre otras.

4 El análisis cuali-cuantitativo propuesto por la Escuela de Columbia (Diver, Huffman, García)

5 El listado de entradas puede esquematizarse así: (DE) QUE HA/HAYA; ES/SEA; TIENE/TENGA; DA/DÉ Y VIENE/VENGA. Cada uno de los verbos genera subcorpora diferentes que pueden evaluarse por separado. Los ejemplos de *haber* fueron consultados en noviembre de 2008, los restantes en diciembre de 2009.

6 Excluyo casos minoritarios como la subordinación a un adjetivo (seguros DE QUE) y los que llevan artículo delante de QUE, como: /.../ se dice exactamente lo contrario. No importa lo que haya resuelto la Legislatura. (Argentina, 422)

7 En el extremo contrario, las condiciones se expresan más frecuentemente con QUE (*a menos que, mientras que, en la medida que*). Pero los números son muy bajos (3 QUE versus 1 DE QUE).

8 Los ejemplos contrastados para estos casos son:

*De que Blasillo **ande** a la escuela, versus: **Andale!** Vete por otra camisa y una chamarra!*

y

*Primero se pelan las papas, después se remoja la cebolla en sal, luego se calienta bien el aceite, y **finalmente** se echa todo junto a freír, versus: **Finalmente** me dieron la beca, no estuvo tan difícil.*

9 La pérdida del control del agente no es pertinente aquí porque no se trata de verbos que dan origen a subjetivaciones.

10 GRAE (2009: 3589) asume que aun en casos atestiguados de intercalación de un adjetivo como los citados, hablará de locuciones para referirse a estas frases.

11 O “marcadores discursivos”, en la perspectiva de Martín Zorraquino-Portolés 1999. No tomamos posición respecto de su denominación más conveniente y somos conscientes de que el rótulo de “conector” no parece siempre adecuado, ya que tales ítem no siempre conectan. Si tenemos presente que Company 2007 nos llama la atención sobre la importancia de estos procesos en diacronía, dado que en las lenguas no hay “marcadores discursivos primarios”.

Referencias

- Alcina Franch, J. - Blecua, J.M. (1983) *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- Arjona, M. (1978) "Anomalías en el uso de la preposición DE en el español de México". *Anuario de Letras* Vol. XVI: 68-90, México.
- Arjona, M. (1979) "Usos anómalos de la preposición DE en el habla popular mexicana". *Anuario de Letras*, Vol. XVII: 167-184, México.
- Company, C. (2006a) "Zero in syntax, ten in pragmatics or subjectification as syntactic cancellation". *New pathways of subjectivity*, C. Canakis, B. Cornillie y S. Athanasiadou (eds.): 375-398. Berlin: Mouton De Gruyter
- Company, C. (2006b) "Gramaticalización y frecuencia de uso. Los paradójicos sintagmas con artículo + posesivo en el español medieval". *Revista de Historia de la Lengua Española*, Vol. 1: 5-31.
- Company, C. (2006c) "Persistencia referencial, accesibilidad y tópico. La semántica de la construcción artículo + posesivo + sustantivo en el español medieval". *Revista de Filología Española*, 2006, 86:1, 145-183.
- Company, C. (2006d) (dir.) *Sintaxis histórica de la lengua española. Primera parte: la frase verbal*. México: FCE.
- Company, C. (2007) *Cambio lingüístico y construcción del discurso. Procesos de gramaticalización* UBA, Buenos Aires [Material Curso de Doctorado].
- Diver, W. (1995) "Theory". En Contini-Morava, E. and Goldberg, B. (eds.) *Meaning as explanation: Advances in Linguistic Sign Theory*. Berlin: Mouton de Gruyter (43-114)
- García, E. (1975) *The role of Theory in linguistic analysis: The spanish pronoun system*. North Holland, Amsterdam.
- García, E. (1985) "Shifting variation". En *Lingua* (67): 189-224.
- García, E. (1995) "Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnopragmáticas". En *Lenguas en contacto en Hispanoamérica. Nuevos enfoques*. Vervuert, Iberoamericana: 51-72
- Huffman, A. (2001) "The linguistics of William Diver and the Columbia School". En *Word* Vol. 52 N° 1: 29-68.
- Martín Zorraquino, M. A. y J. Portolés (1999) "Los marcadores del discurso". En Bosque, I. y V. Demonte (Comp.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe: 4051-4215
- Mc Lauchlan, J. (1982) "Dequeísmo y queísmo en el habla culta de Lima". En *Lexis* Vol. VI, N° 1: 11-55.
- Moliner, M. (2007) *Diccionario de uso del español*. Gredos, Madrid.
- Rabanales, A. (1974) "Queísmo y dequeísmo en el español de Chile". En *Estudios filológicos y lingüísticos. Homenaje a Ángel Rosenblat en sus 70 años*: 413-444. Caracas: Instituto Pedagógico.

Capítulo 118: 957-962

¿Qué piensan los que reciben? Actitudes lingüísticas hacia los inmigrantes de países limítrofes en Bahía Blanca

Laura Orsi

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

¿Qué piensan los que reciben? Actitudes lingüísticas hacia los inmigrantes de países limítrofes en Bahía Blanca

Laura Orsi

UNS / CONICET

Bahía Blanca, Argentina

orsilaura@yahoo.com.ar

Resumen

En el marco de la investigación que desarrollamos sobre las valoraciones y el mantenimiento lingüístico de inmigrantes de países limítrofes en Bahía Blanca pretendemos: relevar actitudes lingüísticas -y eventualmente estereotipos- hacia y en los distintos grupos inmigratorios y registrar el mantenimiento de lenguas diferentes del español o de variedades dialectales diferentes de la bonaerense entre los inmigrantes de esos países con un propósito comparativo. Para el estudio comparativo es crucial el empleo de los mismos procedimientos para la obtención de los datos. Así, el diseño global de la investigación previó la constitución de una muestra de 324 consultantes, 54 de cada uno de los países limítrofes y 54 bahienses. La submuestra de hablantes bahienses se incluye a los fines de relevar actitudes hacia los distintos grupos inmigratorios y sus peculiaridades lingüísticas, tanto como para constituir una “muestra testigo” para los usos lingüísticos. El tipo de cuestionario aplicado es una entrevista pautada, constituida por preguntas directas que atienden a aspectos sociológicos y lingüísticos. El contenido de las respuestas permite analizar actitudes explícitas y evaluar la existencia de estereotipos, mientras que el habla producida permite testear la persistencia de rasgos diferenciadores en el caso de los grupos inmigratorios. En este trabajo exponemos resultados obtenidos a partir del análisis de las respuestas de los bahienses a las interrogaciones directas, que relevan las actitudes hacia los distintos grupos inmigratorios procedentes de países limítrofes, con el fin de presentar el marco valorativo de la sociedad receptora en el que éstos últimos se insertan.

Introducción

En el marco de la investigación que desarrollamos sobre las valoraciones y el mantenimiento lingüístico de inmigrantes de países limítrofes en Bahía Blanca pretendemos relevar actitudes lingüísticas -y eventualmente estereotipos- hacia y en los distintos grupos inmigratorios y registrar el mantenimiento de lenguas diferentes del español o de variedades dialectales diferentes de la bonaerense entre los inmigrantes de esos países, con un propósito comparativo.

Para el estudio comparativo es crucial el empleo de los mismos procedimientos para la obtención de los datos. Así, el diseño global de la investigación previó la constitución de una muestra de 324 consultantes, 54 de cada uno de los países limítrofes y 54 bahienses, equilibrada en relación con las variables de género, edad y nivel educacional. La consideración de la primera variable obedece a las diferencias reconocidas de la naturaleza social de hombres y mujeres, ligada a los roles que desempeñan y a las extendidas representaciones existentes. Respecto de la variable edad, de consideración obligada toda vez que pretende evaluarse un proceso, decidimos agrupar a los consultantes en tres intervalos etarios: 20 a 40 años, 40 a 60 años y más de 60 años. Finalmente, la variable nivel educacional se incluye por haberse mostrado incidente en nuestros trabajos previos y en co-variación básicamente con el grado de conciencia lingüística y la capacidad de emplear estratégicamente los rasgos lingüísticos diferenciadores; de acuerdo con ella, distinguimos los subgrupos de nivel educacional básico, medio y superior. La submuestra de los hablantes bahienses fue incluida a los fines de relevar actitudes hacia los distintos grupos inmigratorios y sus peculiaridades lingüísticas, tanto como para constituir una “muestra testigo” para los usos lingüísticos.

Para la recolección de los datos realizamos entrevistas pautadas con preguntas guía en una “conversación dirigida” en tanto sigue un orden y un contenido planificado previamente, permitiendo obtener la mayor cantidad de datos útiles en menos tiempo (cfr. Silva-Corvalán 1989:30). El cuestionario está constituido por preguntas directas que atienden a aspectos sociológicos (la valoración de la inmigración en general y la valoración de los inmigrantes de cada uno de los países limítrofes) y lingüísticos (la valoración de las lenguas o variedades que se consideran habladas en cada caso; el reconocimiento de determinados rasgos lingüísticos y su respectiva valoración). Asimismo, se incluyen preguntas vinculadas con experiencias de vida y/o testimonios personales que posibilitan un acercamiento al habla espontánea.

El contenido de las respuestas permite analizar actitudes explícitas y evaluar la existencia de estereotipos, mientras que el habla producida permite testear la persistencia de rasgos diferenciadores en el caso de los grupos inmigratorios.

En este trabajo exponemos los primeros resultados obtenidos a partir del análisis de las respuestas de los bahienses a las interrogaciones directas, que relevan las actitudes hacia los distintos grupos inmigratorios procedentes de países limítrofes, con el fin de presentar el marco valorativo de la sociedad receptora en el que estos últimos se insertan.

En el primer apartado se analizarán las preguntas vinculadas a los aspectos sociológicos y en el segundo se abordarán las respuestas a las cuestiones lingüísticas

De la inmigración

Las preguntas directas incluidas en el cuestionario atienden a la valoración de la inmigración y a la valoración de los inmigrantes de cada uno de los países limítrofes. Son ocho y se refieren las tres primeras a la inmigración en general, las tres siguientes a la inmigración de países limítrofes y las últimas dos a la distancia cultural que media entre la sociedad receptora y los inmigrantes.

Las preguntas son:

1. ¿Qué opinión tiene de la inmigración?, ¿por qué?
2. ¿Cómo considera que Bahía Blanca recibe a los inmigrantes?, ¿por qué?
3. ¿Le parece que es fácil/difícil ser inmigrante en Bahía Blanca?
4. ¿Cómo se trata a los inmigrantes de países limítrofes?
5. ¿Considera que se los discrimina?, ¿en qué forma?
6. ¿Cómo reconoce que está frente a un inmigrante de alguno de los países limítrofes?
7. ¿Conoce alguna costumbre de ese/esos país/es?
8. ¿Qué conoce de su cultura?

A la primera pregunta que indaga la opinión sobre la inmigración, el 66% de los consultados responde que la inmigración, en general, es positiva, argumentando que *“los países receptores se benefician de la llegada de gente en condiciones de trabajar”*, que *“es saludable para los pueblos”* en tanto permite *“ensamblar distintas culturas”*, o que *“la gente viene a trabajar para el país”*. Sin embargo, en el transcurso de sus respuestas se encontraron diferenciaciones de movimientos inmigratorios, asimismo se encontraron, también, expresiones condicionales que atenúan la aserción de la afirmación positiva sobre la inmigración. Así, el 52% de los informantes que consideran positiva la inmigración valora positivamente los movimientos migratorios de fines del siglo XIX y principios del siglo XX y negativamente la inmigración reciente. Entre los argumentos que sostienen las valoraciones positivas de la inmigración *“histórica”*, los informantes refieren que esa migración *“forjó la Argentina”* o que *“fue un proceso importante en la conformación demográfica del país”* y comprendió a *“profesionales, personas capacitadas o trabajadores que venían a progresar”*, mientras que entre los argumentos correspondientes a la inmigración actual se menciona que *“hay mucho chileno, bah, de todos los países que le quitan trabajo a los nuestros”*, que *“no saben hacer nada”*, que *“habría que regularla un poco”* porque *“vienen los pobres, no vienen ricos de ninguna manera, ni ricos ni con oficio ni con estudios porque una persona que tenga estudios y es uruguayo o chileno o peruano se va a ir a Europa capaz, si puede, y no va a venir a la Argentina, entonces por ahí eso es lo que hace un poco que haya un concepto como de asociar al inmigrante con el delincuente”*. Finalmente, el 12% de los informantes pertenecientes a este grupo atenúa lo positivo con expresiones condicionales relacionadas con la legalidad, refiriendo que la inmigración es positiva (*“cuando es legal pero no cuando es ilegal”*) o con el motivo de la inmigración (*“si viene a trabajar está re bien”*).

Por otro lado, el 22% de los consultados opina que la inmigración es negativa, respuesta que justifican afirmando que *“hay demasiada invasión”*, *“le quitan trabajo a los nuestros”*, *“están usando nuestro sistema de salud”*, *“usan todo y se creen con muchos derechos”* o *“no se puede controlar [a] esa gente que va en definitiva a pelear por un puesto de trabajo con un nacional”*. Finalmente, el 11% de los consultados refiere no tener una opinión formada.

Respecto de la segunda pregunta, sobre la recepción de los inmigrantes en Bahía Blanca, el 30% de los consultados responden que Bahía Blanca recibe bien a los inmigrantes explicando que *“les dan trabajo”*, *“van al hospital y los atienden”*, *“se incorporan como uno más”*, y aun que *“está lleno de inmigrantes”*. El 50% de los informantes considera que la recepción es mala en tanto: *“Bahía es una ciudad cerrada”*, *“se silencia, se habla para señalar que es un peligro”*, *“no hay una infraestructura ni laboral, ni de vivienda ni de salud, ni a los del lugar menos a los que vienen de afuera”*, *“tenemos el mito de que se trata bien”*, *“los recibió bastante mal cuando había una política de recepción, los tiraban en los hoteles al lado del mar y más ahora donde la gente que los recibe lo ve como un enemigo, el tipo que le viene a sacar el trabajo”*. Finalmente, el 20% de los consultados diferencia el recibimiento según la procedencia: *“Si venís de África no sé si te reciben muy bien, si venís de Francia es otra cosa”*, *“depende de dónde vengan es como lo recibe, si el inmigrante es europeo lo va a recibir de una manera y si es de un país latinoamericano que no sea Brasil de otra”*, *“si viene de los países limítrofes olvidáte”*

Ante la pregunta *¿Le parece que es fácil/difícil ser inmigrante en Bahía Blanca?*, el tipo de respuestas se corresponde con las obtenidas en la pregunta anterior. Así, si el inmigrante es bien recibido resulta fácil ser inmigrante en Bahía Blanca, mientras que si es mal recibido resulta difícil; si

proviene de Europa es bien recibido, y es lo opuesto respecto de los países limítrofes. Las argumentaciones son esencialmente las mismas, excepto porque agregan a las dificultades que tienen los inmigrantes de países limítrofes -de manera explícita- la discriminación a la que están sujetos.

Las preguntas vinculadas particularmente con la inmigración de países limítrofes han tenido respuestas y generado argumentaciones semejantes. A la cuarta pregunta, referida al modo en que se trata a los inmigrantes de países limítrofes, el 96% de los consultados responde que se los trata mal. El 4% restante considera que el trato es bueno; sin embargo, no niega la existencia de maltrato, que adjudica a una minoría que es, según dicen, la “*que obviamente más ruido hace*”. La quinta pregunta, “*¿Considera que se discrimina a los inmigrantes de países limítrofes?*”, fue respondida por la totalidad de los consultados de manera afirmativa, mencionando entre las formas de discriminación las expresiones verbales peyorativas, los insultos, la indiferencia y la “mirada” sobre los rasgos fenotípicos, la vestimenta y la clase social de los inmigrantes.

A la sexta pregunta, respecto del modo en que se reconoce al inmigrante de países limítrofes, también la *totalidad* de los consultados refiere que los reconoce al hablar. Sin embargo, un 80% de los consultados expresa que puede confundirse al boliviano con los jujeños o salteños y a los paraguayos con los correntinos, mientras que “*el acento del chileno es inconfundible*”. El 20% restante expresa que “*si no habla no sabés*” y afirma reconocer a los inmigrantes ya sea por ciertos rasgos físicos característicos (“*de Chile, Bolivia y Perú tez oscura, bajitos, ojos achinados*”), ya sea por la vestimenta.

Respecto de las últimas dos preguntas, sobre las costumbres y la cultura de los inmigrantes, el 70% de consultados no conocer nada; el 30% restante, con algunas dudas, menciona: de Bolivia, el Tincunacu y algunas festividades religiosas; de Brasil, el carnaval, la farriña, la zamba y la feijoada; de Chile, las enramadas en septiembre, la cueca, las empanadas picantes, el pisco, el ñaco y el festival de Viña del Mar; de Paraguay, el mate, el guaraní y actores como Arnaldo André; y de Uruguay, la murga, el candombe y el mate.

Se puede apreciar que las respuestas obtenidas para las preguntas de índole general mostraron gran variación (se diferenciaban épocas migratorias y tipos de inmigrantes con valoraciones diferentes), pero que fueron homogeneizándose a medida que las preguntas se centraban en cuestiones referidas a los países limítrofes. Asimismo, se puede apreciar que la valoración de los inmigrantes de países limítrofes es, en general, negativa, y que los informantes expresan esa valoración tanto a través de opiniones asumidas como personales/individuales como a través de creencias que consideran propias de la sociedad bahiense en su conjunto. Por otro lado, se puede observar que si bien existe un amplio consenso en el reconocimiento de los fenómenos lingüísticos como un marcador de procedencia, resulta llamativo que ese reconocimiento se relacione con regiones argentinas para inmigrantes de Bolivia y Paraguay, mientras que no sucede lo mismo en el caso de Chile cuya variedad es reconocida por todos como tal.

De lo lingüístico

Las preguntas que se relacionan con la valoración de las lenguas o variedades que se consideran habladas por los inmigrantes; el reconocimiento de determinados rasgos lingüísticos y su respectiva valoración, son siete y se refieren las cuatro primeras al grado de conciencia lingüística que poseen los bahienses, las dos siguientes a actitudes tales como orgullo, prestigio, lealtad o rechazo, y la última al grado de distancia lingüística entre el español y el portugués.

A la pregunta 9, respecto del reconocimiento de una manera de hablar que caracterice a los inmigrantes de países limítrofes, todos los consultados respondieron afirmativamente.

Respecto de la pregunta sobre las diferencias entre palabras y/o la pronunciación, nuevamente, todos los informantes refirieron que existen diferencias tanto en las palabras como en la pronunciación; sin embargo, en la mayoría de los casos no pudieron ejemplificar. Según el país, el porcentaje de informantes que mencionan palabras o expresiones características es el siguiente: el 8% de Bolivia, el 62% de Chile, el 5% de Paraguay y el 8% de Uruguay. Entre las palabras/expresiones que los informantes señalan se encuentran:

- de Bolivia: *chicha*
- de Chile: *huevón, pololo* -y variantes- (novio), *guagua* -y variantes- (bebé), *poto, roto, fome, carrete, cuatonos* (listones cortitos), *ya po, me cachai, chita la payasada, te tinca, me estas cabriando, este gaio me sacó la cresta, ¿qué andas trayendo?*, el uso del pronombre de segunda persona *tú*, la forma de tratamiento *usted -te tratan de usted-* y el uso preferencial del pretérito perfecto -*no dicen ‘cómo estás’ dicen ‘¿cómo has estado?’*-
- de Paraguay: el uso del *le* por *lo*: *le hacemos [∅], yo [jo] le amo pues yo[yo] le amo*
- de Uruguay: *terminan la frase con ese ‘vo’ típico, el botija*.

En relación con la pronunciación, los informantes mencionaron al menos un aspecto fónico característico de cada país, exceptuando a Uruguay (los informantes refieren que “*Uruguay es como nosotros*” -y variantes-). El porcentaje de informantes que señalaron aspectos fónicos según el país es

el siguiente: de Bolivia 11%, de Chile 8%, de Paraguay 3%. Los rasgos que mencionaron como característicos de cada país se presentan a continuación.

- Bolivia: *las eses las hacen diferentes, así como tensas, cortan las palabras, no dicen 'dice' es 'dis', esa elle [ɫ] marcada.*
- Chile: *la r reilada, la y griega y la elle pronunciadas como i, 'ío' [jo], 'chileno' [šileno], 'tierra' [tieša].*
- Paraguay: *paraguaya [paraguaja], yo[jo] le dije a usted.*

A la pregunta que indagaba en qué medida la manera de hablar permite reconocer a un inmigrante, todos los informantes respondieron que el habla les permitía saber que se encontraban frente a alguien que no era de la ciudad. Asimismo el 100% de los informantes manifestó no reconocer a los inmigrantes de procedencia uruguaya pero sí a los de procedencia chilena. Sin embargo, respecto de Bolivia y Paraguay, el 80% de los informantes afirma que puede reconocerlos rápidamente (*“dos palabras y chau”*) mientras que el 20% restante afirma que puede confundirlos con migrantes que provienen de las provincias con que Bolivia y Paraguay limitan (*“no hay mucha diferencia en como habla un jujeño por ejemplo y como habla un boliviano del sur o un paraguayo con un formoseño o chaqueño”*).

Cuando se pidió que expresaran una opinión sobre la forma de hablar de los inmigrantes de países limítrofes el 50% consideró que son distintas, argumentando, por ejemplo, que *“todas sirven para lo mismo”* o que *“son diferentes, cada uno con sus cosas”*. Por su parte, el 31% de los informantes expresó que no le gusta la manera de hablar de los inmigrantes porque: *“molesta”, “cuesta adaptar el oído a una tonada diferente”, “parece como que me gritan”* y *“es incómodo escucharlos”*. El 17% refiere que le gusta porque o *“no le molesta”* o *“las tonadas son lindas”*.

Ante la pregunta *“¿Considera que alguna de esas maneras de hablar es mejor que otra?, ¿Por qué?”* el 50% de los informantes refirió que son distintas (*“son variaciones regionales”, “cada uno trae su cultura, cada uno tiene su forma de hablar de expresarse”, “cada una con su región tiene su particularidad y nosotros las tenemos”*). El 24% considera que una variedad es mejor que otra, pero no coincide en la variedad en cuestión. Así, de ese 24 %, el 31% manifiesta que la mejor es la propia (*“el castellano argentino es más puro”* y *“la perfecta está acá en Argentina”*), el 38%, que *“la mejor manera”* es el español hablado en España (*“nadie habla mejor que los españoles, si allá nació el castellano”*) y el 31% restante considera que quienes hablan mejor son los inmigrantes (*“ellos hablan como en España”, “usan el tú”, “dicen cómo has estado”*). Quienes respondieron que una lengua es peor que otra, el 6%, presentan opiniones divididas entre los que consideraron la variedad chilena como la peor manera de hablar, argumentando que *“el chileno es un poco deformado”*, y los que consideraron a la variedad propia como la peor, explicando que *“está llena de deformaciones, tiene menos vocabulario”*. Finalmente, el 6% responde teniendo en cuenta el gusto personal (*“me gustan más las tonadas del norte argentino”, “me gusta más la tonada de Centroamérica”, “el acento mexicano me gusta”*).

Respecto de la anteúltima pregunta, sobre el modo en que deberían hablar los inmigrantes (manteniendo su variedad o cambiando a la rioplatense), el 69% de los informantes respondió que debían mantenerla (*“es la patria de ellos”, “cuando te vas de tu país lo único que te llevás es lo que tenés puesto y el acento”*), el 20% considera que debe cambiarla (*“por ahí se produce una discriminación”, “para integrarse tienen que aprender”, “If you are in Rome do as romans do”, “tienen que hablar como los bahienses, porque si no por qué cuando vos vas a Estados Unidos vos tenés que hablar en inglés, es lo mismo”*) y, finalmente, el 18% considera que el cambio es un proceso natural que se produce con la permanencia del inmigrante (*“con los años lo harán”*).

A la última pregunta, *“¿Cree que ser hablante de portugués les dificulta la comunicación a los brasileños?”*, el 56% de los informantes respondió afirmativamente, aunque consideran que no es imposible comunicarse si hay *“buena predisposición”, “si habla espaciosamente”, “si los dos están prestando atención”*. El 42% considera que se entiende fácilmente (*“aunque no todas las palabras”*) y que la distancia lingüística es menor comparada con otras lenguas como el inglés. Finalmente, el 2% declara no tener conocimiento suficiente para emitir opinión.

Resulta interesante detenerse en dos respuestas, a las preguntas 11 (*“¿En qué medida la manera de hablar le permite reconocer que se encuentra frente a un inmigrante?”/“¿Conoce algún rasgo particular los países limítrofes?”*) y 12 (*“¿Qué opinión le merece la forma en que hablan estos inmigrantes?”/“¿Le gusta como hablan los inmigrantes de países limítrofes?”*). Ambas preguntas se incluyeron en el cuestionario con el fin de relevar el grado de conciencia lingüística que los informantes poseen acerca de las variedades de los países limítrofes. Lo interesante de las respuestas es que surgieron en ellas representaciones del modo de hablar de los inmigrantes que los consultados utilizan para reconocerlos (excepto en el caso de los inmigrantes uruguayos). Así, entre las opiniones que expresaron sobre el español hablado por los inmigrantes bolivianos, todos coinciden en que:

- *el ritmo del discurso es más pausado, hablan muy cerrado*
- *hablan como muy cerrado, con la boca cerrada*
- *habla con la garganta más cerrada, y por ahí con palabras más alargadas*

- *habla con palabras cortadas normalmente, no son de hablar fluido,[son] pausados en la forma de hablar y sintéticos*
- *el boliviano suele hablar muy pausado, más en voz baja*
- *el boliviano tiene esa cosa de sumisión, de pachorra, y muy dulce es el boliviano*
- *son muy tranqui, muy pausados*

Respecto de la manera de hablar de los inmigrantes chilenos, los consultados se refieren a:

- *un ritmo bastante acelerado*
- *te habla con cantito ¿viste?*
- *hablan rápido*
- *son respetuosos*
- *son como más educados*
- *los chilenos como que son más chillones*
- *cuando hablan como que se van para arriba en el tono*
- *el chileno por ahí es un poco más verborágico en la forma de hablar*
- *cuando escuchás a Neruda recitar sus poemas te choca algo porque habla como un chileno mayor y vos lo asociás siempre a eso con un albañil o otra cosa*
- *el chileno lo que tiene es que habla rápido pero lo escuchás y te das cuenta enseguida*

Finalmente, sobre el español hablado por inmigrantes paraguayos manifiestan que:

- *es el más musical*
- *tiene exotismo el vocabulario*
- *es más nasal*

Se puede observar a partir de estas representaciones, en principio, que la identificación de los inmigrantes se produce principalmente por cuestiones entonacionales -ritmos y tonos-. La entonación, siguiendo a Escudero (2003:167), puede aportar beneficios al ser empleada en el reconocimiento del locutor porque lleva asociada información sociolingüística de especial relevancia relativa al grupo sociocultural al que pertenece el locutor. De esta manera, en relación con el entorno sociocultural del hablante, la entonación puede informar del origen geográfico del individuo, del medio social al que pertenece y su grado de educación, entre otras cuestiones.

A modo de síntesis

Se puede afirmar que existe entre los informantes una visión generalizada de la inmigración cuya valoración es positiva salvo respecto de la de los países limítrofes. Asimismo se pudo constatar que existe cierta conciencia lingüística principalmente de la variedad hablada por los inmigrantes de procedencia chilena, manifiesta sobre todo en expresiones léxicas y en menor medida en rasgos fonéticos. Por otro lado, se pudieron corroborar actitudes de orgullo, lealtad o rechazo hacia las variedades, aunque no en las respuestas mayoritarias, que evitan hacer valoraciones explícitas porque consideran que las variedades solamente son distintas.

En trabajos siguientes se intentará profundizar en las cuestiones entonacionales así como también responder de qué manera las representaciones se vinculan con aquellas estrategias que permiten visibilizar o, en su lado reverso, invisibilizar y hacer irreconocible la voz del inmigrante.

Referencias

- Escudero, D. et al. (2003) «Uso de entonación en reconocimiento Automático de Locutor: resultados preliminares». En *Actas del II Congreso de la Sociedad Española de Acústica Forense*. Barcelona: Ceysa. Págs.167-174.
- Gallardo Paúls, B. (1995) "La pertinencia de la variable sexo en la investigación lingüística". En Mattalía, S. y Aleza, M. (eds.), *Mujeres: escrituras y lenguajes (en la cultura latinoamericana y española*. Valencia: Universidad de Valencia. Págs.63-173.
- Silva Corvalán, C. (1989). *Sociolingüística. Teoría y análisis*. Madrid: Alhambra.

Capítulo 119: 963-970

La comunicación académica como construcción
argumentativa: perspectivas de lectura y de escritura
de estudiantes universitarios

Constanza Padilla, Silvina Douglas y Esther Lopez

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

La comunicación académica como construcción argumentativa: perspectivas de lectura y de escritura de estudiantes universitarios

Constanza Padilla, Silvina Douglas y Esther Lopez

INSIL, Facultad de Filosofía y Letras, UNT, subselección Tucumán de Cátedra UNESCO

San Miguel de Tucumán, Argentina

constanza_padilla@yahoo.com.ar; silvina_douglas@yahoo.com.ar; estherlopez115@yahoo.com.ar

Resumen

Este trabajo se enmarca en numerosos estudios sobre escritura académica que vienen desarrollándose desde hace tres décadas en EEUU y recientemente en otros países. Dentro de ellas, articulamos investigaciones sobre alfabetización académica, géneros académicos y argumentación. Para ello, desarrollamos desde 2005 un proyecto de investigación-acción en una asignatura universitaria de Humanidades de la UNT, en donde implementamos un programa de alfabetización académica cuya instancia final de aprobación es la elaboración de una ponencia grupal. Al respecto, consideramos la comunicación académica como una construcción argumentativa. De allí que sea fundamental el trabajo de discusión, tanto a partir de las fuentes teóricas, como de los datos que permiten la demostración de las hipótesis. Entre las estrategias que seleccionamos para favorecer los procesos de una escritura académica de tales características, se encuentra la lectura argumentativa de textos académicos ejemplares. En esta oportunidad, consideramos datos cualitativos obtenidos en los años 2008-2009, con respecto a la comprensión de textos académicos y a la producción de ponencias, con el objetivo de determinar la relación entre el grado de comprensión de los mismos y el grado de calidad de los escritos académicos producidos, particularmente en su dimensión argumentativa. Comparamos estos resultados con los obtenidos por investigaciones francófonas que abordan la escritura académica como construcción de saberes y tenemos en cuenta también resultados de estudios anglófonos que consideran los modos de argumentación en los papers de los estudiantes, a partir del trabajo con datos empíricos.

Introducción

Este trabajo se enmarca en las numerosas investigaciones sobre escritura académica que vienen desarrollándose desde hace más de tres décadas en los Estados Unidos y más recientemente en otros países, tales como Australia, Inglaterra, Francia, Bélgica y Argentina, entre otros. Dentro de ellas, buscamos articular líneas de investigación que se ocupan de la alfabetización académica, de los géneros académicos y del papel de la argumentación en los mismos.

Para ello, pusimos en marcha, desde 2005, un proyecto de investigación-acción en una asignatura universitaria de Humanidades de la UNT, donde desarrollamos un programa de alfabetización académica cuya instancia final de aprobación es la elaboración escrita y la exposición oral, en unas Jornadas, de una ponencia grupal, entendida como comunicación de resultados de una investigación que los estudiantes realizan, sostenida por un proceso tutorial ¹.

En tal sentido, consideramos la comunicación académica como una construcción argumentativa, en tanto el conocimiento construido es el producto de un proceso de argumentación científica que se pone en consideración en los ámbitos disciplinarios, para su legitimación y circulación. De allí que sea fundamental el trabajo de discusión, tanto a partir de las fuentes teóricas, como de los datos que permiten la demostración de las hipótesis.

Entre las estrategias que seleccionamos para favorecer los procesos de una escritura académica de tales características, se encuentra la lectura argumentativa de textos académicos ejemplares, que implica centrar la atención en los pasos retóricos que los escritores expertos despliegan para enmarcar sus investigaciones, ocupar un lugar en el entramado científico y fundamentar el conocimiento construido, a través de la articulación entre hipótesis, datos y conclusiones, y a través de la discusión con resultados de otras investigaciones.

En esta oportunidad, consideraremos datos cualitativos obtenidos en el año 2009, con respecto a la comprensión de textos académicos ejemplares y a la producción de ponencias, con el objetivo de determinar la relación entre el grado de comprensión de los mismos y el grado de calidad de los escritos académicos producidos, particularmente en su dimensión argumentativa.

Al respecto, tendremos en cuenta la postura de los estudiantes como lectores y como escritores: una postura argumentativa, en la que el tema de discusión se propone como discutible y en construcción, versus una postura expositiva en la que el tema se plantea y comunica como dado o indiscutible. En este sentido, podemos anticipar que gracias a las modificaciones que vamos realizando en las estrategias de intervención didáctica observamos una evolución desde un estadio expositivo a un estadio más argumentativo.

En cuanto a la discusión de estos datos, los compararemos con resultados obtenidos por investigaciones francófonas que abordan la escritura académica como construcción de saberes (Delcambre y Reuter, 2002; Pollet, 2004), y con resultados de estudios anglófonos que consideran los modos de argumentación en papers de los estudiantes, a partir del trabajo con datos empíricos (Kelly y Bazerman, 2003).

Para llevar a cabo nuestra investigación partimos de la siguiente hipótesis: los estudiantes si bien reconocen la estructura canónica en los textos académicos, en su mayoría no dan cuenta de ella en las producciones escritas de manera autónoma sino a través de un proceso de tutoría. Por su parte, la minoría que lo logra de manera autónoma, lo hace con diferentes grados de experticia.

Ahora bien ¿de qué hablamos cuando equiparamos la comunicación académica con una construcción argumentativa?

La comunicación académica como construcción argumentativa

Entendemos la argumentación académica como aquella que se lleva a cabo en contextos formales, en donde el conocimiento científico se construye y se pone a consideración de las comunidades académicas. En tal sentido, entendemos este concepto comparándolo con el de argumentación cotidiana, es decir, aquella que utilizamos asiduamente en contextos informales, tales como la familia, el grupo de amigos, el trabajo, los medios de comunicación, etc.; concepto que ha sido profusamente definido desde distintas líneas teóricas (Perelman y Olbrechts, 1958; van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2006; Plantin, 2005, 2007, entre otros). Al respecto, adherimos en particular a las perspectivas que ponen el acento en el aspecto dialógico y dialéctico de la argumentación (van Eemeren et al., 2006; Plantin, 2005, 2007), por cuanto priorizan la idea de que un objeto de discusión se instaura cuando se explicitan distintas posiciones acerca de un tema, y es la posible resolución de estas diferencias de opinión, a través de una discusión razonable, la que puede llevar al avance dialéctico.

Ahora bien, este proceso de construcción argumentativa asume algunas particularidades en el discurso académico, especialmente en relación con tres cuestiones fundamentales:

- El uso riguroso del saber ajeno.
- La articulación entre este saber ajeno y el saber propio.
- La articulación entre teoría y empiria.

Para explicarlas, podemos recurrir a una analogía ya planteada por Francis Bacon, en 1620, en su obra *Novum organum*, en la cual propone una analogía muy ilustrativa de lo que podríamos considerar distintas posturas frente al quehacer científico:

La postura de la hormiga, que Bacon asocia a los empiristas, se ocupa casi exclusivamente de recolectar y acumular información. Sin embargo, podríamos matizar esta analogía porque nos encontraríamos con dos tipos de posturas: los que acopian datos empíricos; es decir, los que buscan mucha evidencia, esto es, cantidad representativa de ejemplos de la realidad, y los que acopian bibliografía teórica; es decir, recopilan gran cantidad de argumentos de autoridad y en consecuencia los textos producidos son reproducciones de citas de otros autores.

La postura de la araña, que teje su propia tela, representa la contracara; son los teóricos que confían excesivamente en el poder de su propio razonamiento (los racionalistas, según Bacon) y descreen en gran medida, tanto del aporte de otras autoridades en el tema, como de los datos que aporta la experiencia.

La postura de la abeja, en cambio, representa el equilibrio entre estas dos posturas extremas. La abeja no acumula ni produce solamente, sino que transforma el polen que recoge, en néctar. De modo análogo, el investigador toma los aportes relevantes de las fuentes teóricas, a partir de allí elabora hipótesis que contrasta en la realidad (los datos empíricos), lo cual puede permitirle comprobar teorías o retroalimentarlas con el planteo de nuevos interrogantes. Esta postura, entonces, está sustentada en la idea de que el conocimiento científico avanza sobre la base de la transformación, y no de la simple acumulación, ni de la sola producción que ignora las conquistas previas del campo científico.

De allí que, para lograr este equilibrio, sea indispensable:

Un uso riguroso del saber ajeno (Kaiser, 2005), a través del manejo adecuado y honesto de las fuentes bibliográficas (argumentos de autoridad), que en el discurso académico está regulado por restricciones formales, altamente convencionalizadas.

Una articulación entre teoría y empiria; es decir, entre hipótesis teóricas y contrastación empírica, con pautas específicas de generalización.

Una articulación entre el saber ajeno y el saber propio (consecuencia éste de la articulación teoría / empiria).

En tal sentido, más allá de las diferencias que podemos encontrar en el quehacer científico, ligadas a distintos paradigmas y a distintas tradiciones disciplinarias y académicas, el modo privilegiado de

comunicación de ese quehacer es la argumentación académica que implica un triple desafío (Padilla, 2009)²:

Una argumentación demostrativa que exige la articulación entre marco teórico, hipótesis, datos y conclusiones.

Una argumentación persuasiva que busca el modo de comunicar estos resultados más eficazmente, atendiendo a los destinatarios virtuales.

Una argumentación dialéctica que se abre a la consideración de otros puntos de vista, sustentada en una concepción del conocimiento científico como saber provisional y perfectible.

Ahora bien, las comunidades académicas han convencionalizado los modos de comunicación disciplinaria a través de los géneros académicos y de los modos de organización típicos. Diversas investigaciones dan cuenta de las partes y segmentos textuales (Gnutzmann y Oldenburg, 1991; Ciapuscio y Otañi, 2002) o de los pasos retóricos (los moves de Swales, 1990), que siguen los escritores expertos para dar cuenta de sus resultados de investigación.³

Si tomamos el caso del artículo científico, con su estructura canónica más difundida – introducción, metodología, resultados, discusión y conclusiones-, veremos que tiene una fuerte dimensión argumentativa porque, si bien el investigador pretende exponer los resultados de su investigación con la mayor objetividad posible, su intención es también persuadir al destinatario acerca de la importancia del tema investigado, de la seriedad de la investigación llevada a cabo y de la validez de las conclusiones obtenidas, puesto que, entre otras cosas, está poniendo en juego su propio prestigio profesional y está buscando o defendiendo un espacio en la comunidad científica.

Para ello, en la introducción, el enunciador presenta el problema de investigación como un objeto de discusión, acerca del cual hay diferentes posturas (estado de la cuestión) y puede refutar posiciones contrarias marcando las limitaciones de las mismas, o puede apoyarse en otras investigaciones prestigiosas. Luego explicita los conceptos fundamentales de su marco teórico, a modo de premisas que respaldarán la interpretación de los resultados, a la vez que explicita los propósitos y las hipótesis que guían su investigación.

Con respecto a la parte metodología, si bien parece ser la menos argumentativa por cuanto se describe el diseño de investigación (población, corpus, materiales y métodos) y se explica cómo se lo llevó a cabo, en realidad tiene un fuerte peso argumentativo puesto que el objetivo de esta sección es mostrar la seriedad del trabajo realizado para volverlo confiable. Se trata, entonces, de dar cuenta acerca del modo de obtención de la evidencia (la carga de la prueba) que demuestre que todo el procedimiento ha sido correcto, y por tanto, garantice la honestidad de la investigación.

En la parte resultados, cobra gran fuerza la argumentación demostrativa pues los mismos se construyen a partir de datos empíricos, respaldados en lugares de cantidad -en el caso de los datos cuantitativos- y de calidad -para los datos cualitativos-, que servirán de base para el refuerzo de los argumentos en la discusión.

Es en esta parte -discusión-, donde se explicita con toda su fuerza la argumentación dialéctica. Se interpretan los resultados obtenidos, a la luz del marco teórico, de los objetivos e hipótesis de la investigación, y se compara estos resultados con los obtenidos por otros autores, retomando así el diálogo de la ciencia, para concluir reforzando la validez de las propias generalizaciones.

Por último, la parte conclusión permite sintetizar y evaluar los propios resultados, teniendo en cuenta sus puntos fuertes y débiles, a la vez que dejar planteadas cuestiones abiertas para futuras investigaciones, explicitando de esta manera el carácter provisorio y perfectible del conocimiento construido.

Veremos a continuación de qué modo nuestros estudiantes logran hacer de la ponencia una construcción argumentativa que dé cuenta, a la vez, de una argumentación demostrativa (partir de hipótesis, que serán confrontadas en un conjunto de datos empíricos para arribar a resultados con los cuales se las pueda comprobar, modificar o rechazar); de una argumentación persuasiva (que utilice adecuadamente los pasos retóricos) y de una argumentación dialéctica (que dialogue con otros resultados de investigación).

Metodología

El corpus completo de nuestra investigación está integrado por diversas fuentes de datos obtenidos, a lo largo de los cinco años de esta experiencia de investigación-acción: ponencias en sus distintas versiones, testimonios metadiscursivos de los estudiantes, comentarios de los tutores, fichado de material bibliográfico, exámenes parciales, entre otros.

En esta oportunidad seleccionamos dos grupos de datos:

Exámenes parciales sobre comprensión de textos académicos ejemplares, en los que focalizamos la atención tanto en la identificación de la funcionalidad de las partes textuales canónicas como de la variabilidad de las mismas, en cuanto a su configuración interna (segmentos textuales).

Ponencias grupales o individuales, producto de una investigación, monitoreada a través de un proceso tutorial, en las que observamos si los estudiantes logran internalizar las partes y segmentos canónicos trabajados en los textos ejemplares y con qué grado de experticia lo hacen.

Las ponencias seleccionadas son las siguientes:

Teatro infantil: uso de la lengua en los textos

¿Censura en el cine? Análisis de cuentos maravillosos y su versión cinematográfica

Graffitis como medio de expresión social: influencias, aceptación y/o rechazo

Esperando la carroza: ¿neosainete o neogrotesco? Algunas precisiones sobre su caracterización

Argentina: ¿Sociedad determinada por las voces e ideas de unos pocos?

La aceptabilidad de los microrrelatos en la actualidad

Había una vez...

Como recién señalamos, nuestro objetivo es observar si los estudiantes logran capitalizar el conocimiento acerca de los modos de organización del discurso académico-científico, específicamente, de sus partes y segmentos textuales. Para ello, tanto en la instancia de intervención didáctica como para el análisis de los datos de investigación, seguimos parcialmente los aportes de Swales (1990), Paltridge (1997), Gnutzmann y Oldenburg (1991) y Ciapuscio y Otañi (2002), entre otros, en cuanto a la organización del artículo científico y los aportes de Cubo de Severino (2000) y Dúo de Brottier (2005), en cuanto al género ponencia. En tal sentido, trabajamos en particular con las siguientes partes y segmentos textuales:

- Introducción:

propósitos

hipótesis

identificación y ocupación del espacio de investigación

- Metodología:

población de estudio,

muestra/corpus,

variables,

descripción del diseño de investigación

- Resultados:

análisis cualitativo y/o cuantitativo de los datos

- Discusión:

relación con otros datos de investigación

- Conclusiones:

resumen de los resultados propios;

evaluación e implicaciones de los resultados propios (puntos fuertes y débiles de la propia investigación)

cuestiones abiertas y probables soluciones

- Bibliografía

Si bien algunos de estos segmentos textuales son considerados por algunos autores como optativos (Swales, 1990, entre otros), por ejemplo, el de hipótesis, en nuestra intervención didáctica priorizamos su presencia. Esta decisión obedeció –tal como lo planteamos anteriormente– por un lado, a la concepción argumentativa que reconocemos tiene la ponencia y, por otro, a la necesidad de brindar un hilo conductor para que nuestros investigadores novatos, ingresen en el camino de la argumentación académica.

Resultados

A continuación presentamos la siguiente tabla en la que puede observarse la presencia de estas partes y segmentos en las ponencias seleccionadas.

PARTES / SEGMENTOS	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5	Caso 6	Caso 7
INTRODUCCIÓN	X	X	X	X	X	X	X
Propósitos	X	X	X	X	X	X	X
Hipótesis	X	(X)	(X)	X	X	X	X
Ocupación del espacio de investigación	X	X	X	X	-	-	-
METODOLOGÍA	X	X	X	X	(X)	X	X
RESULTADOS	X	X	X	X	X	X	X
DISCUSIÓN	-	-	-	X	X	X	X
CONCLUSIONES	X	X	X	X	X	X	X
Resumen de resultados propios	-	X	-	-	X	X	X
Evaluación de resultados propios	X	X	X	X	X	-	X
Cuestiones abiertas	-	-	X	-	-	X	X

Como se desprende del análisis de las ponencias, la mayoría de los estudiantes ha podido internalizar las partes y segmentos canónicos del discurso académico-científico, excepto la parte discusión, ocupación del espacio de investigación, resumen de resultados propios y cuestiones abiertas.

En tal sentido, podemos decir que todos los estudiantes han podido guiar sus investigaciones a partir, básicamente, del planteo de una hipótesis/ confrontación de datos/ conclusiones pero con diferente nivel de experticia. Con esto queremos decir que si bien en su gran mayoría las partes canónicas están presentes, en varias producciones falta además una suerte de bisagra que amalgame cada una de las partes a la vez que anticipe el apartado siguiente a modo de índice para el eventual lector.

Por otro lado, advertimos que en cuatro de las producciones está presente la instancia de discusión. Esto da cuenta quizás, de una mayor conciencia en estos estudiantes de la circulación del saber en el campo científico en la medida que consideran que su escrito -en tanto argumentación- debe ser validado a partir de la confrontación y diálogo con otros puntos de vista, entendidos en este espacio, como el resultado de otras investigaciones.

Con respecto a los segmentos textuales, podemos decir que nuestros estudiantes los integran aunque con algunas diferencias. Por ejemplo, con respecto al segmento hipótesis, mientras que los casos 1, 4, 5, 6 y 7 la explicitan con una actitud metacognitiva, en los casos 2 y 3 se evidencia una hipótesis implícita recuperable en el apartado conclusión en el que se la retoma.

Tomamos el ejemplo correspondiente al caso 1 (Teatro infantil...):

La hipótesis que intentamos confirmar en esta investigación es que todo texto dramático para niños se caracteriza por un uso sencillo de la lengua y para constatarla indagamos los distintos grados de simplicidad o complejidad observables en los distintos niveles que resultan del uso de la lengua y que se encuentran presentes en los textos dramáticos.

Otro ejemplo, con respecto a cómo los diferentes grupos introducen estos segmentos, lo constituye la identificación y ocupación del espacio de investigación, formulado en cuatro de los casos (1, 2, 3 y 4). Retomamos la ponencia anteriormente citada:

El teatro infantil es un sector del campo teatral poco investigado y del que han resultado escasos trabajos de reflexión teórica. Consideramos que la teoría enriquece las prácticas y que todo esfuerzo invertido en la racionalización de los procesos conlleva a una mayor eficiencia en los beneficios. Los resultados de este trabajo pretenden aportar a las carencias existentes en materia de investigación, así como también resultar de utilidad para todo aquel que se dedique profesionalmente al teatro para niños o utilice el teatro como estrategia pedagógica.

Con respecto a los segmentos de la parte conclusiones, la mayoría (6 casos) incluye la evaluación de los resultados propios; cuatro casos incluyen el resumen de los resultados propios (2, 5, 6 y 7), y tres casos (3, 6 y 7) consideran importante incluir las cuestiones abiertas para futuras investigaciones.

Como podemos observar en este quinto año de implementación de la propuesta pudimos lograr que nuestros estudiantes adquieran un dominio básico del género ponencia. Esto se debe, según estimamos, al trabajo previo a la elaboración de las ponencias que se realiza. Por un lado, el fichado de textos científicos y la lectura de material teórico. Por otro lado, la instancia de evaluación parcial en

la que se indaga si los estudiantes pueden reconocer en el texto propuesto las partes canónicas y apreciar su funcionalidad retórica. Cabe señalar que todos los autores de las ponencias analizadas pudieron identificar las partes canónicas en los textos analizados en el examen además de otras cuestiones referidas a la identificación de hipótesis y demás segmentos textuales señalados anteriormente.

Discusión

En relación con otras investigaciones relativas a las prácticas de escritura en la universidad cabe considerar algunos datos obtenidos en estudiantes francófonos y anglófonos, que resultan interesantes para ser cotejados y comparados con los resultados obtenidos en esta oportunidad y con los que venimos obteniendo en estos últimos años con nuestros estudiantes.

Las investigaciones francófonas, en el análisis de las relaciones entre escritura y construcción de conocimiento, postulan representaciones estudiantiles que oscilan entre la concepción de la escritura como transcription de la pensée versus construction de la pensée (Delcambre y Reuter, 2002), o como stockage –almacenamiento- versus élaboration (Pollet, 2004), atendiendo a indicadores tales como el trabajo con las fuentes bibliográficas y la distancia enunciativa. Al respecto, observan una mayor tendencia en los estudiantes a conceptualizar la escritura como una transcripción del pensamiento, que en su mayor parte es el pensamiento de otros (de los autores de la bibliografía consultada), el cual es incorporado en el propio texto por la operación de stockage. En tal sentido, nombres, fuentes, caracterizaciones, citas son yuxtapuestas o acumuladas sin que sea visible ningún movimiento de reorganización, problematización o construcción. De este modo, los estudiantes se atan a la reproducción del contenido de un discurso: respetan fielmente el orden de las informaciones obtenidas, reemplazando los conectores por guiones y suprimiendo todo rastro de modalización. Se trata simplemente de restituir un saber, sin lugar para la implicación personal y menos aún para la discusión (Pollet, 2004: 83)⁴.

Como vemos, estos resultados guardan diferencias con respecto a los obtenidos en nuestra investigación, especialmente en las versiones definitivas de las ponencias estudiantiles de este último año. Sin embargo, cabe aclarar que sí eran coincidentes en los primeros años de implementación de la propuesta sobre todo si atendemos a las limitaciones con las que ingresan los estudiantes. No obstante, gradualmente estamos logrando revertirlos a partir de una intervención didáctica sistemática, fruto de un proceso de retroalimentación de nuestra propia práctica.

Con respecto a estudios anglófonos, destacamos las similitudes en algunos resultados obtenidos por la investigación de Kelly y Bazerman (2003), en relación con los modos de argumentación en papers técnicos de estudiantes que participan de un curso de oceanografía con escritura intensiva, cuyo objetivo es socializarlos en prácticas científicas legitimadas para el desarrollo del conocimiento científico. De este modo, las clases y sesiones de laboratorio incluyen discusiones sobre cómo los científicos seleccionan un problema, cómo usan la evidencia para sostener una teoría o modelo, cómo las observaciones son separadas de las interpretaciones y cómo estos elementos cobran forma en un paper científico.

Para el análisis de los datos, los autores seleccionan los dos escritos de más alta calidad, tomando como indicadores los movimientos retóricos de las producciones, el nivel epistémico de las proposiciones (desde proposiciones referidas a datos específicos hasta proposiciones teóricas más generales) y la cohesión léxica, en tanto dimensiones persuasivas de uso de la evidencia.

En tal sentido, los autores observan cómo estos estudiantes utilizan estratégicamente los movimientos retóricos, llegan a niveles más altos de generalidad en las secciones que así lo requieren (introducción, interpretaciones y conclusiones) y utilizan lazos cohesivos más densos en los límites de las secciones y las sub-secciones. Es interesante destacar también que en la introducción de estos papers se presentan constructos generales surgidos del curso, más que una revisión de los antecedentes del tema. Los autores interpretan esto como la necesidad, por parte de los estudiantes, de definir y explicar los constructos centrales, más allá de la necesidad de los lectores de entender el material con el que se está trabajando. Asimismo, el último movimiento de la introducción es establecer la tesis central, más que identificar la contribución del trabajo. Para ello, los estudiantes emplean los constructos centrales y los aplican a los hechos específicos examinados en el paper.

Estos resultados son congruentes con los obtenidos en los escritos de mayor calidad de nuestro corpus. Entre otras cuestiones, sugieren que los estudiantes de ambas experiencias orientan sus logros más hacia la dimensión demostrativa y persuasiva de la argumentación académica que hacia la dimensión dialéctica, lo cual permitiría plantear un trayecto natural, en la iniciación de los estudiantes a las prácticas científicas.

Conclusiones

Como pudimos observar, partir del estudio de la ponencia como construcción argumentativa es sumamente importante para la formación de nuestros estudiantes, futuros profesores o investigadores. Esta práctica les permite conceptualizar y vivenciar el aprendizaje como un proceso de investigación que culmina con la respuesta a una hipótesis que se plantea como un desafío, y a la vez

les permite superar –recuperando la analogía de Bacon-, tanto una postura reproductiva que pone el acento en la acumulación y repetición de teorías ajenas (postura hormiga), como una postura racionalista que da cuenta de estudiantes poco conectados con el campo disciplinario y con los datos de la realidad que permiten retroalimentar ese campo (postura araña). En cambio, esta experiencia de investigación promueve la postura abeja, capaz de avanzar en el conocimiento científico, a partir de la transformación y no de la simple acumulación, ni de la sola producción que ignora los avances logrados en el campo científico.

Advertimos, a lo largo de estos cinco años de implementación de la propuesta, que, observadas cualitativamente, las ponencias evolucionaron desde un estadio más ligado a la reproducción de bibliografía (postura más expositiva), hacia un estadio de argumentación demostrativa (a partir de la evidencia de los datos) y hacia un ejercicio de escritura académica más consciente de la instancia de la producción de conocimiento, a partir del interjuego entre la dimensión teórica del tema, el trabajo de campo, las convenciones del registro académico y una postura dialéctica, capaz de reconocer el propio trabajo inserto en el diálogo que una comunidad discursiva especializada plantea.

Notas

¹ Algunas publicaciones que dan cuenta de esta experiencia de investigación-acción son: Padilla, Douglas y Lopez, 2009; Padilla y Carlino, 2010; Padilla, Douglas y Lopez, 2010 y en prensa)

² Seguimos parcialmente conceptualizaciones de C. Martínez. En la dimensión demostrativa se privilegia el ratio, y en la persuasiva, el pathos (Cfr. C.Martínez, 2005a). Una tercera dimensión, el ethos, convoca un razonamiento más relacionado con una intersubjetividad responsable y competente (Cfr. C.Martínez, 2005b)

³ La parte textual es una unidad funcional mayor que puede estar formada por uno o más segmentos textuales (las movidas de J. Swales, 1990). Ver en G.Ciapuscio e I.Otañi (2002) quienes toman estos términos de Gnutzmann y Oldenburg (1991) y los aplican a un corpus de revistas de habla española.

⁴ La paráfrasis en español es nuestra.

Referencias

- Ciapuscio, Guiomar e Isabel Otañi. (2002) “Las conclusiones de los artículos de investigación desde una perspectiva contrastiva”, *R.I.L.L. n° 15*: 117-133.
- Cubo de Severino, Liliana (2000). “Estrategias de acceso al discurso científico”, *Humanitas*, XXIII (30-31): 227-236.
- Delcambre, Isabelle et Yves Reuter (2002) « Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise : première approche », *Spirale*, n° 29 : 7-27.
- Dúo de Brottier, Ofelia (2005) “La ponencia y el resumen de la ponencia” en Cubo de Severino (2005: 113-147) *Los textos de la ciencia*. Córdoba: Comunicarte.
- Gnutzmann, Claus y Hermann Oldenburg (1991) “Contrastive Text Linguistics in LSP-Research: Theoretical Considerations and some Preliminary Findings”. En Schröder (1991: 101-136) *Subject-oriented Texts: Language for Special Purposes and Text Theory*. New York/Berlin: Walter de Gruyter.
- Kaiser, Dorothy (2005) “Acerca del saber ajeno y del saber propio en escritos académicos. Un análisis contrastivo entre textos estudiantiles de Venezuela y Alemania”, *Signo y Seña*, n° 14: 17-35.
- Kelly, George y Charles Bazerman (2003) “How Students Argue Scientific Claims: A Rhetorical-Semantic Analysis”, *Applied Linguistics*, n° 24/1: 28-55.
- Martínez, María Cristina (2005a.) *La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso*, Colombia: cátedra UNESCO, Univ. del Valle.
- Martínez, María Cristina (2005b.) *La construcción del proceso argumentativo en el discurso*, Colombia: cátedra UNESCO, Univ. del Valle.
- Padilla, Constanza (2009) “Argumentación académica: La escritura de ponencias en el marco de una asignatura universitaria”. En *Actas del XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Santa Fe. Argentina.
- Padilla, Constanza, Silvina Douglas y Esther Lopez (2009) “Intervención docente en prácticas de escritura”. En *Actas II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad*, abril de 2009. Gral. Pico. La Pampa. Argentina.
- Padilla, Constanza y Paula Carlino (2010) “Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria”. En Parodi (2010: 153-182) *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Ariel.
- Padilla, Constanza, Silvina Douglas y Esther Lopez (2010) “Elaborar ponencias en la clase universitaria: La mirada de docentes y estudiantes en una experiencia de investigación-acción”, *Revista Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 31, n° 2: 6-17.
- Padilla, Constanza, Silvina Douglas y Esther Lopez. “Competencias argumentativas en la alfabetización académica”, *Revista @tic, revista d' Innovació educativa* (Universitat de València). (En prensa).
- Paltridge, Brian (1997) *Genres, frames and writing in research settings*, Philadelphia: John Benjamins.
- Perelman, Chaïm y Lucie Olbrechts (1958) *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Paris : PUF. (Trad. esp. Tratado de la argumentación, Madrid, Gredos, 1970).
- Plantin, Christian (2005) *L'argumentation - Histoire, théories, perspectives*. Paris: PUF, (Coll. Que Sais-Je ?).
- Plantin, Christian (2007) “Argumentation Studies and Discourse Analysis”. In Van Dijk (2007: 277-301). *Discourse Studies*, Vol. IV. London : Sage Publications.
- Pollet, Marie Cristine. (2004) « Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration », *Pratiques*, n° 121/122: 81-92.
- Swales, John (1990) *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Eemeren, Frans, Rob Grootendorst y Francisca Snoeck. (2006) *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación*, Buenos Aires: Biblos.

Capítulo 120: 971-978

Estructuración metafórica y poder: las metáforas de la oralidad en el discurso de Alfredo de Angeli

Alejandra Gabriela Palma

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Estructuración metafórica y poder: las metáforas de la oralidad en el discurso de Alfredo de Angeli*

Alejandra Gabriela Palma

Universidad Nacional del Sur

Bahía Blanca, Argentina

beilapalma@gmail.com

Resumen

El propósito de este trabajo es analizar las metáforas de la oralidad encontradas en el discurso del dirigente patronal ruralista de la Federación Agraria Argentina de Entre Ríos, Alfredo de Angeli, en el marco del conflicto agrario argentino del año 2008. Este análisis se hará tomando como base teórico-metodológica la teoría cognitiva de las metáforas de la vida cotidiana elaborada por Lakoff y Johnson (1998), según la cual éstas son entendidas como un reflejo de metáforas conceptuales que estructuran un concepto según otro distinto, con lo cual influyen en la manera en que se construye el conocimiento. Para estos autores, la esencia de la metáfora es “entender y experimentar una cosa en términos de otra” (1998: 39), y en tanto la estructuración metafórica es siempre parcial, tiende a resaltar algunos aspectos de la realidad y ocultar otros, con lo cual las metáforas tienen la capacidad de definir la realidad (1998: 198). En este sentido, Lakoff y Johnson destacan el carácter ideológico y político de la metáfora (Pérez y Rueda, 2009). El corpus está conformado por los discursos pronunciados por Alfredo De Angeli en las principales manifestaciones de su sector desde marzo a agosto de 2008. El material recogido se encuentra disponible en portales electrónicos

Introducción

En el marco del interés suscitado por distintas investigaciones en relación al conflicto agrario surgido en la primera mitad del año 2008 a raíz de la política de las retenciones móviles, resulta pertinente un estudio específico del discurso de Alfredo De Angeli, uno de los personajes más sobresalientes de este periodo. En tal sentido, en un estudio previo abordamos la *función estratégica de legitimación y deslegitimación* puesta en juego en el mencionado discurso (Palma, 2009), dentro de la perspectiva del análisis del discurso político planteado por Chilton y Schäffner (2000). Dando continuidad a esta línea de investigación, el propósito de este trabajo es analizar las metáforas de la oralidad encontradas en el discurso del mencionado dirigente patronal ruralista. El análisis se hará tomando como base teórico-metodológica la teoría cognitiva de las metáforas de la vida cotidiana elaborada por Lakoff y Johnson (1998). Según estos autores, éstas son entendidas como un reflejo de metáforas conceptuales que estructuran un concepto según otro distinto, con lo cual influyen en la manera en que se construye el conocimiento (1998: 39).

La elección del discurso de Alfredo De Angeli como objeto de estudio se encuentra fundamentada en la visibilidad que tuvieron tanto su presencia como sus declaraciones en distintos formatos mediáticos durante el periodo del conflicto. El mismo se inicia en marzo de 2008, con el intento de puesta en vigencia de la Resolución 125 del Poder Ejecutivo Nacional, que establecía un incremento de las retenciones a las exportaciones de soja y girasol e instauraba un sistema móvil para las mismas. Como reacción frente a esta medida, las cuatro organizaciones que reúnen al sector empleador de la producción agroganadera en la Argentina- entre ellos la Federación Agraria Argentina (FAA)- declararon un *lock out* agropecuario. Durante este paro, Alfredo de Angeli, en su rol de presidente de la FAA de Entre Ríos, lideró uno de los sectores más duros, cortando a la altura de Gualeguaychú la estratégica Ruta Nacional N° 14. La medida de fuerza se extendió por 129 días, desde el 11 de marzo hasta el 18 de julio, día en que se rechazó la Resolución 125 en el Congreso de la Nación, en una votación que debió ser desempataada por el Vicepresidente de la Nación, Julio Cobos.

Marco Teórico-Metodológico

Como se ha señalado, el análisis de las metáforas recogidas se realizará tomando como marco la teoría conceptual de la metáfora elaborada por Lakoff y Johnson (1998). Para estos autores, la esencia de la metáfora es “entender y experimentar una cosa en términos de otra” (1998: 39), y en tanto la estructuración metafórica es siempre parcial, tiende a resaltar algunos aspectos de la realidad y ocultar otros, con lo cual las metáforas tienen la capacidad de definir la realidad (1998: 198). En este sentido, al atender las relaciones entre metáfora y verdad, Lakoff y Johnson destacan el carácter ideológico y político de la metáfora (Pérez y Rueda, 2009).

A su vez, este trabajo se nutrirá del enfoque multidisciplinario que Irma Chumaceiro (2004) propone para el análisis de los conceptos y expresiones metafóricas características de un grupo social determinado. Esta autora analiza las metáforas y macro metáforas presentes en el discurso de dos líderes venezolanos, Hugo Chávez y Enrique Mendoza, con motivo del cierre de la campaña electoral

previa al Referéndum Revocatorio Presidencial, que se realizó en agosto de 2004. Para ello se vale de una triple perspectiva teórica: de la semántica cognitiva toma los criterios para la clasificación de las metáforas, de la pragmática su explicación contextual y del análisis crítico del discurso los posibles efectos de tales construcciones sobre las representaciones y la acción política de los destinatarios.

En este sentido, en lo que respecta a la agrupación de las metáforas encontradas se seguirá el esquema propuesto por Chumaceiro (2004: 99), quien plantea una integración de la clasificación de Lakoff y Johnson (1980) y Lakoff (1995), de la siguiente manera:

- 1) *metáforas estructurales*, en las que un concepto está estructurado metafóricamente en términos de otro (“la política es una guerra”).
- 2) *metáforas ontológicas*, que son “formas de considerar acontecimientos, actividades, emociones, ideas, etc. como entidades y sustancias”.
- 3) *metáforas de la moral* (Lakoff, 1995), constituidas por un grupo reducido de metáforas profundas mediante las cuales se conceptualiza la moralidad, divisible en diversas metáforas base: “contabilidad moral”, “fuerza moral”, etc.

Este análisis de las metáforas de la vida cotidiana en el discurso de Alfredo De Angeli tiene como objetivo observar en qué sentido al conceptualizar una acción en términos de otra o un objeto en términos de otro se están activando conocimientos, creencias o valores ya construidos. Esta ponencia se enmarca en un plan de trabajo más amplio, cuyo objetivo es analizar las *funciones estratégicas* (Chilton y Schäffner, 2000) puestas en juego en el discurso de Alfredo De Angeli, y su relación con las elecciones lingüísticas en sus distintos niveles.

Conformación del corpus

El corpus con el que se trabajará en esta ocasión está conformado por los discursos pronunciados por Alfredo De Angeli en las principales manifestaciones de su sector desde marzo a agosto de 2008. Estos discursos fueron producidos en momentos claves del conflicto agrario (Cfr. Barsky y Dávila, 2008: 240-320), entre los cuales se encuentran:

- (1) el Encuentro Federal Agropecuario del 2 de abril, primer gran manifestación del sector, donde se decide hacer una tregua de veinte días;
- (2) el acto realizado en Rosario el 25 de mayo, al cual asistieron entre 200.000 y 300.000 personas y donde se evidenció una gran oposición al Gobierno;
- (3) el acto del 15 de julio en el Monumento a los Españoles, realizado ante la inminente votación en el Senado del proyecto de las retenciones, bajo el lema “por un país federal”.

El material recogido se encuentra disponible en portales electrónicos.

Análisis

En adición a la clasificación planteada, un concepto señalado por Chumaceiro (2004: 95) será de gran utilidad a la hora de analizar las metáforas registradas. Siguiendo a Lakoff y Johnson, esta autora hace referencia a la distinción entre metáforas conceptuales y expresiones metafóricas, en tanto las primeras son esquemas abstractos que pueden agrupar variadas expresiones metafóricas y las segundas constituyen realizaciones particulares de metáforas conceptuales. Esta diferenciación será el punto de partida de la investigación, ya que se partirá del análisis de las metáforas conceptuales registradas, ejemplificándolas con las realizaciones concretas en el discurso de Alfredo de Angeli. En este sentido, siguiendo a Chumaceiro (2004) se ha agrupado a las expresiones metafóricas encontradas según la metáfora conceptual a la que pertenecen, como puede observarse en el siguiente cuadro:

Tipo de metáfora	Metáfora conceptual	Expresiones metafóricas	Total
Morales	La moralidad es una fuerza (firmeza)	3	8
	La verdad/ la razón está de nuestro lado	2	
	La unión es buena/ necesaria	2	
	Ser bueno es estar erguido	1	
Estructurales	La política es una guerra	4	8
	El país es un barco	2	
	La política es un camino	2	
	La política es un juego	1	
Ontológicas ¹	Personificación		3

Figura 1: Cuadro 1, corpus de metáforas conceptuales encontradas según el tipo de metáfora.

Metáforas morales

Partiendo entonces de este esquema teórico-metodológico y de la agrupación efectuada en el Cuadro 1 (Figura 1), se pasará al análisis específico de las metáforas encontradas, comenzando por las metáforas morales. Tal como indica el Cuadro 1, de las metáforas de este tipo se han podido registrar cuatro metáforas conceptuales: “la moralidad es una fuerza (firmeza)”, “la verdad/ la razón está de nuestro lado”, “la unión es buena/ necesaria” y “ser bueno es estar erguido”. Tanto esta última (“ser bueno es estar erguido”) como la primera (“la moralidad es una fuerza”) forman parte de un complejo metafórico mayor que Lakoff llama “Fuerza Moral”, caracterizándola como una serie de correspondencias entre el dominio físico y el dominio moral, tal como puede apreciarse en este esquema (Lakoff, 1995:6):

- Ser bueno es estar erguido
- Ser malo es estar abajo
- Hacer el mal es caer
- El mal es una fuerza
- La moralidad es una fuerza

Pasemos entonces a analizar, dentro de este complejo metafórico, la metáfora conceptual “la moralidad es una fuerza”, que se expresa en relación a la idea de firmeza. En este sentido podemos leer la siguiente expresión, recogida en el discurso emitido por De Angeli en la movilización del 25 de mayo en Rosario, donde se evidencia gran oposición al Gobierno. Luego de declarar que el Gobierno quiere enfrentar al sector y a la sociedad, De Angeli afirma:

(1) Pero sí, ‘tamos firmes como argentinos, como campo, como pueblos del interior, que vamo’a defender nuestra nación, por la dignidad de nuestro trabajo, por la memoria de nuestros padres. (25 de mayo, Rosario, C5N)

Este caso es significativo ya que se utiliza la metáfora “la moralidad es una fuerza” para caracterizar al grupo de pertenencia del destinatario, en este caso el sector agropecuario, con lo cual contribuye a lo que Chilton y Schäffner, siguiendo a Van Dijk (1998: 95), denominan autopresentación positiva.² Esta moralización del sector se extiende a la lucha misma, con lo cual una reivindicación con base económica se conceptualiza como un enfrentamiento moral, ubicando del lado del enunciador y su grupo valores como la nación y la dignidad. Así, se vuelve más abstracta y más universal la protesta.

Esta cuestión se combina en este caso con la presencia de la metáfora ontológica de personificación del sustantivo “campo”, mediante la cual se logra hacer más abstracto al sector mismo, generando el efecto de integrar a los distintos actores que lo componen. En este punto, es necesario aclarar que, pese a que el uso de este recurso metafórico para referirse al sector agropecuario fue común a toda la sociedad y a los distintos sectores implicados en el conflicto, resulta significativo el hecho de que lo utilice un dirigente provincial de la Federación Agraria Argentina, que tradicionalmente ha defendido los intereses de su propio grupo en contraposición a los representados por organismos como la Sociedad Rural Argentina.

Otra realización de la metáfora “la moralidad es una fuerza” también se centra en la cuestión de la firmeza, pero aquí es atribuida directamente a la protesta, con lo cual se le agrega una valoración positiva que un reclamo con raíces económicas no contiene por sí mismo. En el discurso pronunciado

el 14 de junio, ante la manifestación que se formó luego de su liberación del arresto que se le efectuara ese mismo día, De Angeli señala:

(2) Nosotros tenemos que demostrar que la protesta nuestra va a seguir, *firme pero pacífica*. [Aplausos] ¡No queremos disturbios, pero no vamos a abandonar la protesta! (14 de junio, Alfredo de Angeli después de su liberación, TN)

En este caso particular, la caracterización de la moralidad como una fuerza se completa con una apelación a la falta de agresividad y violencia (“protesta pacífica”) que contribuye a su vez a presentar esta firmeza moral (y a través de ella a la protesta misma) como legítima y beneficiosa para la sociedad en su conjunto. A su vez, la apelación a la vía pacífica de protesta en este contexto resulta una estrategia significativa, ya que ubica al enunciador y a su grupo en una situación de superioridad moral frente al gobierno.

La última realización encontrada de la metáfora “la moral es una fuerza” constituye una afirmación de perseverancia ligada a la fuerza y a la auto-disciplina (Lakoff, 1995: 7). Nuevamente, en este caso el contexto también resulta revelador. Esta realización fue registrada en el discurso pronunciado por De Angeli en la movilización que se organizó días después, el 16 de junio, más de dos meses después de iniciado el paro agropecuario. Sin bien en esta coyuntura no sorprende encontrar referencias a la perseverancia en la lucha, lo significativo en este caso pasa por su explícita relación con lo moral:

(3) Y la verdad que no sabemos cuanto tiempo más vamos a seguir protestando, pero que no vamos a claudicar, eso seguro que no vamos a claudicar. (16 de junio, “Cacerolazos por el diálogo”, América Noticias)

Abandonar la protesta se conceptualiza entonces como un acto de cobardía, de debilidad moral (“claudicar”), mientras que “seguir protestando” corresponde a la actitud de fortaleza moral, al coraje. La continuidad de la protesta es vista aquí no como un acto de rebeldía que se prolonga en el tiempo, lo que podría darle cierto aire “testarudo”, sino como un acto de fuerza moral, de convicción inquebrantable, que no se deja tentar con la opción de claudicar, plagada de debilidad moral. Por otra parte, como indica Lakoff, en la metáfora de Fuerza Moral “el coraje es la fortaleza para enfrentar a males externos y sobreponerse al miedo y a la adversidad” (1995:6). En este sentido entonces podemos releer el ejemplo 2: dado que el hecho de haber sido detenido incrementa en su discurso la fuerza moral del enunciador, puede presentarse a sí mismo como un perseguido político que sobrelleva los ataques pacientemente sin claudicar.

Pasaremos ahora a analizar la metáfora “ser bueno es estar erguido”, dentro del marco del complejo metafórico de Fuerza Moral antes señalado. En el primer encuentro agropecuario luego del anuncio de las retenciones, al referirse a la relación de los manifestantes con Gendarmería Nacional, De Angeli apunta lo siguiente:

(4) Ha sido uno de los días más bravos que hemos tenido, con refriegas con ellos pero *con altura* hemos tratado de resolver las mayores circunstancias graves que tuvimos en algunos momentos. (2 de abril Encuentro Federal Agropecuario en Gualeguaychú, Canal 7)

En este caso entonces, la altura física se liga con una “corrección” en la acción, que puede incluso pensarse como una superioridad moral que se pretende establecer como propia del grupo que De Angeli representa. Por lo tanto, contribuye a la autopresentación positiva del sector agropecuario.

En este punto, resulta pertinente extender el análisis del complejo metafórico de Fuerza Moral que se pone en juego aquí, teniendo en cuenta lo señalado por Lakoff con respecto a la visión del mundo que lleva implícito el mismo:

La metáfora de la Fuerza Moral ve al mundo en términos de una guerra del bien con las fuerzas del mal, que deben ser combatidas despiadadamente. La conducta despiadada en nombre de la lucha por el bien es vista entonces como justificada. [...] La metáfora de la Fuerza Moral impone una estricta dicotomía moral entre *ellos* y *nosotros*. (1995:7)

Más allá de la justificación de la violencia, lo que resulta interesante de esta caracterización es que permite esbozar una interpretación con respecto a la alta presencia de las metáforas ligadas al complejo de Fuerza Moral en el corpus analizado. Podría pensarse entonces que el uso de estas metáforas, al dividir al mundo entre personas moralmente fuertes y débiles (de firmeza moral e inmorales), contribuye a generar una visión dicotómica del mundo, en una especie de ecuación que cada grupo puede llenar con sus propias variables, obteniendo un resultado donde el propio sector es identificado con las fuerzas morales positivas y la representación de los adversarios siempre tendrá un signo negativo. En este sentido también puede relacionarse con el esquema de autopresentación positiva y presentación negativa de otros que se citó anteriormente (Van Dijk, 1998: 95; Chilton y Schäffner, 2000: 317).

Las siguientes metáforas morales encontradas también pueden pensarse en relación con este esquema de asignar el polo positivo de la moralidad al propio grupo y el negativo a los “otros”. Por cuestiones de espacio, proporcionaremos sólo un ejemplo de cada una. La primera metáfora a analizar es “la verdad/la razón está de nuestro lado”, cuya enunciación ya indica el carácter polarizador de la misma: el propio grupo se presenta a sí mismo como propietario exclusivo de la razón, dejando al grupo adversario sólo la irracionalidad y la mentira (Chumaceiro, 2004:101). Esta cuestión puede verse claramente en una de las dos expresiones metafóricas encontradas. En el encuentro del 2 de

abril ya mencionado, que constituye uno de los primeros hitos de la protesta, De Angeli insta a la Presidente de la Nación a buscar una solución al problema de las retenciones, y agrega:

(5) Si no *el campo* va a volver a las rutas y ahí *le vamos a demostrar al pueblo* que nosotros, que usted les dijo que nosotros estamos bien, no estamos bien, señora. (2 de abril Encuentro Federal Agropecuario en Gualeguaychú, Canal 7)

Aquí entonces se ve claramente la confrontación entre los dichos de la Presidente y lo que se presenta como verdadero. Mediante el uso de la voz “demostrar” (tomada del campo de la argumentación) se conceptualiza a la verdad como propia del grupo: éste es quien tiene la capacidad de distinguir entre lo que es verdadero y lo que es falso, en este caso con respecto al establecimiento la situación “real” del sector. Por otra parte, mediante la metáfora ontológica de personificación del sustantivo “campo” se apela también a la fuerza del número (“el campo va a volver a las rutas”). Es decir, no sólo “la verdad está de su lado” sino que además se cuenta con la fuerza de la mayoría.

Resta analizar en este punto la metáfora “la unión es buena/necesaria”³. Se han registrado dos usos de esta metáfora, que se diferencian en sus implicaciones dado que corresponden a discursos pronunciados en momentos distintos de la protesta:

(6) “[...]yo les digo que estas, que a estas circunstancias llegamos porque mucha culpa tenemos nosotros que no nos uníamos, por eso les pido desde ahora en más ¡*tenemos que estar unidos!*” (2 de abril Encuentro Federal Agropecuario en Gualeguaychú, Canal 7)

(7) Y nosotros no tenemos que ser los *divisores* del pueblo argentino. Nosotros tenemos que buscar la *unión* del pueblo argentino. ¡Hay otra gente que la quiere *dividir!* (16 de junio, “Cacerolazos por el diálogo”, América Noticias)

Mientras que en el ejemplo 6, perteneciente al discurso emitido el 2 de abril, a pocos días de iniciado el conflicto, se hace referencia al reclamo por la unidad del sector agropecuario en particular, en el ejemplo 7, que corresponde al discurso pronunciado el 16 de junio, se pone el acento en el tema de la unión de la sociedad argentina en su conjunto. Esta apelación a la unión de toda la sociedad resulta significativa por el momento en que fue emitida, a más de tres meses de iniciada la protesta. Dado que las medidas de fuerza llevadas a cabo por el sector se extendieron en el tiempo, comenzó a contemplarse la posibilidad de un escenario de desabastecimiento⁴, con lo cual el peligro de enfrentamiento entre este grupo y otros sectores de la sociedad empezó a sentirse. En este caso, vemos cómo el reclamo por la unidad se presenta como reivindicación exclusiva del sector, mientras que se acusa al Gobierno de querer generar una división en la sociedad⁵.

Metáforas estructurales

Para finalizar, resta el análisis de las metáforas estructurales. Por cuestiones de espacio, hemos decidido ocuparnos exclusivamente de la metáfora estructural con mayores realizaciones registradas, “La política es una guerra”, que ha sido también relevada en otros discursos sobre el conflicto agrario analizado⁶. Esta metáfora es significativa en tanto puede analizarse en relación con las metáforas morales ya citadas, al vincularse también con la autopresentación positiva del grupo y la presentación negativa de los otros, y con la polarización del campo político. Tal como señala Chumaceiro, la fuerte presencia de este tipo de metáforas puede tener efectos determinantes en la conformación político-ideológica de los grupos (2004:96).

En este sentido, puede parafrasearse a Lakoff y Johnson, que al caracterizar la metáfora base “la discusión es una guerra” (también estructural), señalan que “el hecho de que en parte conceptualicemos las discusiones como batallas influye sistemáticamente en la forma que adoptan las discusiones y la manera en que hablamos acerca de lo que hacemos al discutir” (1998:43). Chilton y Schäffner señalan a su vez la presencia de esta metáfora en el discurso político, que, según ellos, “constituye la confrontación en el debate como un estado de cosas casi natural” (2000:97).

Teniendo esto en cuenta, puede observarse que el uso de esta metáfora favorece la polarización del campo político, dado que, al concebirlo en los términos del campo bélico, es entendido como un espacio de enfrentamiento y no de intercambio de ideas. A su vez, favorece una visión binaria de los enfrentamientos políticos, dado que en una guerra (del tipo que sea) siempre hay dos bandos fuertemente delineados, y cada persona debe decidir en qué bando ubicarse, sin que existan otras posturas posibles (o no reprochables: de hecho, en una guerra, pelear por el propio bando es un deber, mientras que no hacerlo constituye una traición).

A su vez la metáfora “La política es una guerra” resulta atractiva porque presenta una gran complejidad en sus apariciones. Por lo tanto, puede considerarse como una metáfora base con diversas metáforas subordinadas, tal como puede observarse en el siguiente cuadro:

LA POLÍTICA ES UNA GUERRA (METÁFORA BASE)	
Metáfora conceptual	Expresiones metafóricas ⁷
Los cortes de ruta son trincheras	1 Quiero saludar a los compañeros que están en <i>las trincheras</i> en otras provincias
Quitar recursos es saquear	2 Y a los gobernadores k les pido por favor, les <i>están saqueando las provincias</i> y cuanto más se las saquee más dependientes van a ser. 3 No, acá lo que hay que hacer es la distribución, <i>que no nos saqueen más</i> . Nosotros no queremos que nos devuelvan, <i>¡que no nos saquen nada más! Con eso alcanza</i> .
Levantar la medida de fuerza es una tregua	4 Porque nosotros <i>acá no estamos dando tregua estamos dando... un alto en el camino</i> estamos haciendo.

Figura 2: metáforas conceptuales y expresiones metafóricas de la metáfora base “la política es una guerra”.

Como puede observarse en los ejemplos citados en el Cuadro 2 (Figura 2), mediante la metáfora de la guerra se presenta al grupo como el que se defiende ante las agresiones del bando opositor. La mejor representación de esta cuestión es la metáfora del saqueo, que destaca que la ofensiva se ejerce desde el Gobierno, que quita fondos para las provincias, mientras que el sector agropecuario aparece como el bando perjudicado por esta acción. La contracara de esta conceptualización estaría construida desde la metáfora “los cortes de ruta son trincheras”. Dado que en una guerra la trinchera es el espacio de resistencia, de defensa ante las ofensas militares, esta metáfora contribuye a representar positivamente al sector agropecuario, como aquel que se defiende de los ataques de su “enemigo” (en este caso, el Gobierno).

Es interesante, a su vez, la representación positiva de los cortes de ruta como espacios de resistencia, dado que en otras protestas sociales (como las de los piqueteros) el recurso a esta medida de fuerza ha sido interpretada por algunos medios como peligrosa⁸. En este sentido, puede pensarse que el sector, al intentar legitimar sus reclamos, debe además relegitimar espacios de protesta, de los cuales intenta apropiarse.

Podemos a su vez señalar que la presentación del sector como un bando en una batalla, el bando caracterizado positivamente (el que defiende y lucha por sus valores), cumple la función de legitimar su poder para actuar en el campo político y exigir en el discurso. En tal sentido, resulta pertinente señalar que en un estudio previo sobre el discurso de De Angeli hemos encontrado la presencia de léxico proveniente del campo de lo bélico, en donde se puede observar que los lexemas cargados positivamente (*luchar, defender, pelear*) se utilizan en relación con el sector agropecuario y los lexemas cargados negativamente (*saquear, imponer, enfrentar*), son adjudicados, por el contrario, al grupo del sector oficialista. (Palma, 2009: 1250) Así, observamos que la conceptualización del Gobierno como el bando enemigo en un enfrentamiento, el que saquea, impone y busca el choque, contribuye a deslegitimar las acciones y los dichos del oficialismo.

Reflexiones finales

Tal como se ha señalado, tanto las metáforas morales analizadas como la metáfora estructural “la política es una guerra” en sus distintas realizaciones, contribuyen a establecer una visión dicotómica del campo político y generar una autopresentación positiva del propio grupo y una presentación negativa de los otros (Van Dijk, 1998: 95; Chilton y Schäffner 2000: 317). Es decir, al concebir la política como una guerra entre dos bandos o el mundo como dividido entre personas moralmente fuertes y personas inmorales, se representa al conflicto a través del establecimiento de dos polos opuestos.

En este sentido, el uso de estas metáforas tiende a polarizar el campo político y a hacer hincapié en los enfrentamientos y los conflictos, en su mayoría representados de manera binaria. Si bien es evidente que la política no es un campo de debate igualitario y pacífico, sino que implica enfrentamientos políticos, económicos y sociales, al ser el lugar donde se dirimen los conflictos entre los distintos sectores de la sociedad, la utilización de metáforas que enfatizan la polarización en el campo político lleva a una sobre-simplificación de las relaciones e intereses que se ponen en juego.

Por otra parte, es lógico que se intente presentar positivamente al propio bando y negativamente al opositor, sin embargo, un peligro de la autopresentación positiva parece ser su capacidad para escudarse en la identificación del propio sector con valores compartidos, como la unión, la dignidad, la razón, la justicia social, etc. Esto genera una homogenización del grupo y de sus intereses, con lo cual se produce un atenuamiento de las diferencias que puede haber en el interior del grupo entre los distintos actores, que defienden (o debieran defender) intereses muchas veces contrapuestos.

Esta cuestión en efecto puede observarse, en lo que respecta al discurso de Alfredo de Angeli, en la metáfora moral “la unión es buena/ necesaria” y, especialmente, en la metáfora ontológica de personificación del “el campo” para hacer referencia al sector agrario. El uso de este recurso, si bien resultó ampliamente efectivo en su momento para retratar y crear una unión entre los manifestantes, generó una abstracción y una simplificación tales que dificultó la tarea de establecer de diferencias entre los distintos sectores involucrados.

Este análisis no se encuentra cerrado, ya que el estudio de estas mismas cuestiones en el discurso forjado por la Presidenta en este mismo periodo complementará en un futuro estas observaciones, dado que entre ambos discursos puede plantearse una relación dialógica.

Notas

* Esta investigación se realiza en el marco del Proyecto de Investigación “Interacción verbal en español bonaerense: Construcción de identidades, valores y creencias”, dirigido por la Dra. Elizabeth M. Rigatuso, subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional del Sur.

1 Dada su co-ocurrencia con otras metáforas registradas, el análisis de estas metáforas se integrará al análisis de las metáforas morales y estructurales, de las cuales se ha registrado un mayor número de realizaciones.

2 Dentro de su análisis del discurso político, Chilton y Schäffner definen las estrategias de autopresentación positiva del propio grupo dentro de la función estratégica de la legitimación. Su contraparte esencial es la deslegitimación, es decir, la presentación negativa de los otros. (2000:317)

3 Metáfora que Irma Chumaceiro también registra en el discurso de Enrique Mendoza (2004:109).

4 Barsky y Dávila señalan en su cronología que desde el 4 de junio comenzó a percibirse un riego de desabastecimiento. (2008: 305)

5 “Cuidado que el Gobierno Nacional, el Gobierno Nacional quiere que lleguemos a eso, a un caos. Y nos quiere hacer cargo a nosotros. ¡Nosotros vamos a cortar rutas por culpa del Gobierno Nacional, que quede claro! Y también quiere hacer enfrentar a la sociedad..” (25 de mayo, Rosario)

6 El trabajo de Pérez y Rueda (2009), que se centra en el análisis de metáforas que aparecieron en el periódico *La Voz del Interior*, de la ciudad de Córdoba, también registra la presencia de la metáfora “la política es una guerra”.

7 Las cuatro expresiones citadas pertenecen al discurso emitido el 2 de abril de 2008, Encuentro Federal Agropecuario en Gualaguaychú, Canal 7.

8 Zullo y Raiter en su análisis de la reconstrucción de los agentes “piqueteros” y la práctica de “hacer piquetes” en la prensa gráfica argentina de abril de 1997, señalan que *La Nación* evalúa las acciones de estos nuevos sujetos, entre las cuales se encuentran los cortes de ruta, “como violentas y peligrosas y por lo tanto, considera violentos y peligrosos a los agentes que las llevan a cabo” (2004: 18)

Referencias

- Barsky, Osvaldo y Dávila, Mabel (2008), *La rebelión del campo. Historia del conflicto agrario argentino*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Chilton, Paul y Schäffner, Christina (2000) “Discurso y política”. En Van Dijk, Teun comp.. (2000: 297- 329)
- Chumaceiro, Irma (2004) “Las metáforas políticas en el discurso de dos líderes venezolanos: Hugo Chávez y Enrique Mendoza”. *Aled. Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 4 (2): 91-131.
- Lakoff, George y Johnson, Mark (1980), *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra.
- Lakoff, George (1995) *Metaphor, morality and politics*. Webster’s World of Cultural Issues (<http://www.wvcd.org/issues/Lakoff.html>)
- Pérez, E. del Carmen y Rueda, Nelly (2009) “Metáforas que construyen fronteras”. En *Actas del IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina*, Córdoba, Argentina.
- Palma, Alejandra (2009) “*Campo, país y gobierno: análisis de las funciones estratégicas y las elecciones léxicas y pronominales en el discurso de Alfredo De Angeli en el marco del conflicto agrario argentino del año 2008*”. En *Actas del IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina*, Córdoba, Argentina.
- Raiter, Alejandro (2009) “Yo hablo, ustedes entiendan. Interdiscurso y presuposición en los discursos de Cristina Fernández de Kirchner”. En *Actas del IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina*, Córdoba, Argentina.
- Van Dijk, Teun comp. (2000), *El discurso como interacción social. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria. Volumen 2*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Zullo, Julia y Raiter, Alejandro (2004) “Piquetes y piqueteros. Los actores sociales de la pobreza en la prensa argentina”. *Aled. Revista latinoamericana de estudios del discurso* 4 (2): 7 -26.

Capítulo 121: 979-985

Prominencia en la representación léxica del movimiento

Luis París

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Prominencia en la representación léxica del movimiento

Luis París

Incihusa, Conicet

Mendoza, Argentina

paris@lab.cricyt.edu.ar

Resumen

El Léxico es un componente de la Gramática altamente estructurado. Su organización semántica puede representarse por medio de una red jerárquica de abstracción decreciente cuyos nodos últimos resultan representaciones semánticas asociadas a lexemas individuales. Cada nodo de esa red es una representación semántica RS. La hipótesis que exploro aquí es que existe un orden que denomino Prominencia que impone una asimetría que prioriza cierta información por sobre otra al interior de toda RS en relación a un determinado nivel de estructuración. El factor determinante de la Prominencia es el “contraste estructural” (derivado de Clark 1990). Muestro aquí la operatividad de la Prominencia en cuatro niveles en relación a los Verbos de Movimiento: el nivel de clase donde contrastan las grandes clases de verbos, el nivel de subclase donde contrastan subclases de verbos, el nivel de lexemático donde contrastan lexemas entre sí y el nivel léxico donde la Prominencia ordena la información al interior de una RS léxica individual.

Introducción

Si necesitamos registrar la dinámica cambiante de las relaciones espaciales de un objeto con su entorno para comunicarla, el sistema léxico del español nos ofrece básicamente cinco opciones (París 2010). Cada una de ellas expresa la realización de un parámetro semántico como prominente al interior de la representación de una situación en la que un objeto se mueve. Contra la distinción Rappaport-Hovav y Levin (2010) de sólo dos clases al interior de los Verbos de Movimiento, mi propuesta identifica cinco alternativas léxicas que son las siguientes.

- a. El movimiento sin desplazamiento de un objeto que es interpretado como el *entorno* respecto del cual sus partes cambian de relación espacial (Verbos de Movimiento Intrínseco (de aquí en más, VMoI) como “vibrar”; “temblar”; “tiritar”; “flamear”; “ondear”; etc.).
- b. El traspaso de un Límite (categoría que incluye tanto Verbos de Traspaso como “cruzar”, “traspasar” como Verbos de Cambio Locativo (de aquí en más, VCL) como “entrar” y “salir”).
- c. Un proceso dinámico iterativo (Verbos de Medio de Desplazamiento (de aquí en más, VMeD) “correr”; “caminar”; “gatear”; “navegar”; “volar”; etc.).
- d. La dirección de un Trayecto (Verbos de Dirección de Desplazamiento (VDD) como “ir”; “ascender”; “volver”, “venir”; “subir”; etc.).
- e. La causa de b, c ó d (Verbos Causativos de Movimiento (VCM) como “llevar”; “traer”; “revolver”, “remover”; etc.)

Es posible, por supuesto, enriquecer la descripción léxica del movimiento con una combinatoria al interior de una oración, típicamente con Frases Preposicionales (FPs); sin embargo, éste no es el foco de esta investigación que se recluye en lo puramente léxico.

La hipótesis que defiendo aquí es que la información que constituye el significado de cada Verbo de Movimiento (VM) está estructurada de tal forma que sus componentes (participantes y relaciones) se alinean en una jerarquía de Prominencia. Mi propósito es determinar la naturaleza de la Prominencia, tanto como especificar los factores que la condicionan y describir sus efectos en el comportamiento combinatorio de, esencialmente, verbos que pertenecen a dos de las subclases mencionadas. El plan de trabajo es el siguiente. En la siguiente sección defiendo la tesis según la cual los VMs constituyen un *frame*, hecho que resulta esencial para explicar la Prominencia. Allí introduzco la noción de “contraste estructural” y de distintos niveles de contraste que se corresponden con distintos niveles de Prominencia. En la sección subsiguiente describo cómo opera la Prominencia en la definición de la clase VM y en las subclases VMeDs y VCLs, dentro de las cuales restrinjo mi análisis por cuestiones de espacio. Por último, en la Conclusión resumo los resultados de la investigación y sus efectos para la semántica léxica.

El factor *frame* como condición de la Prominencia

En París (2010) muestro que los VMs constituyen un *frame* léxico, en el sentido de un conjunto de unidades conceptualmente interrelacionadas que operan solidariamente para representar y comunicar un dominio unitario de la experiencia. Se trata, al mismo tiempo, de un *andamiaje* de relaciones y un *mosaico* de unidades. En parte, las relaciones entre esas unidades descansan en la aparición al interior de sus Representaciones Semánticas Léxicas (RSLs) de (algunas de) las siguientes categorías

semánticas: Tema; Manera/Medio; Trayecto (abierto, cerrado); Límite/Borde; Lugar; y Causa. Además, el *frame* VM incluye relaciones lógico-semánticas de subsunción y contraste.

Este uso de la noción de *frame* se inspira en la propuesta original en Fillmore (1985) -retomado entre otros en Lehrer (1992) y en Goldberg (1995, 2010)- y que tiene similitudes relevantes con la noción de *scripts* introducida en Inteligencia Artificial en Shank y Abelson (1977). En su sentido original un *frame* es el marco conceptual presupuesto (por ejemplo, la situación comercial o la situación “comer en restaurante”) por el significado de cada miembro de un amplio conjunto de lexemas. Cada lexema selecciona y al mismo tiempo especifica segmentos del *frame*. En cuanto vínculos al interior de situaciones, las relaciones entre los constituyentes de ese marco conceptual son de diversos tipos y determinan diferentes roles. Por ejemplo, en el evento comercial el dinero tiene un rol; el objeto sobre el que se adquiere propiedad tiene otro rol; el vendedor y el comprador tienen sus roles. A su vez, ciertas características de esas relaciones pueden variar; por ejemplo, la Posesión es distinta en “comprar” que en “alquilar” si bien ambos verbos pertenecen al *frame* comercial; es así que los distintos verbos que participan del *frame* comercial se agrupan por ser variaciones en la instanciación de una situación genérica a la que subyace una misma lógica de acción, un segmento dinámico de la realidad en el que los participantes interactúan con arreglo a fin.

En Goldberg (1995, 2010) la noción de *frame* oscila entre la referencia al *background knowledge* (tal como en Fillmore) y la referencia a la oposición entre ese conocimiento y el *Profile*, esto es, la porción de significado focalizada por una unidad lingüística y que contrasta con el resto del *frame* que, desde esta perspectiva, se denomina Base (*Base*). En Langacker (1990) la unidad lingüística donde se relacionan *Base* y *Profile* es una pieza léxica pero en Goldberg (2010) puede ser, además, una construcción.

Mi uso de la categoría *frame* en relación, en particular, al *frame* VM, conserva el sentido básico de la definición en Fillmore (1985) y Fillmore y Atkins (1992) en el sentido de un conjunto de conceptos abstractos co-ocurrentes en un dominio cognitivo. Sin embargo, a diferencia de su propuesta, las unidades que representan distintas instancias del *frame* VM son significados léxicos y sólo excepcionalmente y en caso de clara evidencia para sostener su pertinencia gramatical en relación a un conjunto de verbos (Paris 2010), conceptos. Por otro lado, si bien la estructura de VM consiste esencialmente en la determinada por la “situación movimiento”, un conjunto de relaciones hipónimas/hiperónimas y de oposición semántica o contraste entretejen los significados léxicos entre sí en un sistema de interdependencias representables en una red jerárquica de herencia múltiple.

El uso del concepto *frame* en Goldberg (2010) oscila entre *background knowledge* o *Base* y *Profile* (Langacker 1990). *Profile* es la porción que una unidad lingüística particular aísla de todo un *frame* (en el sentido fillmoreano de situación genérica). En otros términos, *frame* puede referirse al todo (*Base*) menos una parte (*Profile*) o puede referirse al todo propiamente dicho que incluye tanto a *Base* como *Profile* y, además, las relaciones de contraste entre ambas representaciones. Considero legítimo y, más aún, indispensable rescatar este último uso del concepto en cuanto registra el hecho de que las propiedades específicas de cada parte -tanto el contenido específico de la representación semántica léxica (RSL) como su estructura- y sus relaciones de oposición respecto del resto, son parte del *frame*. Sin embargo, dado que mi interés específico aquí se conecta directamente con las relaciones de contraste prefiero, en aras de la claridad, mantener *frame* sólo como un equivalente de *Base*.

En mi propuesta, las relaciones de contraste son la motivación esencial de la Prominencia. La Prominencia denota el hecho de que las representaciones semánticas relevantes para la descripción del Léxico (de las cuales las RSLs son, aunque mayoritarias, sólo un subconjunto) contienen en su interior un conjunto ordenado jerárquicamente respecto de un parámetro. En mi teoría, la Prominencia es un efecto de una relación de ‘contraste estructural’ en un nivel determinado de organización del Léxico. El contraste es una relación comparativa de oposición entre dos elementos cuya versión mínima es la “diferencia” -dos representaciones contrastan simplemente porque son diferentes- y su versión máxima la total disimilitud. Ahora bien, el contraste relevante es el “estructural” en cuanto necesariamente conlleva que los dos elementos pertenecen a una misma región de la estructura del Léxico -específicamente, heredan información de un mismo nodo inmediatamente superior- y, por ende, comparten información semántica. Es definitiva, es un contraste entre similares.

El contraste estructural es operativo en distintos niveles de organización del Léxico. En el nivel más general o primer nivel se da entre clases de verbos y remite a la distinción entre, por ejemplo, VM y Verbos de Contacto, Psicológicos, etc. Podemos denominarlo “contraste de clase”. En un segundo nivel, el “contraste de subclases” reporta la oposición entre subclases al interior de una clase. En un tercer nivel o “contraste lexemático”, se trata de la oposición entre lexemas de una misma subclase. Finalmente, en un cuarto nivel encontramos el “contraste léxico” que refiere a la oposición entre componentes al interior de una representación semántica léxica.

Mi hipótesis es que la Prominencia es un aspecto fundamental de la organización semántica al interior del significado de cada ítem verbal y que, como tal, tiene efectos perceptibles en el comportamiento gramatical de las distintas subclases de los mismos. Esta hipótesis no es inocua. Durante décadas los semánticos hemos asumido que el significado léxico es describible en términos de

entrañamientos, es decir, de las proposiciones necesariamente verdaderas que inferimos a partir de la contribución semántica de un verbo a cualquier oración de la que forme parte (véase, entre otros, Dowty 1991). La Prominencia no es en sí misma un entrañamiento, ni siquiera tiene contenido descriptivo alguno. Es simplemente un orden específico establecido en relación a un parámetro y un contexto que organiza ciertos entrañamientos en una jerarquía. Por lo tanto, al introducirla complejizamos la tarea semántica al agregar a la descripción del contenido el establecimiento de un orden. Este añadido debe estar debidamente justificado pues, *other things being equal*, la parsimonia descriptiva es un precepto epistemológico inviolable.

La Prominencia en los VM

Las consecuencias de la Prominencia alcanzan incluso a la definición misma de la clase VM. Definir a los VMs como aquellos verbos que entrañan movimiento -o, lo que es equivalente, que denotan situaciones que contienen movimiento de cualquier tipo- nos lleva rápidamente a problemas insolubles. Existen innumerables verbos que denotan movimiento pero que, sin embargo, no se comportan gramaticalmente como miembros del conjunto VM. Algunos ejemplos son “cavar”; “extraer”; “golpear”; “llenar”; “vaciar”; “pasear”; “abandonar”; “tallar”; etc. Si tomamos el ejemplo de “cavar” notamos que si la proposición en (1) es verdadera, (2) es necesariamente verdadera; es decir, esta última es entrañada por la precedente.

(1) Los investigadores cavaron una zanja en la plaza.

(2) Cierta cantidad de materia (tierra) se movió de un lugar a otro.

El movimiento es un entrañamiento del verbo, es decir, es un componente necesario de su contenido semántico ¿Es por ello un miembro de la clase VM? No. El participante en movimiento o Tema (aquí la tierra removida) no es un argumento sintáctico del verbo. Si lo son el Agente (los investigadores) y el Paciente (la zanja), éste último es el resultado de un cambio de estado, específicamente, una creación tal que el objeto existe como resultado del evento descrito (el cavado). Este análisis superficial de la realización sintáctica del verbo alcanza para mostrar que la noción de Creación se impone sobre el movimiento respecto de la interfaz sintáctico-semántica. En relación a este parámetro, la presencia del movimiento es irrelevante. Necesitamos asumir, en consecuencia, que el Cambio de Estado y, en particular, la Creación, superan en Prominencia al movimiento en una jerarquía de entrañamientos. La codificación de contenidos en una representación semántica léxica (RSL) no es plana sino que aísla ciertos segmentos para realzarlos en desmedro de otros que permanecen relegados. Esta Prominencia no se circunscribe necesariamente a la interfaz sintáctico-semántica. Por un lado, es presumible que el Paciente tenga una activación mayor que el Tema durante el procesamiento de (1) a la luz de las investigaciones en el Léxico Mental (entre otros, Koenig et al. 2002). Por otro lado, es imposible expresar el Tema en una oración con este verbo o, incluso, expresar algún modificador que tenga al Tema o el movimiento como argumento (por ejemplo, “#Cavó livianamente una zanja” o “#Cavó una zanja treinta kilos”). En consecuencia, un hablante que use el verbo “cavar” en una oración no lo hace nunca para hablar del movimiento de material sino de la creación de un (tipo de) objeto vacío. De hecho, la generalización fuerte de la Prominencia –que no exploro aquí por falta de espacio- es altamente plausible: el movimiento es un componente semántico relegado en Prominencia frente a todo verbo que contenga, además, cualquier otra noción semánticamente relevante (como, por ejemplo, “intencionalidad” en “pasear”). ¿Cuál es la motivación de este tipo de Prominencia? En mi interpretación, un contraste estructural en este nivel –el “contraste de clase”- juega, al menos, un rol explicativo fundamental. El movimiento es Prominente en la RSL de un verbo tal que define su clase por “contraste general” que determina que la descripción del movimiento distingue a los VMs de toda otra clase de verbos. Por el contrario, lo contrastivo –esto es, lo distintivo- en el verbo “cavar” es la creación de un objeto vacío, pero no el movimiento que queda relegado en la lexicalización de tales verbos. Puesto que pertenecer o no a una clase determina el comportamiento morfosintáctico de un verbo, concluyo que el sistema es sensible al efecto del “contraste de clase”, esto es, la Prominencia.

Los Verbos de Medio de Desplazamiento o VMeD como “correr”; “caminar”; “gatear”; “trotar”; “conducir” o “manejar”; “navegar”; “nadar”; etc. son particularmente interesantes porque entrañan dos tipos de información aislables (Paris 2010): Medio de Desplazamiento y Trayecto. Por ejemplo, “caminar” entraña un patrón motor específico ejercido por el Tema y, al mismo tiempo, el desplazamiento del Tema a lo largo de un Trayecto. La conexión entre ambas es que el patrón motor es el Medio del desplazamiento en un Trayecto (Paris 2006b). Por Prominencia, podemos predecir que es esperable que alguno de estos tipos de información tiene que prevalecer por sobre el otro. La información diferencial de la subclase VMeD es Medio, puesto que es la única que los diferencia en contraste con el resto de las subclases de VMs, es el “contraste de subclase”. En particular, la subclase Verbos de Dirección de Desplazamiento o VDD (por ej. “ir”; “venir”; “subir”; “ascender”; etc.) contiene un Trayecto al que, además, especifica en dirección y/o orientación e, incluso, puede imponerle límites (Trayectos cerrados). Por el contrario, el Trayecto intrínseco de todo VMeD es necesariamente abierto.

La Prominencia en los VMeDs se caracteriza por priorizar Medio por sobre Trayecto pero manteniendo a éste todavía sintácticamente visible. Por ejemplo, el Trayecto puede recibir predicaciones no mediadas (“Pedro caminó dos cuadras”).

Un caso particularmente fuerte de Prominencia lo representa la semántica de los Verbos de Traspaso como “traspasar”, “pasar”, “cruzar”, “entrar”, “salir”, “trasponer”, etc. que introducen un Límite como participante del evento.

(3) El grupo traspasó/cruzó/traspuso la frontera

Son todos Predicados télicos medidos por el traspaso de un Límite realizable como Objeto Directo, tal es el caso de (3). Ese Límite admite ser extendido en dos planos (esto es, adquirir superficie) y, en tal caso, el verbo “cruzar” permite la expresión del simple contacto con los Bordes (o extremos) de esa superficie, lectura que típicamente requiere, como en (5), algún adjunto (en *italica*).

(4) Juan cruzó Mendoza *entera (de punta a punta)*.

Si (3) y (4) son verdaderas, desde un punto de vista puramente conceptual hubo necesariamente Trayecto, es decir, un espacio linear direccionado por el que se desplazó gradualmente (en sentido espacio-temporal) el Tema (el grupo o Juan, respectivamente). Sin embargo, el Trayecto es invisible para cualquier predicación como se muestra en (5).

(5) El grupo cruzó (*veinte metros) el río (*veinte metros).

Los verbos “entrar” y “salir” son verbos de Cambio Locativo. El Límite es aquí un Borde, es decir, la línea que constituye el contorno de la extensión espacial de un objeto; éste, a su vez, funciona semánticamente como el Lugar donde se localiza el Tema. En la oración (6), “aula” expresa al Lugar, “alumnos” al Tema y la proposición establece que en un momento t_0 el Tema no está en el Lugar y sí lo estuvo en t_1 .

(6) Los alumnos entraron al aula.

Llegar a localizarse en el Lugar implica necesariamente atravesar un Trayecto, por mínimo que éste sea. De hecho, el español no nos permite usar el verbo “entrar” o “salir” para describir Temas que se tele-transportan, como los humanos en ciencia ficción que súbitamente aparecen en una habitación. El Trayecto es un entañamiento pero es invisible para modificarlo sintácticamente por medio de una Frase de Medida como en (7).

(7) Pedro entró (?dos metros) en su casa.

Incluso si se inserta un Trayecto por medio de un adjunto como en (9), éste no es parte del evento descrito por el verbo; es decir, Pedro entró (a algún lugar, inferimos una casa) y una vez que ese evento fue completado, recorrió el Trayecto hacia o hasta la cocina.

(8) Pedro entró hacia/hasta la cocina.

Otra pieza de evidencia nos la aporta la interpretación de Frases Preposicionales “por”. Con los verbos que contienen un Trayecto, las FP-por contienen una FN que lo denota (“fue a su casa por la avenida”; “caminó por el parque”). Estos verbos no permiten que la FN al interior de la FP denote un Trayecto; la única interpretación posible de (9) es que el Tema caminó sobre la ventana.

(9) Pedro caminó por la ventana.

Por el contrario, los verbos que focalizan un Límite o Borde, permiten expresarlo como la denotación de la FN dentro de la FP. En (10) es imposible interpretar a la ventana como Trayecto sino como (parte de un) Borde.

(10) Pedro entró por la ventana.

Uno de los argumentos más sólidos a favor de la ausencia de Trayecto nos lo proporciona la Incrementalidad. El razonamiento es el siguiente. Si el Trayecto estuviera lexicalizado, éste debería operar como participante Incremental (Dowty 1991), es decir, la entidad cuyo grado de afectación es directamente proporcional al desarrollo del evento. Por el contrario, estos verbos carecen de participante incremental en casi todos sus usos y, en aquellos en los que podría aceptarse la presencia de uno, ese participante es el Tema, no el Trayecto. Tal es el caso de (11), donde la afectación gradual de Pedro mide el desarrollo del evento; de hecho, el adverbio “lentamente” predica precisamente sobre tal afectación.

(11) Pedro entró al/en agua lentamente.

La carencia de Trayecto lexicalizado no implica, por otro lado, su ausencia conceptual. La única interpretación posible de (12) es que el evento denotado por “caminar” se superpone temporal y espacialmente al denotado por “entrar”. La relación semántica entre ellos es la de Medio (París 2006a) tal que “caminar” describe el Trayecto que va de no estar a estar en la oficina. Ese Trayecto se inserta naturalmente en “entrar” y esto es así porque está conceptualmente disponible, aunque no esté lexicalizado. De hecho, la confluencia de ambos eventos es tan simple que la sintaxis de la oración permite la expresión de las dos cláusulas en un mismo dominio sintáctico (París y Koenig 2003).

(12) Pedro entró a la oficina caminando.

Por último, estos verbos son, en relación a su aspecto léxico, *télicos* no durativos, es decir, Logros. Presuponen un cambio que culmina en un resultado o estado final pero son, al mismo tiempo, temporalmente puntuales; representan un cambio instantáneo. En cuanto a su telicidad, ésta se evidencia en que no podemos continuar naturalmente (10) o (12) con “#?y siguió entrando”. En cuanto a su puntualidad, la oración (13) muestra la imposibilidad de modificar “entrar” mediante una frase temporal durativa.

(13) #Pedro entró a su oficina durante una hora.

Asumo que los datos que he presentado arriba son suficientes para justificar mi hipótesis de que verbos como “entrar” o “salir” -que pertenecen a la clase VCL- no lexicalizan un Trayecto (sólo conceptualmente presente). Con otros argumentos, esta tesis es defendida en Kita (1999) para los verbos equivalentes del Japonés y atacada – a mi juicio erróneamente- en Kawachi (2005). En términos de mi propuesta, podría decirse que Lugar (categoría que exige que su *denotatum* tenga un Borde) prima por sobre Trayecto en una jerarquía de Prominencia para la lexicalización. ¿Es una idiosincrasia de éstos verbos o responde a un patrón general? El hecho de que no existe en español un verbo que lexicalice Lugar y Trayecto al mismo tiempo sugiere la presencia de un patrón. Verbos como “poner”, “sacar”, “meter”, “introducir”, etc. lexicalizan Lugar pero no Trayecto. Por otro lado, verbos que lexicalizan Trayecto (incluso uno cerrado como “ir”, “venir”, “subir”, “bajar”) no pueden también hacerlo con Lugar. Se trata de verbos que permiten expresar localización pero no lo requieren (“Pedro fue a/hasta su casa” no entraña que se localizó en ella). Una formulación posible de la generalización es que “si un concepto contiene Tema, Trayecto y Lugar (posiblemente, entre otros roles de participantes), el significado léxico que lo represente no puede lexicalizar a Trayecto y Lugar”.

Una pregunta relevante es ¿por qué Trayecto y Lugar no pueden combinarse en una misma RSL y si lo pueden hacer Tema y Trayecto o Tema y Lugar? Es un hecho que todo VM entraña un Tema pero que la presencia de Trayecto o Lugar implica, respectivamente, una subclase distinta de VM, es decir, un subgrupo con un comportamiento morfosintáctico distinto. En consecuencia, la presencia de Trayecto o Lugar está cristalizada en el sistema lingüístico de maneras distintas y que, además, compiten entre sí. Esta divergencia es también conceptualmente justificable. La descripción del Trayecto alude al desplazamiento –un cambio gradual y dinámico en el espacio- mientras que la localización remite a un estado.

Hasta aquí hemos analizado la Prominencia de nivel I y II, que se deriva respectivamente de los contrastes de nivel I y II, respectivamente, contraste de clase y subclase. Es posible ilustrar la Prominencia de nivel III (lexemático) mediante la exposición del contraste entre “salir” y “entrar”, verbos que pertenecen a la clase VCL y cuyo elemento prominente es el Lugar y la relación Localización. El nivel III de contraste enfrenta a ambos verbos y la información saliente resulta de la especificación de la Localización respecto del parámetro “afuera/adentro”. Los participantes son los mismos (Tema y Lugar), la relación es la misma (Localización), pero podríamos decir que especificada diferentemente en relación al rasgo [+/- adentro]; esto es “entrar” reporta un cambio locativo del Tema cuyo estado final es [+adentro] mientras que ese estado es en “salir” [+afuera].

La Prominencia IV nos lleva al interior de una RSL. Respecto del verbo “entrar” los elementos lexicalizados son el Tema y el Lugar (y la relación Localización presupuesta toda vez que ésta contiene necesariamente Tema y Lugar). Una posibilidad es que no exista una asimetría relativa a parámetro alguno entre esos “argumentos” al interior de la RSL de “entrar”. Otra posibilidad es que existan distintas asimetrías relativas, respectivamente, a distintos parámetros. Por ejemplo, realización sintáctica de esa RSL impone que el Tema se realice necesariamente como Sujeto y esto en virtud de una Regla general basada en el nivel de actividad (Dowty 1991; Van Valin y LaPolla 1997; Davis y Koenig 2000). Por otro lado, el argumento que no es Sujeto –típicamente realizable como OD pero aquí como oblicuo- es un elemento semánticamente más interno al verbo ya no sólo en un sentido estructural sino primariamente en un sentido semántico de mayor especificación y, por ende, dependencia. La especificación del Tema en “entrar” consiste en, precisamente, asignarle esa función semántica y, por ende, interpretar ese participante como un objeto localizado (en sentido estricto, cuya localización cambió). No existe referencia a ninguna propiedad intrínseca de ese objeto (“movible” no cuenta en cuanto son literalmente innumerables los objetos movibles). Para funcionar como Lugar, en cambio, se requiere, además de ser estático con respecto al Tema, tener un perímetro, algún tipo de cierre concebible como un Borde, elemento que –como hemos visto- es crucial para constatar la realización del evento denotado por “entrar”. En consecuencia, la Prominencia interpretada como “especificidad relativa” y medida mediante una comparación según la cantidad de entrañamientos, nos entrega a Lugar como el elemento Prominente al interior de la RSL de “entrar” y “salir”.

La literatura en Semántica Léxica nos ha enseñado que existe un alto nivel de estructuración en las RSLs al nivel descriptivo de la estructura argumental. Una conclusión consensuada dice que, si la lengua contiene la asimetría Sujeto-Objeto(s) Directo(s), el argumento que se realice en tal posición será el más activo pero también el menos especificado por la semántica del verbo. Si esta generalización es correcta, podemos formular una asociación general a nivel puramente semántico que selecciona al argumento menos activo como el Prominente en el nivel IV.

Conclusiones

La descripción del significado léxico nos impone añadir a la mera lista de entrañamientos un orden. Tanto en la organización del Léxico en cuanto componente de la Gramática como al interior de las RSLs asociadas a cada verbo opera una jerarquía que prioriza cierta información –entrañamientos relativos a relaciones y participantes- por sobre otra. He denominado a este fenómeno Prominencia y he mostrado aquí que, primero, opera en cuatro niveles distintos y, segundo, resulta –o es una función- de un contraste estructural que opera en distintos niveles de la organización del Léxico. Mi propuesta se resume en el siguiente esquema, donde el elemento prominente aparece abajo entre corchetes.

NIVEL I	Verbos de Movimiento {Prominente: Movimiento}	Verbos de Contacto {Prominente: Contacto/Movimiento}
NIVEL II	VMeD {Prominente: Manera/Trayecto}	VCL {Prominente: Cambio/Lugar}
NIVEL III	“salir” {[¬ dentro]}	“entrar” {[+ dentro]}
NIVEL IV	“entrar” {Lugar}	

El fenómeno subyacente a la Prominencia es la presencia de un orden que establece una jerarquía de información respecto de diferentes parámetros. Quizás los más estudiados sean el orden pragmático impuesto por la selección de Tópico y Foco y la jerarquía impuesta en la proyección de argumentos semánticos en funciones sintácticas. Todos se asientan en el hecho de que al interior de una representación semántica cierta información es más saliente que otra respecto de un determinado parámetro. El fenómeno que he intentado elucidar aquí se circunscribe a una asimetría de información respecto del Léxico. En este sentido, la Prominencia abreva en los conceptos binarios opuestos de *Base/Profile* en Langacker (1990) y *lexical foreground/background* (Talmy 2000; París 2006a; 2005) y significa un intento de especificar cómo opera el fenómeno a través de los distintos niveles de organización del Léxico. Además, aquí he señalado y mostrado las condiciones sobre las que opera el factor determinante de la Prominencia, esto es, el contraste estructural (Clark 1990). Resta para una investigación futura el análisis de la relación entre “especificidad” y Prominencia, fenómenos distintos y de interacción variable.

Referencias

- Clark, Eve (1990) “On the logic of Contrast”. *Journal of Child Language* 15 (2): 317-335.
- Davis, Anthony y Jean-Pierre Koenig (2000) Linking as constraints on word classes in a hierarchical lexicon. *Language* 76: 56-91.
- Dowty, David (1991) “Thematic Proto-roles and Argument Selection”. *Language* 67 (3): 547-619.
- Fillmore, Charles (1985). “Frames and the semantics of understanding”. En *Quaderni di Semantica* 6(2): 223-252.
- Fillmore, Charles y Beryl Atkins (1992) “The Semantics of Risk and its Neighbors”. En Lehrer et al (1992: 75-103)
- Goldberg, Adele (2010) “Verbs, Constructions and Semantic Frames”. En Doron y Sichel (2010: 39-58)
- Goldberg, Adele (1995) *Constructions*. Chicago: University of Chicago Press.
- von Heusinger, Klaus y Ken Turner, Eds. (2006) *When Semantics Meets Pragmatics*. Amsterdam: Elsevier.
- Kawachi, Kazuhiro (2005) “Japanese enter/exit verbs are motion verbs”. En *Proceedings of the 40th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*. Chicago. USA.
- Kita, Sotaro (1990) “Japanese Enter/Exit verbs without motion semantics”. *Studies in Language* 23(2):307-330.
- Koenig, Jean-Pierre, Gail Mauner y Breton Bienvenue (2002). “Class selectivity and the lexical encoding of participant information”. *Brain and Language* 81: 234-245.
- Langacker, Ronald (1990) *Concept, image and symbol: the cognitive basis of grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Lehrer, Adrienne. (1992) “Names and Naming: Why we Need Fields and Frames”. En Lehrer et al. (1992: 123-143)
- Lehrer, Adrienne y Eva Feder Kittay (1992) *Frames, Fields and Contrasts*. New Jersey: Lawrence Erlbaum
- París, Luis (2010) “El movimiento como concepto estructurado”. En *Actas del Primer Simposio de Lingüística Cognitiva* (enviado para su publicación).
- París, Luis (2006a). “Implicating and Focusing on Underspecified Lexical Information”. En von Heusinger et al (2006): 421-444.
- París, Luis (2006b) “La codificación gramatical de eventos: Medio_E”. En *Signos* 39 (61): 259-262.
- París, Luis (2005) “Prominencia léxica y selección de Foco”. En *Actas del X Congreso de la SAL*. Salta. Argentina.
- Rappaport Hovav, Malka y Beth Levin (2010). “Reflections on Manner/Result Complementarity”. En Rappaport-Hovav et al (2010): 21-39.
- Rappaport-Hovav, Malka, Edit Doron y Ivy Sichel, Eds. (2010). *Syntax, Lexical Semantics and Event Structures*. Oxford: Oxford University Press.
- Shank, Robert. y Robert Abelson (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Talmy, Leonard. (2000). *Toward a Cognitive Semantics*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Van Valin, Robert y LaPolla, R. (1997) *Syntax: Structure, Meaning and Function*. Cambridge: Cambridge University Press.

Capítulo 122: 987-993

La unidad tonal: una mirada comparativa de
la entonación en la conversación en inglés

Graciela B. Pascual, Lucía I. Rivas y Miriam P. Germani

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

La unidad tonal: una mirada comparativa de la entonación en la conversación en inglés

Graciela B. Pascual, Lucía I. Rivas y Miriam P. Germani

Universidad Nacional de La Pampa

Santa Rosa, Argentina

grapa8@yahoo.com; luciairivas@gmail.com; miriamgermani@yahoo.com.ar

Resumen

Este trabajo forma parte de un proyecto que tiene como finalidad explorar el componente fonológico como parte integral del lenguaje, a través del estudio de características suprasegmentales y paralingüísticas en diferentes teorías fonológico-discursivas, de modo de observar la relación entre entonación y significado. Creemos que es posible analizar las variables que contribuyen al sentido desde perspectivas diversas –fonológica, pragmático-discursiva, sistémico-funcional–, que pueden complementarse y enriquecerse. En esta primera etapa del proyecto tomamos como punto de partida la unidad tonal (*tone unit / intonation phrase*), para lo cual comparamos y contrastamos las posturas teóricas de Halliday & Greaves (2008), Brazil et. al. (1980), Brazil (1997) y Wells (2006) respecto de la estructura de la unidad tonal y de su relación con las unidades gramaticales y de información. Analizamos la naturaleza y función de la unidad tonal y las nociones de acento y prominencia, segmento y sílaba tónicos, pie y patrones pre-tónicos. Desde su postura discursiva, Brazil et.al. consideran al grupo tonal como una unidad de sentido independiente de cualquier unidad gramatical. Halliday y Greaves, desde el marco sistémico-funcional, la describen como equivalente –por defecto– a una unidad gramatical. Wells, si bien sigue los lineamientos de Halliday y Greaves, combina la perspectiva lingüístico-descriptiva con la de la enseñanza de la fonología inglesa. A pesar de que estas posturas respecto de la unidad tonal pueden parecer antagónicas, hemos observado que sus descripciones presentan coincidencias significativas que permiten la complementación entre ellas.

Introducción

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “*Studies in Phonology: In search of an integrating approach*”, y tiene por finalidad la comparación de tres puntos de vista acerca del rol de la entonación en la creación de significado, a través de la exploración del estrato fonológico del lenguaje según lo planteado en las siguientes obras bibliográficas: *Discourse Intonation and Language Teaching* (1980) de David Brazil, Malcolm Coulthard y Catherine Johns y *The Communicative Value of Intonation in English* (1997) de David Brazil, *Intonation in the Grammar of English* (2008) de M.A.K. Halliday y William Greaves, y por último *English Intonation* (2006) de John C. Wells. Nuestro objetivo, en esta primera instancia, es triangular las explicaciones teóricas ofrecidas por estos autores sobre los significados de la entonación con el fin de arribar a una interpretación enriquecida por sus diversas perspectivas.

Seleccionamos estos autores porque tanto Brazil como Wells se utilizan habitualmente en la enseñanza de la fonología del inglés en la educación superior. El recientemente publicado libro de Halliday y Greaves aporta una perspectiva desde un marco teórico diferente, que puede complementar a los otros dos enfoques en el tipo de explicaciones sobre el uso de la entonación. Además, en su primer capítulo, Halliday y Greaves reconocen a *English Intonation* (Wells, 2006) como una de las obras sobre la entonación en inglés que es compatible con la teoría que ellos proponen y la complementa en aspectos pedagógicos (2008:17). Como punto de partida en esta ponencia nos abocamos a comparar los distintos enfoques respecto de la unidad tonal.

Brazil et al. analizan los significados transmitidos por la entonación desde un punto de vista pragmático, atendiendo al aquí y ahora de la interacción y a la relación que se establece entre hablante y oyente. Los autores describen la entonación como el resultado de elecciones paradigmáticas, disponibles en el sistema de la lengua, que los hablantes realizan a medida que transcurre la interacción y de acuerdo al desarrollo real del discurso (1980:46). Las elecciones entonacionales brindan información respecto de la estructura de la interacción, la relación que se establece entre enunciados individuales y su función discursiva, el carácter de dada o nueva de la información interaccional y el estado de convergencia o divergencia de los participantes (1980:11).

Halliday y Greaves conciben al lenguaje como un sistema semiótico, una red de opciones entrelazadas. Proponen cuatro niveles de análisis relacionados por realización –semántica, léxico-gramática, fonología y fonética– aunque la totalidad del acto de habla se despliega como un proceso integral en el tiempo (“*the whole speech event [...] unfolds as an integrated process in time*”, 2008:1), es decir que el lenguaje significa en más de un modo a la vez. Dentro de este sistema semagénico –creador de sentido– los significados se realizan a través de modos de expresión (*wordings*) y éstos, a su vez, de sonidos, al tiempo que se relacionan con el contexto de situación y de cultura, los cuales son

extralingüísticos (16), como puede verse en la Figura 1. En su libro, los autores se abocan al aspecto prosódico de la fonología, en particular a cómo se plasman los significados a través de la entonación (2008:41).

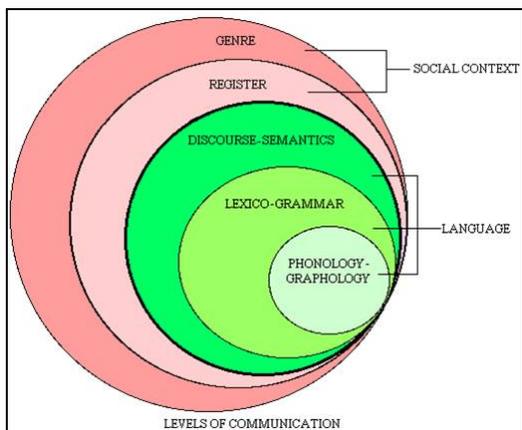


Figura 1: Martin, 1992.

Desde un punto de vista claramente pedagógico, John Wells (2006) presenta un estudio de la entonación para la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ELT). Su libro aborda especialmente tres funciones clave de la entonación: expresar la actitud del hablante, estructurar la información en función de un oyente y focalizar la atención en partes específicas del mensaje. Para ello, relaciona los patrones de entonación con sus efectos pragmáticos. Su descripción se basa en el sistema de Halliday (el de tonalidad, tonicidad y tono), adaptado a las necesidades de los estudiantes de inglés. Utiliza además, algunos de los términos descriptivos, sistema de marcas tonéticas y estilo de ejercitación de O'Connor y Arnold (1973).

Respecto del significado de la entonación, Brazil considera que puede explicarse independientemente de otros niveles lingüísticos, como por ejemplo el nivel sintáctico. Esto implica que los significados entonacionales son autónomos. Por su parte, Halliday y Greaves postulan que el sistema de la lengua crea significados que se concretan en patrones léxico-gramaticales y se realizan en el nivel fonológico que permite la comunicación de estas formas, producidas y percibidas en substancia fonética. Según esta visión, los significados no “pertenecen” a la entonación, sino al total del sistema de la lengua, al cual hay que recurrir para dar explicaciones, ya que el sonido es el recurso para la expresión oral. Wells describe los significados de la entonación refiriéndose a las funciones que la misma cumple en el lenguaje, como por ejemplo distinguir entre pregunta y aseveración, o indicar diferentes grados de importancia de la información dentro del mensaje.

Estructura de la unidad tonal

Distintos autores llaman a esta unidad fonológica de diversas maneras (unidad de sentido, grupo tonal, grupo de palabras, frase entonacional), nosotras nos referiremos a ella como ‘unidad tonal’ dado que tanto Brazil et al. como Halliday y Greaves utilizan esta denominación. Según Brazil la unidad tonal es la porción de lenguaje que expresa las opciones de entonación opuestas dentro del sistema (*“the stretch of language that carries the systematically-opposed features of intonation”*, 1997:3), es decir que las elecciones entonacionales que permite el sistema se manifiestan en esta porción del mensaje. Este autor define a la unidad tonal como una unidad de información, basándose en el concepto de que el hablante parcela su mensaje a nivel neuro-lingüístico en grupos de sentido que se realizan en la unidad tonal (1980: 46). Así, Brazil se refiere a esta unidad de entonación ligándola a una unidad de pensamiento, sin asociarla a categorías gramaticales.

	Unidad Tonal	Unidad Tonal	Unidad Tonal	Unidad Tonal	Unidad Tonal
<i>alto</i>	<u>I</u> ncreased			<u>G</u> OT	
<i>medio</i>	// p	// r <u>E</u> ARnings //	[...]	// p have	// r to <u>d</u> ePEND //
<i>bajo</i>					

Tabla 1

En este ejemplo advertimos que la división en unidades tonales no está ligada a las unidades gramaticales sino atada a la decisión del hablante de presentar distintas porciones de información con incrementos de significado que dependen de las elecciones de nivel y movimiento tonal diferentes (1980:47).

Halliday y Greaves también equiparan la unidad tonal con la unidad de información, pero asignan la primera al nivel fonológico y la segunda al léxico-gramatical, haciendo la salvedad de que éste es uno de los pocos casos en que dos unidades de estratos diferentes tienden a coincidir. Los límites de cada unidad no concuerdan en forma exacta aunque existe una relación uno a uno entre ellas. Estos autores entienden que el habla conectada se organiza en el nivel gramatical, como una secuencia ininterrumpida de ‘mensajes’, en los cuales los hablantes alternan elementos de información dada y elementos de información nueva, que se planifican en otras unidades gramaticales, entre las que destacan con mayor fuerza la de la cláusula (2008:42). Por ejemplo Tabla 2 (2008:57).

Léxico-gramática	Dado	Nuevo	
	<i>I</i>	<i>bought a new computer</i>	
Fonología	Pre-tónico		Tónico
	// 1 ^ 1 / bought a / new com		*/puter //

Tabla 2

Wells, por su parte, llama a esta unidad ‘frase entonacional’ y la define como un grupo asociado a un patrón de entonación que en general corresponde a una cláusula. Acuerda con Halliday y Greaves en que su estructura refleja básicamente la de la estructura gramatical (2006:6), estableciendo con frecuencia un paralelo entre la entonación y la sintaxis. Además, explica que el hablante decide cómo parcelar la información en frases entonacionales según sus decisiones respecto del foco de la información en juego, como en estos ejemplos (Wells, 2006:191-2) en los que la división en unidades varía de acuerdo a la parte de información que desea focalizar (Tabla 3).

Unidad Tonal	Unidad Tonal	Unidad Tonal
	<i>I 'think you've made good 'progress this year.</i>	
	<i>I 'think you've made good 'progress /</i>	<i>'this year.</i>
<i>'I think /</i>	<i>you've made good 'progress /</i>	<i>'this year.</i>

Tabla 3

En lo que respecta a las partes de la unidad tonal, Brazil et al. reconocen tres segmentos – proclítico, tónico y enclítico–, de los cuales sólo el segundo es obligatorio, ya que éste delimita el foco de información. Tanto el proclítico como el enclítico son descriptos como no informativos porque no contienen sílabas prominentes. El segmento tónico comienza con la primera prominencia (onset) y finaliza con la última (tónica). Cuando éste contiene una sola prominencia las elecciones fonológicas que se realizan en la sílaba onset y la tónica co-ocurren.

Proclítico	Tónico	Enclítico
	<u>GO</u>	
	<u>GO home NOW</u>	
<i>go</i>	<u>HOME</u>	<i>now</i>

Tabla 4

Brazil define ‘prominencia’ como la sílaba que sobresale del resto por la acción voluntaria del hablante de identificar cierta palabra como informativa. Tres variables intervienen en la realización y reconocimiento de la prominencia, el tono –que mantiene una relación constante con la prominencia–, la duración y la intensidad. Por otro lado, utiliza el término ‘acento’ para referirse a la propiedad inherente de las palabras que distingue unas sílabas de otras en palabras polisilábicas, así como palabras de contenido léxico respecto de aquellas de tipo gramatical en el caso de monosílabos (1980:39-45).

Wells (2006) sigue los lineamientos de O'Connor y Arnold (1973) para definir la estructura de la unidad tonal. Esta consiste de un núcleo como elemento obligatorio –en lo que coincide con los otros autores–, una sílaba onset, que marca el comienzo de la cabeza de la unidad (*head*) que se extiende hasta la sílaba anterior al núcleo. En este segmento se concentra el foco del mensaje. Además la unidad tonal puede contener una pre-cabeza (*pre-head*) que antecede a la cabeza y una cola (*tail*) que sucede al núcleo.

Pre-Cabeza	Cabeza	Núcleo	Cola
<i>We're</i>	<i>'planning to fly to</i>	<i>'it</i>	<i>aly</i>

Tabla 5

La frase entonacional para este autor normalmente contiene sólo uno o dos acentos, entendiendo por 'acento' la elección voluntaria del hablante de resaltar una palabra informativa (2006:7-9). A pesar de que Wells define dos categorías de acento, "stress" para describir al acento léxico, inherente a las palabras, presente en el ritmo del habla conectada, y "accent" para nombrar al acento tonal, que distingue una palabra del resto en un determinado contexto, no vuelve a mencionar esta diferencia en el resto de su libro, refiriéndose siempre a "accent", es decir, el acento tonal en el lenguaje conectada.

Halliday y Greaves describen la unidad tonal en base a su forma melódica, consistente en una parte que lleva movimiento tonal primario y otra que provee el acompañamiento. De este modo, los elementos funcionales son uno obligatorio, el tónico, y otro opcional, el pretónico, los cuales enmarcan las elecciones del hablante respecto de tono e intensidad (2008:42). Además estos autores segmentan la unidad tonal en unidades menores –unidades rítmicas llamadas pies–, cada una de las cuales comienza con una sílaba 'saliente'. Estas sílabas son la base del ritmo del habla y coinciden con la sílaba acentuada de las palabras como signos lingüísticos.

Pre-Tónico			Tónico
// 1 ^ I	/ bought a	/new com	*/puter //
Pie	Pie	Pie	Pie

Tabla 6

El 'acento' implica una característica inherente de las palabras y en este punto los autores coinciden con Brazil. En cambio, la 'saliencia' es una característica de las palabras en el habla conectada inherente al ritmo y no tiene injerencia en el significado. El elemento tónico de la unidad tonal es un pie tónico, es decir que el núcleo recae sobre la sílaba saliente del mismo. El hablante realiza sus elecciones fonológicas en el pie tónico y en el pre-tónico, si lo hubiere. A raíz de la división en pies, se diferencian de Brazil y Wells en que no separan las sílabas anteriores a la primera saliencia en el elemento pretónico (proclítico o pre-cabeza) ni las posteriores a la sílaba tónica (enclítico o cola).

En lo que se refiere a la estructura interna de la unidad tonal, Brazil propone un sistema en el que los hablantes hacen su elección significativa a partir de un grupo de opciones paradigmáticas, en tres instancias que funcionan como sistemas independientes. El primer sistema se llama 'clave' (*key*), se realiza en la sílaba onset y muestra la elección de la altura tonal (alta, media o baja). El segundo es el sistema de 'tono', elección que se da en la sílaba tónica y comprende el tipo de entonación a usar: dos tipos de tono descendente (*proclaiming* o *proclaiming* +), dos tipos de ascendente (*referring* o *referring* +) o suspensión (*level*). El tercer sistema, denominado 'terminación' (*termination*) también se realiza en la sílaba tónica y comprende la altura tonal de esta sílaba, siendo las opciones alta, media o baja. Si bien el sistema tiene algunas restricciones internas, el hablante opta independientemente, dentro de cada sistema, según los significados a transmitir.

	unidad tonal	unidad tonal	unidad tonal
<i>alto</i>	<u>OT</u> Her hand		
<i>medio</i>	// r on the	//r we <u>COULD</u> try	//p to GET
<i>bajo</i>			<u>HELP</u> //

Tabla 7

Halliday y Greaves le otorgan mayor importancia a las elecciones que el hablante realiza a nivel de la sílaba tónica con respecto al movimiento entonacional y, al igual que Brazil, definen un grupo de cinco opciones paradigmáticas: descendente simple o compleja, ascendente simple o compleja, o suspensión. Estas son las opciones que los autores mencionan como tonos primarios. En un análisis más detallado, se refieren a posibles elecciones en el elemento pre-tónico, elecciones que se dan a nivel de la sílaba onset, llamados tonos secundarios indirectos y elecciones respecto de la altura de la sílaba tónica, tonos secundarios directos. A diferencia de Brazil, las opciones del hablante en la sílaba onset dependen del tipo de sílaba tónica elegida, es decir que cada tipo de sílaba tónica tiene un set de opciones posibles para la sílaba pre-tónica. Es por eso que el segmento tónico se define como una elección de movimiento tonal en la sílaba tónica y posible 'acompañamiento' en la pre-tónica.

Tonos Primarios
// 2 ^ what / happens when you / take peni */ cillin //

Tabla 8

Tonos Secundarios Indirectos	
Neutral	// .2. ^ was / that when you / newly moved / into the */ area //
Involucrado	// - 2. ^ was / that when you / newly moved / into the */ area //

Tabla 9

Wells hace un desarrollo similar al de Halliday y Greaves, ya que se concentra en el tipo de movimiento tonal para el núcleo de la unidad en una primera instancia para luego particularizar respecto de los posibles patrones pre-nucleares y distinciones de núcleo según la altura. Agrega que algunas de las opciones de patrón para la cabeza de la unidad tonal dependen de la elección de tono en el núcleo. Las opciones de combinación entre cabeza y tónica coinciden con las propuestas por O'Connor y Arnold (1973).

Patrones Nucleares
I 'really don't `care

Tabla 10

Patrones Pre-Nucleares
Well 'make up your `mind (high head + high fall)
Well ,make up your `mind (low rising head + high fall)
Well `make up your `mind (high falling head + fall rise)
Well ,make up your ,mind (low level head + rise)

Tabla 11

Con respecto al tipo de unidad tonal, Halliday y Greaves hablan de unidades tonales simples, es decir con una sola sílaba tónica y un solo foco de información, y de unidades tonales complejas, con dos sílabas tónicas, una primaria con tono descendente seguida de una secundaria con tono ascendente, y doble foco de información, uno principal seguido de uno secundario.

Unidad Tonal Simple
// 2 ^ what / happens when you / take peni */ cillin //

Tabla 12

Unidad Tonal Compleja
// 13 ^ there are */ deer in those */ woods //
// 53 ^ he / didn't come */ home last */ night //

Tabla 13

Tanto Brazil et al. como Wells toman cada movimiento de tono como parte de una unidad tonal independiente, es decir que sus descripciones no incluyen tonos compuestos. Sin embargo, Wells describe la existencia de un patrón que combina unidades de núcleo descendente, información principal, con unidades de información subsidiaria con núcleo ascendente. En este sentido se asemeja a Halliday en su noción de foco primario seguido de foco secundario.

Unidad Tonal	Unidad Tonal
I'm `glad /	you found it ,interesting.

Tabla 14

Márgenes de la unidad tonal y uso de pausa

Brazil et al. sostienen que el elemento importante a considerar en una unidad tonal es el segmento tónico. Más allá de éste, los segmentos enclítico y proclítico no tienen importancia informativa, y por lo tanto tampoco la tiene distinguir dónde termina uno y comienza el siguiente. De hecho con frecuencia existe concordancia de nivel tonal entre el enclítico de una unidad y el proclítico de la siguiente, por lo tanto no puede dilucidarse un límite fonético preciso entre unidades según la altura tonal. Cuando se da un cambio de altura, éste ocurrirá en la sílaba onset, lo cual indica que una nueva unidad con su propia carga informativa está en proceso. De cualquier modo los autores consideran que el establecimiento de límites no suele ser problemático y suele estar señalado por una pequeña pausa o titubeo. La pausa es, en realidad, un indicador de límite de la unidad tonal, a tal punto que aún cuando ocurriere luego de un tramo de lenguaje sin sílabas prominentes, el mismo constituiría una unidad tonal incompleta (1997:14).

Unidad Tonal Incompleta + Pausa		Unidad Tonal Completa
high	deLIBerately calculated to -	WIDen differentials rather than // [...]
mid	// has been	//p
low		

Tabla 15

Halliday y Greaves (2008) acuerdan con que los márgenes de una unidad tonal no son simples de establecer en el habla conectada, ya que normalmente el habla fluye sin pausa. La decisión teórica que los autores toman es la de establecer el fin de una unidad en el punto en el que comienza una nueva elección de tono. Según estos autores, esta nueva elección está marcada fonéticamente por un cambio en la dirección del tono, un salto hacia arriba o hacia abajo que ocurre en la sílaba saliente de un pie. Lo importante al establecer una unidad tonal es la relación que ésta mantiene con unidades en el estrato gramatical, que son las que llevan significado. Es decir, una unidad tonal realiza una unidad de información en el estrato léxico-gramatical que en opción no marcada es co-extensiva con una cláusula. Además reconocen que puede haber opciones marcadas en las que la unidad tonal realice una unidad de información diferente a la de la cláusula. Respecto de la pausa, estos autores difieren de Brazil et al. al considerar que la misma tiende a ocurrir dentro de una unidad tonal, por ejemplo delante de una selección especial de palabra, más que en el lugar en que finaliza la unidad (58).

Unidad Tonal Completa + Pausa
// 4. ^ the ... */ other thing / ^ worth / mentioning / is ... em //

Tabla 16

Wells adopta la postura de equiparar una unidad tonal con una unidad sintáctica, diciendo que los límites tienden a concordar con márgenes sintácticos y que las divisiones entre unidades tonales a menudo se corresponden con las marcas de puntuación.

Conclusión

Los autores que analizamos comparten la idea de que una unidad tonal es una unidad de información, aunque para explicar el mensaje Halliday, Greaves y Wells recurren al nivel gramatical mientras que Brazil et al. lo explican desde opciones fonológicas independientes de otros estratos lingüísticos.

Siguiendo a Bolinger (1958), Brazil et al. postulan que las relaciones entre la gramática y la entonación son “casuales y no causales”, dado que el hablante toma decisiones fonológicas a cada momento y según el ocurrir de la interacción. Sin embargo también dan cuenta de que la constitución de la unidad tonal está influida por relaciones sintagmáticas estrechas ligadas a la organización gramatical de las oraciones que no pueden ser concebidas como divisibles en la pre-organización neurolingüística del mensaje (1980: 46-50).

Halliday y Greaves (2008) plantean que una unidad tonal es coincidente con una cláusula en casos no marcados, y explican casos no coincidentes como opciones marcadas. Brazil et al. describen a la unidad tonal como independiente de la cláusula y proponen tratar su constitución en base a decisiones del hablante sobre el estatus informativo de cada palabra en el contexto de situación y no como casos marcados o no marcados.

Si bien los autores parten de perspectivas diferentes y de posturas aparentemente antagónicas, observamos que muchas de sus explicaciones coinciden y se complementan al momento de dar cuenta de los significados transmitidos. La falta de consenso terminológico y las diferencias en los sistemas descriptivos pueden resultar algo confusas o incompatibles en un principio, no obstante, nos permiten mirar al lenguaje desde distintas perspectivas e interpretar el valor de la entonación desde ángulos diferentes y complementarios.

Referencias

Brazil, David (1997) *The Communicative Value of Intonation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
 Brazil, David, Malcolm Coulthard y Catherine Johns (1980) *Discourse Intonation and Language Teaching*. London: Longman.
 Halliday, M.A.K. y William S. Greaves (2008) *Intonation in the Grammar of English*. London: Equinox.
 Martin, J. R. (1992) *English texts: System and structure*. Amsterdam: John Benjamins.
 O'Connor J.D. y Arnold G.F. (1973) *Intonation of Colloquial English*. London: Longman.
 Wells, John C. (2006) *English Intonation. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Capítulo 123: 995-1002

Escala normatizada de atributos de conceptos

Elisa Pazgón, Victoria Favarotto, Martín Calcopietro, Pilar Lahitte, Luciana Roldán, Guillermina Vitale, Matías Yerro, Martín Azzolini y Jorge Vivas

En Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Escala normatizada de atributos de conceptos

Elisa Pazgón,¹ Victoria Favarotto,² Martín Calcopietro,² Pilar Lahitte,² Luciana Roldán,² Guillermina Vitale,² Matías Yerro,³ Martín Azzolini² y Jorge Vivas⁴

CONICET / CIMEPB / UNMDP

Mar del Plata, Argentina

epazgon@mdp.edu.ar

Resumen

Se realizó la validación de una escala de atributos sobre 300 conceptos pertenecientes a las categorías Animales, Alimentos, Herramientas, Muebles, Utensilios, Electrodomésticos, Vestimentas, Transportes, Instrumentos Musicales, Juguetes, Armas y Partes del Cuerpo, balanceadas según su frecuencia de uso y familiaridad (Manoiloff y col., 2008), con el objetivo de normatizar un set de palabras a fin de utilizarlas tanto en el ámbito clínico como de investigación. Participaron 75 sujetos de la ciudad de Mar del Plata y Buenos Aires de un rango de edad entre 20 y 40 años (promedio 26,73 años) y similar escolarización. Se construyeron 20 planillas en las que se presentaron 15 palabras en cada una, donde los participantes debían proponer cinco atributos o características que mejor describieran cada concepto, de mayor a menor grado de importancia. Obtenidos los datos, éstos fueron informatizados con el método Distsem (Vivas, 2004, 2007) y su rutina informatizada *Definition Finder* (Vivas y col., 2008), que calcula el grado de comunalidad de las definidoras de un concepto para un colectivo social. Se obtuvo un listado de atributos para cada una de las 300 palabras, con su correspondiente índice de distancia semántica en relación con el concepto central disparador. Los resultados obtenidos conforman una escala que además aporta un mejor entendimiento sobre la organización de la memoria semántica, ya que describe para cada concepto atributos del tipo correlacionados y distintivos, los cuales son discutidos en el marco de los modelos conexionistas distribuidos (Gonnerman, Andersen, Devlin, Kempler y Seidenberg, 1997; Tyler y Moss, 2001).

Introducción

Probablemente debido a su omnipresencia en la vida cotidiana y su disponibilidad directa para uso experimental, las palabras pertenecen a los estímulos más ampliamente utilizados en la psicología cognitiva, neuropsicología, neurociencia cognitiva, psicolingüística y disciplinas vecinas. Este tipo de estímulos tiene una muy fuerte impronta cultural y, por lo tanto, posee una serie de características psicolingüísticas que varían enormemente de acuerdo al entorno sociocultural.

Como consecuencia, en el pasado se han realizado numerosos trabajos para proporcionar bases de palabras con conjuntos predefinidos de características psicolingüísticas con el fin de poder manipular y controlar experimentalmente estas características en el estudio de la capacidad de los sujetos para percibir, procesar, conservar y evocar esas palabras. En este sentido, en los últimos años se han comenzado a desarrollar normas que establecen medidas como imaginabilidad, frecuencia, familiaridad y edad de adquisición para distintas poblaciones, abarcando diferentes idiomas. Estas normas se confeccionaron para palabras aisladas, pero también hay normas que buscan establecer una serie de regularidades referidas a las relaciones entre palabras. De este modo, se han generado normas que atañen a las palabras en relación, tales como las normas de palabras asociadas, de sinónimos o de generación de atributos de un concepto. En particular, estas últimas arrojan información sobre el tipo de atributos que definen un concepto para un conjunto determinado de personas.

Establecer las normas de producción de atributos para un concepto permite obtener cuantiosa información acerca de las características y relaciones de los conceptos y sus atributos para una población particular (véase Descripción de las variables en Metodología, más abajo). Dada la importancia de los atributos semánticos para las teorías sobre memoria semántica, los investigadores han reconocido el valor de coleccionar normas de producción de atributos para construir modelos, testear hipótesis, disponer de estímulos experimentales y generar tareas de evaluación en el ámbito clínico.

En lo que respecta al aporte de las normas de generación de atributos a los modelos de memoria semántica, cabe destacar su particular relevancia para las teorías de rasgos semánticos. Estas asumen que la información de atributos semánticos son piezas primordiales de la representación semántica (Murphy, 2002; Martin & Chao, 2001; Norman & Rumelhart, 1975; Smith, Shoben & Rips, 1974; Taylor, Moss & Tyler, 2007). Estos modelos se han focalizado en el estudio de variables como: la relevancia semántica (Sartori et al., 2005), la distintividad (Garrard, Lambon Ralph, Hodges & Patterson, 2001), la dominancia (Ashcraft, 1978), la distancia semántica (Zannino, Perri, Pasqualetti, Caltagirone & Carlesimo, 2006) la correlación de atributos (Tyler, Moss, Durrant-Peatfield & Levy, 2000). Estas variables se han estudiado tanto en sujetos sanos como en población con patología neurológica (Gonnerman et al., 1997; Peraita, Díaz & Anlló-Vento, 2008; Peraita & Moreno, 2006).

Un ejemplo de este tipo de estudios es el realizado por Gonnerman et al. (1997), quienes aplicaron este modelo al deterioro semántico de pacientes con enfermedad de Alzheimer de diferentes grados de evolución y observaron que se daba un patrón específico. Al principio de la enfermedad, se producía un déficit leve para artefactos o cosas no-vivientes, mientras que se conservaban los conceptos de seres vivientes. A medida que avanzaba la enfermedad y el deterioro neuronal se diseminaba, el déficit más pronunciado se observó para seres vivientes. La explicación dada es que frente a una mayor predominancia de atributos compartidos entre conceptos de seres vivientes y mayor grado de atributos distintivos para artefactos, al comienzo de la enfermedad se observa poco efecto de deterioro en las funciones de lenguaje para seres vivientes y una mayor pérdida de acceso a cosas no-vivientes, pero conforme avanza la enfermedad se produce mayor daño conectivo de los atributos compartidos y hay una caída brusca en el desempeño del sujeto en lo concerniente a seres vivientes, y hasta puede producirse la pérdida completa de una categoría que se sostenga en dichas características. Inicialmente, la redundancia de conexiones entre atributos compartidos protege a los objetos de una clase de su pérdida, pero cuando el daño se va incrementando, el acceso a una categoría se va perdiendo. En cambio, para artefactos, el deterioro se da en forma lineal y, a diferencia de seres vivientes, no se produce una pérdida completa de categoría.

Un ejemplo de estudios que parten de los modelos de rasgos es un trabajo realizado por Peraita & Moreno (2006) en pacientes con Alzheimer. Ellos utilizaron una tarea de definición de categorías. Las respuestas fueron clasificadas de acuerdo con 11 tipos de propiedades semánticas: taxonómicas, funcionales, parte/todo, evaluativas, procedimentales, hábitat, actividad conductual, tipos, ciclo vital, genera/produce y otros. Luego, realizaron un análisis de escalamiento multidimensional y obtuvieron configuraciones en función de los perfiles de producción de rasgos de los sujetos. Los resultados indicaron que los pacientes con enfermedad de Alzheimer grave tendían a agruparse en una zona del espacio, lo cual indica que sus patrones de producción de atributos de categorías semánticas eran semejantes entre sí. Los pacientes en un estado leve de la enfermedad se mezclaban, algunos con los pacientes graves y otros con los sanos. Por su parte, los sujetos sanos no conformaban un agrupamiento homogéneo sino que conformaban al menos dos grupos.

Otro trabajo realizado por este mismo grupo de investigación (Peraita, Díaz & Anlló-Vento, 2008) estudió el desempeño de pacientes con Alzheimer y sujetos ancianos sin demencia en tareas que requerían la utilización de distintas relaciones semánticas, con el objetivo de indagar si la alteración en el procesamiento semántico de estos pacientes dependía del tipo de relaciones semánticas que definen varias categorías semánticas de seres vivos y no vivos. Para ello, desarrollaron dos tipos de tareas: una de verificación de oraciones y una de analogías semánticas. En la primera se presentaban oraciones verdaderas y falsas en las cuales el sujeto y el predicado podían estar vinculados mediante cuatro tipos de relaciones: parte/todo, perceptual, funcional y taxonómica.

En el marco de estos modelos, las normas de generación de atributos permiten arrojar un mayor entendimiento sobre la organización de la información semántica, las características y relaciones entre atributos y su vinculación con las categorías semánticas.

Como se mencionó anteriormente, otro aspecto importante en el que tiene suma relevancia contar con normas locales es en la elaboración de instrumentos de evaluación utilizados para la práctica clínica. Hay numerosas pruebas neuropsicológicas para la evaluación del lenguaje y la memoria semántica que requieren de esa información, como por ejemplo: pruebas de definición conceptual de categorías, analogías semánticas, reconocimiento de atributos, verificación de enunciados lingüísticos, estimación de distancias semánticas. Al ser los estímulos lingüísticos tan sensibles a la cultura y la educación, es de suma importancia contar con normas locales a la hora de seleccionar los estímulos apropiados para estas pruebas.

Hasta aquí queda explicitada la importancia de contar con normas locales de generación de atributos con tres fines: para contrastar hipótesis que surgen de los modelos teóricos sobre memoria semántica, para construir estímulos experimentales fiables y para elaborar instrumentos de evaluación en el ámbito clínico. Existen varios trabajos sobre bases de datos normatizadas para la generación de atributos (Garrard, Lambon Rafael, Hodges & Patterson, 2001; McRae, Cree, Seidenberg & McNorgan, 2005; Vinson & Vigliocco, 2008), todos ellos en idioma inglés.

En muchos casos se han colectado y usado bases con distintos propósitos, sin embargo, las normas en sí mismas no han sido publicadas. Por ejemplo, Rosch y Mervis (1975) recogieron las normas para 20 conceptos de nivel-básico de cada una de seis categorías superordinadas y las utilizaron para explorar gradientes de tipicidad. Ashcraft (1978) colectó normas para 140 objetos vivos y no vivos usadas para construir experimentos de verificación de rasgos. Hampton (1997) recogió los rasgos de 8 categorías superordinadas y las utilizó para probar el modelo de Smith, Shoben & Rips (1974) de verificación de categoría. Wu y Barsalou (2009) utilizaron normas de rasgos para comparar las predicciones derivadas de las teorías basadas en sistemas perceptivos de símbolos contra la semántica amodal. Devlin, Gonnerman, Andersen & Seidenberg (1998; 60 cosas vivas y no vivas) y Moss, Tyler & Devlin (2002; 93 cosas vivas y no vivas), como Garrard y otros (2001), utilizaron sus normas para investigar déficits semánticos específicos de categoría. Vinson & Vigliocco (2008) recogieron las normas para 230 sustantivos y 216 verbos de acción y los utilizaron para comparar los

cálculos subyacentes a la producción de sustantivos contra verbos en un número de paradigmas experimentales.

No hay ningún trabajo publicado a la fecha que reporte bases de atributos de conceptos normatizados para población argentina, ni aún en idioma español. Consecuentemente, y debido a la importancia de los atributos en la configuración de la estructura de la memoria semántica, surge la imperiosa necesidad de conformar el material para futuras investigaciones y aplicaciones en test de estudios del lenguaje.

Materiales y métodos

La validación de conceptos se realizó por medio de la confección de una escala de atributos sobre 300 palabras pertenecientes a las categorías Animales, Alimentos, Herramientas, Muebles, Utensilios, Electrodomésticos, Vestimentas, Transportes, Instrumentos Musicales, Juguetes, Armas y Partes del Cuerpo, balanceadas según su frecuencia de uso y familiaridad (Manoiloff y col., 2008).

El set inicial seleccionado fue conformado por los conceptos propuestos por Cycowicz y cols. (1997). Cada uno de los 300 conceptos normados corresponde a un solo sustantivo en castellano rioplatense. Los conceptos fueron elegidos para poder ser utilizados en los experimentos más frecuentes sobre memoria semántica en investigaciones con adultos normales y en pacientes neuropsicológicos. De este modo, las palabras seleccionadas intentan cubrir una amplia gama de objetos vivos y no vivos usados en estudios anteriores. También se consideró para la elección que los conceptos cubriesen una amplia gama de familiaridad aunque, naturalmente, todos los nombres y conceptos deberán ser lo suficientemente familiares para que todos los participantes puedan evocar información útil frente a ellos.

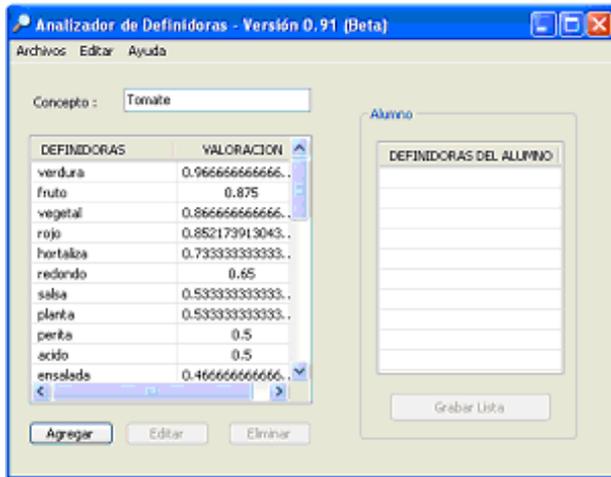
Se trabajó con una población de 75 participantes de la ciudad de Mar del Plata y Buenos Aires de un rango de edad entre 20 y 40 años (promedio 26,73 años) y similar escolarización. Se construyeron 20 planillas en las que se presentaron 15 palabras en cada una (randomizadas por categorías), para las cuales los participantes debían proponer cinco atributos o características que mejor describieran cada concepto, de mayor a menor grado de importancia.

Los sujetos debían responder, para cada una de las quince palabras, a la siguiente consigna: “Por favor, escriba 5 características o atributos que, a su entender, mejor definen estos conceptos. Por ejemplo para el concepto `Perro` se pueden usar conceptos como `Cuadrúpedo`, `Cola`, `Ladra`, etc. Usted debe describir cada atributo a través de una sola palabra. No puede utilizar frases, por lo tanto no es válido usar artículos (el, las, los), preposiciones, (por, para, etc.), ni conjunciones (y, o). Escribir con letra clara y en imprenta. Luego de escribirlas, clasifique cada característica enumerándolas del 1 al 5, de mayor a menor importancia; cual es la que mejor describe al concepto (1) hasta la que menos lo describe (5)”.

Una vez administradas las planillas, se procedió a la carga de los resultados en planillas de Excel, con el fin de cuantificar los datos demográficos de la muestra (género, edad, escolaridad, ocupación) y de organizar para cada concepto el listado de atributos según el orden de importancia dado por los participantes.

Luego se procedió a la carga de los datos en el programa *Definition Finder* (Vivas et al., 2008). Este programa contiene un algoritmo recursivo que permite asignar un peso relativo a cada atributo con respecto a un concepto en función de la frecuencia de aparición en los diferentes participantes y de acuerdo al orden relativo en que haya sido enunciado. Sólo considera que un atributo pertenece a ese concepto en un colectivo social determinado si cumple con una exigencia asignable por el experimentador al comenzar la corrida. Por ejemplo se considerará un atributo válido sólo en caso que al menos dos personas lo hayan mencionado (en cualquier orden) para un concepto. Devuelve un valor que fluctúa entre 0 y 1. Por ejemplo en la Figura 1, el atributo *verdura* carga con una valoración de 0.96. Otorga un valor numérico a los atributos según la estimación que realizaron los sujetos. El programa arroja una ponderación de cada definidora en la población total, lo cual nos permite visualizar la generalidad de la valoración de los atributos e identificar los predominantes. Se obtuvieron así los atributos para cada una de las 300 palabras, con su correspondiente valor de distancia semántica en relación con el concepto central disparador.

A



B

CONCEPTO: Tomate

DEFINIDORAS	VALORACION		
verdura	0.966666666666667	verde	UNICO
fruto	0.875	verano	UNICO
vegetal	0.866666666666667	tierra	UNICO
rojo	0.852173913043478	tierno	UNICO
hortaliza	0.733333333333333	sándwich	UNICO
redondo	0.65	puré	UNICO
salsa	0.533333333333333	piel	UNICO
planta	0.533333333333333	pequeño	UNICO
perita	0.5	nutritiva	UNICO
ácido	0.5	fresco	UNICO
ensalada	0.466666666666667	celulosa	UNICO
semillas	0.454545454545455	caroteno	UNICO
vitaminas	0.4	amargo	UNICO
pulpa	0.4	aceite	UNICO
jugoso	0.4		
color	0.4		
sabroso	0.333333333333333		
comestible	0.314285714285714		
caroso	0.2		

Figura 1: A) *Definition Finder*. Ejemplo de salida del rango de atributos (definidoras) y su valoración de distancia semántica tomando el concepto tomate. B) Ejemplo de output de dicho programa. Se discriminan aquellas definidoras que hayan sido mencionadas sólo una vez; y no se computan en tanto particularidades.

También hemos incluido un índice del comportamiento dinámico de los pesos relativos de los atributos respecto a un concepto al que hemos denominado Valor Total de la Valorización (VTV de Vivas y Azzolini; en Vivas, 2009). Este índice resulta de dos pasos sucesivos: 1) Ajustar el modelo exponencial a la curva que describe el comportamiento de las valorizaciones de los atributos, y 2) Integrar la función anterior en el intervalo comprendido entre el primero y el último atributo producido por el colectivo social bajo estudio. (Figura 2)

El área así establecida resume la valorización total que dicho colectivo otorga al concepto estudiado y puede ser definida como el campo semántico de dicho concepto para tal colectivo.

El número de atributos distintivos por concepto fue calculado como el número de atributos de un concepto que ocurren en solamente uno o dos conceptos en las normas.

Concepto	Coeficiente de Determinación según Modelo de Ajuste				Muestra Tamaño
	Potencial	Exponencial	Lineal	Logarítmica	
Pingüino	89,8	93,6	56,4	89,4	37
Pulpo	95,3	88,1	31,8	67,4	49
Rana	94,6	88,2	47,4	83	45
Rata	82,1	97,6	77,7	98,6	41
Rinoceronte	92,8	91,1	64,4	91,4	23
Sapo	96,1	89,4	35,5	71,9	43
Tigre	93,1	92,4	52	87	38
Vaca	94,2	89,9	50,9	85,1	31
Armario	91,6	92,5	45,6	84,1	65
Bañera	95,3	90,2	25,1	73,3	61
Escritorio	87,8	97,4	75,8	95,7	31
Estufa	91,3	95,8	60,2	92	38
Mecedora	88,7	96,6	64	92,7	30
Mesa	90,7	96,3	59,6	90,4	40
Percha	92,6	91	50,6	87	56
Perchero	92,7	91,3	54,9	88,3	50
Ropero	91,9	95	56	86,3	33
Silla	90,8	94,9	67,5	94,7	34
Antiparras	88	96,5	77,3	95,2	24
Babero	93,9	90,9	53,3	83,8	26

Concepto	Coeficiente de Determinación según Modelo de Ajuste				Muestra Tamaño
	Potencial	Exponencial	Lineal	Logarítmica	
Bufanda	92,6	94,6	52,3	85,4	25
Camisa	85	97,1	92,5	93,4	18
Chaleco	88,7	94,2	55,2	86,8	31
Cinturón	89,2	96,2	72	94,3	29
Corbata	93,4	92	52,5	87,7	63
Guante	91,1	95,4	66	92,8	24
Moño	83,8	95,7	70,4	94,8	50
Pañal	92,9	92,9	60,3	87,2	16
Pollera	97	89,2	40,7	77,3	37
Pulóver	97	90	41	77,1	34
Remera	90,6	93,5	58,7	90,2	38
Traje	93	94,4	54,3	89,4	49
Vestido	85	97,6	86,1	98,5	15

Fuente: Elaboración Propia en base a datos del CUBPE

Figura 2: Tabla de resultados de VTV según el modelo de ajuste utilizado.

Considerando las propuestas teóricas y evidencias neuropsicológicas de la importancia de la propiedad de Relevancia de los atributos, propuesta por Sartori & Lombardi (2004) y los desarrollos propios en productos de tecnología para la captura de atributos valuados asociados a conceptos para un colectivo social (Vivas, 2008; Vivas, Huapaya, Lizarralde, Comesaña, Vivas y García Coni, 2009; Huapaya, Lizarralde y Arona, 2009), se construye una matriz de relevancia. Consta de 300 filas, donde en la primera columna aparece el concepto en cuestión y en las n columnas siguientes aparecen los atributos propuestos por los participantes, valuados según criterios de frecuencia y orden relativo. La cantidad de atributos para cada concepto es variable y depende en su orden y en el punto de corte de la relevancia y distintividad (McRae et al. 2005) de los atributos evocados por los participantes. Distintividad (también conocida como informatividad) es una medida relacionada que refleja una

continuidad desde lo altamente distintivo a lo muy compartido. (Devlin y otros, 1998; Garrard y otros, 2001). Fue calculado para cada atributo como la inversa del número de conceptos en los cuales el atributo aparece en las normas y luego la distintividad media de cada atributo de concepto fue calculada y presentada. En acuerdo con Devlin y otros, pero en contraste con Garrard y otros, calculamos la distintividad a través de todos los conceptos en las normas, más que sólo a través de los conceptos en una categoría

La razón principal de esta decisión es que numerosos conceptos están en múltiples categorías, mientras que algunos conceptos de nivel-básico- no parecen pertenecer a ninguna categoría superordinada psicológicamente verdadera. La medida final de informatividad es la validez de la clave (Rosch y Mervis, 1975). La validez de la clave es la probabilidad condicional de un concepto. Dado un atributo P (Cj | Fi), el cual es medido por la probabilidad que un atributo pueda aparecer en un concepto P (Fi | Cj), dividido por la probabilidad que ese atributo aparezca en todos los conceptos relevantes, como en la Ecuación 1:

$$P(Cj | Fi) = P(Fi | Cj) / \sum P(Fi | Ck)$$

Donde, Fi = atributo i, Cj = concepto j y Ck = kth conceptos en el set.

Así, la validez de la clave fue calculada como la frecuencia de producción de un atributo para un concepto particular dividido por la sumatoria de la frecuencia de producción de ese atributo para todos los conceptos en los cuales él ocurre en las normas. En un caso extremo, si un atributo es verdaderamente distintivo, como "mugir" es para vaca, este debería poseer una máxima puntuación para distintividad y validez de clave, el cual es 1.0.

En cambio, si un atributo es compartido por muchos conceptos, su distintividad y validez de la clave son extremadamente bajas (e.g., "comer" para cualquier concepto en el cual ocurra). El archivo de conceptos contiene la clave de validez para cada atributo de concepto.

Finalmente, se incluye un comparador de distancias entre vectores multidimensionales. Será una matriz cuadrada del tipo de correlaciones donde se mostrará el nivel de similitud entre los 300 conceptos. La matriz calculará la similitud entre conceptos usando un algoritmo de comparación de distancias entre vectores nominales ordenados, desarrollado por nosotros y que responde genéricamente a la siguiente expresión:

$$\sum |i - j| / ((i + 1) / 2 + (j + 1) / 2) \text{ (Figura 3)}$$

LECHUGA				TOMATE			
Verdura	verdura	1.00	0.97	0.05	verdura	verdura	0.97
Vegetal	fruto	0.00	0.88	0.88	fruto	fruto	0.88
Verde	vegetal	0.93	0.87	0.06	vegetal	vegetal	0.87
Planta	rojo	0.00	0.85	0.85	rojo	rojo	0.85
Hojas	hortaliza	0.00	0.73	0.73	hortaliza	hortaliza	0.73
Ensalada	redondo	0.00	0.65	0.65	redondo	redondo	0.65
Comestible	salsa	0.00	0.53	0.53	salsa	salsa	0.53
Tallo	planta	0.79	0.53	0.26	planta	planta	0.53
Fresca	penita	0.00	0.50	0.50	penita	penita	0.50
Sana	acido	0.00	0.50	0.50	acido	acido	0.50
Arrugada	ensalada	0.64	0.47	0.17	ensalada	ensalada	0.47
Tierra	semillas	0.00	0.45	0.45	semillas	semillas	0.45
Criolla	vitaminas	0.00	0.40	0.40	vitaminas	vitaminas	0.40
Mantecosa	pulpa	0.00	0.40	0.40	pulpa	pulpa	0.40
	jugoso	0.00	0.40	0.40	jugoso	jugoso	0.40
	color	0.00	0.40	0.40	color	color	0.40
	sabroso	0.00	0.33	0.33	sabroso	sabroso	0.33
	comestible	0.57	0.31	0.26	comestible	comestible	0.31
	camoso	0.00	0.20	0.20	camoso	camoso	0.20
	Verde	0.86	0.00	0.86	Verde		
	Hojas	0.71	0.00	0.71	Hojas		
	Tallo	0.50	0.00	0.50	Tallo		
	Fresca	0.43	0.00	0.43	Fresca		
	Sana	0.36	0.00	0.36	Sana		
	Arrugada	0.29	0.00	0.29	Arrugada		
	Tierra	0.21	0.00	0.21	Tierra		
	Criolla	0.14	0.00	0.14	Criolla		
	Mantecosa	0.07	0.00	0.07	Mantecosa		
				11.58		17.5	
$\sum i - j / ((i + 1) / 2 + (j + 1) / 2)$							
				Disimilitud	0.66		
				Similitud	0.34		

Figura 3: Ejemplo del calculo de similitud/disimilitud entre dos conceptos de una misma categoría.

El formato de presentación de la escala de atributos de conceptos es el siguiente:

- 1- Hoja índice de las 300 palabras, con sus correspondientes características.
- 2- Hoja por concepto, junto a su listado de n atributos.
- 3- Matriz de factor de similitud/disimilitud entre conceptos.
- 4- Hoja por atributo: conteniendo fundamentalmente su grado de distintividad y las palabras que define.

Conclusiones

Los estudios normativos tienen como objetivo agilizar el proceso de selección de estímulos de una investigación proporcionando diferentes índices objetivos y subjetivos de un corpus de estímulos determinado. La información suministrada por estos estudios es claramente dependiente de la cultura y la lengua de la muestra empleada. Naturalmente, las normas obtenidas de un estudio en un idioma no pueden ser extrapoladas directamente a otra distinta. Dentro de una misma lengua, inclusive, los atributos característicos de un mismo estímulo pueden variar de una cultura a otra, por ejemplo en su familiaridad (Manzano, Piñero & Reigosa, 1997; Sanfeliú & Fernández, 1996). Es necesario, por lo tanto, y como concluyen diversos autores (por ej., Manoiloff et al., 2010; Manzano et al., 1997; Sanfeliú & Fernández, 1996; Snodgrass & Vanderwart, 1980), realizar estudios normativos para lenguas y culturas específicas para mantener la fiabilidad de los resultados obtenidos. Se han realizado distintos estudios de normatización, con el objetivo de poder contar con un material estandarizado, pero como se mencionó anteriormente, la existencia de normas que estandaricen un grupo de atributos semánticos en castellano es muy escasa y en castellano rioplatense es inexistente. En este punto se fundamenta nuestro interés y de ahí parte el objetivo general del presente trabajo: proporcionar un sistema de normas de atributos sobre 300 conceptos de nivel-base, tanto referidos a objetos vivos y como a objetos no vivos.

Esta escala arroja información sobre qué clase de atributo está siendo usado para:

1-Definir un concepto.

2-Indicar cuál es el nivel de distintividad y correlación en relación con el concepto disparador (Gonnerman, Andersen, Devlin, Kempler y Seidenberg, 1997; Tyler y Moss, 2001).

3-Determinar cuál es el grado de similitud y/o disimilitud entre conceptos de la misma categoría.

Se propone en el futuro realizar una matriz de similitud/disimilitud de conceptos entre diferentes regiones del país.

Notas

1 Becario Postdoctoral CONICET y adscripto CIMEPB, Centro de Procesos Básicos, Metodología y Educación, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.

2 Adscripto CIMEPB.

3 Becario EA CIMEPB / Secyt / UNMDP.

4 Director CIMEPB.

Referencias

- Ashcraft, M. H. (1978). *Feature dominance and typicality effects in feature statement verification*. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 17, 155-164.
- Collins, A. M. y Loftus, E. F. (1975). *A spreading-activation theory of semantic processing*. Psychological Review, 82, 407-428.
- Cycowicz, Y.M., Friedman D. & Rothstein M. (1997). *Picture naming by young children: norms for name agreement, familiarity, and visual complexity*. Journal of experimental child psychology. 65, 171-237.
- Devlin, J. T., Gonnerman, L. M., Andersen, E. S., & Seidenberg, M. S. (1998). *Category-specific semantic deficits in focal and widespread brain damage: A computational account*. Journal of Cognitive Neuroscience, 10, 77-94.
- Garrard, P., Lambon Ralph, M. A., Hodges, J. R., & Patterson, K. (2001). *Prototypicality, distinctiveness, and intercorrelation: Analyses of the semantic attributes of living and nonliving concepts*. Cognitive Neuropsychology, 18, 125-174.
- Gonnerman, L., Andersen, E., Devlin, J., Kempler, D. y Seidenberg, M. (1997). *Double dissociation of semantic categories in Alzheimer's disease*. Brain and Language, 57, 254-279.
- Hampton, J. A. (1997). *Associative and similarity-based processes in categorization decisions*. Memory & Cognition, 25, 625-640.
- Huapaya, C., Lizarralde, F. & Arona, G. (2009). *Infosem: un sistema informático para evaluar conocimiento basado en la distancia semántica*. En J. Vivas (Comp.). Evaluación de redes semánticas. Instrumentos y Aplicaciones. 117-152. MdP: EUDEM/UANL.
- Manoiloff, L., Arnstein, M., Canavoso, M.B., Fernández, L., Moroni, M. y Seguí, J. (2008). *Normas psicolingüísticas para un set de 400 figuras experimentales para población hispano-parlantes*. International Neuropsychology Society Mid year meeting. Buenos Aires, 2, 3, 4 y 5 de Julio de 2008.
- Manzano, M., Piñero, A. & Reigosa, V. (1997). *Estudio de las características de un conjunto de 260 figuras en sujetos de habla hispana*. Cognitiva, 9, 29-64.
- Martin A. & Chao L.L. (2001). *Semantic memory and the brain: structure and processes*. Current Opinion in Neurobiology 11, 194-201.
- McRae, K, Cree, G, Seidenberg, M & McNorgan, C. (2005). *Semantic feature production norms for a large set of living and nonliving things*. Beh Research Methods, 37, 547-559.
- Moss, H., Tyler, L. & Devlin, J. (2002). *The emergence of category-specific deficits in a distributed semantic system*. En E. Forde & G. W. Humphreys (Eds.), Category-specificity in brain and mind (pp. 115-145). Hove, U.K.: Psychology Press.
- Murphy, G.L. (2002) *The big book of concepts*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Norman, D. A., & Rumelhart, D. E. (1975). *Memory and knowledge*. En D. Norman, D. Rumelhart y LNR Res. Group (Eds.), Explorations in cognition. SF: Freeman.
- Peraita, H. & Moreno, F. (2006). *Análisis de la estructura conceptual de las categorías semánticas naturales y artificiales en pacientes de Alzheimer*. Psicothema, 18(3), 492-500.

- Peraita, H.; Díaz, C. & Anlló-Vento, L.(2008). *Processing of Semantic Relations in Normal Aging and Alzheimer's Disease*. Archives of clinical neuropsychology, 23(1), 33-46.
- Rips, L. J., Shoben, E. J. y Smith, E. E. (1973). *Semantic distance and the verification of semantic relations*. Journal of verbal learning and verbal behaviour, 12, 1-20.
- Rosch, E., & Mervis, C. B. (1975). *Family resemblances: Studies in the internal structure of categories*. Cognitive Psychology, 7, 573-605.
- Sanfeliú, M. C. & Fernández, A. (1996). *A set of 254 Snodgrass-Vanderwart pictures standardized for Spanish: Norms for name agreement, image agreement, familiarity, and visual complexity*. Beh Res Meth, Instruments and Computers, 28, 537-555.
- Sartori, G. & Lombardi, L. (2004). *Semantic relevance and semantic disorders*. Journal of Cognitive Neuroscience, 16, 439-452.
- Sartori, G., Polezzi, D., Mamelia, F., & Lombardi, L. (2005). *Feature type effects in semantic memory: An event related potentials study*. Neuroscience Letters 390, 139-144.
- Smith, E.E., Shoben, E.J., & Rips, L.J. (1974). *Structure and process in semantic memory: Featural model for semantic decisions*. Psychological Review, 81, 214-241.
- Snodgrass, J. G. & Vanderwart, M. (1980). *A standardized set of 260 pictures: Norms for name agreement, image agreement, familiarity, and visual complexity*. Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory, 6, 174-215.
- Taylor, K.I., Moss, H.E. & Tyler, L.K. (2007). *The conceptual structure account: a cognitive model of semantic memory and its neural instantiations*. En: J. Hart y M. Kraut (Eds.) (2007) Neural basis of semantic memory. Cambridge University Press.
- Tyler, L. K. y Moss, H. E. (2001). *Towards a distributed account of conceptual knowledge*. Trends in Cognitive Sciences, 5, 244-252.
- Tyler, L.K., Moss, H.E., Durrant-Peatfield, M., & Levy, J. P. (2000). *Conceptual structure and the structure of concepts: A distributed account of category-specific deficits*. Brain & Language, 75, 195-231.
- Vinson, D. P. y Vigliocco, G. (2008). *Semantic feature production norms for a large set of objects and events*. Behavior Research Methods, 40 (1), 183-190.
- Vivas, J. (2008). *Distsem. Un Método de captura y graficación de Redes Semánticas. Aplicaciones a Educación y a Neuropsicología*. Revista Mexicana de Psicología. Nro. Especial Octubre 20008, 27-31. ISSN 0185607-3.
- Vivas, J. (2009). *Redes Semánticas Naturales. Tecnología para la exploración clínica Natural Finder y para un colectivo social Definition Finder*. Coloquio Internacional de Neurociencias, Psicología y Sociedad. IRICE-CONICET, 18/9/9.
- Vivas, J., Huapaya, C., Lizarralde, F., Arona, G., Comesaña, A., Vivas, L., García Coni, A. (2008). *Distsem e Infosem: Instrumentos para la evaluación de la Memoria Semántica. Método y aplicaciones*. En M. Concepción Rodríguez y V. Padilla (Comps.), Cognición y memoria, sus representaciones y mediciones. Monterrey: Ed. Universidad Autónoma de Nuevo León (En prensa).
- Vivas, J., Huapaya, C., Lizarralde, F., Comesaña, A, Vivas, L., García Coni, A. (2009). *Distsem e Infosem: Instrumentos para la evaluación de la Memoria Semántica*. En M. Concepción Rodríguez y V. Padilla Montemayor (Comp.) Cognición y memoria, sus representaciones y mediciones. 43-80. Monterrey: Ed. UANL.
- Wu, L. & Barsalou, W. (2009) *Perceptual simulation in conceptual combination: Evidence from property generation*. Acta Psychologica 132, 173-189.
- Zannino GD, Perri R, Pasqualetti P, Di Paola M, Caltagirone C, Carlesimo GA. (2006). *The role of semantic distance in category-specific impairments for living things: evidence from a case of semantic dementia*. Neuropsychologia; 44,1017-1028.

Capítulo 124: 1003-1009

Diferencias de género en una tarea de atributos de conceptos

E. Pazgón, M. Yerro, V. Favarotto, L. Vivas, y J. Vivas

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Diferencias de género en una tarea de atributos de conceptos

E. Pazgón,¹ M. Yerro,³ V. Favarotto,² L. Vivas,⁴ y J. Vivas⁵

CONICET / CIMEPB / UNMDP

Mar del Plata, Argentina

epazgon@mdp.edu.ar

Resumen

Las diferencias de género vinculadas al lenguaje y a la comunicación han sido estudiadas generalmente centrándose en el nivel del discurso y se ha prestado menos atención a los aspectos léxico – semánticos. Se ha propuesto que existen diferencias de procesamiento cognitivo entre mujeres y hombres (Baxter y cols., 2003; Laws, 1999; Capitani, Laiacona, Mahon y Caramazza, 2003). Si bien varios estudios reportaron diferencias de género, éstos utilizaron tareas donde los sujetos tenían limitada la respuesta a priori, por ej., tareas de denominación y/o *priming*; no se realizaron estudios a nivel de evocación de atributos en estos grupos. Este estudio explora las diferencias de género en una tarea de tipicidad de atributos de conceptos. Se trabajó con una muestra de 40 sujetos voluntarios (mujeres n=25), rango de edad entre 20 y 40 años (promedio 26,33 años). Para la tarea se construyeron planillas en las que se presentaron 90 palabras, balanceadas en baja y alta familiaridad (Manoiloff y col., 2008), de las categorías Animales, Comida, Herramientas, Utensilios, Muebles y Electrodomésticos. Cada sujeto propuso cinco atributos o características que mejor describieran cada concepto, en grado decreciente de importancia. Cada atributo fue clasificado para su análisis en: a) supraordinado, b) coordinado, c) funcional, d) parte-todo, e) perceptual, y f) asociativa (Peraita y Moreno, 2006). Se observaron diferencias de género en los diferentes grados de relevancia de atributo, en las categorías Comidas, Animales y Herramientas. Dichos resultados se discuten según los modelos de organización de memoria semántica (Gonnerman y cols, 1997; Tyler y Moss, 2001).

Introducción

La información de atributos semánticos es primordial en la representación semántica (Martin y Chao, 2001; Norman y Rumelhart, 1975; Smith et al, 1974; Collins y Loftus, 1975; Cree y McRae, 2003). Sin embargo, las diferencias de género en lenguaje han sido estudiadas centrándose mayormente en el discurso y se ha prestado menos atención a los aspectos léxico – semánticos.

En gran cantidad trabajos se han propuesto que existen diferencias de procesamiento cognitivo entre mujeres y hombres en relación a una diferente organización neural, cerebral funcional, a factores endócrinos, genéticos, y de sesgo antropológico y cultural (sobre una revisión del tema, ver Gil-Verona, Macías, Pastor, de Paz, Maniega, Román, López, Alvarez-Alfageme, Rami-González y Boget, 2003).

Específicamente en cuanto a la organización funcional del cerebro en estos grupos, se obtuvieron resultados que muestran que existe una predominancia de activación hemisférica, siendo lateral izquierda para los hombres y bilateral para las mujeres (Lewis, R. S., & Christiansen, L. 1989). En un estudio sobre tareas de decisión semántica que implicaba la utilización de conocimiento categorial, los resultados indicaron que las mujeres presentaron más activación hemisférica derecha que los hombres particularmente en el giro temporal superior, mientras que los hombres mostraron un patrón de activación más difuso dentro del hemisferio izquierdo (Baxter y cols., 2003).

En tareas de denominación de categorías, que utilizaron dibujos clasificados en alta y baja familiaridad, los resultados indican que las mujeres mostraron mayor latencia para responder a objetos inanimados, mientras que los hombres presentaron mayor latencia para objetos animados (Laws, 1999). Revisiones realizadas sobre los casos reportados de pacientes con déficits semánticos de categoría específica concluyeron que el 70% de los pacientes que presentaron déficits para ítems pertenecientes a categorías de seres biológicos eran hombres (Capitani, Laiacona, Mahon y Caramazza, 2003).

Otros estudios afirman la existencia de modos específicos de procesamiento que difieren según el género, mostrando que el rendimiento de las mujeres en pruebas cognitivas aumenta cuando se usan categorías naturales, mientras que el de los hombres lo hace con categorías de artefactos (Bermeitinger, Wentura, 2008). Se arribó a similares resultados en otra investigación donde se contrastaron diferentes categorías, y se encontró una superioridad femenina en algunas categorías naturales (frutas y verduras), y una preponderancia masculina para los artefactos (Barbarotto, Laiacona, 2002).

Si bien varios estudios reportaron diferencias de género, éstos utilizaron tareas donde los sujetos tenían limitada la respuesta a priori, generalmente utilizando tareas de denominación y de *priming* semántico. Además, no se realizaron al presente estudios a nivel de evocación de atributos en estos grupos, así como tampoco sobre el tipo de estrategias de categorización utilizados en los mismos.

Existe un estudio de Cree y McRae (2003) sobre la generación de rasgos de conceptos, pero donde no se discriminan los resultados según sexo. Por lo tanto, el objetivo de este estudio es explorar por primera vez en lenguaje español (castellano rioplatense) el desempeño de un grupo de sujetos en una tarea de atributos de conceptos y así poder explorar diferencias de género en el procesamiento categorial de los diferentes atributos o rasgos utilizados para una representación conceptual.

Método

Se trabajó con una muestra de 40 sujetos sanos voluntarios de la ciudad de Mar del Plata (mujeres $n=25$), con un rango de edad entre 20 y 40 años (promedio 26,33 años). El nivel de escolaridad de la muestra es de Universitario Incompleto en un 82.5%, y el restante Secundario Completo (17.5%). El Promedio de años de escolaridad es de 15,46.

Para la tarea se construyeron cinco planillas en las que se presentaron 90 palabras, balanceadas según baja y alta familiaridad (Manoiloff y col., 2008). Las palabras utilizadas pertenecen a las siguientes categorías: Animales, Comida, Electrodomésticos, Herramientas, Muebles, y Utensilios. En cada planilla se ubicaron quince palabras, que fueron pseudo-randomizadas según su categoría correspondiente para evitar efectos de *priming* de orden categorial.

Los sujetos debían responder, para cada una de las quince palabras, a las siguiente consigna: “Por favor, escriba 5 características o atributos que, a su entender, mejor definen estos conceptos. Por ejemplo para el concepto ‘Perro’ se pueden usar conceptos como ‘Cuadrúpedo’, ‘Cola’, ‘Ladra’, etc. Usted debe describir cada atributo a través de una sola palabra. No puede utilizar frases, por lo tanto no es válido usar artículos (el, las, los), preposiciones, (por, para, etc.), ni conjunciones (y, o). Escribir con letra clara y en imprenta. Luego de escribirlas, clasifique cada característica enumerándolas del 1 al 5, de mayor a menor importancia; cual es la que mejor describe al concepto (1) hasta la que menos lo describe (5)”.

Una vez administradas las planillas, se procedió a la clasificación de los atributos para su posterior análisis. Se utilizaron para ello las categorías de Peraita y Moreno (2006), restringidas a: a) Supraordinado, b) Coordinado, c) Funcional, d) Parte-todo, e) Perceptual, y f) Asociativo. Se incorporó a la categoría f) (Asociativo) los componentes clasificados como Hábitat o Analogía, debido a que pueden entenderse como subclases de relaciones de índole asociativo, y su análisis por separado no aporta datos relevantes. Con respecto a la clasificación de Actividad Conductual, sólo se presenta para la categoría Animales; mientras que la clasificación de Funcional lo hace solamente en las categorías Electrodomésticos, Herramientas y Utensilios.

Para el análisis de los datos se mantuvo el orden de importancia asignado por el sujeto a cada uno de los cinco atributos descriptores.

Resultados

Los estilos de definición de los atributos para cada palabra presentada en cada categoría lingüística, teniendo en cuenta como covariable el grado de familiaridad de cada palabra-estímulo utilizada (alta, y baja familiaridad, según Manoiloff y col., 2008), se encontraron los siguientes resultados (Ver Tabla 1):

	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5
Sexo	$p > .03$	$p > .05$	$p > .01$	$p > .05$	$p > .0001$
Familiaridad	$p > .0001$	$p > .001$	$p > .05$	$p > .05$	$p > .05$

Categoría	Familiaridad	A 1		A 2		A 3		A 4		A 5	
		M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
Comidas	alta	Supra	Perc $p > .039$	-	-	-	-	-	-	-	-
	baja	-	-	-	-	Perc	Asoc $p > .002$	Perc	Asoc $p > .081$ tend	-	-
Animales	alta	-	-	-	-	Perc	Supra/P-T $p > .041$	-	-	-	-
	baja	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Herramientas	alta	-	-	-	-	-	-	Perc	Asoc $p > .024$	-	-
	baja	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Muebles	alta	-	-	-	-	-	-	-	-	Perc	Func/P-T $p > .018$
	baja	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Utensilios	alta	-	-	P-T	Asoc $p > .053$	-	-	Func/Perc	P-T $p > .043$	Perc	Supra/P-T $p > .050$
	baja	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tabla 1: A: Interacción de sexo y familiaridad por el total de respuestas dadas para cada orden de atributo. B: Diferencias significativas de estilos de definición de atributos para cada palabra presentada en cada categoría lingüística. Referencias: A1= Atributo 1, A2= Atributo 2, A3= Atributo 3, A4= Atributo 4, A5= Atributo 5, Supra= Supraordinado, Perc= Perceptual, P-T= Parte-Todo, Asoc= Asociativo, Func= Funcional, tend= tendencia, - = n.s.

Para aquellos datos de la muestra que al ser comparados arrojaron diferencias estadísticamente significativas, se procedió a detectar cuál categoría de clasificación aportaba la mayor cantidad de peso diferencial, para cada género, con respecto al género opuesto.

En el Atributo 1, para la categoría lingüística Comidas, en palabras de alta familiaridad se observó en las mujeres el uso predominante de la categorización de tipo Supraordinado, mientras que en los hombres preponderó la de tipo Perceptual ($p > .039$).

En el Atributo 2 se observó para las palabras de alta familiaridad de la categoría Utensilios una tendencia de la población femenina a utilizar la categoría Parte-Todo, mientras que en la masculina se observa una tendencia a hacer uso de la Asociativa ($p > .53$).

En el Atributo 3, para la categoría Comidas, en palabras de baja familiaridad se encontraron diferencias significativas ($p > .002$), siendo mayormente utilizada por mujeres la categoría Perceptual y la Asociativa por los hombres. También se encontraron diferencias ($p > .41$) en palabras de alta familiaridad de la categoría lingüística Animales, en la que mujeres utilizaron preponderantemente la categorización Perceptual, y los hombres la categorización Supraordinado y Parte-Todo.

Por su parte, en el Atributo 4, en palabras de baja familiaridad de la categoría Comidas se encontró una tendencia ($p > .081$) a utilizar la categorización Perceptual por parte de las mujeres, y a utilizar la Asociativa por parte de los hombres. Además, utilizan los mismos modos de categorización, esta vez con una diferencia significativa ($p > .024$), aquellas palabras de la categoría Herramientas de alta familiaridad. En cuanto a las palabras de familiaridad alta de la categoría Utensilios, se halló que existe un predominio de la utilización de categoría Funcional y Perceptual en las mujeres, y en los hombres de la categoría Parte-Todo ($p > .043$).

Finalmente, en el Atributo 5 se encontraron diferencias en el estilo de definición de los atributos de las palabras de alta familiaridad de la categoría Muebles ($p > .018$), donde las mujeres utilizaron principalmente la categorización Perceptual, y los hombres Funcional y Parte-Todo. A su vez, en palabras de alta familiaridad de la categoría Utensilios, las mujeres definieron primordialmente mediante la categoría Perceptual, mientras que los hombres lo hicieron haciendo uso de las categorías Supraordinado y Parte-Todo ($p > .050$).

Se encontró una interacción de familiaridad por categorización y orden de atributo, por género:

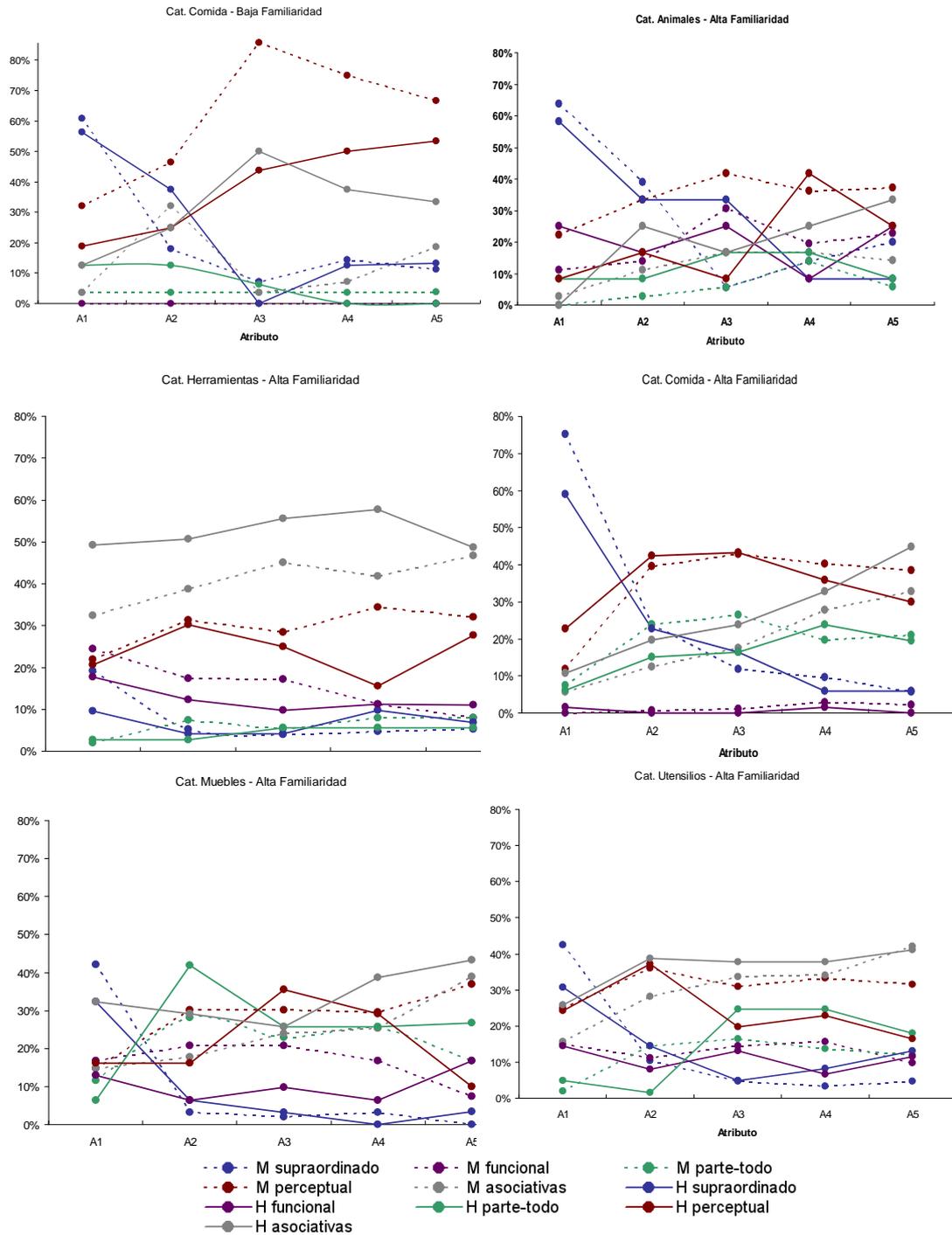


Figura 1: Comparación de secuencia de definición de atributos por categoría según género. Referencias: M= mujeres, H= hombres, A1= Atributo 1, A2= Atributo 2, A3= Atributo 3, A4= Atributo 4, A5= Atributo 5.

La secuencia de progresión de categorización presenta diferencias significativas en el análisis intergénero, tal cual presentadas en la Tabla 1, y graficadas en la Figura 1.

Discusión

Se observaron diferencias significativas de género en los distintos grados de relevancia de atributo, en las categorías Comidas, Animales, Herramientas, Muebles y Utensilios (prueba Chi cuadrado, Tabla 3 B). Se calculó el porcentaje de respuestas dadas en cada sucesión de atributos (Figura 1), según la categorización descripta, divididos en alta y baja familiaridad (Tabla 3 A).

Los resultados indican que existe diferencia de género en el peso relativo de los tipos de categorización de atributos en la definición de conceptos; principalmente en palabras de alta familiaridad.

De acuerdo a los modelos conexionista distribuidos, (Gonnerman y col, 1997; Tyler y Moss, 2001), dos conceptos cruciales para la organización de la estructura semántica son: a) Intercorrelaciones: de rasgos co-ocurrentes en la representación de objetos, y b) Características distintivas: atributos por los cuales los objetos de una misma categoría son mejor discriminados. Las características distintivas para *seres vivientes* tienden a ser perceptuales más que funcionales, mientras que para *artefactos* se da el patrón opuesto. Existe una mayor predominancia de características intercorrelacionadas entre conceptos de seres *vivientes* y mayor grado de características distintivas para *artefactos*.

Según lo observado en el presente estudio, las características más generales suelen presentarse primeras en la secuencia de atributos, mientras que las más distintivas lo hacen posteriormente. La mayor diferencia observada entre mujeres y hombres predominó en los atributos A3, A4 y A5, lo cual indicaría estilos diferentes de categorización de atributos entre mujeres (con predominio perceptual) y hombres (con predominio asociativo/parte-todo) en relación a características distintivas de los conceptos presentados.

En las categorías naturales (animales y comida), las mujeres presentaron mayor porcentaje de respuestas referidas a rasgos perceptivos, mientras que los hombres emitieron un mayor porcentaje de respuestas de carácter asociativo. En las categorías inanimadas (Herramientas, Muebles y Utensilios), se observó el mismo comportamiento para ambos sexos, con el agregado en mujeres de una estrategia de categorización funcional en Utensilios. Un estudio realizado mediante el paradigma de *priming* semántico con categorías como *primes* y ejemplares como *target* mostró una mayor facilitación para las categorías naturales que para la de inanimados en todos los participantes (Bermeitinger y col., 2008). Las mujeres mostraron *priming* positivo solo para las categorías naturales y los hombres presentaron *priming* positivo para ambos. Las diferencias de género podrían deberse a que las mujeres se focalizan más en los aspectos perceptuales, mientras que los hombres atienden más a las características funcionales. Los resultados encontrados en este estudio pueden considerarse concordantes con dicho trabajo y aquellos que reportaron una mayor facilitación en el procesamiento de estímulos pertenecientes a las categorías naturales para las mujeres y a las categorías de objetos inanimados para los hombres (Bermeitinger y col., 2008; Capitani y col., 2003; Laws, 1999). Estos efectos de facilitación semánticas podrían explicarse a partir de una estructura representacional diferente en ambos sexos.

Notas

- 1 Becario Postdoctoral CONICET y Adscripto CIMEPB, Centro de Procesos Básicos, Metodología y Educación, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- 2 Adscripto CIMEPB.
- 3 Becario EA CIMEPB / Secyt / UNMDP.
- 4 Becario PERF CIMEPB / Secyt / UNMDP.
- 5 Director CIMEPB.

Referencias

- Barbarotto, R., M. Laiacona, et al. (2002). *Picture reality decision, semantic categories and gender. A new set of pictures, with norms and an experimental study*. *Neuropsychologia* 40(10): 1637-53.
- Baxter, L. C., Saykin, A. J., Flashman, L. A., Johnson, S. C. y Guerin, et al. (2003). *Sex differences in semantic language processing: A functional MRI study*. *Brain and Language*, 84, 264-272.
- Bermeitinger, C., D. Wentura, et al. (2008). *Nature and facts about natural and artifactual categories: Sex differences in the semantic priming paradigm*. *Brain Lang* 106(2): 153-63.
- Capitani, E., Laiacona, M., Mahon, B. y Caramazza, A. (2003). *What are the facts of semantic category-specific deficits? A critical review of the clinical evidence*. *Cognitive Neuropsychology*, 20(3-6), 213-261.
- Collins and Loftus (1975). *A spreading activation theory of semantic memory*. *Psychological Review*, 82, 407-428.
- Cree, G. S. y McRae, K. (2003). *Analyzing the factors underlying the structure and computation of the meaning of chipmunk, cherry, chisel, cheese, and cello (and many other such concrete nouns)*. *J EP: General*, 132, 163-201.
- Gonnerman, L., Andersen, E., Devlin, J., Kempler, D. y Seidenberg, M. (1997). *Double dissociation of semantic categories in Alzheimer's disease*. *Brain and Language*, 57, 254-279.
- Laws, K. R. (1999). *Gender affects naming latencies for living and nonliving things: implications for familiarity*. *Cortex*, 35, 729-733.
- Lewis, R. S., & Christiansen, L. (1989). *Intrahemispheric sex differences in the functional representation of language and praxic functions in normal individuals*. *Brain & Cognition*, 9, 238-243.
- Manoiloff, L., Arnstein, M., Canavoso, M.B., Fernández, L., Moroni, M. y Seguí, J. (2008). *Normas psicolingüísticas para un set de 400 figuras experimentales para población hispano-parlantes*. International Neuropsychology Society Mid year meeting. Buenos Aires, 2, 3, 4 y 5 de Julio de 2008.
- Martin A. & Chao L.L. (2001). *Semantic memory and the brain: structure and processes*. *Current Opinion in Neurobiology* 11, 194-201.
- Norman, D. A., & Rumelhart, D. E. (1975). *Memory and knowledge*. En D. Norman, D. Rumelhart y LNR Res. Group (Eds.), *Explorations in cognition*. SF: Freeman.
- Peraita, H y Moreno, FJ (2006) *Análisis de la estructura conceptual de categorías semánticas naturales y artificiales en una muestra de pacientes de Alzheimer*. *Psicothema*, 11(3), 492-500.

- Smith, E.E., Shoben, E.J., & Rips, L.J. (1974). *Structure and process in semantic memory: Featural model for semantic decisions*. *Psychological Review*, 81, 214-241.
- Tyler, L. K. y Moss, H. E. (2001). *Towards a distributed account of conceptual knowledge*. *Trends in Cognitive Sciences*, 5, 244-252.

Capítulo 126: 1019-1024

La enseñanza de los aspectos prosódicos: Propuesta metodológica para la introducción del tema en una clase de fonética y fonología del profesorado de inglés

Liliana Pérez y Silvia Patricia Acosta

En Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

La enseñanza de los aspectos prosódicos: Propuesta metodológica para la introducción del tema en una clase de fonética y fonología del profesorado de inglés

Liliana Pérez y Silvia Patricia Acosta

Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo

Mendoza, Argentina

Lilianita.53@hotmail.com; patriacosta@yahoo.com.ar

Resumen

Esta presentación tiene como propósito principal mostrar y compartir con nuestros colegas los esfuerzos para ayudar a los alumnos a tomar conciencia de la importancia del aprendizaje de los rasgos prosódicos de la L2. Esta premisa, la toma de conciencia de la importancia del aprendizaje de los rasgos prosódicos en la L2, es válida tanto para los estudiantes, cuyo objetivo es aprender la lengua para comunicarse con propósitos específicos, como para los futuros profesores de la lengua. Este trabajo se aboca al análisis del estado de situación de los alumnos del Profesorado de Inglés del Departamento de Inglés de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.

Introducción

El principio gobernante de nuestra propuesta es que la comunicación oral sólo es exitosa si se toman en cuenta los rasgos esenciales que forman parte de la competencia comunicativa oral. Los rasgos prosódicos, significativos y cruciales para el éxito del mensaje oral, desempeñan un papel preponderante en el resultado final del acto comunicativo.

Algunos de los aspectos y significados involucrados se conocen como “universales fonológicos”. Por lo tanto, no se espera que los aprendientes de la L2 tengan mayores dificultades en desentrañar los significados transmitidos por estos aspectos. Si esta hipótesis es correcta, la pregunta ahora es:

¿Por qué no hacen uso de estos aspectos de la comunicación oral cuando se comunican en la L2?

Desafortunadamente, largos años de experiencia docente, así como estudios e investigaciones llevados a cabo en nuestro Departamento de Inglés, teniendo como corpus de investigación las producciones de nuestros estudiantes, han demostrado que los estudiantes no son conscientes del sorprendente número de elecciones y posibilidades que ofrece la lengua oral para comunicar significados exitosamente. Estas posibilidades incluyen no solamente los sistemas gramaticales y lexicales, los únicos que los alumnos parecen recordar al momento de usar la lengua, sino también los sistemas prosódicos y paralingüísticos.

Como resultado de una experiencia de enseñanza de los Rasgos Prosódicos en la clase de Fonética y Fonología Inglesa se ha arribado a la siguiente conclusión:

Los alumnos de segundo año del profesorado de inglés del Departamento de Inglés de la Universidad Nacional de Cuyo, cuya lengua materna es mayoritariamente el español, entienden los significados más generales expresados por la ALTURA, el TEMPO, la ACENTUACIÓN, el TONO y el RITMO cuando escuchan a hablantes nativos del idioma Inglés; pero parecen desatender o ignorar estos significados cuando leen en voz alta un texto en inglés. Estos mismos aprendientes no prestan atención alguna a estos rasgos significativos, los aspectos prosódicos, en la producción espontánea de actos del habla en la L2 (inglés).

Así, esta presentación nace de nuestros esfuerzos como profesores de fonética para ayudar a los estudiantes a superar sus dificultades por medio de la enseñanza de estos rasgos significativos favoreciendo la reflexión sobre la variedad de significados que ellos transmiten. Alentamos a nuestros estudiantes a usar estas características de la lengua oral en forma apropiada en contextos donde su presencia es significativa haciendo uso de las estrategias intuitivas presumiblemente ya desarrollados en el aprendizaje de la L1. Asumimos, entonces, que esas estrategias subyacentes ya desarrolladas para adquirir la L1 pueden ser transferidas positivamente a la L2 para la adquisición de los nuevos rasgos prosódicos. Nuestro fin último es el desarrollo óptimo de las destrezas del habla y la escucha en la L2.

La enseñanza de la prosodia en L2

El sustento teórico sobre el cual basamos nuestro trabajo está formado por ideas de lingüistas como David Crystal (1969), J.C. Wells(2006), Peter Roach (1992), M.A.K. Halliday(2004), entre otros.

El principio gobernante de tal sustento teórico es que la lengua oral es un reserva indefinida de recursos para negociar información. Halliday (1992) afirma que el significado completo de la lengua

oral se logra acabadamente por medio de la interacción de diferentes subsistemas tales como la sintaxis, la semántica y la fonología, dentro de la cual incluye los sistemas segmentales y no segmentales.

El número de elecciones y posibilidades en cada sistema es tan amplio que aparece como inabarcable. El sistema que nos ocupa, el de los aspectos prosódicos es por demás complejo. Por esta razón, tomamos la decisión de focalizar nuestro trabajo en sólo algunos de los componentes del sistema prosódico, sólo aquellos más significativos y más fáciles de reconocer, entender y producir.

Cuando define prosodia, Peter Roach (1992:87) sostiene que “es tradicional en el estudio de la lengua considerar a la lengua oral como compuesta básicamente por una secuencia de sonidos (vocales y consonantes). El término “prosodia” se usa para referirse a los aspectos adicionales del habla (tales como tono), que pueden ser añadidos a los segmentos básicos. Hay, entonces, aspectos de la lengua oral, usados regularmente para expresar significados, que pueden ser identificados como rasgos prosódicos. De entre ellos el más profundamente investigado es la ENTONACIÓN.”

Existen otros rasgos, también, que dotan a la lengua oral de significado: tales como ACENTO, RITMO, ALTURA, CALIDAD DE LA VOZ y TEMPO. Pero no debe confundirse la naturaleza de la prosodia. No debe tomarse la prosodia como algo opcional, que puede ser agregado como una capa de pintura. Los rasgos prosódicos están intrínsecamente ligados al acto del habla.

Entendemos el acto del habla como un acto comunicativo donde usuarios del mismo código lingüístico intercambian y negocian información. Para ello deben ser capaces de reconocer, interpretar y entender todos los aspectos del código para comprender y expresar cabalmente los significados deseados. Nos referimos al SIGNIFICADO COMPLETO del acto comunicativo como “el resultado de un proceso de reconocimiento, confrontación e interpretación de señales, seleccionadas de un total de eventos potencialmente significativos y no significativos producidos continuamente por el emisor.” Crystal (1969:97)

Entonces, el acto comunicativo es un intercambio entre emisor y receptor. Como usuarios del mismo código, hablante y oyente deben ser capaces de reconocer todos los aspectos presentes y sus significados, deben ser conscientes de la importancia que todos ellos tienen en la transmisión oral de la información y deben estar listos para hacer uso de los mismos a lo largo de su propia producción oral.

El primer paso que dimos en el proceso de resaltar el rol y el alcance de los aspectos prosódicos fue clarificar la diferencia entre lengua escrita y lengua oral, sus características intrínsecas y los diferentes subsistemas que comunican significados. Asimismo, se enfatizó el hecho de que ambas son partes del mismo sistema lingüístico: la lengua, pero cada una, la lengua escrita y la lengua oral, explota diferentes aspectos del sistema y cobra fuerza de formas diferentes, comunica significados de distinta manera.

Los principios sobre los cuales se afirmó esta parte del proceso son los de Halliday. Su punto de vista es claro y dinámico. Halliday (2004:30) introduce el tema por medio de una pregunta: “¿Incorpora el sistema escrito todos los aspectos del habla? Por supuesto que no. Hay muchos y variados aspectos de la lengua oral que no tienen contraparte en la lengua escrita: el ritmo, la entonación, los grados de altura, variación en la calidad de la voz... así como también aspectos indicativos por medio de los cuales reconocemos al hablante, la característica individual del habla de una persona en particular.”

Este concepto, la existencia de aspectos de la lengua oral que no tienen equivalente en la lengua escrita, es reconocido y trabajado por otros autores como Encarnación Cerezo, quien expande esta concepción diciendo que la prosodia también revela la situación del hablante con referencia a clase social, sexo, edad, ocupación así como también el grado de formalidad de la situación y la función del mensaje.

J. C. Wells (2006:3) refuerza esta noción señalando que los aspectos prosódicos son “características de la lengua oral que se usan para expresar sentimientos, actitudes, contrastes, relaciones sociales o aspectos de la interacción que no pueden comunicarse en forma escrita.” Al decir de Halliday, la lengua oral está simultáneamente ligada al mundo social, subjetivo y objetivo y lleva consigo las actitudes, los hábitos y las características de los hablantes.

Resumiendo estos conceptos podemos decir que el lenguaje oral ofrece la más amplia y variada gama de recursos y posibilidades para expresar el significado deseado y ofrece al oyente información completa y rica sobre el hablante y su mundo.

Nueva propuesta pedagógica

El objetivo de nuestra propuesta es ayudar a los alumnos a incorporar los rasgos prosódicos a su producción oral en L2

El siguiente paso para la concreción de nuestra propuesta es la elección de un método de enseñanza que realmente se ajuste al aprendizaje de los rasgos prosódicos.

Luego de un análisis de las distintas teorías del conocimiento aplicables al aprendizaje de una lengua, decidimos seguir la teoría constructivista de Piaget(1951). El autor sostiene que los seres humanos generan sus conocimientos y significados a partir de su propia experiencia. Piaget (1951) y más tarde Vygotsky (1985) articulan los mecanismos por los cuales el conocimiento es internalizado por los aprendientes. Piaget insiste en que los individuos construyen nuevos conocimientos en base a su experiencia, a través de un proceso alternante de adaptación y asimilación.

La acomodación o adaptación es el proceso de replanteamiento de su propia representación mental del mundo externo para adaptarse a nuevas experiencias. Consiste en la modificación de la estructura cognitiva o del esquema comportamental para acoger nuevos objetos y eventos que hasta el momento eran desconocidos.

La asimilación consiste en la interiorización o internalización de una nueva experiencia u objeto a una estructura comportamental y cognitiva establecida, es decir basándose en experiencias y elementos que ya le eran conocidos. La acomodación puede ser entendida como el mecanismo por el cual se accede al aprendizaje a través del error. Cuando actuamos con la expectativa de que el mundo funciona de una manera y nuestras expectativas no se cumplen, experimentamos la dualidad prueba-error, pero acomodando esta nueva experiencia y reestructurando nuestro modelo a la forma en que ese mundo funciona, podemos aprender a partir de la experiencia del error. En todo proceso de aprendizaje, ambos mecanismos, adaptación y asimilación, se alternan en la constante búsqueda del equilibrio para intentar la aprensión del mundo externo. Cuando una nueva información no resulta inmediatamente interpretable basándose en los esquemas existentes, el sujeto busca encontrar el equilibrio produciendo modificaciones en los esquemas cognitivos tendientes a incorporar así las nuevas experiencias.

De acuerdo a la teoría constructivista de Piaget y sus seguidores el aprendizaje debe ser:

Activo y manipulable:

Constructivo y reflexivo

Intencional: Auténtico, retador y contextualizado:

Cooperativo, colaborativo y conversacional:

Este enfoque pedagógico promueve el aprendizaje activo, bajo la consigna de aprender haciendo.

Se alienta al estudiante a llegar a su propia verdad, utilizando su experiencia, su contexto cultural y su visión personal del mundo.

Gastón Bachelard (2004) dice que el aprendizaje puede ser entendido como un conjunto de problemas a resolver, o como un conjunto de obstáculos a superar. Es decir que los estudiantes van a adquirir nuevos conocimientos en el proceso de encontrar un modo de superar obstáculos (epistemológicos) y llegar al pensamiento científico.

Al resolver exitosamente sus desafíos, los estudiantes ganan la confianza y la motivación necesarias para embarcarse en situaciones más complejas. El aprendizaje se convierte entonces en un proceso activo donde los estudiantes deben aprender a descubrir principios, conceptos y hechos por sí mismos, de ahí la importancia de fomentar el pensamiento intuitivo. Asimismo se debe propiciar el trabajo grupal con el fin de lograr el desarrollo de su potencial para el aprendizaje mediante la interacción con sus pares y con el medio ambiente. Confrontando, reformulando y cuestionando su experiencia llegarán a la formación de principios más sólidos en los que puedan basar su conocimiento científico. A partir de esta propuesta de enseñanza, esperamos que los estudiantes comprendan e incorporen los aspectos prosódicos de la lengua mediante su interacción personal con ellos.

Se decidió aplicar este método para el aprendizaje de la prosodia, ya que nuestro objetivo es ayudar a los estudiantes a descubrir su función por sí mismos en lugar de memorizarlos o repetirlos sin comprender su significado. Se quiere comprobar cuánto pueden hacer los estudiantes solo con su propia experiencia. Además se piensa que cuando los alumnos se han esforzado para aprender un conocimiento se vuelven más receptivos a sus sutilezas.

El desafío siguiente fué encontrar una actividad que resulte dinámica, interesante y al mismo tiempo sirva a nuestros propósitos: enfrentarlos a los nuevos esquemas de la lengua 2. La actividad elegida para la propuesta es la lectura en voz alta, y el texto seleccionado debía ser muy rico en los procesos y aspectos estudiados. La interacción de la prosodia, la sintaxis y la semántica serán componentes esenciales para la construcción del mensaje.

Se necesitaba un texto pensado para ser leído en voz alta o aún para ser actuado.

De acuerdo a JC Wells(2006:3) “en cierto modo, los aspectos prosódicos son los mismos en todas las lenguas. Probablemente es verdad que en todas las sociedades, los hablantes utilizan un estilo más rápido cuando están nerviosos, excitados o impacientes y más lento cuando están pensativos o serios.”

Apoyándonos en la opinión del profesor Wells, podemos deducir que nuestros estudiantes de inglés deberían comprender el significado que los aspectos prosódicos transmiten con facilidad y no tendrían

que resultarles difícil usarlos en forma natural, aún cuando no hayan recibido una formación adecuada sobre el tema.

Partiendo de la mencionada hipótesis, nuestro siguiente paso en el proceso de reformulación de la enseñanza y el aprendizaje de los aspectos prosódicos fué elegir un ejemplo de la lengua escrita que muestre la mayoría de estas características.

Nuestra búsqueda nos condujo a un género que comprende muchos de estos aspectos especiales: cuentos infantiles. En ellos la acción se lleva a cabo ininterrumpidamente. Los personajes sufren y experimentan una variedad de sentimientos y actitudes reflejadas en parte a través de su vocabulario, y en parte por las opciones prosódicas.

Tratamos de seleccionar un texto conocido por los estudiantes, puesto que es muy útil que conozcan los personajes de la historia, y fácilmente imaginen su personalidad, sus sentimientos y sus reacciones. Se piensa que la interacción con este tipo de textos atrapa su atención y su imaginación, ayudándolos a disfrutar de la actividad.

Obviamente, un texto de este tipo fue pensado para ser leído en voz alta, porque los verdaderos consumidores son niños. Los niños son incapaces de leer y les cuesta comprender estructuras gramaticales muy complejas. En consecuencia, podría estar estructurado en forma muy simple, probablemente con vocabulario que mantenga una rima y un uso excelente de las características prosódicas para atraer la atención del niño y para ayudarlo a entender palabras y estructuras más complejas.

Vale la pena tener en cuenta que los niños son más sensibles a cómo se dicen las cosas, que a lo que realmente se dice. Por supuesto, no creemos que los estudiantes encuentren muchas oportunidades de leer este tipo de textos en su práctica profesional, pero entendemos que este tipo de actividad será muy útil para introducir el tema y para mantener su atención y su entusiasmo.

La organización de la actividad será la siguiente:

En primer lugar, los estudiantes se dividirán en pequeños grupos, no más de 5 ó 6 participantes, y luego se les dará el texto elegido en inglés.

Se les pedirá que trabajen el texto, que lo lean e imaginen la forma en que los personajes hablan. Su experiencia lingüística y su experiencia de vida aparecerá en este momento y los estudiantes tratarán de reaccionar como los personajes de la historia que ya conocen.

Una vez que hayan tenido tiempo suficiente para leer y repasar el texto, los profesores propondrán una puesta en común. Se le pedirá a cada equipo que lea y actúe parte de la historia representando a los distintos personajes implicados en las situaciones más difíciles. Los aspectos prosódicos aparecerán como parte de la actuación, y darán a instructores y estudiantes la oportunidad de analizar su forma y su función en cada caso. En algunas situaciones, esto llevará a discusiones muy útiles y enriquecedoras entre profesor y alumnos. Los estudiantes podrán comparar sus versiones con la del instructor y con la de otros estudiantes a fin de obtener una nueva versión de la historia.

Como actividad final, se podrá escuchar la versión original grabada del cuento para comparar el uso de la prosodia en cada caso.

En este momento, dentro del desarrollo de la actividad, los estudiantes deberían detectar las probables diferencias entre su L1 y L2 y construir nuevos conceptos destruyendo o reforzando cualquier experiencia ya desarrollada sobre el tema. El concepto de aprender haciendo y tratar de encontrar una salida a través de determinados obstáculos va tomando sentido. Los estudiantes van experimentando una forma de aprendizaje significativo, construyendo su propia experiencia y derivando sus propias conclusiones y, en muchos casos, defendiendo su punto de vista frente a sus pares.

Un pilar fundamental para el éxito de esta actividad es el papel del profesor. Habitualmente asume el rol de un facilitador que guía a sus estudiantes hacia a un aprendizaje satisfactorio. Tanto el profesor como el alumno están igualmente implicados en el proceso de aprendizaje. Su participación se vuelve esencial para lograr la interacción entre los alumnos y las tareas en la elaboración del conocimiento. El facilitador pregunta, apoya desde afuera, proporciona directivas y crea el ambiente propicio para que el alumno llegue a sus propias conclusiones y entabla un diálogo constante con los alumnos.

Suponemos que usando esta forma de trabajo en la que estudiantes y docentes desarrollan un rol muy activo, en la que deben encontrar respuestas usando su propia experiencia, y deben descubrir de un modo práctico la importancia y el significado de los aspectos prosódicos, incorporarán todas las opciones fonológicas que ofrece el idioma inglés de una forma práctica y fluida.

Algunos ejemplos de textos que suponemos llenarán nuestras expectativas son *The three little pigs* de Roald Dahl, una versión muy personal y divertida de la historia original, o algunos pasajes de *Alice in Wonderland*, que introduce una relación brillante entre vocabulario y prosodia.

Conclusión

Nuestra propuesta tiene por objeto contribuir al desarrollo de la habilidad para leer en voz alta de manera eficiente. La propuesta se asienta sobre dos ejes: 1) la estructuración oral del texto escrito mediante el empleo de recursos prosódicos y 2) el empleo de rasgos paralingüísticos. Creemos que este enfoque contribuye a mejorar la competencia lingüística oral, fomenta el interés por la lectura en voz alta como herramienta de comunicación y promueve la creatividad y capacidad para la interpretación y expresión de ideas, posibilitando un espacio para la formación de lectores capaces de expresarse en público con seguridad y sin inhibiciones que limiten la comunicación de sus ideas.

Por otro lado, la propuesta pretende concientizar a los docentes de inglés como L2 de la importancia de enseñar los significados transmitidos por los rasgos prosódicos.

Referencias

- Atienza Cerezo, Encarnación. **Diccionario de términos clave de ELE** en <http://CVC.cervantes.es/obref/diccio-ele>
- Bachelard, Gastón (2004) **La formación del espíritu científico**. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Brown, Gillian (1985) **Listening to Spoken English**. England: Longman
- Carroll, Lewis (2008) **Alice in Wonderland**. United States of America :Brandywine Studio Press.
- Crystal, David (1969) **Prosodic Features and Intonation in English**. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Crystal, David (1979) "Speaking of Writing and Writing of Speaking" in **Longman Language Review Issue**, (one) :20-26.
- Dahl, Roald (1982) **Revoltin' rhymes**. Middlesex, England: Penguin Group.
- D'Introno, Francesco, Del Teso, Enrique (1995) **Fonética y Fonología actual del español**. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Halliday, M.A.K. (2004) **Spoken and written Language**. Oxford, England: Oxford University Press.
- Piaget, Jean (1952) **The origins of intelligence in children**. New York, EEUU: International Universities Press.
- Roach, Peter (1992) **Introducing Phonetics**. London, England: Penguin English.
- Vygotsky, Lev (1985) **Pensamiento y Lenguaje**. Buenos Aires, Argentina: Pléyade.
- Wells, John (2006) **English Intonation, an Introduction**. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Capítulo 125: 1011-1017

La interpretación de enunciados:
la referencia en Sintagmas de Determinante

Inés Gimena Pérez y Daniel Romero

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

La interpretación de enunciados: la referencia en Sintagmas de Determinante

Inés Gimena Pérez y Daniel Romero

Fac. Filosofía y Letras, CBC, UBA y Fac. Humanidades, UNLP; CBC, UBA

Buenos Aires, Argentina

inesperez@fibertel.com.ar; daniel.dromakd@gmail.com

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo dar cuenta de algunos de los procesos interpretativos de los enunciados, en particular, de aquellos involucrados en la asignación de referencia de sintagmas nominales con determinante (SSDD). En nuestra hipótesis proponemos que es posible expresar distintos grados de especificación del referente de un SD en términos de especificidad relativa. La identificación de los referentes de las expresiones nominales contenidas en los enunciados requiere de un procesamiento paralelo al de la estructura morfo-sintáctica, a partir de un conjunto de mecanismos inferenciales en los que intervienen tanto las categorías procedimentales como también algunas categorías conceptuales. En la Teoría de la Relevancia, este proceso inferencial está conformado por el proceso de enriquecimiento de una representación semántica abstracta por el cual se obtiene una forma proposicional plena, dada por la obtención de implicaciones contextuales, a saber, explicaturas. En este sentido, intentaremos relacionar el grado de especificación con la noción de presuposición de existencia que, según la tradición filosófica, surge de la estructura de las expresiones nominales llamadas Descripciones Definidas, y demostrar que en ciertas ocasiones la presuposición de existencia depende de otros factores independientes de la forma de la expresión. Pretendemos llegar a la conclusión de que en tales expresiones hay distintos niveles de especificidad en cuanto a la posibilidad de recuperación de sus referentes y que no siempre contienen una presuposición de existencia.

Introducción

Nuestro abordaje de las expresiones referenciales se inscribe en el marco de la Teoría de la Relevancia, cuya presentación clásica es la de Sperber y Wilson (1986, 1995). Se consideran dos clases de contenidos semánticos: contenidos conceptuales y contenidos procedimentales (Sperber & Wilson, 1986, 1995 y Leonetti & Escandell Vidal, 2004). Los primeros, los contenidos conceptuales, permiten distinguir las unidades lingüísticas, por ejemplo, los morfemas raíces que forman palabras, como sustantivos, adjetivos y verbos. Este tipo de representación se interpreta a partir de las Categorías Conceptuales (CCCC). Los segundos, los contenidos procedimentales, se expresan en los marcadores del discurso, las marcas de modalidad oracional, las partículas citativas y evidenciales, la entonación, los tiempos y modos verbales, los determinantes, los adverbios deícticos y focalizadores, y los mecanismos sintácticos que determinan la estructura informativa (por ejemplo, los que rigen la asignación del foco). Este tipo de representación se interpreta a partir de las Categorías Procedimentales (CCPP).

Marco teórico

Las CCPP desencadenan procesos de inferencia que llevan a la interpretación completa de un enunciado. Estos procesos inferenciales no se limitan solamente a la extracción de implicaturas en el sentido de Grice (1975), inferencias inductivas extraídas de la relación entre el enunciado y elementos del contexto. Por el contrario, las CCPP son instrucciones de procesamiento que desencadenan un proceso inferencial que lleva a una representación proposicional completa. Esta representación, denominada explicatura, se deriva de la Forma Lógica por procesos inferenciales que se dan “en paralelo” con la derivación de la representación sintáctico-semántica, y es el nivel al que puede asignársele valor veritativo (Carston, 2000).

Podemos relacionar lo anterior con la discusión acerca de las expresiones referenciales que se desarrolló desde fines del siglo XIX hasta la segunda mitad del siglo XX en la filosofía del lenguaje, circunscripta a las llamadas Descripciones Definidas (DD)¹.

La explicación del fenómeno de la referencia en la tradición lógico-filosófica nos remite a los planteos hechos por G. Frege y B. Russell a partir de los cuales la denotación de un SN con artículo definido está determinada por algún tipo de implicación existencial del referente (implicación lógica para Russell y presuposición para Frege). Según estos planteos, la función referencial del enunciado nos permite establecer las condiciones veritativas del mismo, es decir, el hecho de que la satisfacción o no de la presuposición de existencia afecta al valor veritativo del enunciado. En enunciados en los que aparecen contextos opacos o intensionales, el valor veritativo de estos estará determinado, según Russell, por el alcance del artículo, tomado como un cuantificador existencial (dando lugar así a distintas posibles interpretaciones a partir de los diferentes alcances del cuantificador) y, según Frege,

por el contexto en que se encuentre la presuposición de existencia como, por ejemplo, que la expresión que contiene tal presuposición este en el ámbito de verbos de actitud proposicional.

Por ejemplo:

(1) Pedro cree que el mejor jugador del mundo es argentino.

Para la propuesta de Frege la DD el mejor jugador del mundo no presupone existencia debido a que está bajo el alcance del verbo de actitud proposicional. Por su parte, para Russell hay dos posibles interpretaciones. En una se implica la existencia de “el mejor jugador del mundo” y en otra no ya que la DD está bajo el alcance del cuantificador del verbo principal.

Estos fenómenos de opacidad o alcance del cuantificador sugieren también distintos grados de ambigüedad en cuanto a la relación entre las denominadas “descripciones definidas” y su capacidad referencial debido a la imposibilidad de aplicar en muchos casos la generalización existencial.

Cabe aclarar que en nuestro trabajo asumimos una noción débil de existencia a partir de la cual se pueden establecer afirmaciones verdaderas y falsas. Queda, por lo tanto, excluida de esta concepción la problemática ontológica que intentaba ligar de manera directa el lenguaje con el mundo. Desde un punto de vista lingüístico, bastará decir que existe cualquier entidad que pueda ser objeto de identificación en un contexto determinado o en un universo de discurso.

Intentaremos relacionar el grado de especificidad de los SSDD con la noción de presuposición de existencia que -como hemos dicho-, según la tradición filosófica, surge de la estructura de las expresiones nominales llamadas Descripciones Definidas (DD), y demostrar que en ciertas ocasiones la presuposición de existencia depende de otros factores, independientes de la forma de la expresión.

Asumimos, por lo tanto, una noción de específico a partir de la noción de presuposición de existencia.

Desde algunas perspectivas pragmáticas que retoman las discusiones surgidas en el marco de la lógica filosófica se afirma que los sintagmas de determinante (SD) definidos no dan lugar a ambigüedades en contextos opacos o intensionales, mientras que si lo hacen los SD indefinidos. Desde esta perspectiva se asume que el uso del artículo definido indica al oyente que el referente existe y es localizable. En cambio, el uso del artículo indefinido permite que el hablante indique que la existencia y la identidad del referente no forma parte de la experiencia común con el oyente. Este hecho, haría posible las interpretaciones [+/- específico] en los casos de los indefinidos en contextos opacos o intensionales ya que la falta de “control pragmático” por parte del oyente no le permite saber si el hablante está mencionando un referente específico o no (Hawkins, 1978). Como se verá, la alternancia [+/- específico] no es exclusiva de los sintagmas con artículo indefinido ya que es posible interpretar el rasgo [-específico] en SD definidos a partir de un proceso inferencial.

Por su parte, otras perspectivas intentan explicar cierta ambigüedad o gradualidad del fenómeno de la referencia equiparando la alternancia específico/inespecífico a una alternancia modal en cuanto al compromiso epistémico del hablante pero independiente de la existencia del referente (Fodor, 1970 y Rivero 1977, 1978).

Por ejemplo:

(2) Seleccionarán al mejor jugador.

(3) Seleccionarán a los jugadores que tienen hambre de gloria.

Desde esta perspectiva, los SD de (2) y (3) pueden ser tanto específicos como inespecíficos debido a que la alternancia está determinada por la presencia o no de un conocimiento compartido por parte de los hablantes.

Esta postura presenta algunos problemas en cuanto a la definición de específico como conocido o existente ya que asimila la referencialidad de un SD a la capacidad por parte del hablante de transmitir a un oyente/destinatario la identidad de un referente e impide plantear una explicación del fenómeno que establezca alguna relación entre forma lingüística y propiedades interpretativas. Además, en estas perspectivas se presenta como prueba ejemplos bastante limitados a determinados tipos de verbo como los efectivos (construir, crear, componer, etc.). Por ejemplo:

(4) Tengo que escribir la carta.

En esta oración se presentaría un SD “la carta” específico sin implicar la existencia de la misma ya que no ha sido creada aún al momento de la enunciación.

Nuestra hipótesis es que para establecer el grado de especificidad de un SD intervienen distintos procesos de interpretación y reinterpretación en los cuales están involucrados tanto las categorías procedimentales de Determinante, Aspecto gramatical y Modo como también categorías conceptuales como, por ejemplo, Aspecto léxico. De esta manera, los distintos grados de especificidad de este tipo de sintagmas no estarían dados solo por los rasgos de la categoría procedimental Determinante.

Carston (1996, 2000) propone dos procesos inferenciales de ajuste conceptual que contribuyen a la asignación de condiciones veritativas, el enriquecimiento y el debilitamiento de contenido conceptual. Estos procesos se aplican en los casos en que un elemento léxico debe recibir una interpretación

metafórica para que la proposición pueda recibir condiciones veritativas. Al interpretar un elemento léxico se puede seleccionar un significado “menos literal”, por ejemplo, en:

(5) Mozo, por favor, este bife está crudo.

A “crudo” no se le asigna el significado literal [-cocido]; el destinatario decodifica el concepto, lo relaciona con sus rasgos lógicos e enciclopédicos, selecciona los que resultan más relevantes en el contexto, descarta otros y llega a la interpretación [-comestible]; los conceptos [-cocido] y [-comestible] no se interpretan en relación de igualdad, sino en una dimensión probabilística, [parecido-no-idéntico]. Ambos conceptos comparten implicaciones contextuales, pero no todas.

Romero y Soria (2007) sostienen que los aportes de Carston son correctos, pero en cierto grado insuficientes, dado que el análisis se limita a los conceptos “atómicos”, es decir, solo a aquellos que contienen los elementos léxicos aislados. Proponen que la denominada pragmática léxica (lexical pragmatics), línea de investigación que sigue Carston, debe complementarse con una pragmática sintagmática (phrasal pragmatics). Por ejemplo en:

(6) Se retiró la violeta marchita.²

Supongamos que el enunciado (6) lo emite alguien en una reunión luego de que se haya ido una persona muy tímida. Contiene un sintagma, “la violeta marchita”, que recibe una interpretación no literal. Las autoras consideran que no basta con considerar que los conceptos atómicos se enriquecen o debilitan, sino que el sintagma forma un concepto único, si bien más complejo, y que el proceso inferencial se aplica al sintagma completo. Por ej,

(7) El pebete de jamón crudo quiere la cuenta.

En este enunciado, dicho por un mozo del bar al adiccionista e intentando hacer referencia a un cliente que consumió un sándwich de jamón crudo encontramos una situación similar.

Nuestra hipótesis es que para comprender estos ejemplos debemos ampliar el rango sobre el cual operan ciertos procesos inferenciales. Si entendemos que los procesos debilitamiento y/o enriquecimiento y la transferencia por proyección pueden aplicarse a conceptos complejos expresados por sintagmas y no solo a conceptos atómicos expresados mediante elementos léxicos monomorfémicos, existen fenómenos que pueden recibir una explicación mejor en términos de lo que denominamos “pragmática sintagmática”. Los elementos que ingresan a estos procesos y son transferidos son conceptos en general y no solo conceptos atómicos. [...]³

Por otra parte, Escandell-Vidal y Leonetti (2002) proponen un proceso de coacción:

[...] La coacción es un proceso de reinterpretación propuesto para eliminar conflictos entre el contenido semántico de un constituyente y los requisitos de otros elementos en la misma construcción [...]⁴.

También los autores afirman que hay procesos de reinterpretación que no son meramente pragmáticos, sino que requieren elementos sintácticos que actúen como disparadores para desencadenarse.

Análisis

En este sentido, nuestro análisis considera que la presuposición de existencia, tradicionalmente motivada por la presencia del artículo definido, surge de la interacción de distintos elementos sintáctico-semánticos que actúan como disparadores de los procesos inferenciales de interpretación y determinan distintos grados de especificidad del sintagma. Es decir que la especificidad de un SD, en virtud de tal implicación, puede ser una cuestión de grado determinada por procesos de reinterpretación pragmáticos como ajuste y coacción, junto con elementos sintáctico-semánticos que los disparan. Para ello, un punto clave es la conocida propuesta de Donellan (1966) que distingue entre uso atributivo y uso referencial de las expresiones referenciales (o SD def.)⁵. Algunas reformulaciones de la distinción de Donellan consideran posible emparentar el rasgo [+específico] con [+referencial] y el rasgo [-específico] con [+atributivo]⁶. Sin embargo, esta asimilación no siempre es válida.

Según este autor, en el uso atributivo se establece una relación de implicación entre lo predicado por la DD y por el predicado. Es decir, para que la O sea V deben cumplirse las dos predicaciones. En cambio, en el uso referencial las dos propiedades expresadas son independientes.

A la propuesta de Donellan podemos observarle que si la distinción propuesta es relativa a las intenciones de los hablantes o al conocimiento de los hablantes (referente conocido: [+referencial]/ referente no conocido: [+atributivo]) se da lugar a que la referencia sea consecuencia de un conjunto de factores difícil de establecer. Esto supone una concepción pragmática de la referencia (al estilo “referencia del hablante” de Kripke o “significado del hablante” de Grice) dependientes de las intenciones comunicativas: desde los “usos” o “empleos” más referenciales a los menos referenciales.

Sin embargo, creemos que la TR aporta herramientas útiles para establecer un criterio de asignación de referencia que tiene en cuenta distintos niveles de representación, en los que entran en juego distintos tipos de categorías sintácticas (CCFFuncionales/CCLexicas) y de procesamiento de la información (CCPProcedimentales/CCConceptuales). En este sentido, la cuestión de grado en la

especificidad de un SD no resulta consecuencia del nivel o grado de conocimiento que el hablante tiene del objeto referido sino de la presencia e interacción de un conjunto de elementos lingüísticos que mediante un procesamiento en paralelo restringen las posibilidades de interpretación de un enunciado, en términos de distintos grados de especificidad.

Pasemos a analizar algunos ejemplos; incluimos SSDD en posición de Obj debido a que en español el Suj requiere, por lo general, de un D; esto puede relacionarse con la tendencia a interpretar el Suj pre-verbal como tema o información conocida, dato que no tendremos en cuenta en este trabajo. Consideraremos también el contraste en el aspecto léxico del V, si se trata de un V atético como "buscar"; o, por el contrario, de uno tético.

- (8) Buscaban jugadores que tuvieran hambre de gloria.
- (9) Buscaban jugadores que tenían hambre de gloria.
- (10) Buscaban unos jugadores que tuvieran hambre de gloria.
- (11) Buscaban unos jugadores que tenían hambre de gloria.
- (12) *Buscaban los jugadores que tuvieran hambre de gloria.
- (13) Buscaban a los jugadores que tenían hambre de gloria.
- (14) *Buscaban los jugadores que tenían hambre de gloria.
- (15) ?Buscaban a los jugadores que tuvieran hambre de gloria.
- (16) *Buscaban a unos jugadores que tuvieran hambre de gloria.
- (17) Buscaban a unos jugadores que tenían hambre de gloria.

Los ejemplos de SSNN sin D son aceptables tanto en indicativo como en subjuntivo, lo mismo sucede cuando aparece "unos". Estos corresponden a los ejemplos de (8) a (11). El enunciado (15) es al menos dudoso, es decir, presenta cierto grado de inaceptabilidad. Si bien el determinante definido y la preposición contribuyen a establecer una presuposición de existencia, el sintagma los jugadores que tuvieran hambre de gloria solo permite una lectura "atributiva"⁷. Consideramos que este sintagma se reinterpreta por coacción como un concepto complejo en términos de un atributo o una propiedad, disparado por el modo subjuntivo del verbo subordinado tener. Este proceso de reinterpretación debilita la presuposición de existencia, tiende a un grado de menor especificidad del SD y entra en contradicción con el requerimiento de alto grado de especificidad que introduce la preposición a que, a su vez, asigna caso requerido para el SD que está en posición argumental.

Esto explica también por qué no son aceptables (12) y (14), y sí el ejemplo (13).

En este último ejemplo, se habilita la presuposición de existencia, el sintagma es definido y específico y, por lo tanto, la interpretación más relevante es la referencial. En la interpretación referencial intervienen en coacción las CCPP de Determinante (por el artículo definido los) y Modo (indicativo).

En el ejemplo (8) no se genera la presuposición de existencia y se habilita una interpretación inespecífica y atributiva a partir del proceso de coacción que toma el sintagma jugadores que tuvieran hambre de gloria como un concepto complejo. En este proceso de reinterpretación interactúan distintas categorías conceptuales como el aspecto léxico imperfectivo del verbo principal y su carácter de verbo atético.

Por otra parte, si consideramos el ejemplo (16), observamos que tanto la preposición a como el artículo cuantificacional unos habilitan la interpretación en la que se mantiene la presuposición existencial y requieren un alto grado de especificidad o identificación del referente. Este hecho determina una estructuración informativa en la que se hace relevante la interpretación referencial del SD. Sin embargo, la identificación del referente no se cumple debido al subjuntivo de la cláusula relativa que introduce el rasgo de inespecificidad a través de una construcción sintáctica restrictiva que debiera colaborar para tal identificación. De esta manera, se explica la anomalía del ejemplo.

Veamos otros ejemplos:

- (18) *Buscaban jugador que tuviera / tenía hambre de gloria.
- (19) Buscaban un jugador que tuviera hambre de gloria.
- (20) Buscaban a un jugador que tuviera hambre de gloria.
- (21) *Buscaban un jugador que tenía hambre de gloria.
- (22) Buscaban a un jugador que tenía hambre de gloria.
- (23) ?Buscaban el jugador que tuviera hambre de gloria.
- (24) *Buscaban el jugador que tenía hambre de gloria.
- (25) Buscaban al jugador que tuviera hambre de gloria.
- (26) Buscaban al jugador que tenía hambre de gloria.

Si la expresión referencial está en singular el D es obligatorio independientemente del modo del verbo, como se ve en (18). (21) es inaceptable, el modo indicativo requiere que el SD sea [+específico], cuando se inserta a la oración se vuelve aceptable como se observa en (22). (23) es también marginal

en forma similar a (14) y (24). Ambos ejemplos muestran que el artículo definido sumado al modo indicativo requiere la marca de caso mediante la preposición a.

Extraemos una primera conclusión provisoria, el rasgo [+específico] tiene mayor soporte en la marca de caso que en el D en sí mismo; nos basamos en el hecho de que tanto "el" como "los" requieren de la preposición, y en los datos de los ejemplos; además, consideramos que de los rasgos de la CP T(tiempo) el aspecto imperfectivo no afecta al SD, sí la alternancia entre indicativo y subjuntivo. Es decir, la categoría procedimental de T en su rasgo de modo.

Por último, observemos los siguientes ejemplos:

- (27) *Contrataron jugadores que tuvieran hambre de gloria.
- (28) Contrataron jugadores que tenían hambre de gloria.
- (29) *Contrataron unos jugadores que tuvieran hambre de gloria.
- (30) Contrataron unos jugadores que tenían hambre de gloria.
- (31) *Contrataron a los jugadores que tuvieran hambre de gloria.
- (32) Contrataron a los jugadores que tenían hambre de gloria.
- (33) *Contrataron los jugadores que tuvieran hambre de gloria.
- (34) *Contrataron los jugadores que tenían hambre de gloria.
- (35) *Contrataron a unos jugadores que tuvieran hambre de gloria.
- (36) Contrataron a unos jugadores que tenían hambre de gloria.
- (37) Contrataron un jugador que tenía hambre de gloria.
- (38) *Contrataron un jugador que tuviera hambre de gloria.
- (39) Contrataron a un jugador que tenía hambre de gloria.
- (40) *Contrataron a un jugador que tuviera hambre de gloria.
- (41) *Contrataron el jugador que tuviera hambre de gloria.
- (42) *Contrataron el jugador que tenía hambre de gloria.
- (43) *Contrataron al jugador que tuviera hambre de gloria.
- (44) Contrataron al jugador que tenía hambre de gloria.

En los ejemplos (27) a (44) encontramos los mismos datos que en los anteriores: en (33), (34), (40) y (41) se ve el requisito de la marca de caso "a" con D [+definido]; en el resto de las oraciones inaceptables se produce un choque entre el aspecto léxico télico y el modo subjuntivo; creemos probable que el aspecto perfectivo contenido en T también podría influir, pero no lo tendremos en cuenta en este trabajo.

Por lo expuesto en los ejemplos anteriores, consideramos que en los casos en los que el SD se interpreta como atributivo interviene un mecanismo de coacción. Con la interpretación atributiva del SD se estructura la información como dos predicados o dos propiedades. Allí, la presuposición de existencia no es necesaria y se establece el menor grado de especificidad del sintagma. En los ejemplos anteriores, sería una propiedad expresada por el evento del verbo y otra por el complemento.

Por otro lado, cuando el SD se interpreta como referencial se establecen relaciones de coacción y reinterpretación entre las categorías procedimentales y elementos sintácticos. En esta interpretación hay una instrucción de existencia del referente y además de identificación del mismo. Si esa identificación no es posible a partir del proceso de coacción, o bien se debilita la presuposición existencial y disminuye el grado de especificidad, o bien se introducen anomalías por incompatibilidad entre las categorías procedimentales.

Conclusiones

Proponemos que es posible expresar distintos grados de especificidad del referente de un SD en términos de especificidad relativa.

La identificación de los referentes requiere de un procesamiento paralelo al de la estructura sintáctico-semántica, a partir de un conjunto de mecanismos inferenciales en los que intervienen tanto las categorías procedimentales como también algunos rasgos de las categorías conceptuales.

Se produce la interpretación referencial por un conjunto de procesos de carácter sintáctico, semántico y pragmático. Como consecuencia, se establece el grado de especificidad de acuerdo a la intervención de los mecanismos mencionados, que actúan en paralelo. Estos mismos procesos pueden dar lugar a una interpretación atributiva, con menor grado de especificidad.

En el marco de la TR, los distintos grados de especificidad del SD no estarían dados solo por los rasgos de la categoría procedimental Determinante debido a que en el proceso de asignación de referentes entran en interacción en términos de coacción otras categorías procedimentales como Det y rasgos de T. Esto permite distinguir, por ejemplo, que para el SD definido la forma no marcada sea la específica aunque es posible la interpretación inespecífica en contextos con determinados modos y tiempos. Por otro lado, también se produce en paralelo un proceso de reajuste conceptual en el que están involucradas las categorías conceptuales como, por ejemplo, ciertos rasgos conceptuales de los

verbos, como el aspecto léxico. Proponemos, por lo tanto, que en tales expresiones hay distintos grados de especificidad en cuanto a la posibilidad de recuperación de sus referentes y que no siempre contienen una presuposición de existencia.

Notas

- 1 Frege, G. (1891), Russell, B. (1905) y Strawson, P. (1950 y 1964).
- 2 Adaptamos al español (rioplatense) los ejemplos de Romero y Soria (2007).
- 3 Romero y Soria (2007), "Phasal pragmatics in Robyn Carston's program", pág. 4, traducción nuestra.
- 4 Escandell-Vidal y Leonetti (2002), "Coerción and the stage/individual distinction" en J. Gutiérrez-Rexach (ed.): *From Words to Discourse*, NY/Amsterdam, Elsevier. p. 165, traducción nuestra.
- 5 Para una visión más completa, cf. Rouchota (1992).
- 6 [+específico] es un rasgo binario, la distinción entre [+referencial] y [+atributivo] no porque puede haber SSDD no especificados en cuanto a ella.
- 7 Ver Donellan(1966) y Rouchota (1992)

Referencias.

- Alcina Caudet, Ma. Amparo (1999) "Las expresiones referenciales. Estudio semántico del Sintagma Nominal" Tesis doctoral inédita, Un. de Valencia.
- Carston, R. (1998) *Pragmatics and the Explicit/Implicit Distinction*. PhD thesis, University of London.
- Carston, R. (1999) "The semantics/pragmatics distinction: a view from Relevance Theory". In K. Turner (ed.) *The Semantics/Pragmatics Interface from Different Points of View (CRISPI 1)*, 85-125. Elsevier Science.
- Carston, R. (2000) "Explicature and semantics". UCL Working Papers in Linguistics 12, 1-44. Also to appear in Steven Davis & Brendan Gillon (eds.) *Semantics: A Reader*. Oxford: University Press.
- Donellan, K. (1966) "Reference and Definite Descriptions", en D.D. Steinberg & L.A. Jakobovitz (eds.) *Semantics: an disciplinary reader in philosophy, linguistics and psychology*, Cambridge: The University Press, 1971.
- Escandell Vidal, M. V y M. Leonetti (1997) "Categorías funcionales y semántica procedimental", en Actas del Congreso Internacional de Gramática, Un. De la Laguna, Madrid, Ed. Clásicas. (Vol. I, pp. 363-378)
- Escandell Vidal, M. V y M. Leonetti (2002) "Coerción and the stage/individual distinction" en J. Gutiérrez-Rexach (ed.) *From Words to Discourse*, NY/Amsterdam, Elsevier.
- Laca, B. (1999) "Presencia y ausencia de determinante", en Bosque I. y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la Lengua Española*, Madrid, Espasa.
- Leonetti, M. (2001) "Gramática y Teoría de la Relevancia" ms. UNR.
- Leonetti, M. y Escandell Vidal, M. V. (2004) "Semántica conceptual / Semántica procedimental", en Actas del V Congreso de Lingüística General, Madrid, Arco.
- Leonetti, M. (2004) "Sobre Tiempos y Determinantes", en Actas del V Congreso de Lingüística General, Madrid, Arco.
- Leonetti, M. (1999) "El artículo", en Bosque I. y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la Lengua Española*, Madrid, Espasa.
- Romero, D. (2007) "El v (verbo ligero) como categoría procedimental, presentado en Jornada sobre teoría del lenguaje, Fac. de Humanidades y Cs. de la Educación, UNLP, 27 de noviembre de 2007.
- Romero, D. (2008) "Las Categorías Procedimentales como núcleos de fase en las derivaciones". Actas del III Congreso Internacional Transformaciones Culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, UBA
- Romero, D. (2009) "El tiempo verbal en la interpretación de enunciados". Presentado en I Jornadas de la Lengua "La lengua de los argentinos: Estado de situación", Biblioteca Nacional de la República Argentina, 30 de noviembre de 2009.
- Romero, E. y B. Soria (2007) "Phasal pragmatics in Robyn Carston's program". Presentado en Szklarska Poreba 2006 conference, Varsovia.
- Rouchota, Villy (1992) "On the referential/attributive distinction" en *Lingua* 87, 137-167. North-Holland.
- Rouchota, Villy (1992) "On indefinite descriptions" en *UCLWPL 4* Edited by Hans van de Koot.
- Wilson, D. & Sperber, D. (2004) "La teoría de la relevancia", en *Revista de Investigación Lingüística*. Vol. VII, pp. 237-286.

Capítulo 127: 1025-1033

Publicidades Patrióticas. Una fusión entre el fomento al consumo y los festejos del Centenario en la Argentina

María Soledad Pessi

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Publicidades Patrióticas. Una fusión entre el fomento al consumo y los festejos del Centenario en la Argentina¹

María Soledad Pessi

CONICET y Universidad Nacional del Sur

Bahía Blanca, Argentina

soledad.pessi@uns.edu.ar

Resumen

En el presente trabajo pretendemos demostrar el modo en que la publicidad del Centenario evoca voces y expresiones de un discurso de carácter patriótico como herramienta coyuntural para la persuasión del consumidor, y simultáneamente, como una estrategia para la conformación de una conducta de consumo. Ambos aspectos se reflejan principalmente en la composición gráfica y en la elección de determinadas estrategias discursivas. Desde el punto de vista teórico-metodológico la investigación se desarrolla en el marco de los estudios de Sociolingüística Histórica y Pragmática Histórica, en especial en su vertiente referida al discurso publicitario (Bruthiaux, 1996; Görlach, 2002; Gotti, 2005) con aportes del Análisis del Discurso (Van Dijk, 2003; Wodak, 2003). El corpus está formado por avisos extraídos de las revistas *Caras y Caretas*, *P.B.T.* y *El Hogar* correspondientes a los números editados con motivo de los festejos del Centenario de la Argentina con fecha 25 de mayo de 1910.

Introducción

Los progresos económicos logrados entre 1880 y 1910 fueron suficientes para que la ciudad de Buenos Aires mostrara todo su esplendor durante los festejos del Centenario. Este acontecimiento fue la excusa que permitió revelar al mundo el brillo y la magnificencia reinantes en el país (Vázquez-Presedo, 1978). Haciéndose eco de esta situación, la prensa no dudó en dedicar números especiales para recordar el 25 de mayo de 1810. Mayor cantidad de páginas, calidad superior del papel, imágenes y relatos de los festejos formaron una trama focalizada en las ceremonias de recordación.

El fenómeno del 25 de mayo de 1910 adquiere una particular importancia en el estudio del discurso publicitario. Con motivo de la conmemoración histórica, se publican una serie de anuncios que fusionan, tanto a nivel icónico como a nivel verbal, el interés por persuadir al consumidor de la adquisición de un determinado producto junto con la celebración por los cien años.

En el presente trabajo pretendemos demostrar el modo en que la publicidad de este período evoca voces y expresiones de un discurso de carácter patriótico como herramienta coyuntural para la persuasión del consumidor, y paralelamente como una estrategia para la conformación de una conducta de consumo. Ambos aspectos se codifican principalmente en la inclusión de voces y textos en el discurso, y de estrategias argumentativas como la analogía.

Corpus y Metodología

Para la constitución del corpus se han consultado distintas revistas de la época: *Caras y Caretas*, *P.B.T.* y *El Hogar*. Los anuncios fueron extraídos de los números editados con motivo de los festejos del Centenario de la Argentina con fecha 25 de mayo de 1910. Asimismo, también se complementó esta muestra con avisos extraídos de ediciones previas y posteriores de las mismas publicaciones. De cada uno de los números, se realizó un relevamiento exhaustivo de este tipo de avisos, sin considerar los anuncios repetidos, procedimiento muy común en la época. El total de publicidades a considerar fue de 22. La muestra ofrece una variedad de casos suficientes para efectuar observaciones de carácter cualitativo sobre las cuestiones a tratar.

Desde el punto de vista teórico-metodológico la investigación se desarrolla en el marco de los estudios de Sociolingüística Histórica y Pragmática Histórica, en especial en su vertiente referida al discurso publicitario (Bruthiaux, 1996; Gieszinger, 2001; Görlach, 2002; Gotti, 2005) con aportes del Análisis del Discurso (Van Dijk, 2003; Wodak, 2003).

Analizamos este fenómeno en el marco del denominado “patriotismo publicitario” (Campos Pardillos, 1994:73) que se produce cuando en el mensaje publicitario se apela a sentimientos nacionalistas y patriotas.

Contexto Histórico:

La Argentina a fines del siglo XIX y principios del siglo XX

A fines del siglo XIX se produjeron una serie de cambios de tipo económico, social y político que modificaron sustancialmente la Argentina. Las transformaciones tuvieron honda importancia en el desarrollo de la prensa gráfica, principalmente el aumento demográfico –como causa de la llegada de

grandes oleadas inmigratorias- que redundó en una ampliación de la cantidad de lectores y en la posibilidad de especializar las publicaciones de acuerdo con los distintos intereses de los consumidores. Todo esto producto de la conformación de una clase media con deseos de movilidad social e ingresos que les permitían formar parte de un mercado de consumo que presentó para los primeros años del siglo XX signos de masificación (Rocchi, 2000).

En este escenario de cambios, la publicidad fue uno de los pilares que acompañó el desarrollo de la industria gráfica, ya que permitía bajar el precio de venta de las publicaciones, y en consecuencia, ampliar el número de lectores. A corto plazo, la pauta publicitaria de revistas y diarios aumentó considerablemente en virtud de las ganancias obtenidas. En forma paralela, surgieron las primeras agencias de publicidad, encargadas de sistematizar la actividad que, en principio, era rudimentaria y artesanal.

Por este motivo, la publicidad no puede ser considerada únicamente como un tipo de discurso más adentro de las publicaciones gráficas, sino que debe ser analizada como una parte constitutiva de las mismas, asociada en más de una oportunidad a su éxito o fracaso.

En este proceso, la publicidad como tipo discursivo sufrió una serie de cambios en su estructura que reflejaron el paso del estilo tradicional hacia el moderno. Las imágenes se transformaron en un elemento importante dentro de la dinámica de los avisos y lo mismo ocurrió con el resto de sus constituyentes, en particular, con el titular. A nivel verbal, se desplegó una amplia gama de recursos para atraer la atención del receptor a quien se trataba de convencer a partir de argumentos racionales sobre las ventajas del producto promocionado.

Los festejos por el Centenario

A fines del siglo XIX, el crecimiento económico dio lugar a la confianza en el porvenir. Según Moraña (2008:252) durante este período Argentina “vive la fiesta de la modernidad” entre las que se cuentan distintos festejos como la celebración por el Centenario.

La visita de ilustres personalidades extranjeras dio un colorido especial a los festejos y una afirmación visible de la importancia del país en el contexto internacional: “En 1910, los argentinos tuvieron la exposición del Centenario con embajadores, jefes de estado e infantas de España, que contemplaron, asombrados, los logros económicos, edilicios y culturales del país que daba más brillo, en aquellos años optimistas, a la América del Sur” (Vázquez-Presedo, 1978:131). En el mismo sentido, Schvarzer (1996:119) señala: “En el año del Centenario, Buenos Aires era ya una gran urbe. La ciudad se ubicaba entre las ocho mayores del mundo, por su población (...). Algunos viajeros la veían en el término medio entre París y Nueva York, mientras admiraban la magnificencia de edificios y avenidas en plena construcción”.

Las distintas publicaciones gráficas de la época le dedicaron amplios espacios a través de artículos, comentarios, lujosas imágenes y también en publicidades que, junto con su propósito mercantil, recordaban la gesta heroica.

Al igual que en otras ocasiones especiales, las revistas se imprimían en papel de calidad superior. Ulanovsky (1997:28) señala que, en el caso de Caras y Caretas, este aspecto indicaba su compromiso con los sucesos representativos del país: “Caras y Caretas registró el crecimiento del país y difundió sus pasiones (...). Cuando los fastos del Centenario estuvieron listos, no había por aquí revista más prestigiosa: 200 páginas impresas en delicado papel, con gracia y fino sentido de la observación”. Una situación similar se verifica en las revistas El Hogar y P.B.T.

La influencia del medio o soporte –en este caso las revistas- y de los sucesos de la época sobre las publicaciones se hace particularmente visible en los números dedicados a la celebración del Centenario. Los avisos presentarán un estilo ícono-verbal similar al tono festivo de la publicación. Con una estética singular y un discurso relacionado con los objetivos comerciales distintas empresas, comercios o productos en general (cigarrillos, medicinas, bebidas, perfumes, artefactos musicales, etc.) celebran el natalicio del país.

Algunos aspectos de la comunicación publicitaria

Una de las características que distingue al discurso publicitario gráfico de fines del siglo XIX y principios del siglo XX de la publicidad moderna consiste en que algunos de sus rasgos se explican por la influencia del soporte en el que se publican o como consecuencia de hechos coyunturales que ocurren en la sociedad. En razón de esto, los avisos no pueden estudiarse en forma independiente de la publicación en la que se insertan ya que esta funciona como una variable que incide en su configuración. Un ejemplo paradigmático de este fenómeno lo constituyen los avisos publicitarios que se incluyeron en las revistas utilizadas como fuente durante las fiestas del Centenario.

A efectos de comprender las relaciones que se establecen entre la publicidad y el medio o soporte en el que se insertan seguimos los postulados de Adam y Bohomme (2000:31) y su análisis de la comunicación publicitaria.

Luego de revisar los modelos lineales y modulares aplicados a la comunicación publicitaria, cuyas críticas ponen de relieve, Adam y Bonhomme se centran en la propuesta de un modelo interactivo que

permite, según los autores, una visión distinta acerca de cada uno de los elementos que componen dicha comunicación.

De acuerdo con los objetivos de esta presentación, nos interesa rescatar la caracterización que realizan los autores del canal o soporte por el que se produce el acto comunicativo y su incidencia en la construcción del mensaje publicitario, como así también sus reflexiones acerca de la influencia de factores contextuales.

En principio, se refieren a la “homogeneización referencial de los contenidos periodístico y publicitarios” y más adelante agregan: “(...) se puede notar una frecuente influencia estilística del soporte de prensa sobre sus anuncios publicitarios”. Por último señalan: “El anuncio construye un discurso mixto con su soporte de prensa. Si está claro que éste influencia en primer lugar los mensajes publicitarios insertados, puede a su vez adaptarse a estos últimos. Es evidente en el caso de las revistas especializadas, que para sobrevivir han de tener muy en cuenta a sus patrocinadores” (2000:43).

La influencia del soporte y de algunas circunstanciales coyunturales del período se hace evidente en las publicidades de nuestro corpus. Sin atender a estas variables, se pierde de vista gran parte de significación de los avisos y de su rol en la sociedad.

Análisis

De acuerdo con la construcción de su mensaje y con los recursos utilizados, los avisos publicados con motivo del Centenario pueden clasificarse en tres tipos: 1) publicidades laudatorias que utilizan voces y textos provenientes del discurso patriótico; 2) publicidades que utilizan a la analogía como un recurso para ensalzar el producto en comparación con el Centenario; 3) publicidades donde la mención al Centenario se transforma en una cita de autoridad de un hecho histórico, y por último, 4) publicidades que ofrecen distintas vestimentas para la ocasión.

En virtud de los límites de esta presentación, nos centraremos en el análisis de los dos primeros tipos de avisos. En primer lugar, señalaremos algunos aspectos relativos a la configuración de la imagen de las publicidades y, en segundo lugar, estudiaremos el componente verbal de los avisos.

La imagen

Centrado específicamente en la comunicación visual publicitaria, Eco propone en *La estructura ausente* (1986 [1968]) cinco niveles de decodificación de la imagen en orden creciente de complejidad. Los tres primeros niveles se centran en la imagen y los dos últimos apuntan a la argumentación: a) nivel icónico, corresponde al estudio retórico y es representativo del objeto; b) nivel iconográfico, de dos tipos, uno de carácter histórico que remite a signos convencionales de la iconografía clásica y el otro publicitario; c) nivel topológico, comprende los equivalentes de los tropos verbales; d) nivel tópico, comprende el sector de las llamadas premisas y lugares o topos argumentales, y por último, e) nivel entimemático, articulación de argumentaciones visuales (1986:233). Posteriormente, Eco analiza una serie de mensajes publicitarios donde aplica algunos de los conceptos abordados anteriormente, sin hacerlo de modo sistemático.

Para el análisis de las publicidades incluidas en nuestro corpus, nos interesa rescatar el nivel iconográfico indicado por Eco. Con respecto a este nivel de análisis de la imagen, afirma: “tenemos dos tipos de decodificación. Una de carácter “histórico”, para la cual la comunicación publicitaria utiliza configuraciones que en términos de iconografía clásica remiten a significados convencionales (desde la aureola que indica santidad hasta una configuración determinada que sugiere la idea de maternidad, a la venda de un ojo que connota pirata o aventurero, etc.)” y continúa: “La otra, de tipo publicitario, en la que, por ejemplo, la modelo está connotada por un manera particular de estar de pie con las piernas cruzadas. La costumbre publicitaria ha puesto en circulación unos iconogramas convencionales” (Ibíd.234).

A nivel visual, los avisos se cargan de una serie de dispositivos iconográficos que dan cuenta de los festejos del Centenario. Las ilustraciones abrevan del campo de las imágenes de la tradición mitológica, histórica y legendaria grecolatina, en función de equiparar –y hasta superlativizar modélicamente- el festejo de los cien años con otros hechos históricos. Guirnaldas que recuerdan motivos épicos, laureles, banderas, escudos, columnas, en consonancia con la temática, destacan su función patriótica.

En virtud de su singularidad icónica, la estética de estos avisos es claramente diferente a la de los anuncios tradicionales.

Estrategias Persuasivas

Intertextualidad y Polifonía: Publicidades Laudatorias

Las publicidades focalizan su mensaje en la celebración del Centenario por medio de expresiones propias del discurso patriótico. Poseen una configuración discursiva particular que se comprende a partir de las características del soporte en el que se incluyen y de los datos del contexto de

producción. En el aviso, el objetivo comercial se coloca en un segundo plano para poner de relevancia la celebración patriótica, cuya valoración se transfiere a la empresa o producto que se promociona.

Los fragmentos del discurso patriótico se reconocen a través de estrategias como la intertextualidad y la polifonía. Así, por ejemplo, adquiere una presencia particular en estas publicidades la inclusión de breves fragmentos del Himno Nacional Argentino como parte de una estrategia de intertextualidad².

Gérard Genette, en *Palimpsestos* (1989:10), define el concepto de intertextualidad: "(...) defino la intertextualidad, de manera restrictiva, como una relación de copresencia entre dos o más textos, es decir, eidéticamente y frecuentemente, como la presencia efectiva de un texto en otro". Entre las formas en que puede aparecer la intertextualidad, menciona la cita, el plagio y la alusión. Sobre la cita afirma: "con comillas, con o sin referencia precisa".

Este recurso es muy frecuente en el discurso publicitario, López Mora (2007:50): señala al respecto: "Esta innegable capacidad de la publicidad para asumir como propias peculiaridades de otros tipos de discurso es una de sus principales características". Esta autora indica además que los discursos más frecuentes que se insertan en los avisos son el discurso periodístico, técnico científico, literario, entre otros.

También Goddard (2006:51) reflexiona sobre la intertextualidad en la publicidad: "The term intertextuality refers to the way one text can point to or base itself on another". Más adelante agrega: "Intertextuality can be an important component of an advert's meaning, in that the original text being referred to established a message which the second text can then use and elaborate on. In this way, the second text doesn't have to work so hard - it can take for granted that the original text has left a trace which it can use to its advantage" (Ibid. 51).

De acuerdo con la afirmación de Goddard, el uso que hace el discurso publicitario de la intertextualidad está vinculado con los efectos persuasivos. La inclusión de otros textos debe ser reconocida por los receptores y representar alguna ventaja para la venta del producto o servicio promocionado con el que establece una relación, de acuerdo con los distintos casos, más o menos directa.

Por su parte, en el marco de los estudios sobre Análisis del Discurso, Fairclough (1992:85) refiere dos tipos de relaciones que se pueden dar entre los textos: intertextualidad manifiesta e interdiscursiva o constitutiva. En el primer tipo de intertextualidad, las relaciones que un texto establece con otros es visible, las marcas son explícitas, mientras que el segundo tipo, la interdiscursividad, consiste en la incorporación de un texto en otro con ausencia de marcas explícitas.

En nuestro corpus de avisos, la intertextualidad aparece con la inclusión de fragmentos del Himno Nacional Argentino, tal como se observa en la Figura 1, que muestra la publicidad de una tienda. Si bien no están presentes las comillas a las que se refiere Genette, el destacado tipográfico, el recorte visual de los elementos, sumado al entorno estético que denota el hecho patriótico, permiten determinar que se trata de un texto que por su contenido no se integra al aspecto comercial explícito del aviso. En tal sentido, por su contenido simbólico debe reconocerse como previo a la construcción discursiva del mismo. En tal sentido, según lo señalado por Fairclough estaríamos ante un caso de intertextualidad manifiesta.

La importancia del Himno Nacional como símbolo de nacionalidad y como materialización de la gesta heroica del 25 de mayo de 1810 se refleja además es una serie de avisos que promocionan artefactos musicales. Si bien no se incluyen fragmentos de la oda musical, se hace referencia a la importancia que tiene la adquisición de gramófonos, grafófonos o pathéfonos -este último en clara mención a su marca comercial- para su reproducción en los hogares.

A simple vista, por su misma construcción discursiva, las publicidades laudatorias parecen renunciar a sus objetivos comerciales para poner de relieve un sentimiento patriótico en coincidencia con los intereses de la revista y de la sociedad de la época. Pese a esto, consideramos que aquellas empresas o productos que optan en sus avisos por la inclusión de otros textos, en este caso particular y en el contexto del Centenario el Himno Nacional, se muestran comprometidos con los sucesos históricos fundacionales de la nación y al mismo tiempo buscan despertar una actitud positiva de los destinatarios al evocar un acontecimiento que establece lazos solidarios entre los miembros del mismo país. En tal sentido, el recurso de la intertextualidad, colabora en lo que hoy podría denominarse dentro de los estudios de marketing como imagen de marca o imagen de la empresa.

Además de la intertextualidad, la polifonía es otro de los mecanismos que permite la inclusión de voces en el discurso³. En los avisos se observa la evocación de expresiones provenientes de un discurso de carácter patriótico, que se detectan principalmente en la elección de determinados ítems léxicos.

Ramírez Peña (2008:1) considera que el concepto de polifonía debe entenderse en un sentido amplio: "ampliar la definición de polifonía a la consideración del discurso, no solamente como entramado de voces citadas, sino como articulación de voces que proceden de los mundos referidos como cultura; como ordenamiento social e ideológico establecido en el acto intersubjetivo; y como instauración de las anteriores voces en una voz propia del autor del discurso". Con respecto a las casusas por las que se insertan distintas voces, Calsamiglia Blancafort y Tusón Vals afirman: "las

voces aportan puntos de vista y perspectivas con las que el locutor puede coincidir, estar muy próximo o bien distanciarse” (2002:150).

En nuestro corpus hemos detectado una serie reducida de voces que se reiteran en distintos avisos y que están vinculadas con el evento patriótico. Entre ellas: Gloriosa Independencia, progreso, amor patrio. Estos elementos, que no se registran en publicidades de otros números, coinciden con el estilo del discurso de la revista de los ejemplares del Centenario.

Con respecto a la finalidad de su empleo, Calsamiglia Blancafort y Tusón Vals (2002:151) señalan: “Así como las palabras son de todos, y dichas ya por otros se vuelven a enunciar y decir con intención por cada hablante, en la cita de las voces de otros la subjetividad también aparece. En primer lugar, porque en un discurso propio aparece el discurso ajeno, probablemente interpretado y traído hacia el discurso de base con un propósito concreto: buscando vivacidad, dramatismo, veracidad o autenticidad; autoridad u orientación argumentativa”.

En relación con esta afirmación, resulta interesante observar la función que cumplen estas voces en el marco de los avisos publicitarios. Si consideramos que el objetivo primordial de la publicidad es persuadir al consumidor para que adquiera un producto o servicio, es poco probable que se inserten en este tipo de texto con un simple propósito decorativo. En tal sentido, del mismo modo que señalamos para la intertextualidad, creemos que al incluir estas voces en la publicidad las empresas, o los productos, asumen un compromiso con los sucesos de la época y se produce una transferencia del sentir patriótico que redundará en una valoración positiva del destinatario.

Analogía

La analogía es un recurso argumentativo por medio del que se ponen en consideración dos ideas. Es una forma inductiva de argumentar fundada en que si dos o más entidades son semejantes en uno o más aspectos, entonces es probable que existan entre ellos más semejanzas en otras facetas. Como indica Sosa (2002:1) la analogía es un recurso argumentativo común en los discursos orientados a convencer: “Su eficacia radica en su capacidad para llevar a cabo simultáneamente dos operaciones: por un lado, poner en relación diferentes esferas de experiencia y, por otro, usar de esa relación para direccionar inferencias y producir la interpretación deseada”.

Aunque ha sido utilizada con otros fines, en este caso nos interesa rescatar su valor como recurso argumentativo (Campos Salas, 2005:250). Sobre el mismo recurso, van Eemeren et al. (2006:103) señalan: “En la argumentación basada en una relación de analogía, un punto de vista es defendido demostrando que algo mencionado en el punto de vista es similar a algo que se cita en la argumentación, y que sobre la base de esta semejanza el punto de vista debería aceptarse”.

Perelman y Olbrecht Tyteca (1989:570) consideran la analogía como una similitud de estructuras. Para estos autores, la analogía se constituye sobre un tema (términos A y B que sostienen la conclusión) y un foro (términos C y D, que sirven para sostener el razonamiento). Para que exista la analogía, entre ellos debe haber una relación asimétrica, deben pertenecer a campos distintos.

En las publicidades aparecidas con motivo del Centenario, la analogía es uno de los recursos más utilizados. A diferencia de los avisos laudatorios, donde la intertextualidad y la polifonía anulan o limitan las posibilidades de vinculación con el producto, la analogía es un recurso que permite relacionar la gesta heroica con la promoción del producto, siendo así más afectiva desde el punto de vista publicitario.

Los siguientes ejemplos muestran la presencia de analogía argumentativa en los avisos de la etapa del Centenario:

(1) Un país apenas ha nacido cuando cumple 100 años, más una persona suele representarlos antes de tenerlos, a no ser que sepa conservar sus fuerzas y reavivar constantemente su espíritu.

Eso es lo que ha hecho “El extracto de Pabst”

Extracto de malta Pabst: Caras y Caretas, 25-05-1910.

(2) Después de cien años transcurridos, nuestros antepasados –si volvieran a la vida- se maravillarian de los progresos enormes que hemos llegado a conseguir.

En aquellos tiempos el Dios Cupido sólo se ocupaba de los corazones, ahora ya lo veis: El amor es más práctico, hace “reclame” de los excelentes cigarrillos Vuelta Abajo.

Cigarrillos Vuelta Abajo: Caras y Caretas, 25-05-1910.

En uno y otro anuncio, el foro se extrae de un hecho histórico: los cien años del país. En tanto el tema se relaciona con el aspecto comercial del aviso. De acuerdo con las características de la analogía, ambos pertenecen a campos distintos pero se percibe un paralelismo entre las dos situaciones.

En el primer caso el paralelismo se da entre los años del país y la vida de una persona. La analogía permite concluir que si una persona quiere vivir bien sus años y llegar a tantos como el país debe consumir el producto promocionado, en este caso, un tónico de amplio espectro como el extracto Pabst (Figura 2).

En el segundo ejemplo, se presenta una situación similar. La analogía, anclada en el hecho histórico, se traslada a la actualidad del aviso. La situación que se compara es la función del Dios

Cupido cien años atrás y la función de Cupido hacia 1910. A diferencia del anterior, este aviso no puede comprenderse sin el auxilio de la imagen que muestra un cartel de reclame u oferta donde aparece la imagen del Dios Cupido señalando un cartel con el nombre de los cigarrillos.

Con respecto a la función o usos de la analogía Campos Salas (2005:250) señala: “Podríamos decir que existe una dimensión de la analogía con carácter descriptivo, la cual afirma que una cosa es como otra solo para describirla, de manera adornada o poéticamente. Aparece también una dimensión de la analogía con carácter explicativo, en la cual se narra una situación o se hace uso de algunas imágenes más cercanas a nuestras experiencias cotidianas para explicar comparativamente algo. La analogía, entonces, logra exponer más claramente ideas poco familiares o comprensibles”. Y más adelante afirma: “El recurso de exponer uno o más aspectos similares en situaciones distintas deja en la mente una impresión más viva, casi ilustrada, del asunto en cuestión. En general, la analogía, como relación de semejanzas entre cosas distintas, nos muestra una buena manera de comprender mejor un asunto” (2005:250). De alguna manera, podemos indicar que en la publicidad la función de la analogía coincide con lo expresado por Campos Salas. Sin embargo, creemos que en el caso específico de estos anuncios, la analogía funciona a partir de otros valores.

En relación con los efectos de la analogía, Perelman y Olbrecht Tyteca (1989:583) se refieren a las transferencias de valor: “transferencia de valor del foro al tema y recíprocamente, transferencia del valor relativo de los dos términos del foro al valor relativo de los dos términos del tema”. Y más adelante continúan: “Una analogía parece apropiada cuando el foro evidencia los rasgos del tema que se consideran primordiales; su sustitución por una nueva analogía consiste, la mayoría de las veces, en reemplazar una estructura por otra, que pone de relieve los rasgos que se estiman más esenciales. Por tanto, muy a menudo el admitir una analogía corresponde a un juicio sobre la importancia de los caracteres que destaca esta analogía, lo cual explica las afirmaciones que parecían extrañas a primera vista” (1989: 597).

El valor de la gesta heroica se transfiere por analogía al producto promocionado. A pesar de la distancia entre el foro y el tema, el foro evidencia los rasgos del tema que son primordiales: en el primer caso, la perdurabilidad a través de los años, que se consigue a través de la medicina; en el segundo, la función del Dios Cupido, que ahora promociona cigarrillos. En ambos casos, se utiliza el Centenario como un punto de referencia para destacar el producto ofrecido.

Conclusiones

El 25 de mayo de 1910 representó para la Argentina una fecha de importancia trascendental. El Centenario se vivió como un festejo, pero también como una oportunidad para mostrar al mundo los progresos y el crecimiento económico del país.

Al ritmo de los cambios económicos, políticos y sociales, las revistas de la época absorbieron las innovaciones tecnológicas que permitieron retratar las celebraciones patrias en todo su esplendor.

Las publicidades, lejos de mostrarse ajenas a la influencia del soporte en el que se insertan y de las circunstancias sociohistóricas, reflejaron en su construcción discursiva la celebración por los cien años.

Según hemos podido observar, la iconografía y la articulación conjunta de intertextualidad, polifonía y analogía tejieron un entramado discursivo que, por un lado, ponderó y evocó los hechos de la patria como forma de apelación e inserción en el contexto sociohistórico de la época. Al mismo tiempo, la evocación del hecho mediante un discurso de carácter patriótico, que establecía lazos solidarios como argentinos con los destinatarios de la publicidad, servía como estrategia persuasiva de venta y promoción de un producto. El Centenario se transforma así en un lugar argumentativo que permite transferir los valores identitarios de nacionalidad y patriotismo a los productos o empresas que se promocionan a través de los mencionados recursos.

Figuras



Figura 1 Y 2: *Caras y Caretas*, 25 de mayo de 1910.

Notas

- 1 Este trabajo forma parte de una investigación en marcha en el marco de una beca doctoral de CONICET (“Análisis sociolingüístico de avisos publicitarios gráficos en español bonaerense (1880-1930). Se realiza en el proyecto “Interacción verbal en español bonaerense: construcción de identidades, valores y creencias” dirigido por la Dra. Elizabeth M. Rigatuso, desarrollado en el Centro de Estudios Lingüísticos “Dra. Ma. Beatriz Fontanella de Weinberg”, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional del Sur.
- 2 Sobre el concepto de intertextualidad pueden consultarse Fairclough (1992:101) y López Mora (2007:47).
- 3 Lescano (2002:1) propone un cruce entre las nociones de intertextualidad y polifonía.

Referencias

Adam, Jean-Michel y Bonhomme, Marc (2000) *La argumentación publicitaria. Retórica del elogio y de la persuasión*. Madrid: Cátedra.

Bruthiaux, Paul (1996) *The discourse of classified advertising: exploring the nature of Linguistic Simplicit*. New York: Oxford University Press.

Calsamiglia Blancafort, Helena y Tusón Vals, Amparo (2002) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Campos Pardillos, Miguel Ángel (1994). *Mecanismos de adaptación e individualización del mensaje publicitario en lengua inglesa*. España: Universidad de Alicante.

Campos Salas, Jeannette (2005) “El uso de la analogía como forma de argumentación en el pensamiento de Judith Jarvis Thomson”. *Filología y Lingüística*, XXXI (2), pp.249-270.

Eco, Humberto (1986) *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Lumen.

Fairclough, Norman (1992) *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.

Genette, Gérard (1989) *Palimpsestos. La escritura en segundo grado*. Madrid: Taurus.

Gieszinger, Sabine (2001) *The history of advertising language: the advertisements in The Times form 1788 to 1996*. Frankfurt: Peter Lang.

Görlach, Manfred (2002) “A linguistic history of advertising, 1700-1890”. En Fanego (eds). *Sounds, Words, Texts and Change*. Amsterdam: Benjamins.

Gotti, Mauricio (2005) “Advertising Discourse in Eighteenth-century English Newspapers”. En Skaffari et al. (eds). *Opening Windows on Texts and Discourses of the Past*. Amsterdam: Benjamins, 23-38.

Lescano, Alfredo (2002) “Polifonía y medios masivos”. En *Actas del IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

López Mora, Pilar (2007) “La intertextualidad como característica esencial del discurso publicitario”. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 30. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, pp.45-67.

- Moraña, Ana (2008) "La propaganda, la moda y el consumo en la revista Caras y Caretas (Argentina, 1898-1910)". En *Estudios. Revista de Investigaciones Literarias y Culturales*, 32, (16), pp.249-273.
- Perelman, Charles y Olbrechts-Tyteca, Lucie (1989) *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Ramírez Peña, Luis Alfonso (2008) "El estilo directo e indirecto y otras voces en la concepción polifónica del discurso". En *Actas del XV Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)*, Uruguay: Montevideo, Universidad de la República, pp.1-8.
- Rocchi, Fernando (2000) "El péndulo de la riqueza: la economía argentina en el período 1880 -1916". En Lobato, Mirta (dir.). *Nueva historia argentina*, Tomo 5: "El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)". Buenos Aires: Sudamericana, p.15-69.
- Schvarzer, Jorge (1996) *La industria que supimos conseguir. Una historia político-social de la industria argentina*. Buenos Aires: Planeta.
- Sosa, Nélica (2002) "El empleo de la analogía en la argumentación periodística". En *Las teorías lingüísticas frente al nuevo siglo, Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Ulanovsky, Carlos (1997) *Parent las rotativas. Historia de los grandes diarios, revistas y periodistas argentinos*. Buenos Aires: Espasa.
- Van Dijk, Teun (2003) *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.
- Van Eemeren, Frans et al. (2006) *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Vázquez-Preseido, Vicente (1978) *Crisis y retraso. Argentina y la economía internacional entre las dos guerras*. Buenos Aires: Eudeba.
- Wodak, Ruth y Meyer, Michael (comp.) (2003) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

Capítulo 128: 1035-1042

El sistema temático en géneros históricos relacionados
con los sucesos del 25 de mayo de 1810

María Lelia Pico

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

El sistema temático en géneros históricos relacionados con los sucesos del 25 de mayo de 1810

María Lelia Pico

Facultad de Filosofía y Letras, UNT

Tucumán, Argentina

leliapb@tucbbs.com.ar

Resumen

La historia se interpreta según las opciones que realiza el historiador con respecto a qué sucesos presentar, qué participantes incluir, qué voces hacer oír y cómo organizar los sucesos. Partiendo de la Lingüística Sistémico Funcional, lingüistas han desarrollado una teoría del género. Coffin (2000) muestra cómo los géneros característicos de los textos históricos varían desde construir el pasado como un cuento, pasando por una explicación de causas y consecuencias de un evento histórico hasta construirlo como un argumento. El presente trabajo presenta el análisis del sistema temático de dos textos tomados de libros de Ciencias Sociales del nivel primario y secundario de un colegio de San Miguel de Tucumán y referidos a los sucesos vividos en nuestra patria en la semana del 25 de mayo de 1810. Los resultados muestran un claro cambio entre construir el pasado como un relato y construirlo enfatizando sus causas y consecuencias. En el texto de nivel primario, los temas más recurrentes fueron los temas tópicos no marcados. Se encontraron conectores que muestran adición de información, tiempo o contraste. En el texto de nivel secundario los temas tópicos estaban representados generalmente por nominalizaciones. También se encontraron circunstanciales de tiempo, estructuras de voz media activada por otros y estructuras en voz pasiva tematizados. Este trabajo pretende ser un aporte para docentes de Ciencias Sociales, de manera que puedan explotar mejor los textos históricos y así ayudar a descubrir a los alumnos la importancia de la historia en el presente y futuro de los pueblos, la íntima unión entre presente y pasado y el valor de ambos.

Introducción

La historia se interpreta según las opciones que realiza el historiador con respecto a qué sucesos presentar, qué participantes incluir, qué voces hacer oír y cómo organizar los sucesos. Cada oración en un texto histórico contribuye a la interpretación que el historiador quiere transmitir y las opciones ideacionales, interpersonales y textuales construyen el punto de vista que se quiere presentar.

Partiendo de la Lingüística Sistémico Funcional, lingüistas han desarrollado una teoría del género. Coffin (1997 en Schleppegrell 2004) muestra cómo los géneros característicos de los textos históricos varían desde construir el pasado como un cuento, enfocándose en hechos particulares y concretos que se desarrollan a través del tiempo, pasando por una explicación de causas y consecuencias de un evento histórico hasta construirlo como un argumento cuyo foco es la presentación de tesis abstractas organizadas en el tiempo del texto.

Tomando como base esta clasificación, el presente trabajo presenta el análisis de dos textos tomados de libros de Ciencias Sociales pertenecientes al nivel primario y secundario de un colegio de San Miguel de Tucumán. Ambos textos se refieren a los sucesos vividos en nuestra patria el 25 de mayo de 1810. El análisis se centró en el sistema temático del significado textual.

SopORTE teórico

A. Metafunciones del lenguaje

Todo texto funciona en un contexto y ese contexto funciona en dos niveles: a) el nivel de registro, en donde tanto el campo (actividad social), como el tenor (relaciones pragmáticas y sociales entre el escritor, el lector y los demás), y el modo (el rol del idioma en la comunicación) tienen consecuencias en las elecciones realizadas en el sistema lingüístico; y b) el nivel de género en el que el propósito social de usar el idioma también tiene consecuencias en las opciones lingüísticas (Christie 1990 en Kroll 2003).

La Lingüística Sistémico Funcional (LSF) proclama una interacción permanente entre la cultura y el contexto social y los propósitos, la organización y el lenguaje usado en un texto determinado. "El lenguaje es una parte natural del proceso de la vida. Usamos el lenguaje para interactuar con otros... y al hacerlo, interpretamos y representamos el mundo para otros y para nosotros mismos; también se usa para almacenar la experiencia personal y colectiva que se construye en ese proceso" (Matthiessen y Halliday 1999 en Ghio y Fernandez 2005:16). Estas son las metafunciones del lenguaje que la LSF denomina ideacional, interpersonal y textual. La función ideacional representa la experiencia del mundo físico y de nuestro mundo interno o mental (Halliday 1985:53). La función interpersonal centra la atención en los participantes de la interacción y en el modo en que se relacionan entre sí. La función textual se refiere a la manera en que ocurre el evento en lo que concierne al lenguaje.

Dentro de la función ideacional, se analizan los participantes, procesos y circunstancias. El participante es “el elemento que elabora o realiza el proceso” (Martin et al 1997 en Ghio y Fernández 2005). Los procesos externos (procesos materiales) son acciones y eventos, mientras que los internos (procesos mentales) son registros, reacciones o reflexiones del mundo que nos rodea. Por medio del lenguaje generalizamos o relacionamos un fragmento de experiencia con otro, introduciendo los procesos relacionales (Halliday 1985/1994). Las circunstancias son el ambiente en el que los diferentes procesos ocurren: tiempo, modo, causa, materia, compañía, etc. (Thompson 1997).

Uno de los principales propósitos de la comunicación es interactuar con otras personas. Algunos elementos importantes a analizar en la función interpersonal son los sujetos y los grupos verbales. El sujeto expresa la entidad a quien el hablante/escritor quiere hacer responsable de la validez de la proposición. El grupo verbal hace posible la negociación de la validez de esa proposición. A través del mismo, el escritor muestra el tiempo de la acción (tiempo verbal), si la proposición es positiva o negativa (polaridad) o si puede presentar proposiciones en forma no categórica; por ejemplo expresando probabilidad, necesidad, certeza, obligación (modalidad).

Para que un grupo de cláusulas constituyan un texto es necesario mostrar la relación entre las mismas en forma explícita. La función textual analiza la cohesión (gramatical y léxica) y coherencia de un texto.

Cada una de estas funciones se manifiesta simultáneamente en la estructura de la cláusula, a través de tres sistemas:

- 1) El Sistema de Transitividad construye el significado ideacional, que expresa la experiencia humana como un proceso en el que interviene un actor como participante activo y las circunstancias de ese proceso.
- 2) El Sistema de Modo construye el significado interpersonal, que expresa las relaciones entre el hablante/escritor y el oyente/lector/audiencia.
- 3) El Sistema Temático construye el significado textual, crea discurso.

El sistema de Tema pertenece a la función textual del lenguaje. Tiene que ver con la organización de la información dentro de las cláusulas individuales, y a través de ésta con la organización del texto (Ghio y Fernández 2005). Halliday (1985:38) define al Tema como “elemento que sirve como punto de partida del mensaje, al que se refiere la cláusula”. En algunos idiomas, por ejemplo el inglés, el tema se indica por su posición inicial en la cláusula. Otros idiomas, sin embargo, desarrollan otras estrategias además de la ubicación inicial en la cláusula. De allí que posteriormente Halliday y Matthiessen (2004 en Moyano En prensa) declaran que el tema es también “lo que ubica y orienta la cláusula en su contexto” (p. 3).

Uno de los aspectos que distinguen el español del inglés es el hecho de que presenta verbos flexionados y, con frecuencia, elipsis o posposición en relación con el verbo. El idioma español parece tener gran flexibilidad en cuanto al orden de los componentes de la cláusula. Taboada (1995:11) define el tema en español como “una categoría formal con dos funciones en la cláusula: i) establecer relación con el discurso previo para mantener un punto de vista coherente y ii) servir como punto de partida para el desarrollo del discurso”. Afirma también que la función de tema es realizada por la primera posición en la oración, “especialmente por aquellos elementos que implican un conocimiento compartido entre hablante y oyente” (p.12).

En lo que Halliday (1985) llama la “estructura total del tema”, pueden contribuir componentes de las tres funciones: ideacional, interpersonal y textual. Sin embargo, es el elemento ideacional o tema tópico el que está siempre presente en el tema.

El sujeto se considera tema no marcado para la cláusula declarativa, por ser la elección más frecuente o típica para esta función, excepto que exista “una buena razón” (Halliday, 1994:42-3) para tomar otra opción. La identidad (realizada en el sintagma generalmente por el participante/sujeto) da la orientación básica al campo en cada fase del discurso, como punto de partida recurrente. El tema no marcado andamia la continuidad en el discurso (Martin & Rose, 2007:191).

Por el contrario, se entiende por tema marcado todo significado experiencial que aparezca antes del sujeto, como circunstancias o participantes no sujetos, coincidentes con adjuntos y complementos en el modo de la cláusula (Halliday, 1994:44). Los temas marcados sólo se usan cuando “razones contextuales rechazan la opción no marcada como tema” (Thompson 1997:121). Los significados realizados como tema marcado establecen un cambio en los participantes principales o en el tiempo del discurso y señalan nuevas fases, es decir, andamian la discontinuidad (Martin & Rose 2007).

El tema interpersonal incluye verbos conjugados, palabras interrogativas, adjuntos o cláusulas mentales, en primera o segunda persona, que expresan la opinión del hablante/escritor (Martin, Matthiessen y Painter 1997:25) o vocativos que identifican al receptor del intercambio. Palabras o frases típicas en castellano que transmiten el punto de vista del hablante/escritor son: honestamente, en mi opinión, francamente, simplemente, al fin y al cabo, técnicamente (Taboada 1995).

El tema textual brinda prominencia temática a elementos textuales que establecen un lazo cohesivo con un discurso previo o que brindan continuidad: sin embargo, y aún así, y, pero, porque, mientras, bueno, además, en primer lugar, en segundo lugar, etc. (Taboada 1995).

B. Teoría del género

Enfoques recientes relacionados con la enseñanza de la escritura en lengua materna y lengua extranjera tienden a concientizar a los alumnos acerca de la importancia del concepto de género: “formas abstractas, socialmente reconocidas del uso de la lengua” (Hyland, 2003:21), “marcos institucionalizados que generan expectativas mutuas entre lectores y escritores” (Carlino, 2006:162).

El enfoque de género influenciado por la Lingüística Sistémico Funcional es tal vez el mejor articulado y más orientado al campo pedagógico (Las otras dos orientaciones son la Nueva Retórica y la Enseñanza de Inglés con Fines Específicos – Hyland, 2007). Esta pedagogía, consistente con la teoría desarrollada por Michael Halliday (1985, 1994), fue desarrollada por lingüistas como Martin (1989, 1992) y Christie (1991 en Hyland 2007). Martin (1992:505) define al género como “una actividad social, que se lleva a cabo en etapas y orientada a un fin”. Social porque participamos en géneros con otras personas; en etapas porque generalmente para conseguir nuestros objetivos tenemos que seguir ciertos pasos; orientada a un fin porque usamos los diversos géneros con algún propósito (Martin & Rose 2003).

Eggs (1994:26) menciona que “hay tantos géneros diferentes como actividades sociales ocurren en nuestra cultura”. Por lo tanto, además de la amplia gama de géneros que se encuentran en la vida diaria, tales como comprar y vender cosas o contar historias, también existen, entre otros:

- (1) Géneros literarios: cuentos cortos, novelas románticas, autobiografías, baladas, sonetos, fábulas, tragedias, comedias.
- (2) Géneros populares escritos: artículos de periódicos, reportajes en revistas, recetas.
- (3) Géneros educativos: ensayos, informes, exámenes, clases, conferencias.

Dentro de los géneros educativos, Coffin (1997 en Schleppegrell 2004) describe diversos géneros característicos de los textos históricos. Muestra cómo esos géneros varían desde construir el pasado como un cuento, enfocándose en hechos particulares y concretos que se desarrollan a través del tiempo (Relato histórico) hasta construirlo como un argumento cuyo foco son tesis abstractas organizadas en el tiempo del texto (Explicación causal, Argumento).

La Tabla 1 muestra cuatro géneros históricos que se pueden encontrar en textos escolares. Algunos se enfocan más en el relato en sí del suceso, mientras que otros priorizan la explicación o el argumento, según el tema a tratar y la edad de los estudiantes.

Género	Propósito
Relato Histórico	Volver a contar hechos en una secuencia.
Informe Causal Histórico	Explicar por qué los sucesos ocurrieron en una secuencia determinada; no sólo contar el pasado sino también explicarlo.
Explicación Causal Histórica	Explicar sucesos pasados examinando sus causas y consecuencias.
Argumento Histórico	Proponer una interpretación particular del pasado por medio de un análisis y debate de posiciones y argumentos.

Tabla 1 Géneros históricos (Basada en Coffin, 1997 tomada de Schleppegrell 2004: 127)

El registro del discurso de textos históricos incluye:

a) recursos ideacionales que realizan el campo y permiten la exposición de conocimiento sobre sucesos históricos a través de procesos materiales, una serie de participantes que varían entre personales o individuales y abstractos o institucionales y relaciones lógicas de temporalidad y causalidad.

b) recursos interpersonales que realizan tenor mientras el escritor registra, interpreta y juzga, haciendo uso de procesos mentales que informan sobre el punto de vista de los demás, modalidad que construye relaciones de poder y lengua valorativa que presenta una evaluación implícita de diversos significados actitudinales.

c) recursos textuales que realizan modo y estructuran el texto por medio de nexos conjuntivos, metáforas gramaticales y recursos temáticos (Schleppegrell 2004: 128)

Análisis de los textos: Resultados y Discusión

Los dos textos analizados fueron tomados de libros de Ciencias Sociales que se utilizaron en un colegio privado de la ciudad de San Miguel de Tucumán, Provincia de Tucumán, Argentina. En este trabajo, y por cuestiones de espacio, sólo se incluye un análisis parcial de los temas de las cláusulas independientes y practácticas de ambos textos.

El Texto 1 fue tomado de Cacace, G. y Borgognoni, M (1988) *Ciencias para chicos, Libro de Ciencias para 4° año de la E.G.B.* Buenos Aires: Editorial Stella. Pertenece al género Relato Histórico, una narración de sucesos que se nominalizan en periodos, eras y etapas que son evaluados por el historiador con modificadores que los describen y los clasifican (Coffin 1997 en Schleppegrell 2004). El propósito de este género es relatar una serie de hechos históricos que ocurrieron en tiempo real (Christie & Martin 2000).

El título del texto, “Momentos de decisión”, muestra claramente que algo estaba ocurriendo y era tiempo de tomar decisiones importantes.

Las tres etapas características de este género Antecedentes ^ Registro de Acontecimientos ^ Deducción (Coffin 2000) se distinguen fácilmente. Los tres primeros párrafos presentan brevemente las distintas situaciones que llevan a este momento de decisión: las invasiones inglesas, el cabildo abierto del 14 de agosto de 1806, la invasión de Napoleón Bonaparte a España y el desconocimiento de las autoridades impuestas por los franceses por parte de los españoles (Antecedentes).

Los párrafos siguientes detallan cuál fue la decisión tomada y cómo se llegó a la misma: una multitud pide un cabildo abierto, el virrey Cisneros accede a convocarlo, se envían las invitaciones, forman un gobierno temporario presidido por el virrey, pero ante el descontento del pueblo se forma la Primera Junta de Gobierno (Registro de Acontecimientos).

El recuadro ubicado al final del texto muestra la importancia histórica de los sucesos narrados previamente (Deducción). Si bien esta etapa es optativa, su inclusión es importante pues muestra las razones por las que los sucesos merecen ser contados. En este caso, el escritor inclusive se involucra en la evaluación y con orgullo muestra las consecuencias de esos sucesos: “Habíamos logrado por primera vez tener un gobierno formado por hombres que habían nacido en nuestra tierra. Dimos así el primer paso hacia la independencia definitiva”.

Los temas más recurrentes (53% de las cláusulas de la muestra) son los temas tópicos no marcados, especialmente el tema típico en español, participante explícito o elidido. Tal como lo muestran Martin y Rose (2008:132) la mayoría de estos temas se refieren a sucesos previos (“las invasiones inglesas”), participantes genéricos (“los españoles”) e individuos, principalmente personas muy conocidas en la época (“Napoleón Bonaparte”; “un francés”, refiriéndose a Napoleón Bonaparte; “el virrey Cisneros”). Estos resultados también coinciden con Moyano (En prensa), quien demuestra que el tema coincide con el participante explícito. Dicho de otro modo, la realización del sujeto psicológico, el sujeto gramatical (como concordante) y el sujeto lógico (Halliday 1994) coinciden en un solo elemento colocado en posición inicial de la cláusula.

El 27% de las cláusulas de la muestra tienen como primer elemento experiencial una circunstancia temporal (“Al conocerse en Buenos Aires estas noticias”, “En la reunión del cabildo abierto”) o causal (“Ante el descontento del pueblo”). Cuando esto ocurre es porque se produce un cambio en el desarrollo del texto. Se estaría, entonces, frente a un tema marcado que en el discurso cumple una función específica: andamia la discontinuidad señalando el inicio de nuevas fases, estableciendo cambios de algún tipo en el desarrollo del texto (Moyano en prensa:21). Este resultado concuerda con Martin y Rose (2008:105), quienes comentan que “los circunstanciales de tiempo ... andamian las narraciones históricas”.

Se encontraron algunas cláusulas con la construcción [se + Proceso 3ª persona voz activa + Participante Concordante], una construcción de voz media activada por otro (Moyano en prensa:30). Esta construcción no admite en ningún caso la realización del Agente, pese a que es recuperable su significado a partir del co-texto “Se mandaron las invitaciones...”

En los casos en que aparecen Circunstancias en posición inicial, estas no agotan el significado del Tema, de manera que este se extiende hasta el primer elemento experiencial siguiente, el Proceso (“En la reunión...se decidió”, “Ante el descontento del pueblo se eligieron...”)

Los temas restantes son una combinación de temas textuales + temas tópicos. Los Temas Textuales encontrados son conjuntivos que establecen un lazo cohesivo con el discurso previo. Siguiendo a Halliday (1985), se los clasificó en: 1) Aditivos: Además, su participación en el cabildo abierto del 14 de agosto de 1806...”; 2) Adversativos: Sin embargo en esta junta el virrey logró que lo nombraran presidente” y 3) Temporales: Finalmente la Primera Junta de gobierno quedó integrada de esta manera.”

El Texto 2 fue tomado de Devoto, F.; Chiaramonte, J. y colaboradores (2007) *Mi Historia Argentina y Latinoamericana (1780-1930)*. Buenos Aires: Tinta Fresca. Pertenece a un género más complejo, la Explicación Causal Histórica, en el que la organización temporal ya no es un elemento primario. Las explicaciones causales son “un puente lingüístico entre la narración y la argumentación” (Coffin

2000:202) y se organizan como una serie de causas y/o consecuencias (Coffin 1997 en Schleppegrell 2004). La introducción de elementos causales en una narración implica un cambio ideológico, que va desde una visión del pasado como un desarrollo natural y arbitrario de sucesos hasta una visión de una secuencia de sucesos respaldados y determinados por modelos causales.

El título del texto “La Revolución de Mayo y sus consecuencias” ya muestra claramente que se van a enfatizar las consecuencias de este hecho histórico.

Las etapas características de este género son Hecho histórico ^ Consecuencias (Martin & Rose 2008).

El primer párrafo incluye las causas de la Revolución de Mayo, o sea el hecho histórico: La caída de Andalucía en poder de los franceses, la preocupación por la situación y convocatoria a un Cabildo Abierto.

En los dos párrafos siguientes se detalla ese hecho. El segundo párrafo incluye la Revolución de Mayo en sí: el Cabildo Abierto del 22 de mayo, las noticias del 24 y la formación de una Junta de gobierno debido a la presión de los vecinos el día 25 de mayo. El tercer párrafo explica el objetivo inicial del traspaso de poder, el que fue rechazado por algunas ciudades.

El último párrafo presenta las consecuencias de la Revolución de Mayo que se extendieron por varias décadas y que afectaron a la sociedad rioplatense: oposición entre grupos políticos, enfrentamiento con el autonomismo de regiones, guerra de la independencia, conflictos con potencias europeas.

Tal como ocurrió con el relato histórico, la mayoría de los temas (36%) de este segundo texto son tópicos no marcados. Pero en este caso, y en concordancia con lo que muestran Martin y Rose (2008), la mayoría de los participantes son nominalizaciones. La nominalización es un proceso por el cual verbos y adjetivos pasan a ser frases nominales que pueden ser, a su vez, argumentos de otros verbos u objetos de preposiciones (Chafe 1985 en Schleppegrell 2004). Este proceso permite comprimir información que de otra manera necesitaría una cláusula completa para expresarla (Harvey 1993 en Schleppegrell 2004). En el texto, las frases “La agitación de los revolucionarios”, “Ese traspaso del poder” condensan información más compleja. Las nominalizaciones en los textos históricos introducen a los actores humanos como clases generalizadas de participantes, presentando una serie de eventos como un único participante o bien una acción como un participante nominalizado (“La oposición entre grupos políticos...y el enfrentamiento con el autonomismo de regiones”). Participantes abstractos, tales como instituciones (“La Junta de gobierno porteña”), cosas o lugares (“La Revolución y la guerra”) también aparecen como actores en los textos históricos, priorizando movimientos o sucesos generalizados y no individuos. Estos resultados concuerdan con Schleppegrell (2004) quien expresa que las explicaciones y argumentos se basan en participantes abstractos e institucionales.

Un importante porcentaje (26%) de los temas son Circunstanciales seguidos de participantes. Los más frecuentes son los circunstanciales de tiempo: “Cuando a mediados de mayo...el Virrey; ...el 25 de mayo, la presión de los vecinos”. Si bien Coffin (1997 en Schleppegrell 2004) considera que las causas y consecuencias no se organizan temporalmente, sino lógicamente, el lector necesita ubicarse en el tiempo cronológico para poder entender los hechos y luego analizar sus consecuencias.

En un caso el adverbio “así” funciona como referencia textual, remitiendo a todo el párrafo anterior.

El texto incluye varias cláusulas en voz pasiva. La función de la voz pasiva es lograr “el balance de información que el hablante o el escritor intenta – frecuentemente describiendo el resultado del experimento, en donde el Tema es algo más que el actor en el proceso” (Halliday 1993:58). La voz pasiva permite al escritor “tematizar a participantes tales como objetivos, beneficiarios y fenómenos sin producir temas marcados” (Lock 1996:233).

En tres casos se usa la estructura ser + participio:

- (1) “Fueron elegidos quienes gobernarían hasta tanto Fernando...”
- (2) “...esta medida política no fue aceptada....y fue, además, rechazada..”

El texto presenta algunos casos de la estructura se + proceso 3ª persona voz activa + participante (elidido):

- (3) “El Cabildo Abierto se convocó para el 22 de mayo”
- (4) “... se decidió reemplazar al Virrey por una Junta”
- (5) “...el 24 se supo que el presidente de la Junta sería el mismo Virrey”

Los temas textuales encontrados también son conjuntivos que unen con el discurso previo. Se encontraron tres casos de adversativos:

Dos casos de “Sin embargo” y uno de “No obstante” en donde se presentan cambios en las decisiones:

- (6) “...se decidió reemplazar al Virrey por una Junta, cuyos miembros serían designados por el Cabildo. Sin embargo, el 24 se supo que el presidente de la Junta sería el mismo Virrey...”
- (7) “Fueron elegidos quienes gobernarían hasta tanto Fernando estuviese en condiciones de hacerlo por sí mismo. Sin embargo, esta medida política no fue aceptada...”

(8) “...el Virrey trató de calmar los ánimos...No obstante, preocupados por la situación, ...Manuel Belgrano y Cornelio Saavedra exigieron...”

También se encontró un conjuntivo que no sólo incorpora más información sino que enfatiza la situación. La medida no sólo “no fue aceptada unánimemente en Buenos Aires” sino que “además fue rechazada en algunas de las ciudades del Virreinato”.

TEMAS	Texto 1 (15 temas)	Texto 2 (19 temas)
Tema tópico no marcado (Participante)	8	7
Tema tópico marcado (Circunstancia)	1	5
Tema tópico (sujeto de estructura pasiva)	-----	1
Tema tópico marcado (circunstancia) + voz media	2	1
Construcción de voz media	1	1
Tema textual + tema tópico no marcado	2	-----
Tema textual + circunstancia + participante	1	-----
Tema textual + circunstancial + voz media	-----	1
Tema textual + tema interpersonal + circunstancia + participante	-----	1
Tema textual + tema tópico (sujeto estructura pasiva)	-----	2

Cuadro 1 – Resumen de temas encontrados en ambos textos

En un solo caso, el tema tópico es precedido por un circunstancial temporal y un tema interpersonal que apunta a explicar la causa de la decisión posterior:

(9) “... preocupados por la situación, el 20 de ese mes, M. Belgrano y C. Saavedra...”

El cuadro 1 resume los temas encontrados en ambos textos.

Conclusión

Los alumnos necesitan entender la historia como un sentido de tiempo, una relación causa-efecto, una interacción de presente y pasado, una relación dinámica de personas, lugares y tiempos en la que algunos sucesos se consideran más importantes que otros (Schlepppegrell, 2004:125). Este trabajo intentó mostrar cómo la selección de temas en dos géneros históricos característicos en el ámbito escolar organiza y afecta la presentación de la información de sucesos pasados. Los resultados muestran un claro cambio entre construir el pasado como un relato y construirlo enfatizando sus causas y consecuencias.

En el texto extraído de un libro de nivel primario, un relato histórico, los temas más recurrentes fueron los temas tópicos no marcados, especialmente el tema típico en español, el Participante explícito o elidido. Se encontraron también temas marcados, principalmente circunstanciales temporales y algunas cláusulas con la construcción [se + Proceso 3ª persona voz activa + Participante Concordante]. A nivel textual se detectaron conectores que muestran explícitamente adición de información, tiempo o contraste.

En el texto de nivel secundario, una explicación causal histórica, si bien era común la presencia de temas tópicos no marcados, se encontraron algunas diferencias. Los temas tópicos estaban representados generalmente por nominalizaciones. También se encontraron circunstanciales de tiempo, estructuras de voz media activada por otros y estructuras en voz pasiva tematizados. En algunos casos, se encontraron combinaciones de temas textuales y temas tópicos y en un caso, la combinación tema interpersonal + tema textual + tema tópico.

La historia no solo describe sucesos pasados sino que los interpreta y valora (Martin & Rose 2008). De allí la importancia de analizar cómo el autor transmite sentimientos, ideologías y valores a través del uso de la lengua. Este análisis podría ser motivo de una futura investigación.

Para que los alumnos logren aprender y producir textos organizados en el tiempo y luego construir textos organizados retóricamente y que apuntan a explicar las causas y consecuencias de un determinado suceso histórico, es necesario que logren controlar el lenguaje que van a usar (Christie & Martin, 2000:202). Este trabajo pretende ser un aporte para docentes de Ciencias Sociales de los niveles primario y secundario, de manera que puedan explotar mejor los textos históricos, analizar los recursos lingüísticos utilizados por los autores y así ayudar a descubrir a los alumnos la importancia de la historia en el presente y futuro de los pueblos, la íntima unión entre presente y pasado y el valor de ambos, de manera que puedan adquirirlos y usarlos más allá de los límites de la institución escolar.

Referencias

- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- Christie, F. & Martin, J. (Eds.) (2000) *Genre and Institutions – Social Processes in the Workplace and School*. Londres y Nueva York: Continuum.
- Coffin, C. (2000) “An investigation into secondary school history”. En Christie, F. y Martin, J. (Eds.) (2000): 196-230.
- Eggins, S. (1994). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Londres: Pinter.
- Ghio, E. & Fernandez, M. (2005). *Manual de Lingüística Sistemico Funcional – El enfoque de M.A.K. Halliday y R. Hasan – Aplicaciones a la lengua española*. Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- Halliday, M.A.K. (1985/1994). *An introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold Publisher.
- Hyland, K. (2003). “Genre-based pedagogies: A social response to process”. *Journal of Second Language Writing* (12): 17-29.
- Hyland, K. (2007). *Genre and Second Language Writing*. EEUU: The University of Michigan Press.
- Kroll, B. (ed.) (2003). *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lock, G. (1996). *Functional English Grammar- An Introduction for Second Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin, J.R. (1989). *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J.R. (1992). *English text: System and Structure*. Amsterdam: Benjamins.
- Martin, J.; Matthiessen, C. and Painter, C. (1997) *Working with Functional Grammar*. Londres: Arnold.
- Martin J.R. & Rose, D. (2003/2007) *Working with Discourse. Meaning Beyond the Clause*. 2da. edición. Londres: Continuum.
- Martin, J.R. & Rose, D. (2008). *Genre Relations: Mapping Culture*. Londres: Equinox Publishing Ltd.
- Moyano, E. (En prensa) “El sistema de Tema en español: una mirada discursiva sobre una cuestión controvertida”. En Elsa Ghio y María Delia Fernández (Eds). *Sobre temas de Lingüística Sistemico Funcional en español y portugués*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Schleppegrell, M. (2004). *The Language of Schooling – A Functional Linguistics Perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Taboada, M. (1995) “Theme markedness in English and Spanish: A Systemic-Functional approach”. www.sfu.ca/~mtaboada/docs/taboad-theme-markedness.pdf. Octubre, 2009.
- Thompson, G. (1997) *Introducing Functional Grammar*. Londres: Arnold.

Capítulo 129: 1043-1048

Una experiencia de escritura académica en la Escuela Media

Mónica del Milagro Plaza

En Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Una experiencia de escritura académica en la Escuela Media

Mónica del Milagro Plaza

Maestría en Ciencias del Lenguaje, UNSa.

Salta, Argentina

profplaza@bien-argentino.com.ar

Resumen

Asistimos al surgimiento en nuestro medio de una serie de experiencias de “alfabetización académica” en las Universidades. Los móviles que las ocasionaron están ligados -entre otros- al bajo nivel en las competencias de comprensión y producción de textos académicos que presentan los alumnos que ingresan al sistema universitario. Esto no está relacionado con la procedencia académica, social ni regional de los estudiantes sino con un lento proceso de “desalfabetización” de nuestra sociedad. Este implica además otros cambios como el desinterés y la apatía por todo lo relacionado con temas escolares; la falta de lecturas y el consiguiente empobrecimiento en la comprensión y en el lenguaje empleado tanto en las producciones orales como en las escritas. Frente a este estado de cosas, es necesario buscar motivaciones distintas para los alumnos. Consideramos con Parodi, que los géneros académicos se adquieren progresivamente a través de un continuum en el que se van concatenando desde los textos escolares generales hacia los académicos universitarios. Es por esto que creemos necesario comenzar este camino de adquisición de los géneros académicos en el nivel medio y presentárselos como desafío a enfrentar ya que es una herramienta imprescindible para su tránsito por las aulas universitarias. Presentaremos una experiencia de alfabetización académica realizada, durante el período lectivo 2009, por alumnos del último año de un establecimiento del Nivel Medio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Introducción

Asistimos con sorpresa al surgimiento en nuestro medio de una serie de experiencias de “alfabetización académica” en las Universidades.

Los móviles que las ocasionaron están ligados -entre otros- al bajo nivel en las competencias de comprensión y producción de textos académicos que presentan los alumnos que ingresan al sistema universitario. Esto es cada vez más notorio y no está relacionado con la procedencia académica (escuelas públicas o privadas), social ni regional (Capital o provincias) de los estudiantes sino con un proceso de “desalfabetización” que se ha venido dando en nuestra sociedad desde hace más de veinte años y con el hecho de que el Nivel Medio de enseñanza -hoy- no provee del necesario saber sobre los géneros discursivos a los alumnos.

Ahora bien, ¿cuál es la situación en la escuela media?

Lamentablemente, tampoco la escuela es la única causa de las faltas de competencias en la población estudiantil ya que ésta presenta conductas -generalizadas entre los adolescentes- que responden a los cambios que ha venido sufriendo la sociedad. Así, el desinterés por todo lo relacionado con las tareas y los temas escolares; la falta de lecturas y el consiguiente empobrecimiento en la comprensión y en el lenguaje empleado tanto en las producciones orales como en las escritas; la apatía frente a las solicitudes de los docentes y a los logros obtenidos en la escuela se tornan moneda corriente en el Nivel Medio de enseñanza.

Frente a este estado de cosas, la tarea docente se torna bastante difícil, pero no imposible. Es necesario buscar motivaciones diferentes para estos alumnos. Es todo un desafío y muchas veces los docentes no encontramos los caminos adecuados.

Consideramos con Parodi¹, que los géneros académicos se adquieren progresivamente a través de un continuum en el que se van concatenando desde los textos escolares generales hacia los académicos universitarios. Es por esto que creemos necesario comenzar este camino de adquisición de los géneros académicos en el nivel medio y desde entonces presentarles este tipo de escritura como desafío a enfrentar ya que es una herramienta imprescindible para su tránsito por las aulas universitarias.

Antecedentes

Así es como -desde hace más de diez años- estamos planteando la elaboración de una monografía como una forma de evaluación dentro del programa de Literatura del último año del Nivel Medio. Esta iniciativa se ha llevado a cabo en colegios tanto públicos como privados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Las características de estas monografías eran bastantes pautadas². Se les proveían los criterios y características que debían reunir los textos y se detallaban las pautas formales (extensión, tipo de letra, tamaño de hoja, márgenes, interlineado, partes, etc.) que se debían tener en cuenta a la hora de su redacción definitiva.

El objetivo era que armaran un texto argumentativo en el que demostraran su opinión acerca de un tema a elección sobre alguno de los textos propuestos por la cátedra³. A partir de la elección del tema y de la recopilación de información por parte de los alumnos, se les proporcionaba el marco teórico desde donde encararlos y se los iba guiando en el armado del plan de trabajo, en la elaboración de borradores y así hasta la presentación final.

Por lo general, la implementación de esta tarea implicaba la suspensión del dictado del programa de la asignatura para dedicarnos exclusivamente al acompañamiento tutorial del trabajo de producción de los estudiantes.

Después de armadas las monografías, escrituras y reescrituras, se solía cerrar la experiencia con un coloquio en el curso en el que cada alumno presentaba su trabajo, pero no era muy aprovechado por los otros alumnos. De esta manera, se perdía el objetivo de socialización del saber y del completamiento de temas del programa.

Durante todos estos años, nos hemos encontrado con numerosos inconvenientes tanto con la predisposición de los alumnos hacia los temas y hacia el cumplimiento de los plazos y pasos del trabajo como así también con la calidad de los trabajos finales que hacían de ésta una tarea ardua para los docentes y los alumnos.

A comienzos del año 2009, tuvimos la oportunidad de ponernos en contacto con la experiencia realizada por la profesora Padilla⁴ en una asignatura anual de primer año de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Nos pareció sumamente interesante la idea de la organización de las jornadas abiertas posteriores a la elaboración de los trabajos como objetivo final para los alumnos.

A partir de la evaluación de los resultados obtenidos hasta ese momento -año 2008- en nuestra experiencia y del conocimiento del trabajo realizado en la Universidad de Tucumán, hemos hecho una serie de cambios y desarrollamos un proyecto diferente para la segunda parte del año 2009.

El Proyecto

Decidimos entonces reestructurar la organización del trabajo monográfico en dos partes, la primera consiste en la escritura de un texto argumentativo académico y la segunda etapa es la exposición oral de los mismos en una Jornada abierta a otros integrantes de la Comunidad educativa.

Creemos en la necesidad de la enseñanza de la lectura y de la escritura académica como llave para participar sin problemas en los estudios superiores, pero no menos importante es que ellas se conviertan en un aprendizaje significativo para los alumnos. Para que esto sea posible es indispensable captar su interés (tema difícil en estos momentos).

Según Guy Claxton⁵, las personas aprenden antes lo que necesitan con más urgencia y lo que quieren saber. Manifiesta también que sólo se aprende lo que está relacionado con la satisfacción de un deseo, una necesidad o con evitar una amenaza y aquello para lo que se está preparado. De esta forma, el aprendizaje se vuelve estimulante, ya que se presenta como un desafío, y se torna divertido.

Teniendo en cuenta esto, es que para cumplir con la primera parte del Proyecto, hemos decidido dejar librada la elección del tema de las monografías a sus intereses particulares aunque no estuvieran relacionados en absoluto con la materia; les dimos total libertad para esto con el objetivo de lograr un mayor compromiso personal con el trabajo que emprenderían.

Sin embargo, los textos monográficos siguieron siendo altamente pautados en relación con el cómo escribir. Se les proporcionan los criterios que debían reunir los escritos: debían ser individuales y argumentativos y debían responder a ciertas características formales precisas, cercanas a las de una ponencia.

La monografía continúa siendo una forma de evaluación del curso, pero no ya de los contenidos literarios del mismo sino de la adquisición de una herramienta de trabajo de investigación, del manejo de la argumentación y de la producción de un texto académico típicamente universitario.

Durante el trabajo de escritura, los alumnos fueron orientados por tutoría presencial, con plazos de entrega de planes de trabajo, primeras versiones, correcciones y reescrituras. El desarrollo de los temas del programa se interrumpió nuevamente para abocarse todos exclusivamente a esta tarea.

En un segundo momento, se les propone como culminación del trabajo, la presentación de estas producciones en Jornadas Abiertas dentro de la escuela en donde alumnos de otros años y divisiones, además de los profesores de las diferentes asignaturas relacionadas o no con los temas tratados constituirían su público.

La elaboración del programa de la Jornada quedó en manos de los docentes ya que debieron armar las mesas según la proximidad de los temas investigados.

La experiencia

La experiencia se realizó durante el segundo cuatrimestre del año 2009 en dos colegios estatales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de distintas modalidades: un comercial -Esc. De Comercio N°2 "Antonio Bermejo"- y un bachillerato -Colegio N°6 "Manuel Belgrano"-.

Primera parte: Trabajo de escritura

Los resultados de la primera etapa fueron prometedores.

Los alumnos eligieron sus temas con temor primero, pensando en que serían censurados en su elección y cuando se les confirmaba su libertad de opción, se abocaban a la tarea con un entusiasmo que no habíamos registrado hasta entonces. Realmente, logramos motivarlos y comprometerlos con el trabajo que emprendían cumpliendo así nuestro primer objetivo.

Los temas elegidos fueron sorprendentes ya que mostraron la multiplicidad y la seriedad de los temas de interés de los alumnos. Pasaron por el deporte, la salud, las drogas, el medio ambiente, la delincuencia juvenil, la pena de muerte entre otros.

Al ser temas de su interés, todos los pasos iniciales de investigación se facilitaron: la búsqueda bibliográfica y su lectura, el recorte del tema a trabajar, la posterior selección de -entre el material recolectado- lo que era pertinente para el trabajo concreto.

Resultaron un poco más difíciles el planteo de la hipótesis y el armado de un plan de escritura que siguiera los pasos de algún tipo de argumentación secuencial o dialéctica⁶.

Los primeros borradores -en su mayoría- tenían las características de los textos expositivos de distintos tipos. Siguiendo la propuesta de Meyer⁷, podíamos encontrar algunos que eran descriptivos; otros, causales; otros de comparación y otros -los menos- respondían a una organización problema/solución.

Recién a partir de los encuentros tutoriales y de las sugerencias hechas por los docentes es que, en las sucesivas reescrituras, los textos se van transformando en argumentativos con el agregado de la hipótesis y de conectores argumentativos que permitieron el reordenamiento de la información, la percepción de alguna otra que faltaba y que luego es incorporada y el agregado de una conclusión.

Al principio, las correcciones les resultaron pesadas y fueron reticentes a reescribir.

Pero, más tarde, al entender el porqué del pedido de los tutores en relación con la finalidad de darle mayor claridad a la comunicación de sus opiniones y de sus razonamientos acerca del tema elegido, accedieron a transformar los borradores y buscar formas alternativas de decir sus ideas. Esto los llevó a reflexiones metalingüísticas interesantes.

La revisión de las reescrituras siempre se hacía confrontando la nueva versión con la ya corregida para evaluar la evolución en su proceso de escritura.

Las reescrituras respondían a los dos modelos de procesos de composición que presentan Scardamalia y Bereiter⁸. Algunos “dicen el conocimiento” y no pueden superar las características de este tipo de texto ya que sus revisiones son solamente estéticas y otros se acercan más al modelo de “transformar el conocimiento” pues los alumnos pudieron reconocer sus objetivos y reformular sus textos en función de dar cumplimiento a esos objetivos.

Así es como de la totalidad de las versiones definitivas de los textos monográficos realizados, sólo el 60% alcanza el nivel de argumentación requerido y este se despliega de acuerdo con una de las tres posibilidades -justificativa, polémica o deliberativa- que señala C. Masseron (Cfr. Padilla de Zerdán, op.cit). El otro 40% sigue siendo expositivo.

Por todo lo expuesto hasta aquí, podríamos afirmar que la experiencia en relación con la primera etapa del Proyecto dio resultados que superaron las expectativas iniciales.

Los estudiantes se comprometieron con su quehacer, aprehendieron una metodología de investigación y una forma de escritura académica y se sintieron respetados y valorados en sus opiniones acerca de determinados temas. Creemos entonces haber logrado un aprendizaje significativo.

Igualmente, vemos la necesidad de hacer algunos cambios en la experiencia de escritura que implicarían una modificación en el programa de la asignatura y la incorporación de un corpus de lecturas teóricas de reflexión respecto de los procesos de escritura.

Segunda parte del proceso: las Jornadas Abiertas⁹

Los chicos expusieron en mesas según los temas elegidos. La Jornada duró toda la mañana y asistieron algunos profesores y directivos del colegio. Para cada mesa se escogieron dos cursos del año inferior que son los que este año deberán hacer el trabajo.

Fue muy interesante el manejo de la palabra oral por algunos de los expositores y con ciertos trabajos se generaron debates posteriores entre los expositores y el público que resultaron en propuestas interesantes para el futuro del colegio.

Los oyentes salieron muy entusiasmados. Aquellos que ya estaban trabajando textos argumentativos con otros fines -y a los que se les había solicitado que estuvieran muy atentos porque ellos iban a estar en ese lugar el próximo año- hicieron una devolución con las cosas que estuvieron bien y las que no, tanto en lo atinente a la argumentación de algunas de las exposiciones cuanto a lo que percibieron como problemas en las presentaciones orales. Algunos ya habían empezado a pensar en el trabajo de este año.

El Equipo de Conducción del Colegio quedó impresionado por los temas que eligieron (los juzgaban como mucho más superficiales), por la seriedad con que los encararon y por la calidad de los trabajos. Asimismo, rescató la importancia de las exposiciones orales y el hecho de que los alumnos se atrevieron a tomar posiciones muy personales sobre los temas que trabajaron y a defenderlas desde una seria argumentación con bases sólidas de información.

Relevamiento de las impresiones personales sobre la experiencia de los alumnos involucrados

Respecto del trabajo de escritura

La mayoría dijo haber aprendido cómo hacer un trabajo de investigación en varios sentidos: el de la búsqueda de información, la reflexión sobre lo hallado y la redacción de la propia postura acerca del tema.

La revisión de lo escrito para dar forma inteligible a lo que se quería decir costó un poco, pero también fue un ejercicio nuevo y entendieron que de los errores se podía aprender.

Otro de los aspectos que rescataron fue el haber adquirido -a partir de la experiencia de escritura- una postura crítica frente al empleo de una estrategia argumentativa para demostrar la propia hipótesis sobre el tema y al uso de la misma en trabajos de otros: la capacidad de percibir las fallas argumentativas o de expresión de las ideas.

Algunos manifestaron haber recurrido al apoyo de sus compañeros para la redacción y el armado de sus trabajos.

Respecto de la exposición

Algunos alumnos expresaron que les había costado bastante hablar en voz alta, que estaban muy nerviosos. Por este motivo, se concentraron en lo que tenían que leer y olvidaron el entorno para superar el nerviosismo inicial. También dijeron que a medida que avanzaba la Jornada, los nervios iban desapareciendo.

Otros dijeron que habían tomado la exposición como un desafío ya que debían lograr que los "otros chicos se interesaran y aprendieran" y además se animaran a consultar dudas o tomar sus propios puntos de vista frente a estos temas.

Algunos de ellos manifestaron haber preparado la exposición pensando en estrategias para no aburrir a sus oyentes y haber optado por retener los conceptos más importantes para expresarlos con otras palabras sin tener que leer.

Se criticaron los trabajos largos y densos en el vocabulario.

Muchos elogiaron a los expositores que contaban lo que habían hecho mientras miraban al público; dijeron que fueron más eficaces en la comunicación, que habían gustado más.

Y un par manifestó que este trabajo constituyó -más que una tarea y una nota- un aprendizaje de un modo de transmitir una idea con sus respectivas fundamentaciones.

A modo de conclusión

Creemos que la experiencia fue movilizadora para muchísimas cosas tanto en los destinatarios iniciales que superaron las expectativas con creces cuanto en lo institucional y en los otros miembros de la comunidad educativa y esto se comprueba en algunas de las actividades que se generaron a partir de allí.

La valoración de la ejercitación en la escritura académica y en el ser "dueños de su palabra" por parte de los expositores;

La percepción por parte de los expositores de que sus opiniones fueron escuchadas y respetadas;

La inquietud de los expositores de seguir debatiendo con chicos de la misma edad estos temas en un foro de internet que armarían con los resúmenes de los trabajos;

Un mayor movimiento interno de referencias dentro del colegio entre los alumnos que toman a sus pares como referentes para algunos temas y que por eso mismo ven las cosas de otro modo, no ya impuestas por los "adultos" profesores. Al ser ellos mismos, los alumnos, los que eligen los temas y tienen una posición tomada sobre estos, ayudan a reflexionar y a tomar conciencia a otros acerca de los mismos;

La reflexión de los oyentes acerca de los posibles temas de investigación para el próximo año;

Replanteo de los docentes acerca de técnicas alternativas de trabajo en el aula y de las capacidades dormidas que tienen los chicos y que se pueden potenciar;

La generación de nuevos proyectos institucionales...

En relación con estos últimos puntos, vale aclarar que esta experiencia significó un redescubrimiento de vetas olvidadas que motivan de una manera diferente a estos adolescentes que parecían tan apáticos y que se involucraron realmente en un proceso de aprendizaje.

Por esta razón -durante el año 2010- el proyecto piloto que se hiciera en un solo curso durante el año 2009, se transformará en un taller extracurricular institucional para todo el colegio en dos de sus turnos.

Pero estos serán temas para futuros trabajos.

Notas

- 1 Parodi, Giovanni (2008: 17-37)
- 2 Ciapuscio, Guiomar (2000: 237-253)
- 3 Los temas sugeridos para los trabajos monográficos eran justamente aquellos que no se habían visto en el desarrollo de la materia: autores, movimientos literarios y textos que completaban de esta manera el programa de la asignatura.
- 4 Cfr. Carlino, P. y Padilla, C. (2010)
- 5 Cfr. Claxton, Guy (1995: Capítulo 9)
- 6 Cfr. Lorenzini, E. y Ferman, C. (1988: 130-146).
- 7 Cfr. Padilla de Zerdán, C. (2005: 57-78).
- 8 Cfr. Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992)
- 9 Por cuestiones de fuerza mayor sólo se pudieron sustanciar en la Escuela de Comercio.

Referencias

- Aguirre de Ramirez, Rubiela (2008) "Fomentar la lectura y la escritura en estudiantes de formación docente". *Acción pedagógica* N°17:86-95.
- Carlino, P. y Padilla, C. (2009) "Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria". En Parodi *et al* (inédito).
- Ciapuscio, Guiomar (2000) "La monografía en la Universidad: ¿una clase textual?". *Humanitas*. UNT: 237-253.
- Claxton, Guy (1995) *Vivir y aprender. Psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana*. Madrid: Alianza.
- Lorenzini, E. y Ferman, C. (1988) *Estrategias discursivas. Práctica de la comprensión y producción de textos en castellano*. Buenos Aires: Club de Estudio.
- Murga, María Matilde (2005) *Escritura académica. Alfabetización y discurso científico*. Tucumán: INSIL, UNT.
- Padilla de Zerdán, C. (2005) "Exposición y argumentación en el artículo científico" en Murga, María Matilde et al. (2005:57-78)
- Padilla, C. y López, E. (2009) "La argumentación". Documento de cátedra. UNT.
- Parodi, (editor). 2010. *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua. Planeta. En Prensa.
- Parodi, Giovanni (2008) "Géneros del discurso escrito: hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva" En Parodi, G. *et al*. (2008:17-37)
- Parodi, Giovanni (editor) (2008) *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". En *Infancia y aprendizaje* N°58:43-64.

Capítulo 130: 1049-1055

Un *parser* para la morfología del quichua
santiagueño con PC-KIMMO

Andrés Osvaldo Porta

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Un parser para la morfología del quichua santiagueño con PC-KIMMO

Andrés Osvaldo Porta
 Universidad de Buenos Aires
 Buenos Aires, Argentina
hugporta@yahoo.com.ar

Resumen

Se presenta una implementación en PC-KIMMO® de la morfología del quichua santiagueño. La simpleza justifica la afirmación de que morfofonología de esta lengua es modelable naturalmente en términos de lenguajes regulares.

Introducción

Chomsky (1957) demostró que la sintaxis de lenguajes naturales no puede ser modelada por medio de los autómatas que aceptan los lenguajes regulares. Se puede, sin embargo, intentar modelar eficientemente la morfología de gran cantidad de lenguas utilizando estos autómatas. Johnson (1972) y Kaplan y Kay (1994) demostraron, independientemente, que los formalismos fonológicos generativos usuales para componentes no cíclicos de la morfofonología de las lenguas naturales tienen una potencia expresiva equivalente a la de traductores de estados finitos. En lo que sigue supondremos que el lector tiene un conocimiento básico de la teoría de lenguajes regulares y autómatas finitos¹. En estos modelos, a nivel de la morfología, la implementación del orden de aglutinación de los morfemas se hace por medio de autómatas finitos de manera tal que el lenguaje obtenido a este nivel es regular. Es decir las formas subyacentes forman un lenguaje regular.

Las reglas fonológicas se implementan por medio de transducers regulares. Las formas de superficie se obtienen aplicando de diversas formas estos transducers regulares que implementan las reglas fonológicas de manera tal que por el teorema de Kay y Kaplan, estas formas sean regulares. Es conocido, desde Schützenberger (1961), que un problema que surge de esta metodología es que los traductores compuestos pueden tener un número prohibitivo de estados. Para solucionar este problema Koskenniemi (1983), inspirado en una presentación de Kaplan y Kay, propuso que las reglas fonológicas pueden ser implementadas por un conjunto de traductores finitos operado en paralelo más que en serie. En este sistema, todos los transducers ven simultáneamente las cintas de superficie y léxica. Estas cintas son la únicas dos que usa el sistema y de allí el nombre de morfología de dos niveles (Two level morphology).

Las reglas del modelo de morfología de dos niveles utilizan una notación similar a la de las de SPE, Chomsky (1968), con algunas modificaciones. Una regla del modelo de dos niveles esta compuesta por tres partes:

1. La correspondencia (Co).
2. El operador (Op).
3. Los contextos a izquierda y derecha (CxI y CxD).

Una regla de dos niveles tiene la forma general:

$$\text{Co Op CxI_CxD}$$

Estas descripciones con morfología de dos niveles utilizan cuatro operadores para especificar reglas:

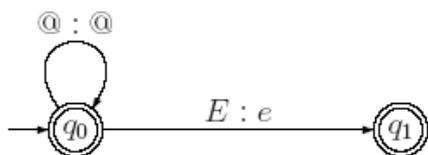
1. el operador de reglas de Restricción: \Rightarrow (la correspondencia implica la presencia del contexto).
2. el operador de Coerción \Leftarrow (el contexto implica la presencia de la correspondencia).
3. el operador bicondicional. \Leftrightarrow (la correspondencia es permitida si y solo si esta presente el contexto de la regla en cuestión).
4. el operador de Prohibición / \Leftarrow (indica que la correspondencia especificada esta prohibida en el contexto de la regla).

Como ejemplo, en (1), se enuncia una regla de dos niveles para la formación del plural en castellano suponiendo que existe un E, que aparece solo en el sufijo de plural, que se elide cuando este sufijo se aglutina a una palabra terminada en vocal.

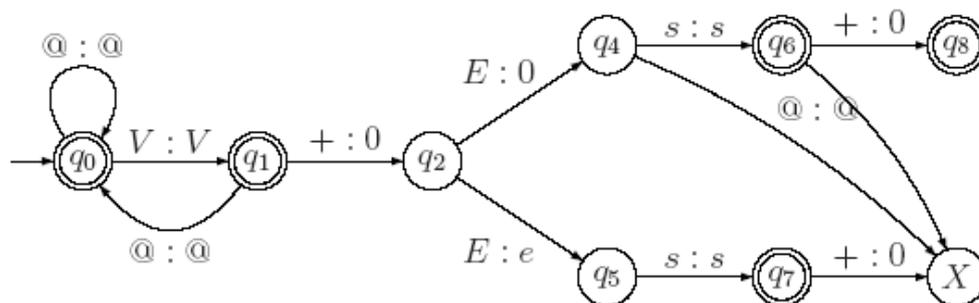
(1) $E:0 \Leftrightarrow V:V +:0 _ s:s +:0$

Las reglas son implementadas por transducers que actúan en paralelo como aceptores de pares de strings. La de (1), se puede modelar, suponiendo la forma subyacente +Es, utilizando dos transducers T_1 y T_2 que actúan en paralelo.

Por medio de T_1 asignamos por default E a e (suponemos que E forma parte solamente de este sufijo) y @ es el carácter comodín.

Fig1: Transducer T_1

En la Fig2 se ilustra T_2 que modela la elisión de E para nombres terminados en vocal, V indica una vocal cualquiera

Fig2: Transducer T_2

Luego, como estos traductores actúan en paralelo, la elisión E:0 se hará solo en el contexto especificado por la regla.

PC KIMMO® es un sistema desarrollado por Lauri Karttunen (1983) y otros en el que se implementa el modelo de morfología de dos niveles. Este programa tiene dos componentes de análisis principales: el componente de reglas y el lexicon. El primer componente contiene las reglas de dos niveles. El segundo, el lexicon, contiene todos los morfemas en su forma léxica junto con las reglas de formación de palabras. Estos dos componentes son utilizados sincronizadamente por las funciones de análisis (Recognizer) y generación (Generator).

El quichua santiagueño

El quechua es considerado como una familia de lenguas debido a que las variedades regionales difieren suficientemente como para no ser considerados dialectos (Adelaar:2004). Tipológicamente, el quechua es una lengua aglutinante. Su estructura está casi enteramente basada en el uso de sufijos y es extremadamente regular. Las alteraciones vocálicas están limitadas a una parte de los dialectos. No existen prefijos y los compuestos son excepcionales. Es una lengua de tipo nominativo-acusativo, con las marcas de caso realizadas por una clase especial de sufijos que se adjuntan al final de la frase nominal. La morfología juega un papel dominante en esta lengua, muchas funciones que son asignadas en otras lenguas a la entonación, orden de palabras o expresiones léxicas tiene en el quechua marcación morfológica, por ejemplo está muy extendido el uso de sufijos validativos. El uso exclusivo de sufijos, productividad y regularidad de los procesos morfológicos y pocas alteraciones fonológicas) hacen que resulte natural una descripción de la morfología de esta lengua utilizando el sistema KIMMO.

El quichua de Santiago del Estero pertenece, según la clasificación de los dialectos de Alfredo Torero al grupo QII C. Este grupo está integrado además por los dialectos cuzqueño-boliviano, el de Ayacucho. Algunos autores como Domingo Bravo (1965) consideran que el dialecto fue introducido en tiempos post-hispánicos de la mano de los indios que acompañaban a los conquistadores.

Los scripts y la base fueron desarrollados a partir del vocabulario de Alderete [1997].

La implementación en PC-KIMMO de la morfología del quichua santiagueño.

El orden de aglutinación de sufijos se implementa por medio de un conjunto de reglas regulares que se exponen, para mejor comprensión, por medio de los autómatas finitos que aceptan el lenguaje que las reglas generan².

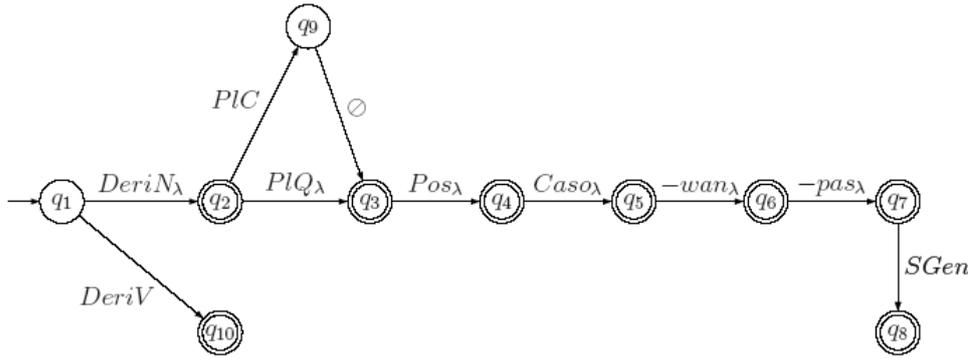


Fig3: Autómata finito que modela del orden de aglutinación de sufijos nominales en quichua santiagueño. Los subíndices λ indicando posibles transiciones vacías.

Consideraremos (2) como ejemplo para mostrar como se acepta, por medio de un autómata, la forma subyacente:

- (2) perrosniyta
- perro+-Es+ ni+ y +ta + chu
- N +PIC + \emptyset +Pos+Caso+ Sgen
- Lit: "¿ a mis perros ?"

Este string, aquí cada morfema es un símbolo atómico, es aceptado por medio de la sucesión de estados: $q_1 \rightarrow q_2 \rightarrow q_9 \rightarrow q_3 \rightarrow q_4 \rightarrow q_5 \rightarrow q_6 \rightarrow q_7 \rightarrow q_8$:

A nivel de PC-KIMMO las reglas se implementan en el archivo quichua.GRM por medio de sentencias regulares:

- (3) RULE
- Word5→Word6 SUFFIXCaso
- RULE
- Word6→Word7SUFFIX Pos

Este conjunto de reglas indica el orden relativo de aglutinación de los sufijos posesivos y de caso. En (3) Word_i indica un símbolo no terminal. Por otra parte a nivel del léxico, en los archivos con la extensión .LEX se especifica para cada ítem, en el campo \alt las clases de morfemas que se pueden aglutinar al ítem en cuestión.

En la Fig4 se muestra el autómata finito que modela la morfología verbal, sin considerar los procesos de derivación nominales:

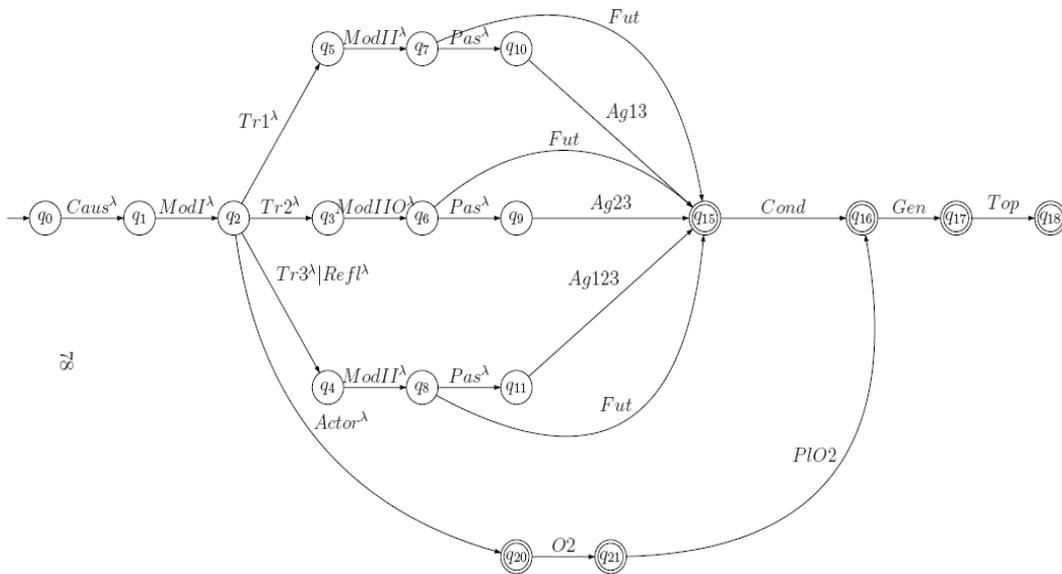


Fig4: Autómata que modela la morfología verbal finita del quichua santiagueño.

Implementación de la fonología del quichua santiagueño en PC-KIMMO

Fonemas

En nuestra formulación de la morfología verbal finita del quichua la representación de los fonemas sigue la de Alderetes [2001]. Estos fonemas se introducen a nivel de la implementación en el archivo quichua.RUL. En este archivo además de declararse los fonemas que se utilizarán a nivel subyacente y de superficie se definen mediante la declaración subsets diferentes subconjuntos de fonemas que permiten implementar de manera más sencilla las reglas fonológicas. Para implementar las reglas de medialización del quichua santiagueño se definen un conjunto CPos formado por todas las consonantes posvelares de cualquiera de los dos niveles y un conjunto de fonemas transparentes Ftr que no bloquean los procesos de medialización. Por otra parte se definen también con caracteres especiales algunas vocales para modelar modelos de epéntesis y elisión de vocales

```
ALPHABET
  a e i o u p t c h k q s sh ll m n ñ l r w y b d g gg f x r rr h A E I O U Q Y W
  N Ø + '
NULL 0
ANY @
BOUNDARY #
SUBSET C      p t c h k q s sh ll m n ñ l r w y b d f h x rr h Q ; consonantes
SUBSET V      i e a o u A E I O U ; vocales
SUBSET Vlng   I E A O U ; vocales que se eliden
SUBSET Valt   u i U I ; vocales altas
SUBSET VMed   e o E O ; vocales medias
SUBSET Vbaj   a A
SUBSET Ftr    n y r Y N ; fonemas transparentes a la medialización retr.
SUBSET Cpos   gg q Q ; consonates posvelares
END
```

Fig5: Script del alfabeto en quichua.RUL

Reglas fonológicas

Las reglas de dos niveles se implementan a nivel de PC_KIMMO por medio de transducers.

Se debe tener en cuenta en el diseño de los mismos que en el sistema todos los traductores actúan en paralelo. Como ejemplo, en (4) consideramos la regla de medialización de la u. Esta regla se enuncia prohibiendo que en el contexto especificado por la regla a una [u] subyacente corresponde una [u] a nivel de superficie

(4) “Medialización de vocal u por posvelar contigua a izquierda, u:u /≠ Cpos:@_”

Para constuir el transducer que modela esta regla, en la Fig6, se muestra un primer acercamiento que consiste en definir un estado con el que se detecta la presencia una consonante posvelar subyacente (Cpos:@)

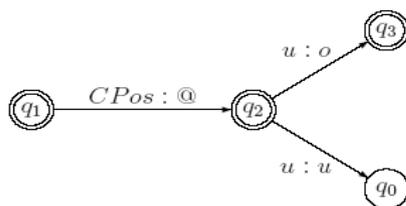


Fig6

En una segunda instancia se define el resto de las transiciones teniendo en cuenta el resto de las reglas que formaran el sistema, de lo que resulta el transducer que se muestra en la Fig7

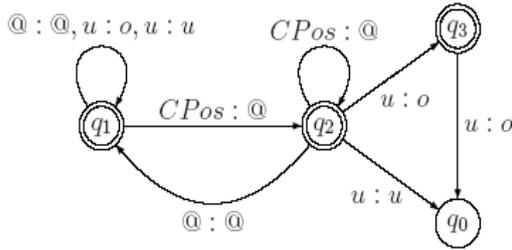


Fig7

A nivel de la implementación los transducers se declaran en el archivo quichua.RUL (el mismo que contiene el alfabeto y los pares por default) por medio de la matriz de transiciones del transducer. Los pares de numeros que acompañan la declaranción indican la cantidad de estados y de transiciones del automata (en el ejemplo: 3 4)

RULE "6 Medialización de vocale u por postvelar a contigua a izquierda, u:u /≠ Cpos:@_" 3 4

```

u u Cpos @
o u @ @
1: 1 1 2 1
2: 3 0 2 1
3: 0 1 2 1
    
```

Para la regla

(5) RULE " 3 i:i /≠ _ Ftr:Ftr CPos:@" 6 5

El transducer correspondiente se muestra en la figura 8:

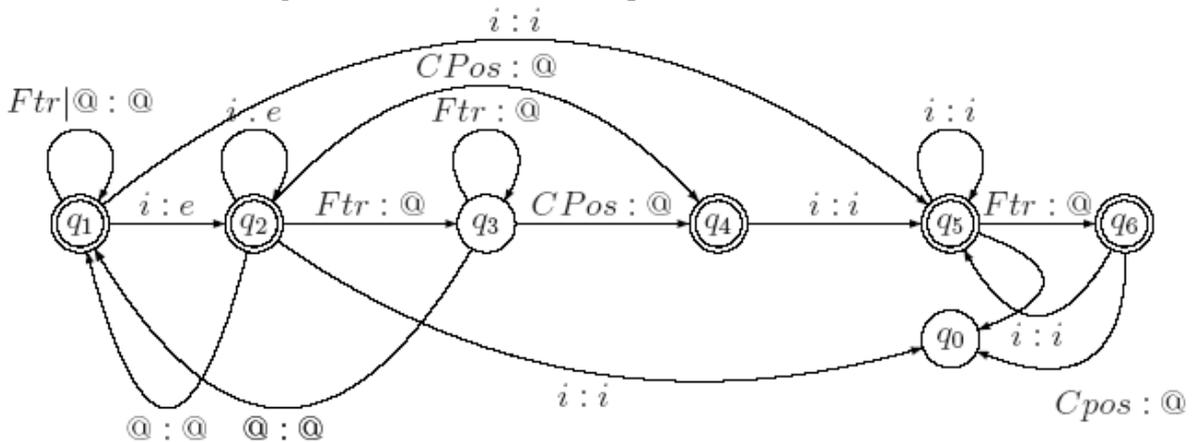


Fig8: Transducer que modela la medialización retrograda.

Elisión y epéntesis de vocales en la aglutinación de sufijos

Algunos sufijos presentan varios alomorfos cuya presencia está determinada por el contexto. Para modelar este tipo de procesos marcamos en primer lugar al fonema que se elidirá o será epentético utilizando mayúsculas.

En la regla de (7) la marca de primera persona objeto se aglutina como -wa luego de secuencia aa y como a en cualquier otro contexto. En este caso del sufijo en cuestión la marca subyacente será -Wa. En segundo lugar definimos una regla que impone la epéntesis (W:w) si y sólo si se presenta el contexto especificado.

(7) R7: W : w ⇔ a : a a : a + : 0_ a:a +:0

En la Fig9 se muestra un esquema del traductor que implementa esta regla.

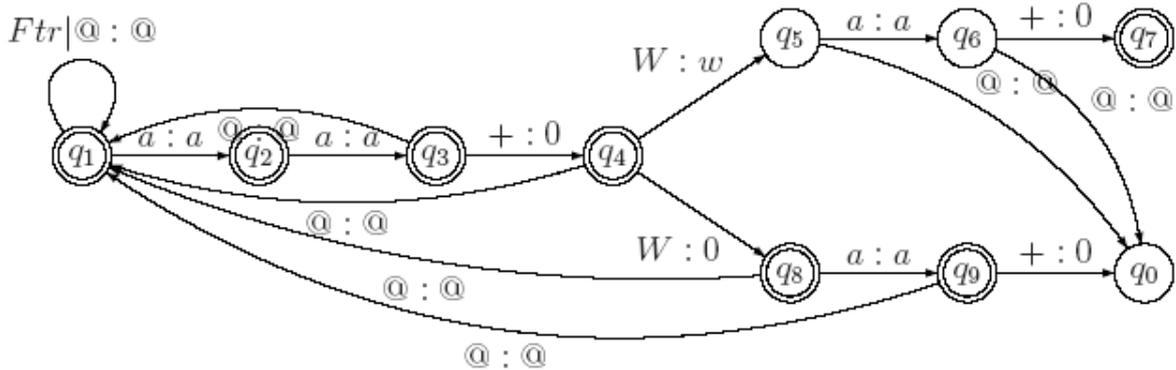


Fig9: epéntesis de w en la primera persona objeto

El conjunto final de reglas fonológicas para el quichua santiagueño es (no se incluyen las asignaciones por default):

```

RULE " 3 i:i /≠ _ Ftr:Ftr CPos:@ " 6 5
RULE " 4 i:i /≠ CPos:@ _ " 3 4
RULE " 5 u:u /≠ _ Ftr:Ftr CPos:@ " 6 5
RULE " 6 u:u /≠ CPos:@ _ " 3 4
RULE " 7 W:w ⇒ W : w ⇔ a : a a : a + : 0__ a:a +:0 " 9 5
RULE " 8 U:0 ⇔ __+:0 p:p u:u +:0 " 10 5
RULE " 9 N:0 ⇔ __+:0 r:r a:a + " 11 7
RULE "10 E:0 ⇔ V:V +:0 _ s:s +:0" 3 4
RULE "11 Ø:0 ⇔ __ #:0 " 4 3

```

Notas

- 1 Una buena introducción es Hopcroft (1979).
- 2 Abreviaturas: Ag: sufijo de agente, en este caso, por ejemplo, Ag1, indica la 1ª persona agente. Ag12 es una abrev. para A1 ∪ A2; Caso: sufijo de caso; Caus: Causativo; Cond :condicional; Deriv:: sufijo de derivación; Fut: futuro; Gen: sufijo general; ModI/II: Modal I/II; N: nombre; O2: objeto de segunda persona; Pas: pasado; PIC: plural castellano; PLO2: plural del objeto de segunda persona; PIQ: plural quichua; Pos: posesivo; SGen: sufijo de caso; Top :topicalizador; Tri: transición a la i-ésima persona..

Referencias

- Adelaar, Willem and Muysken, Pieter(2004) *The Languages of the Andes*. Cambridge:Cambridge University Press.
- Albarracín, Lelia Inés, Mario C. Tebes y Jorge Alderetes (eds.)(2002) *Introducción al quichua santiagueño por Ricardo L.J. Nardi*. Buenos Aires: Editorial DUNKEN.
- Alderetes, Jorge Ricardo (1997) *Vocabulario quichua-castellano*. <http://webs.satlink.com/usuarios/r/rory/vocabu.htm>.
- Alderetes, Jorge Ricardo (2001) *El quichua de Santiago del Estero.Gramática y vocabulario*. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras, UNT.
- Antworth, Evan L.(1990) *PC-KIMMO: a two-level processor for morphological analysis*. No.16 in Occasional publications in academic computing. Dallas: Summer Institute of Linguistics.
- Bravo Domingo A. (1965) *Estado actual del quichua santiagueño*. Tucumán, Argentina: Universidad Nacional de Tucumán.
- Chomsky, Noam(1957) *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, Noam and Morris Halle (1968) *The sound pattern of English*. New York: Harper and Row.
- Hopcroft J. and Ullman J.(1979) *Introduction to Automata Theory, Languages and Computation*. Addison-Wesley.
- Johnson, C. Douglas(1972) *Formal Aspects of Phonological Description*. The Hague: Mouton.
- Kaplan, Ronald M. and Martin Kay(1994) "Regular models of phonological rule systems". *Computational Linguistics* 20(3):331-378
- Koskenniemi K.(1983) *Two-level Morphology: A general Computational Model for Word-Form Recognition and Production*. Ph.D. thesis, University of Helsinki.Publications n° 11. 1983.
- Schützenberger, Marcel-Paul(1961) "A remark on finite transducers". *Information and Control* 4:185-196.
- Sproat, R.(1992) *Morphology and Computation*. The MIT Press.

Capítulo 131: 1057-1064

Los nombres para artrópodos en toba

Andrés O. Porta y Osvaldo R. di Iorio

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Los nombres para artrópodos en toba

Andrés O. Porta y Osvaldo R. di Iorio

Lab. de Entomología, FCEyN, Universidad de Buenos Aires

Buenos Aires, Argentina

hugporta@yahoo.com.ar; megacyllene@yahoo.com.ar

Resumen

Se presentan algunos resultados preliminares para el toba de una investigación en curso que tiene como objetivo registrar y analizar el léxico utilizado para artrópodos en las lenguas chaqueñas, como así también recopilar la información etnobiológica correspondiente.

Introducción

Existen relativamente pocos trabajos que estudian el léxico para artrópodos de las lenguas chaqueñas. Entre estos son de fundamental importancia los de Martínez Crovetto (1995) y Arenas (2003). Dentro de un proyecto que tiene como objetivo registrar los nombres de los artrópodos en toba se muestran algunas características semánticas salientes de los procesos utilizados en la formación del léxico para nombrar los artrópodos en esta lengua. Dentro de los objetivos de esta investigación también nos proponemos analizar la fiabilidad de los registros de Crovetto (1995) y recopilar la información etnobiológica disponible.

Métodos

Se realizaron encuestas con material recolectado en diversas localidades del Chaco. Los materiales utilizados están fijados en alcohol o en seco. Estos materiales pertenecen a la colección de la Cátedra de Entomología de la FCEyN, UBA y a otras de los autores. Adicionalmente, también se utilizó material gráfico para registrar los nombres de algunos insectos sociales y el uso de clasificadores deícticos.

Junto con cada nombre se registró:

- 1) Posible traducción literal
- 2) Clasificador deíctico.
- 3) Información etnobiológica.
- 4) Hablante que realizó el registro.

Los hablantes que realizaron los registros fueron:

Valentín Moreno. Procedente de las Palmas. Pcia. de Chaco, Argentina. 78 años. Variedad dialectal takshek

Mauricio Maidana. Procedente del Espinillo. Pcia. de Chaco, Argentina. Aprox 65 años. Variedad dialectal "da pigem le'ek".

Se tomaron en cuenta también los datos procedentes de Martínez Crovetto (1995)

Notación

Para mayor claridad de exposición introducimos la siguiente notación:

Nombre en toba: *identificación* (Fuente1, Fuente2)

* : primer registro del nombre o del clado.

?: registro a determinar (por ejemplo si falta identificar un ejemplar)

?: registro a determinar, sin material disponible para identificar.

VM: Valentín Moreno

MM: Mauricio Maidana

MC: libro de Martínez Crovetto.

Usaremos el sistema de transcripción de Messineo (2003)

Resultados

Se registraron con los dos hablantes un total de n=120 nombres (VM=87, MM=76, Cfr. MC=97), de estos n=32 constituyen nuevos registros para nombres de artrópodos en toba.

Se halló un alto grado de coherencia con los registros de Martínez Crovetto. Particularmente en el caso de VM (n>67) quien hablaría el mismo dialecto que algunos informantes de Crovetto.

Las transcripciones fonéticas de Crovetto resultaron en general correctas. Existen, en cambio, algunas inconsistencias nomenclaturales:

(1) *Scolopendra coleoprata* por *Scolopendra viridicornis* (+*Scutigera coleoprata*?)

El léxico está compuesto por un alto porcentaje de nombres semánticamente transparentes: (n>83, T=120). Entre estos, muchos se establecen por analogía con simbolismo visual con un nombre en otro dominio (n=30), por Comportamiento (n=48) o tienen simbolismo auditivo (n=5)

Un total de 65 de los nombres se derivan a partir de otros que señalarían genéricos (Berlin, 1992). Existen nombres a nivel específico solo en himenópteros melíferos, hormigas y algunos ortópteros. En lo que sigue ejemplificaremos algunas de las características típicas del léxico utilizado para artrópodos en toba.

Nombres Descriptivos

Algunos nombres provienen de analogías establecidas por el parecido entre el artrópodo al que nombre hace referencia y el de algún otro animal. Las hembras, ápteras, de *Blaptica dubia* reciben su nombre, napam, por presentar un aspecto similar al del *Chaetophractus villosus* (mulita):

(2) napam: *Chaetophractus villosus* (MC) → *Blaptica dubia* ♀ *(MM)

Los bichos palo (Phasmida y Proscopiida) reciben, por su comportamiento estático y por su coloración, el mismo nombre, paapo, que el pájaro *Nyctibius griseus* (cacuy):

(3) paapo*: *Nyctibius griseus* → Phasmida+ Proscopiida (MM)

El ítem léxico nailota significa literalmente “gota de sangre”. Este vocablo es utilizado también para hacer referencia a algunos animales con color rojo intenso (ver por ejemplo Cúneo et al (2009)). En el dominio de los artrópodos este nombre designaría en principio a una especie de Pompilinae y por extensión se asignaría a otros miembros de esta subfamilia de himenópteros.

(4) nailota: Pompilinae*??(MM) → Otros Pompilinae?

Existe, además una especie de esta familia, todavía no identificada, que tiene un uso particular y que por eso recibe un nombre que la identifica haciendo referencia a su color negro. Así, se demuestra que el vocablo nailota perdió su valor original que hacía referencia al color rojo de uno de los integrantes de grupo referenciado

(5) nailota → nailota laedaGae:

Lit.: nailota negro (MM)

Comportamiento

La gran mayoría de los nombres semánticamente transparentes hacen referencia a algún aspecto del comportamiento del artrópodo al cual hacen referencia. En el ejemplo (6) la correspondencia entre el término que hace referencia a una anciana y el coleóptero en cuestión se establece por medio de la particular marcha de este tenebriónido¹.

(6) jaGainole*: *Nyctobates gigas**(MM)

jaGaina+ ole

vieja + DimF

lit: “viejita”

En (7) se hace referencia a la estrategia de defensa de algunos diplopodos que consiste en la secreción del contenido de sus glándulas repugnatorias.

(7) ñigaqaik: Diplopoda ? (VM,MM, MC).

ñi +aGaik

hace pedo+ AdjM

lit: “pedorrero”

Hay artrópodos que presentan estrategias de defensa que consisten en la secreción (en el caso de los Calosoma en forma de un estallido) de sustancias repugnatorias. Entre estos se cuentan los *Calosoma* y las chinches pentatómidas, que en virtud de su estrategia defensiva reciben los nombres de (8) y (9):

(8) viogoGonaGae'(VM,MC): Calosoma sp.*:Adephaga:Coleoptera;Pentatomidae:Hemiptera.

vioGon + -aGa + -aGai

hace olor+ trans + AdjF

lit: “que hace oler”

(9) chigidaGae'(MM): Calosoma sp.*:Adephaga:Coleoptera;Pentatomidae:Hemiptera

chigui+ aGai

explota+AdjF

lit: “que explota, explota”

Existe un genérico que denota una clase amplia de artrópodos venenosos:

(10) pelaqtoik

*Pepsis sp**. (VM)

*Scolopendra viridicornis** (VM,MM,MC)

Scorpionida? (VM,MM;MC)

Los dípteros de la familia Asilidae son depredadores diurnos frecuentemente asociados a hábitats abiertos. Generalmente capturan en vuelo a sus presas, atrapándolas con sus fuertes patas (Artigas et al.: 1998). Los nombres que hemos registrado para estos dípteros hacen referencia a este último comportamiento:

(11) sechaqaik*(VM)

aichaq + -Gaik

tiene buena puntería+ AdjM

lit: “el que tiene buena puntería”

(12) pachogonaq*(MM)

pachogon + -aq

curar del brujo + Ag

lit: “el que cura cantando”

El nombre de (12) hace referencia a la forma particular de baile que realiza el médico brujo para realizar curaciones.

Los insectos del orden Ephemeroptera reciben este nombre en virtud de lo efímero de la vida adulta, ya que el periodo imaginal dura alrededor de un día (Dominguez:1998). Es común encontrar “nubes” de ejemplares adultos efectuando vuelos característicos durante el cortejo. Atraídos por el reflejo de la luna o alguna otra luz se depositan en grandes cantidades en el suelo intentando desovar. Su nombre en toba procede de este comportamiento.

(13) ka'agoGoik namo lawe* (VM):

ka'agoGoik [n-+amo [l- +awe]]

la luna Pos3+pene Pos3 + pelo

lit. “el bello pubital de la luna.”

(14) ka'agoGoik lalaGat *(MM)

ka'agoGoik l- + -alaGat

la luna Pos3+ bichito, anunciante.

lit. “el bicho de la luna”

Nombres organizados en torno a uno prototípico

Es muy común la formación de nombres a partir de uno genérico. El genérico para hormigas es qagesaq. En (15) el nombre hace referencia a la intensa actividad de las hormigas cortadoras de hojas de la tribu Attini.

(15) qagesaq 'onataGanaGaik* (VM): *Acromyrmex lundii*, *Atta vollenweideri*

qagesaq 'onataGan+aGaik

hormiga trabaja + AdjM

Lit. “hormiga trabajadora”

El nombre de (17) hace referencia a la aparente preferencia del oso hormiguero (*Myrmecophaga tridactyla*) tiene por las estas hormigas. En (17) se hace referencia a esta hormiga señalando que tiene nido particular.

(17) qagesaq potaik yaloq (VM,MC) *Eciton sp.?*

qagesaq [potaik j- +aloq]

hormiga oso hormiguero 3Pos +comida

Lit: “la hormiga alimento del oso hormiguero”

(18) qagesaq nñem le'ec (MM) *Eciton sp.*

qagesaq n+nñem 1+e'ec

hormiga 3Pos +nido 3+estar

Lit: “la hormiga que está en su nido”

En (19) se hace referencia a la afición del insecto por el dulce, en (20) a los hábitos de caza de la hormiga y en (21) a la forma de la cabeza.

(19) qagesaq dapik lalaGat (VM)?

qagesaq [dapik l- +alaGat]

hormiga [miel 3Pos+bichito]

Lit: “La hormiga, de la miel el bichito”

(20) qagesaq ntap lalaGat (MC) ?

qagesaq [sol 1- +alaGat]

hormiga [sol 3Pos+bichito]

Lit: "La hormiga, del sol el bichito"

(21) qagesaq dapak lqaic *(MM) ??

qagesaq [dapak [l- + qaic]]

hormiga achatada 3Pos+ cabeza

Lit: La hormiga cuya cabeza es achatada

El nombre toxotoq se utiliza para nombrar Lepidoptera en general (mariposas). En (22) se hace referencia al sonido que emite la mariposa al aletear. Esta, la de (23) y la de (25) son usadas por los médicos tradicionales.

(22) toGotoq ñoGonaq (VM, MC) Sphingidae ?

toGotoq ñoGon+aq

mariposa silbar +Ag

Lit: "mariposa que silba"

(23) toGotoq llemañi (VM,MC) *Ascalapha odorata*

(24) toGotoq kovi (VM) *Phoebis sp.*?

mariposa amarillo

Lit: "mariposa amarilla"

El nombre de (25) hace referencia al parecido de la manchas en las a las de la mariposa con los de la orejas del jaguar.

(25) toGotoq kiZoq ltela (MM,MC) *Danaus plexippus* +Saturniidae

toGotoq [ki3oq l+tela]

mariposa tigre 3Pos+oreja

Lit.: "mariposa del tigre su oreja"

El vocablo palachidegaGa se emplea para hacer referencia a arañas y opiliones en general. Las arañas del género *Latrodectus*, viudas negras, son nombradas haciendo referencia o bien a su fuerte veneno como en (26) o bien, como en (27), a su librea característica.

(26) palachidegaGa shenataGanaGaik (VM): *Latrodectus sp.*

palachidegaGa shen +ataGan+aGaik

araña envenena+Trans + AdjM

Lit: "araña venenosa"

(27) palachijaGa togaGarae (MM): *Latrodectus sp.*

araña roja

Lit: "araña roja"

El nombre de (28) hace referencia a la apariencia de los opiliones, (29) al comportamiento de caza de los saltícidos y (30) al importante tamaño de las *Polybetes*

(28) palachijaGa nqona* (MM) Opilionida?

araña n+qona

Lit: "araña que tiene hambre".

(29) palachidegaGa lotaGañi lo'o (VM) Salticidae ?

palachidegaGa [lotaGañi l_ +o'o]

araña [mosca 3Pos+alimento]

Lit: "araña cuyo alimento es la mosca".

(30) palachedegaGa laterai*: *Polybetes sp.*?(VM)

araña grande

Lit: "araña grande"

El nombre de (31) significa literalmente madre de las arañas, pero podría hacer referencia a lo remarcable que son, por tamaño y belleza, las telas que construyen estas arañas.

(31) palachidegaGa late'e*: Argiopidae.*?(VM)

palachidegaGa l+ ate'e

araña 3Pos + madre

Lit: "madre de las arañas".

Morfemas altamente productivos

Existen algunos morfemas que son altamente productivos en la formación de palabras que denotan artrópodos. El morfema *lashe* se utiliza para indicar pertenencia a un lugar o grupo. En los dos ejemplos (32) y (33), el primer morfema, que indica el lugar de pertenencia, puede ser obviado:

(32) (etaGat) *lashe:Belostomatidae*(VM,MM,M)

agua perteneciente

Lit: "perteneciente al agua"

(33) (epaq) *lashe: Dytioptera* (VM,MM,MC)

árbol perteneciente

Lit: "perteneciente al árbol"

En (34) se usa este morfema para especificar que el odonato (libélula) referido habita en la vecindad de ambientes acuáticos.

(34) cho'odaGa etaGat *lashe*: Zygoptera*(VM)

cho'odaGa [etaGat *lashe*]

Odonata agua perteneciente

Lit: Odonato perteneciente al agua

El morfema *lalaGat* se usa en general para formar el nombre de un artrópodo que es el parásito, (35), o está asociado de alguna manera ((36), (37), (38)) al nombre que antecede al morfema en cuestión.

(35) pioq *lalaGat: (MM.VM,MC) Ctenocephalides canis*

pioq 1 +*alaGat*

perro 3Pos + bicho

Lit: "bichito del perro, pulga"

(36) no'oGota *lalaGat*(VM). Polillas*

no'oGota 1- +*alaGat*

ropa 3Pos+bicho

Lit: "bichito de la ropa"

(37) damegaGa *lalaGat *:Fidicina sp.*(VM)

damegaGa 1- +*alaGat*

árbol indet 3Pos+bicho

Lit: "bichito del damegaGa (árbol indeterminado)"

(38) jamoq *lalaGat* : Coprinae ** (MM, VM)

jamoq 1- +*alaGat*

bosta 3Pos+bicho

Lit: " el bichito de la bosta"

En (39) se hace referencia al momento en que esta cigarra canta.

(39) ntap *lalaGat*: Cicadidae* (VM)

ntap 1- +*alaGat*

sol 3Pos+bicho

Lit. "el bichito del sol"

Para himenópteros melíferos en general, según Messineo y Cúneo (2007), si la palabra para el nido es X entonces el nombre de los insectos será X *lalaGat*. En el ejemplo de (40) la similitud física de los Oniscidea (bichos bolita) con la de la mulita hace que los primeros reciban su nombre a partir del de las últimas utilizando el morfema *lalaGat*.

(40) tapinek *lalaGat* : Oniscidea* (MM)

tapinek 1- + *alaGat*

mulita 3Pos +bicho

Lit: "el bichito de la mulita"

El morfema *late'e* significa madre, pero en algunos dominios se utiliza para hacer referencia a alguna clase dentro de otra que son de mayor tamaño o tienen algún poder particular. Esto se ejemplifica en los pares de (41) y (42)

(41) millik: grillos en generalVM,MM,MC) → millik *late'e: Gryllotalpidae.**(VM,MM,MC)

(42) lotaGañi : moscas ?(VM,MM,MC) →lotagañi *late'e: Calliphoridae?+Sarcophagidae?*(VM,MM,MC)

Los morfemas *llale* y *llalec* significan literalmente "su hijo" y "su hija". En el ámbito de la formación de nombres de animales se utilizan para indicar algunos animales que son más pequeños que algunos de la clase del morfema a la cual *jalec* o *jale* se antepone, como se ejemplifica en (43) y (44).

(43) millik: Gryllidae?(MM) → millik llale: Nemobidae?(MM)

(44) te'esaq : abejas genérico(VM,MM,MC) → te'esaq llalec: cinco clases de abejas??(MM)

Uso de los clasificadores deícticos

El toba posee un set de clasificadores deícticos que constituyen un sistema mixto de clasificación en el que convergen no solo la dimensión espacial y movimiento del referente, sino también la perspectiva del hablante para señalar los objetos o afirmar su existencia (Messineo: 2003) . Estos clasificadores son, con su respectivo sentido semántico aproximado:

da: [extendido, vertical] na:[en movimiento,próximo]

ñi: [extendido tridimensionalmente] so:[en movimiento, alejándose]

Zi:[extendido, longitudinal] ka:[ausente]

A cualquier de estos clasificadores se le puede prefijar la marca a- que indica sexo femenino.

Para la mayoría de los artrópodos el clasificador por default es ñi si el animal es referido en reposo. Esto quiere decir que en las situaciones más habituales en las que estos animales son denotados el clasificador asignado será ñi si el animal está en reposo, como en (45). Si el animal esta en movimiento, como en (46), el clasificador que se antepone al nombre será so o na según como sea percibido el movimiento del animal.

(45) **añi lotaGañi** netalec ye nkia'Gala(VM)

Lit. "la mosca está parada sobre la mesa"

(46) **ana\aso wacho'o** wajotaq.(MM)

Lit "La libélula está volando".

Para algunos artrópodos que son percibidos extendidos en sentido longitudinal, típicamente miriápodos y larvas de insectos, como en (47) y (48), el clasificador por default para el animal en reposo es Zi.

(47) **Zi** ñiGaqaik: Diplopodo

(48) **Zi** qoche'l: larva de Scarabeidae

Existen inclusive casos donde el clasificador por default en reposo cambia para animales que tienen el mismo nombre en toba. Esto se muestra en (49) y (50):

(49) **ñi** pelaqtoik (VM): Pepsis sp.

Zi pelaqtoik (VM,MM): *Scolopendra viridicornis*

ñi pelaqtoik (VM,MM): Scorpionida

(50) **ñi** nakik: Callipogon armillatus * y otros Cerambicidae?? (MM, VM)

Zi nakik :larva de Cerambicidae (MM, VM,MC)

Variaciones dialectales

A nivel fonológico hemos encontrado algunas variaciones que deben ser estudiadas con mayor cantidad de registros para ser sistematizadas. En el genérico utilizado para los grillos, (51), hemos encontrado que la variedad "da pigue le'ec" presenta una variación que puede sugerir ausencia que en un proceso de palatalización que se produce en otras variedades.

(51) milek (MM) : genérico para grillos

millik (VM, MC)

También encontramos pares, como los de (52),(53) y (54) que presentan variaciones a nivel del léxico:

(52) palachidegaGa (VM,MC): arañas

palachijaGa (MM,MC)

(53) cho'odaGae(VM,MC): Odonata

wacho'o (MM).

(54) wiogoGonaGae'(VM,MC) : Pentatomidae

chigidaGae'(MM).

Finalmente nos parece interesante mostrar dos procesos de asignación de nombre por analogía paralelos. En (55) el mismo artrópodo recibe por analogía los diferentes nombres que recibe el cacuy en dos variedades distintas.

(55) paapo'(MM)

qapaq (MC)

Nyctibius griseus → Phasmida

Información etnobiológica

Algunos artrópodos brindan se utilizan para tratar enfermedades, (56), para adquirir o dar habilidades, (57), (59),(60) y (61), o para predecir el futuro, (58).

(56) kia'aGai: *Megasoma acteon** (MM, VM), el médico tradicional (pioxonaq) lo percibe en el interior de los enfermos y se los extrae (MM, VM).

(57) toGotoq qovi: Las alas, al ser depositadas sobre las piernas de un chico, hacen que este, de grande, sea muy veloz (VM)

(58) toGotoq ñoGonaq (VM, MC) Sphingiidae El pioGonaq interpreta el silbido, sabe lo que anuncia.

(59) millik late'e: Gryllotalpidae, se usa para hacer amuleto (hanom) para juegos de cartas(MM, VM)

(60) kedenaGa'ichi: Mántidos en general, se usan para hacer el kedenaGa'ichi lpata'c que sirve para proteger al bebe (MM)*

(61) nailota laedaGae: se hace brebaje para que los perros cacen mulitas (MM)

Los himenópteros melíferos tienen nombres a nivel específico. Dentro de estos hemos identificado un total de 9 especies, un número mucho menor al identificado en los trabajos de Arenas (2003) y Martínez Crovetto(1995). Esto lo adjudicamos a que la mayoría de nuestros registros no son a campo.

Dentro de los usos en alimentación mencionaremos a las langostas, *Schistocerca cancellata*, que se comen asadas, luego de cortarles las patas y las alas.

(62) shi'ikioGoi: *Schistocerca cancellata* (VM,MM,MC)

Notas

1 Abreviaturas: Adj: adjetivizador; Ag: agente; Dim:diminutivo; F:femenino; M:masculino; Pos= posesivo; trans: transitivizador.

Referencias

- Arenas, P. (2003) *Etnografía y alimentación entre los toba-ñachilamole#ek y wichi-lhuku'tas del Chaco Central (Argentina)*.BuenosAires.
- Artigas, J & Hengst, M. (1998) "Asilidae". En: Morrone, J.J. & Coscarón, S. (eds.): *Biodiversidad de Artrópodos argentinos*: 353-364. Ediciones SUR
- Berlin.B.(1992) *Ethnobiological Classification: Principles of Categorization of Plants and Animals in Traditional Societies*.Princeton, NJ: Princeton University Press
- Buckwalter, Alberto (2001) *Vocabulario toba*. Formosa / Indiana, Equipo Menonita.
- Cúneo, Paola y Andrés Porta (2009) "Vocabulario toba sobre peces y aves" En Hacia una nueva carta étnica del Gran Chaco VIII: 237-252. Las Lomitas, Formosa: Centro del Hombre Antiguo Chaqueño (CHACO).
- Domínguez, E. (1998) "Ephemeroptera", en En: Morrone, J.J. & Coscarón, S. (eds.) *Biodiversidad de Artrópodos Argentinos, una perspectiva biotaxonomica.*, Ediciones SUR :7-13
- Martínez Crovetto, Raúl (1995) *Zoonimia y etnozología de los pilagá, toba, mocoví, matakó y vilela*. (Edición a cargo de P. Viegas Barros). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Messineo, Cristina (2003). *Lengua toba (guaycurú). Aspectos gramaticales y discursivos*. LINCOM Studies in Native American Linguistics 48. München: LINCOM EUROPA Academic Publisher.
- Messineo, Cristina y Paola Cúneo (2007) "Recursos lingüísticos para la clasificación de plantas y animales en dos lenguas indígenas del Chaco (toba y maká)." *Proceedings of the 3° Conference on Indigenous Languages of Latin America*, University of Texas at Austin,, Austin, EEUU, October, www. ailla.utexas.org

Capítulo 132: 1065-1071

Descripción de la morfología verbal del toba
utilizando lenguajes lineales libres de contexto

Andrés Osvaldo Porta y María Cristina Messineo

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Descripción de la morfología verbal del toba utilizando lenguajes lineales libres de contexto

Andrés Osvaldo Porta y María Cristina Messineo

Universidad de Buenos Aires y CONICET

Buenos Aires, Argentina

hugporta@yahoo.com.ar; cristina.messineo@gmail.com

Resumen

Se identifican los lenguajes lineales libres de contexto como los pertinentes para el modelado de la morfosintaxis de las formas verbales finitas del toba (guaycurú). Estos lenguajes forman una clase entre la de los lenguajes regulares y los libres de contexto y de allí el valor de la descripción.

Introducción

Chomsky (1957) demostró que la sintaxis de lenguajes naturales no puede ser modelada por medio de los autómatas que aceptan los lenguajes regulares. Se puede, sin embargo, intentar modelar eficientemente la morfología de gran cantidad de lenguas utilizando estos autómatas. Johnson (1972) y Kaplan y Kay (1994) demostraron, independientemente, que los formalismos fonológicos generativos usuales para componentes no cíclicos de la morfofonología de las lenguas naturales tienen una potencia expresiva equivalente a la de traductores de estados finitos. Sin embargo, estos modelos presentan algunas limitaciones para tratar de manera natural ciertos fenómenos morfofonológicos presentes en muchas lenguas naturales. Existen muchos lenguajes naturales que tienen morfologías que hacen uso conjunto de la sufijación y de la prefijación y para los cuales existen interdependencias entre los dos tipos de afijos. Estos procesos no pueden ser modelados de manera óptima por medio de autómatas finitos. Consideremos, como ejemplo, el adjetivo derivado *enlatable*. Para obtener la derivación del mismo a partir del nombre *lata* se debe suponer la existencia de dos ítems léxicos diferentes obtenidos al marcar *lata* para cada una de las instancias. El autómata¹ que modela esto sería:

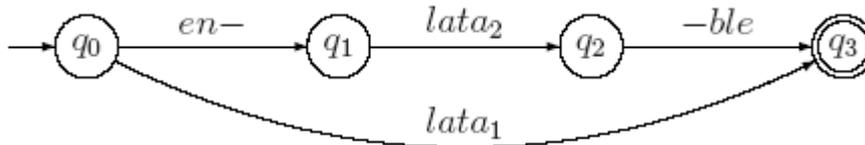


Fig1: esquema de la generación de *lata* y *enlatable*

Así, se agregan ítems léxicos produciéndose un aumento artificial y desmedido del léxico (Sproat, 1992).

El problema de la independencia entre prefijo y sufijo es muy común en las lenguas aborígenes americanas. Una gran cantidad de lenguajes presentan sistemas morfológicos que utiliza prefijos y sufijos con fenómenos de interdependencia entre los mismos.

El toba es una lengua de la familia Guaycurú, hablada en el Chaco argentino y paraguayo, con una cantidad aproximada de entre 30.000 y 50.000 hablantes (Messineo, 2003). Presenta tres sets de marcadores de personas. El marcador empleado es en ciertas ocasiones determinado por el grado de afectación por la acción de la persona que la realiza. En (1) la aglutinación del sufijo de reflexivo

(-l'at) obliga, en (b), la marcación de la persona activa con sufijos de la clase correspondiente a la voz media porque el agente es afectado por la acción.

- (1) (a) y- alawat
3Activa -matar
Lit: "el mata"
(b) n- alawat -l'at
3Media- matar -reflexivo
Lit: "el se suicida"

En los procesos de derivación de nombres que se muestran en (2) y (3) a partir de verbos se utilizan sufijos. Los nombres llevan prefijos que son marcadores persona poseedora de nombres.

(2) 1- edaGan -at

3Pos- escribir- Instr

"lápiz (de el)"

(3) ne- peGagenataGan -aGa

4pos- enseñar -Ag

"la maestra (de alguien)"

En relación al ejemplo anterior debe observarse que en el toba una clase muy grande de sustantivos debe llevar marca de poseedor obligatoria.

En el maká, lengua de la familia mataguaya hablada en el Paraguay, los verbos derivados de otros por medio del sufijo transitivizador-causativizador -inen, se exige la marcación de persona con el prefijo en caso ergativo (Gerzenstein, 1994). Eso se ilustra en el ejemplo (4):

(4) he- wel

Suj1- subir

Lit: "Yo subo (intr.)"

hi- wel -inen n -a' y- as

A1- subir caus dem -masc po1- hijo

Lit: "Yo hago subir a mi hijo"

Similares procesos se observan en otras lenguas de las mismas familias y en otras como, por ejemplo, la tupí-guaraní. La propuesta de Creider, Hankamerz y Wood (1995) consiste en modelar la morfosintaxis de este tipo de lenguas por medio de autómatas no determinísticos de dos cabezales que son los aceptores de los lenguajes lineales libres de contexto, con lo cual se liberan del requerimiento de lectura de izquierda a derecha.

Lenguajes lineales libres de contexto y autómatas finitos no determinísticos de dos cabezales

Los lenguajes lineales libres de contexto son lenguajes generados por gramáticas cuyas producciones son de alguna de las formas:

1. $A \rightarrow a$

2. $A \rightarrow Bb$

3. $A \rightarrow aB$

donde las símbolos en mayúsculas representan no terminarles y los símbolos en minúscula son terminarles.

Estos lenguajes tienen propiedades expresivas superiores a la de los lenguajes regulares. En efecto si consideremos el ejemplo (5)

(5) La gramática $G = (N, \Sigma, P, S)$

$N = \{S, A\}$

$\Sigma = \{a, b\}$

$P : S \rightarrow aA$

$A \rightarrow Sb$

$S \rightarrow \lambda$

se tiene que G es una gramática lineal libre de contexto que genera al lenguaje y además que

$\Delta = L(G) = \{a^n b^n \mid n \geq 0\}$ es, por el lema de pumping para lenguajes regulares, no regular.

Por otra parte están propiamente incluidos en los lenguajes libres de contexto. Se puede, demostrar, por medio de un lema de pumping para lenguajes lineales, que el lenguaje:

$\Delta\Delta = \{st \mid s, t \in \Delta\}$ no es lineal.

Rosenberg (1967) demostró que los dispositivos aceptores de los lenguajes lineales libres de contexto son los autómatas finitos de dos cintas no determinísticos.

Estos autómatas constan de dos cintas independientes, en cada transición se lee solamente una de las cintas. Si no hay transición en una cinta, la cabeza de lectura asociada no se mueve. Cuando ambas cintas han sido procesadas, si el autómata está en un estado final, el string se acepta. Así si una palabra se considera compuesta por prefijos, una raíz y sufijos.

$p_n + \dots + p_1 + [\text{raiz}] + s_1 + \dots + s_n$

Separando las dos cadenas se obtienen:

$p_n + \dots + p_1$

y

$s_1 + \dots + s_n$

El autómata lee una cinta que contiene los prefijos y otra que contiene los sufijos y equipado de dos cintas puede analizar la buena formación de una palabra partiendo la posición inicial que se muestra en la Fig2.

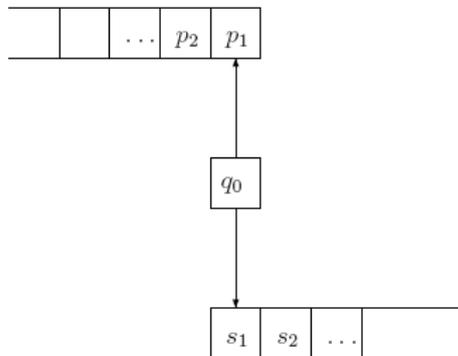


Fig2: Posición inicial de una autómata de dos cintas.

En relación al ejemplo la el autómata de dos cintas que modela la derivación de enlatable puede ser:



Fig3: Autómata que de dos cintas para generar enlatable. Las transiciones en negro y en rojo indican transiciones de los cabezales que leen sufijos y prefijos, respectivamente.

Descripción de la morfología verbal del toba usando autómatas finitos de dos cabezas

La lengua toba pertenece, junto con el pilagá, el mocoví y el caduveo a la familia lingüística guaycurú. En la actualidad, el toba se habla en la región del Gran Chaco (Argentina, Bolivia y Paraguay) y en asentamientos permanentes denominados barrios en las ciudades de Resistencia, Presidencia Roque Sáenz Peña, Rosario, Santa Fe, Buenos Aires y La Plata (Argentina).

El toba, es una lengua que desde el punto de vista de su tipología morfológica presenta características de lengua aglutinante polisintética. En Messineo (2003) se muestra por medio del análisis verbo “sanadatema” que en el verbo es posible codificar participantes y relaciones gramaticales, de tal manera que una sola palabra puede expresar una oración completa.

(5) s- anat(a) -d -em -a

1A- aconsejar- 2- dat- ben

Lit: “Yo te aconsejo”

El verbo constituye la clase de palabra morfológicamente más compleja. Las categorías gramaticales de persona se prefijan al tema verbal y señalan persona, persona/número y caso semántico. Se utilizan sufijos para marcar el plural de algunas personas como así también otras categorías gramaticales como el aspecto, la dirección-locación de la acción, la marca de reflexivo y de recíproco y el modo desiderativo. El verbo no tiene marca de tiempo.

Una de los rasgos característicos del toba es el sistema de marcación Activo-Inactivo en los prefijos verbales (Messineo[2003] y Klein [1978]). Existen en esta lengua dos sets de prefijos verbales que marcan acción:

1. Tipo I (In): codifica participantes inactivos, objeto de verbos transitivos y pacientes de verbos intransitivos.

2. Tipo II (Ac): señala participantes activos, sujeto de verbos transitivos e intransitivos.

Activo afectado (M): codifica la presencia de un participante activo afectado por la acción a la que hace referencia el verbo.

Análisis del paradigma verbal de primera y segunda persona

Consideraremos en primer lugar el caso de la primera y segunda persona por ser más sencillos. Para la primera y segunda personas los marcadores son:

I (inactivo) II Activo II Activo afectado

1.SG 3(V)- s(V)- ñ(V)-

2.SG ?ad- ?aw- ?an-

1.PL qad- s(V)- ñ(V)-

2.PL qad- . . . -i qaw- . . . -i qan- . . . -i

A partir de esto construimos los autómatas que modelan la marcación con cada uno de estos paradigmas. Teniendo en consideración que la aplicación del reflexivo obliga la marcación con prefijos del tipo II, Activo afectado; los procesos de derivación de verbo a nombre y viceversa (ver ejemplos), como así también la flexión de la tercera persona (que será considerada más adelante) se tiene que, desde el punto de vista computacional, es más natural una descripción de la morfología del toba en términos de autómatas de dos cabezas. Detallamos a continuación los diferentes afijos que se aglutinan al verbo, según el box que ocupan.

1. Caus dados por los sufijos causativos y sus alomorfos se aglutinan inmediatamente después de la raíz verbal. Se han contabilizado hasta 4 aglutinaciones sucesivas de sufijos, estos no tienen influencia en la clase de prefijo marcador de persona utilizado en cuanto cuando el análisis se restringe a la primera y segunda personas..

(6) seque'e: yo como.

sequi/aGan: yo le doy de comer

2. Pl: sufijos plurales, ocupan el box2.

3. Asp: los sufijos que marcan aspecto ocurren antes que los que marcan lugar y dirección y después de las marcas de plural de agente y de los causativos. Estos sufijos pueden marcar aspecto puntual (- (V)n), aspecto durativo (-ta), aspecto progresivo (-tak y alomorfos), aspecto iterativo (-i?)

4. Dir: los sufijos direccionales marcan la dirección de la acción

a) hacia el interior: *-wek*

b) hacia afuera: *-wo*

c) hacia arriba: *-šigem*

d) hacia abajo: *-ñi*

e) hacia el agua: *-aGasom*

f) hacia el fuego: *-waq*

5. Loc: los sufijos locativos expresan la ubicación relativa de los referentes argumentales.

Su box es contiguo y posterior al de los direccionales

a) sobre: *-lek*

b) en el interior de: *-gi*

c) debajo (escondido) de *-?ot*

d) debajo (a la vista) de: *-asop*

e) en un lugar determinado: *-a*

f) al lado: *-at*

g) lugar a poca distancia: *-i/*

h) orientado a: *-ge*

i) enfrentado, opuesto: *-get*

6. Recp: sufijo que indica acción recíproca: (V)*a/at*, la aplicación de este sufijo implica el uso de prefijos de persona correspondiente al tipo de Activo afectado.

7. Refl: sufijo de acción reflexiva, es decir la acción del verbo cae sobre la persona que realiza la acción: *l/at*. Al igual que el sufijo anterior implica el uso de un marcador del tipo Activo Afectado.

8. Neg: prefijo de negación, *sa-*, ocupa el primer box en la palabra, contiguo y antecediendo al de la marca de persona.

Teniendo en cuenta el orden y las mutuas restricciones entre los sufijos y prefijos construimos un autómata tentativo para describir la morfología verbal del toba para la primera y la segunda persona. Este autómata se muestra en la Fig4. Obsérvese que la marca de persona se determina casi en última instancia (con el cabezal que lee prefijos) para tener en cuenta la acción de los reflexivos y recíprocos.

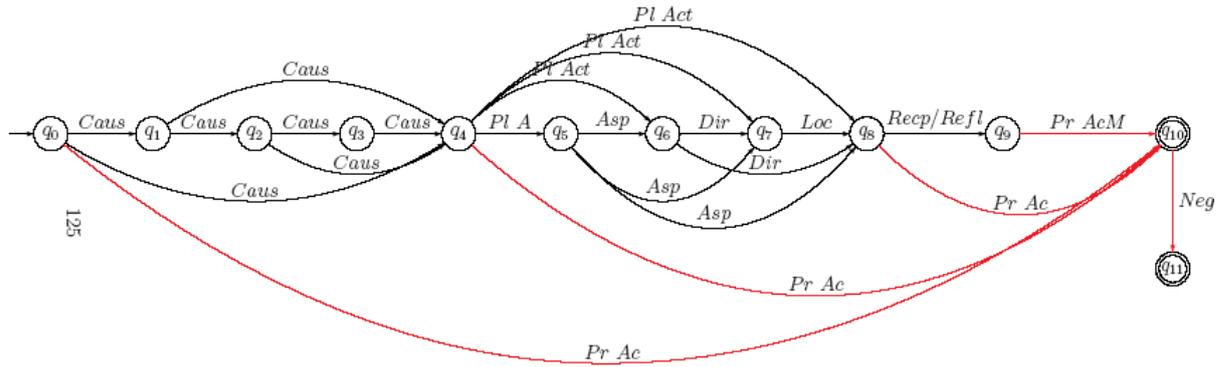


Fig4: Diagrama de estados del autómata de dos cintas que modela la primera y segunda personas verbales del toba. Las transiciones en negro y rojo, indican transiciones del cabezal que lee sufijos y prefijos, respectivamente.

Análisis del paradigma de tercera persona

El caso del modelado para la tercera persona parece ser más complicado en el toba y en todas las lenguas de la familia guaycurú. Aquí la transitividad del verbo parece jugar un importante papel en la selección de la marca. Los marcadores correspondientes son Messineo [2003]:

Tr: i-/y- para verbos transitivos y sujetos de algunos intransitivos

In: d(V) para verbos típicamente intransitivos.

M: n sujetos de verbos medios.

La sucesiva aplicación de los causativos parece actuar aquí, según la interpretación de Buckwalter, como haciendo un switchching en la transitividad del verbo original. Esto se puede observar en los ejemplos (7) y (8), Buckwalter[2001:350]:

- (7) VI de- que/e come
- VT i- qui/ -aGan le da de comer
- VI de- qui/--aGanataGan da de comer
- VT i- qui/ -aGanataGanaGan le manda dar de comer
- VI de qui/ -aGanaGanataGan manda dar de comer
- (8) VI do- /ochi duerme
- VT i- /ochi -aqchit le hace dormir
- VI do- /ochi -aqtaGan hace dormir
- VT i- /ochi -aqtaGanaGan le manda hacer dormir
- VI do-/ochi -aqtaGanataGan manda hacer dormir

Para modelar este comportamiento con nuestros autómatas de dos cabezales definimos dos recorridos determinados por la transitividad del verbo resultante después de la adjunción de los causativos. Estos recorridos quedan definidos por la paridad de la cantidad de causativos aglutinados. A partir de la tercera persona también se forma la tercera persona de actor indefinido a partir de un prefijo, qa-, que es anterior y contiguo a la marca de tercera persona usual y posterior a la marca de negación sa-.

El resto de la derivación, incluyendo el comportamiento con respecto a los sufijos de reflexivo y acción recíproca, se modela igual que con las otras personas.

En este caso se hace más evidente la conveniencia de trabajar con autómatas de dos cabezales, pues de otra manera tendríamos que trabajar con mayor cantidad de estados o agregar más elementos al léxico para modelar el comportamiento de la derivación verbal con causativos que es un proceso muy productivo en las lenguas chaqueñas.

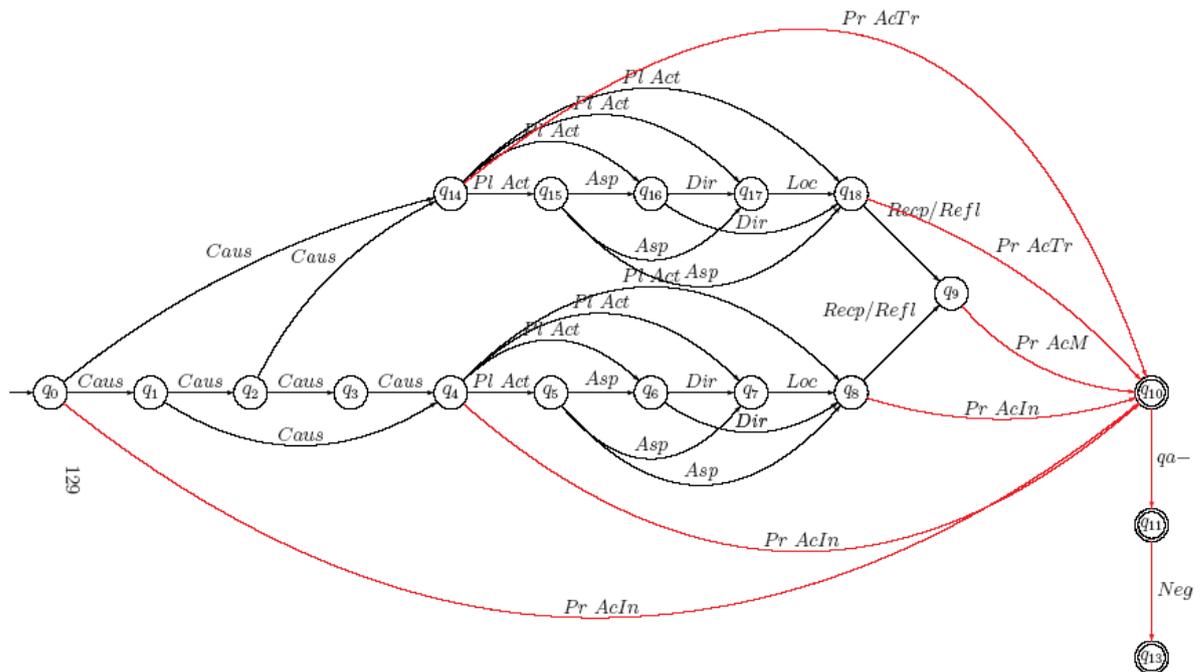


Fig5: Diagrama de estados del autómata de dos cintas que modela la tercera persona verbal de verbos intransitivos en toba. Las transiciones en negro y rojo, indican transiciones del cabezal que lee sufijos y prefijos, respectivamente.

Para ilustrar el funcionamiento de este dispositivo, consideraremos el siguiente ejemplo:

(9) qaiki/aGanataGanaGanaGasomgi: (alguien) le manda dar de comer dentro del agua

La sucesión de estados que corresponden a este autómata se muestran en la Fig6:

$que?e,VI \xrightarrow{Caus} q_0 \xrightarrow{Caus} q_1 \xrightarrow{Caus} q_2 \xrightarrow{Caus} q_{14} \xrightarrow{Dir} q_{17} \xrightarrow{Loc} q_{18} \xrightarrow{PrAc} q_{10} \xrightarrow{qa-} q_{11}$

Fig6

Notas

1 Supondremos que el lector maneja las definiciones básicas de la teoría de lenguajes regulares y autómatas finitos. Vease, por ejemplo, Hopcroft (1979) para una introducción.

2 Abreviaturas: Asp:aspecto; ben:benefactivo; Caus: causativos; dat:dativo; dem:demostrativo; Neg:negación; Pl: plural; Pos: posesivo; PrAc:prefijo actor (M:medi;In:intransitivo;Tr:transitivos); recip:reciproco;refl:reflexivo

Referencias

- Antworth, Evan L.(1990) PC-KIMMO: a two-level processor for morphological analysis.Nº 16 in Occasional publications in academic computing. Dallas: Summer Institute of Linguistics.
- Buckwalter, Alberto (2001) *Vocabulario toba*. Formosa / Indiana, Equipo Menonita.
- Chomsky, Noam (1957) *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Creider, Chet, Hankamer, Jorge y Wood, Derick (1995) "Preset two-head automata and morphological analysis of natural language". *International Journal of Computer Mathematics*, 1029-0265, Volume 58, Issue 1, pp. 1-18.
- Gesztestein, A.(1994) *Lengua maká. Estudio descriptivo*. Buenos Aires: Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A. (Colección "Nuestra América". Serie Archivo de lenguas Indoamericanas.
- Hopcroft J. and Ullman J.(1979) *Introduction to Automata Theory*, Languages and Computation. Addison-Wesley.
- Johnson, C. Douglas (1972) *Formal Aspects of Phonological Description*. The Hague: Mouton.
- Kaplan, Ronald M. and Martin Kay (1994) "Regular models of phonological rule systems". *Computational Linguistics* 20 (3):331-378
- Klein, Harriet Manelis (1978) *Una gramática de la lengua toba: morfología verbal y nominal*. Montevideo: Universidad de la Republica (ed. en ingles 1974).
- Messineo, Cristina (2003) Lengua toba (guaycurú). Aspectos gramaticales y discursivos. *LINCOM Studies in Native American Linguistics* 48. München: LINCOM EUROPA Academic Publisher.
- Sproat, R.(1992) *Morphology and Computation*. The MIT Press.

Capítulo 133: 1073-1083

La utopía de las ciudadanía digitales.
Negociación del significado e inclusión socio-cultural
en comunidades de aprendizaje internacionales

Juliana Elisa Raffaghelli

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

La utopía de las ciudadanía digitales.
Negociación del significado e inclusión socio-cultural
en comunidades de aprendizaje internacionales

Juliana Elisa Raffaghelli

Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata, Università Ca' Foscari
Venecia, Italia
j.raffaghelli@unive.it

Resumen

El desarrollo del Web como nuevo espacio antropológico y social, así como el debate pedagógico que ha promovido el aprendizaje en red, parece ofrecer los elementos necesarios para proponer espacios formativos donde la negociación de sentido genera participación y el acceso al conocimiento (Lemke, 2005; Constantino, 2010). Estos últimos elementos han sido particularmente vinculados a la inclusión social y al diálogo intercultural, en cuanto éstos pueden ser definidos como los canales de acceso y expresión de los grupos minoritarios, vulnerables, considerados fundamentalmente “diversos” con respecto a un patrón cultural dominante (Comisión Europea, 2009). Sin embargo, estos espacios pueden repetir lógicas de rígido encuadre pedagógico similares al setting aula tradicional, no permitiendo la posibilidad de una construcción del conocimiento que resulte inclusiva. En este artículo se analizan las interacciones discursivas generadas dentro de tres comunidades virtuales internacionales, focalizando los procesos de negociación de sentido que conllevan a la valoración de la diversidad cultural como elemento de base a la generación de nuevo significado (Wegerif, 2007). En tal sentido, el espacio Web se revela un “tercer espacio simbólico”, en el cual los contextos culturales de referencia son parcialmente abandonados para adoptar nuevos puntos de referencia socio-cultural, en el espacio “ubicuo” de la red. Es así que se propone denominar dicho espacio “contexto cultural ampliado de aprendizaje” (Raffaghelli, 2008, 2009), es decir, un contexto recreado a través de las interacciones fluidas que generan “ventanas” de ampliación de significados negociados en las conversaciones online.

Introducción

El rápido desarrollo de las TIC's, con particular atención en la Web, ha generado el inicio de la era del acceso, pues pone a disposición una enorme cantidad de información que puede ser fácilmente utilizada en trayectorias personales de descubrimiento y aprendizaje autoguiado, de acuerdo a los intereses y motivaciones de la actividad cotidiana de la persona que aprende, en un fenómeno que ha sido denominado Learning 2.0. (Downes, 2005; Seely Brown & Adler, 2008; Bonaiuti, 2006). Este cambio en el comportamiento de las personas con respecto al aprendizaje ha generado un cuestionamiento profundo de la educación tradicional, fuertemente anclada a la práctica en el aula, y al discurso del docente dominante sobre la participación de los alumnos, para dar forma a competencias para una sociedad de la producción industrial, localizada, jerárquica. El cuestionamiento se profundiza considerando el debate sobre las características de la sociedad post-moderna, que se define por la fragmentación de las instituciones, la promoción de la multi-identidad como modo de supervivencia en los distintos espacios abiertos por la crisis de las instituciones estables. Fundamentalmente, la construcción de dicha identidad polifacética en espacios líquidos, se realiza entre presencias vitales y virtuales, desde el lugar geográfico local al lugar en la red global (Turkle, 1996), fenómeno que desde el punto de vista social ya fuera caracterizado por Giddens como *disembedding* (Giddens, 1991).

Está claro que la educación, siendo dispositivo de socialización, requiere un profundo repensamiento, para dar apoyo a una sociedad del aprendizaje, que de lógicas de control jerárquico (en la práctica pedagógica) y de conformación a conocimientos rígidamente predefinidos (en la programación curricular), pase a un modelo inclusivo que logre apreciar la diversidad identitaria y cultural (Carneiro, 2007). Para ello, el Web 2.0, como espacio social de interacción más que como tecnología (si bien dependiente de los desarrollos tecnológicos) parece ofrecer una oportunidad clave (Comisión Europea, 2009)

El nuevo ciudadano virtual sabe que tal vez esta sea la oportunidad de una nueva forma de ejercicio del poder: una democracia virtual cuya guía es la calidad del conocimiento compartido, el poder distribuido entre los nodos de la red, y la propia responsabilidad en el dar vida a lógicas colaborativas y creativas, que se actúan *fundamentalmente a través de espacios de diálogo, siendo el Web un nuevo espacio simbólico y semiótico de construcción de cultura con impacto en las identidades de los individuos que participan en el mismo, en un sentido inclusivo.*

Estos desarrollos nos llevan a pensar la importancia de la convergencia entre la antropología del web, la reflexión pedagógica, y los análisis realizados por la corriente lingüística del discurso didáctico, de los cuáles ofreceré a continuación un breve ex-cursus para fundamentar la concepción de *aprendizaje como conversación que va más allá de la construcción de conocimiento, sino que se concentra en la generación de espacios de creación de sentido a través de la participación inclusiva*¹.

La perspectiva del análisis del discurso didáctico: de la predominancia del discurso docente (centrada en la enseñanza) a la conversación formativa (centrada en el aprendizaje)

El “*classroom discourse*” se centra inicialmente en análisis realizados en el setting educativo tradicional, es decir, el que ocurre en el modelo que más arriba he presentado como curricular (Constantino, 2006). La renovación de perspectivas en el análisis del discurso didáctico no se hace esperar, y a partir del 2000 varios autores inician a denunciar la existencia de patrones comunicativos en clase que exceden el mero control del docente de secuencias comunicativas -como la I-R-E-. Por ejemplo Courtney Cazden (2001), indica la presencia en clases no-tradicionales, del habla con pares en sesiones de aprendizaje cooperativo, el habla con (software), sobre (pares en una terminal), a través de (e-mail, chat) y en relación (trabajos hechos) con las computadoras. Frances Christie (2002), identifica y describe géneros y macrogéneros curriculares, con sus correspondencias con el discurso didáctico. De particular interés resulta en mi análisis la perspectiva de Ference Marton (Marton&Tsui, 2004), quién funda su análisis del discurso didáctico sobre una teoría del aprendizaje como teoría del rol del lenguaje en el aprendizaje, puntualizando por lo tanto que a través de la operación comunicativa se genera un “espacio de aprendizaje” como rango de variación de experiencias para apropiarse del “objeto de aprendizaje”. Para este autor, las variaciones en el discurso de clase como modo de favorecer la experiencia y discernimiento, la reflexión conciente y la simultaneidad en la consideración de aspectos diversos del fenómeno u objeto, aparecen como parte de un proceso de interacción de la clase que determina posibilidades radicalmente diferenciadas de aprendizaje.

Aplicando el modelo de análisis conversacional, Mercer (2000) desarrolla una interesante perspectiva sobre la construcción de conocimiento a través de la conversación que el autor llama “exploratoria”, la cuál se opone a la conversación de tipo acumulativo o disputativo. Aplicado en el ámbito educativo, este enfoque apunta a desarrollar en los alumnos la capacidad de “interpensar”, es decir, de explorar un problema generando soluciones que implican la construcción en base a todos los puntos de vista presentes en un intercambio comunicativo. Mercer retoma el concepto de “Zona de Desarrollo Proximal” del socio-constructivismo (Vygotskij, 2008), más enfatiza la necesidad de exteriorización de los procesos exploratorios y de la posibilidad que la conversación genera para dar apoyo a dichos procesos, indicando así una nueva concepción de la ZDP como “Zona de Desarrollo Intermental”.

Por el otro lado, el crecimiento de las experiencias de educación a distancia, abre una perspectiva de renovación del estudio del discurso didáctico en entornos virtuales, con la línea creciente de análisis de las interacciones online. Los modelos se concentran o bien en el desarrollo individual o bien en el de los procesos grupales y particularmente de construcción de conocimiento (Alvarez, Cadavid, Raffaghelli, Constantino, *in press*); por ejemplo, el modelo desarrollado por Gunawardena et al. (1997), uno de los modelos pioneros, comprende una compleja teorización de la interacción en base al modelo socio-constructivista, donde la actividad (de intercambio y discusión) pasa por una serie de fases que llevan a generar nuevo conocimiento en un grupo participante. Mientras el modelo de Henri, que la misma Gunawardena critica, se basa más bien en una concepción individual, de procesamiento de la información dada, que de construcción del conocimiento.

En los últimos años, la perspectiva de análisis de interacciones en ambientes educativos (sean en presencia vital que virtual), conoce un importante desarrollo, considerando la creciente y cambiante complejidad de los entornos educativos, que pasan a ser híbridos, fluidos, multiculturales (Schwartz, Dreyfus, Hershkowitz, 2009). Muchas de las perspectivas adoptadas funcionan como intentos de captura de *procesos* de interacción, donde el discurso es modelado por las prácticas en y fuera del aula y viceversa, por lo que los análisis se realizan desde una perspectiva *crítica*, de cambio social e institucional, así como desde una perspectiva *dialógica* (Schwartz, Dreyfus, Hershkowitz, op.cit)

Como podemos observar, entonces sea en un entorno de clase que en un entorno de aprendizaje virtual, los enfoques de análisis del discurso didáctico evolucionan desde el setting educativo como tradicional (o curricular), donde el contenido es dado, hacia enfoques del setting educativo como espacio de participación y de construcción del contenido. Sin embargo, considerando una perspectiva de inclusión social y de cambio educativo en los últimos desarrollos, parece importante dar un paso más allá de los modelos de construcción de conocimiento, hacia modelos de análisis que se centren en procesos de *construcción de un espacio de aprendizaje inclusivo*. Parece interesante enfatizar la perspectiva de Rupert Wegerif (2007), quien desde un enfoque de análisis discursivo se vuelve hacia una teorización fundamentalmente pedagógica, inversamente a cómo lo hacen en general las corrientes de análisis del discurso que he introducido brevemente. El modelo teórico propuesto por Wegerif parece así mismo innovativo en cuanto propone una práctica pedagógica y procesos de

aprendizaje que no se dan precisamente en el Web ni fuera de él, sino a través de éste, en la creación de un espacio educativo dialógico

En línea con la idea del aprendizaje como *conversación más que como predominancia del discurso único docente*, introduce concepto de “educación dialógica” (dialogic education), que se basa ampliamente en el pensamiento de M. Bakhtin (cuya idea de la “imaginación dialógica” evidentemente Wegerif parafrasea), integrado a la óptica de responsabilización en el acto comunicativo de Habermas.

Wegerif, cuyos estudios de análisis conversacional en entornos educativos comparte con Mercer, retoma el concepto de *conversación exploratoria* (Wegerif & Mercer, 1997), como base de un proceso de aprendizaje activo, pero lleva la idea de enseñar y aprender como interacción comunicativa que construye un espacio semiótico cuyo fin no es construir un objeto, sino el diálogo en sí. Cuando los individuos aprenden a adoptar posiciones exploratorias en un intercambio, partiendo del reconocimiento de la *diferencia del otro*, es posible re-contextualizar comunicativamente el espacio de interacción, generando un proceso de expansión en el nivel del significado que resulta inclusivo. Este tipo de espacio, no está relacionado con un lugar de interacción (clase física o clase virtual) sino que resulta ser una construcción contextual negociada entre individuos que interactúan: es un lugar simbólico. Sin embargo, el Web da un soporte único a este tipo de construcción, en cuanto da continuidad a procesos dialógicos en el tiempo (Raffaghelli, 2009), que apuntan a la transformación social y al entendimiento de la alteridad.

Una visión crítica de las oportunidades que el Web genera para la inclusión sociocultural: análisis de interacciones en un espacio formativo internacional

Afirmar que el Web ofrece un ambiente privilegiado para que un proceso inclusivo tenga lugar parece una operación lógica y, en efecto, como ha sido demostrado anteriormente, se proclama la llegada de una nueva era de las ciudadanía digitales.

Sin embargo, podríamos oponer una visión crítica a este tipo de consideración cuya base es conceptual, y no empírica. Las ciudadanía digitales participantes en un espacio libre e inclusivo, podrían ser, en la perspectiva de este artículo, una mera utopía, no siempre realizada en la práctica, hasta el momento en que no se anteponga el concepto de espacio educativo dialógico al concepto tecnológico (el aprendizaje con uso de ambientes virtuales).

Se propone, justamente, un análisis crítico de interacciones para poner de manifiesto como la educación dialógica como puente de inclusión sociocultural es apoyada por los procesos de aprendizaje en ambientes virtuales, más puede ser así mismo espacio de réplica de lógicas excluyentes, tendientes a la “identificación” más que a la exploración y valorización de la diferencia. El análisis ejemplificativo de un “incidente crítico” en una comunidad virtual de aprendizaje internacional, nos permite comprender la distancia entre formulaciones conceptuales y las prácticas pedagógicas que actualmente tienen lugar, con uso de ambientes virtuales.

Ha sido seleccionado un corpus de tres foros de aprendizaje en contexto internacional, considerando la significatividad del mismo para analizar algunos de los principios fundamentales sobre la inclusión socio-cultural. Se ha considerado en este estudio que las comunidades de aprendizaje internacionales presentan dinámicas acentuadas de negociación de sentido, en cuanto las matrices culturales de las que provienen los individuos involucrados en estas experiencias, siendo diferentes, imponen un importante esfuerzo de construcción de contexto (Mercer, 2000) o *grounding* (de Vaat, 2009). En tales operaciones de comunicación intercultural, es frecuente la predominancia de uno u otro modelo, sobre todo de aquél que es etiquetado como dominante sobre la base del prejuicio, con la consiguiente exclusión sociocultural del grupo/individuo no representado en un proceso de construcción de conocimiento.

Análisis de tres secuencias didácticas en una comunidad de aprendizaje internacional online

Contextualización

Las interacciones analizadas provienen de un curso internacional de formación de docentes en el marco de cooperación educativa entre Europa y América Latina. Como tal, la actividad apuntaba a promover una visión intercultural y de prácticas educativas innovativas, con un ambiente virtual de aprendizaje que valorizaba la movilidad virtual en cuanto posibilidad de colaborar entre docentes de diversos ámbitos culturales, en par condición de participación y aceptación. Por lo tanto, el modelo formativo del proyecto preveía a) la construcción negociada del curriculum de formación entre 6 países (Italia, España, Portugal, Brasil, Argentina, Paraguay), con una equitativa representación de cada uno de los partners en el plan final; b) la mediación pedagógica realizada por equipos docentes organizados en base a la diversidad lingüística y cultural; c) un ambiente virtual de aprendizaje multicultural.

En tal sentido, el modelo formativo se apoyaba en el Web como espacio necesario para una colaboración internacional que no podía ser desarrollada en uno u otro país. Ma conservaba espacios locales para dar continuidad y apoyo a la presencia virtual, en estrecha complementariedad con el ámbito internacional.

Metodología de análisis (I): estructuración del estudio en campo y corpus

La comunidad de aprendizaje mencionada ha sido seguida a lo largo de dos años de formación, más las secuencias didácticas estudiadas en este contexto han sido desarrolladas en el arco de los cuatro meses iniciales. En el análisis presentado no se habla simplemente de “foros”, pues como ha sido señalado inicialmente, el concepto de espacio virtual se convierte en una noción mucho más compleja, en tanto que ambiente virtual de aprendizaje, más así mismo espacio de significación de una experiencia de aprendizaje.

Finalmente, para el procesamiento de datos, sea cualitativo que cuantitativo, fue utilizado el Software ATLAS.ti versión 6.1.3, extrapolar los textos de los foros en formato *rich text* (.rtf), e incorporándolos, con imágenes e hyperlinks, dentro una unidad hermenéutica (HU) de análisis, dentro de la cual fue realizado el proceso de codificación de interacciones y fenómenos discursivos estudiados en el corpus. El proceso de codificación fue realizado a) en modo exploratorio o libre, por la autora del trabajo; b) por triangulación de investigadores, promoviendo la revisión de la codificación.

Metodología de análisis (II): Proceso de codificación

Análisis de interacciones en el ambiente virtual de aprendizaje, desde una perspectiva *mixed methods* (Cresswell & Clark, 2007). La primera parte del estudio se realiza a través de una perspectiva cualitativa de análisis denso (Constantino, 2006), considerando como unidad cada post, ordenado en base a las secuencias didácticas y tópicos de discusión activados a) por el tutor, b) espontáneamente, por los cursistas. Ulteriormente se realiza un análisis cuantitativo de cantidad de interacciones considerando la clasificación de Constantino (2002, 2006) que presupone la realización de procesos colaborativos de aprendizaje en la red, subdividiendo del siguiente modo las interacciones: a) Directiva, b) Sumativa, c) Interactiva, d) Recapitulativa, e) Creativa, f) Disruptiva, g) Generativa. En relación a esta clasificación, en el presente trabajo de investigación se propone una lectura de los grupos de interacciones que permite en breve observar la inclinación de un grupo hacia procesos de predominancia del discurso docente, o hacia procesos conversacionales inclusivos.

A este análisis, se le agregó una perspectiva de exploración de dos fenómenos discursivos: intertextualidad y metáfora. Considerando que el primero podría indicar la multiplicidad de voces que se entretienen en el discurso generado durante el proceso de aprendizaje, fue dividida en dos tipos de intertextualidad: a) conceptual (en cuanto al “embedding” de pensamientos provenientes de los textos tratados en las discusiones en foros) y b) relacional (en cuanto al “embedding” de ideas -y citación- de otros compañeros de clase). Ciertamente, la mayor presencia del tipo a) indicaría una tendencia a la repetición, quedando alineada con el “discurso único” docente, mientras aquella de tipo b) podría implicar procesos de habla exploratoria y esfuerzos de co-construcción del conocimiento. Sin embargo, se notó más tarde que en algunos casos, la citación original del contenido textual (de autoría docente) se hacía en un contexto de deconstrucción crítica del significado; mientras en algunos casos, la citación de colegas se refería más a un acuerdo no crítico, por lo que estos indicadores fueron luego re-ajustados.

La metáfora, considerando sea la definición cognitiva de Lakoff (1982) que semiótica de Ricoeur (2006), fue considerada un esfuerzo creativo de generación de sentido, para proponer en la dinámica conversacional elementos fuertemente anclados a imágenes representativas.

Análisis cualitativa

El **curso introductorio (llamado “propedéutico”)** resultaba un primer espacio estratégico para presentar los principios teórico-metodológicos de la actividad formativa. Como tal, poseía un rol fundamental en el *tuning* del canal comunicativo entre cursistas de distintas nacionalidades, con el plan de trabajo, contenidos y metodología. La secuencia analizada presenta un grupo multicultural, compuesto por cursistas del Portugal, España, Perú, Colombia, Chile.

Sigue una tabla de resumen sobre los temas de las secuencias didácticas analizadas, los tipos y cantidades de intervenciones.

Tabla 1: Resumen de Temas, Secuencias didácticas, tipos y cantidades de intervenciones analizadas

Secuencia Didáctica (correspondiente con Foro analizado)	Tema de la Secuencia I: Proyecto ALFA-MIFORCAL. Nuevos paradigmas de aprendizaje	Tema de la Secuencia II: Presentaciones y expectativas sobre el curso (se desarrolla contemporáneamente al forum de la Secuencia I)	Tema de la Secuencia III: Lectura y Debate – Qué es el Aprendizaje Colaborativo en Red
Elementos componentes del análisis			
Autor de la Secuencia	Coordinador	Tutor	Tutor
Número de Participantes	7 (España, Portugal, Perú, Colombia, Chile)	15 (idem)	15 (idem)
Aclaraciones sobre actividad didáctica	<i>Actividad lanzada por el tutor es el comentario del texto introductorio al curso, que apuntaba a presentar una perspectiva revolucionaria sobre la formación de la profesionalidad docente en el contexto internacional y euro-latinoamericano. El grupo era plurilingüe (español/portugués). Coordinador y tutor de idioma español</i>	<i>Actividad, siempre lanzada por el tutor, sería la presentación del propio cursista al grupo, indicando motivaciones para participar en una iniciativa de las características particulares de la presente. El grupo era plurilingüe (español/portugués). Coordinador y tutor de idioma español</i>	<i>Actividad lanzada por el tutor, de discusión en grupos monolingües, de un texto sobre avances del e-learning, y construcción de un mapa conceptual.</i>
Reacción del grupo de aprendizaje	<i>No surgen particularmente momentos creativos o de atención a comentarios de los compañeros de “aula”. Las intervenciones se caracterizan por comentarios al texto y algunas preguntas al tutor.</i>	<i>Aparece una secuencia comunicativa a partir de las participaciones de tipo crítico -no constructivo- sobre la resolución de problemas de uso de software del curso. Por lo tanto se realiza un “tuning” del canal comunicativo donde el tutor busca salvar “gap” de competencias.</i>	<i>Pocas referencias a la diversidad presente en el grupo, más se verifica un alto interés por la presencia social-virtual, como experiencia que modifica la percepción de la realidad cotidiana de práctica profesional (introducción de los contenidos del curso en el pensar la propia práctica profesional, fundamentalmente e-Learning y TICs) Subdividido el grupo en dos foros por parte de la tutor, es en este ámbito que surge un incidente crítico: el pedido de pasar del forum restringido (en portugués) al forum en español, más numeroso e internacional por la presencia de colegas sudamericanos y europeos (el foro portugués se componía de solo cursistas europeos). La interacción se cierra con una secuencia llamada por la tutor “un foro para todos”, donde pasa justamente a abrir un forum único para el trabajo del grupo.</i>

Fenómenos Discursivos	<i>Mayor prevalencia de intertextualidad conceptual -ligada a conceptos leídos que a comentarios sobre otras intervenciones de compañeros de clase-. No aparecen metáforas como uso creativo del lenguaje.</i>	<i>No aparece intertextualidad ni metáforas. Los cursistas se limitan a una autopresentación, sin recuperar aspectos de contenido o de relación con otros cursistas (demostrando empatía e interés por un proceso de construcción intersubjetividad)</i>	<i>Mayor presencia de intertextualidad relacional -es decir, vinculada a la apropiación del decir de otro compañero de curso en el propio discurso-. Sin embargo, prevalece la intertextualidad conceptual. Las metáforas que aparecen resultan ser "convencionales" o usadas por el autor del texto que es discutido en el forum.</i>
Cantidad de Intervenciones	14	26	44
Tipo de Intervenciones			
Directiva	1	2	1
Sumativa	0	18	27
Interactiva	13 9 de los cursistas con el coordinador 4 entre cursistas	5 (generales, al grupo)	15 (2 con el tutor, 9 entre cursistas)
Creativa	0	0	0
Generativa	0	0	1 (intervención que provoca el incidente crítico)
Disruptiva	0	2	0

Cabe destacar como la intencionalidad didáctica es aquella de generar un espacio de construcción de sentido alrededor de la profesión docente. Son los procedimientos de negociación que se inscriben en un tácito contrato formativo entre las instituciones participantes y las personas en formación, las cuáles no se consideran "tabula rasa" sino portadores de intereses en el escenario formativo internacional, los que demuestran la "arena" inicial generada por el curso para un verdadero cuestionamiento del discurso docente/institucional de sentido único. Lógica que se contraponen a la planificación curricular rígida, y se apoya en un puzzle intersubjetivo pasible de ser construido a través de las distintas áreas de expertise participantes en el proceso de construcción de contenidos (que el colegio docente decidió llamar "currículum participativo")

Efectivamente en este forum una primer cuestión aparece en el pensarse como grupo heterogéneo donde se esfuerza *in primis* por negociar el contexto, dado por el Proyecto, más así mismo retomado por la curiosidad de los cursistas con relación a la diversidad cultural componente del grupo.

9:108	NOTA INICIAL <i>Um prazer inicial este curso on-line e internacional. Como vão ver eu não sei escrever em espanhol mas espero que me entendam mesmo em Português, MaC.</i>
9:85	(INTERVENCION INTERACTIVA SUBORDINADA A LA NOTA INICIAL) <i>Hola MaC. Claro que si, estoy segura que formaremos buen equipo para trabajar en forma colaborativa. Esa es la consigna, y como te dije, tuve una compañera virtual que hablaba tu mismo idioma, y la comunicación no fue problema</i>
9:99	(INTERVENCION INTERACTIVA SUBORDINADA A LA NOTA INICIAL) <i>Bienvenida al curso. Lamentablemente no puedo expresarme en portugués, pese a que tengo una abuela portuguesa, de Faro, que no me enseñó tu bello idioma. Cuenta con que haremos todo lo que esté en nuestra mano para que no existan barreras entre nosotros, tampoco barreras idiomáticas</i>

El optimismo ante la diversidad lingüística es alto y los cursistas se muestran bien predispuestos a la comunicación interlingüística con tal de aventurarse a un proceso de aprendizaje innovativo. No a caso la definición de objeto de las notas (o post) en esta primer fase, evidencia una pertenencia geográfica que busca ser compartida para "negociar" un nuevo contexto en el cyberspacio

"Saludos desde Tenerife" (9:67), "Saudações do Espinho" (9:130) "Desde Espana Prof. peruano" (9:135) "Cibersaudações da Lisboa" (9:76), "Desde Madrid" (9:185), "Um Olà de Lisboa" (9:180) "C desde Béjar" (9:167) "Saludos desde Piura, Perú" (9:155)

La euforia inicial abre paso a un momento de intervenciones orientadas a resolver problemas generados por la situación de aprendizaje. El grupo se concentra en tareas de tipo técnico y operativo, dejando más de lado sea la negociación de contexto que la reflexión sobre la práctica profesional y sobre conceptos aportados como contenidos del curso. Siendo lento el ritmo de clase, la tutor separa los grupos por idiomas, generándose en ese momento un "critical incident", es decir, la protesta de una de las cursistas por la situación artificial de separación que vive propiamente como exclusión relacionada con una productividad con relación a un contenido dado, más que un verdadero proceso de negociación de sentido al interior del grupo. Observemos las siguientes intervenciones:

(9: 474)	Re: Foro en español CM <http://62.149.231.178/fad/user/view.php?id=237&course=13> - Jueves 11 de Octubre 2007, 07:44
	<i>olá colegas, falo por mim mas penso que as restantes colegas portuguesas poder-o pensar como eu: seu eu escrever aqui em português vocês entendem? é que sinto-me muito isolada naquele cantinho de 4 pessoas que é o nosso fórum de portuguesas. Gostaria muito de poder participar também nas vossas conversas!!! infelizmente leio muito bem em espanhol pero no puedo escribir quasi nada até CM (USO DI EMOTICON)</i>
(9:473)	Re: Foro en español DM <http://62.149.231.178/fad/user/view.php?id=248&course=13> - Jueves 11 de Octubre 2007, 12:04
	<i>Olá colegas, concordo com a CM, nós queremos mesmo é participar, interagir independentemente da língua. Queremos um fórum comum!!! A imagem que a CM partilhou é bem adequada: "portunhol ou castelhanês"? - português ou castelhano?... Sintam como nosotras: lo importante es hablar, partilhar e aprender cosas... Cibersaudações, DM </i>
(9:466)	Re: Foro en español VGAV <http://62.149.231.178/fad/user/view.php?id=234&course=13> - Jueves 11 de Octubre 2007, 19:27
	<i>Estoy de acuerdo. Creo que así aprenderíamos doble, el tema y un segundo idioma. Bienvenidas DM y CM. Un abrazo, V.</i>
(9: 465)	Re: Foro en español di AMPC <http://62.149.231.178/fad/user/view.php?id=244&course=13> - Domingo, 14 de Octubre 2007, 02:29
	<i>Por suposto, CM e DM!! Benvidas a este foro, para min que falo habitualmente unha lingua irma da vosa é todo un luxo poder compartir experiencias con vóces, de paso, aprender portugués. Penso que, a nivel escrito, as diferencias entre a vosa lingua, o castellano e o galego non son en absoluto impedimento para que poidamos entendernos todos perfectamente moito obrigado</i>
(9: 459)	"Un foro para todos. TUTOR <http://62.149.231.178/fad/user/view.php?id=148&course=13> - Domingo, 14 de Octubre 2007, 06:22
	<i>Hola a todos: Por mi estupendo tener un foro común, para todos escribamos en español o en portugués. Así que propuesta aceptada y para el próximo módulo tendremos foros comunes, no separados lingüísticamente. El motivo de la separación era doble, por una parte, cuando nos encontramos en nuestro propio idioma, es más fácil expresarse con naturalidad sabiendo que nos entienden sin dificultades, por otro lado, la situación de la educación en Portugal podría haber llevado a un debate a partir de la realidad educativa de ese país. Pero soy de las que cree que la incorporación de las comunidades de las dos lenguas es mejor</i>

Epílogo del Incidente Crítico

La comunidad de aprendizaje, absorta en la realización de la tarea, no crea, sino que reproduce, sin interrogar el saber propuesto ni ampliar la reflexión a través del diálogo. Consideremos los siguientes datos para demostrar tal afirmación:

- a) la baja presencia de intervenciones que introducen elementos de intertextualidad relacional, y la mayor concentración de intertextualidad conceptual
- b) la mayor participación de tipo sumativo, más bien que interactivo, creativo o generativo;
- c) la ausencia de metáforas usadas por el grupo como proceso de *mapping* de representaciones de un nuevo contexto en el ciberespacio-

Efectivamente, la característica del espacio de iniciación, podría llevar a pensar la naturalidad de una concentración de los alumnos sobre la tarea, más bien que sobre la negociación de sentido característica de las comunidades de aprendizaje. Más consideremos la oportunidad de diálogo entre pares y de deconstrucción crítica de los conocimientos que proponía inicialmente el curso, y lograremos observar que la ocasión de un verdadero compromiso crítico reflexivo falta hasta el momento en el cuál se produce el *critical incident*.

El mismo genera un esfuerzo por parte de una cursista para *metacomunicar*, es decir, para corregir una contradicción del sistema microsocioal propuesto por la comunidad virtual, proponiendo una tensión hacia la construcción de un contexto de diálogo (intercultural).

Si bien la tutor habría indicado la importancia del aprendizaje colaborativo, *la misma no habría interrogado la voluntad de interactuar no obstante la fatiga de una comunicación interlingüística*, suposición vertical que la lleva a aislar y dividir los grupos para un "un mejor y más eficaz

aprendizaje”. La tutor impone así su voz por encima del espacio de diálogo que lentamente se va perfilando en el grupo.

A través de este pequeño *incident* es posible observar como la misma comunidad de aprendizaje busca, más allá de la construcción conjunta de conocimiento, la interacción en lo que denominaré “contexto cultural ampliado”: un espacio de diálogo no situado con relación a un lugar (cuál sería la suposición de una teoría socio-constructivista-, sino espacio de diálogo en sí, inclusivo de las diferencias culturales, construido sobre las mismas.

Es clara la presencia de heteroglosia, la diversidad inicial que incita a la exploración de la misma; más el setting formativo no consiente el desarrollo de dichos procesos, donde la tutor impone un criterio pedagógico dominante, que genera la exclusión. Al mismo, se opone la demotivación.

El análisis llevado a cabo parece indicar que no basta un ambiente virtual de aprendizaje, una didáctica pretendidamente colaborativa (con la orden de “interactuar y crear”); ni un grupo internacional compuesto por una gran diversidad cultural.

Podemos decir que resulta necesaria una acción estratégicamente orientada a dos aspectos en el discurso didáctico:

- a) la deconstrucción crítica del contenido, en un movimiento que va en profundidad a relacionar el mismo con las experiencias vitales de los cursistas, para intensificar su compromiso emotivo y el espacio intersubjetivo que crea un proceso de negociación de sentido entre contenido y relaciones.
- b) la expansión de las relaciones, hacia situaciones desconocidas donde puede ponerse en juego el habla exploratoria para generar *comprensión* de la alteridad.

Esto se traduce, por parte de docente y cursistas, en una acción reflexiva sobre el propio posicionamiento identitario con respecto a un contexto de aprendizaje, la puesta en común de símbolos, discursos, representaciones, para abrir a la negociación del espacio dialógico, como nuevo *tercer* espacio que contiene *las culturas (diferentes)* dentro de sí: un contexto cultural ampliado.

Para ello, los tutores/docentes deben ser apoyados externamente. En efecto, habiendo sido realizada una entrevista posterior de análisis con la tutor, de idioma madre español e identidad europea, se propone de experimentar un trabajo de acompañamiento por tutores de otra nacionalidad, cuyo idioma materno es el portugués, de identidad latinoamericana. Ello apuntaría a romper, una vez más, el setting formativo tradicional donde el docente se halla aislado, no pudiendo reflexionar sobre sus propias intervenciones (discurso didáctico) y así generando áreas de “oscuridad” con respecto a la visibilidad de la diferencia necesaria en la construcción de un espacio educativo dialógico, culturalmente ampliado.

Por otra parte, las experiencias de aprendizaje de los cursistas cuentan al momento de estar en condiciones de “hacer sentir la propia voz” en un espacio de construcción de sentido. Efectivamente, en el caso tratado, la cursista, una adulta cuya identidad cultural podría calificarse como híbrida (en el sentido de haber forjado la propia identidad cultural en distintos espacios y a través de distintos discursos) tuvo la capacidad de reflexión y reclamo sobre la propia situación de exclusión. Cabe destacar que ello es más la excepción que la regla en los procesos de aprendizaje.

Una primer reflexión es que las personas que poseen esta capacidad de viajar a través de las contradicciones excluyentes de microsistemas sociales, han *sido* “viajeros” de diversos universos simbólicos, portando la polifonía de voces dentro de sí. Cuando entran en el espacio educativo dialógico, es la propia historia que re-emerge, como una nueva voz, en el proceso de negociación del contexto. Este movimiento es lo que condiciona positivamente los perfiles identitarios, en el romper los confines de un dado sistema de conflicto, expandiendo el espacio personal al espacio dialógico como contexto cultural ampliado

De ello puede concluirse que el contexto cultural ampliado en los procesos de aprendizaje, podría promover no solo la inclusión presente, sino también la capacidad participativa necesaria para la inclusión futura. Son en cambio los perfiles “no dominantes” aquellos que sufren la condición de emarginación de espacios de negociación de sentido, incapaces de reconocer tensiones discursivas hegemónicas, de metacomunicar para provocar el movimiento expansivo que consiente el reconocimiento de la diferencia de la que son portadores.

El incidente crítico se concluye, consistentemente, con una nueva dinámica dialógica donde, al reconocer la diferencia, se produce la inclusión, y ella resulta indudablemente proficua:

(9:416)	Re: Mais uma reflexão crítica a partes do artigo de Banzato di MCFE http://62.149.231.178/fad/user/view.php?id=148&course=13 - Jueves, 11 de Octubre 2007, 16:46
	<p>Hola a todos y a todas.</p> <p>DM, gracias por esa mirada complementaria al artículo leído.</p> <p>Leyendo lo que planteas en tu presentación, me surgieron algunas inquietudes:</p> <p>Ante la pregunta: vale la pena crear nuevos ambientes de aprendizaje, al parecer, soportados en las TIC's. Me parece que aún estamos en una caja un poco oscura respecto de tener certezas acerca de la forma en que la tecnología afecta los procesos de aprendizaje, sí creo que estamos todos de acuerdo en que hay notorias diferencias de cuando antes mirabamos una lámina del Sistema Circulatorio, y ahora podemos ver una imagen tridimensional e introducimos en ese cuerpo para ver las relaciones entre los diferentes órganos y su vida por dentro con lujo de detalles...Seguro eso debiera redundar en la adquisición de nuevas habilidades y competencias, dado que la información es de mucho mejor calidad que la lámina, está mucho mejor diseñada para que los estudiantes puedan procesarla con facilidad, la retengan y la recuperen cuando la necesiten...eso siempre y cuando el sistema de procesamiento de la información, cuya base de descripción data del siglo pasado, funcione de la forma en que pensamos que lo hace.</p> <p>Por otra parte ¿qué entendemos por estructura intelectual en estos tiempos? o pensador crítico? ¿qué forma tiene el conocimiento en entornos como este? En otras palabras DM, tu interesantísima sistematización me hizo pensar, qué tan válido es analizar los procesos de aprendizaje ocurridos en estos entornos, a partir de constructos teóricos que no tenían a la tecnología (tal como la conocemos hoy) como un elemento integrado a dichos procesos, ni determinando tan poderosamente a nuestros estudiantes en sus hábitos de comunicación, relaciones, información, etc..</p> <p>Y en relación al idioma...nada que un buen traductor no pueda resolver. Gracias nuevamente.</p>
(9:434)	Re: Mais uma reflexão crítica a partes do artigo de Banzato di DM - Jueves, 11 de Octubre 2007, 22:41
	<p>Olá colegas,</p> <p>Cuanto a mensaje de MC confieso que me sentí emocionada, porque la lengua no fue impedimento para añadir sus dudas, para discutir mis e suas preocupaciones. Gracias MC. estaré a aguardar las palabras de los otros e a reflectir sobre tus pensamientos.</p> <p>Cibersaudações, DM</p>

Conclusiones

En conclusión, si bien el web promueve el contacto y movimiento en esferas de práctica y relación internacionales, las lógicas de no reconocimiento de la diferencia y de discurso dominante del docente pueden ser reproducidas cuanto en el aula local, físicamente situada. La falta de atención a la diferencia en la relación pedagógica genera la exclusión sociocultural, con la consiguiente demotivación y falta de compromiso en una espacio formativo en tanto que espacio social.

El proceso de análisis llevado a cabo en este caso estudiado, puede comportar un elemento crítico con relación a los llamados procesos de aprendizaje colaborativo en red: las interacciones pueden presentarse intensificadas, más en modo completamente acrítico, superficial, no exploratorio de los sentidos aportados por cada una de las personas involucradas en un espacio educativo. En una perspectiva de educación dialógica, la interacción en el ambiente virtual no basta: resulta necesaria la interacción crítica, de deconstrucción del conocimiento y de incorporación de las voces "otras" en el espacio simbólico trazado por la *conversación formativa*.

La figura del docente, de tal modo, no puede ser investida de toda la responsabilidad de esta compleja relación, y es deseable que ella misma tenga la oportunidad de reflexión sobre la propia práctica profesional a través de observaciones, registro e intercambio con otras figuras formativas, previniendo el aislamiento del docente que lleva a la rigidización del discurso docente y a la exclusión de las múltiples voces aportadas por los alumnos en la construcción de un *contexto cultural ampliado*, como modelo educativo situado en el propio espacio (dialógico) construido por los mismos participantes, cuya lógica inclusiva no es más un efecto posible, sino un efecto inherente a la concepción pedagógica misma.

Notas

1 En definitiva, según las posturas que he introducido, el cambio del Web implica una lógica de participación que lleva a la responsabilización en la perspectiva del acto comunicativo mismo, cómo quedara evidenciado en la visión filosófica post-moderna, y fundamentalmente en el pensamiento de Jurgen Habermas.

Referencias

- Banks, J. A. & Banks, C.M. (Eds.). (2004). *Multicultural education: Issues and perspectives*. (5th ed.). John Wiley & Sons.
- Bélisle (2008) "eLearning and Intercultural dimensions of learning theories and teaching models", *elearning papers*, www.elearningpapers.eu N° 7, February 2008
- Bonaiuti, G. (2006), *E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale*, Trento: Erickson.
- Carneiro, R (2007), "The Big Picture, Understanding Learning and Metalearning changes", *European Journal of Education*, Vol 42, No. 2, 2007

- Cazden, C. (2001), *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*, New Hampshire, Heinemann.
- Constantino, G. (2002), "Presenza Vitale vs. Presenza Virtuale. Studio Contrastivo dei modi strategico-discorsivi dell'interazione didattica" In Banzato, M. *Apprendere in Rete*. Torino: UTET.
- Constantino, G. (2010) , "Del curriculum interdisciplinare al e-curriculum. Nuevos modelos para la construcción del conocimiento del profesor", *Rivista SSIS Formazione&Insegnamento*, 1/2010.
- Commissione Europea, eLearning Programme. "A programme for the effective integration of Information and Communication Technologies (ICT) in education and training systems in Europe (2004 – 2006)". Consultato online el 26 de marzo de 2010 en http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/programme_en.html (Giddens, 1991).
- Downes, 2005;, 2008;). "E -learning 2.0". *eLearn Magazine*. Consultado online el 10 de mayo de 2010 en www.elearning.org/subpage.cfm?article=29-1§ion=articles
- Cresswell, J. & Clark, V. (2007), *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, Thousand Oaks, Sage.
- Gunawardena, C., Lowe, C., & Anderson, T. (1997). "Analysis on global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing". *Journal of Educational Computing Research*, 17(4), 397-431. Lakoff (1982)
- Lemke, J. (2004) "Multiplying intelligences: Hypermedia and social semiotics". In Joe L. Kincheloe, Ed. *Multiple Intelligences Reconsidered*. (pp. 177- 200). New York: Peter Lang.
- (2005), "Intertextuality and Educational Research", en N. Shuart-Faris & D. Bloome, D. "Uses of Intertextuality in Classroom and Educational Research", Charlott, NC: Information Age Publishing
- Margiotta, U. (Ed.) (2006) *Pensare la formazione. Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Margiotta, U. (2007) *Insegnare nella Società della Conoscenza*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Marton, F. & Tsui, A. (2004) *Classroom Discourse and The Space of Learning* , New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Mercer (2000), *Words & Minds: How we use language to think together*. Londres: Routledge.
- Raffaghelli, J. (2009), "Insegnare in Contesti Culturali Allargati: Rappresentazioni Sociali, Discorso pedagogico e identità professionale degli insegnanti per il ripensamento dell'educazione interculturale", *Rivista SSIS Veneto "Formazione&Insegnamento"* 1-2, 2009.
- McLoughlin, C. 2007. "Adapting e-learning across cultural boundaries: A Framework for quality learning, pedagogy and interaction". In A. Edmundson (Ed.) *Globalized e-learning cultural challenges* (pp. 223-238). London: information Sciences Publishing
- Rollin, H. & Harrap, A, (2005) "Can E-Learning Foster Intercultural Competence?", *Brookes eJournal of Learning and Teaching* Volume 1, Issue 3, consulta online 3 de Febrero 2010, http://bejlt.brookes.ac.uk/vol1/volume1issue3/practice/rollin_harrap.html
- Rutheford, A. & Kerr, B. (2008): "An inclusive approach to online learning environments: Models and Resources". *Turkish Online Journal of Distance Education* –TOJDE April 2008 Volume 9, Nr. 2. http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde30/pdf/article_2.pdf. Consultado el 21 de Febrero de 2010.
- Schwartz, Dreyfus, Hershkowitz, (2009).
- Seely Brown & Adler, (2008) "Minds on Fire: Open Education, the Long Tail, and Learning 2.0". *EDUCAUSE Review*, vol. 43, no. 1 (January/February 2008): 16–32Turkle, S. 1996
- Vygotskij, L. (2008 -1990-) "Pensiero e linguaggio". en L. Mecacci *Ricerche psicologiche*, 10a ed. Roma-Bari: Laterza
- Wegerif, R. (2007) *Dialogic, Educational and Technology: Resourcing the Space of Learning*. New York: Springer-Verlag.
- Wegerif, R., Mercer, N. (1997) "A dialogical framework for researching peer talk". In R. Wegerif & P. Scrimshaw (eds.) *Computers and Talk in the Primary Classroom*, (pp. 49-65). Clevedon: Multi-lingual Matters.

Capítulo 134: 1085-1093

El ideario de Mayo en un corpus de editoriales
del Diario Jornada de Trelew

Cora C. Rampoldi y Silvia A. Zamarreño

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

El ideario de Mayo en un corpus de editoriales del Diario Jornada de Trelew

Cora C. Rampoldi y Silvia A. Zamarreño

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UN de la Patagonia "San Juan Bosco"
Trelew, Argentina
crampoldi@speedy.com.ar; szamarreno@hotmail.com

Resumen

El editorial comparte con el artículo de opinión, la carta de lectores y la tribuna abierta la característica de ser un género periodístico argumentativo. Es habitual de la práctica periodística que los cotidianos, en ocasión de la conmemoración de un acontecimiento notable de la historia nacional, construyan editoriales alusivos al hecho recordado. Esto sucedió con los editoriales que cada 25 de Mayo aparecieron en el Diario Jornada de Trelew hasta el año 1984. A la función conmemorativa de los discursos alusivos se le suman otras, de carácter vinculante y prospectivo. En este trabajo nos proponemos realizar un análisis discursivo de un corpus de editoriales conmemorativos de la gesta de Mayo que aparecieron en el Diario Jornada de la ciudad de Trelew cada 25 de Mayo y que abarcan el período comprendido entre los años 1976 y 1984. En el análisis de estos textos, nuestro objetivo se centrará en la indagación de las modalidades de construcción de lo que el discurso editorial asume como valores del ideario de Mayo en cada contexto socio-histórico; algunos íconos discursivos se traducen en esenciales en nuestros textos dado que conforman el lugar ideológico que asume el medio periodístico en la comunidad que lo alberga; y observaremos cómo el nexo vinculante en el corpus seleccionado, que puede identificarse bajo el concepto de identidad nacional, se traduce en las diferentes representaciones y se encuentra en constante redefinición. Lo que, en términos discursivos, se traduce como una sobredeterminación de la función conmemorativa por las funciones vinculantes y prospectivas.

Introducción

El diario Jornada fue fundado en 1954 por Luis Feldman Josín quien fue su director hasta su muerte en 1971. Posteriormente quedó a cargo su hijo, Bernardo Feldman Josín, quien lo dirigió desde 1972 a 1992. En 1992, por razones económicas, los herederos del fundador decidieron venderlo al empresario Carlos Spadone. En este marco, y luego de una serie de vicisitudes políticas en que se sucedieron hechos que trascienden lo meramente periodístico, el medio fue comprado en el 2005 por el grupo Aidar Bestene- García Moreno. Mientras duró la gestión del fundador y sus herederos el diario contaba con una columna llamada "Enfoques" que ocupaba una o dos páginas, con notas de opinión y una sección editorial que aparecía diariamente. A partir del traspaso a los nuevos dueños, en 1992, estos espacios editoriales dejaron de aparecer.

El corpus que seleccionamos para trabajar reúne un conjunto de editoriales conmemorativos aparecidos cada 25 de Mayo en este Diario de Trelew, desde el año 1976 hasta el año 1984 inclusive, excepto el de mayo de 1979 del cual no se cuenta con registros. Nuestra elección del período a analizar se debe, en gran medida, a la significatividad política del lapso que va desde el golpe de estado del '76 a la vuelta a la democracia del '84, durante el cual se impuso en la Argentina una visión monolítica y totalizante. Significatividad política que se conecta con lo lingüístico, en la medida en que la Dictadura, como todo proceso social posee, en parte, un aspecto discursivo que la funda y la constituye. La elección del discurso editorial se debe, además, a que se trata de un texto que lleva consigo una opinión sobre un tema, un punto de vista o un posicionamiento sobre alguna discusión social de actualidad, formadora de opinión. En este sentido, el punto de vista ideológico ofrece la trama más sólida del texto. Los diarios otorgan al lector este espacio con el objeto de mostrar sus consideraciones acerca de un asunto de actualidad. Por este motivo, la relación que se establece entre lector/editor es estrecha ya que el intercambio de opiniones, aunque tácito, es la mayor capacidad intradiscursiva de esta tipología textual.

En el análisis propuesto, nuestro objetivo se centra en indagar las modalidades de construcción de lo que el discurso editorial asume como valores propios del ideario de Mayo en cada contexto socio-histórico; la construcción de algunos íconos discursivos en tanto lugares ideológicos que asume el medio periodístico en la comunidad que lo alberga; y en observar, asimismo, la existencia y manifestación de un nexo vinculante en el corpus seleccionado, que puede identificarse bajo el concepto de identidad nacional, y que se encuentra en constante redefinición. Nuestro trabajo intentará, en síntesis, dar cuenta de las diferentes modalidades discursivas que asume la conmemoración de Mayo en los editoriales seleccionados, en términos de los hechos y personajes que se recuperan a la memoria de los lectores, los valores e ideas que se resaltan, y los procesos de resignificación que se operan con estos elementos en función de las diferentes configuraciones ideológicas y la heterogeneidad de sus contextos de aparición.

Al tener en cuenta las relaciones de dominación y control que se manifiestan a través del lenguaje y los efectos ideológicos que poseen las prácticas discursivas estudiadas, nuestro análisis adscribe, en mayor medida, a los principios y metodologías del Análisis Crítico del Discurso. Coherente con ello, nuestra investigación asume el discurso como una práctica social que no puede ser escindido de su contexto de uso con el que mantiene, sin embargo, una relación dialéctica. Si por un lado las prácticas discursivas pueden ser funcionales a ciertos valores y modelos de poder, también es cierto que pueden transformarlos, cuestionarlos. Así el poder de las prácticas discursivas consiste en que pueden tener efectos ideológicos reproductivos, pero a su vez también pueden constituirse en polos críticos del statu quo social. En este sentido, rescatamos el concepto de intertextualidad en tanto diálogo entre los textos, pero también entre los textos y otras prácticas sociales a partir de las cuales los discursos son incorporados, son reformulados o rechazados.

Por último, nuestra descripción del corpus rescata algunas de las categorías de la Lingüística Sistémico-Funcional, en particular, el potencial de los sistemas de categorización implícitos en las expresiones que tienden a “lexicalizar” la experiencia y el relevamiento de las características gramaticales de los textos en tanto elecciones significativas dentro del conjunto de posibilidades puestas a disposición por el sistema lingüístico.

Mayo y la Reorganización Nacional

El primer editorial analizado es el publicado el 25 de Mayo de 1976, a sólo dos meses del golpe militar del 24 de marzo y en un contexto de pleno proceso de eliminación de las libertades individuales, de la desaparición de personas, de la censura y cierre de medios de comunicación. Este editorial que lleva por título “Mayo permanente comienza con una referencia directa a los hechos del momento, al “clima de recuperación del ser nacional bajo el liderazgo de las fuerzas armadas” que se vive. En ese “clima”, según el editorial, el pueblo “celebra” la gesta patria del 25 de Mayo. De allí en más, se va a hacer del “pueblo argentino”, del “pueblo bravo y heroico” o del “pueblo jubiloso” el principal agente de los procesos materiales que destaca. Dentro de estos procesos, lo que se rescata es el “desafío militar” que supieron emprender los criollos en su búsqueda de la libertad y la independencia. Oponiéndose a las “naciones colonialistas” o a “la penetración imperialista”, que vienen indicados como el enemigo.

A partir de la pródiga utilización de un léxico castrense vinculado con los procesos materiales que se describen, como por ejemplo, “asedio”, “ataque”, “luchas”, “bloqueo”, asociados a su vez con “caudillos militares”, “montoneras patriotas”, “frente (de batalla)” y “guerra” para mencionar sólo unos cuantos, el editorial recuerda algunas etapas de la historia argentina, principalmente aquellas vinculadas a las guerras de la independencia. Es desde allí desde donde se van a rescatar los valores de Mayo, es decir, las representaciones del ideario que se relacionan principalmente con el programa de libertad, independencia y búsqueda de la soberanía. Ideario que viene mencionado sin más descripciones, como si esos conceptos por la sola fuerza de su enunciación fueran claros y unívocos en todo momento y para todos.

De este modo, el rescate que se hace de Mayo en tanto el “inicio de un programa revolucionario de libertad e independencia” en realidad nada dice de Mayo, sino que se focaliza en las consecuencias de Mayo, es decir, las guerras y los caudillos. Esta reivindicación del pasado desde una óptica militarista, permite al editorial un segundo movimiento argumentativo que consiste en establecer una comparación entre estas luchas por la independencia del ayer y “otra etapa de reorganización que pone al país en condiciones de conquistar su definitiva independencia económica con los beneficios de la libertad y la justicia social”. Esa otra etapa, es precisamente, la etapa que se está iniciando en la Argentina del ‘76, la del “otro proceso” llamado de “reorganización nacional”: la dictadura.

Así se llega a la conclusión, “Hoy como nunca, los valores ancestrales de la nacionalidad son compartidos por todo el pueblo argentino, que se ha visto protegido por las Fuerzas Armadas frente al ataque despiadado de la subversión.”

Hay dos cuestiones para mencionar dentro de este enunciado: la primera es el uso de una proposición relativa no restrictiva, por un lado, y la introducción de una descripción definida construida a partir de una nominalización, por el otro. Estos dos elementos combinados introducen dos presuposiciones sobre las que descansa todo lo asertado. La primera de ellas sostiene que las fuerzas armadas protegieron al pueblo argentino, mientras que la segunda afirma que hubo un ataque, que la subversión lo realizó y que ese ataque fue, además, despiadado.

Desde este análisis, el título resulta esclarecedor: “Mayo permanente”, está dando cuenta justamente de esa asociación hacia el final del discurso del programa revolucionario de Mayo y sus ideales, con el proceso militar que se está iniciando. Los enemigos son otros: la subversión, y por oposición son también otros los “héroes” que protegen al pueblo: las FF.AA. Ambos procesos se encuentran igualados en el texto e insertos dentro de la lógica de “la defensa de los valores contra el ataque” propia de las instituciones militares. En definitiva, los hilos discursivos sobre los que se construyen las argumentaciones en este editorial alusivo rescatan y se entrecruzan sólidamente con las razones o motivos esgrimidos por las propias FF.AA. y de los cuales se hicieron eco algunos sectores sociales y medios de comunicación de la época como justificación del golpe de estado.

Mayo y la Historia Oficial

Al año siguiente, en plena ejecución de la guerra sucia, el editorial del 25 de Mayo de 1977 lleva por título “La esencia de Mayo” y comienza con una frase que, leída hoy, estremece:

“El ser humano, por el simple hecho de existir, es ya histórico. De allí su natural inquietud por saber quién es y de dónde proviene.” Esta afirmación no es, sin embargo, una valiente declaración de la violación de los derechos humanos que se estaban cometiendo. Por el contrario, casi como un lapsus lingüístico, sirve para dar fundamento a otro argumento: la importancia que tiene para los pueblos el conocimiento y la valorización de su historia.

Inscrito en el ámbito del “conocimiento”, este editorial se va a centrar principalmente en la descripción de procesos mentales que se relacionan con el “conocer”, “indagar”, “revelar” entre otros, a los que se asocian algunos procesos del “decir”, relacionados con las voces de Manuel Belgrano y Mariano Moreno que se citan. En efecto, el texto sostiene que, así como las personas necesitan saber de su historia también los pueblos necesitan conocerla, “apoyarse en ella y extraerle su esencia para conformar su concepto de patria y su orgullo nacional”. Sin embargo, el conocimiento y la investigación de la historia tiene que estar puesta al servicio de “perseguir como fin, no el afán equívoco y malintencionado de desnudar comprensibles falibilidades de aquellos humanos (los próceres de mayo), sino del perfeccionamiento del hecho histórico que dio origen al ser nacional...”

A partir de esta afirmación se desarrolla una segunda línea argumentativa que defiende la necesidad de contrarrestar otro “enemigo” que esta vez es, el “extravío ideológico que ensombreció y enfermó toda una etapa reciente de la vida argentina”. Extravío ideológico que se encubre, según el texto, “en el pretexto de revisionismo destructor de las individualidades que forjaron la República, y que favoreció el intento de despojar al pueblo del sentimiento histórico, de confundirlo, colocarlo a la deriva para someterlo”.

Si en el ‘76 se trataba justificar la violencia a partir de la inscripción de los actos de la dictadura en una herencia de guerras y héroes de la independencia cuya génesis era Mayo de 1810, en el editorial del ‘77 se presenta otra postura discursiva que es la de la defensa de una cierta ideología de la historia, de una cierta lectura, de una cierta interpretación contra el ataque no ya de la subversión sino del “revisionismo”. Se trata ahora de acallar las voces “revisionistas” que no sirven a los propósitos del régimen recién instaurado. Así contra el conocimiento crítico de la historia se propone en el editorial que el fin que se debe perseguir es el del “perfeccionamiento del hecho histórico”. De este modo, las citas directas de Belgrano y Moreno, funcionan como ejemplos de la pureza conceptual del ideario de Mayo cuyo culto y respeto nos dan, según el texto, el patriotismo necesario para enfrentar los peligros que hoy como ayer nos acechan.

Nuevamente vemos que la idea de la salvaguarda de los valores contra el ataque está presente. Pero, a diferencia del editorial del año anterior, Mayo no se representa sólo como un acontecimiento histórico sino también como un conjunto de individualidades, de personajes con errores y defectos por sobre los que es preciso rescatar “la esencia” que trasciende los errores.

El texto advierte: “Afortunadamente, ningún revisionismo impedirá que trascienda y sobreviva a los tiempos, el magnífico ideario de aquellos hombres que con sus falencias, sus limitaciones, sus pasiones y sus circunstancias, moldearon nuestra forma tradicional, democrática y cristiana de vida.” En este enunciado, el editorial va a presentar al lector otro de los hilos discursivos que se entretajan a lo largo de toda la dictadura militar: la lectura unívoca de la historia, determinada por el rescate de valores esenciales y fines morales y educativos que tiene como consecuencia práctica la construcción discursiva de una “historia oficial” cuyo fin era proteger al pueblo de los “otros” discursos definidos como extravíos ideológicos malintencionados y desestabilizadores.

Mayo y las otras voces

El editorial correspondiente a 1978 se titula “Mayo es libertad”. Cuando se publica este editorial faltaban apenas unos días para que comenzara el Mundial de Fútbol del ‘78 que se jugó en Argentina desde el 1ro. al 25 de junio y que significó que la dictadura cobrara visibilidad ante la prensa internacional. Excusa, según acusan numerosas fuentes, para ocultar la oscuridad del accionar y las actividades “antisubversivas” del gobierno de facto.

Ya desde el título, el primer elemento lingüístico que puede señalarse es su construcción sintáctica: “Mayo” es sinónimo de “libertad”, afirmación que se reconsidera en el primer párrafo del texto, “Hablar de mayo (...) es hablar de libertad”. Cabe destacar que, en este editorial relativamente breve, la palabra “libertad” y sus variantes se repite once veces a lo largo de todo el texto. Esta recurrencia cohesiona al texto alrededor del eje temático adelantado ya por el título.

Se reiteran las mismas citas de autoridad presentadas el año anterior: Mariano Moreno y Manuel Belgrano que aluden al don de la libertad, tan preciado por los pueblos. Ambas citas refieren a “los tiranos” que no desean la libertad del hombre y coartan su posibilidad de disfrutar de los derechos que ofrece la naturaleza. Lo curioso es que se trata de las mismas expresiones pero insertas en una argumentación diferente de la del año anterior. Aquí se trata de marcar la libertad como garantía del hombre y de la humanidad por un lado; y, por el otro, a los tiranos que se oponen a esos estados.

Para subrayar el cúmulo de ideales superiores el texto apelará a cláusulas de procesos mentales asociados con el conocer pero también, ya desde el título, se observa un importante uso de cláusulas de procesos de relación atributivas. “Mayo es libertad”, “Esta es la gran enseñanza de Mayo” y otras.

Nuevamente se da una reivindicación del pasado pero, contrariamente a los dos anteriores editoriales, ya no está presente la idea de “salvaguarda” de estos valores. Ya que no se presenta la construcción discursiva de un “enemigo”. El editorial arenga en favor de la construcción del ser nacional cuyo valor central sea el de la libertad. Sin embargo, ese ser nacional que estaba presente en el ideario de Mayo no es ya entendido como un valor inmutable ni, como “producto de una disposición emanada del poder”. Sino, por el contrario, es presentado por el texto como un complejo de características de una comunidad localizada en el tiempo y en el espacio. La historia no sólo es referida, sino que se activa para pensarla en función del presente: “Radicaba allí (en el ideario de los próceres de mayo), sin duda, la posibilidad de que sea el pueblo el encargado de darse su identidad a los efectos de conformar el país peculiar de los argentinos...”; “Desde entonces la Patria está alentando la búsqueda del ser nacional...”

Se asume por primera vez que el ser nacional no es una realidad fija sino una constante búsqueda de identidad. Para conocer el ser nacional hay que hacerlo a través del presente. El editorial finaliza revalorizando la libertad como fundamento básico en la consolidación de la Nación y en la conformación del ser nacional, rescatando Mayo de 1810 como el punto de partida en la búsqueda de esa identidad.

Como habrá podido observarse de esta rápida descripción, surgen algunos elementos que, en este texto, obturan la lectura que veníamos planteando. La recurrencia en el uso de la palabra libertad, el planteo de la construcción de un ser nacional no como concepto heredado esencial o inmutable sino cambiante y contextualizado y la ausencia de la lógica de la “defensa de los valores contra el ataque” hacen pensar en la emergencia dentro del mismo órgano de comunicación de otras posiciones ideológicas más críticas, que en épocas de represión, claman por libertad. Es este llamado el que conecta una vez más el hecho histórico al presente enunciativo.

Mayo y la discusión política incipiente

1980 es el año de la crisis bancaria y financiera, de la recesión y la especulación. También es el año de las contradicciones al interno de las FF.AA. ya que, si por un lado, se anuncia la salida política del gobierno de facto, por el otro lado se afirma que “las urnas están bien guardadas”.

El editorial correspondiente a la conmemoración de Mayo de este año se titula “Mayo, el punto de partida” que es una de las frases con que se concluye el editorial del ‘78. Siguiendo también la línea temática del 78 este texto inicia con una referencia a la Revolución de Mayo rememorando el nacimiento de la libertad. Así se afirma “Por medio de un farrago revolucionario y de las aspiraciones legítimas o no de los principales protagonistas, la semilla de la libertad comenzaba a germinar.” El campo léxico asociado a este punto de partida, se expresa mediante términos como “la semilla de la libertad”, “germinar”, “sembrar” “suelo americano”, entre otros.

Si de recordar la historia se trata, este editorial se empeña en remarcar que las jornadas de Mayo se destacan por no conformar una “cronología inalterable” ni una “verdad absoluta” y que no se puede mostrar la revolución como un “hecho sin fisuras” o resumirla mediante “explicaciones simplistas”. Como vemos, estas premisas retoman lo expresado en el ‘78 y entran en clara contradicción con lo afirmado tres años antes, en 1977, que ya comentamos.

Las voces citadas en este editorial corresponden a dos militares: Don Francisco de Orduña que ejemplifica el sentimiento patriótico que emanaba de la gesta revolucionaria y las enemistades que ese sentimiento provocaba y Cornelio Saavedra que planteaba la necesidad de mantener el orden, la fraternidad y la unión. El texto sostiene que la preocupación de los patriotas fue “el dominio de las pasiones” que forma parte del ideario, y que es necesario rescatar para “la reedición de la epopeya de Mayo”. Se alega que “si Mayo es el símbolo de la libertad, lo sustancial es diagramar una realidad en la que ese precepto fundamental para la realización del hombre sea bandera de cualquier movimiento político”.

Como vemos, en las argumentaciones se incorporan, por primera vez, elementos de un campo semántico más vinculado al ámbito de la discusión política. Aparecen así expresiones como “bandera política”, “movimiento político” y más adelante “voluntad soberana” y “principios soberanos”. Es precisamente el concepto de voluntad soberana el ejemplo que, de Mayo, se debe tomar para construir el presente y el futuro. Es allí donde radica, según el texto “el tan mentado como volátil concepto de ser nacional”.

Mayo y los interrogantes políticos

En Marzo de 1981 la Argentina se encontraba en una crisis económica sin precedentes. A raíz de un cambio en la cúpula militar, el General Roberto Viola asumió como jefe de la Junta de Comandantes. Viola respondía a una fracción del ejército que intentaba una salida política, de mayor apertura para el régimen militar cristalizando los intereses del sector más “moderado” del Ejército.

Este editorial que lleva por título “El día de la Patria” va a reflejar en su argumentación muchos de los aspectos coyunturales de la época, ya presentados en editoriales anteriores. En primer lugar, la representación de la fecha patria se construye nuevamente a partir de la exaltación de los “valiosos ejemplos” de los patriotas que supieron postergar intereses individuales en pos de un objetivo común. En segundo lugar, resalta la complejidad de las circunstancias que rodearon a esos hechos, y las “inmensas dificultades” que enfrentaron los hombres de Mayo.

El texto reitera los azarosos años de lucha, las instancias conflictivas, difíciles y comprometidas que se vivieron y los desencuentros que marcaron el devenir histórico argentino y que incluyen las últimas décadas. Si, por un lado, señala como responsables de los desaciertos, tanto a la clase dirigente como al pueblo, dos entidades que aparecen netamente separadas y distintas, por el otro, puntualiza que las “mayores responsabilidades” recaen en la clase dirigente por sus “sospechosas actitudes en el manejo y administración del poder”. En efecto, es la primera vez que un editorial conmemorativo atribuye tan claramente las culpas.

Esta recreación que se hace del pasado remoto y reciente, constituye la causa de la postergación que ha sufrido el país, y que se resume en una serie de preguntas retóricas que el editor plantea hacia el final del texto: “¿Tiene hoy el país objetivos claros como los que abrazaron los próceres de Mayo? ¿Existen objetivos tan disímiles entre los factores de poder que resultan imposibles de compatibilizar? ¿Difieren mucho esos propósitos según la óptica de sus estratos dirigentes y del mismo pueblo? ¿Está el pueblo argentino incapacitado para proponer su propio futuro?”

Recordemos que este tipo de preguntas si bien presentan una forma interrogativa, poseen la fuerza ilocutiva de las aserciones. Escandell-Vidal (1984: 14-15) define la interrogación retórica como aquella interrogación en la cual tanto el hablante como el oyente conocen la respuesta ya que es parte del conocimiento compartido. El fin que se persigue es el de traerla a la memoria del interlocutor. Por otra parte, cuando la interrogación es general, como en este caso, la pregunta encubre una aserción de polaridad invertida. Según esta explicación entonces, las preguntas retóricas que aparecen en nuestro editorial refieren a un conocimiento común entre lector/editor que se manifiesta a través de las siguientes aserciones:

- a) Hoy el país no tiene objetivos claros como los que abrazaron los próceres de Mayo.
- b) No existen objetivos tan disímiles entre los factores de poder que resulten imposibles de compatibilizar.
- c) No difieren mucho esos propósitos desde la óptica de los estratos dirigentes y del mismo pueblo.
- d) El pueblo argentino no está incapacitado para proponer su propio futuro, es decir, está capacitado.

Así, el editorial del '81 utiliza dentro de su línea argumentativa un conjunto de interrogaciones retóricas que, dado su carácter asertivo, funcionan como conclusiones que intentan asegurar el consenso y la aceptación de los enunciados, como si se tratara de una verdad compartida por todos. El texto plantea la “actualidad” de estas preguntas. Actualidad que permite entonces realizar la conexión entre el presente y el pasado conmemorado y da lugar a la propuesta de líneas de acción hacia el futuro tales como: desechar las diferencias ocasionales, centrar la atención en los grandes objetivos compartidos y poner en práctica la solidaridad y la unión nacional.

Mayo y las virtudes de la guerra

El contexto histórico que encuadra el editorial correspondiente a 1982 es la Guerra de Malvinas, que por fines de Mayo estaba llegando a su fin, con los trágicos resultados que conocemos. Este texto lleva por título “La Patria renace” y comienza con una referencia a la celebración del nacimiento de la patria, cada 25 de Mayo, en el recuerdo de los próceres y sus ideales. Sobre esta referencia se articula una reflexión, con tono de reproche, acerca de la actitud no participativa de los ciudadanos en los festejos, y de la presencia “por compromiso” de las autoridades. Así, se sostiene: “a fuerza de matemática habitualidad y acaso por carencia de incentivos nuevos por los cuales expresar el orgullo de su nacionalidad, las plazas y los lugares del festejo han estado más vacías que los palcos oficiales colmados sólo por la obligación de presencia para quienes ejercen un cargo público”. La escasa participación de los ciudadanos se extiende también a su asistencia a los desfiles militares que, según el medio, sirven para “alimentar un patriotismo sano y dar impulso a generosas acciones en beneficio común”.

Esta visión negativa de la actitud del pueblo argentino ante los actos oficiales, referida a un pasado cercano, se manifiesta en construcciones léxicas como “abúlico quedantismo”, “rutina celebratoria”, “adormecimiento del espíritu”, “falta de objetivos elevados”, entre otros. Las causas de estas actitudes deben buscarse, según el texto, en el hecho de que en los últimos años, los argentinos habían tenido pocos motivos para enorgullecerse y para honrar la memoria de los próceres.

Como contrapartida a la rutina celebratoria que condena, el editorial va a resaltar que “esta celebración del 25 de Mayo está inserta en un momento trascendental para el futuro de la Nación.”. La rutina y el adormecimiento parecen haberse roto y esta ruptura es lo que encadena el heroísmo de los próceres del pasado con el heroísmo de los argentinos del presente. Esta ruptura se da a partir de que

el pueblo sacó de los “olvidados archivos morales” el temple y la solidaridad que da paso a una “nueva mentalidad” que marca el futuro de la nación.

Entonces son estos valores los que conectan el 25 de mayo con el presente. El hecho de la guerra es visto como positivo, como la gran ocasión que permite al pueblo argentino recuperar el heroísmo y “la solidaridad entre hermanos”. La guerra se representa como una acción moral y heroica del pueblo “para darle un gran empujón a la Patria”. Y también como una “gran decisión nacional” de recuperar un territorio usurpado, y como un “paso” o “momento fundamental” que se da en la Argentina, “más allá de los resultados” que a esa altura de los acontecimientos se sabían adversos.

Así, la celebración “antigua y desteñida” adquiere otro tono en este contexto ya que permite “constituir un pueblo reencontrado con su propia identidad”

La conjunción del pasado conmemorado y del presente se construye, en este editorial, a partir de la exaltación de, lo que podemos definir como, “las virtudes de la guerra”: temple, heroísmo, fortaleza, generosidad, solidaridad. Estas virtudes, encarnadas en el pueblo argentino, son las que permiten el reencuentro con la identidad nacional. Si bien este texto parece volver, en el tono y los argumentos, a aquel primer editorial de 1976 en lo que respecta a la revalorización de la guerra y sus héroes. Sin embargo, se diferencia del anterior en que, en este caso, la guerra no es vivida como un suceso lejano asociado con la gesta de la independencia, sino que se encuentra en devenir en el momento de la enunciación. Por otra parte, el agente de las cláusulas de los procesos materiales, mentales y de conducta que aparecen es “el pueblo argentino”, “los argentinos” o “nosotros” con una clara ausencia de las FFAA como sujeto de las acciones de la guerra en curso.

Esto hace que la reivindicación de las virtudes guerreras del pueblo argentino lo transforme en el héroe de la jornada. La guerra es la ocasión, según el editorial, para que el pueblo demuestre sus virtudes morales, sacudiendo la inercia del pasado, y conecte el heroísmo y los ideales de Mayo a la realidad presente. Al respecto se afirma: “La fortaleza moral de los pueblos se nutre con los éxitos periódicos de sus hijos y se realimenta con la grandeza de las acciones que ellos protagonizan.” De este modo, los hilos discursivos sobre los que se construyen las argumentaciones en este editorial alusivo cristalizan en las representaciones de la guerra presentes en los medios de la época. La exaltación de la guerra entendida como la gran “ocasión” nacional de manifestar las virtudes del pueblo argentino dan sentido al título. El renacimiento de la patria está dando cuenta, creemos, del relato de la transformación de una sociedad civil en una sociedad militarizada.

Mayo y el pluralismo ideológico

El editorial de 1983 conmemorativo del 25 de mayo se publica en un contexto de fuerte reorganización de los partidos políticos en vistas de las elecciones previstas para Octubre de ese año. El gobierno militar se encontraba debilitado a raíz de la derrota de Malvinas y las constantes demandas de la sociedad por la violación de derechos humanos y los reclamos de justicia. El final de la Dictadura tenía una fecha precisa.

El editorial que se titula “Los Disensos en la Gesta de Mayo” comienza con una introducción en que se rescata la coincidencia en un objetivo común de los patriotas de Mayo, que significó la postergación de “criterios políticos e ideológicos” y de “intereses sectoriales.” Destaca además el empeño, el sacrificio y el heroísmo con que afrontaron las luchas por la independencia y que culminaron con el proyecto emancipador. Esta lectura del pasado se confronta con la realidad argentina del momento en la que también se hace manifiesto un clima de disensos. En estos términos, “los extremos con que se defendieron las ideas en los tiempos de la organización nacional, se repiten hoy lastimosamente empleando las peores metodologías con que una sociedad debe procurar la armonía entre las aspiraciones de los diversos sectores sociales, políticos y económicos”.

Tras enumerar los matices ideológicos presentes en la revolución de Mayo se subraya la búsqueda de una propuesta que atempere las convicciones políticas. La conclusión que se extrae de esta lectura de la historia es evidente: según el editorial las diferencias irreconciliables son la causa de nuestro retraso. Por ello, el camino a la estabilidad política pasa por el manejo inteligente del pluralismo ideológico que debe entenderse como respeto al pensamiento y las aspiraciones ajenas. Es decir, la búsqueda de un disenso equilibrado que no dañe el proyecto de país. El llamado a la acción con que concluye este artículo es el de elaborar una propuesta que conforme y concierte los puntos de disidencia en función de una causa común y no un “campo de batalla” en el que se impongan unos criterios sobre otros.

Lo que resalta en este editorial es el léxico asociado con la discusión política, y el “pluralismo ideológico”. Así aparecen expresiones como “disenso”, “intereses sectoriales” “ideas” “convicciones”, “ley” “proyecto común”. Y es justamente el “pluralismo ideológico” y el “clima de disenso” lo que en este caso se va a rescatar del 25 de Mayo y la capacidad de esos hombres que lograron mitigar sus convicciones en pos de un proyecto común. La existencia de disidencias en la gesta de Mayo ya desde el título nos conecta directamente con el presente de la enunciación. La conexión entre el hoy (1983) y el ayer (1810) está dada en este caso por la repetición de una situación. En tanto, la resolución del conflicto se plantea como la búsqueda de una concertación en un proyecto común, de una mirada a los hechos de Mayo como la clave o la respuesta a la situación actual.

Mayo y las virtudes políticas

El último editorial tomado para el análisis es el de 1984, que lleva por título “Nace la Patria”. Y se da en un contexto de regreso a la Democracia de la mano del gobierno constitucional de Raúl Alfonsín. Toda la argumentación se funda en una revisión crítica de la historia a partir de la diversidad de ideas de los primeros próceres de Mayo. Aquí, nuevamente, aparece la idea del pluralismo ideológico como valor a rescatar. El texto sostiene que “este país fue acunado en la diversidad ideológica” con el aporte de “ideas no siempre coincidentes y en muchos casos antagónicas”. Sin embargo, a pesar de las diferencias, en el pasado, se logró “una identidad de objetivos que llevó a que el “germen de libertad” se consolidara. Al respecto, se recrean las mismas citas de don Francisco de Orduña y de Cornelio Saavedra utilizadas en el editorial de 1980, de las que se rescata la visión de Saavedra por considerarse la más moderada. En la segunda línea de análisis, entonces, éste sería el mensaje implícito: deponer actitudes para conformar un clima de calma y serenidad.

El pasado conmemorado se une al presente a partir del rescate de la pluralidad ideológica y también a partir de la vivencia de la “confusión reinante” tanto ese momento como en el presente de la enunciación. Ayer como hoy se requiere la puesta en práctica de una serie de valores: valentía, abnegación, unidad, orden y grandeza como la única forma para deponer “actitudes sectarias.” Nuevamente, asistimos a la utilización de un léxico vinculado con la discusión política, dentro del cual aparece, por primera vez, una de las expresiones más caras a la incipiente democracia: “estado de derecho y justicia.” Coherentes con el nuevo orden social, los valores que el discurso rescata son, no ya las “virtudes guerreras” del 82, sino valoraciones que se relacionan con lo político e institucional de una sociedad que de militarizada busca transformarse en democrática.

Conclusiones

Los editoriales conmemorativos analizados parecen compartir algunas características comunes: la expresión de los procesos o hechos históricos a partir de algunos temas recurrentes o “hilos discursivos” que surgen de los discursos sociales y que delimitan la esfera de lo “decible” sobre ese evento histórico, el uso retórico de elementos metonímicos, sinécdoques e hipérbolos, que permiten resaltar los sucesos evocados, la alternancia en el uso de verbos en pasado y presente que permiten establecer la correlación entre la evocación del pasado y el “ahora” del discurso, el tono solemne, las afirmaciones categóricas, el llamado a la acción o a la reflexión acompañado de un movimiento que va del “ser” (o, mejor dicho) de lo que fue en el pasado, hacia un “deber ser” que debe repetir o mejorar lo actuado.

En este tipo de editoriales, las estrategias argumentativas propias de este género periodístico, se entrecruzan con referencias a diversos momentos de la historia argentina y a los protagonistas que actuaron en ese hecho central en su derrotero, en este caso puntual, el 25 de Mayo de 1810. La alusión a este evento histórico es el punto de partida y el lugar recurrente de la formación de un conjunto de juicios de valor y opiniones que, contextualizados, conforman la ideología del medio que las pone a consideración de los lectores.

Todos estos elementos discursivos son puestos al servicio de las “enseñanzas” del pasado. Bajo el lema, “La historia enseña”, los valores rescatados del pasado conmemorado, son trasladados mayormente al presente de manera lineal, sin fisuras y sin cuestionamientos. Ya sea que se trate de definir el “ser nacional” como en el ‘76, adscribir a una “buena lectura” del pasado como en el ‘77, insistir sobre la libertad como en el ‘78, rescatar la “voluntad soberana” como en el ‘80, valorar la capacidad del pueblo de darse un futuro, como en el ‘81, exaltar las virtudes de la guerra como en el ‘82, generar la capacidad de lograr una concertación como en el ‘83, o rescatar las virtudes políticas como en el ‘84, en cada caso se está hablando de algo más. Se lee el pasado desde cada coyuntura, con sus urgencias y necesidades, pero también con sus construcciones discursivas y sus prácticas. Por ello, el diálogo no es sólo entre los valores históricos y los valores actuales, al interno de los textos, sino que existe otro diálogo aún mucho más intenso que permea sistemáticamente estos discursos.

El diálogo entre el editorial conmemorativo y los discursos sociales determina que los ideales del pasado se retomen a la luz de otros fragmentos que conforman la realidad política de cada momento. Los relatos de guerra del gobierno de facto, el carácter totalizante del discurso militar y su particular interpretación de la historia, el esencialismo y la inflexibilidad, y la incipiente discusión política que comienza a gestarse en Argentina y que como ecos y rumores comienza a infiltrarse en los textos.

De este modo, los textos muestran un proceso militar cuyo relato oficial finaliza institucionalmente en 1983, aunque ya desde 1980 comienzan a aparecer elementos que hacen pensar en la emergencia de otros discursos que reclaman por la conformación de una identidad nacional basada en los principios de la voluntad y la libertad. Este “otro” proceso discursivo, que representa los reclamos de algunos sectores de la sociedad argentina, se paraliza en 1982, pero se retoma con más fuerza al año siguiente.

Los editoriales conmemorativos analizados no representan un único ideario, sino que el rescate de los valores de Mayo va a estar determinado por cada horizonte de lectura y recepción. Estos

horizontes, marcados por ciertos consensos sociales y saberes compartidos, indican la presencia de tensiones: resistencias y mediaciones, en las formas en que el medio de prensa se articula con los discursos hegemónicos. Justamente a partir de las fisuras que aparecen en los editoriales es que no se puede plantear una sobredeterminación construida desde los relatos oficiales sino que por el contrario, lo que se observa es una relación dialéctica entre ambos.

Por otra parte, esta relación controvertida se reproduce también al interno del mismo medio de prensa en la medida en que cada editorial se constituye en un eslabón de la cadena conformada por los otros textos conmemorativos que lo preceden y con los cuales establece las continuidades y reenvíos, los rechazos y contradicciones ya mencionadas.

Al referirse a estos conflictos generados en la comunicación, algunos investigadores hablan de “colapso comunicativo”, señalando también que hubo un momento particular en el funcionamiento de los medios de la época donde la circulación de los discursos militares provocó otros discursos anómalos, que adquirirían visibilidad y lograban emerger a la superficie textual sólo como rumores, desmentidas, protestas o acciones. Escudero Chauvel (2001:555). Nuestro estudio confirma, en síntesis, que estos discursos anómalos también formaron parte de los editoriales conmemorativos que constituyen nuestro corpus de investigación dentro de un medio patagónico.

Referencias

- Escandell Vidal, María Victoria (1984) “La interrogación retórica”. *Dicenda Cuadernos de filología hispánica Universidad Complutense* Nro.3: 9-37.
- Escudero Chauvel, Lucrecia (2001) “Desaparecidos, pasiones e identidades discursivas en la prensa argentina (1976-1983)”. *Cuadernos de la Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales Universidad de Jujuy* Nro. 17: 541-558.

Capítulo 135: 1095-1102

“Concepción de mundo” (*Weltanschauung*) o la perspectiva del investigador del lenguaje según Wilhelm von Humboldt

Juan Lázaro Rearte

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

“Concepción de mundo” (*Weltanschauung*)
o la perspectiva del investigador del lenguaje
según Wilhelm von Humboldt

Juan Lázaro Rearte

Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de Gral. Sarmiento

Buenos Aires, Argentina

juanlazaroz7@hotmail.com

Resumen

Los primeros síntomas del proceso de emancipación política que advierte Alexander von Humboldt en su viaje americano, no sólo enmarcan políticamente la base documental de lenguas amerindias con la que su hermano Wilhelm inicia sus estudios lingüísticos, sino que además condicionan la reflexión del lingüista sobre la disyunción acarreada en los años de formación entre libertad y restricción de las facultades del individuo de la que da cuenta en los escritos políticos de ese período. La hipótesis de una semiótica de las lenguas particulares, para Humboldt, iguala a los hombres en sus facultades y en sus capacidades, al tiempo que también los diferencia, enriqueciendo la especie y posibilitando la interacción en la diversidad y la dominación política. La “concepción de mundo” (*Weltanschauung*) sería la capacidad, inherente a cada lengua, de captar el mundo y de construir una representación. Esta capacidad, si bien restringe la intervención del lingüista, hace posible un punto de observación privilegiado que se contrapone a la aproximación instrumental que Humboldt cuestiona en los jesuitas. Proponemos analizar el recorrido conceptual de este término en el contexto de los estudios de las lenguas americanas y demostrar cómo en este concepto se manifiesta la dimensión política de la teoría del lenguaje.

Introducción

En la crítica a la obra del naturalista Alexander von Humboldt se registra una cierta indefinición con respecto a cuál fue su posición frente al proceso revolucionario americano. Charles Minguet considera que sus pronunciamientos a favor de las revoluciones americanas no fueron categóricos, aunque acepta que eso le permitió cumplir con su extraordinario trabajo como cronista de la situación política y social de las colonias entre 1799 y 1804, mantener una fluida correspondencia con Simón Bolívar, quien veía en él no sólo al gran científico de la Ilustración, sino también a un interlocutor político con notable capacidad de registro de la naturaleza orgánica y de las relaciones culturales, entre ellas las lingüísticas, económicas y políticas bajo el dominio español, y por último por el uso efectivo que hizo de los salvoconductos obtenidos del ministro Urquijo. Creemos, más cerca de Ottmar Ette (2000, 2009), que convivían en el científico la aceptación del proceso de expansión¹ orientado a una sociedad universal y plural con la condena de los mecanismos de dominación y marginación², no sólo en América, sino también en Europa, “en un momento, del cual suponíamos, que se caracteriza por el incommensurable progreso de la Ilustración y la humanización general de las costrumbres.”³ Consideramos, por otro lado, que el análisis de esta complejísima transición, dirimida entre la ruptura del orden político y económico y la reafirmación, en muchos casos, del orden cultural colonial habrían contribuido a confirmar en Wilhelm von Humboldt, las tensiones políticas y culturales entre restricción y libertad sobre la que ya había reflexionado en sus escritos políticos durante el agitado contexto de la Revolución Francesa. Nos detenemos en este punto para evaluar que de estas percepciones de un mundo cambiante toman registro tanto Wilhelm en el París revolucionario, como Alexander en vísperas de la organización de las revueltas americanas y es válido entonces preguntarse, una vez confirmados tanto el desencanto frente al proceso revolucionario francés como la ironía de la coexistencia de la tarea del humanista con la del opresor español, ¿cómo se refleja esa tensión resuelta y vuelta a definir en los escritos sobre el lenguaje de Wilhelm von Humboldt? ¿Cuál es la clave a la que accede el investigador del lenguaje para estudiar las lenguas americanas, luego de los primeros abordajes empíricos de los jesuitas?

Los límites y la libertad

La herencia kantiana en los escritos políticos de Wilhelm von Humboldt revela sus contornos en la inserción de un campo discursivo perfectamente consolidado en la Ilustración berlinesa⁴, un cúmulo de doctrinas científicas, políticas y estéticas que en general pretendía unificar la manifiesta dispersión institucional germánica, asimilar, contener, reinterpretar con instituciones como la *Preussische Akademie der Wissenschaften*, formas discursivas revolucionarias y consolidar el eurocentrismo⁵. En escritos de juventud como el ensayo político *Sobre los límites de la acción del Estado* (1791) hasta otros orientados a la pedagogía como *Teoría de la formación del hombre* (1793) o el extenso ensayo de

estética *Über Göthes Herrmann und Dorothea* (1798), Humboldt propone que la libertad es una facultad inherente del hombre, dinámica, pero que plantea límites definidos por las instituciones:

...el género humano se encuentra hoy en una fase tal de cultura, que sólo puede remontarse sobre ella mediante el desarrollo de los individuos; por tanto todas las instituciones que entorpezcan este desarrollo y obliguen a los hombres a condensarse más y apretarse en masas son hoy más perjudiciales que antes (Humboldt 1983: 90).⁶

Análogamente, la formación del espíritu, más que un proceso de asimilación de la naturaleza en su diversidad es un modo de que el hombre despliegue su libertad sobre el mundo⁷, de que ponga en práctica su imaginación en un proceso de representación:

En él [en el hombre] hay perfecta unidad e interacción general de las partes y por consiguiente debe transmitir las ambas a la naturaleza. En él se encuentran, ante su consideración, diversas capacidades que al mismo objeto lo conducen a diferentes formas, ya como concepto del entendimiento, ya como imagen de la fuerza imaginativa (*Einbildungskraft*), o como intuición sensorial. Con todas estas herramientas, como con tantas otras diferentes, debe buscar percibir la naturaleza, no tanto para aprender a conocerla en todas sus partes, sino más bien para fortalecer la propia fuerza inherente a través de la diversidad de la opinión, de la que son efectos y formas distintas. Pero precisamente esta unidad y generalidad determinan la noción del mundo (*der Begriff der Welt*).⁸

Cuando Alexander von Humboldt planificó la edición del monumental *Viaje a las regiones equinocciales del nuevo continente*, comprometió a su hermano, Wilhelm, para que fuera el encargado de editar un volumen sobre las lenguas americanas, y si bien éste no llevó adelante esa tarea, es aceptado que los registros de Alexander fueron decisivos para que Wilhelm iniciara, años más tarde, su investigación americanista.⁹ Creemos que es posible evaluar además que la noción de cambio presente en la teoría del lenguaje se habría reforzado empíricamente con la investigación de Alexander, por lo que la capacidad de transformación dirimida entre la libertad y la forma, y que Wilhelm define en aquella temprana “noción de mundo”, se reafirma con la categoría lingüística de “visión”, o “concepción del mundo” (*Weltanschauung*), o de “intuición” (*Anschauung*) del mundo, por mantener el término kantiano de la percepción sensible que permite acceder a la experiencia. Humboldt podría distinguir ese concepto del de “percepción del mundo” (*Weltansicht*) que equivaldría al de cuadro del mundo, una intuición, individual, grupal o histórica que precede a la conformación de un constructo ideológico complejo y colectivo, precisamente derivado de la propia filosofía crítica, ya que fue el mismo Kant, en 1790, el que usó por primera vez el término, aunque sólo para definir la percepción sensible de lo infinito:

... para poder siquiera pensar sin contradicción lo infinito dado, se requiere en el espíritu humano una facultad suprasensible ella misma, pues solamente mediante esa facultad y su idea de un nómeno (que a su vez no admite intuición alguna, aunque se considere como substrato de la intuición del mundo, como mero fenómeno) se comprende totalmente bajo un concepto lo infinito del mundo sensible en la estimación de magnitudes puramente intelectual, a pesar de que en la estimación matemática por medio de conceptos numéricos jamás pueda ser pensado de un modo total (Kant 1961: 100, 101).

Esta definición, que parece poco significativa frente al desarrollo posterior del término, está más cerca de la mera contemplación sensible de un mundo inabordable que del mundo de la experiencia (Ratke 1991). Alexander von Humboldt confrontó la noción inmanente y teleológica de “concepción del mundo” en Hegel¹⁰ con la validez universal de las instituciones políticas kantianas, y el transdisciplinario resultado, crítica de una y otra vertiente es la dimensión ética y empírica de una conciencia universal (*Weltbewußtsein*) afirmada en la continua actividad razonada de análisis y síntesis, de recolección de materiales y de generalización a partir de un enfoque comparativo (Ette 2000). Para Alexander von Humboldt la comprensión del mundo ética y empíricamente era posible bajo una lógica relacional: contra una percepción mecánica y sistemática, todo en la experiencia es producto de intercambios recíprocos y permanentes, que tejen una noción de historia abierta e irreversible tensionada por procesos transformadores, revolucionarios (Ette 2009: 20).

Interacción y dominación

Hemos dicho que el concepto de “concepción de mundo” se relaciona inmediatamente con la lingüística humboldtiana, pero al igual que la noción de *enérgeia*, ha dado lugar a interpretaciones parciales o a usos que oportunamente sirvieron para configurar un precursor o un antecedente. Posiciones clásicas como la de Werkmeister han seleccionado de Humboldt la categoría de “concepción de mundo”, en su caso para proponer que las lenguas naturales actúan como índices culturales, pero desestimando la “especulación abstracta” del término, poco adecuada para una hipótesis fundamentalmente antropológica (Werkmeister 1939: 357). Por el contrario, Ana Agud, como una intérprete contemporánea de la obra humboldtiana, ha querido garantizar la pervivencia de la teoría con la preservación de un núcleo de la tesis, el que confirma que la “revolución humboldtiana” (Agud 1999: 9) descansa en la teoría y no en la experiencia:

Humboldt dedicó la mayor parte de su tiempo al estudio e investigación empíricos de las más diversas lenguas, su interés por los hechos era inequívocamente teórico; ni siquiera le interesaba diseñar un método de investigación o descripción, una lingüística general aplicable a las lingüísticas empíricas, sino que lo que buscaba era la relación profunda entre la esencia del lenguaje y la de la humanidad (Agud 1999: 10).

Consideramos acertada la última afirmación de Agud. Sin duda Humboldt intenta sostener la relación entre lenguaje y humanidad, pero, como ya lo hemos propuesto, lo hace valiéndose de la complejidad del lenguaje. El “dominio de lo ideal” no puede quedar en el plano de una mera afirmación, porque debe poder señalarse dónde se materializa esa relación, toda vez que Humboldt se manifiesta interesado por representarla y estudiarla en el plano teórico, si por ello entendemos la teoría del lenguaje o la filosofía de la lingüística, de la cristalización estética, tal como es evidente en sus estudios sobre los géneros literarios, y por último en el plano de la comunicación. La incomodidad de demostrar el carácter revolucionario de la tesis podría limitarse a la intuición de una frontera “entre lo singular y una generalidad que no se quiere igual a la suma de sus elementos sino modelo para éstos, dotado de consistencia y leyes propias” (Agud 1999: 10), pero con su noción temprana de “concepto de mundo” (*Weltbegriff*), Humboldt se acercaría a una articulación efectiva entre individualidad y universalidad fusionando planos empíricos, tanto gramaticales como estéticos.

De esta manera, el aporte revolucionario de la teoría humboldtiana se define con esta categoría que hace del mundo una representación lingüística y consciente, política en suma, en clara conexión con el contacto entre culturas que llevó adelante Alexander. Si bien el individuo es uno con su lengua, también puede ponerse en contacto con otras redes (la trama de todos los conceptos y la forma de representar el mundo) en tanto se integre en ese círculo de analogías. Aquí se funda el reconocimiento de la igualdad de las lenguas entre sí y la situación del lingüista. En efecto, en 1811, en la introducción a lo que debía ser el volumen lingüístico de *Viaje a las regiones equinocciales del nuevo continente*, Wilhelm empieza por poner en relación el lenguaje con la riqueza y la violencia del suelo¹¹ y, luego de presentar la perspectiva del lingüista como análoga a la del explorador, advierte que frente al despliegue de la dominación europea, las lenguas americanas no habían iniciado procesos de amalgama o de intercambio con la lengua del colonizador, sino de repliegue: “se puede prever que todas aquéllas [lenguas] en las que los europeos han penetrado se extinguirán sucesivamente” (Humboldt 1951: 157), porque en la organicista percepción de las formas, sólo sería bienhechora la fusión en caso de dar lugar a una tercera forma, de otra manera, para el filósofo, la más débil debe ceder. Esta identificación de una lengua con un modo de percibir el mundo se veía afectada no sólo frente a la hegemónica presencia del colonizador europeo. Humboldt también presume que esos procesos, aunque sujetos a las vicisitudes de su propia organización, se daban en las comunidades “abandonadas a sí mismas”, porque si bien ya no estarían sujetas a la violencia europea, sí lo estarían a “las revoluciones de la naturaleza y [a] las guerras intestinas de los salvajes” (Humboldt 1951: 157). La comprensión de la más significativa capacidad del lenguaje como la de generar una “imagen del mundo”, y de su identidad como una función recíproca con su comunidad no pueden ser graficadas con más elocuencia que con el dramático registro que Wilhelm toma de la extinción de un pueblo: “De los Atures ya no existen sino sus tumbas” (Humboldt 1951: 157).¹²

Si el lenguaje, definido por el carácter y por las formas “que se refieren a todas las ideas y a todos los sentimientos a la vez” (Humboldt 1951: 158) constituye la representación de una totalidad, Humboldt demostraría al proponer que el lenguaje tiene la facultad de diseñar una representación del mundo, que esa representación es parte del mundo empírico, de la biosfera, y según reafirma en su introducción al análisis del kawi, en 1835, que cada lengua particular, relacionada con las otras por la presión que ejerce y aplica sobre el “modo de ver el mundo” (*Weltansicht*),

contiene en sí la trama toda de los conceptos y representaciones de una porción de la humanidad. Y el que esto no siempre se logre y advierta con toda nitidez se debe a que toda lengua nueva se le suele superponer en mayor o menor medida, la propia manera de ver el mundo e incluso la propia manera de concebir el lenguaje (Humboldt 1999: 83).

Con esto, por un lado, Humboldt despeja la concepción sistemática y mecánica del lenguaje identificado con la comunicación, propia de los ideólogos, y por el otro unifica el fondo humano de toda experiencia lingüística, descartando el debate sobre el estado de naturaleza de las lenguas pues “ya en sus puros comienzos el lenguaje es humano de arriba abajo y se extiende sin finalidad deliberada sobre el conjunto de los objetos que el azar acerca a la percepción por los sentidos y a la elaboración interior” (Humboldt 1999: 83, 84). Este giro sobre la percepción del objeto de estudio sugiere tanto un reconocimiento a los misioneros, pues “debemos a ellos todo lo que sabemos sobre las lenguas del nuevo continente” (Humboldt 1951: 158) como una crítica detallada del método de compilar vocabularios sin discriminar el estudio de la morfología, y lo que es más grave, llegar a proponer “palabras ficticias, que se han permitido construir [los jesuitas] por tener siempre y solamente, como fin, la facilidad de predicar y de transmitir nuestras ideas cristianas” (Humboldt 1951: 149). Esta tarea de los colonizadores demuestra el avance real de una lengua sobre otra no con la mera supresión de la lengua, de su habla, sino con la alteración de la visión de mundo de una comunidad. Esta tarea, instrumentada con eficacia racionalista, muestra hasta qué grado la razón instrumental permeó una institución que supo ofrecer resistencia a la racionalidad humana y, que al ejecutar una conversión puramente ilusoria de los nativos, su “primer cuidado consistía en desarraigar, a la par de sus antiguas costumbres, todo cuanto se refería a sus tradiciones y recuerdos nacionales y en cambiar de esta manera totalmente su sistema de pensar y de sentir” (Humboldt 1951: 149). Este procedimiento parece afin con la dinámica histórica que denuncia Alexander von Humboldt como propia de la modernidad, la torsión forzada de las naturales relaciones entre los

hombres estaban justificadas en las asimetrías de las relaciones de Europa con América, como así también con Asia y África, y en la ejecución del poder que aparecía cada vez más firmemente definido como irremediable y perentorio.

En su introducción a la lengua kawi, Humboldt retoma aquella crítica temprana a la dominación por el lenguaje y afirma que la conquista de terrenos adyacentes a una lengua no son suficientes para su dominio (en términos de aprendizaje, pero la estrategia podría ser válida para el control de la lengua), que no basta con índices lexicológicos, sino que es fundamental remontarse a la “fuerza de su pensamiento y a su capacidad de crear pensando” (Humboldt 1999: 43) a fin de identificar los núcleos de toda investigación, entre “otras cualidades generales”: la claridad y concatenación de los conceptos, el grado en que esa lengua favorece representaciones del mundo, así como su fonología.

Con la proclamación de la diversidad que enriquece el lenguaje y que crea la exigencia política de una construcción universal e igualitaria, aunque tensionada por múltiples representaciones de lo que el mundo es, Humboldt en verdad no participa de una teoría del relativismo lingüístico como la reinterpretación de la noción de “concepción de mundo” lo ha planteado a partir de las llamadas “hipótesis de Sapir-Whorf”. De ser así, concebir el pensamiento y la representación de la realidad limitados por el lenguaje otorgaría una preeminencia a la construcción formal, desconociendo el plano mental, por un lado, y omitiendo que la representación del mundo es parte del mundo, también y que por lo tanto no puede ser concebida como un producto unilateral. Por cierto, el objeto de análisis así concebido se vuelve prometedor en tanto sus límites son reconocibles, pero el correlato político de esta interpretación no permite ver cómo una comunidad podría ser libre por el lenguaje en tanto su devenir está determinado. En cambio, ya en su artículo de 1795 “Sobre pensar y hablar”, nuestro lingüista propone que el pensamiento es un acto de conciencia y de mediación entre el sujeto y el objeto, el acto de “distinguir lo pensante de lo que es pensado”, de reflejar para constituir formas, de manera que el lenguaje se inicie con este acto natural de conformación de una interpretación del mundo. Es una perspectiva hermenéutica la que permite vislumbrar que el individuo autónomo que naturalmente anhela la libertad y que fue la más trascendental creación ideológica de la Ilustración está preservado con la teoría del lenguaje de Humboldt, porque, como afirma Calame en relación con Schleiermacher y con la espontaneidad de la creación individual, “la libertad de pensamiento beneficia a cada ser humano y permite a cada hombre ejercer, en tanto que autor, sus propias facultades combinatorias con respecto al lenguaje. Esto último definirá y determinará con su propio espíritu percepciones (*Anschauungen*) y disposiciones (*Gemüthstimmungen*)” (Calame 2002: 52).

Parece evidente entonces que ese programa no podía aceptarse sin el compromiso del idéntico trasfondo humano de toda experiencia lingüística, lo cual explica en parte la escasa adhesión que recogió en su hora la lingüística humboldtiana, pero deja entrever, al igual que en la obra de Alexander que ese proceso que parece irremediable, y que en oportunidades es presentado dramáticamente, puede ser modificado constructivamente con la preservación de la integridad de las lenguas.

Lenguaje e imaginación

En tanto una “concepción de mundo” representa una percepción subjetiva del mundo (Trabant 1990), expresa ideales y aspiraciones, es decir una representación como un campo de acción, lingüístico o empírico de individuos concientes y libres.¹³

El relativismo lingüístico supone restricciones a la libertad que no se corresponden con una concepción de mundo que es producto de la articulación de la realidad fenoménica y que reporta una nueva noción de objeto y, en consecuencia, de observador. Si el lenguaje condicionara el pensamiento, la idea de humanidad como producto de las relaciones interculturales estaría limitada a una cadena de unidades discernibles y no a una red analógica e hipotética. Según Humboldt, toda transformación de la estructura del conocimiento es producto de una fuerza interior que podría identificarse con la natural tendencia a la libertad del hombre. De esta manera, si bien el relativismo lingüístico opera como una malla limitante de las posibilidades del ser, la acción previa, prelingüística que tiende a una “concepción de mundo” sólo es posible por una definida idea de comunidad lingüística. En efecto, a una concepción de mundo “el hombre sólo puede llegar en la medida en que va llevando su pensamiento hacia una mayor claridad y determinación, lo que es fruto del pensar en comunidad, con los demás” (Humboldt 1999: 32). Esto da como resultado el reconocimiento, por el lenguaje, de una capacidad ilimitada, hipotética y no condicionada, la facultad del conocimiento propia del lenguaje, que convive con las “limitaciones más profundamente incrustadas”, limitaciones formales que, una vez más, no impiden que sea “un instrumento de un desarrollo de las ideas” (Humboldt 1999: 44). Con esto, aunque el grado de desarrollo de una nación se incrementa, para Humboldt, si su lengua está formalmente vinculada con una cierta estructura, esos serán sus límites:

... este progreso e incremento de la formación del lenguaje está siempre obligado a permanecer dentro de los límites que la disposición originaria le marca a cada lengua. Una nación puede convertir una lengua imperfecta en instrumento de un desarrollo de las ideas para el cual no habría recibido de suyo estímulo en esa lengua, pero lo que no puede es suprimir las limitaciones más profundamente incrustadas en ella (Humboldt 1999: 44).

Y frente a esos límites, la perspectiva del lingüista no debe verse satisfecha en la caracterización y reclusión en un sistema que prefija un máximo grado de desarrollo, sino que más bien debe proceder como un explorador, descubrir y poner de manifiesto la tendencia a la perfección del lenguaje en esa expresión particular (Humboldt 1999: 32), así como determinar las transformaciones de cada lengua y su forma primera originaria, su procedencia, sus circunstancias históricas.

Lo que se espera del lingüista es un juicio central en el reconocimiento de la diferencia: es posible reconocer en la fragmentación las huellas de la totalidad y en cada lengua la expresión de su máximo grado de desarrollo. En efecto: “tanto en los conceptos como en el lenguaje hasta del pueblo más inculto se encuentra una totalidad que es el correlato de la ilimitada capacidad de configuración de la humanidad (*Weltansicht*) en su conjunto” (Humboldt 1999: 42). Como hemos dicho, y en coincidencia con la clara comprensión del paradigma científico que ensayaba Alexander von Humboldt, Wilhelm no descarta que el lenguaje y la cultura sean objeto de las tensiones de su época. De hecho, si bien condena los procesos de dominación imperial, celebra la tarea que llevan adelante los procesos de colonización “hasta los rincones más alejados de la tierra” (Humboldt 1999: 45) y que, según él, alentaban procesos de asimilación y de intercambio político y cultural. Para Humboldt, heredero de un programa ilustrado humanista, esta tarea es la expresión de un “principio de la humanidad universal” (Humboldt 1999: 45) que a diferencia de otros procesos de colonización, como el griego o el romano, debía estar dotado de un principio interior y ser producto de “valorar al hombre tan sólo porque es tal” y por “los derechos y deberes que nacen de ellos” (Humboldt 1999: 45). Aunque resulte difícil conciliar la condena de los procesos de dominación y exclusión y el entusiasmo por la tarea “civilizatoria” que reconoce deberes y derechos, la diferencia radical se instala en que lo segundo es un producto de la *Bildung*, no sólo del proceso de formación de un pueblo, sino de una “disposición del sentido que brota del conocimiento y del sentimiento del conjunto de las tendencias espirituales y morales” (Humboldt 1999: 45). Para Humboldt, las nuevas circunstancias de un grupo humano repercuten política y culturalmente aunque desplace a los nativos fuera de sus fronteras, por lo que en cualquier caso es factible esperar “pueblos nuevos, cada uno con su propia configuración de carácter, mentalidad política y desarrollo científico” (Humboldt 1999: 46). De todos modos, ejemplifica en su ensayo introductorio al estudio del kawi, con la introducción armónica de colonias indias en la isla de Java, de la que señala la fecundidad de la colonización no en la imposición de la cultura dominante, la continental, sino en un proceso de hibridación¹⁴, en tanto la cultura aborigen se había apropiado de los elementos externos como las instituciones y el arte. A partir de esto, Humboldt confirma la diferencia con el cuestionamiento a los procesos de exclusión, con un “nosotros” asociado a la cultura europea: “... nuestra civilización contiene un poder propio¹⁵ que nos fuerza cada vez más en esta dirección, la influencia que ejercemos sobre otros pueblos impone a estos una impronta mucho más homogénea, que ahoga en germen la posibilidad de que cada uno de ellos desarrolle su propia peculiaridad allí donde tal cosa quizá hubiese tenido lugar” (Humboldt 1999: 46).¹⁶ Frente a esta situación, la “concepción de mundo” aparece como una clave para la resistencia de una comunidad sometida a la presión de otra dominante.

Es posible entonces concebir un proceso de liberación por el lenguaje porque todo desarrollo de una comunidad es dialéctico y no el resultado objetivo e inalterable de las tensiones previas, sino que cada vez acompaña el acuerdo del desarrollo general y a su vez el disenso y la diferencia, de modo que puede esperarse de toda comunidad tanto una nueva conformación como nuevas instituciones y carácter.

La liberación no implica, así como concebía Alexander el orden natural, la preservación de idénticas formas previas y de una estable y también previa “concepción de mundo”, sino que toda lengua sea capaz de participar de un proceso en el que las formas propias puedan competir e interactuar con otras. Se trata de un proceso de transposición de concepciones de mundo, en el que estas deben sortear distintos campos semánticos, campos lexicales particulares, además de sus funcionalizaciones en contextos históricos y sociales divergentes. Esta operación supone fundamentalmente una operación cognitiva y discursiva de esquematización que define la reconstrucción y la traducción conceptual de saberes simbólicos y prácticos. Es afín con el proceso de interacción de realidad, pensamiento y lenguaje en el que intervienen categorías intermediarias que dependen de “esquemas de imagen” (*image schemata*) de tipo kantiano que contribuyen a la abstracción a partir de la diversidad de las percepciones sensibles, en particular por los procedimientos de metonimia y metáfora. Riesgo de la asimetría de una perspectiva occidental y académica, la orientación comparativa depende de la cultura y de las categorías instrumentales creadas como un texto que debe ser interpretado.

Para Wilhelm von Humboldt el lenguaje no es sólo la condición trascendental del pensamiento, sino que también implica una condición histórica del pensamiento, su realización intersubjetiva, que se plasma en las lenguas particulares. Una hipótesis primaria del mundo (concebido como producto de procesos de unificación y de totalización de los fenómenos aislados) es posible por la relación de dependencia que permite la imaginación. La imaginación es la facultad que permite vincular las partes con el todo¹⁷, entonces si el lenguaje se articula históricamente con el pensamiento y el mundo es posible por la imaginación, el lenguaje participa de una cierta creación del mundo, compone o bien una visión de mundo dinámica y libre (Humboldt ejemplifica con la rica imaginación de los delaware

(lenapes) y la relaciona con su organización libre y comunitaria), o bien una percepción totalizadora y rígida, que termina por ser pernicioso, como la incaica, que, según el lingüista, habría atado su riqueza lingüística a la represión del “libre desarrollo de la individualidad” (Humboldt 1999: 340, 341). En relación con otras representaciones en contacto, una concepción del mundo puede volverse hegemónica y tender a la supresión de la otra, como lo hizo la colonización española o la portuguesa sobre los pueblos americanos, a la exclusión, tal como considera fue la colonización protestante de América del Norte, o bien participar, en la confluencia con otros sistemas, de una liberación de sus formas, como ejemplifica con el enriquecimiento del kawi a partir de la colonización india.

Como la facultad del lenguaje no sería según Humboldt un producto de la conciencia inmediata ni de la libertad, la tensión entre independencia y dependencia de una concepción de mundo se decidiría según una comunidad lograra articular satisfactoriamente su conciencia y su libertad. Esa tensión entre sujeto y objeto en el lenguaje, según Humboldt, se resuelve en la identidad del lenguaje con la naturaleza humana. Sólo en la medida en que el lenguaje es un producto de la subjetividad ejerce un efecto objetivo, sólo en la medida en que es un producto mental y objeto de la comprensión “se ve afectado por la acción y efecto del individuo” (Humboldt 1999: 87). Mientras que se preserve la identidad entre naturaleza humana y lenguaje, sería posible predicar de uno a partir del conocimiento del otro, y si para Humboldt “Lo que procede de lo que en realidad es uno conmigo en ello vienen a fundirse los conceptos de sujeto y objeto, de dependencia e independencia” (Humboldt 1999: 87), entonces la escisión se salva en favor de lo que el lenguaje pueda hacer libre y plenamente, como lo indica la natural inclinación del sujeto, incluso sirviéndose de los límites que le propone su concepción de mundo.¹⁸

Notas

1 Resultado de “Los sucesos que corresponden a un lapso corto de 6 años (1492-1498), [que] condicionaron en cierta medida la repartición del poder sobre la superficie de la tierra” (Humboldt, A. v., *Kritische Untersuchung*. Pág. 296).

2 En *Kosmos*, Humboldt afirma que: “Los procesos del saber cósmicos fueron adquiridos a cambio de violencias y terrores que los conquistadores extendieron con afán civilizador por el mundo” (Humboldt, A. v., *Kosmos*, II. Pág. 337).

3 Este “enredo del destino” (“*die Verwicklung in den Geschicken des Menschengeschlechts*”) es para Humboldt la expresión de una trágica paradoja (v. Humboldt, A. v., *Kritische Untersuchung*. Pág. 266).

4 Aún cuando escribiendo sus primeros ensayos en Jena, Humboldt estuviera más cerca de posiciones revolucionarias, los viajes a Francia van menguando ese entusiasmo hasta consolidar una posición más escéptica, aunque sin caer en el sentimiento antifrancés.

5 Ette refiere en su estudio sobre los “intermundos” representados en la obra de Alexander von Humboldt, el “debate berlinés” en torno a la cultura americana, propiciado por las investigaciones de Cornelius de Pauw, responsable de la distinción –dominante en su época– entre culturas desarrolladas y comunidades inferiores (Ette 2009).

6 En este punto, Humboldt compara la libertad garantizada por los estados monárquicos y por la república ateniense (Humboldt 1983: 90).

7 El hombre aspira a vincularse analógicamente su interioridad con el exterior, su subjetividad con los objetos. En términos kantianos este modo de vincularse con el mundo fenoménicamente es la experiencia y el conocimiento: “Sólo porque ambos, su pensamiento y su accionar, no son sino en virtud de un tercero, sólo son posibles a través de la representación y la elaboración, cuya característica distintiva es ser no hombre, es decir, mundo, así el hombre busca captar tanto mundo como le sea posible y conectarlo a sí tan estrechamente como pueda.”

8 Cfr. Humboldt, W. v. (1793), “Teoría de la formación del hombre”, en: *Confines* No 14, junio de 2004. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Tomamos esta noción de “noción de mundo” como un registro de ese contorno kantiano al que nos referimos antes. Si una intuición sin concepto es ciega y un concepto sin intuición es vacío, parece claro que Humboldt pretende que una noción de mundo reporte entendimiento, por lo tanto, que el concepto sea aplicable a un material “dado” en la intuición, para que el sujeto acceda a una forma de experiencia.

9 Como sucede frente a otras obras humboldtianas, el registro de un fragmento hizo que la crítica desmereciera ese aporte que esperaba Alexander, pero el ensayo *Essai sur les langues du nouveau continent* (1812) contiene, en lo esencial, diversas líneas de investigación que funcionan como puente entre los consistentes escritos de juventud (1790-1801) y los decisivos ensayos de madurez (1820-1835).

10 Cuestionó en Hegel, como también en Schelling y en Kant la falta de una verdadera experiencia en ese mundo sensible y moral al que se referían. Schelling introdujo el término en su filosofía en 1799, con su *Erster Entwurf eines Systems der Naturphilosophie* y Hegel en 1807, con la *Fenomenología del espíritu*, que incluye la sección “La concepción moral del mundo”.

11 Aunque ese marco parece estar justificado en la metodología en la que se vería inscripta esta introducción, Humboldt no integra las lenguas a la situación política y ambiental de las comunidades americanas, entiende que son parte de ellas y que no pueden aislarse para su estudio sin considerar unos elementos u otros. “La configuración del suelo de América contribuye también, forzosamente, a la multiplicidad de lenguas y naciones. Pues ningún otro continente opone a la comunicación entre los pueblos tantos ríos que semejan lagos, ni tantas selvas que no se pueden atravesar sino con el hacha en las manos, sin hacer mención alguna de las inundaciones periódicas, de la insalubridad de muchas comarcas y de la enorme desproporción entre la población y la extensión del territorio” (Humboldt 1951: 155).

12 Leemos en *Cuadros de la naturaleza*, de Alexander von Humboldt, la fuente sobre la que se basa Wilhelm: “Existe una tradición entre los indios guareca según la cual los valerosos atures, perseguidos por los caribes antropófagos, se refugiaron en las rocas de las cataratas, lúgubre morada en donde toda la raza pereció sin dejar indicios de la lengua que hablara” (Humboldt, A. v. 2003: 193).

13 La definición de Ferrater Mora en su clásico *Diccionario de filosofía* nos parece más afín con los escritos de Humboldt que el intento radical de Di Cesare de separar los términos *Weltansicht* y *Weltanschauung*. Como la propia autora afirma, en los escritos de Humboldt aparecen uno y otro con “incertidumbre y oscilaciones” que creemos fructífero conservar y explicar en cada caso (Di Cesare 1999: n. 125, 60). Ferrater Mora considera que la “concepción del mundo” puede referirse bien a una cosmovisión, a una intuición o bien a una combinación de ambas. En general, creemos que Humboldt no distingue significativamente los términos, sino para manifestar dos momentos de la aproximación al conocimiento de la realidad y de su sentido y que de tal manera no resulta significativo definir qué propiedades son excluyentes. Una interpretación contemporánea, la que liga la concepción del mundo con la “ideología” es la que propone Lucien Goldmann y que creemos cercana a una interpretación contemporánea de Humboldt cuando contraponen la concepción racionalista/empírica con la trágica y con la dialéctica en tanto esas concepciones “vectorizan” ideas como el individualismo y la infinitud, la ambigüedad y el totalismo y la integración de opuestos y la completud, respectivamente (Ferrater Mora, J. 1999: 2481-2483).

14 Ese tercer producto, único resultado enriquecedor de la tensión entre dos configuraciones culturales, que ya anticipaba en su ensayo de 1811.

- 15 Acaso porque como lo cuestiona en los griegos y los romanos, el sentido de moralidad general “había permanecido ajena al curso de de su evolución excesivamente nacional” (Humboldt 1983: 46).
- 16 La misma conciencia de la modernidad revela Alexander con respecto al despliegue dominante de la cultura europea, en la *Kritische Untersuchung* que sirve de epílogo a la edición de *Viaje a las regiones equinociales del nuevo continente*. Allí define a su época como la del “...maravilloso auge de una civilización que incensantemente marcha hacia delante y en cierta medida sólo vive para el presente y el cercano futuro...” (Humboldt, A. v., *Kritische Untersuchung*. I, pág. 74).
- 17 Este poder relacional de la imaginación está planteado por Humboldt en su juventud en el ensayo *Über Göthes Herrmann und Dorothea*.
- 18 La verdadera excelencia de una lengua, para Humboldt, reside en la facultad plena y libre del intelecto, en la conservación tanto de su variedad como de su regularidad (Humboldt 1999: 211).

Referencias

- Calame, Claude (2002) “Interprétation et traduction des cultures. Les catégories de la pensée et du discours anthropologiques”. *L’Homme* N° 163: 51 - 78.
- Di Cesare, Donatella (1999) *Wilhelm von Humboldt y el estudio filosófico de las lenguas*. Barcelona: Anthropos.
- Ette, Ottmar (2000) “Unterwegs zum Weltbewußtsein. Alexander von Humboldts Wissenschaftsverständnis und die Entstehung einer ethisch fundierten Weltanschauung”. *Humboldt im Netz*, I, 1.
[Http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2009/3434/html/ette.htm](http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2009/3434/html/ette.htm)
- (2009) “Entre mundos, vías de Alexander von Humboldt hacia la conciencia universal”. *Humboldt im Netz* X, N°19: 18-33.
- Ferrater Mora, J. (1999) *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Hegel, G. W. F. (1966) *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hill, Jane y Mannheim, Bruce (1992) “Language and World View”. *Annual Review of Anthropology*, Vol. 21: 381-406.
- Humboldt, Wilhelm von (2002) *Werke* (Flittner, A. y Giel, K., ed.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- (1999) *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*. Barcelona: Anthropos.
- (1983) *Escritos políticos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (1951) *Cuatro ensayos sobre España y América*. Buenos Aires: Espasa Calpe.
- (1793) “Teoría de la formación del hombre”. *Confines* N° 14: 76 - 77.
- Humboldt, Alexander von (2004) *Cuadros de la naturaleza*. Madrid: Libros de la Catarata.
- Kant, Immanuel (1961) *Crítica del juicio*. Buenos Aires: Losada.
- Minguet, Charles (2000) *Alejandro de Humboldt historiador y geógrafo de la América Española (1799-1804)*. México: UNAM.
- Ratke, Heinrich (1991) *Systematisches Handlexikon zu Kants Kritik der reinen Vernunft*. Hamburg: Meiner.
- Schelling, F. W. J. (2001) *Historisch-Kritische Ausgabe. Werke*. (Wilhelm G. Jacobs y Paul Ziche, eds.). Stuttgart: Frommann-Holzboog.
- Sorkin, David (1983) “Wilhelm von Humboldt : The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung). 1791-1810”. *Journal of History od Ideas*. Vol. 44 (1): 55-73.
- Trabant, Jürgen (1990) *Traditionen Humboldts*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Werkmeister, W. H. (1939) “Natural Languages as Cultural Indices”. *Philosophy of Science*, Vol. 6 (3): 356-366.

Capítulo 136: 1103-1107

De la descripción a la acción en la enseñanza de la lengua

María Cristina Rébola

En Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

De la descripción a la acción en la enseñanza de la lengua

María Cristina Rébola

Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario

Rosario, Argentina

weltreb@arnet.com.ar

Resumen

A pesar de que en las últimas décadas el texto constituye un elemento central para la enseñanza de la producción y comprensión de la lengua materna, no siempre es trabajado en el nivel interaccional en el que normalmente opera y en el que adquiere sentido, correspondiéndose con situaciones y actores sociales. En ese aspecto, la enseñanza de la lengua enfrenta desafíos teóricos y metodológicos que requieren estrategias acordes con la complejidad de la actividad a fin de sortear las dificultades y posibilitar el acceso a prácticas en las que el alumno aprenda a desempeñarse con eficacia y solidez. Tales estrategias acuerdan con una didáctica de la lengua en la que el lenguaje sea entendido como una actividad, habilitando así el tratamiento retórico de los textos y atendiendo a la diversidad de las prácticas verbales. Desde una didáctica “realista” puede trabajarse simultáneamente sobre el sistema de la lengua y sobre el funcionamiento textual, articulando ambas fases en pos de un objetivo general: el dominio discursivo-textual, oral y escrito, a ser alcanzado al final del trayecto escolar. Para una didáctica con estas características es esencial operar con los textos desde una dimensión accional que aborde los fenómenos de lenguaje considerando los recursos de una determinada lengua natural y los modelos de organización, *géneros*, disponibles en el marco de esa misma lengua, considerándolos, a la vez, como instrumentos psicológicos que influyen en el desarrollo individual y como instrumentos didácticos en su carácter de mecanismos útiles para la enseñanza-aprendizaje de nociones y capacidades.

Introducción

Este trabajo se inscribe en el marco de un proyecto actualmente en curso La didactización de los saberes en la enseñanza de la lengua materna (SCyT-CIUNR) que tiene como propósitos específicos debatir las perspectivas desde las cuales pensar el lenguaje y redefinir las nociones básicas acerca de la estructura y el funcionamiento de las lenguas naturales a fin de actualizar los objetos de enseñanza y posibilitar intervenciones didácticas apropiadas.

En reiteradas oportunidades se han señalado las complicaciones generadas en la enseñanza de la lengua por los contenidos del área tal como se presentan en los proyectos curriculares aún vigentes, debido sobre todo a la multiplicidad de nociones -dispersas y fragmentarias- provenientes de distintas teorías lingüísticas que lógicamente no se integran en torno a un eje epistemológico común. Por su parte, las propuestas de los manuales, que procuran no dejar afuera nada de lo que aparece en estas prescripciones, no contribuyen a despejar las dificultades. Asimismo, se observan en las aulas contenidos que, como señala Bronckart (2007), han sido fabricados por el sentido común y la tradición escolar y constituyen una verdadera sustitución de los objetos de conocimiento inicialmente propuestos, tomados de las ciencias del lenguaje contemporáneas, como sucede en el caso de los contenidos básicos comunes.

Por lo tanto, una de las tareas pendientes de la didáctica de las lenguas, hoy, es definir con claridad - además de las metas a lograr -los fundamentos a partir de los que puedan constituirse los objetos de conocimiento en los niveles escolares y, por supuesto, modelar tales objetos. Esta labor requiere, entre otras cosas, volver sobre la cuestión acerca de enseñar lenguaje o enseñar lengua. Aun cuando el tema ha sido ya muy discutido, no se observan en las prácticas de aula cambios importantes. El primer paso será entonces llegar a un acuerdo sobre los conceptos mismos.

Desde los lineamientos trazados por Voloshinov (1930), la realidad fundamental del lenguaje es la interacción verbal, donde aparece ya el principio del lenguaje como acción “inscrita en un horizonte social y dirigida a un auditorio social”. Para la misma época, Vygotski (1934) postula que el pensamiento consciente se construye por la interiorización de la actividad colectiva mediatizada por el lenguaje. Con estas ideas, coincide - entre otros autores - Coseriu (1977) quien afirma que el lenguaje es actividad y que solo porque se da como actividad puede estudiarse como producto. Explica, asimismo, que la actividad de hablar no puede realizarse más que por medio de una lengua, técnica determinada y condicionada históricamente que los locutores (re-) conocen como tal. Esta lengua, así definida, no es un sistema cerrado, sino que está en constante proceso de sistematización. En cuanto al hablar, es el saber hablar, y en él pueden distinguirse un aspecto universal, otro particular y otro histórico. En lo universal se trata de la actividad lingüística considerada en general; en lo particular, es el discurso (el acto o la serie de actos) de un individuo en una situación determinada; y en lo histórico es la lengua concreta de una comunidad.

El interaccionismo sociodiscursivo (ISD), especialmente Bronckart (1997) retoma y continúa estas perspectivas, corroborando en su principal tesis que el actuar comunicativo verbal en el que se ponen

en juego signos, organizados en textos, es inherente al hombre, quien construye de esta forma mundos de conocimientos que se acumulan en el devenir histórico. A su vez, la acción verbal se integra en un conjunto - actividades verbales - cuya principal función es asegurar el entendimiento indispensable para la realización de las actividades generales. La idea de actividad se aplica a las formas en que se organiza la cooperación entre seres humanos, regidas por pautas sociales (colectivas); el concepto de acción, por su parte, remite a las conductas de un individuo y puede ser considerado bajo dos aspectos: en lo externo es el resultado de las evaluaciones sociales acerca de la actividad (colectiva) y en lo interno remite a las representaciones acerca de ellas que cada individuo internaliza, según la aprehensión de su estatus como agente y de las propiedades de las situaciones de comunicación. La acción verbal es entonces responsabilidad de un individuo singular, quien al participar de las interacciones socioverbales va interiorizando modelos de comportamiento, dotándose de una autorepresentación de su propio estatus y de las propiedades de su accionar verbal (incluidos motivos, intenciones y posibilidades de hacer). El lenguaje adquiere así un rol decisivo tanto en la elaboración de los objetos culturales y las representaciones sociales (colectivas), como en la construcción del pensamiento consciente individual. Es decir, no es solo un medio de comunicación, sino el instrumento fundador y organizador de los procesos de pensamiento.

Este accionar verbal se exterioriza en los textos, orales y escritos, únicas manifestaciones empíricamente constatables de las acciones comunicativas humanas y es en esas unidades globales donde se revelan con mayor nitidez las relaciones de interdependencia entre las producciones lingüísticas y su contexto accional y social. Riestra (2007), haciendo expresa referencia a la enseñanza, remarca que se trata de la concepción de los textos como acciones y, a la vez, como “objetos empíricos semiotizados”, productos de la capacidad de lenguaje, que deben enseñarse como construcciones correlativas de las decisiones tomadas en distintos órdenes de saberes que involucran nociones que deben ser transpuestas de manera pertinente a fin de constituirse en objeto de conocimiento para los alumnos. Según este desarrollo teórico, es entre las concepciones de lenguaje y lenguas donde es preciso ubicar el eje de articulación necesario en la transposición didáctica.

Siguiendo esta línea de pensamiento, consideramos que la construcción del objeto texto, demanda ante todo abordar los fenómenos de lenguaje desde los procesos de discursivización o semiotización, en los que el agente realiza operaciones no determinadas únicamente por sus capacidades biológicas, sino por la apropiación de las dimensiones histórico-sociales de los géneros, las dimensiones semánticas de las lenguas naturales y las dimensiones sincrónicas de las representaciones de las situaciones de acción para arribar finalmente a la elaboración del texto en el que se integran y organizan los niveles morfosintáctico, léxico, etc., utilizando los recursos de una determinada lengua natural. Se sintetizan así los constituyentes de este objeto de conocimiento a ser transpuestos didácticamente: el lenguaje como práctica social que se realiza a nivel individual por medio de una lengua natural, técnica histórica, creada colectivamente, que posibilita la interacción verbal, a partir de la cual el individuo se desarrolla y transforma a la vez que dinamiza la lengua o las lenguas.

El género como “megainstrumento”

Desde esta perspectiva, el punto de encuentro de los diversos constituyentes que conformarán el objeto de enseñanza se sitúa en la noción de género o género de texto - como los llama Bronckart, siguiendo el programa metodológico de Voloshinov que distingue dos órdenes o niveles: el del actuar verbal (discursivo) y el del texto -. Es en el proceso discursivo donde se ubican las operaciones de selección y adaptación realizadas por un agente a partir de estas formaciones socioverbales circunstancialmente estabilizadas por el uso, generadas históricamente y recuperadas por el agente/hablante según la aprehensión de las actividades, de los medios comunicativos, etc.

En la propuesta del ISD se considera que la práctica de los géneros es un lugar importante de aprendizaje social, pero los procesos de mediación que contribuyen al desarrollo de las principales propiedades de las personas (construcción de la identidad, inserción en el tiempo, dominio de los razonamientos, etc.) se dan también en otro nivel.

Según Bronckart (2007), los géneros combinan modos de estructuración particularmente heterogéneos, por lo cual nunca pueden ser enteramente definidos por un conjunto dado de unidades y reglas lingüísticas. Estas operaciones y reglas sólo existen en niveles infraordenados respecto de la unidad-texto y es a uno de esos niveles denominado tipo de discurso o modo de enunciación al que se otorga un papel más importante.

Es decir, son los tipos de discurso, en los que se toma en cuenta la instancia de enunciación, persona, tiempo, lugar y modalidad los que permiten enlazar el enunciado con la situación de acción, organizando y definiendo los elementos lingüísticos.

También Charaudeau (2004) observa que para puntualizar la noción de género hay que tener en cuenta el anclaje social del discurso, su naturaleza comunicacional, las actividades comunicativas y las características formales. En su opinión, todos estos aspectos están ligados y en consecuencia deben ser articulados. Concuerda con Bronckart en cuanto a la posibilidad de transferir el nivel de organización del texto de los géneros a los tipos de discurso, segmentos subtextuales identificables por sus propiedades lingüísticas; de este modo se facilita el vínculo entre las prácticas sociales y la

configuración textual, aunque aclara que las características formales sólo aportan a los textos propiedades específicas y no rasgos definitorios que serían las propiedades constitutivas de los mismos.

Schneuwly (1994), por su parte, califica al género como un instrumento psicológico que interviene en el desarrollo del sujeto y colabora concretamente en el acceso al dominio del discurso complejo. El sujeto que actúa verbalmente, lo hace en una situación definida por una serie de parámetros con la ayuda de este dispositivo complejo – género - forma de lenguaje prescriptiva que posibilita la interacción, como lo dejara claramente establecido Bajtin (1953), al especificar que hablamos mediante géneros, que si bien estos tienen un valor normativo, son más fáciles de combinar que las otras formas de la lengua. Para Schneuwly, sin embargo, esta noción no es suficientemente dinámica porque, aunque el sujeto disponga de un “rico repertorio de géneros”, se presenta cada vez el problema de adaptación a las situaciones concretas, en consecuencia, propone prestar especial atención a lo que llama mecanismos de adaptación o esquemas de usos.

A fin de que el género se vuelva mediador y transformador de la actividad, es necesario que el sujeto construya y perfeccione los esquemas de uso. El género tendría entonces un doble perfil, por un lado, el dispositivo efectivamente existente fuera del sujeto y, por otro, los esquemas de usos que articulan sus posibilidades respecto de la situación de acción.

El principal esquema de uso a considerar es el que articula el género con la acción verbal; funciona en dos sentidos: por un lado, el género debe adaptarse a un destinatario concreto y a un contenido preciso, a una finalidad dada en una situación determinada. Pero funciona también en otro sentido: la situación puede percibirse como necesitando una acción de lenguaje siempre y cuando haya un género disponible y es en este aspecto en el que el instrumento se transforma en un medio de conocimiento. Los otros esquemas de uso tienen relación con los diferentes niveles de operaciones necesarias para producir un texto, en los que el género opera como un organizador global en los aspectos comunicativos, temáticos y lingüísticos, con lo que, en términos de Schneuwly se puede hablar de un “megainstrumento”. Con este criterio coinciden Dolz y Gagnon (2008) postulando que como todo mecanismo que sirve a los fines de la enseñanza-aprendizaje de nociones y capacidades, el género es un instrumento didáctico.

A partir de estas concepciones, apenas esbozadas aquí, puede perfilarse un posible objeto de conocimiento a ser incluido como contenido en la enseñanza. Por razones de tiempo, nos referiremos solo a la problemática de los textos escritos y de su producción. Recordamos que Dolz y Schneuwly (1997) advierten que se trata de una capacidad que, aunque es considerada un “saber-hacer” que la escuela debe promover, se la percibe también con connotaciones de espontaneidad que rehúyen la enseñanza sistemática. De acuerdo con esta concepción, el enseñar a producir textos se transforma, como señala Riestra (2009) en un quehacer debilitado a partir del cual no se logra el efecto de desarrollo autónomo de las capacidades discursivo-textuales.

La producción de textos escritos: un objeto de enseñanza complejo

Utilizando algunas de las categorías de análisis mencionadas, hemos revisado – a fin de ejemplificar y evaluar las posibilidades para la enseñanza - un corpus de textos académicos de diversa índole (parciales, informes, monografías, etc.) realizados por alumnos universitarios con una experiencia de un año o más de cursado. En relación con los esquemas de uso propuestos por Schneuwly notamos que, si bien para las acciones de lenguaje propias del ámbito académico hay, sin duda, géneros disponibles, los estudiantes no los dominan, por lo tanto, tampoco pueden adaptarlos a los destinatarios previstos en las situaciones de acción concretas, con lo cual la transformación del instrumento – género – en un medio de conocimiento resulta muy compleja, casi imposible si no media un proceso de enseñanza. Asociado con esto aparece el tema de los contenidos a desarrollar que, por un lado, no logran articularse con los aspectos sociocomunicativos y, por el otro, presentan, además, los problemas suscitados por fallas en la comprensión de los textos fuente, que se manifiestan en la elaboración de un nuevo texto. Los alumnos tampoco están acostumbrados a valorar a los géneros en cuanto organizadores globales que influyen en todos los aspectos textuales.

De igual modo, teniendo en cuenta lo que marca Charaudeau sobre la necesidad de considerar todos los factores que afectan al género, observamos que, respecto del anclaje social, que relaciona los géneros con las prácticas verbales pertenecientes a un campo determinado en el que los agentes/actores sociales dependen de sus roles como sujetos productores del enunciado - en el caso de estos textos - la acción verbal se ve perturbada por los desajustes en las formas de asumir la propia responsabilidad enunciativa, a causa, posiblemente de la insuficiencia de prácticas verbales en las que se ejercite cómo y por medio de qué configuraciones lingüísticas el sujeto productor se sitúa respecto de su producción (enunciado/ texto/ discurso).

En estrecha relación con estas cuestiones se sitúa el reconocimiento de los tipos de discursos, tipos de semiotización o modos de enunciación propuestos por Bronckart, que se constituyen a partir de las elecciones discursivas operadas durante el proceso de producción y son construcciones necesarias para garantizar un dominio más consciente del actuar verbal. El nivel de los tipos de discurso es el espacio en que se desarrolla el contacto entre las representaciones individuales y

colectivas, y donde realmente se ponen en marcha los razonamientos prácticos implicados en las interacciones dialogales; los razonamientos causales y cronológicos implicados en relatos y narraciones; los razonamientos de orden lógico y/o semilógico implicados en los discursos teóricos. En el mismo proceso se aprende también a manejar las estructuras temporales, las condiciones de distribución de las voces para ubicarse en las diferentes posiciones sociales. Los esquemas de uso refieren precisamente al trabajo sobre las operaciones psicológicas de elección dentro de un conjunto posible y la consiguiente expresión de esa elección en el nivel lingüístico. Insistimos sobre esta cuestión porque un objeto de ineludible actualización en los contenidos a enseñar lo constituyen las taxonomías relativas a los tradicionales “tipos de texto” (narrativo, argumentativo, etc.).

Las observaciones sobre el corpus de textos analizados llevan a remarcar la necesidad de trabajar estas cuestiones cuando el alumno transita la escuela media considerando que, como instrumento psicológico y didáctico, el género orienta la realización de la acción verbal, tanto desde el punto de vista de los contenidos, como en lo referente a la estructura comunicacional y a las configuraciones de unidades lingüísticas utilizadas en la textualización.

Conclusiones

Recordamos que desde una didáctica “realista”, como la que propone Bronckart (1997), la idea es trabajar simultáneamente sobre el sistema de la lengua y sobre el funcionamiento textual, articulando ambas fases en pos de un objetivo general: el dominio discursivo-textual, oral y escrito, a ser alcanzado al final del trayecto escolar. Para una didáctica con estas características es esencial trabajar con los textos desde una dimensión accional que aborde los fenómenos de lenguaje teniendo en cuenta los recursos de una determinada lengua natural y los modelos de organización – géneros de texto - disponibles en el marco de esa misma lengua, considerándolos, a la vez, como instrumentos psicológicos que influyen en el desarrollo individual y como instrumentos didácticos en su carácter de mecanismos útiles para la enseñanza-aprendizaje de nociones y capacidades.

Aun cuando hay coincidencia en la necesidad de trabajar los géneros de texto desde un enfoque que agrupe la totalidad de los factores que participan en la acción verbal, sigue pendiente, según Riestra (2009), la tarea didáctica de organizar las dimensiones diversas de la acción de textualizar, articulando el sentido del texto desde su uso comunicativo y su forma lingüística.

Por otra parte, aunque en las últimas dos décadas el texto se constituye como elemento central para la enseñanza de la producción y comprensión de la lengua materna, no es trabajado en el nivel interaccional en el que realmente opera y en el que adquiere sentido, correspondiéndose con situaciones y actores sociales, con lo cual todo se reduce finalmente al plano descriptivo. Es cierto que no resulta fácil trabajar de manera distinta y muchas veces aun desde planteos interactivos, se producen deslizamientos hacia la pura descripción. En ese aspecto, la didáctica de la lengua enfrenta desafíos teóricos y metodológicos que requieren estrategias acordes con la complejidad de la actividad a fin de sortear las dificultades y posibilitar el acceso a prácticas en las que el alumno se acerque al tratamiento retórico de los textos evitando así, a la vez, que la enseñanza de la producción y comprensión de textos se traduzca en el análisis de objetos abstractos, alejados tanto de la realidad del hablante como del dinamismo del lenguaje.

Referencias

- Bajtín, M. (1953) *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI (1982).
- Bronckart, J-P (1997) *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne-Paris: Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, J-P. (2007) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Coseriu, E. (1977) *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Charadeau, P. (2004) “La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual”. *Signos* 37 (56): 23-39.
- Dolz, J. y R. Gagnon (2008) “Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit”. *Pratiques* 137/138: 179-198.
- Riestra, D. (2007) “Los textos como acciones de lenguaje, un giro epistemológico en la didáctica de la lengua”. (<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=77413255010>).
- Riestra, D. (2009) “Modelos de intervención para acompañar los procesos de lectura y escritura de los alumnos” (www.editorialcep.com/catalogos/catalogoeducacion.pdf).
- Schneuwly, B. (1994) «Genres et types de discours: Considérations psychologiques et ontogénétiques». En Reuter, Y. (comp.) *Les interactions lecture-écriture*. Berna: Peter Lang.
- Schneuwly, B. y J. Dolz (1997) “Géneros y progresión en expresión oral y escrita”. *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, 11: 77-98.
- Voloshinov, V. (1930) *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Nueva Visión (1976).
- Vygotski, L. (1934) *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós (1995).

Capítulo 137: 1109-1115

Características de la argumentación en textos
académicos producidos por estudiantes universitarios

Alejandra Reguera

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Características de la argumentación en textos académicos producidos por estudiantes universitarios

Alejandra Reguera

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina
areguera@fl.unc.edu.ar

Resumen

La argumentación desde la perspectiva del análisis del discurso lleva a profundizar la relación entre los saberes retóricos y lingüísticos referidos a la ideología, en tanto a través de su discurso, el enunciador se propone imponer sus “representaciones” y sus “formulaciones” (Charaudeau y Maingueneau, 2005: 506). Nuestro trabajo se plantea describir ciertas características de la argumentación presentes en textos académicos producidos por estudiantes universitarios avanzados de lenguas. Entre los recursos argumentativos disponibles, específicamente nos ocuparemos de determinar cómo han sido planteadas las citas de autoridad en proyectos de investigación lingüística elaborados por estudiantes avanzados de lenguas; estos proyectos han sido formulados por sus autores desde el ACD y elaborados durante el 2009. Los documentos mencionados exploran diferentes aspectos en discursos políticos, en su mayoría del siglo XXI, del orden nacional e internacional. El abordaje será desde el análisis crítico del discurso, entendiendo que, frente a investigaciones de enseñanza de lenguas de corte clásico, centradas en la búsqueda de metodología apropiada para la enseñanza lingüística, es importante desarrollar estudios que atiendan al contexto sociocultural y político a fin de conocer la ideología política subyacente en la educación (Rajagopalan, citado en Canale, 2007: 27). La forma de trabajo está basada en algunos de los procedimientos establecidos por el ACD que orienta la exploración de un problema social específico y su aspecto semiótico, la identificación de los elementos lingüísticos dominantes y su relación con ciertas características del contexto (Meyer, 2003: 55).

Introducción

En el marco del ACD, partimos de la noción de discurso como lugar de encuentro entre lenguaje e ideología (Fairclough y Wodak, 2000: 373); utilizamos algunos procedimientos establecidos por esta línea que propone centrarse en un *problema social específico y su aspecto semiótico*, identificar los *elementos lingüísticos dominantes* que constituyen ese aspecto semiótico definido y su relación con ciertas características del *contexto* (Meyer, 2003: 55). En esta perspectiva, lo que los sujetos hacen, creen y dicen está “configurado” por la situación y el contexto del que son parte, todo lo que va construyendo un “sentido” particular del hacer social. Nuestro trabajo se plantea describir ciertas *características de la argumentación* presentes en textos académicos producidos por estudiantes universitarios avanzados de lenguas. Partimos de la suposición de que estos “escritores” poseen una dimensión representacional y una discursiva con relación a su propia escritura académica, en el sentido de que su escritura está determinada por la concepción que poseen de la misma, vale decir, la ideología de estos enunciadores impacta en el espacio de discursividad que crean sus productos escritos. Aun a riesgo de simplificar la problemática, podría afirmarse que escriben según lo que piensan sobre el “escribir” y a partir de los recursos argumentativos con que cuentan para hacerlo. Entre los recursos argumentativos disponibles, nos interesan las “citas de autoridad”, en el marco de la intertextualidad; dichas citas son, en consecuencia, nuestras unidades de análisis. Específicamente nos ocuparemos de determinar cómo han sido planteadas las citas de autoridad en cinco proyectos de investigación lingüística elaborados por estudiantes avanzados de lenguas, en particular, en el marco teórico de estos documentos.¹ Justifica el estudio la necesidad de conocer cómo utilizan estudiantes universitarios ciertas funciones retóricas al producir textos académicos, lo que está condicionado por su concepción acerca de la escritura y su “trayectoria de escritura”. Entendemos que es necesario centrarse en este problema social ya que posee un aspecto semiótico, es un emergente, existe una dificultad en la habilidad de la escritura a nivel del grado universitario, lo cual ha sido detectado en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.

Algunas indagaciones previas

En otros trabajos que anteceden a éste, se analizaron *producciones escritas* de estudiantes universitarios, en el contexto de elaboración de proyectos de investigación lingüística. El *objetivo general* del estudio era analizar qué prácticas discursivas utilizaban esos estudiantes para generar un texto académico, entendiendo *práctica discursiva* como lo que se produce a partir de una serie de reglas anónimas e históricas que fijan “las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (Foucault, 1970: 153) al mismo tiempo que implica necesariamente un uso variado de las “formas de

evidencialidad del conocimiento” (Kaldor, Herriman y Rochecouste, citado en López Ferrero, 2005: 115). En el marco del diseño cualitativo se aplicó la técnica de *análisis del discurso*;² el corpus estuvo constituido por 20 marcos teóricos de proyectos de investigación lingüística de estudiantes avanzados de la facultad mencionada. Los resultados mostraron qué tipos de prácticas discursivas predominaban en la elaboración de textos académicos, por parte de estudiantes avanzados de lenguas, consideramos los modos de estructuración y los esquemas de formulación prototípicos de un texto académico (Cubo de Severino citado en Reguera, 2009), específicamente el formato del marco teórico de un proyecto de investigación. El interrogante fue cuáles eran las falencias, en la “actuación” de estos “escritores”, y qué recursos retóricos empleaban. Se detectaron *algunas particularidades reflejadas en la escritura de los estudiantes, como por ejemplo*:

Insuficiencias en la formación disciplinaria, lo cual puede derivarse del hecho de desconocer la línea teórica en análisis y se puede detectar a partir de los siguientes hechos lingüísticos: el conocimiento es parcializado o fragmentario; cierta superficialidad de los conocimientos expuestos; utilización de terminología específica sin sustentarla o justificarla suficientemente; interpretación errónea de un aspecto de una determinada línea teórica; parafraseo inconsistente o recursivo (Reguera, 2009). Así, ciertos aspectos teóricos de una línea adquieren un valor absoluto, en detrimento de una comprensión global del enfoque. Otro rasgo observado es: - **Escaso dominio de los procedimientos discursivos de un texto académico**: glosa o paráfrasis, distintos tipos de cita textual (en cuyo caso se desconoce tanto la normativa respectiva, como las características formales de dichos procedimientos), reformulación, explicación, argumentación, ejemplificación, propósito, especificación, resumen, etc. Como consecuencia el “escritor” se apropia de temas o aspectos internalizados a partir de la lectura y el estudio de autores representativos; puede existir conciencia de que fue extraído el material de alguna fuente, pero ésta no puede ser precisada. - **Exiguas vinculaciones entre el marco teórico, el análisis de los datos y las “conclusiones” del documento**. La interrelación entre los elementos desarrollados y su correlato en el tramo final del proyecto es endeble. En la práctica discursiva de los documentos analizados se observó que las formas de evidencialidad del conocimiento se hallan presentes en muy escaso grado en el proceso de construcción del marco teórico; de las posibilidades existentes, enunciadas más arriba, prevalecen en los proyectos de investigación analizados: la definición, la hipótesis, la cita textual (breve), el comentario, la paráfrasis y la clasificación; en general, se observaron dificultades en la elaboración textual y una insuficiente justificación de los contenidos teóricos expuestos.

En otra indagación sobre ensayos breves producidos por estudiantes universitarios de lenguas, se analizaron las evaluaciones que ellos hacían sobre su propio proceso de escritura. Los interrogantes de investigación fueron qué uso hace el estudiante universitario de las funciones retóricas al producir un texto académico, qué sabe sobre su propio proceso de escritura y cómo evalúa su producto escrito. El corpus estuvo constituido por 52 Trabajos Prácticos elaborados por estudiantes avanzados de la misma facultad, durante el 2008. Los resultados mostraron los modos en que esos escritores conceptualizan en torno a su proceso de escritura y su producción académica. Se advirtió que existe una disposición bastante favorable al proceso de escritura como práctica, un alto grado de satisfacción respecto de sus propias producciones (si bien ellos reconocen ciertas falencias), una explicitación de la necesidad de incorporar y aplicar características propias del género académico y el reconocimiento de que la universidad no ha promovido o favorecido en ellos la “formación” de la escritura académica. En virtud del análisis de los datos, puede decirse que mayoritariamente se ubican estos escritores “en formación” en una relación ambivalente respecto de la escritura (Jorro citado en Reguera, 2008: 617), con cierto sesgo, o desplazamiento hacia el logro de una mayor seguridad en la producción académica, siempre que confluyan la posibilidad de la práctica de la escritura y el acompañamiento del docente formador (Reguera, 2008: 619).

La argumentación. Las citas de autoridad

Para el presente estudio, vamos a posicionarnos en el marco teórico que provee la argumentación como construcción discursiva compleja que comprende una secuencia argumentativa, una dimensión enunciativa, y puede presentarse en distintos géneros; en este caso nos centraremos en la argumentación científica, entendida “dentro del marco de una lógica”, cuyas primeras formulaciones fueron proporcionadas por Aristóteles (Plantin, 2001: 15).³ Haremos ciertas distinciones conceptuales necesarias, para enmarcar las unidades de análisis que identificaremos: “Un “argumento” es todo un proceso de pensamiento que tiende razonablemente a producir una creencia definida; un argumento se desarrolla a partir de premisas formuladas de manera definida.” (Peirce, citado en Vitale, 2004: 47). Al argumentar, el enunciador construye nuevos conceptos a partir del desarrollo discursivo, se manifiesta y confronta su opinión con la de otros, introduce distintas formas de “contaminación” de voces o “polifonía” (Narvaja de Arnoux et al., 2002: 45). De las particularidades de los textos argumentativos - la confrontación de opiniones, la formulación de interrogantes dinamizadores de la polémica, el “comprometer” o “involucrar” al lector, el utilizar citas de autoridad para respaldar la posición presentada, nos interesa esta última, instancia ligada al concepto de “polifonía”, término que abarca “las variadas formas que adopta la interacción de voces dentro de una secuencia discursiva o de un enunciado”. A partir de este fenómeno, en un texto “está presente lo ya dicho, los otros textos,

así como las diversas voces sociales...” (Arnoux et al, 1986: 44- 45). Esta noción está vinculada a la de “intertextualidad”, entendida en sentido restringido como “la relación que se establece entre dos textos (...) a partir de la inclusión de uno en otro en forma de cita o alusión”, lo cual apela a la competencia cultural del lector o enunciatario (ibídem).⁴ Así, el discurso argumentativo, entre otras características, “muestra el trabajo con los otros textos” y esos fragmentos insertos pueden cumplir diversas funciones: *cita epígrafe* (señala la pertenencia a un universo discursivo); *cita que “santifica” el texto* (introduce alusiones a enunciados célebres), *cita como “evidencias en una cultura”* (su conocimiento y comprensión está al alcance de todos); *cita de autoridad* (funciona como “prueba” dentro de un desarrollo argumentativo, en la cual lo fundamental es la “firma”), (Arnoux et al., 1986: 51). Estos tipos de cita corresponden a piezas discursivas en donde se plantea una polémica; en nuestro estudio, referido a argumentación científica, prevalecen las citas de autoridad, destinadas a sustentar, contrastar o validar las perspectivas planteadas, y no necesariamente participa el componente “polémico”.

Al hablar de “intertextualidad” adscribimos a su vez a lo definido por Graciela Reyes en su trabajo sobre *Polifonía textual*, en el cual, al hablar de la “citación” afirma que “la intertextualidad, junto con la coherencia, la adecuación, la intencionalidad comunicativa, es requisito indispensable del funcionamiento discursivo” (1984:42). En nuestro trabajo, observaremos cómo a través del uso de citas de autoridad, se logran a nivel textual las condiciones de intertextualidad, coherencia y adecuación del discurso, para que el producto escrito sea considerado “académico”. Por último, el hecho de citar con función “probatoria” o “evidencial”, en el marco de un texto académico, indica que el conocimiento de lo dicho proviene de otra fuente, acción que se denomina “intertextualización”.

La escritura académica de estudiantes universitarios avanzados de lenguas

Como exponíamos *ut supra* entre las características de la escritura académica que desarrollan los estudiantes se destaca el escaso grado en que se ponen en acto las funciones retóricas propias de un texto académico. Al hablar de “funciones retóricas” nos situamos en un enfoque retórico del discurso, centrado en la construcción del mismo, ya que dentro del estudio de los discursos de especialidad, elaborados en contextos específicos, como el académico - científico, se abordan, según López Ferrero, diferentes objetos: las estructuras discursivas microestructurales y macroestructurales, desde una perspectiva lingüística; los procesos de construcción e interpretación del texto, desde un enfoque retórico; el contexto de producción y recepción del texto, desde la pragmática y el sociocognitismo (2005: 117). La autora afirma que la estructura lingüística que vehicula la función retórica característica de la comunicación académica es la “evidencialidad del conocimiento”, entendida como mecanismo retórico implicado en la construcción e interpretación de los discursos y su relación con el contexto social y cognitivo de uso (López Ferrero, 2005: 118); esta perspectiva sostiene que las funciones retóricas se manifiestan en estructuras de carácter sintáctico y semántico denominadas “retóricas” porque desempeñan una función específica en el discurso académico. Las *funciones retóricas inherentes al texto académico* pueden ser: elaboración, causa, cita, clasificación, concesión, conclusión, contraste, definición, enumeración, generalización, justificación, paráfrasis, pregunta, recapitulación, especificación, restricción, evidencia, entre otras (Kaldor, Herriman y Rochecouste, citados en López Ferrero, C., 2005: 120).⁵ A partir de las funciones retóricas establecidas por esta línea de investigación, cuyo objeto de estudio es la escritura académica de estudiantes universitarios, el presente trabajo se propone describir cómo utilizan estudiantes universitarios autores de un texto académico como el proyecto de investigación lingüística, la “función retórica” de la cita de autoridad.

Las citas de autoridad en textos académicos producidos por estudiantes de lenguas

Fueron analizados los marcos teóricos de los proyectos de investigación lingüística elaborados por estudiantes avanzados de lenguas; en particular, se observó el uso de citas de autoridad como forma de intertextualidad. Se presenta en la siguiente tabla la frecuencia de aparición de citas de autoridad directas e indirectas, en los marcos teóricos de los proyectos de investigación lingüística (PIL) analizados:

Proyecto de Investigación Lingüística (PIL)	Citas directas	Citas indirectas
I	1	5
II	1	3
III	7	3
IV	5	1
V	1	1

En el primer proyecto, *Análisis de la doctrina del destino manifiesto en alocuciones inaugurales de tres presidentes estadounidenses a través de las estrategias discursivas empleadas* (Cad y Rivalta, 2009), predominan las “citas de autoridad indirectas” (cinco), a modo de glosa o paráfrasis, siguiendo los cánones de cita “dentro del texto”; los textos citados pertenecen a Johnstone (2002), Van Dijk (1996), y Lakoff (2001). Las unidades de análisis son: las estrategias discursivas que indican la adhesión a la doctrina del destino manifiesto y la creencia del pueblo norteamericano de ser el pueblo elegido en la alocución inaugural de las presidencias de Thomas Jefferson, Theodore Roosevelt y Barack Obama. Las autoras utilizan las citas para exponer una “definición” de ideología como sistema que sustenta las cogniciones sociopolíticas de los grupos sociales, señalan las consecuencias derivadas de lo definido, la ideología, y por último establecen “contrastes” entre la precisión del sistema ideológico de elites políticas y el poder que éstas poseen para transmitirlos a grandes masas; la lógica lograda, a partir de la formulación de las citas de autoridad, es muy buena.

En el segundo proyecto *El uso de figuras retóricas en la construcción del concepto de victoria personal y colectiva en el discurso de Barack Obama* (Cuevas, Giordano y Tasca, 2009) se insertan citas de Fairclough (1995) y Johnstone (2002) a partir de las funciones retóricas “definición”, “clasificación” y “enumeración”; se emplea mayor proporción de citas indirectas (tres) por encima de las citas directas. Las unidades de análisis son: el concepto de victoria personal y colectiva; la metáfora, la alusión, la anáfora y el uso de estructuras sintácticas paralelas. Las autoras analizan las relaciones entre las dimensiones “práctica discursiva”, “proceso de producción textual” y “situación social”; luego exponen acerca del concepto de “orden” del discurso, segmento en el que se agrupan determinadas prácticas sociales referidas al discurso. La conclusión preliminar a la que arriban es que en su discurso Barack Obama se apoya en las figuras retóricas mencionadas y el uso de estructuras sintácticas paralelas para construir de manera efectiva el concepto de victoria personal y colectiva. La interrelación entre las citas de autoridad y los datos extractados del discurso analizado alcanzan un grado de especificidad que da lugar a reformulaciones apropiadas. La realización de las funciones retóricas es pertinente, el discurso es conciso; el texto posee un rigor académico logrado.

En el tercer proyecto *El vacío de propuestas políticas en la campaña por las elecciones legislativas nacionales- junio 2009* (Danttino, Di Marco y Pelleriti, 2009)⁶ se cita a Bajtín (2005), Kristeva citado en Barei (1992) y Barei (1992), a partir de citas directas (siete) y citas indirectas (tres). Las unidades de análisis son: las estrategias discursivas utilizadas por distintos candidatos en ocasión de las elecciones legislativas nacionales de junio 2009; exploraron los marcadores de subjetividad en el enunciador, las formas de intertextualidad e interdiscursividad en 20 afiches de propaganda gráfica callejera. La evidencialidad del conocimiento se produce, en todos los casos, a través de la “definición”. Preliminarmente en la prueba piloto, el análisis de datos arrojó la conclusión de que en las estrategias discursivas los enunciadores tienden al “formalismo” ya la “desacreditación del opositor”; hay ausencia de propuestas políticas. El texto refleja rigor metodológico en el uso de citas de autoridad; posee menos ejemplos del corpus, si lo comparamos con el proyecto anterior.

En el cuarto proyecto *La consolidación del poder en el discurso inaugural de la Presidente C. Fernández de Kirchner* (Funes, 2009) predominan las “citas de autoridad directas” (cinco) frente a una única “cita indirecta”, nuevamente a través de la realización de la función retórica “definición” y de la “ejemplificación”. Los autores citados son Fairclough y Wodak (2000), Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (2004) y Wodak (2003). Las unidades de análisis son: las estrategias discursivas utilizadas por la Presidente Cristina Fernández de Kirchner, en su discurso de asunción; se exploró la elección léxica y el uso de pronombres personales, cuyos significados se interpretó. Del análisis preliminar de datos se desprende que existe en el discurso de la enunciativa un “yo explícito”, un “nosotros explícito” – inclusivo de los argentinos-, un “nosotros desinencial” – que connota al Gobierno- y cierta indefinición en el uso del pronombre “uno”; la elección léxica se concentra en vocablos como “triumfo”, “cambio”, “reconstrucción”, “estado”, “modelo”, “política. La locutora utiliza el verbo “creer” para “atenuar el autoritarismo del partido gobernante”. La función retórica “ejemplificación” está apropiada y profusamente utilizada, son numerosas las frases y líneas extractadas del corpus, debidamente referenciadas. Se realizan las citas de autoridad con el rigor exigido para un texto académico.

En el quinto proyecto *La elección léxica y el uso de recursos retóricos en los discursos de asunción de C. Fernández de Kirchner y M. Bachelet* (Sánchez, 2009) se utiliza la cita de autoridad directa (una) e indirecta (una), en un marco teórico escasamente desarrollado; las fuentes citadas corresponden a Van Dijk en Wodak y Meyer (2003) y Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (1999). Las unidades de análisis son: elección léxica, uso de metáfora y metonimia en los dos discursos presidenciales. La función retórica que se realiza en la cita indirecta es la “definición”; carece de ejemplos extractados del corpus; no utiliza otras funciones retóricas. Se observa que no hay interrelación entre las perspectivas teóricas planteadas y los datos recolectados. El logro del tenor académico del texto, de acuerdo con las prescripciones canónicas, es escaso.

De este análisis del corpus conformado se advierte que la función de las citas de autoridad, en los proyectos analizados, se concreta en todos los casos a través de la definición; en los proyectos I y II participan otras funciones retóricas como la clasificación, el contraste, la enumeración, la ejemplificación, orientadas a lograr la “evidencialidad del conocimiento”, comprendidas en la

taxonomía referida ut supra. Se puede afirmar en consecuencia, que la “cita de autoridad” en textos académicos implica la realización de otras funciones retóricas como la “definición” - en mayor grado- y por otra parte, la “clasificación”, el “contraste”, la “enumeración”, la “ejemplificación”, en menor grado.

Otro aspecto importante es que en el proceso de realización de estas funciones retóricas se utiliza la reformulación, en el caso de las citas indirectas, reformulación que “se centra en la interpretación del texto fuente T, cuyo sentido se intenta restituir y explicitar para un interlocutor” (Fuchs, 1994); este texto fuente es transformado en un Texto T’ que funciona como “marco” para la cita. Se dan casos en que no está mencionado en forma explícita el texto fuente, podría decirse que no hay reformulación y sin embargo se trata de una reformulación de conocimientos internalizados en el trayecto de la indagación de la bibliografía consultada para elaborar el proyecto, o un tipo de “saber general” adquirido en otros espacios curriculares, probablemente; por ejemplo: “Existe una estrecha relación entre el discurso, la ideología y la política, ya que la política es discursiva e ideológica. Es ideológica porque transmite las actitudes y opiniones de los políticos y es discursiva porque dichas ideologías son reproducidas por el texto y el habla” (Sánchez, 2009:4). La glosa de los textos indagados prosigue sin incluir cita de autoridad; esto vulnera la validez del aspecto teórico citado, ya que carece de referencia de autor; la reformulación no posee sustento teórico ni rigor metodológico.

Los requisitos metodológicos exigidos por la argumentación científica, para la realización de citas de autoridad en textos académicos, se logra en los proyectos I a IV; en el proyecto V, las citas son escasas, en un marco teórico exiguo; no se siguen las convenciones canónicas que para la función retórica de la cita de autoridad han sido establecidas. De modo preliminar, se puede afirmar que la realización de la función retórica definición es fundamental para la concreción de la función retórica cita de autoridad en textos académicos universitarios. Probablemente, la definición no sólo reviste ese carácter de “esencial”, en el marco de una argumentación científica, sino que también responde a la necesidad de situarse en un marco teórico de referencia desde el que el investigador va a “leer” o “explorar” su propio corpus; es allí - en el marco teórico del proyecto de investigación lingüística - donde se prefiguran categorías de análisis, desde la función esencial de la definición, realizada en la cita de autoridad. De acuerdo con lo expuesto, referido a las características de realización de las citas de autoridad en documentos académicos elaborados por estudiantes avanzados de lenguas, se considera que su concepción en torno a este tipo de escritura y la práctica desarrollada en esa línea, se logra en forma adecuada en cuatro de los cinco proyectos analizados. La intertextualidad, al tratar un corpus político como el que fue descrito, se da a partir de enlaces con las teorías de Van Dijk, Fairclough, Wodak y Johnstone, en la mayoría de los casos.

A fin de triangular los resultados que surgen de la comparación de los tres estudios, el referido a la elaboración de marcos teóricos, el que analizó los ensayos y el que abordó la forma que asumen las citas de autoridad en proyectos de investigación producidos por estudiantes avanzados de lenguas, podemos decir que utilizan la definición, la hipótesis, la cita textual, el comentario, la paráfrasis y la clasificación para el planteo general del marco teórico; en general, se observaron ciertas dificultades en la elaboración textual; respecto del vínculo de estos escritores “en formación” con la escritura académica puede decirse que mayoritariamente se ubican en una relación ambivalente respecto de la escritura; existe un reconocimiento por parte de ellos de la necesidad de aumentar la práctica de la escritura para mejorar su escritura. Por último, en el caso de la realización de la función retórica “cita de autoridad” se logra a través de la realización de otra función retórica: la “definición” en el 80 % de los proyectos de investigación elaborados por estudiantes avanzados de lenguas; sólo en el 20 % de los documentos que forman parte de la muestra las citas se realizan a través de la “clasificación”, el “contraste”, la “enumeración” y la “ejemplificación”.

Notas

1 Los trabajos que constituyen el corpus de nuestra investigación fueron desarrollados en el marco de la Cátedra de Metodología de la Investigación Lingüística, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. La materia pertenece a la Sección Común de las Licenciaturas en Inglés, Español, Italiano, Francés, Alemán y Portugués (2009). Los documentos mencionados exploran diferentes aspectos en discursos políticos, en su mayoría del siglo XXI, del orden nacional e internacional.

2 Los principios del análisis del discurso son texto natural (corpora de “datos reales”), contexto, práctica social grupal, categorías de los miembros de un grupo, sentido y función y cognición social (Van Dijk, 2001: 58).

3 Nuestro corpus de trabajo está conformado por textos académicos, producidos en el marco de una institución universitaria.

4 La intertextualidad también puede ser definida como “un proceso general de intercalación - inclusión, absorción, transformación- de ciertos textos en el cuerpo de otro texto receptor en particular” (Barei, 1992: 56)

5 No obstante, se trata de “categorías de análisis complejas, cuyos límites textuales, rasgos gramaticales y naturaleza lingüística (semántica y/o pragmática) requieren todavía de mayor concreción” (López Ferrero, 2005: 119).

6 Si bien este trabajo no fue planteado desde el ACD, ha sido incluido en nuestra indagación porque su corpus es discurso político.

Referencias

- Arnoux, Elvira et al. (1986). Polifonía y polémica. En *Curso de Elementos de Semiología y Análisis del Discurso*, Fascículo 4. Buenos Aires: Ediciones Cursos Universitarios.
- Barei, Silvia (1992). *De las escrituras y sus fronteras*. Córdoba: Editorial Alción.
- Fairclough, Norman (2003). “El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales”, en Wodak, R. y Meyer, M. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

- Fairclough, Norman y Ruth Wodak, (2000). Análisis crítico del discurso. En Van Dijk, T. (comp.). *El discurso como interacción social. Estudios del discurso: una introducción multidisciplinaria. 2.* 367-404. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, Michel (1970). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets Editores S.A.
- Fuchs, C. (1994) *Paraphrase et énonciation*. París : Ophrys.
- López Ferrero, Carmen (2005). "Funciones retóricas en la comunicación académica: formas léxicas de modalidad y evidencialidad". *Signo y seña*. Revista del Inst.de Ling., UBA, N° 14.115 – 139.
- Meyer, Michael (2003), "Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD". En Wodak, R. y Meyer, M. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Narvaja de Arnoux, Elvira, Mariana Di Stefano y Cecilia Pereira. (2002). *La lectura y la escritura en la Universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Plantin, Christian (2001). *La argumentación*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Reguera, Alejandra (2008). Escritura académica en la universidad: la producción de ensayos y el uso de funciones retóricas. En Actas 1as. *Jornadas Internacionales sobre Didáctica de las Lenguas*. Universidad Nacional del Comahue (UNCOMA). ISBN 978-987-25174-0-3. Páginas:614- 620.
- Reguera, Alejandra (2009). Práctica discursiva en la universidad: la producción de textos académicos de estudiantes avanzados de lenguas. En Actas del XI Congreso de la SAL, comp. Por H. Manni et al, 1ª edición. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Humanidades y Ciencias, Santa Fe, Argentina, 9 al 12/4/2008. ISBN 978-987-657-236-1. CDD 418.Fecha de catalogación: 30/12/2009.
- Reyes, Graciela (1984). *Polifonía textual*. Madrid: Editorial Gredos.
- Vitale, Alejandra (2004). *El estudio de los signos. Peirce y Sussure*. Buenos Aires. Eudeba.

Capítulo 138: 1117-1127

Estudo de linguagem sincrética em exames nacionais
de avaliação brasileira (ENEM e ENADE):
por uma semiologia histórica do discurso

Jocnilson Ribeiro dos Santos y Vanice Maria Oliveira Sargentini

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Estudo de linguagem sincrética em exames nacionais de avaliação brasileira (ENEM e ENADE): por uma semiologia histórica do discurso*

Jocenilson Ribeiro dos Santos y Vanice Maria Oliveira Sargentini

Programa de Pós-Graduação em Linguística, PPGL/UFSCar
Departamento de Letras, Universidade Federal de São Carlos, UFSCar.
São Paulo, Brasil

jonuefs@gmail.com; sargentini@uol.com.br

Resumo

O objetivo deste artigo é conhecer os mecanismos de instituição do enunciado em exames de avaliação nacional brasileira a partir da relação língua-imagem. O *corpus* de análise é constituído por provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) nas edições de 2004 a 2009. Analisaram-se os pressupostos teóricos envolvidos no processo de construção de questões avaliativas que envolvam linguagens verbais e sincréticas (pictórica, verbal e não-verbal relacionadas), a frequência de ocorrência de questões que apresentam imagens e, mediante conceitos propostos no interior dos estudos da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, avaliar a pertinência de proposição de análise a partir dos quadros teóricos dos estudos do discurso. A pesquisa tem como pressupostos as discussões traçadas pelos pensadores franceses Pêcheux (1969; 1984; 2004) e Foucault (2001; 2008[1969]), e Courtine (1981; 2003; 2009) - no que tange aos conceitos de discurso, enunciado, memória discursiva, além da noção de semiologia histórica do discurso (COURTINE, 2003) com os quais se pretende contribuir com um referencial teórico-metodológico, no interior dos estudos da análise do discurso, capaz de possibilitar uma melhor compreensão dos efeitos de sentido presentes em diferentes materialidades recorrentes na sociedade nos últimos anos. É preciso levar em conta também outras materialidades dispersas ou com maior circularidade em que os discursos se estabelecem e se tornam hegemônicos como aqueles recorrentes no campo da mídia, da publicidade; dos discursos políticos, científicos e pedagógicos.

Introdução

Atualmente, o Ministério da Educação vem executando alguns processos que avaliam a situação da educação brasileira nos níveis fundamental, médio e superior. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério, é responsável por avaliar estes três segmentos mediante provas aplicadas anualmente em todo o país. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) avalia a educação básica, através do exame *Prova Brasil*, por exemplo; já o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, avalia os estudantes do ensino médio (3º ano do Ensino Médio e egressos) - também da educação básica - e, a partir de 2004 com a instituição do Programa Universidade para Todos (ProUni), passou a ser condição indispensável para a concessão de bolsas em Instituições de Ensino Superior privadas através das notas obtidas neste exame. A partir de 2009, o ENEM foi reformulado tanto no que diz respeito ao próprio formato das provas quanto aos objetivos, ampliando suas propostas iniciais para unificar os processos seletivos (vestibulares) para dar acesso aos egressos do Ensino Médio às Universidades Federais e aos Institutos Federais de Educação de todo o país.

Este novo modelo do ENEM passou a valer a partir do ano de 2010 e deverá ocorrer duas vezes ao ano. O exame é dividido hoje em quatro áreas em conformidade com os Parâmetros Curriculares nacionais (PCN+: Ensino Médio): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), avalia os alunos no início e no final da graduação, e nem todos são obrigados a fazer a prova, já que os candidatos são pré-selecionados a partir de alguns critérios como, por exemplo, ter cursado entre 7 e 22% das disciplinas da graduação apenas ou estar acima dos 80% do curso e a avaliação é feita por amostragem. Este exame, que veio, de certo modo, substituir o antigo Provão, foi implantado em novembro de 2004, e as provas são divididas em duas partes: uma avalia conhecimentos de formação geral do aluno; a outra, conhecimentos específicos conforme a área de sua formação. Ambas as partes trazem questões discursivas e de múltipla escolha, isto é, questões objetivas advindas em alternativas A, B, C, D, E.

Sistemas Brasileiros de Avaliação de Ensino: ENEM e ENADE

Nos dez anos decorridos de aplicação do ENEM e nos quatro do ENADE, notou-se que as provas trouxeram cada vez mais questões em que o uso de imagens - sejam elas fotografias, charges, pinturas, desenhos, caricaturas - era fundamental para a interpretação de determinados problemas. Muitas delas exigiam do candidato uma resposta estritamente relacionada à língua, cujo conhecimento, às vezes, deveria ser manifestado quanto aos aspectos estruturais, morfológicos, sintáticos e semânticos. Nos últimos cinco anos, tanto o ENEM quanto o ENADE passaram a adotar questões com essa modalidade de elaboração, talvez por se pensar que a leitura (interpretação) não

devesse ser feita apenas no nível do texto verbal, mas também através da interrelação entre diferentes linguagens que, em um dado contexto, num nível discursivo, estabelecem um novo sentido.

As provas do ENEM, por exemplo, mesmo passando por reformulação, são caracterizadas pela natureza interdisciplinar em que se avalia, às vezes, numa mesma questão, os conhecimentos essenciais para a formação do último ciclo da educação básica, intercambiando competências e saberes de diferentes domínios curriculares. Logo, numa mesma situação-problema, é possível exigir do aluno conceitos matemáticos, físicos e biológicos e até linguísticos, já que o uso dos recursos linguísticos e imagéticos possibilitam a leitura e a interpretação da situação-problema posto em distintas áreas do saber. Do mesmo modo, podem-se exigir também conhecimentos linguísticos, literários e históricos numa mesma questão de ciências humanas. Esta característica ainda se mantém no novo exame. Por outro lado, a prova do ENADE também apresenta tal característica, sobretudo no que tange à parte em que se avaliam os conhecimentos gerais do graduando.

O uso de imagens em sistemas de avaliação ou processos seletivos, hoje, é bastante frequente, tanto em disciplinas isoladas como língua portuguesa, história, biologia, física etc., quanto em provas interdisciplinares. Este aspecto é bastante notório em livros didáticos, paradidáticos para crianças e adolescentes, exames de línguas estrangeiras (LE/L2), além de avaliações de concursos e processos seletivos no Brasil. Isso se deve ao fato de, com esse recurso, exigir-se do aluno/candidato uma leitura relacionada entre o objeto de análise e a linguagem que é representada. A imagem, por sua vez, confere uma visualização da situação-problema, capaz de facilitar um melhor entendimento da questão a partir da relação entre signos verbais e não-verbais. Logo, o contexto, a língua, os personagens, os símbolos históricos, míticos ou numéricos, as datas etc. conferem ao analista uma compreensão que não depende somente da língua, mas das relações interdiscursivas.

Diante desse contexto, podem-se verificar alguns pontos passíveis de questionamentos. As situações-problema apresentadas nos exames nacionais, sobretudo ENEM e ENADE (nosso objeto de estudo), envolvendo língua e imagens, são elaboradas, muitas vezes, a partir de uma perspectiva unilateral, isto é, num plano verbal ou estético apenas, em que, muitas vezes, perde-se a oportunidade de avaliar do aluno um conhecimento pautado nas relações intersemiológicas, através das quais o conhecimento é avaliado na questão. Percebemos que, no primeiro plano, o aluno é levado a responder ao enunciado mediante explicação meramente linguística; no segundo, sob um olhar artístico ou, num terceiro, tomar uma linguagem pela outra, como mera tradução, nível para o qual, muitas vezes, não foi preparado. Sobre este ponto, surge um segundo problema: há na formação do professor (não só de línguas, mas de linguagens) uma carência de proposição teórica que lhe dê suporte teórico-metodológico para os estudos de diferentes linguagens, a fim de ensinar os alunos a considerarem as relações existentes entre várias linguagens.

É fato que há estudos preocupados com o uso e com a diversidade de textos multimodais na sociedade contemporânea, o que não significa que tais estudos tenham se dirigido em função de uma proposta teórico-metodológica voltada para o ensino e dada por projetos encerrados. Há muito ainda o que fazer. Muitos estudos ainda precisam ser desenvolvidos para trabalhar as competências discursivas nas relações com as linguagens e outros signos no que tange à produção, leitura e interpretação das linguagens nos espaços em que os textos correspondem, não apenas ao objeto de emancipação dos sujeitos, mas também ao lugar de domínios de poder e constituição de identidades e embates ideológicos. A língua é, pois, apenas um dos elementos constituintes das práticas discursivas, portanto, é o lugar privilegiado para se constituírem as posições e os jogos ideológicos; é um dos lugares de materialização dos discursos em que poder e resistência se manifestam na construção histórica de uma *vontade de saber* e constituição da “verdade” de uma determinada época e sociedade (Foucault, 1970 [2001]; 2009 [1976]).

Nessa perspectiva, pretendemos, portanto, avaliar o alcance analítico dado pelo quadro teórico da análise do discurso, de modo a entender de que modo tal conhecimento é exigido dos alunos em provas de avaliação nacional e como esse tipo de questão lida com a concepção de sentido e interpretação de texto multimodal. A partir de então, buscamos construir uma proposição teórico-analítica a fim de contribuir com os estudos de análise semiológica e discursiva em atividades de ensino.

Emergências, objetos de pesquisa e deslocamentos teóricos

Várias vertentes da Linguística moderna têm apresentado diferentes concepções de texto, o que tem levantado a alguns questionamentos, sobretudo, para os adeptos de uma linguística da frase que, por muito tempo, teve como um de seus objetivos estudar o sentido, levando em conta seus constituintes estruturais: sujeito-predicado ou sujeito-verbo-objeto. Contudo, disciplinas como Linguística Textual, Crítica Literária, estudos do Gênero do discurso, Semiótica, Semiologia, Semântica e, em particular, a Análise do Discurso (AD) tomam o texto como unidade de sentido, transpondo o limite da frase descontextualizada da gramática tradicional. Algumas dessas disciplinas situam suas reflexões sobre o conteúdo dos textos, explorando os elementos da narrativa, a intenção, a situação, o tempo e lugar empíricos para a produção dos discursos; outros estudam ainda os constituintes internos do texto (dêiticos, marcadores discursivos, operadores argumentativos etc.) ou

analisam os *percursos gerativos de sentido*, partindo de uma descrição do nível mais simples ao mais complexo de um texto, com o intuito de mostrar como se produz e se interpreta o sentido (Fiorin, 2006), como prática de uma teoria semiótica de escola francesa ou de base greimasiana.

Cada uma à sua maneira adota o texto como objeto de estudo, seja o texto literário, científico ou jornalístico, sejam outras modalidades responsáveis pela produção de sentido estendendo-se a linguagens não-verbais ou multimodais. Todavia, a Análise do Discurso vai conceber o texto como manifestação dos discursos, lugar de sua materialização, já que seu objeto primordial de estudo é o *discurso*, constituído através da relação indissociável da história, da língua e do sujeito (Gregolin, 2003) e responsável por compreender os *efeitos de sentidos* produzidos entre os interlocutores numa dada Formação Discursiva (FD) ou mais de uma FD em relação de conflito/confronto na dispersão dos enunciados.

As materialidades sobre as quais os estudos dos discursos vêm se debruçando e fazendo operar a teoria são as mais diversas... As charges políticas e militares, campanhas publicitárias oficiais e/ou comerciais (impresas ou filmicas), desenhos, pinturas, pichações em muros das cidades, fotos, filmes, crônicas esportivas ou políticas são, por exemplo, diferentes manifestações de linguagens em que os mais diversos discursos entrecruzam-se, dissolvem-se, irrompem-se, repetem-se e materializam-se... outros até mesmo deixam de existir. É cada vez mais recorrente a infinidade de textos e seus espaços distintos de manifestações - e, por essa e outras razões, precisamos acompanhar seu domínio, quer seja para compreender os discursos delas decorrentes e suas formas de fixação no cotidiano dos sujeitos, quer seja para interpretá-los - muito mais que um exercício de leitura, um processo de construção e aquisição de saberes.

Os meios de comunicação de massa vêm privilegiando textos que saltam aos olhos do leitor: letras garrafais desenhadas figuram os *outdoors* e as fotos de rostos gigantescas estampadas nas paredes de arranha-céus das metrópoles - quase extrapolando sua dimensão - produzem vários sentidos. Se existem charges que dialogam com textos políticos e esportivos trazendo caricaturas derrisórias e irônicas de seus personagens, capazes de produzir o riso ou a repulsa no leitor, as imagens de alimentos e bebidas em revistas e jornais produzem fome, senão o desperdício decorrente de um desejo incontrolado por consumir. Enfim, vivemos a era das imagens, da conjugação do verbo e do ícone, que aparece na internet, na tevê, nas fachadas luminosas dos restaurantes, nos jornais e revistas impressos, nos livros didáticos, nos vestibulares, nos exames de avaliação, etc. Eis porque é tão recorrente a profusão de imagens em nossa sociedade quanto é necessário um estudo mais atento a essa emergência de inúmeros materiais simbólicos.

Eis por que o uso de imagens em sistemas de avaliação ou processos seletivos, hoje, é bastante frequente, tanto em disciplinas isoladas, como na língua portuguesa, história, biologia, física, etc. quanto em provas interdisciplinares. Isso se deve também ao fato de, com esse recurso, exigir-se do aluno/candidato uma leitura relacionada entre o objeto de análise e a linguagem que o representa. Acredita-se que a imagem, por sua vez, confere uma visualização da situação-problema presente nas provas, capaz de proporcionar um melhor entendimento da questão a partir da relação entre signos verbais e não-verbais. Logo, a língua, os personagens de uma tirinha, as pinturas, as tabelas, os gráficos, os símbolos históricos, míticos ou numéricos, as datas, os mapas para os temas geográficos, por exemplo, conferem ao aluno/candidato uma compreensão que não depende somente da língua, mas das relações interdiscursivas e de intericonicidade, isto é, entre uma imagem e outra, uma linguagem e outra de característica semiológica, às vezes, bem distintas¹ (Milanez, 2007).

Os jovens de hoje, nascidos a partir da década de 1980 e que tiveram um maior acesso aos diferentes meios de comunicação social, acompanharam mais de perto um desenvolvimento nas tecnologias de comunicação, o que não significa que tiveram ou têm menos dificuldade de desvendar a complexidade das linguagens manifestadas nesses meios; o que não significa dizer também que eles compreendem os enunciados que saltam às telas dos monitores e das tevês, por exemplo, “guiando-os” neste universo virtual que os reserva segredos; ao contrário, é preciso ensinar-lhes a ler, a compreender como determinados discursos predominam e resistem dentro e fora das telas, como o mundo virtual influencia o mundo empírico e vice-versa, como nós recebemos as imagens em movimentos e estáticas que saltam à nossa vista a todo o momento. Logo, pensar essa problemática deve ser uma atitude que possa caminhar entre Universidade e Escola, pois ambas são responsáveis por possibilitar aos jovens a compreensão dos sentidos produzidos por esses textos, sejam verbais, não-verbais ou multimodais.

Diante do desenvolvimento destas tecnologias e surgimento de novos veículos midiáticos, o perfil da escola sofreu algumas mudanças já que, como lugar de formação de sujeitos, viu-se responsável por incluí-los numa sociedade regida por esta nova dinâmica de relações sociais e práticas de discursos. É claro que a escola não tem acompanhado de fato essa dinâmica tal como ela vem ocorrendo, dadas as questões infraestruturais, o que envolve reformas curriculares, formação de professores, atualização de conceitos e avaliação de bases epistemológicas, além de estrutura física para uma melhor formação de alunos, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

A escola é, portanto, o lugar privilegiado para a constituição e instituição dos saberes essenciais para que os sujeitos se insiram na sociedade como produtores e leitores das diversas formas de

expressão do conhecimento, cujas práticas linguageiras são manifestadas de forma cada vez mais mista, heterogênea e, conseqüentemente, complexa, como destacamos acima. É sobre este aspecto que Freitas (2000) nos chama a atenção para o fato de que os sujeitos hoje estão muito mais imersos num universo de textos híbridos que os separa das gerações anteriores. Muitos professores fazem parte dessa geração anterior aos anos 1980 e acabam desconhecendo o universo de seus alunos fora dos espaços escolares, já que a escola pouco os tem acompanhado fora de seus limites físicos. A linguística postula que os mediadores do processo de ensino de língua portuguesa - sobretudo para as questões de leitura e escrita - carecem de sensibilidade e formação para compreender a linguagem dos estudantes. Baseando-se nas reflexões de Pasolini (1990, *apud* Freitas, 2000) acerca das novas linguagens que figuram o mundo dos jovens nos últimos anos, a autora diz que existe

toda uma tecnologia presente no mundo de hoje, que para os jovens é natural, como se sempre estivesse estado ali, e da qual escolhem os ensinamentos como algo absoluto. Para nós, da geração anterior, habituados a conviver com outras coisas, as novas tecnologias - computador, internet, domínios de imagens, escrita vocal - são estranhas e nos colocamos em relação a elas em uma postura de medo, dúvidas e crítica. Portanto, é aí, no âmbito das novas coisas, que um verdadeiro abismo nos separa, assinalando um dos mais profundos saltos de geração de todos os tempos. (Freitas, 2000: 42-43).

Diante das reflexões traçadas sobre os processos de leitura e interpretação de novas linguagens, é urgente a necessidade de que as instituições formais de ensino (escola básica, centros tecnológicos, universidades) devam acompanhar a dinâmica da sociedade de que fazem parte, promovendo aos estudantes uma formação capaz de compreender o funcionamento destas linguagens e suas tecnologias na sociedade. Aos poucos, tais instituições vêm apresentando o reflexo desta mudança, já que ela também promove o desenvolvimento de produção de linguagens mistas; ademais, a universidade e grandes centros de pesquisas têm se preocupado com as questões relativas à constituição e circulação dos discursos via estas linguagens, códigos e novas tecnologias.

Por outro lado, os livros didáticos e os instrumentos de avaliação da educação básica brasileira - estendendo-se ao sistema de avaliação de pessoal de nível superior ainda em curso de graduação no Brasil - passaram a evidenciar novas linguagens, com intuito de produzir ou avaliar um conhecimento, seja de ciências humanas, naturais ou exatas, que fizesse parte do cotidiano do estudante, e a *internet* acaba sendo o lugar em que tais instituições formais - e os órgãos que a regulamentam - tomam como parâmetro, haja vista que esta é uma das ferramentas às quais os estudantes têm maior acesso. Logo, um projeto pedagógico que resgatasse a interdisciplinaridade passou a ser iminente, pois é através da relação entre os domínios de um saber interdisciplinar que o conhecimento acerca do homem, da vida e do mundo se instaura de modo mais eficaz, partindo do princípio de que tal conhecimento emana do universo do qual somos parte e sua fragmentação não facilita a compreensão das relações entre o "eu" e o "outro", entre o(s) sujeito(s) e o mundo (FREITAS, 2000).

Não é nosso objetivo trazer as discussões, os conceitos e a teoria que evidenciam a importância de um projeto interdisciplinar para a educação atual, bem como as críticas e a (in)eficácia destas questões, mas apenas situar as mudanças no sistema de avaliação de Ensino Médio e superior a partir deste lugar de práticas de discursos no seio da educação brasileira. A seguir, apresentaremos alguns conceitos que julgamos pertinentes para o desenvolvimento de um dispositivo teórico-metodológico para se pensar a natureza semiológica dos discursos nestas provas e como estas novas materialidades significam, produzem sentidos e devem ser interpretadas no momento histórico atual.

Base teórico-metodológica da pesquisa:

Dos conceitos fundamentais para a noção de enunciado

Ao longo do desenvolvimento dos estudos em ciências humanas, notou-se que pensar o sujeito como produtor de linguagem passou a ser cada vez mais uma condição necessária para compreender as formas de produção e difusão de conhecimento, mas nem sempre a esse sujeito foi dada a devida atenção. Por outro lado, a língua - objeto privilegiado neste processo - ganha destaque como instrumento para se pensar o homem e suas diferentes formas de relações, o que reduz muito seu conceito e funcionalidade.

A Linguística, por seu turno, define-se como ciência responsável por compreender as línguas naturais regidas por um sistema de signos responsável pelo seu funcionamento e se funda com a publicação do *Curso de Linguística Geral*, que se figura como uma obra exemplar num contexto histórico em que se sustentava um novo paradigma para pensar as ciências humanas entre os anos 50 e 60 na França: o estruturalismo. Eis porque a Linguística adquire, nesta época, um *status* de ciência-piloto, uma vez que o rigor metodológico e a estrutura formal da língua inspirariam outras ciências como a psicanálise, a política, a filosofia, a antropologia etc., em que se pretendia estudá-las por uma ótica objetiva e distanciada do sujeito (Dosse, 2007).

É por volta do final dos anos 60, sobretudo a partir do movimento de Maio de 68, que surge na França a Análise do Discurso (AD) como resultado das contribuições teóricas da linguística,

psicanálise e do marxismo. Essa tríade vai servir de base para a construção da teoria do discurso, cuja disciplina tem em sua dupla fundação² Michel Pêcheux e Jean Dubois (Maldidier, 1994; 2003).

Ao longo destes 40 anos de desenvolvimento da análise do discurso (AD) - tendo, pois, a *Análise automática do discurso* (AAD-1969) como obra que inaugura esta teoria proposta por Michel Pêcheux na França, - puderam-se observar vários deslocamentos teóricos em seu campo epistemológico. Isso possibilitou aos pesquisadores de linguagem conceberem o discurso como objeto de análise, cuja atenção se voltava a grandes *corpora* de discursos políticos (AAD-69). A AD nasce, portanto, de uma necessidade de se fazer uma leitura não subjetiva dos textos políticos via dispositivo informatizado como forma de operar as possibilidades de estudos da construção de sentido em que a língua é tomada como meio, produto e lugar de manifestação de poder e relações histórico-sociais e não como meio de comunicação em que o sentido se dá pela evidência conforme crença de estudiosos de ciências humanas.

Se os estudos das problemáticas relativas ao discurso político eram centrais na emergência dessa nova teoria naquela época, em momentos seguintes, outros tipos de discursos passam a ser objeto de preocupação e análise dos pesquisadores, e isso possibilitou à AD rever sua teoria, deslocar conceitos, pensar sobre outros objetos além da língua, “quebrar os espelhos” (Pêcheux, 2009).

O discurso é concebido, na perspectiva pecheutiana, como o lugar teórico em que se encontram as questões sobre língua, sujeito e história (Maldidier, 2003) e a articulação entre esses três elementos corresponde à fundação da teoria. Era preciso, portanto, construir um dispositivo teórico-metodológico que possibilitasse ler/interpretar os textos políticos e desvendar a ideologia contida no interior da materialidade linguística em que tais discursos eram apresentados. Eis um projeto que, ao longo do desenvolvimento teórico da AD (até por volta de 1983), tomou outras perspectivas, avançou para novos horizontes dos estudos sobre a leitura, os modos de interpretação, o sentido. Logo, a história - bem como a memória, o interdiscurso e o acontecimento - adquiriu um lugar importante como um dos conceitos centrais na constituição desta teoria. Pensar a ordem do discurso para a constituição dos sentidos deveria levar em conta o acontecimento discursivo, e essa noção é muito cara aos analistas porque joga por terra a ideia de que os sentidos dos enunciados já estão postos na língua, já são constitutivos do signo linguístico, cabendo ao sujeito apenas mobilizá-los como uma “prótese” para ser encaixada às suas ideias.

Por outro lado, viram-se, ao longo do desenvolvimento da teoria do discurso, diferentes filiações teóricas em função de outras perspectivas de análises, metodologias e formas de apropriação do texto, tanto no Brasil quanto na Europa, particularmente em universidades francesas. Logo, o lugar e o contexto sócio-histórico também são fatores importantes que provocaram tal diferenciação. Contudo, o sentido do texto como produto da discursividade permanece de certo modo sendo de interesses da AD, seja de orientação anglo-saxã ou francesa, além de estudos semióticos ou semiológicos que também se interessam pelo texto como unidade de sentido conforme já destacamos. Como destaca Sargentini (1999: 43): “os estudos atuais em Análise do Discurso não estão compreendidos em um único modelo de análise; pode-se dizer que há várias Análises do Discurso que se diversificam em função dos momentos e dos lugares de enunciação em que se inscreve o discurso a ser analisado.”

Percebemos, portanto, que esses estudos têm se debruçado em função de diferentes materialidades, o que, de fato, colaborou com uma dupla contribuição para as novas pesquisas. Se de um lado, tanto na França quanto no Brasil, passou-se a estudar novas modalidades de textos, possibilitando que as pesquisas deslocassem alguns conceitos (comuns aos estudos do discurso político) para estudar outros discursos como o religioso, o pedagógico, o jurídico ou o científico, por exemplo; de outro, tais estudos ajudaram na reelaboração da teoria, apropriando-se de conceitos já formulados em outros campos do saber ou formulando-os, a fim de que pudessem dar conta das análises. Tal avanço se deve também à emergência de materialidades diferentes das recorrentes nas décadas de 1960 e 1970. Hoje, a internet e os recursos midiáticos e tecnológicos cada vez mais desenvolvidos - para elaboração, tratamento, produção e circulação de textos em seus diversos modos de difusão (verbal, imagética e sincrética) - dinamizam as formas de apropriação dos discursos, bem como a constituição dos sentidos desses textos, exigindo uma nova ordem do olhar para estas discursividades.

Eis porque Sargentini (1999: 48), após refletir sobre o desenvolvimento histórico da AD, concluiu há dez anos:

na Análise do Discurso, o enfoque de análise a que é submetido o discurso é condicionado pelos interesses do analista, porém neste momento de desenvolvimento da teoria discursiva as análises já não se desenvolvem em uma ilha, pois não raramente fazem apelo a outros enfoques. O discurso não pode jamais ser considerado objeto de estudo de uma única disciplina e a Análise do Discurso, ao investigá-lo, deve necessariamente colocar-se como uma disciplina fronteira.

Hoje nos perguntamos: quais contribuições são possíveis para analisarmos os discursos e compreendermos os efeitos de sentidos produzidos num momento e lugar em que a heterogeneidade dos enunciados é muito mais evidente (dadas as questões do sincretismo da materialidade) e, ao mesmo tempo, tais enunciados aparecem perceptivelmente fluidos em consequência de uma nova

ordem do dizer e do mostrar, ou melhor, do enunciar? É claro que, para responder a essa questão, precisaremos de muitas pesquisas e reflexões; muitas delas já vêm sendo feitas em diferentes perspectivas teóricas (estudos semióticos, reflexões que se pautam em conceitos bakhtinianos, outras no referencial teórico da AD derivada de Pêcheux, entre outros) que têm por objeto o estudo do discurso. Por ora, centramo-nos em alguns conceitos e perspectivas de análise que julgamos pertinentes aos estudos discursivos.

A análise de qualquer texto (seja ele verbal, não verbal ou sincrético) nunca deve ser feita tomando-o como completo, cujo sentido único e evidente está inscrito nesta completude. Não obstante, as questões de linguagens em livros didáticos, provas, exames seletivos e/ou avaliativos às quais temos acesso são, geralmente, elaboradas a partir de um formato muito semelhante, isto é, um texto ou um conjunto de textos, um comando teórico-metodológico que orienta o candidato e cinco alternativas (A, B, C, D e E), cuja resposta “verdadeira” ou “falsa” deve ser destacada pelo candidato, como se houvesse, nesse formato, um sentido autorizado pelo conhecimento científico/escolar como “certo” ou como “errado”. Pensando em exames como o ENEM, em particular, levantamos a seguinte hipótese: em se tratando de uma prova de avaliação de âmbito nacional, que tem os mesmos objetivos, as questões precisam ser fechadas dentro desse modelo a fim de que todos os alunos/candidatos tenham a mesma oportunidade de resposta já que partem do pressuposto de que tiveram o mesmo acesso aos conhecimentos curriculares evidentes no Ensino Médio. Daí surge um questionamento por ora pertinente: qual o risco de se exigir uma interpretação ou interpretações fechando uma questão dentro desse formato, em que o sentido estabelecido entre o sujeito e o texto já está posto numa única ótica?

Outra questão importante para os estudos do discurso é aquela que se volta às discussões sobre subjetividade e linguagem. O sujeito, portanto, passou a ser visto como produtor de linguagem e constituído por ela e, por essa razão, ele assume uma dada posição nas práticas discursivas, cujas relações de poderes estão vinculadas aos acontecimentos históricos, e estes discursos são marcados por enunciados inscritos sobre um dado regime de memória e no interior de um acontecimento discursivo que os faz significar. Esse é um ponto crucial para a definição de discurso que, segundo Foucault (1971: 57), corresponde ao “conjunto dos acontecimentos discursivos”, que são regulares, descontínuos e dispersos. E para compreender a ordem dessa regularidade de séries discursivas é preciso estudar a linguagem levando em conta as condições de produção e os fatores sócio-históricos essenciais à constituição do discurso.

Embora hoje se dirija uma atenção especial a outros tipos de discursos, a AD, por muito tempo, dedicou-se ao estudo do discurso político, sobre o qual sua teoria se desenvolveu. Sobre essa questão, Courtine (2006: 60) nos diz que “esse é um fenômeno que merece atenção pelo fato de, certamente, constituir o signo de uma particularidade da situação teórica e política francesa dos anos 70”. Portanto, não devemos esquecer que, a partir das teorias construídas em torno do (e sobre o) discurso político, analistas passaram a inclinar sua atenção para estudar outros discursos, levando em conta novas materialidades e não se restringindo apenas à linguagem verbal.

Memória e interdiscurso na materialidade sincrética

A produção de sentido se dá com e por meio da língua(gem). Porém, ao contrário do que se pensou com o objetivismo abstrato - sobre o qual a *langue* seria transparente, objetiva, imutável e sincrônica - os sentidos são produzidos na interação dialógica entre os sujeitos (Bakhtin, 2004), cuja produção de linguagem inscrita na história faz surgir enunciados outros que emergem num novo acontecimento, fazendo significar na enunciação. Dito de outra forma, os enunciados só manifestam sentido pelo fato de serem produzidos numa temporalidade histórica, por um sujeito ou sujeitos instituído(s) pelo dizer e por estarem relacionados a uma memória discursiva. É como se, para um enunciado fazer sentido, já houvesse um sentido antes, noutro lugar, que reaparece para significar o novo.

No livro *A Arqueologia do Saber*, uma das grandes preocupações de Foucault, ao procurar definir as unidades que compõem o discurso e propor uma descrição dos acontecimentos discursivos, é saber “*como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar*”. Tendo em vista esta questão, o filósofo vai discutir a noção de enunciado como sendo “sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente”. Para ele, o enunciado

trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um *gesto de escrita ou à articulação de uma palavra*, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no *campo de uma memória*, ou na *materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro*; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a conseqüências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a *enunciados que o precedem e o seguem* (Foucault, 2008: 31-32, *grifo nosso*).

Notamos que Foucault não atribui somente à língua o que concebe por enunciado, mas também não lhe tira o caráter eminentemente material que a língua confere a essa unidade de discurso. Nesse sentido, o enunciado depende de três características essenciais, a saber: a) está sujeito à produção de uma palavra escrita ou falada; b) depende de um regime de memória que se manifeste em qualquer forma de registro (o que não se restringe à linguagem verbal apenas); e c) está ligado a outros

enunciados que o precederam, além da irrupção de sentido que se instaura no momento da enunciação.

Mas o próprio filósofo parece-nos ter assumido a falta de objetividade desse conceito, uma vez que não se pode fechá-lo num sentido apenas e muito menos reduzi-lo a uma estrutura linguística material, já que, ao se tratar de discurso, está-se sujeito a uma vontade de verdade concebida historicamente. É, talvez, sobre este aspecto que o autor revela: “Ora, tive o cuidado de não dar uma definição preliminar de enunciado” (Foucault, 2008: 90).

A noção de memória, como já destacamos, é fundamental para a teoria do discurso, pois - além de ser condição necessária para que o enunciado signifique *no agora* dependendo de enunciados outros - é também condição para que esse enunciado constitua uma memória, estando aberto à possibilidade de reaparecer. Isso significa que o que se enuncia hoje pode voltar significando de outra forma porque, num novo acontecimento discursivo, a enunciação jamais se repete (Foucault: 2008). Por outro lado, o que se enuncia hoje pode entrar no campo dessa memória ou do esquecimento.

A análise do discurso defende a tese de que o sentido de um enunciado depende tanto da materialidade semiológica quanto da exterioridade de que a memória discursiva faz parte. Diante disso, não devemos perder de vista que esta materialidade é descritível e interpretável. Para tanto, como diz Pêcheux (2008), o real da língua - objeto da Linguística - aparece atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: um espaço em que se dá a manipulação de significados estáveis e o espaço dos sentidos transformados. De acordo com o filósofo francês, toda a descrição “está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua” (2008:53), e, sobre este ponto, faz a importante observação:

Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda a seqüência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso.

No processo de descrição/interpretação da materialidade é preciso levar sempre em conta que o fato de o enunciado estar suscetível a tornar-se outro e a deslocar seu sentido discursivamente para um outro, como destaca Pêcheux (2008), está diretamente associado a redes de memória. É nesse processo que se põe em jogo o discurso-outro, vindo de outro lugar, que aparece no enunciado ou na seqüência de enunciados. Sobre esse aspecto da análise, Pêcheux nos chama a atenção para o fato de que “esse discurso-outro, enquanto presença virtual na materialidade descritível da seqüência, marca, do interior desta materialidade, a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica” (2008: 55). Daí, recorreremos à questão foucaultiana quando se deseja saber por que tal enunciado ou seqüência de enunciados surgiu e não outro em seu lugar. É, pois, estudando o papel da memória e a própria constituição do enunciado que se procura responder a esta questão ou, ao menos, compreender as regras de funcionamento discursivo.

A memória discursiva, segundo Pêcheux (2007: 52), é concebida como “aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita”. Esses implícitos ou pré-construídos não são percebidos aquém do enunciado, na memória psíquica, noutro lugar físico ou imaginário, mas na própria motivação da materialidade do enunciado que é sujeito a um regime de regularidade, repetibilidade e dispersão. O sentido de memória tratado aqui é tomado muito comumente como interdiscurso definido como o que fala antes, noutro lugar e tempo histórico, gestado no interior de práticas discursivas reguladas por uma dada formação ideológica, mas que reaparece na formulação do novo enunciado (Courtine, 1981; Orlandi, 2005). Não devemos, pois, esquecer as limitações conceituais entre memória e interdiscurso.

Ao estudar o discurso comunista endereçado aos cristãos, no campo do discurso político, Courtine (1981) analisa o seguinte enunciado: *O comunismo é intrinsecamente perverso*. Tal enunciado foi mostrado numa manifestação organizada por cerca de cinquenta manifestantes cristãos fundamentalistas contra o secretário-geral do Partido Comunista Francês, que retomava a *política da mão estendida*. Diante deste contexto, atentando para a Figura 1, notamos que o intradiscurso, conforme postula o analista, representa o eixo da formulação do enunciado que *significa*, dadas as condições de produção no contexto imediato (Orlandi, 2005), isto é, o momento da enunciação (10 de junho de 1976) e a postura dos cristãos que demonstravam sua insatisfação face à *política da mão estendida*. Todavia, o sentido desse enunciado recupera, no eixo vertical (interdiscurso), outro enunciado constituído, quarenta anos antes, e a partir do qual se lembra a condenação do comunismo pronunciada pelo Papa Pio XI. Tendo em vista tudo o que já foi dito e apagado numa FD (interdiscurso) e a formulação de um novo enunciado (intradiscurso) pertencente a essa FD, produz-se, pois, o que Courtine chama de *efeito de memória*.

Para a AD, nenhum discurso produz um sentido inédito, jamais dito antes, uma vez que tudo o que significa no agora ou num dado acontecimento de linguagem é conseqüência dos discursos já produzidos e cristalizados na mídia, na escola, na família, na igreja ou até mesmo nos pequenos

espaços de circulação de saberes. É oportuno lembrar que, para isso, o(s) sujeito(s) deve(m) respeitar a uma ordem de discurso, satisfazer a certas regras de exigências e as condições de seu funcionamento como dissemos acima.

O enunciado constituído no ENEM e no ENADE

Sabemos da importância de se estudar a interrelação *memória discursiva e enunciado* tal como postulados por Foucault em sua obra *A Arqueologia do saber* (1969). Nesse sentido, somos empreendidos a entender a noção de arquivo como sendo o conjunto de discursos pronunciados e que, por meio da história, continuam circulando em formas de enunciados produzidos em uma dada FD (Revel, 2005; Foucault, 2008 [1969]). Não devemos esquecer que o filósofo francês apresenta um conceito de discurso muito atrelado à noção de acontecimento e não à de sistema linguístico. É a partir deste postulado que apresentamos uma de nossas análises sobre uma questão do ENEM, tendo em vista que ela se apresenta em sua constituição as duas modalidades de linguagem correlacionada. Não se deve procurar no enunciado o mesmo que se procura na proposição, atos de falas ou frase, buscando descrever suas categorias constitutivas nem sua relação lógica, pois o enunciado se apresenta fazendo sentido no acontecimento a partir de uma rede de memória (Courtine, 2009).

Na Figura 1, temos uma imagem caracterizada por uma fotografia em preto e branco em que se nota um mico-leão-dourado preso a uma jaula. Esta imagem circulou em 2007, fazendo parte de uma campanha publicitária publicada na revista *Com Ciência Ambiental*. Há na parte superior, compondo a sua materialidade, a inscrição, em letras maiúsculas, NEM SEMPRE É O CRIMINOSO QUEM VAI PARAR ATRÁS DAS GRADES. Essa imagem aparece na sexta questão da edição de 2007 do ENEM³, que solicitava ao candidato que lhe respondesse relacionando a campanha publicitária a uma das alternativas (cf. Quadro 1).



Com Ciência Ambiental, n.º. 10, abr./2007.
Figura 1 – Questão 6-PA - ENEM – 2007

Essa campanha publicitária relaciona-se diretamente com a seguinte afirmativa:

- A) O comércio ilícito da fauna silvestre, atividade de grande impacto, é uma ameaça para a biodiversidade nacional.
- B) A manutenção do mico-leão-dourado em jaula é a medida que garante a preservação dessa espécie animal.
- C) O Brasil, primeiro país a eliminar o tráfico do mico-leão-dourado, garantiu a preservação dessa espécie.
- D) O aumento da biodiversidade em outros países depende do comércio ilegal da fauna silvestre brasileira.
- E) O tráfico de animais silvestres é benéfico para a preservação das espécies, pois garante-lhes a sobrevivência.

Quadro 1 – Lista de alternativas

Percebe-se que a ideia de relação que se exige entre o texto da campanha e as alternativas é pensada sobre uma interpretação do conteúdo homogêneo, deixando de lado a oportunidade de levar o candidato a pensar a significação do texto a partir da heterogeneidade que o constitui, e o conceito de memória é crucial para essa leitura tanto no que diz respeito à própria fotografia quanto ao enunciado linguístico que atualizam um saber histórico e cultural. Para tanto, pensar a materialidade desse conjunto de textos como enunciado é permitir que se tenha uma das possibilidades de interpretação, já que ela funciona como operador de memória (Pêcheux, 1999), cuja materialidade sincrética lhe dá esse *status*, haja vista seu diálogo com um conjunto de outros enunciados já produzidos e postos em circulação na sociedade.

Tomar uma fotografia, por exemplo, de um mico-leão-dourado estando preso numa jaula no zoológico não produz o mesmo efeito de sentido, posto que as condições de produção do discurso são distintas daquelas em que se produziu o enunciado da Figura 1. Tal distinção de significado se dá, dentre outros fatores, devido ao enunciado verbal NEM SEMPRE É O CRIMINOSO QUEM VAI PARAR ATRÁS DAS GRADES e à função enunciativa que ele assume no acontecimento que jamais se repete (Foucault, 2008). Logo, julgar o animal criminoso não faria sentido, já que tal adjetivo predica pessoas de maioridade penal, conforme previsto pela Constituição Federal (CF), que tenham infringido, por ação ou omissão, o código penal. Contudo, há enunciados como *o criminoso deve/vai parar atrás das grades* ou *lugar de criminoso é na cadeia*, por exemplo, além de outros, que circulam ou resistem ao longo da história, que estão no interdiscurso produzindo no conjunto do enunciado (Figura 1) tal efeito de memória (Courtine, 1999; 2009).

A partir de uma discussão sobre a imagem como operadora de memória, Davalon (2007: 31) faz uma interessante observação a respeito da hipótese de que “se a imagem define posições de leitor abstrato que o espectador concreto é convidado a vir ocupar a fim de poder dar sentido ao que ele tem

sob os olhos, isso vai permitir criar [...] um *acordo*". Esse acordo de olhares coloca em evidência a presença do sujeito como interpretante do acontecimento memorizado. É sobre este ponto que ele argumenta:

a reconstrução de um acontecimento passado necessita, para se tornar lembrança, da existência de pontos de vista compartilhados pelos membros da comunidade e de noções que lhes são comuns; assim a imagem por poder operar o acordo dos olhares, apresentaria a capacidade de conferir ao quadro da história a força da lembrança. Ela seria nesse momento o registro da relação intersubjetiva e social.

É, pois, nesta força da lembrança que os olhares dos que se põem em frente à imagem desta campanha recuperam os conceitos sobre criminalidade ao se comercializar ilicitamente animais silvestres, sobretudo aqueles que estão ameaçados de extinção, comprometendo então a fauna brasileira. Há, pois, uma inversão conceitual anunciada na campanha no que tange à ideia de crime: aquele que comercializa animais de forma ilegal (criminoso) não vai para cadeia, e tais animais - que não deveriam estar atrás das grades - por conta do tráfico acabam no cativeiro, mas essa não é uma das interpretações que aparecem no quadro de alternativas da questão; não figura um de seus objetivos.

Considerações finais

Longe de pretendermos esgotar as discussões sobre os conceitos abordados neste trabalho, objetivamos apenas trazê-los para o interior de nossos estudos e dar-lhe suporte com o intuito de que teoria, objeto e método de abordagem em estudos de linguagem contribuam para doravante construirmos um trajeto de análise dessas novas discursividades. Vimos que a análise do discurso se sustenta como área da Ciência da Linguagem responsável por estudar os sentidos dos enunciados no acontecimento e materializados tanto através da língua, quanto por meio de outras materialidades signícas. E o papel do analista é compreender, justamente, o funcionamento discursivo dos diversos tipos de linguagem, qual seja seu objeto no arquivo, partindo do pressuposto de que é preciso descrever e interpretar os enunciados para esse fim, como defende Pêcheux (2008). É preciso levar em conta, também, o fato de que o sentido não está fincado na materialidade, porque, se assim fosse, todos nós teríamos a mesma compreensão sobre um dado enunciado.

Todavia, cabe-nos atentar para a discursividade inscrita na história pertencente a formações discursivas - determinadas pelas regularidades e repetibilidade dos enunciados, bem como a heterogeneidade desses enunciados. Tal heterogeneidade se deve à própria constituição do discurso que aparece marcado por vozes distintas e, por isso, funcionando como arena onde se dá o confronto de poderes. O sujeito, por sua vez, adquire um espaço primordial para essa interpretação, já que para enunciar precisa ocupar um lugar de dizer, respeitar a uma ordem e estar sujeito a regras determinadas pela instituição de onde enuncia (Foucault, 2001). Logo, estudar os sentidos de um texto em sua materialidade sincrética é um processo que podemos fazer via uma *semiologia histórica do discurso* que nos mostra, via "movimentos de *intericonicidade*, que as imagens travam um embate com a memória, fazem deslizar a tradição e instauram outros sentidos: nessa tensão dialética entre o dado e o novo, as significações fulguram como um lampejo que só pode ser apanhado na transitória aparição do acontecimento discursivo." (Gregolin, 2008: 21).

Percebemos com nossas análises que os sentidos estão constituídos na interdiscursividade, isto é, na relação do que se formula na atualidade com a rede de memória. Para compreender, por exemplo, o discurso das peças publicitárias sobre o mico-leão-dourado é necessário rememorar, respectivamente, os conceitos de criminalidade, prisão, punição, dentre outros enunciados. O sentido jamais é fechado ou totalmente aberto, permitindo qualquer leitura ou uma única apenas, mas é não perdendo de vista a heterogeneidade constitutiva do discursivo que o situamos no campo das possibilidades de traçarmos um gesto de interpretação.

Notas

* Agradecemos prestigiosamente ao comitê e a toda a equipe de organização do *XII Congreso de la SAL – Sociedad Argentina de Lingüística* - pela oportunidade de divulgação deste trabalho.

1 Este conceito vem sendo mobilizado pelo linguista Nilton Milanez (2007) a partir de seus estudos acerca do corpo, das identidades, das relações entre diferentes imagens, das práticas de subjetivação e memória a partir do qual defendeu tese de doutoramento. Sua reflexão acerca da noção de *intericonicidade* parte dos estudos sobre a história do rosto e do corpo apresentada por Courtine e Haroche (1995) e Courtine *et al.* (2008).

2 No artigo *Elemento para uma história da Análise do Discurso na França*, originalmente publicado em *Cahiers de Linguistique Sociale*, n.17, tradução em português publicada em *Gestos de leituras: da história no discurso* (1994), Malidier faz a seguinte ressalva: "Longe de procurar abarcar a totalidade de uma história, já longa e complexa, destacarei aqui o início da disciplina, que situo como o momento de uma dupla fundação por Jean Dubois e Michel Pêcheux [...]" e, em nota, destaca que dois textos assinalam essa fundação: o discurso de Dubois no encerramento do Colóquio de Lexicologia Política de Saint Claud (1968) e o livro *Análise Automática do Discurso* (AD-69), de Michel Pêcheux.

3 O INEP/MEC elaborou, em todas as edições do ENEM, provas, cujos cadernos foram impressos em quatro cores claras: azul, branca, rosa e amarela. A ordem das questões muda conforme a cor do caderno. Diante disso, por critério unicamente metodológico e em função da própria constituição do *corpus*, adotamos para nossas análises somente as provas amarelas, exceto o caderno de provas da edição de 2009, tendo em vista que, devido às mudanças do Exame, os cadernos ganharam novas características, excluindo, portanto, a classificação anterior como se fazia por cores.

Referências

- Bakhtin, Mikhail (Volochinov) ([1929] 2004). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec.
- Castro, Edgard. (2009) *Vocabulário de Foucault* – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Courtine, Jean.-Jacques ; Haroche, Claudine. (1995) *História do rosto*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Courtine, J.-J. (1999). O chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento do discurso político. In: Indurky, Freda; Ferreira, Maria Cristina Leandro. *Os múltiplos territórios do discurso*. Porto Alegre: Sagra Luzzato. p. 15-22.
- Courtine, Jean.-Jacques (2006). *Metamorfoses do discurso político*: derivas da fala pública. Trad. Nilton Milanez e Carlos Piovezani Filho. São Carlos, SP: Claraluz.
- Courtine, Jean.-Jacques. O corpo anormal. História e antropologia culturais da deformidade. In: Corbain, Alain; Courtine, Jean.-Jacques; Vigarello, Georges. (2008) *História do corpo*. As mutações do olhar: século XX. Petrópolis: Vozes.
- Courtine, Jean.-Jacques. (2009) *Análise do discurso político*: o discurso comunista endereçado aos cristãos. Supervisão de Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. São Carlos, SP: EdUFSCar.
- Dosse, François (2007) *História do Estruturalismo*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: EDUSC.
- Fiorin, José Luiz (2006) *Elementos de Análise do Discurso*. 14. ed. São Paulo: Contexto.
- Foucault, Michel ([1970]2001). *A ordem do discurso*. 7. ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola.
- Foucault, Michel ([1969] 2008) *A arqueologia do saber*. 7. ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Freitas, Maria Tereza de Assunção (2000) Descobrimos novas formas de leitura e escrita. In: ROJO, Roxane(Org.) *A prática de linguagem em sala de aula*: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras. p. 41-66. (Coleção As faces da Linguística Aplicada).
- Gregolin, Maria do Rosário Valencise (2003a) Análise do discurso: lugar de enfrentamentos teóricos. In: Fernandes, Cleudemar Alves.; Santos, João Bosco dos (Org.). *Teorias linguísticas: problemáticas contemporâneas*. Uberlândia: EDUFU. p. 21-34.
- Gregolin, Maria do Rosário Valencise. O acontecimento discursivo na mídia: metáfora de uma breve história do tempo. In: GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise (2003b) (Org.) *Discurso e mídia*: a cultura do espetáculo. São Carlos: Claraluz. (Coleção Olhares Oblíquos).
- Gregolin, Maria do Rosário Valencise; Baronas, Rorberto Leiser (2003) (Org.). *Análise do discurso*: as materialidades do sentido. 2. ed. São Carlos-SP: Claraluz.
- Gregolin, Maria do Rosário Valencise. O enunciado e o arquivo: Foucault (entre)vistas. In: Sargentini, Vanice Maria Oliveira; Navarro-Barbosa, Pedro. (2004) (Org.). *Michel Foucault e os domínios da linguagem*: discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz. p. 23-44.
- Maldidier, Denise (2003). *A inquietação do discurso*: (Re)ler Michel Pêcheux Hoje. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes.
- Orlandi, Eni Puccinelli. *Análise do discurso*: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas-SP: Pontes, 2005.
- Pêcheux, Michel (2008) *O discurso*: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 5. ed. Campinas, SP: Pontes.
- Pêcheux, Michel (2007) Papel da memória. In: Achard, Pierre. *et al. Papel da memória*. 2. ed. Campinas: Pontes. p. 49-57.
- Revel, Judith (2005) *Michel Foucault*: conceitos essenciais. Trad. Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlos Piovezani. São Carlos-SP: Claraluz.
- Sargentini, Vanice Maria Oliveira (1999) A construção da Análise do Discurso: Percurso Histórico. *Revista Brasileira de Letras*. São Carlos, SP, v. 1, n. 1, p. 39-44.
- Saussure, Ferdinand (2006) *Curso de Linguística Geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix.

Capítulo 139: 1129-1138

El trabajo docente en la enseñanza de la lengua:
Los textos y el análisis entre los géneros y los tipos de discurso

Dora Riestra

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

El trabajo docente en la enseñanza de la lengua: Los textos y el análisis entre los géneros y los tipos de discurso

Dora Riestra

Universidad Nacional de Río Negro

Bariloche, Argentina

riestra@bariloche.com.ar

Resumen

En el marco disciplinar de la Didáctica de las lenguas, el análisis del trabajo docente (trabajo prescripto, trabajo representado y trabajo real) mediado por textos y discursos organizados en géneros se presenta a partir de investigaciones realizadas desde el interaccionismo sociodiscursivo. Partimos del análisis de los textos prescriptivos de la enseñanza de la lengua, para continuar con las conductas de los agentes involucrados y los textos producidos por ellos antes, durante y después del trabajo docente. Nuestra metodología descendente consiste en relevar los formatos textuales y discursivos que, simultáneamente, pese a ser de órdenes diferentes, se realizan en la interacción humana en el sistema educativo (Bronckart, 2007). A partir de la teoría de la actividad de Leontiev (1983), diseñamos una metodología elaborada para investigar el estatus de las consignas como evidencia de la acción de lenguaje de la actividad docente en las clases de Lengua y, con posterioridad, los textos que los alumnos producen a partir de esas consignas como actividad; de este modo, analizamos, en parte, el efecto formativo del trabajo docente (Riestra 2004). Hemos podido observar, tanto desde la teoría, como desde la práctica, la necesidad de intervenir con explicaciones del hacer y explicaciones del funcionamiento lingüístico, en un pasaje de objetos de enseñanza que son de diferente naturaleza o entidad. Se trata de procesos de análisis y síntesis que necesitan ser realizados de manera explícita.

Introducción

El objeto de estudio

La Didáctica de la lengua como disciplina “tiene como objeto primordial algunos fenómenos observables en los sistemas didácticos y es a partir del análisis de esos sistemas que se pueden abordar los problemas derivados de y los problemas previos a los sistemas didácticos” (Bronckart, 2007: 110).

En este enfoque disciplinar, las investigaciones que estamos llevando a cabo en la UNComahue y en la UNRN, en Bariloche, se centran en los efectos formativos en la enseñanza de la lengua primera. En el primer caso buscamos indagar el efecto de las consignas en las clases. Trabajamos con el corpus de la transcripción de interacciones en 25 clases de primario y secundario, de Lengua, Biología y Matemática. En el segundo, a partir de las producciones escritas de los ingresantes a la universidad, apuntamos a reconstruir la génesis de la enseñanza de la lengua realizada en los niveles anteriores. Utilizamos 318 textos del examen recuperatorio del ingreso.

Nos preguntamos acerca de los parámetros de la enseñanza de la lengua en las etapas formativas previas para no concluir en el repertorio de errores y dificultades ampliamente relevado en otras investigaciones. Para eso hemos diseñado un método de análisis que focaliza los razonamientos en sentido estricto, realizados por los alumnos en la textualización escrita.

Nuestra hipótesis actual es la siguiente: El hacer textual, en tanto implica una dimensión praxeológica y una dimensión epistémica a la vez (Bronckart, 2008), fue configurándose, en su calidad de objeto de enseñanza, en dos partes que no se integran, pese a ser reconocido esto como un problema; se trata de la dicotomía entre la enseñanza del texto y la enseñanza de la gramática, que ya hemos presentado en trabajos anteriores al analizar clases de lengua de primario y secundario (Riestra, 2005, 2006, 2007, 2008).

Observamos, en primer lugar, cómo los géneros y los modelos adquiridos en la interacción relevan o no la presencia del contexto comunicativo. En segundo lugar, analizamos los razonamientos de los tipos de discurso (interactivo, en los textos cotidianos y teórico, en los textos escolarizados) que no están claramente diferenciados en la textualización de los estudiantes que concluyen el secundario.

Nuestro análisis de los razonamientos tiene la finalidad de afinar el conocimiento de la relación entre las unidades lingüísticas, los tipos de discurso y los géneros de texto en situación escolar. En trabajos anteriores hemos analizado y presentado el efecto formativo que la enseñanza de los “tipos de textos” produce en el nivel secundario. Se trata de una prescripción aplicacionista de las tipologías textuales, divulgada desde los años 90, que se conserva en la actualidad, mezclada con una débil y difusa concepción de géneros de discurso o de texto, tomados estos como términos equivalentes.

Al realizar el análisis de las consignas de las clases, registramos los diferentes tipos de discurso que vehiculizan las interacciones, cuyas unidades lingüísticas van conformando las operaciones psicológicas de los estudiantes.

En los exámenes del ingreso a la universidad podemos observar el resultado de la etapa formativa obligatoria final del sistema educativo. Dicho de otro modo, los exámenes escritos de los ingresantes permiten visualizar los efectos formativos en la enseñanza de la lengua. Por este motivo, el análisis del trabajo real puede realizarse no sólo en la interacción de la clase, sino también en los efectos de las intervenciones docentes en los textos escritos por los alumnos que egresan del secundario y pretenden ingresar a la universidad.

La relación entre estas dos investigaciones resulta de utilidad para conocer qué aspectos de la enseñanza han internalizado los estudiantes al terminar el proceso.

Buscamos conocer el efecto, tanto en lo epistémico de los contenidos enseñados como en lo transformativo o praxeológico de la textualización. Son dos tipos de saberes y/o capacidades que, a la vez, conforman percepción y acción de conocer; no obstante, no ponemos el foco en el aprendizaje, sino en el efecto de la enseñanza en los estudiantes.

La perspectiva epistemológica mayor que nos orienta es la de Vygotski (1974) con su hipótesis acerca del desarrollo de los procesos psíquicos superiores, conjuntamente con la concepción de signo ideológico de Voloshinov (2009), en el carácter de medio social o medio ambiente constituido en la comunicación verbal. Estas dos concepciones se complementan con la noción de signo lingüístico aportada por Saussure (2004).

Los dos primeros, como científicos de comienzo del siglo XX, integrantes del Instituto de la palabra viva (Ivanova 2008) nos ofrecen un marco teórico programático desde el que estamos trabajando en nuestras investigaciones, en el interaccionismo sociodiscursivo, del mismo modo que los estudios que están realizándose sobre los manuscritos saussureanos recientemente encontrados (Bulea, 2010, en prensa).

En los últimos decenios en el campo de la formación profesional no fue objeto de estudio lo relativo a las conductas realmente efectuadas por los agentes de trabajo y, por lo general, se puso el foco en las relaciones existentes entre el nivel concreto del hacer en clase y el nivel de las conductas prescriptas (como se describen en los documentos de planificación del trabajo, es decir, los diseños curriculares en el caso del trabajo docente).

Se analizaron las conductas efectivas a través de métodos etnográficos de observación y/o las representaciones que las orientan (en el carácter de modelos de representación de la acción).

En esta oportunidad nos interesa, además, conocer las relaciones entre acciones y representaciones, para entender el carácter de esas relaciones.

Somos conscientes de que en las investigaciones en Didáctica de las lenguas no es común ocuparse del hacer docente como trabajo profesional por motivos, que no son objeto de este panel. No obstante, el trabajo del docente tiene, como todo trabajo humano, unas representaciones colectivas que lo movilizan que, en muchos casos operan como representaciones sociales inconscientes y constituyen, de este modo, lo que se denomina como el trabajo representado. Asimismo, se considera la existencia de lo establecido institucionalmente como el trabajo prescripto y, en última instancia, el trabajo real que es el realizado concretamente en un determinado contexto socio histórico.

El análisis, denominado clínico, ergonómico, objeto de estudio de la ergología como disciplina relativamente nueva, ofrece herramientas conceptuales y metodológicas que son de utilidad para la didáctica. Clot & Faïta (2000), Faïta (2003), Schwartz (2008) entre otros, plantean la clínica de la actividad. Postulan la existencia de géneros profesionales como tipos relativamente estables de actividades socialmente organizadas por el medio profesional. Los géneros son los parámetros y los recursos para los agentes y serán transformados y reestructurados por el efecto de los aportes estilísticos de los individuos en el trabajo (el estilo como manera de hacer permite un retrabajo constante de los géneros en situación).

Fue en la década del 90 que el análisis se orientó por la búsqueda de calidad del servicio. De este modo, la lógica de competencias (cf. Schwartz, op cit) generó procesos de formación basados en el análisis de las prácticas profesionales en función de competencias efectivas para mejorar capacidades de aprendizaje, desarrollo de autonomía que dotara de sentido el trabajo y la vida profesional. También se puso el acento de la investigación en el análisis institucional (gestión, administración de políticas educativas).

En Europa el enfoque de la formación continua como proceso de puesta en práctica de nuevas técnicas o estrategias se basó en la mediación y la animación, que cambiaron el modelo de los saberes constituidos por los saberes producidos en y por la acción (confrontando saberes científicos y saberes profesionales).

En cambio, en Argentina la modalidad del taller ocupó el espacio de trabajo docente, influyendo en la administración del tiempo de trabajo en las aulas en relación con unidades didácticas y contenidos de enseñanza. La lógica de las competencias nunca se puso en práctica como organizadora del trabajo

docente, aun cuando fuera mencionada a modo de objetivos a alcanzar en los programas y algunos diseños curriculares.

En investigaciones anteriores analizamos las representaciones sociales de los docentes (de nivel primario y secundario) y encontramos una distancia entre el trabajo imaginado y el trabajo real (Riestra 2006).

Respecto del trabajo prescripto en nuestro país, nos hemos preguntado acerca de dónde y quiénes prescriben el trabajo docente y encontramos una cadena de transposiciones de contenidos que, por lo general, salen de la universidad y cristalizan en propuestas didácticas poco estabilizadas y menos aún, evaluadas.

Trabajo representado, trabajo prescripto y trabajo real

El trabajo representado

En lo que respecta a las representaciones sociales de la enseñanza de la lengua, el análisis de 30 entrevistas realizadas ofreció información respecto de las concepciones del lenguaje o de la lengua (Riestra, 2008) que circulan entre los docentes.

Como un resultado contundente surge que el conocimiento de la lengua operante desde el sentido común es el que prevalece como referencia convalidada en tres grupos de enseñantes entrevistados (tomamos el concepto de sentido común atribuido por Bourdieu (1997/1999) a los esquemas clasificadores que posibilitan el acuerdo o el desacuerdo de agentes situados en un espacio social). Si bien casi todos mencionan enfoques teóricos, no llegan a articularlos en la práctica.

Dentro del esquema clasificador del sentido común están ubicados distintos contenidos de enseñanza: por ejemplo, entre los practicantes de primario, el constructivismo (en cuanto aplicación de la psicogénesis de la lengua como propuesta didáctica implícita incuestionable) aparece con la noción de zona de desarrollo próximo (tomada de Vygotski sin profundizar su contenido, referida a la interacción formativa entre pares-alumnos); se trata de conocimientos tácitamente aceptados que sirven de acuerdos en los intercambios comunicativos. Por otra parte, en el mismo grupo, como otros conocimientos, hay referencias de disciplinas como Psicología social y Sociolingüística.

Entre los profesores de primario, en cambio, las referencias teóricas no aparecen y se remiten a los manuales producidos para los alumnos, mencionando las editoriales.

Los profesores de nivel secundario remiten a las disciplinas pero no recuerdan autores, por lo que las teorías mencionadas tienen un carácter de generalización, no de construcciones teóricas coherentes con propuestas de enseñanza de la lengua. En algunos casos hay contradicciones teóricas, en particular la referencia de Vygotski en el marco de posturas cognitivistas.

El enfoque comunicativo, las teorías del discurso y el texto, tanto como la tradición gramatical, los enfoques cognitivos o interaccionistas, aun cuando se mencionan, no constituyen marcos epistemológicos conscientemente asumidos o, por lo menos, puestos en conjunción con la propia práctica al ser ésta evaluada por los enseñantes entrevistados.

Frente a la opción dilemática entre enseñar lectura y escritura o gramática, predominan las concepciones implícitas, por lo que hay escasa reflexión teórica sobre la interacción verbal, a pesar de las reiteradas manifestaciones a favor del enfoque comunicativo; por lo tanto, la problemática de la enseñanza de la lengua en su carácter de instrumento y objeto de estudio, carece de referentes teóricos, es una cuestión de la propia acción, que se resuelve en la práctica.

Las consignas son concebidas como instrumentos que organizan la tarea, evalúan y permiten resolver, por lo que también se inscriben en el marco del saber hacer docente, separado de las concepciones teóricas.

Respecto de la planificación de la tarea docente, identificamos cuatro grupos: el que parte de los alumnos como destinatarios de la acción, el centrado en los contenidos a enseñar, el que se orienta en la forma de la planificación (proyecto o temas) y el basado en la organización temporal de realización de la actividad. No obstante, las concepciones de la planificación guardan coherencia con la concepción de resolución en la propia práctica, organizada desde el sentido común y tienen la referencia del saber hacer acumulado en la propia experiencia.

Por lo tanto, el saber hacer de la docencia parece estar situado por encima de las concepciones teóricas, lo que indicaría que éstas tienen escasa influencia en relación con el objeto de enseñanza de la asignatura escolar, o bien que, por tratarse de una actividad que desarrolla capacidades instrumentales, como leer y escribir, el hacer profesional apunta concretamente a la realización de las acciones conocidas y experimentadas por cada agente formador.

Respecto de la eficacia de las consignas, la organización de la clase depende, por lo general, de que estén bien formuladas, aunque otros consideran que sirven para la evaluación de los contenidos y para evaluar los procesos de los alumnos. Además de tener la finalidad de organizar la clase, afirman que deben ser claras para ser entendidas y pensadas en función de su resolución.

El trabajo prescripto

Cuando en la misma investigación analizamos el trabajo prescripto, observamos en los documentos oficiales producidos por especialistas convocados por el Ministerio de Cultura y Educación (1996) una división contradictoria respecto de los contenidos y sus posibilidades de instrumentación; es decir, se refuerzan las posturas aplicacionistas explícitamente, sin propuestas de transposición que integren el conjunto de contenidos específicos; puede decirse que no hay una instrumentación didáctica necesaria para conceptuar las propiedades de los textos/discursos y las nociones gramaticales.

Como elemento significativo, en los manuales escolares, tanto de nivel primario como de secundario, aparecen nociones de gramática estructural caracterizadas como información necesaria, pero en forma de “apéndice”, “glosario” o “banco de datos”, fuera de la organización textual. Esta presencia indicaría una vigencia subyacente en las representaciones sociales de la enseñanza de la lengua, aun cuando en los procesos de formación los contenidos gramaticales no están curricularmente integrados.

Algunas propuestas didácticas intentan una sustitución exacta de categorías de la gramática oracional por la textual, como si las nociones gramaticales estuvieran adquiridas por los alumnos en su paso por el primario y en el secundario se tratara de instruirlos en gramática textual cuando, en realidad, no se produce la adquisición. Puede observarse un desequilibrio en las propuestas que adhirieron a la necesidad de la articulación de las Ciencias del Lenguaje, pues la Psicología, como ciencia que enfoca el objeto lenguaje, no tiene su espacio a un nivel que no sea subordinado a la Lingüística; en este sentido se trataría de una cierta jerarquización disciplinar, que produce un desajuste en el terreno didáctico, al instrumentar nociones difusas, como es el caso de “cognición”.

Es este un punto de discusión en el que podrían centrarse las decisiones de la transposición didáctica hoy. En primer lugar, es necesario discriminar los ámbitos en los que se determinan los contenidos de enseñanza (nacionales y provinciales), en segundo lugar, qué agentes institucionales deben ser responsables técnica y profesionalmente de la selección de contenidos en esos ámbitos y, por último, qué papel deberían tener las universidades y los especialistas en Didáctica de las lenguas, a partir de las investigaciones realizadas.

En lo que respecta a nuestro país, el problema que continúa planteado sin una discusión entre especialistas es cómo realizar las transposiciones didácticas necesarias de los contenidos gramaticales y cómo articular éstos según concepciones del lenguaje para que resulten instrumentales en las actividades de lectura y escritura; aun cuando nadie considere hoy que la gramática es un contenido complementario, como sucedía en los 90, continúa la indefinición conceptual, debido a que en los documentos oficiales no hay contenidos gramaticales formulados como objetos de enseñanza.

El trabajo real

Frente al análisis del trabajo real, definimos la concepción de actividad y de acción que asumimos en la investigación, basándonos en Leontiev (1983), quien analizó las acciones que se originan en el intercambio de actividades y se correlacionan con la finalidad de cada actividad. Estas acciones son constituyentes del contenido de las actividades concretas en relaciones internas que las vinculan. Distingue las operaciones como los medios o procedimientos para realizar la acción, por lo tanto las operaciones se correlacionan con las condiciones requeridas para alcanzar la finalidad de la actividad. Toda operación es el producto de la transformación de la acción, que ocurre como resultado de su inclusión en otra acción y de su “tecnificación” (automatización).

En consonancia con los desarrollos de Leontiev, el concepto de acción de lenguaje delimitado por Bronckart define la acción verbal como práctica que se realiza mediante signos en la reconfiguración de las otras acciones:

“El lenguaje constituye, inicialmente una práctica ilocutoria, fundadora de la racionalidad social que rige todas las acciones humanas. Esta práctica se solidifica en sistemas de signos o lenguas naturales que permiten una recodificación locutora particular (socio-cultural) de las representaciones racionales del mundo. Estos sistemas de signos son puestos en funcionamiento en el marco de discursos, entre los cuales algunos están articulados con las acciones conscientes y de los cuales, otros toman la forma de reacciones autónomas o acciones de lenguaje. Una de las finalidades de estas acciones de lenguaje es proponer reconfiguraciones de acción, a través de las cuales los humanos progresan en su comprensión de las determinaciones de la razón práctica” (Bronckart, 1997b:213).

Se trata, en definitiva, desde el marco teórico del interaccionismo socio-discursivo, que concibe el lenguaje como actividad, de estudiarlo en un nivel particular de esta praxis, que constituye la enseñanza de la lengua.

Por eso sostenemos que la interacción socio-discursiva de las consignas de las clases media las relaciones de trabajo en la enseñanza de la lengua materna. El trabajo real es realizado necesariamente en una determinada lengua (el español) y no otra, por lo que el objeto de enseñanza está influenciado (no totalmente determinado, pero sí muy condicionado) por el lenguaje en tanto instrumento de la comunicación, lo que no sucede con otras áreas de conocimiento y su transmisión escolar, ni con otras actividades medidas por el lenguaje como instrumento de la comunicación.

Las nociones utilizadas por los docentes en la interacción con los alumnos en la actividad de las clases de lengua permiten establecer unas diferencias que señalamos como nociones teóricas (funciones del lenguaje, tema, géneros y tipos textuales y gramática, etc.) y nociones didácticas (analogías, paráfrasis, ejemplos). Las primeras remiten a conceptos tomados en préstamo de diversas áreas de las ciencias del lenguaje y las segundas, a formas de conceptualización más o menos canonizadas en el ámbito escolar, por lo general se trata de analogías o explicaciones simplificadas.

Al comparar y clasificar las diferentes consignas de las clases, caracterizamos tres tipos de prácticas didácticas, según la finalidad verbalizada y la propuesta de tarea, en función de las situaciones demandadas a los alumnos. La clasificación se ordena desde la textualización autónoma de los alumnos a la dependencia del docente en la revisión del texto:

- A. Situaciones que demandan una producción textual autónoma.
- B. Situaciones de respuestas a preguntas o problemas.
- C. Situaciones de corrección de un texto con identificación de errores.

Pudo verse que algunas prácticas de enseñanza están centradas en la capacidad de lenguaje (atienden al aspecto praxeológico del hacer textual) y otras en la lengua como sistema representacional (atienden al aspecto epistémico del sistema gramatical).

consignas	Prácticas didácticas	Aspecto praxeológico del hacer textual	Aspecto epistémico del sistema gramatical	Capacidad de lenguaje
	autonomía	lenguaje	lengua	género
A Planificar un texto	x	x	x	x
B Responder preguntas		x		
C Corregir errores en un texto			x	

Podemos ver aquí cómo las concepciones del trabajo representado operan en las prácticas (trabajo real). En este sentido la tarea escrita propuesta remitió a diversas concepciones, tanto las vehiculizadas en carácter de objetos discursivos en la enseñanza, así como a las representaciones o creencias, desde las que se seleccionaron los contenidos a ser enseñados (Riestra, 2008).

El efecto del trabajo en la enseñanza de la lengua

De las investigaciones realizadas (Riestra, 2004, 2005, 2007) también se desprende un tema de debate instalado en la enseñanza de la lengua: si la enseñanza de la gramática debe ser la actividad metalingüística (como análisis autorreferencial del lenguaje), posición a la que adhieren autores como Olson (1997), o debe constituirse como un objeto de enseñanza en sí, objetivado en su propia sistematización teórica, como lo presentara Schneuwly (1998) o pueden organizarse transiciones entre nociones gramaticales y nociones textuales en un orden didáctico, en función de un uso social, como lo planteara Bronckart (2002).

Estas decisiones presentan un problema que necesariamente deberá resolverse en la praxis didáctica en la medida en que este campo disciplinar lo enfoque como objeto de investigación y, en consecuencia, de discusión. No podrán resolverlo propuestas abstractas basadas en suposiciones cognitivas, sino en propuestas medidas en el hacer textual de las aulas.

En función de estas propuestas didácticas formulamos el análisis del trabajo real no sólo en la interacción de la clase, sino también en los efectos las consignas y de las nociones instrumentadas en las mismas de las intervenciones en los textos escritos por los alumnos.

En esta dirección, en la UNRN, estamos investigando el efecto formativo de los discursos que, como formatos lingüísticos han sido transmitidos en la escuela, tanto primaria, como secundaria, cuyos resultados hasta el momento arrojan algunas informaciones interesantes y orientadoras para la enseñanza de la gramática del castellano.

En el corpus de 318 exámenes correspondientes al examen recuperatorio del Ingreso de 2009, en primer lugar se categorizaron los errores, de acuerdo con la escala de evaluación utilizada por profesores y alumnos durante el curso de ingreso y en la corrección de las evaluaciones. En principio delimitamos como categorías los objetos de enseñanza que inferimos como omitidos en la formación escolar: las preposiciones, en el nivel intra e interoracional; los pronombres, en la relación entre subordinadas, y las relaciones lógicas (en particular, las relaciones de causa y consecuencia), en los niveles de los razonamientos de las proposiciones y las oraciones.

Los datos registrados serán utilizados para seleccionar qué contenidos vamos a didactizar en la enseñanza textual/gramatical.

En un 39% de los casos que conforman el corpus se observan errores en la escritura de razonamientos lógicos dificultades de textualización en la relación lógica de causa y consecuencia. En un 36 % del corpus, se registran errores en el uso de las preposiciones.

Un 52% de los exámenes muestra dificultades en el uso de los pronombres, particularmente los pronombres relativos que, en el nivel textual, en tanto mecanismos de textualización, constituyen cadenas anafóricas que garantizan la cohesión nominal.

Disgregando los casos totales que registran errores en las preposiciones, se observa un 22% del uso erróneo de la preposición “a”, ya que se emplea dicha preposición en lugar de otras, mientras que en un 17% de los casos, se utiliza “en” en lugar de otras. Otro caso frecuente (20%) es la utilización de una preposición donde no es necesaria.

uso de “a” en lugar de otras preposiciones	22%
uso de “de” por otras preposiciones	17%
se coloca una preposición que no es necesaria	20%
otros (queísmo, uso de una preposición incorrecta)	41%
Total	100% del 36% del corpus

Al observar los mecanismos de textualización, en relación con los errores del plano de la cohesión nominal, el desconocimiento de las proposiciones y de los pronombres como clases de palabra conlleva un alto porcentaje de formulaciones que impiden la recuperación de la cadena anafórica, generando de tal forma errores que fueron señalados en la corrección bajo el ítem coherencia.

Vemos, en primer lugar, cómo los géneros y los modelos adquiridos en la interacción relevan o no la presencia del contexto comunicativo. En segundo lugar, los razonamientos de los tipos de discurso (interactivo, en los textos cotidianos y teórico, en los textos escolarizados) no están claramente diferenciados en la textualización de los estudiantes. Este efecto formativo presenta características deficitarias, puesto que los dos niveles de escolaridad debieron proveer de la herramienta conceptual del sistema de la lengua, la gramática del español. A pesar de que la escala de evaluación fuera explicada por los profesores en el curso de ingreso, los ingresantes no lograron utilizarla por no tener los conocimientos epistémicos de la lengua.

Con nuestro análisis de los razonamientos apuntamos a afinar el conocimiento de la relación entre las unidades lingüísticas, los tipos de discurso y los géneros de texto en un movimiento descendente:

género	Contexto comunicativo	Ámbito/destinatarios/finalidad
texto	acción de lenguaje	Decisiones enunciativas
Tipo de discurso	Formato internalizado	Reflexión acerca de la forma del texto
unidades lingüísticas/ operaciones psicológicas	razonamientos	Lengua como técnica

De este modo, los razonamientos son indicadores tanto de la reflexión metalingüística, como del conocimiento o la falta de conocimiento de la gramática de la propia lengua.

El análisis de la expresión de la causalidad en los textos de los alumnos, puso de manifiesto hasta qué punto las elipsis o los equívocos sintácticos responden al desconocimiento (por no enseñanza) de las posibilidades lingüísticas del español como lengua materna. Es decir, se trata del efecto del trabajo real en la enseñanza de la lengua.

La herencia aplicacionista en la didáctica de la lengua

Tipos de texto vs tipos de discurso: dos categorías usadas sin definición conceptual en la enseñanza

Las posturas aplicacionistas de las décadas del 70 y del 80 produjeron algunos efectos en la enseñanza de la lengua registrados en otras investigaciones. La objetivación de contenidos lingüísticos sin didactizarlos para la enseñanza los transforma en etiquetas vacías de elaboración conceptual, como categorías a priori que sirven para describir textos, quizá reconocer unos formatos, pero no ayudan a elaborar textos en géneros.

Vemos el aplicacionismo como práctica de enseñanza en el uso de la noción teórica en lugar de la noción didáctica; por ejemplo, los “tipos de textos” funcionan como una prescripción aplicacionista muy divulgada, pero jamás didactizada.

Respecto de la noción de texto en tres investigaciones realizadas se observó polisemia con los siguientes sentidos atribuidos (a través de las interacciones de las clases): a) texto como tipo de texto, b) texto como género, c) texto como soporte de contenidos y d) texto como estructura.

La relación entre las consignas y las reformulaciones fue el procedimiento metodológico que permitió establecer la presencia de una u otra concepción en el sentido atribuido a la noción en cada clase.

Es así como la noción de tipo de texto remite a la clasificación en cuanto a características estructurales o discursivas, asociada al reconocimiento de funciones del lenguaje en unos casos o a la composición discursiva en otros. A diferencia de la clasificación de tipos de textos, que atiende a características de diversa índole, la concepción del texto como estructura enfoca la organización interna de los textos. La práctica bastante generalizada de “saber reconocer las partes del texto” en la actividad de lectura para “saber hacer el texto” en la actividad de escritura, se dio con un carácter abstracto de la textualización.

Por otra parte, aparece en muchos casos el texto como vehículo de ideas, nociones discursivas o contenidos técnicos de gramática. Es el significado de texto desde el sentido común, que atraviesa el concepto para presentar otro objeto de enseñanza.

La noción de género, implícita en las clases, puede reconocerse cuando se hace referencia al uso del texto leído o producido, lo que también aparece en el enfoque global del texto como objeto con una determinada finalidad social.

Desde los años 90, la concepción derivada de la difusión del texto de atribuido a Bajtín, (“El problema de los géneros discursivos”), en realidad un sincretismo francés mal traducido del ruso que se introdujo como concepción y se conserva en la actualidad, se instaló en la enseñanza como una débil y difusa noción de géneros de discurso o de texto, como términos equivalentes.

Cabe aclarar que hoy contamos con estudios filológicos que demuestran la autoría de Voloshinov de textos atribuidos a Bajtín (Bota y Bronckart 2010, Sériot, 2010, en prensa).

La relación entre los géneros y los tipos de discurso

Si bien la enseñanza de los géneros tiene implicancia praxeológica, ya que se trata de un hacer comunicativo, en lo que respecta a los distintos tipos de discurso tiene implicancia la enseñanza de la gramática del español. Es, por lo tanto, tarea de didactas realizar las transposiciones sin perder de vista la fuente del préstamo disciplinar, frente a la duda epistemológica de qué gramática enseñar.

Vimos que en el trabajo real se disocian el hacer textual como rutina y el conocimiento técnico de la lengua: hay desorganización epistémica respecto de los contenidos gramaticales. Pueden mezclarse las nociones, por ejemplo denominar indistintamente como “adverbios o conectores”, ver las preposiciones o los pronombres como organizadores textuales sin atender a la singularidad gramatical de la función morfosintáctica de las clases de palabras; la coordinación y la subordinación se identifican y simplifican como conexión.

Los tipos de texto como noción didáctica descriptiva es instrumentada automatizadamente por los estudiantes desde los últimos años de la escolaridad primaria, pero esa familiaridad con los llamados “textos expositivos, textos narrativos, textos informativos, textos argumentativos” no es más que eso, la internalización de la capacidad de reconocer la descripción externa del objeto texto. Quizás haya un reconocimiento del formato discursivo, que en nuestro marco teórico del ISD denominamos tipo de discurso, pero carecen del dominio praxeológico del hacer textual. Es coherente que esta dificultad surja cuando les proponemos a los estudiantes en la universidad realizar un texto dentro de una de esas tipologías, el desconcierto y la frustración en el hacer textual concreto ponen de manifiesto que no es de utilidad enseñar formatos o tipologías, tanto textuales como discursivas (dejamos la discusión teórica de lado en esta ocasión), ya que el hacer textual es necesariamente un hacer intencional, contextualizado y razonado. De aquí que la noción de género (Voloshinov, 2009) opere como concepto instrumental eficaz cuando es enseñado como tal.

Al enseñar el pasaje que va del hacer textual al reflexionar gramatical tenemos como objeto de enseñanza el tipo de discurso.

Es un objeto complejo, que exige discriminar, separar en el análisis y sintetizar en la realización del objeto texto dentro del género comunicativo planteado como mostramos a continuación en el esquema siguiente:

textos	géneros
representación / trabajo real	
trabajo realizado/ transposición didáctica	
discursos	
unidades morfo-sintácticas	
	pasaje epistemológico
	(tipos de discurso-nivel oracional)

Al interior del mismo proceso de conocimiento, lo epistémico corresponde a la exigencia de trabajo de los conceptos: construirlos, precisarlos, complejizar todo, haciendo abstracción de los valores que allí son re-trabajados, es decir, neutralizando la dimensión histórica de los fenómenos señalados por los conceptos.

Podríamos decir, desde la perspectiva biológica de Maturana (1995) y la perspectiva psicológica de la actividad (Leontiev, op cit), que al textualizar se trata de delimitar la acción como lo que hacemos en cualquier dominio operacional que ponemos de manifiesto en nuestro discurso, por más abstracto que sea. Sostiene Maturana:

“Todos los actos de un sistema viviente que lo envuelven en la operación de un sistema nervioso, se llevan a cabo en él como configuraciones dinámicas de cambios de relaciones de actividad en su sistema nervioso, como una red cerrada de relaciones de actividad cambiantes entre sus componentes neuronales. De este modo, pensar, caminar, hablar, tener una experiencia espiritual, y así sucesivamente, son todos fenómenos del mismo tipo como operaciones de la dinámica interna del organismo (incluyendo al sistema nervioso), pero todos son fenómenos de diferente tipo en el dominio correlativo del organismo en el que el observador los pone de manifiesto”. (op.cit.1995:68)

Frente al desorden teórico-práctico, creemos que la referencia teórica de la postura ergológica puede ayudar para precisar el problema.

La ergología aproxima los conceptos al máximo a su concreción local para aprehender las configuraciones; es decir, se busca analizar el hacer concreto [poiesis] que, por lo tanto pone en juego todos los días esas categorías conceptuales.

Conclusión

El análisis del trabajo real desmitifica las propuestas de enseñanza

La doble entidad del objeto de enseñanza de la lengua, como hacer y como objeto abstracto de conocimiento con influencia inmediata en el hacer, nos pone frente a un desafío epistemológico y, además, didáctico de envergadura. Podemos observar, tanto desde la teoría, como desde la práctica, la necesidad de intervenir con explicaciones del hacer y explicaciones del funcionamiento lingüístico en un pasaje de objetos de enseñanza que son de diferente naturaleza o entidad. Se trata de procesos de análisis y síntesis que necesitan ser realizados de manera explícita.

Por otra parte, frente a las representaciones del objeto de enseñanza tan abstractas y generalizadoras como lo son las prescripciones que circulan en documentos oficiales y manuales escolares, se impone la decisión profesional, en particular, desde los ámbitos universitarios, de divulgar las teorías sin aplicacionismos implícitos, ni universales lingüísticos, sino como las hipótesis que realmente son respecto de los funcionamientos de las lenguas como técnicas históricas, parafrasado a Coseriu (1991), no como modelos aplicables a la realidad.

Los marcos político-teóricos en los que se articulan las tareas docentes con la investigación, han operado entre nosotros como horizonte profesional deseable más que como instrumentos transformadores de la práctica profesional. Quizá se trata de un proceso que está desarrollándose aún. No obstante, lo concreto es que la formación docente como formación profesional tiene, en primer lugar, incumbencias académicas en las que se inscriben conductas más o menos prescriptas. A la vez, en los discursos de las disciplinas curriculares encontramos saberes producidos en y por la acción (saberes profesionales) y saberes constituidos (o científicos).

Si bien es en la acción donde se encuentran el sentido y los recursos para la realización de sí mismo, se trata de enfocar la relación entre trabajo y desarrollo de las personas como relación que articula las condiciones sociales y los procesos psíquicos individuales.

La distancia entre el deber ser profesional de los modelos político-teóricos y las conductas reales de la práctica profesional transmitidas como modelos de conceptualización de la acción nos plantea un problema a indagar en la propia formación docente.

En síntesis, la relación entre el decir y el hacer puestos en interfaz deviene unidad de análisis en una metodología construida con préstamos de la Psicología y la Sociología en función de la investigación en la enseñanza de las lenguas.

Para profundizar en la elaboración de esta metodología de análisis didáctico, puede ser de utilidad visitar los textos de Saussure y de Vygotski, dos referencias teóricas programáticas de las Ciencias del lenguaje.

Referencias

- Bourdieu, P. (1997/1999) *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bronckart, J.-P. (1997) *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2002) "Entrevista para D. Riestra". *Propuestas* (7):7-18.
- Bronckart, J.-P. (2007) "L'articulation des déterminismes du social, de la langue et des opérations psychologiques dans l'architecture textuelle". *Hommage à François Rastier*. (Doc. de travail pour 2èmes Rencontres de l'ISD, Lisbonne)
- Bota, C. y J.-P. Bronckart (2010) "Voloshinov y Bajtín: dos enfoques radicalmente opuestos de los géneros de textos y de su carácter". En Riestra (2010).
- Bulea, E. (2010) "Nuevas lecturas de Saussure". En Riestra (2010).
- Clot, Y. (1999) *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Constantino, G., Ed. (2006) *Discurso didáctico. Perspectivas de análisis para entornos presenciales y virtuales*. Buenos Aires: La isla de la luna. ISBN 987-20673-6-8.
- Dolz, J y Meyer, J.-C., (1998) Eds. *Activites metalangagiers et enseignement du français*. Bern : Peter Lang.
- Faïta D. (2003) "Des genres de discours aux genres d'activité. Quelques réflexions à propos de la recherche sur les rapports langage-travail", *Calidoscópico* (1): 117-136, Unisinos, Brasil.
- Coseriu, E. (1991) *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Ivanova, I. (2000/2010 en prensa) "La conception du dialogue dans les travaux de L. Jakubinskij et de V. Voloshinov", *Jazyk i rechevaja dejatel'nost'* (3): 285-305.
- Ivanova, I. (2008) "Le rôle de l'Institut Zivogo Slova dans la culture usse du debout du XXe siècle in Langage et pensée : Union Soviétique années 1920-1930". *Cahiers de l'ILSL* N° 24. Eds. Sériot et Friedrich Lausanne , UNIL
- Leontiev, A. (1983) *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal.
- Maturana, H. (1995) *La objetividad. Un argumento para obligar*. Santiago: Dolmen
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. (1996) *Fuentes para la Transformación curricular. Lengua*. Buenos Aires.
- Olson, D. (1997) *O mundo no papel. As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. Sao Paulo: Ática.
- Reuter, Y., Ed. *Les interactions lecture-écriture*. Berne: Peter Lang.
- Riestra, D. (2004) Thèse de Doctorat. FPE 328. *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Genève, Université de Genève. (Copyright Riestra, Dora et Université de Genève) <http://www.unige.ch/cyberdocuments/theses>.
- Riestra, D. (2005) "Acerca de las dificultades de la práctica: Cómo enseñar nociones gramaticales. Un enfoque histórico-cultural". *Propuestas* 10:7617. CELA. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Rosario.
- Riestra, D. (2007) "Los textos como acciones de lenguaje. Un giro epistemológico en la enseñanza de la lengua". *Coherencia. Revista de Humanidades-Universidad EAFIT*, 4 (7): 185-199. ISSN 1794-5887, Medellín, Colombia.
- Riestra, D. (2006) "El discurso didáctico en la enseñanza de la lengua: entre la transposición teórica y la acción política". En Constantino (2006).
- Riestra, D. (2008) *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Riestra, D., Comp. (2010) *Saussure, Voloshinov y Bajtín revisitados*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Saussure, F. (1915/1961) *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada.
- Saussure, F. (2004) *Escritos sobre lingüística general*. Barcelona: Gedisa
- Schwartz, Y. y Adriano, R. (2008) "Revisitar a actividade humana para colocar as questões do desenvolvimento: projecto de uma sinergia franco-lusófona". *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Laboreal*, volume IV, n°1, pp. 10-22
- Schneuwly, B. (1994) "Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques". En Reuter (1994: 155-173)
- Schneuwly, B. (1998) "Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français. La grammaire doit-elle être utile?". En Dolz et al. (1998).
- Sériot, P. (2007/ 2010) *Généraliser l'unique: genres, types et sphères chez Bakhtine* (LINX, ParisX, en prensa Bs. As. :M&D)
- Vygotski, L. (1934/1973) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La pléyade. (trad. María M. Rotger)
- Vygotski, L. (1999) *La signification historique de la crise en psychologie*. Paris-Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Voloshinov, M. (1929/2009). *Marxismo y filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Godot (trad. T. Bubnova)

Capítulo 140: 1139-1149

Cortesía verbal y mediación en el debate televisado.
Estudio sobre el discurso de cortesía en la moderación
del debate en el programa “A dos voces” entre
los meses de marzo y abril de 2008

E. Gustavo Rojas

En Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Cortesía verbal y mediación en el debate televisado. Estudio sobre el discurso de cortesía en la moderación del debate en el programa “A dos voces” entre los meses de marzo y abril de 2008

E. Gustavo Rojas

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata
La Plata, Argentina
egustavorojas@hotmail.com

Resumen

Lo que aquí se presenta es una propuesta teórico-metodológica para identificar y describir las expresiones de cortesía en las intervenciones de los periodistas durante la emisión del debate televisivo, analizando cómo se vinculan dichas intervenciones con la imagen pública de quienes participan en calidad de contendientes. Para ello, hemos analizado una muestra conformada por transcripciones de debates emitidos por Todo Noticias en el marco del Programa “A dos voces” entre los meses de marzo y abril de 2008, categorizando las unidades de análisis según su función pragmática para luego identificar las estrategias de cortesía más frecuentes en cada una de las categorías construidas. Presentaremos hacia el final de la exposición algunos ejemplos representativos del corpus para dar cuenta del proceso investigativo y exponer algunas conclusiones a partir del trabajo llevado a cabo.

Introducción

Los estudios sobre cortesía verbal se han presentado en las últimas décadas como una herramienta muy productiva para describir y explicar numerosos fenómenos que hacen a la regulación de la interacción y la distancia social entre los usuarios de la lengua. Aunque en sus primeras manifestaciones estas investigaciones apuntaban al descubrimiento de mecanismos universales que pusieran de manifiesto el “principio de cortesía”, en los últimos años se ha privilegiado el análisis del desempeño verbal de los hablantes en contextos socioculturales e institucionales específicos. El trabajo que aquí se presenta pretende situarse en esta segunda línea de estudios, ya que se trata de analizar el lugar que ocupa la cortesía verbal en el debate político televisivo como espacio donde la construcción del discurso adquiere características propias.

A este respecto, merece la pena señalar que el debate político televisivo es un género comunicativo atravesado por la lógica de los medios masivos de comunicación, la oralidad como manifestación del lenguaje y la dimensión argumentativa del discurso. Los sujetos que intervienen en este entorno comunicativo construyen su discurso en el encuentro de estas variables siguiendo estratégicamente las pautas que socialmente se asigna al rol que desempeñan. Vale decir que tanto los oponentes como los moderadores del debate se valen de su competencia pragmática para optimizar el uso de recursos lingüísticos para provocar una impresión favorable en los espectadores del debate.

En este sentido, se ha planteado con insistencia en los estudios sobre el debate político que la intervención del moderador tiene un rol fundamental en la preservación de la imagen pública de los contendientes, dado que el mismo interviene no solamente en la propuesta y conservación del tema sujeto a debate sino también en el resguardo de las formas y el protocolo, señalando los límites que en el ámbito de la cortesía deben observar los participantes. Sin embargo, la actuación discursiva de del moderador ha sido un aspecto dejado de lado en los estudios sobre el debate político, dado que generalmente están focalizados en el desempeño de quienes participan como oponentes. Consideramos que este tratamiento asimétrico en los estudios sobre la interacción en el debate puede hacer perder de vista que la inscripción del moderador en determinadas formaciones sociales condiciona, en mayor o menor medida, la evolución y los resultados de la discusión desarrollada frente a las cámaras.

Si se tiene en cuenta que la lucha por el poder material y simbólico en las sociedades democráticas que aparecen ritualizadas en el debate político televisivo tiene como meta para los interlocutores incrementar la adhesión de la audiencia al propio discurso y deslegitimar las palabras ajenas, resulta evidente que la imagen pública es el principal blanco de los oponentes. Sin embargo, los estudios pragmalingüísticos han explorado principalmente aquellas estrategias y situaciones comunicativas que se caracterizan por el interés común en la cortesía y la cooperación (Bolívar, 2005), desestimando muchas veces los géneros discursivos en que abundan los momentos de tensión y la predisposición al conflicto. Estas evidencias han motivado la selección del objeto de estudio y de la metodología de análisis propuesta, por entender que el trabajo podría significar un aporte al campo de estudios sobre cortesía en contextos polémicos.

Marco referencial

El debate televisivo en un género discursivo polémico, oral y dialógico, y por consiguiente una forma de interacción lingüística que pone en tensión la imagen pública del hablante. A pesar de las características que lo diferencian de la conversación coloquial, sobre todo en el grado de formalidad, la presencia de roles diferenciados y la regulación en la distribución de turnos de habla, el género no está libre de momentos en que predominan la imprevisibilidad y la tensión que afectan directamente las distintas dimensiones del prestigio o la imagen social de los interlocutores, por lo cual puede ser analizado legítimamente desde la óptica de la cortesía. El conflicto latente entre dicha formalidad y la búsqueda del rédito audiovisual (Cortés Rodríguez y Bañón Hernández, 1997) que encuentra en el enfrentamiento y la “descortesía” un mayor impacto en las mediciones de audiencia, justifican, según entendemos, la importancia de un análisis como el que proponemos.

Conviene aclarar que los estudios lingüísticos han postergado el estudio de los actos de habla en los géneros orales y dialógicos hasta mediados de los setenta, concentrándose en la primera mitad del Siglo XX fundamentalmente en el estudio del sistema de la lengua y la gramática universal (Tusón Valls, 2002). El habla en la vida cotidiana en este período había sido de interés científico únicamente para disciplinas como la filosofía, la antropología y la etnometodología, campos que aportaron a los primeros estudios lingüísticos sobre la conversación numerosos instrumentos de análisis. En estas disciplinas se adoptaba como premisa que la realidad social no es un conjunto de objetos a descubrir sino, antes bien, una construcción que es producida por los actores en sus intercambios cotidianos, dando cuenta de la profunda imbricación entre el uso de la lengua y las visiones de mundo (Tusón Valls, 2002).

Del amplio corpus de precedentes filosóficos que podríamos citar, interesa recuperar en los estudios sobre cortesía el programa de investigación seguido por Searle (1969 y 1975), a quien debemos uno de los primeros intentos de vincular teóricamente la cortesía con el acto de habla indirecto, así como también una rigurosa clasificación de actos ilocutivos que conserva su vigencia en los actuales estudios pragmalingüísticos. Ha resultado también de interés la obra de Grice (1975), sobre todo por la necesidad recurrente que han tenido los estudios sobre cortesía de hacer dialogar sus hipótesis con el principio de cooperación formulado por el autor. Es también importante destacar que la obra de Grice constituye un antecedente indiscutible de los estudios relevantistas sobre la cortesía verbal, junto con la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson, como distintos autores se ocuparon de señalar (Escandell Vidal, 1996b).

Ya en el marco de la lingüística, Lakoff (1973) y Leech (1983), siguiendo la tradición que incluye los estudios sobre la conversación emprendidos por Grice (1975), han tratado de sistematizar las reglas que hacen de la cortesía un fenómeno omnipresente de la lengua en uso. Si bien es cierto que décadas después sus aportes fueron cuestionados por su sesgo cultural (Escandell Vidal, 1996a), no debe desestimarse su importancia como primera aproximación conceptual a la cortesía desde el punto de vista lingüístico. De dichos aportes merece la pena recuperar la noción de cortesía verbal como un regulador del equilibrio y la distancia social, como así también, en la obra de Leech (1983), el análisis del enunciado cortés en términos de costo y beneficio, perspectiva analítica que más tarde retomará Haverkate (1994) en sus estudios sobre la cortesía en español.

Lakoff (1973) fue el primero en asumir dentro de la teoría lingüística la necesidad de analizar la cortesía en el intercambio lingüístico y su uso en la vida cotidiana. Al estilo de Grice, estableció una serie de reglas de cortesía que de alguna forma complementan y dialogan con el Principio de Cooperación. Se ha indicado por esta razón que su producción teórica representa el primer intento “gramatical” (Escandell Vidal, 1996a) de aproximación a la cortesía verbal, en la medida que formalizó su implicancia lingüística a través de una serie de regularidades. Cabe aclarar que para Lakoff estas reglas de cortesía no representan necesariamente un conflicto con las máximas conversacionales de Grice sino que, por el contrario, se apoyan mutuamente, lo cual no le impide hacer notar que en situaciones de conflicto aquellas suelen ser privilegiadas por los sujetos sobre estas últimas.

Más terminante en sus estudios sobre la cortesía desde el punto de vista lingüístico y más próximo a la impronta axiomática que observamos en la obra de Grice y su análisis de la conversación, Leech propone considerar la cortesía como un principio de alcance universal a través del cual se regulan simbólicamente la distancia y el equilibrio social entre los hablantes (Leech, 1983). Desde este posicionamiento, la cortesía verbal resultaría ser uno de los mecanismos de control a través de los cuales se reduce la posibilidad de conflicto que caracteriza toda relación social. Partiendo de estas premisas, el autor construyó un modelo analítico en torno a los conceptos de “costo” y “beneficio”, adoptando una perspectiva “económica” de la interacción verbal (Escandell Vidal, 1996a). Según esta mirada, las expresiones de cortesía permitirían compensar simbólicamente aquellos desequilibrios que tienen lugar en la interacción social y lingüística.

Entre los modelos teóricos que aspiraban a completar las formulaciones de Grice, sin duda el más elaborado y extendido en el campo de los estudios pragmalingüísticos es el que propusieron Brown y Levinson a fines de los setenta y modificaron parcialmente a mediados de los ochenta (Bravo, 2002, Hidalgo Navarro, 2006, Escandell Vidal, 1996a, entre otros). Se trata de una teoría explicativa de la

conducta comunicativa basada en las nociones de racionalidad y de imagen pública, entendiendo a esta última como una configuración psicosocial en cuya construcción intervienen tanto el individuo implicado como quienes interactúan con él en las distintas esferas de la vida social. El concepto fue desarrollado originalmente por Goffman quien reconoció que en su presentación ante los demás el individuo actúa tratando de conservar su propia “fachada” y la de los sujetos que lo rodean, evitando y compensando toda situación que entre en conflicto con esta empresa (Contreras Fernández, 2004). Por lo tanto, no se trata de su imagen “real” sino del interjuego entre la autopercepción del sujeto, su proyección y su potencial reconocimiento por parte de los demás.

Brown y Levinson amplían la noción goffmaniana de imagen pública discriminando dos componentes o dimensiones: la imagen positiva, basada en la necesidad subjetiva de ser aceptado y apreciado por los demás, y la imagen negativa, basada en el deseo de tener libertad de acción y no recibir imposiciones externas. Cuando las intervenciones de los sujetos en una conversación conspiran contra los deseos y las necesidades vinculadas con cada dimensión de la imagen pública, estaríamos en presencia de una amenaza cuya gravedad resulta directamente proporcional a la distancia social entre hablante y oyente, el poder relativo de éste respecto de aquel y el grado de imposición que entrañan los enunciados (Brown y Levinson, 1987).

Una crítica recurrente a este modelo destaca que no aporta elementos significativos para el estudio de la descortesía. Los posicionamientos al respecto oscilan entre una aproximación conceptual por oposición –lo que atenta contra la cortesía sería descortés– y el señalamiento de la cortesía como una comportamiento “marcado” verbalmente. En este último caso, se afirma que los hablantes naturales de una lengua no percibimos el discurso cortés como algo que impresione o llame nuestra atención, en tanto que el discurso descortés lo hace inmediatamente. Se piensa desde esta mirada que la descortesía “enrarea” el discurso por poner en riesgo las relaciones sociales y por ser consideradas como transgresiones que deben repararse en el transcurso del intercambio verbal. También se ha cuestionado la pretensión de universalidad que detentan las hipótesis de Brown y Levinson, dado que a partir de los estudios contrastivos más recientes se han demostrado sus limitaciones en el momento de ser transferidas a culturas ajenas al ámbito europeo y sobre todo a culturas no angloparlantes.

A pesar de las críticas realizadas al modelo de Brown y Levinson, el concepto de imagen pública no ha perdido vigencia en los estudios lingüísticos y las investigaciones sobre el debate televisivo no han sido la excepción. En el debate televisivo la imagen pública de cada participante queda expuesta en el desarrollo del intercambio a latentes amenazas en sus dos dimensiones, la que atañe a la aceptación social y la que se vincula con la autonomía individual. Vale decir que el resguardo y ataque de la imagen pública por parte de los interlocutores condiciona el curso y el resultado del debate, circunstancia que ha motivado nuestro interés en proponer un análisis del discurso del moderador en clave de cortesía verbal.

Caracterización de la muestra

Los programas de noticias surgieron junto con la televisión como medio de comunicación masiva; en la lógica del medio, no se concibe una emisora que prescindiera de espacios destinados a la noticia. Con el avance tecnológico de las telecomunicaciones y la extensión de la televisión por suscripción –videocable, televisión satelital y televisión a través de internet, entre otras– el espacio de la noticia se cristalizó en nuestro medio a través de canales temáticos que, siguiendo el ejemplo de las cadenas internacionales como CNN, han estructurado su programación en torno a la información en forma excluyente. Uno de los primeros canales de televisión por suscripción que han seguido esta línea institucional en nuestro país fue “Todo noticias” o “TN”, convirtiéndose progresivamente en la cadena de noticias más extendida en el ámbito nacional.

En este contexto, “A dos voces” se ha presentado como el programa del debate político por excelencia –de allí deriva su denominación– y por esta razón sus emisiones son reproducidas en los diferentes espacios periodísticos administrados por el grupo empresarial del cual forma parte Todo Noticias. Siguiendo la lógica circular que caracteriza al medio televisivo (Bourdieu, 1996), el programa de noticias se convierte en “la noticia” dado que las intervenciones de los participantes en el programa son retransmitidas por importantes medios gráficos y audiovisuales –Clarín, Canal 13 y Radio Mitre, entre otros–, vale decir que su contenido es analizado frecuentemente por otros periodistas de la misma línea editorial o por instancias divergentes para promover y/o criticar la emisión del programa. Las implicancias de dicha circularidad, atribuible a la promoción del programa en algunos casos, a la necesidad de “llenar espacios” y fijar posiciones en otros, resulta, según nos parece, un claro índice de su representatividad en lo que atañe a la construcción del discurso periodístico.

El conjunto de emisiones que se han reunido para construir la muestra corresponde a los meses de marzo y abril de 2008 debido a la coyuntura político-institucional del período. En este sentido, destacamos que el acto electoral llevado a cabo en el mes de diciembre de 2007 ocupó a principios de 2008 un lugar preponderante en todos los medios periodísticos. El llamado “cambio de mando” en diferentes instancias de la administración pública, sobre todo en la Ciudad de Buenos Aires y en el nivel presidencial, constituyó un claro punto de inflexión que se vio notablemente reflejado en los debates políticos analizados. Al mismo tiempo, la apertura del período ordinario de sesiones en los

cuerpos legislativos en ambas jurisdicciones y los consecuentes actos políticos –discursos de apertura, primeros debates en las cámaras, etc.– constituyeron una poderosa usina de noticias de las cuales el medio televisivo no pudo desentenderse.

Los géneros discursivos dialógicos y orales como la conversación de la vida cotidiana, la entrevista, el debate parlamentario y el debate televisivo se articulan y progresan a través de un orden externo o socio-institucional y un orden interno o estructural. Desde el punto de vista externo, la progresión viene dada por la sucesión de los turnos en que los participantes toman la palabra; desde el punto de vista interno, se diferencian unidades de análisis lingüístico de distinto nivel jerárquico (Briz, 2000, 2002). La principal diferencia entre el debate televisivo y la conversación en la vida cotidiana radica en la regulación de los turnos de habla desde el punto de vista externo, toda vez que en el primer género tal regulación se da en forma espontánea mientras que en el segundo se produce de acuerdo al rol del hablante y determinadas pautas institucionales. Ello no significa que en la conversación coloquial no existan mecanismos de control para ordenar la sucesión de turnos, sino que suelen ser más flexibles porque los turnos se negocian en el transcurso mismo del intercambio; en el debate televisivo, en cambio, el control se delega en el moderador y la duración de los turnos suele acordarse previamente.

Las unidades estructurales de orden interno son comunes a ambos géneros, pudiendo diferenciarse dos unidades monológicas o inferiores –el acto de habla y la intervención– y dos unidades dialógicas o superiores –el intercambio y el diálogo (Briz, 2002). Dado que en este estudio el foco de atención recae sobre las expresiones de un único sujeto, es decir el mediador o moderador del debate, hemos seleccionado la intervención como unidad de análisis principal. Vale decir que nos centramos en la unidad estructural monológica de mayor nivel jerárquico, definida como un enunciado o conjunto de enunciados emitidos por un interlocutor en forma continua o discontinua que están vinculados por una estrategia única de acción, es decir con una misma intención comunicativa (Briz 2000, 2002). En el análisis de la conversación se entiende que una intervención podrá considerarse un turno de habla siempre y cuando sea reconocido, aceptado y atendido por uno o más interlocutores (Briz, 2000, 2002).

En función de lo anterior, consideramos que en nuestro estudio los actos de habla –designados de acuerdo a la taxonomía clásica de Searle (1975 a)– conformarían un subnivel analítico, dado que se trata de unidades monológicas que se subordinan jerárquicamente a la intervención. A lo largo del análisis, por lo tanto, la descripción de los enunciados o actos de habla nos ha permitido avanzar en la categorización de las intervenciones del moderador; vale decir que, aún sin representar nuestra unidad de análisis principal, el enunciado ha conformado una categoría analítica complementaria, aportando elementos para analizar las intervenciones del moderador. En cuanto a las variables consideradas durante el estudio, hemos tomado las que propone la pragmalingüística en lengua española siguiendo principalmente la obra de H. Haverkate (1994).

En su estudio de la cortesía verbal Haverkate (1994) se refiere a las estrategias de cortesía prototípicas en los distintos tipos de actos de habla –de acuerdo a la taxonomía de Searle (1975 a)–, razón por la cual consideramos que el enfoque resulta coherente con los objetivos e hipótesis de trabajo que planteamos. Es importante indicar que en sintonía con quienes han criticado el carácter monológico y oracional de los estudios pragmáticos de primera generación (Parrilla Sotomayor, 2002), Haverkate (1994) sugiere la necesidad de superar en el análisis lingüístico de la cortesía el concepto tradicional de acto de habla, sustituyéndola por la noción de acto del discurso. La distinción, entre otras consecuencias metodológicas, supone la posibilidad de analizar estructuras de una extensión variable entre el enunciado monoléxico y los conjuntos de enunciados que estratégicamente se articulan siguiendo un mismo objetivo (Haverkate, 2002). En el análisis del debate televisivo estas consideraciones tienen una gran importancia ya que nos han permitido abordar el género discursivo desde una perspectiva dialógica.

¿Quién tiene la culpa? Cortesía y presentación del tema

La apertura y el cierre del debate se caracterizan desde el punto de vista pragmático por la exclusión de toda voz que no sea la del moderador, quien de este modo tiene la posibilidad de explayarse de una manera que aparece vedada en el momento de la argumentación. Debido a ello, la acción discursiva del moderador incluye en estas intervenciones algunos procedimientos que no se evidencian en otros momentos del debate y que producen notables efectos en el plano de la cortesía verbal. En primera instancia, distinguimos algunas actividades de imagen que se relacionan con la promoción del espacio discursivo y están enfocadas sobre la propia imagen positiva del moderador en tanto “cara visible” del espacio televisivo, es decir, sobre el interés por su propia aceptación social y la del programa que conduce. Dichas actividades de imagen pueden girar en torno a dos tópicos característicos: la promoción del debate que se lleva a cabo durante la emisión y/o la promoción del espacio televisivo donde el mismo se inscribe.

Con respecto al tema convocante, hemos observado que en todas las transcripciones que forman parte de la muestra el tópico central de la discusión es presentado a través de un mismo procedimiento discursivo: se propone como una situación problemática o conflictiva que ha concentrado la atención de la audiencia televisiva durante la semana, resaltando que el debate busca

identificar a los responsables o “culpables” del problema. Visto de este modo, el debate puede llevarse a cabo con dos tipos de participantes; por una parte, pueden ser convocados a participar del mismo los protagonistas del conflicto, es decir aquellos que estuvieron directamente involucrados en su desarrollo y que, por lo tanto, serían sus potenciales responsables; por otra parte, pueden estar convocados diferentes observadores y analistas que, si bien no serían responsables directos de la problemática, representan en cierta medida a los grupos de interés u opinión puestos en juego por las posiciones en pugna. En el siguiente cuadro se transcriben los títulos de las emisiones analizadas, detallando las problemáticas seleccionadas y sus posibles responsables:

Debates con participación de quienes protagonizaron el conflicto	Debates con participación de analistas u observadores del conflicto
<p>Fútbol violento. Participan directivo de AFA, ex juez, miembro del Sindicato de Árbitros (VIFU)</p> <p>Lluvias ¿hasta cuándo se va a inundar la ciudad? Participan ex intendente y legislador</p> <p>Gobierno versus campo. Participan miembros del FPV y dirigentes agrarios (GOCA)</p> <p>El pecado de la carne. ¿Quién tiene la culpa? Participan dirigentes del Mercado de Hacienda, Propietarios de Carnicerías y Frigoríficos (RPMF)</p>	<p>¿Habrà guerra? Conflicto entre Ecuador, Colombia y Venezuela (FARC)</p> <p>Patti libre. ¿Puede o no asumir como diputado?</p> <p>Debate por el modelo. Inflación. ¿Hay que enfriar la economía? (ENEC)</p>

Otros aspectos comunes en la presentación temática son la inclusión de interrogantes en los títulos que aparecen en pantalla y la relevancia del tema a tratar. Pero más importante para el desarrollo de nuestro análisis es esta insistencia en la responsabilidad sobre el problema, dado que trae consigo una amenaza potencial a la imagen pública de los participantes. Recordando que tanto para Brown y Levinson (1987) como para Haverkate (1994) los efectos sobre la imagen pública de los interlocutores son determinantes en el estudio de la cortesía verbal, consideramos que la culpa como tema recurrente afecta tanto a la imagen positiva como a la imagen negativa de los interlocutores polémicos. De ello se desprende que los fenómenos más interesantes –por operar directamente sobre ambas dimensiones de la imagen pública– se dan en aquellos programas que incluyen la presencia de los potenciales responsables del conflicto en la mesa de debate.

Podemos tomar como ejemplo el debate que incluye explícitamente en el título el tópico de la responsabilidad, es decir “El pecado de la carne. ¿Quién tiene la culpa?”, recordando que el interés en el tema tuvo su origen en un importante aumento del precio de la carne las semanas previas a la emisión del programa, por lo cual fueron convocados representantes de distintos sectores que podrían tener algún grado de responsabilidad en la problemática. La transcripción de este debate resulta sumamente significativa en cuanto al tema que venimos desarrollando ya que hemos identificado durante el análisis dieciocho referencias explícitas a la posible culpabilidad de los participantes. De las intervenciones que dan cuenta de esta insistencia aludida hemos seleccionado cuatro que resultan representativas del conjunto y de su relación con la cortesía verbal:

- 1.MB – Ahí se va el ministro Randazzo/ están los dirigentes agropecuarios/ nosotros nos vamos a meter en el tema del pecado de la carne ¿no? Porque ¿quién tiene la culpa?
- 2.GS – [Bueno/ pero a eso] lo sabemos/ acá sino siempre nos pasamos la pelota de un sector al otro/ ¿quién tiene/ de quién es la culpa? ¿es de los carniceros/ es de los frigoríficos/ es del productor?
- 3.GS – [Pero/ a ver]/ Busetti/ eso ya se sabe/ lo sabemos todos/ pero para ustedes ¿quiénes son los responsables? porque estamos preguntando quién es el responsable/ quién se queda/ porque eso [lo saben todos]
- 4.MB – Ahora Williams ¿usted es culpable de que aumente el precio? ¿los carneros? RPMF

En este debate la recurrencia del tópico de “la culpa” se asocia con la renuencia de los participantes en identificar explícitamente quién sería el culpable del aumento y en satisfacer así los requerimientos de los periodistas en el rol de moderadores. Vale decir que la imposición implicada en la insistencia atenta directamente contra la dimensión negativa de la imagen pública de los contendientes, poniéndose en juego por lo tanto la dimensión negativa de la cortesía. Se aprecian en el corpus intervenciones que no están orientadas a indicar la culpabilidad de ningún interlocutor en particular (1; 2; 3) y otras a través de las cuales el moderador increpa directamente a uno de los hablantes (4). Por otra parte, se distinguen intervenciones que además de proponer la instalación definitiva del tópico tienden a desvalorizar el discurso renuente de los interlocutores (2; 3), quienes durante la argumentación evitan señalar al culpable. Estas últimas, a su vez, en la medida que dejan ver en la figura del moderador una resistencia a aceptar el discurso de los contendientes, implican una amenaza abierta a la imagen positiva de los mismos. Vale decir que la combinación de la insistencia con la desaprobación en estas intervenciones imprime en las intervenciones del moderador una amenaza abierta a ambas dimensiones de la imagen pública de los interlocutores, tanto la positiva como la negativa.

Desde el punto de vista pragmalingüístico, la única estrategia de mitigación empleada por el moderador en estos ejemplos puede ser tipificada en el plano de la cortesía positiva. Para ser más específicos, observamos que el hablante construye sus enunciados mediante un procedimiento de modificación pragmática de la proposición incrustada (“eso” en 2 y 3) consistente en el desplazamiento del centro deíctico en la categoría de persona. El uso del nosotros seudoinclusivo, por ejemplo, desfocaliza tanto la figura del hablante (“lo sabemos” en 2 y 3) como del oyente (“nos pasamos la pelota” en 2), imprimiendo en el discurso una leve identificación con el interlocutor a pesar de que se está deslegitimando su acción discursiva por evitar el tópico propuesto. Por otra parte, se aprecia que el pronombre seudorreflexivo se (“se sabe” en 3) también desfocaliza la figura del hablante pero presenta una cuota menor de cortesía. Por esta razón, la auto rectificación del moderador (“se sabe/ lo sabemos” en 3) puede ser tomada como una estrategia para incrementar la cortesía positiva del enunciado precedente.

Hemos notado que en la presentación del tema y de los participantes se distinguen distintas estrategias de cortesía. Por ejemplo, observamos un procedimiento recurrente que pone en juego la cortesía en el inicio del debate cuando son presentados los contendientes, donde también se aprecian distintos actos lingüísticos que no son portadores de cortesía o descortesía inherente, dado que la interpretación cortés de los mismos obedece a su contenido semántico y a su función pragmática. En la presentación de quien asumió el rol de defensor del Presidente de Venezuela durante el debate por la tensión en la región a raíz del conflicto entre Ecuador y Colombia, por ejemplo, se emplea un acto de habla asertivo con dichas características:

GS – Está el tema Venezuela/ la militarización de la frontera que se ha completado en la jornada de hoy por parte del presidente Chávez/ y por eso el debate esta noche// está Luis D’elía que sabemos que tiene un vínculo permanente y directo con el gobierno de Venezuela/ y Luis Diego Guelar/ que es un crítico justamente del Presidente de Venezuela. FARC

Para conocer el contexto del debate es importante aclarar que en los días previos a su emisión los medios de comunicación construyeron un discurso crítico respecto de las expresiones de Chávez con motivo del conflicto que aparece reseñado en el primer enunciado de esta intervención. Frente a ello, el moderador podría haber construido el segundo enunciado mitigando el carácter asertivo de la preferencia y de esta forma incrementar su nivel de cortesía. En lugar de ello, ha optado por enfatizar la vinculación de D’elía con el mandatario cuestionado a través de la selección léxica y la modalización epistémica (“sabemos”). En el marco discursivo y en la coyuntura política representada por los medios el día de la emisión, el carácter enfático de la aserción atentó en forma directa contra la imagen positiva de quien intervino en el debate en calidad de defensor de la posición asumida por Chávez. Para ponderar la falta de cortesía implícita en el enunciado puede compararse con los efectos que habría producido la selección de un predicado doxástico del tipo “creemos” o, más habitual en los medios, “según trascendidos” o “según fuentes extraoficiales”, en lugar de “sabemos”.

Conviene aclarar que la instalación de la culpa o responsabilidad como elemento integrado a todos los temas discutidos en el programa no sólo aparece en las intervenciones de apertura y cierre, sino que además se refuerzan durante la argumentación. Uno de los procedimientos habituales para realizar este refuerzo es la construcción simbólica de un “enemigo” en común con alguno de los participantes cuya imagen pública positiva aparece entonces resguardada; recíprocamente, esta estrategia discursiva atenta contra la imagen positiva de aquellos participantes que los moderadores identifican con el responsable del conflicto analizado. En el siguiente intercambio es posible observar que el uso de la ironía y cierta “complicidad” con los participantes –señalando un “enemigo” simbólico en común– son empleados por el moderador como recursos estratégicos para realizar tal compensación:

MB – A ver/ Ignacio Gómez del Mercado de Hacienda/ Moreno lo va a visitar todos los días ahora/ casi tiene una oficina ahí/ los ha amenazado.

IG – Moreno nos va a visitar/ es cierto/ pero por§ RPFM

Aunque la intervención del moderador afecta la imagen positiva del último hablante por proponer un cambio de tópico y ceder el turno a otro interlocutor, la ironía respecto de Moreno compensa parcialmente el efecto descortés de la preferencia por señalar cierto “sentido de pertenencia” hacia el grupo de personas que no simpatizan con el funcionario. Recordemos que los grupos de empresarios representados en el debate sobre el precio de la carne habían denunciado días previos a la emisión a Guillermo Moreno por ejercer presiones sobre este colectivo, razón por la cual es representado en el espacio de la noticia como un oponente del mismo. Para ponderar la visión sobre el funcionario aludido que tenían los periodistas durante el debate que analizamos, transcribimos una intervención tomada de un bloque previo del mismo programa:

MB – [Importante] la definición que ha dado Randazzo en el sentido de la fuerte defensa que hizo del Secretario de Comercio/ de Guillermo Moreno ¿no? como si una duda quedara de que Moreno era alguien que estaba solo en el gobierno/ que cometía:: locuras solo no es así ¿no?/ evidentemente fue una ratificación importante...GOCA

Sí, pero no tanto. La concesión débil como estrategia

Por regla general, cuanto más alto es el estatus social de un participante en el debate televisivo mayor es el grado de planificación y mayor es el número de acuerdos previos con los responsables del programa. Al mismo tiempo, cuanto mayor es el estatus social de un contendiente mayor es la distancia social entre éste y el moderador, vale decir que, en términos Brown y Levinson (1987), mayor será finalmente el riesgo de amenaza a la imagen pública del participante. Sin embargo, el periodista y moderador ocupa en el espacio televisivo un lugar protagónico y de poder debido a las funciones asignadas a su rol. Al mismo tiempo, cuanto más amplios sean su trayectoria y su reconocimiento público, mayor será este poder al interior del espacio audiovisual. Comparado con otras situaciones comunicativas, por lo tanto, el debate televisivo pone en crisis las formas de estratificación socialmente reconocidas en otros ámbitos por tener sus propias formas de legitimar las prácticas y los discursos.

Este juego de posiciones sociales relativizadas por el espacio de los medios también afecta el contenido del discurso, dado que son los medios quienes definen la agenda de noticias o temas a tratar, al mismo tiempo que construyen representaciones acerca de los participantes en un sentido favorable o desfavorable; la búsqueda del culpable de los conflictos sociales que hemos señalado en el apartado anterior es una de las manifestaciones en que se presenta esta lógica de juzgamiento o “linchamiento simbólico” (Bourdieu, 1996). Dicha dinámica se materializa en el debate televisivo a través del moderador dado que es el responsable de gestionar el contenido del discurso dialógico, proponiendo en la apertura del debate el tema que se debe discutir y seleccionando entre los tópicos emergentes aquellos que considera apropiado introducir en la discusión. Cuando su acción discursiva se orienta al desarrollo del tema propuesto y discutido contribuye a sostener un acuerdo más o menos explícito previamente establecido, pero cuando su actuación se orienta a la introducción de nuevas temáticas se producen los efectos más interesantes en el plano de la cortesía, toda vez que implicaría una ruptura de dicho acuerdo y el establecimiento, más o menos impuesto, de un nuevo contrato discursivo.

De acuerdo a la manera en que formule la introducción de un nuevo tópico en la interacción, el moderador podrá comportarse más o menos cortésmente, seleccionando para ello las estrategias más funcionales a sus intenciones. El siguiente intercambio, por ejemplo, supone una intervención para cambiar de tema que resulta descortés por dos razones: en primer lugar, porque el solapamiento de ambas intervenciones indica que Roque Fernández fue interrumpido antes de completar su acción discursiva; en segundo lugar, porque la intervención del moderador propone reemplazar la explicación técnica del participante por una temática diferente en cuanto al contenido informativo y el tipo de registro empleado. Cabría preguntarse ante ello el sentido de invitar a debatir especialistas en el tópico de interés cuando la acción discursiva del periodista termina conduciendo el debate hacia el discurso de los medios, contradicción que trataremos de dilucidar en la continuidad de nuestro análisis; veamos el ejemplo de referencia:

RF – Está bien pero/ sí/ pero en unidades físicas/ uno también tiene que tener en cuenta qué es lo que significan esas unidades físicas dentro de lo que dispone la comunidad que no solo consume bienes que se producen localmente sino que consume bienes que se [producen internacionalmente]

MB – [Ahora// Roque Fernández]/ hay un tema/ estamos/ el tema inflación/ estamos/ hay dos versiones/ está la versión Moreno que estamos en nueve/ la versión Prat Gay Elisa Carrió que estamos en treinta y pico/ eh/ otros que dicen veinte/ otros veinticinco/ ¿es un problema la inflación hoy en Argentina o es algo manejable? ENEC

Otra estrategia tendiente a resguardar la imagen positiva del interlocutor en las intervenciones del moderador es la frase concesiva que, como ha indicado Haverkate (1994) opera sobre el contenido informativo de la proposición, por lo cual suele definirse como una estrategia de modificación semántica de la proposición incrustada en el enunciado. En la mediación periodística la frase concesiva se emplea para señalar la aceptación de lo manifestado por un participante para indicar, acto seguido, la preferencia por abordar un tópico diferente. La estructura de todas estas intervenciones podría ejemplificarse a través de una frase de dos términos o proposiciones como la siguiente: “acepto lo que dice sobre A, pero hablemos sobre B.” En esta estructura el primer término o prefacio recupera de algún modo –a través de reformulaciones, alo-repeticiones, elipsis, etc.– segmentos de una o varias intervenciones, concediéndoles cierta pertinencia. Por su parte, el segundo término o postficio introduce el tópico que, desde la perspectiva del moderador, resulta más pertinente abordar en ese momento del programa. La frase concesiva sería, por consiguiente, una forma cortés de “ir al tema siguiente” o recuperar el tema que interesa al moderador cuando éste fue dejado de lado durante la confrontación:

JS – Entonces tenemos que pensar medidas heterodoxas/ por suerte la Argentina ha tenido muchos años de inflación/ hemos vivido décadas con alta inflación en Argentina/ sabemos cómo se hace/ sabemos las trampas que se puede hacer/ y creo que uno puede hacer una política razonable de bajar la inflación a mediano plazo.

GB – Pero al gobierno lo acusan de no hacer nada/ digamos/ () de dibujar los índices en el INDEC. ENEC

Entre otros autores, Escandell Vidal (1996a) ha planteado que un modo efectivo de ponderar la convencionalidad de los enunciados corteses es reflexionar sobre aquellos casos en que se percibe

alguna anomalía. Para aplicar dicha sugerencia al tema que estamos desarrollando, podríamos pensar en una intervención de tipo concesiva formulada a través de una relación adversativa entre los términos que el conocimiento de mundo haría inaceptable. Es posible considerar, entonces, que aún sin tratarse de estructuras rigurosamente lógicas, las frases concesivas del lenguaje natural ostentan cierto grado de aceptación que debe superar determinado umbral de expectativas para resultar efectivas en la interacción verbal. Podríamos analizar, por ejemplo, cómo dicho umbral de expectativas es manipulado en la elisión del contenido concedido por el moderador en esta intervención, sin dejar de resaltar que este procedimiento aparece con una alta frecuencia en el corpus de transcripciones.

Nuestra impresión general es que la elisión del primer término en la frase concesiva empleada para cambiar el tópico de la discusión exime al moderador de la necesidad de formular un enunciado adecuado en los términos antedichos. En otras palabras, la elisión del primer término –que usualmente explicita aquello que se “concede” al interlocutor– permite al moderador eludir la responsabilidad de marcar un contraste pertinente entre los términos de la frase concesiva. Desde este punto de vista, el interés del moderador por imponer un tópico diferente en la mesa de debate encuentra menos restricciones si el enunciado concesivo se construye elidiendo el prefacio, constituyéndose como una suerte de “comodin” que puede ponerse en juego en cualquier momento del intercambio. Esta característica, sumada a otra que veremos en el ejemplo siguiente, nos ha llevado a denominar estrategia de “concesión débil” al procedimiento que venimos analizando:

GS – [Pero/ ¿Álvaro] Uribe no hace o/ no se corre el riesgo que Álvaro Uribe haga en América Latina lo que Bush hace a nivel del mundo/ que en son de perseguir terroristas [pueda]

DG – [No no]

GS – pueda avanzar sobre otros países? FARC

En este ejemplo la frase concesiva presenta una característica recurrente en la muestra analizada que es la construcción del postfacio a través de una interrogación. En la medida que esta modalidad ofrece mayores opciones al interlocutor que la aserción directa, podemos afirmar que cumple con la segunda regla de cortesía de Lakoff (1973). La formulación de la pregunta abre un poco más el margen de alternativas que la aserción directa, lo cual incrementa el grado de cortesía implícita del acto discursivo en el plano de la imagen negativa. Pero creemos que no se restringe a ello la función pragmática del procedimiento sino que además favorece la “debilidad” de la concesión, ampliando la posibilidad de intervención para cambiar el tópico que en el caso de la afirmación lisa y llana. Si la elisión del primer término, como hemos afirmado, reduce la responsabilidad de formular una relación adversativa pertinente entre prefacio y postfacio, la construcción interrogativa del segundo permite una mayor flexibilidad a la hora de introducir un nuevo tópico en el debate.

La “concesión débil”, por lo tanto, es una estrategia de cortesía operativa en el momento de resolver cómo introducir un tema de discusión en cualquier momento de la interacción verbal. Si bien la elisión del primer término y la formulación interrogativa del segundo debilitan parcialmente la impronta concesiva de la frase, son procedimientos que facilitan su inserción en el discurso. La recurrencia de intervenciones de este tipo en las transcripciones analizadas nos llevó a preguntarnos si se trataría efectivamente de frases concesivas o de una simple muletilla empleada por los moderadores del programa sin función específica. Supusimos, entonces, que si fuera la estructura concesiva la que efectivamente era empleada como estrategia por el moderador deberían hallarse en las transcripciones frases concesivas más ajustadas a su forma prototípica. Por ejemplo, deberíamos poder hallar intervenciones donde el prefacio apareciera marcando cierta concesión a lo expresado por un hablante antes de introducir el conector adversativo. Dado que encontramos algunos ejemplos que cumplieran con este requisito como los que se observan a continuación, decidimos mantener la noción de “concesión débil” para designar el procedimiento:

GS – [Bueno/ pero a eso] lo sabemos/ acá sino siempre nos pasamos la pelota de un sector al otro/ ¿quién tiene/ de quién es la culpa? ¿es de los carniceros/ es de los frigoríficos/ es del productor? RPMF

MG – No estuve en esa negociación.

MB – Claro/ pero ¿cuál es su evaluación? RPMF

GM – Eh:: yo no digo que son cómplices o no cómplices/ yo digo que están los dirigentes por un lado/ con un grado muy limitado en su responsabilidad/ la policía por otro.

GS – Bueno/ pero los dirigentes tienen mucha culpa ¿quiénes les dan/ quiénes les dan las entra::das?/ ¿dónde sa::can? VIFU

Conclusiones

La cortesía verbal suele ser definida en la teoría pragmatolingüística como un recurso racional y estratégico en la producción de enunciados que se traduce en un conjunto de mecanismos de control que neutralizan la potencial agresividad que entrañan las relaciones interpersonales (Escandell Vidal, 1996b). En nuestro estudio no nos hemos apartado sustancialmente de esta forma de concebir la cortesía, pero hemos podido notar que en el contexto del debate televisivo el mantenimiento de las “buenas relaciones” no resulta un imperativo. Por el contrario, notamos que la moderación del encuentro encarnada en los periodistas y conductores del programa obedece a un plan cuyo principal objetivo es alcanzar niveles de confrontación que impacten sobre las mediciones de audiencia, aún

cuando ello atente contra las imágenes públicas de los participantes sin que ello amerite sanciones por parte de los participantes.

Identificamos y analizamos dos estrategias frecuentes en el discurso de cortesía de la mediación periodística que hemos denominado “búsqueda del culpable” y “concesión débil”, destacando que la elección de estos procedimientos –entre todos los que hemos hallado– obedece a que reúnen características compartidas con las demás estrategias que aparecen recurrentemente en la muestra analizada y que por razones de espacio hemos omitido en esta presentación. Sin embargo, entendemos que más allá del grupo al cual pertenecen cada uno de estos procedimientos, las distintas acciones discursivas del moderador persiguen fines comunes –sobre todo, el incremento en los niveles de audiencia–, lo cual justifica nuestra visión de la cortesía como un plano de estrategias. Por otro lado, resaltamos que éstas se despliegan combinando distintas funciones en procura de lograr tales objetivos.

En este sentido, notamos que la “búsqueda del culpable” tiene una doble función en relación con la cortesía positiva, ya que permite marcar aceptación de lo argumentado por determinados participantes y señalar un distanciamiento respecto de lo que sostienen otros. Al mismo tiempo, vimos que la insistencia en remarcar la responsabilidad en los problemas y conflictos, rechazada en ocasiones por los participantes del debate, conforma un conjunto de enunciados que atentan contra la dimensión negativa de la imagen pública. Observamos además que si el cambio de tópico y el pase del turno a un nuevo hablante –a lo cual se suma en ocasiones el cambio de registro– tienden a amenazar la imagen positiva de un interlocutor, la ironía puede operar estratégicamente en orden a restablecer el sentido de pertenencia implicado en dicha dimensión de la imagen pública. La construcción discursiva de un “enemigo en común”, por lo tanto, funciona como una estrategia de cortesía positiva que contribuye a compensar las amenazas a la imagen pública que reportan otros procedimientos como la “búsqueda del culpable.”

La “concesión débil” es también un procedimiento estratégico en el discurso de cortesía que tiene diferentes funciones en la moderación del debate. Aunque la interrogación como forma de construir el postfacio pareciera ser más cortés que la afirmación lisa y llana, desde el momento que se elide “lo concedido” se está reforzando un punto de vista, indicando una ruptura con los modos convencionales de ser cortés en otras situaciones comunicativas. Por otra parte, la adopción de ambas posibilidades en forma simultánea –la omisión y la interrogación en la concesión– flexibiliza las condiciones de aceptación de las construcciones adversativas, circunstancia que permite su emergencia en mayor cantidad de contextos discursivos y que, por lo tanto, facilita su uso estratégico por parte de los periodistas que moderan la discusión.

La frase concesiva en la voz de los periodistas no se orienta simplemente a marcar grados de afinidad o aceptación en el plano de la cortesía positiva sino también a remarcar las diferencias entre los oponentes. Por esta razón, aparece combinada con otros procedimientos que persiguen el mismo fin, propiciando la exasperación de los contrincantes y privilegiando determinados puntos de vista por encima de otros, además de favorecer ciertas formas de tratamiento asimétrico entre los interlocutores. Dado que en lugar de identificar responsabilidades en la emergencia de los conflictos – como parecen indicar los titulares del programa– el debate televisivo recicla discursos previamente elaborados en los medios audiovisuales, los participantes pierden el control de su propia imagen pública a través de intervenciones que atentan directamente contra ella. Si la lógica del espacio audiovisual en la representación de los conflictos funciona como un juicio simbólico de los actores involucrados, pensamos que las estrategias de cortesía puestas en juego por los moderadores del debate funcionan como mecanismos de sanción hacia los culpables previamente designados.

Hemos resaltado en nuestro marco referencial que la teoría pragmática ha postergado durante muchos años los estudios sobre descortesía. Algunos autores relacionan dicha omisión con la relevancia asignada al modelo teórico de Brown y Levinson que, como sabemos, no ofrece elementos sustantivos para el análisis de los actos de habla descortesés, lo cual habría originado una mirada simplificadora de la interacción verbal (Brenes Peña, 2007). En función de ello, teniendo en cuenta que el ataque contra la imagen pública de los interlocutores es una característica recurrente en las intervenciones del moderador, nos parece que profundizar en el análisis que hemos iniciado podría contribuir al desarrollo de los estudios sobre descortesía. Si bien hemos apuntado algunos hallazgos al respecto, no escapa a nuestra evaluación del trabajo que han quedado en el tintero algunos aspectos de la moderación que resultaría interesante abordar para avanzar en el conocimiento teórico sobre dicha dimensión de la comunicación lingüística.

Referencias

- Bañón Hernández, Antonio (2005), “El debate político. Una aproximación desde el análisis del discurso oral”, en: *Llengua, Societat y Comunicació* N° 3, Barcelona: Centre Universitari de Sociolingüística y Comunicació, Universidad de Barcelona.
- Bernal Linnarsand, María (2007), “Estado de la cuestión sobre los estudios de cortesía y descortesía”, en: *Categorización sociopragmática de la cortesía y la descortesía*, Universidad de Estocolmo: Departamento de español, portugués y estudios latinoamericanos.

- Bernal Linnarsand, María (2005), "La alo-repetición como estrategia de cortesía y descortesía en la conversación conflictiva", en: Segundo Coloquio Internacional del Programa EDICE (Estudios del Discurso de Cortesía en Español), Universidad de Costa Rica, 2006.
- Bolívar, Adriana (2005), "La descortesía en la dinámica social y política", en: Segundo Coloquio Internacional del Programa EDICE (Estudios del Discurso de Cortesía en Español), Universidad de Costa Rica, 2006.
- Boretti, Susana (2005), "¿Actividad de imagen vs. Actividad de cortesía? El desarmador como estrategia interaccional", en: Segundo Coloquio Internacional del Programa EDICE (Estudios del Discurso de Cortesía en Español), Universidad de Costa Rica, 2006.
- Bourdieu, Pierre (1996), *Sur la television*, París: Liber-Raison d'Agir.
- Bravo, Diana (2002), "Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción", en: Bravo, D. (ed), *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE (Estudios del Discurso de Cortesía en Español)*, Estocolmo: Universidad de Estocolmo, 2003.
- Brenes Peña, Ester (2007), "Estrategias descorteses y agresivas en la figura del tertuliano televisivo: ¿transgresión o norma?", en: *LinRed: Revista electrónica de lingüística* N° 5.
- Briz, Antonio (1998), *El español coloquial en la conversación*, Barcelona: Ariel.
- Briz, Antonio (2002), "La estructura de la conversación. Orden interno y orden externo", en: Castañer R. y Enguita, J. (eds.), *Archivo de filología aragonesa LIX LX Tomo I*, Zaragoza, 265-280.
- Briz, Antonio. (2000), "Las unidades de la conversación", en: *RILCE. Revista de filología hispánica* 16.2: 225-246.
- Brown, Penelope y Levinson, Stephen (1978), "Universal in language usage, politeness phenomenon", en: Godoy, E. (ed), *Questions and politeness, strategies in social interaction*, New York: CUP, 1987.
- Caimi, Giovanna y de Erlich, Frances (2005), "Dinámica interactiva y argumentativa en el debate político. Aplicación del método pragmatológico", en: *Revista Núcleo* V. 17 N° 22, Caracas.
- Casalmiglia Blancafort, Helene y Tusón Valls, Amparo (1999), "El discurso oral", en: *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel.
- Contreras Fernández, Josefa (2004), "La cortesía", en: *El uso de la cortesía y las sobreposiciones en la conversación. Análisis contrastivo alemán-español*, Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2005.
- Cortés Rodríguez, Luis y Bañón Hernández, Antonio (1997), *Comentario lingüístico de textos orales II. El debate y la entrevista*, Madrid: Arco Libros.
- Escandell Vidal, María Victoria (1995), "Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas", en: *Revista Española de Lingüística*, 25,1: 31-66.
- Escandell Vidal, María Victoria (1996a), "Cortesía y relevancia", en: Haverkate, H., Mulder, G. y Fraile Maldonado, C. (eds), *Diálogos hispánicos Número 22*, Amsterdam – Atlanta: Rodopi, pp. 7-24.
- Escandell Vidal, María Victoria (1996b), "El estudio de la cortesía", en: *Introducción a la pragmática*, Barcelona: Ariel, 2da. Edición, pp. 141-160.
- Grice, Herber (1975), "Lógica y conversación", en: Valdez Villanueva, L. (ed), *La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje*, Madrid: Tecnos, 1991, pp. 511-530.
- Haverkate, Henk (1994), *La cortesía verbal. Estudio pragmatológico*, Madrid: Gredos.
- Haverkate, Henk (2002), "El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmatológica de la cultura española", en: Bravo, D. (ed), *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE (Estudios del Discurso de Cortesía en Español)*, Estocolmo: Universidad de Estocolmo, 2003.
- Hernández Flores, Nieves (2006), "Cortesía y oscilación de la imagen en el debate televisivo", en: Murillo Medrano J. (ed), *Actas del Segundo Coloquio Internacional del Programa EDICE (Estudios del Discurso de Cortesía en Español)*, Universidad de Costa Rica, 2006.
- Hernández Sacristán, Carlos (1999), "Actos de habla desde una perspectiva intercultural", en: *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*, Barcelona: Ediciones Octaedro, pp. 67-92.
- Hidalgo Navarro, Antonio (2006), "La expresión de cortesía en español hablado: marcas y recursos prosódicos para su reconocimiento en la conversación coloquial", en: *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, León: Universidad de León, Depto. de Filología Hispánica y Clásica.
- Lakoff, Robin (1973), "The logic of politeness; or minding your p's and q's", en: *Papers from the ninth Regional Meeting Linguistic Society*, Chicago, 292-305.
- Parrilla Sotomayor, Eduardo (2002), "Los actos de habla en perspectiva: Una propuesta interdisciplinaria", en: Casado Velarde, M., González Ruiz, R. y Romero Gualda, V. (ed.), *Análisis del discurso: Lengua, cultura, valores. Actas del I Congreso Internacional*, Pamplona: Universidad de Navarra, pp. 691-702.
- Searle, John (1969), *Actos de habla*, Madrid: Cátedra.
- Searle, John (1975a), "Una taxonomía de los actos ilocucionarios", en: *Teorema*, VI/1: 43-77.
- Searle, John (1975b), "Indirect speech acts", en: P. Cole y J. Morgan (eds.) *Syntax and semantics: speech acts*, New York: Academic Press.
- Tusón Valls, Amparo (1997), *Análisis de la conversación*, Barcelona: Ariel, 1999.
- Tusón Valls, Amparo (2002), "Análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido", en: *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 2002, 133-153.

Capítulo 141: 1151-1163

Aguja de navegar corpus

Guillermo Rojo

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Aguja de navegar corpus

Guillermo Rojo

Universidade de Santiago de Compostela

Santiago de Compostela, España

guillermo.rojo@usc.es

Resumen

Esta ponencia pretende trazar un panorama general de lo que ha supuesto la difusión de la lingüística de corpus (LC) tanto en la investigación lingüística en general como en el ámbito específico de la lingüística hispánica. Se establecen en primer lugar sus rasgos diferenciales con respecto a otras aproximaciones y se sitúa luego el lugar que ocupan los llamados 'corpus de referencia' frente a otros tipos de corpus. Finalmente, se analizan las características fundamentales que presenta la LC en la actualidad.

Introducción

Debo comenzar, y les aseguro que no es simple resultado de la cortesía habitual en estos casos, por agradecer a la Junta Directiva de la SAL y a los organizadores de este congreso la honrosa invitación que me han hecho a participar en él y encomendarme una de las ponencias plenarias. Quisiera aprovechar esta magnífica ocasión que me han brindado para desgranar ante ustedes algunas ideas en torno al estado de la lingüística de corpus en el mundo hispánico. No, por supuesto, en el sentido de la revisión que hice ya en el último congreso de la ALFAL (Rojo, 2008), sino más bien en el de la reflexión acerca de la labor que hemos realizado entre todos, de la situación a la que hemos llegado y de las nuevas características que presenta el trabajo que hacemos los que estamos aquí reunidos, tanto si nos sentimos cómodos bajo la etiqueta 'lingüística de corpus' (LC) como si marcamos distancias con respecto a ella o incluso la rechazamos. Creo que hemos hecho mucho en los últimos treinta o cuarenta años y, en general, lo hemos hecho bien y de prisa, pero creo también que hay algunos factores en los nuevos modos de trabajar sobre los que probablemente no hemos reflexionado lo suficiente. De ahí que me haya permitido beneficiarme del ingenio de Quevedo para dar a esta ponencia el título de *Aguja de navegar corpus*, que utilicé ya para una comunicación, no publicada y muy diferente de esta en cuanto a contenido, que presenté en un coloquio celebrado en Tubinga hace unos cuantos años.

La LC frente a otras aproximaciones

En los primeros párrafos de su introducción a BNCWeb, el programa general diseñado para facilitar la explotación de los datos existentes en el BNC, propone Sebastian Hoffmann (2008) a sus lectores que se pregunten cuáles son sus ideas acerca del significado de la palabra *goalless*, la vigencia en el uso del modal *shall* y si son las mujeres o los hombres quienes hablan más de *cars*. Aunque aquí no importan demasiado las respuestas, el resultado, muy simplificado, consiste en que todos los casos de *goalless* contenidos en el BNC tienen el significado de 'empate a cero' en una competición deportiva, no el de 'sin objetivos'; que el uso de *shall* se mantiene en los grupos jóvenes e incluso tiene índices de empleo más altos que en generaciones de mayor edad en combinaciones del tipo *shall I/we* (pero no en las del tipo *I/we shall*); por último, que la forma *cars* es más usada por mujeres, aunque eso no significa que hablen más de autos que los hombres. Más que las respuestas concretas, que apunto aquí solo para que se puedan valorar los resultados, lo que interesa es el hecho de que llegar a estas conclusiones, que chocan en algunos casos con lo que los propios hablantes ingleses creen saber acerca de su lengua, solo es posible si tenemos la opción de consultar un corpus, de hacer la consulta estableciendo los subcorpus pertinentes en cada caso y, naturalmente, de analizar todos los casos relevantes.

Hoffmann se centra en el BNC, pero resulta sencillo extender sus ejemplos a otros casos igualmente ilustrativos, como diferentes construcciones sintácticas en las que aparece un verbo y frecuencia con que lo hace, evolución de una cierta construcción a lo largo del tiempo, mayor o menor frecuencia de un cierto fenómeno o una forma determinada en diferentes épocas o tipos de texto, frecuencia de palabras o acepciones por países, etc. En general, los corpus textuales constituyen el modo de conocer los usos lingüísticos, la forma en que se usa una lengua en sus diferentes componentes o se ha usado a lo largo de su historia. Este carácter fuertemente basado en los datos empíricos obtenidos de los textos realmente producidos distingue con bastante nitidez la lingüística de corpus de la orientación mentalista, de raíz chomskyana, más preocupada por la competencia, por el conocimiento del hablante. En cambio, no permite ver con la misma claridad una diferencia que, a mi modo de ver, es realmente crucial: la distancia entre la LC y la lingüística descriptiva tradicional, tal como se manifestaba hace treinta o cuarenta años.

Es bien conocido que la LC tuvo una vida complicada en sus primeros años, a causa, sobre todo, de las reacciones negativas que los corpus, el análisis de los textos reales o el papel de la frecuencia producían en los partidarios de la LGT, que, precisamente en esos años, estaba experimentando su mayor crecimiento y expansión. No tiene sentido dedicar aquí tiempo al análisis de una polémica felizmente superada, pero debo decir que, en mi opinión, este tema no se resuelve simplemente con pensar que las tan repetidas afirmaciones de Chomsky acerca del carácter inevitablemente sesgado de los corpus o de la inutilidad de la consideración de la frecuencia en los estudios gramaticales estaban erradas y que el tiempo ha terminado por demostrarlo. Chomsky pensaba en cierto tipo de corpus (el de los distribucionalistas) y en cierto uso de la estadística en la gramática (el de Hockett, por ejemplo). En alguna medida, esas críticas eran correctas, pero unos y otros las han extraído de su contexto originario y, lo mismo que ha ocurrido con tantas otras formulaciones de Chomsky sobre el estructuralismo, las han aplicado a corrientes distintas de las que él tenía en mente en aquel momento, con lo que se ha producido un desajuste considerable.

La división entre las dos aproximaciones sigue ahí, sin duda, pero las formulaciones son hoy muy distintas de las que tuvieron originariamente. Los corpus que utilizamos en la actualidad y los métodos con que los estudiamos están tan lejos del *Brown Corpus* (1964) como los métodos para el establecimiento de los grados de gramaticalidad lo están de la vieja imagen del lingüista desdoblado en hablante oyente ideal, empeñado en averiguar cuántas transformaciones y en qué orden de actuación sufría una extraña secuencia que nadie habría pronunciado nunca en una situación natural. A pesar de los años transcurridos, sigo creyendo que Fillmore estaba en lo cierto cuando, al oponer los que llamaba 'lingüista de sofá' y 'lingüista de campo', indica

I have two main observations to make. The first is that I don't think there can be any corpora, however large, that contain information about all of the areas of English lexicon and grammar that I want to explore; all that I have seen are inadequate. The second observation is that every corpus that I've had a chance to examine, however small, has taught me facts that I couldn't imagine finding out about in any other way. My conclusion is that the two kinds of linguists need each other. Or better, that the two kinds of linguists, wherever possible, should exist in the same body (Fillmore, 1992: 35).

En el año 2001, al hacer la presentación de los resultados de su proyecto de análisis léxico, Fillmore volvía sobre la cuestión y señalaba

[I]n this project, corpus evidence is the main tool, and researchers who are speakers of English are hired to work with this resource and decide how to use what it gives us. Since for our purely lexicographic purposes, corpus evidence and our ability to interpret it provide more lexically specific information that can be found in dictionaries of lexical descriptions known to us, we are daily rewarded with insights about our language that introspection alone, however disciplined, could never direct us to. The limitation to lexical observations, of course, allows us to escape larger-scale and 'deeper' kinds of linguistic facts: our work can proceed with 'canonical' examples of the uses of the lexical units we target for study (Fillmore, 2001: 1).

Dado lo anterior, resulta bastante más interesante explorar un aspecto al que se ha prestado una atención mucho menor, que es el de las diferencias existentes entre la lingüística descriptiva tradicional y la LC tal como la entendemos y practicamos en la actualidad. En mi opinión, la comprensión de las divergencias metodológicas existentes permitirá situar mejor la LC en el panorama de los estudios lingüísticos a comienzos del siglo XXI. La clave está en dar el relieve adecuado a la consideración de que las computadoras han provocado una auténtica revolución instrumental en muchas ciencias, la lingüística entre ellas.

El marco adecuado para comprender este proceso en todas sus dimensiones es, en mi opinión, el trazado por Freeman Dyson. Para Dyson, la ciencia moderna procede de la fusión de dos grandes tradiciones: "la tradición del pensamiento filosófico que se originó en la antigua Grecia y la tradición de los oficios especializados, que es aun más antigua, pero que floreció en la Europa medieval" (Dyson, 1999: 24). Los cambios en la primera línea dan lugar a las revoluciones científicas con las que Kuhn (1962) modificó radicalmente la concepción habitual del progreso científico. La sustitución de un paradigma que ha entrado en crisis –porque no puede explicar las anomalías que se han ido acumulando en un período de ciencia normal– por otro capaz de hacerlo es rebautizada por Dyson como una *revolución conceptual*. Consisten en "explicar cosas antiguas de nuevas maneras" (Dyson, 1997: 50) y también fenómenos que antes no podían ser adecuadamente comprendidos. El caso más citado es, por supuesto, el cambio de la concepción geocéntrica a la heliocéntrica.

Las revoluciones conceptuales son muy llamativas, pero –afortunadamente– se dan muy de tarde en tarde. Mucho más frecuentes y, en la mayor parte de los casos, con mayor repercusión sobre la vida cotidiana y el quehacer científico, son las innovaciones que tienen lugar en la segunda línea, como consecuencia de cambios en las herramientas utilizadas (no solo físicas) o la aparición de nuevos instrumentos. Son las que Dyson denomina *revoluciones instrumentales* (*tool-driven revolutions*), cuyo efecto "es descubrir cosas nuevas que tienen que ser explicadas" (Dyson, 1997: 50). El caso más citado es el que tuvo lugar en el momento en que Galileo contempló el firmamento con el rudimentario telescopio que había conseguido fabricar. Apareció entonces ante sus ojos un panorama mucho más rico y bastante más complejo que el que los seres humanos habían podido observar, a simple vista, hasta ese momento.

Pues bien, las computadoras son las herramientas que producen la gran revolución instrumental en lingüística y, como consecuencia de lo que han puesto a nuestro alcance, han dado lugar a un fuerte cambio en la forma en que entendemos el funcionamiento de las lenguas. Aarts (2000 y 2002) distingue dos grandes tipos de datos lingüísticos: intuitivos y no intuitivos. Los primeros son tanto los introspectivos como los obtenidos de los juicios de otros hablantes. Los no-intuitivos “are provided by what people actually say and write” (Aarts, 2002: 4) y se dividen en ocasionales o asistemáticos (*anecdotal*) y procedentes de corpus. En realidad, como él mismo reconoce a continuación,¹ no se trata de diferentes tipos de datos, sino de distintos modos de reunir y analizar los datos externos, procedentes de actos lingüísticos efectivamente realizados. Aquí reside, me parece, la gran diferencia que se da entre la LC y la lingüística descriptiva tradicional. Se ha apuntado en diversas ocasiones que la LC suponía un enfoque diferente en ámbitos en los que el manejo de los datos reales se ve oscurecido por factores como el peso de un cierto ideal de lengua o el recurso al sentimiento lingüístico, pero no se da esa novedad, en cambio, en las zonas en las que el manejo de datos externos era obligado, como sucede en las investigaciones sobre épocas anteriores de las lenguas. Sin embargo, es precisamente en este terreno donde las dos metodologías muestran sus divergencias con más claridad. Por razones perfectamente comprensibles dadas las circunstancias y los medios con que se trabajaba, la recogida de materiales se hacía habitualmente de modo selectivo, unos cuantos ejemplos de un cierto número de textos (en la tradición hispánica, casi siempre literarios, pero ese es otro problema) o bien todos los ejemplos existentes en unos pocos textos. En cualquier caso, la recolección era el resultado de lo que se sabía o suponía del fenómeno en cuestión precisamente en la fase en que se estaban coleccionando los datos para su estudio, las hipótesis previas de los recolectores, su estimación de los factores relevantes, etc. Como consecuencia de todo ello, los conjuntos de datos reunidos son casi siempre reducidos o muy reducidos, no es seguro que atiendan a todo lo que se debería tener en cuenta y, además, presentan una inevitable sobrerrepresentación de lo extraño, lo inusitado, lo que llama la atención por escasamente habitual. En definitiva, casi siempre una muestra corta y, con frecuencia, peligrosamente sesgada.

El volumen de los materiales utilizados y el sistema de recogida puede ser ilustrado, entre otros muchos casos, con las palabras de Félix Restrepo al presentar la continuación del *Diccionario* de Cuervo. Quiero dejar claro que no aparecen aquí como una crítica fácil, sino como respetuosa descripción de lo que era el modo de trabajar en lo que considero la mejor tradición hispánica de análisis de la realidad lingüística. Según Restrepo, los materiales dejados por Cuervo para las entradas cuya redacción no había llegado a acometer, resultaban, en muchos casos, insuficientes:

Hicimos, D. Pedro Urbano y yo, un considerable esfuerzo para clasificar y redactar la partícula *en*, para la cual dejó Cuervo cerca de 600 ejemplos, y pudimos comprobar que estos ejemplos son pocos si esta partícula, una de las más usadas en castellano, ha de guardar proporción con las ya publicadas *a* y *de*, en cada una de las cuales los ejemplos pasan de 1000. Quedaba pues la partícula *en* muy inferior a las anteriores y por consiguiente no tenemos ninguna garantía de que todos los usos de ella estén representados en los ejemplos coleccionados por Cuervo. En realidad, en la clasificación adoptada por nosotros hay usos importantes que apenas están autorizados por uno o por muy pocos ejemplos, cuando es práctica general de Cuervo apoyar con ejemplos abundantes cada uno de los usos de las palabras que estudia (Restrepo, 1945: 430; cf. también Rojo, en prensa).

En cuanto a la sobrerrepresentación de lo inusual, es bien conocido que, en un proyecto modélico, representativo de la mejor línea de la lexicografía tradicional, Murray tuvo que pedir a sus colaboradores que no olvidasen enviar también ejemplos de palabras corrientes en sus significados habituales. Los apartados 5 y 7 de las *Directions to Readers for the Dictionary* indican:

5. Make a quotation for *every* word that strikes you as rare, obsolete, old-fashioned, new, peculiar, or used in a peculiar way. [...]

7. Make *as many* quotations as *convenient to you* for ordinary words, when these are used significantly, and help by the context to explain their own meaning, or show their use (Murray, 1879a)

Y en las *Additional Notes* a esas instrucciones insiste en este punto:

If Readers will kindly remember that the Dictionary is to contain *all* English words ordinary and extraordinary, that it is to give, if possible, one quotation in each century for every sense or construction of every word, and that it is these quotations that we ask them to supply by their reading, they will at once see why we ask them to give us, not only all the *extraordinary* words or constructions in their books, but also as many *good, apt, pithy* quotations for ordinary words as their time and patience permit. (Murray, 1879a).

Murray hace esta solicitud a partir del conocimiento derivado del análisis de los materiales recogidos en las fases anteriores del proyecto.

In my own opinion, the *Bases of Comparison* formerly issued by the Society were a mistake, and detrimental to the work which they were designed to serve. Their most obvious result, to one who examines the material, is, that while rare, curious, and odd words, are well represented, ordinary words are often most meagrely present; and the editor or his assistants have to search for precious hours for examples of common words, which readers passed by because they happened to find them put down in their 'Basis', as occurring in the Bible or in Burke. Thus of *Abusion*, we found in the slips about 50 instances: of *Abuse* not five, and we had to spend much time in tracing out the early occurrence of this word which readers had omitted to record. This is why we have asked every reader

to give as many *common words* as he conveniently *can*: I had almost asked that rare and odd words should be omitted, -as apparently we have them all- and only common words noted henceforth (Murray, 1879b, 571-572; cursivas en el original; vid. también Murray, 1977: 178 y Rojo, en prensa).

No se olvide, además, que la obtención manual de grandes cantidades de ejemplos, su clasificación, archivo, recuperación y demás operaciones necesarias para la ordenación de los ejemplos suponía una enorme inversión en tiempo, de modo que era inevitable hacer una selección de los materiales. Lo malo, claro está, es que esa selección condicionaba, en muchos casos de forma realmente fuerte, la visión que se podía obtener posteriormente del fenómeno en cuestión.

El manejo de corpus textuales, en cambio, permite superar todos esos inconvenientes y aspirar al análisis exhaustivo de los materiales pertinentes. La recuperación de todos los casos de un cierto fenómeno presentes en un corpus depende de las características del corpus en cuanto a codificación de los textos y anotación de las formas, pero, en cualquier caso, es un proceso que se puede dar con una rapidez y una comodidad totalmente distintas de las que se daban en el mundo tradicional. En otras palabras, se puede aspirar a lo que Leech o Quirk, entre otros, han llamado la 'total accountability'. En palabras de Leech, los datos presentes en un corpus

are used exhaustively: there is no prior selection of data which we are meant to be accounting for and data we have decided to ignore as irrelevant to our theory. This principle of "total accountability" for the available observed data is an important strength of CCL [= computer corpus linguistics, G.R.] (Leech, 1992: 112).

No se trata, por tanto, de la superficial distinción entre trabajar sobre las fichas previamente seleccionadas o los ejemplos obtenidos, también mediante filtro, de un corpus, sino de una marcada diferencia en el modo de enfrentarse con los datos. Quirk lo expresa con total claridad cuando señala que es posible que los gramáticos (o los lexicógrafos) usen un corpus

as a convenient source for "good examples" to put in their grammar. But that is not where the value or the challenge of a corpus will lie. If we ignore the value and evade the challenge of total accountability, our use of a corpus will be no advance on Jespersen's use of his voluminous collections of slips or Murray's use of those file boxes bursting with marked-up quotations for the OED. Such scholars certainly ensured that everything in their published volumes was firmly anchored in textual reality, but not that everything in their samples of textual reality was reflected in those published volumes (Quirk, 1992: 467).

Contemplado desde la situación actual, parece claro que la LC ha cambiado radicalmente el panorama de los estudios lingüísticos. En parte por su propia evolución interna, pero en buena parte también por la continua mejora en las condiciones de trabajo facilitadas por las computadoras² y, de otro lado, por las facilidades que derivan de la existencia de Internet y la enorme masa de información existente en la red. La lingüística española no podía ser una excepción y creo que podemos decir que, aunque se incorporó a esta corriente con un cierto retraso, hemos hecho entre todos un trabajo de calidad más que apreciable, que sitúa a los corpus de español en un nivel no muy distante del que ocupan las lenguas que están en las primeras posiciones, especialmente en el ámbito de los corpus diacrónicos.³ En mi opinión, quizá hemos construido demasiados corpus de intención similar, no hemos coordinado esfuerzos adecuadamente y todavía no hemos profundizado en ellos ni los hemos explotado todo lo que debiéramos.

Los corpus de referencia

A pesar de su corta historia –más reducida todavía en la lingüística hispánica, como acabo de señalar– el trabajo de construcción de corpus lingüísticos (y también los modos de recuperar y estudiar su contenido) ha experimentado fortísimos cambios en sus características y, como consecuencia de ello, lo que debe hacer en este momento un equipo que pretenda montar un corpus se parece muy poco a lo que se describe en los (escasos) trabajos que narran la historia de esta aproximación. En unos cuarenta años hemos pasado de corpus pequeños, que había que componer manualmente en las computadoras, con ciertos trucos para los escasos caracteres especiales de la ortografía del español, a las inmensas posibilidades que la red ofrece hoy para poder construir, con muy poco esfuerzo, un corpus de textos periodísticos con materiales actuales, procedentes de todos los países hispánicos. El uso de escáneres y de los primeros reconocedores ópticos de caracteres, que tanto tiempo y dinero consumían en la época intermedia (digamos, hasta finales de los años noventa) son casi historia en este momento. Aunque, por supuesto, la disponibilidad de formatos digitales es mucho mayor en cualquier tipo de texto, el mayor cambio que me proporcionan mis recuerdos de las primeras fases del CREA está relacionado con la prensa digital. Los textos periodísticos han pasado de ser el componente que mayores esfuerzos consumía, tanto para la recogida de materiales (más difíciles o poco menos que imposibles para los alejados en el tiempo y en el espacio) como para su conversión a formato digital, a la fuente más cómoda de captación de materiales y construcción de corpus muy variados en temática y procedencia. También ha habido cambios importantes, pero mucho menos marcados, en los textos orales, que siguen dando muchísimo trabajo en la transcripción y la codificación. En pocas palabras, la situación ha evolucionado de forma muy rápida y siempre en sentido positivo desde la necesidad de dedicar una enorme cantidad de esfuerzos a las tareas mecánicas de conversión a formato digital a una situación en la que, sin duda, hay que invertir tiempo

en estas labores, pero mucho menos en los corpus que buscan una construcción general representativa y equilibrada y casi nada en los llamados 'corpus oportunistas', que se forman integrando directamente textos disponibles en la red.

De otra parte, esa etapa intermedia, en la que tanto tiempo había que dedicar a las tareas mecánicas, se caracteriza también por un peso excesivo de la codificación y, muy especialmente, de la codificación que pretendía convertirse en un estándar para la construcción de corpus. Entiéndaseme bien. Creo que el SGML primero y el XML más tarde constituyen la mejor forma de conseguir que nuestros textos estén codificados de forma correcta y, además, independiente de los fabricantes de las diversas aplicaciones que tenemos que utilizar, con lo que tenemos cierta garantía de conservación del trabajo realizado aunque haya cambios en los sistemas, desaparezcan las aplicaciones o quiebren las empresas. El camino es, sin duda, un lenguaje general de codificación de la información. Pero otra cosa son los pretendidos estándares a los que todos pretendíamos aproximarnos en el más alto grado posible. Contemplado ya a cierta distancia temporal, me parece claro que una cosa es la codificación en un lenguaje como XML —absolutamente imprescindible—, otra ajustarse a un estándar reconocido —también necesaria— y una tercera el exceso de hipercodificación establecido en algunos de los que han sido propuestos como estándares. La codificación muy detallada puede ser importante cuando se va a trabajar sobre un texto o un conjunto reducido de textos en los que quizá resulte de interés, por ejemplo, diferenciar el léxico o las construcciones sintácticas de los diferentes personajes de una obra de teatro o la frecuencia de ciertas formas en una parte de un texto para tratar de resolver algún problema de autoría. Parece claro, sin embargo, que las consultas dirigidas a un corpus general, lo que se llama habitualmente un corpus de referencia, no van en esa dirección y, por tanto, no tiene sentido invertir tiempo y dinero en codificar aspectos que no van a ser luego utilizados en las búsquedas. La experiencia muestra que los factores discriminadores que necesitan quienes consultan un corpus se centran en los parámetros utilizados habitualmente en su construcción: época, tipo de texto, área temática, país, así como situación comunicativa, sexo y edad de los hablantes, si se trata de textos orales. Por otro lado, la hipercodificación aplicada a conjuntos textuales de gran tamaño tropieza con el problema de la dificultad para recuperar luego la información en formas y tiempos razonables, con lo que, con cierta frecuencia, nos hemos encontrado con que una buena parte de los esfuerzos invertidos en codificar los textos no servían de nada en tanto que luego no permitían identificar los fragmentos que presentaban las características buscadas.

Diseñar, construir y preparar para su explotación abierta un corpus de tamaño medio (en este momento, algunos cientos de millones de formas) supone actualmente situarse entre dos corrientes distintas, contrarias entre sí, que se han venido desarrollando en los últimos años y que conviene analizar: la línea conocida como *Web as Corpus* por un lado y la que se ocupa del desarrollo de corpus pequeños y centrados en un determinado tipo de texto por otro.

La primera de ellas postula la inconveniencia de dedicar tiempo y dinero a organizar grandes corpus textuales, dado que hay cientos de millones de documentos en la red que se pueden recuperar mediante la utilización de los buscadores comerciales. No debe confundirse con la utilización de los materiales existentes en la red para construir corpus de las características habituales, sino, insisto, en la utilización directa de lo que hay en la red. Es una consecuencia perfectamente lógica y comprensible del enorme desarrollo que ha tenido Internet en los últimos veinte años. Por reiterar datos conocidos, los ingenieros de Google calcularon a mediados de 2008 que la parte pública de la red había alcanzado ya la cifra de un billón (10^{12}) de páginas únicas. Pues bien, si el 2% de esas páginas están en español (20 000 millones) y contienen una media de 200 palabras por página (menos de medio folio en la presentación habitual), la red alberga un corpus potencial del español de aproximadamente 4 billones (10^{12}) de palabras en páginas no repetidas.⁴ Además, se añade, esa enorme cantidad de materiales se renueva continuamente, de forma que el conjunto no envejece, como sucede en cambio con los corpus de referencia, aunque los documentos antiguos sigan presentes en la red.

La riqueza y variedad de lo que hay en la red es innegable y sería realmente absurdo no utilizarla como fuente de datos en los casos adecuados (por ejemplo, elementos de muy baja frecuencia, difíciles de documentar de modo satisfactorio en los corpus habituales, determinación de grandes tendencias en variantes ortográficas, léxicas, etc.). La mejor prueba del interés del uso de los materiales presentes en la red para la investigación lingüística está en la existencia de programas como WebCorp o KwicFinder, que recurren a los servicios de alguno(s) de los buscadores comerciales para obtener los datos, pero presentan luego los resultados en las formas habituales en lingüística, como líneas de concordancias, por ejemplo, en lugar de limitarse a dar los enlaces a las páginas en las que aparece la expresión buscada.⁵

Sin embargo, no en todos los tipos de investigación lingüística el recurso a los materiales de la red muestra ventaja frente a los corpus de referencia. La causa fundamental de ello es, simplemente, que no podemos hacer recuperación selectiva de la información más que en la escasa medida en que lo permiten los buscadores comerciales, que resulta claramente insuficiente para la mayor parte de nuestros propósitos. Los buscadores han sido construidos con un propósito determinado y funcionan del modo adecuado al logro de esos objetivos. No entra en ellos la utilización de expresiones regulares,

los operadores de distancia ni la selección de los resultados en función del tipo de texto, el tema, la época, etc. El paso de los enlaces a las páginas pertinentes a la zona concreta de la página que interesa a quien hace la consulta se puede solucionar con programas de intermediación del tipo de KwicFinder o WebCorp, aunque siempre estarán condicionados a las facilidades que proporcione el motor. El problema de la selección de los textos de interés, en cambio, no puede ser solucionado por los buscadores comerciales, que no han sido diseñados con ese objetivo.⁶

Por otro lado, a pesar de la enorme riqueza de los materiales que hay en la red a nuestra disposición, en cierto sentido son más pobres que los que podemos encontrar en un corpus. Habitualmente, en las consultas abiertas los corpus facilitan únicamente pequeños fragmentos de texto que contiene la expresión buscada, pero no permiten la descarga del texto completo. Son muchos los propietarios de textos que no tienen inconveniente en una extracción de este tipo, claramente dirigida a ilustrar el uso de una expresión lingüística, pero que, en cambio, no permitirían la descarga del texto completo. Como consecuencia, utilizando los buscadores comerciales no resulta posible acceder a una enorme cantidad de materiales de gran importancia para el análisis lingüístico. Ese defecto se agrava si pensamos en lo que se necesita para investigaciones de tipo diacrónico: hay pocos textos de épocas anteriores a la actual en la parte pública de la red. Curiosamente, esos pocos textos pueden en cambio suponer un problema para quienes están interesados en la lengua actual, puesto que los documentos recuperados van a aparecer mezclados y dispuestos en un orden sobre el que no tiene el menor control quien hace la consulta.

Otra dificultad añadida procede del hecho de que Internet está cambiando continuamente, lo cual significa que los datos se modifican sin cesar, de modo que no es posible contrastar adecuadamente las búsquedas ajenas ni repetir las propias para comprobar los resultados.⁷

En definitiva, el gran problema es que nuestras consultas a lo contenido en la red no van a poder filtrar los documentos que nos interesan por características que no sean las que utiliza el buscador empleado, habitualmente lengua y país, en ambos casos con un notable grado de incertidumbre. Y aquí no cabe esperar a la aparición de un buscador diseñado para la investigación lingüística, puesto que la recuperación por época, tipo de texto, área temática, etc. será imposible en tanto que la información necesaria no está codificada en los documentos, que han sido incorporados a la red con propósitos claramente distintos.

He aludido hace un momento a la diferencia, crucial, entre la tendencia conocida como *Web as corpus* y la posibilidad de utilizar las ventajas de la red para construir un corpus. En este último sentido, la recolección de materiales es solo una parte del proceso y, por tanto, lo que realmente cuenta es lo que se haga después con los documentos incorporados por cualquiera de las vías que estén a disposición de los constructores. De todas formas, creo que conviene también tener en cuenta que existe la posibilidad de reunir grandes cantidades de textos existentes en la red (periodísticos, por ejemplo), agruparlos en una máquina con memoria suficiente y procesarlos superficialmente para obtener de ellos información estadística, con o sin aplicación previa de algún programa de anotación morfosintáctica automática. La más que evidente utilidad de recursos de este tipo no los convierte en corpus textuales en el sentido más habitual de la expresión. Un corpus en sentido estricto debería incluir, como rasgos imprescindibles, la posibilidad de recuperar un contexto suficiente y la de aplicar algún filtro selectivo sobre el tipo de texto, su procedencia, la época, el área temática, etc.

La segunda línea de presión sobre los corpus de referencia es la constituida por los corpus especializados en tipos concretos de textos, habitualmente de tamaño pequeño o incluso muy pequeño. Aunque no es un rasgo inherente a esta línea, lo cierto es que en la mayor parte de los casos se trata de corpus históricos y los constructores son también editores de los textos integrados en ellos, lo cual da el carácter diferencial que nos permite marcar ciertas distancias. Esta línea de trabajo⁸ es de un enorme interés, imprescindible en la investigación histórica del español, que ha estado limitada durante demasiado tiempo a lo que se puede observar únicamente en un subconjunto documental relativamente reducido en tamaño y, sobre todo, concentrado en textos de creación, ciertos autores o incluso ciertas obras. Pero estos otros proyectos se mueven casi siempre en un marco diferente y con unos objetivos distintos, al menos parcialmente. El hecho de que haya que empezar por hacer la edición de los textos limita considerablemente el tamaño que pueden alcanzar estos corpus, pero, en cambio, al no plantear el problema de los derechos de autor ni de distribución, permiten habitualmente el acceso íntegro a los documentos incluidos. Dado que son relativamente pequeños y tienen objetivos más amplios que la investigación puramente lingüística, pueden presentar también la imagen del documento, la transcripción paleográfica, semipaleográfica y crítica, permitir la comparación de copias diferentes, etc., posibilidades todas ellas vedadas en un corpus de referencia, que, como reiteraré dentro de un momento, es, por principio, un trabajo de segundo nivel, que vive de la integración, adaptada, de lo que otros han hecho previamente.

Creo que ayuda a poner las cosas en su sitio considerar que los resultados de estos proyectos son corpus textuales únicamente en el sentido más genérico de la expresión. En realidad, constituyen magníficos ejemplos de lo que puede ser, en los tiempos actuales, la edición crítica de textos, que aprovecha al máximo (o debería hacerlo) las posibilidades que brindan los recursos computacionales que tenemos a nuestra disposición.

Conectado con lo anterior, pero en una línea distinta, están los corpus que presentan un alto grado de especialización en, por ejemplo, el tipo de anotación incorporada. Para usar el modelo clásico, al que volveré dentro de un momento, la investigación o la construcción de un recurso puede crecer en extensión o en profundidad. Dadas las limitaciones habituales en tiempo y medios, es forzoso optar por privilegiar una de ellas, lo cual se convierte irremediablemente en la preterición de la otra. Los dos son importantes, sin embargo, y su mayor o menor relevancia es más el resultado de una situación o necesidad concreta, que se presenta en un cierto momento, que de una cuestión general. Se puede optar por construir un corpus grande, bien diseñado, equilibrado y con todo lo necesario para hacer recuperación selectiva de la información, pero sin anotación sintáctica, o bien por hacer un corpus mucho más pequeño, bien construido y con anotación sintáctica y semántica. Conseguir las dos cosas al tiempo es mucho más difícil, por no decir imposible.

En resumen, un corpus de referencia es un tipo de recurso con ciertas limitaciones, que no existen en cambio en otros recursos lingüísticos vinculados. Como contrapartida, reúne características que proporcionan ventajas sobre todos los demás en diferentes aspectos. Afortunadamente, la necesidad de optar por una vía u otra es algo que afecta únicamente al equipo constructor del recurso. Quienes los utilizan pueden tomar en cada caso lo que les resulte más ventajoso, más acorde a sus necesidades.

Características de la LC en la actualidad

Como resumen de lo analizado hasta este momento, podemos decir que la lingüística basada en el análisis de corpus es la vía 'natural' de acceso al estudio de los fenómenos lingüísticos para quienes defienden una aproximación empírica en la que los objetivos generales no se limiten a la mera descripción de lo que se encuentra en un corpus más o menos amplio, sino que crean que los datos externos a cuyo conocimiento podemos acceder son el punto de partida y el contraste final para intentar explicar lo que sucede en una variedad lingüística determinada. Se diferencia, por tanto, de la lingüística racionalista en sus formulaciones clásicas, pero también de la lingüística descriptiva tradicional. Por supuesto, no se opone a la lingüística teórica, sino que le proporciona la base empírica necesaria para la formulación de hipótesis y el contraste de sus deducciones. Evidentemente, no es una disciplina, pero creo que tampoco puede ser considerada como una metodología en el sentido más habitual de esa expresión. Es una forma diferente de afrontar el estudio de los fenómenos lingüísticos,⁹ compatible en las fases posteriores con diferentes asunciones acerca de lo que puede ser relevante. Según Gries (2006a: 4), la mayor parte de los trabajos sobre lingüística de corpus presentan las características siguientes:

- El análisis se basa en uno o varios corpus de textos producidos de forma natural, en formato electrónico, de modo que la recuperación de datos se hace automáticamente.
- El corpus es (o se supone que es) representativo y equilibrado con respecto a la modalidad lingüística con la que se va a trabajar.
- El análisis es (o intenta ser) sistemático y exhaustivo, lo cual significa que el corpus no es simplemente una base de datos de la cual se extraen unos cuantos ejemplos y se rechazan otros, sino que la totalidad del corpus es tomada en consideración.
- El análisis pretende ir más allá de un simple 'o...o'. Utiliza datos estadísticos para tratar de cubrir también los casos intermedios entre los valores extremos.
- El análisis se realiza sobre la base de listas de frecuencias (de palabras, formas, esquemas gramaticales, etc.), concordancias y colocaciones.

Desde este marco general, veamos, para terminar, las características más importantes de la situación actual de la LC, con especial atención al ámbito hispánico. En primer término, no se debe olvidar que un corpus general, un corpus de referencia es, por naturaleza, un trabajo que podemos considerar de segundo nivel, esto es, un recurso que depende de la labor realizada previamente en muy diversos aspectos. Quien construye un corpus histórico, por ejemplo, depende de los textos que hayan sido editados con anterioridad, tanto en lo que se refiere a los propios textos como a las convenciones gráficas adoptadas. En otras palabras, no se puede pedir a quien pretende producir un corpus general, formado por miles de textos y cientos de millones de palabras, que acometa también la reedición de textos ya publicados, edite los que no lo han sido, solucione problemas textuales, resuelva incógnitas de autoría, fecha de composición, etc. El corpus histórico general refleja el saber común acerca de los textos y lo utiliza para facilitar recursos de investigación, pero no puede, en sí mismo, ir más allá de lo comúnmente aceptado en el conocimiento de los textos ni de sus autores. De modo similar, en un ámbito totalmente distinto, el proceso de anotación gramatical y lematización automática no es el lugar en el que se puede dar solución a problemas que la investigación gramatical no ha resuelto con acuerdo general. Los programas que realizan esa tarea reflejan, con un porcentaje mayor o menor de fallos, lo que es conocimiento común o bien, en caso de discrepancia, uno de los enfoques posibles para una cuestión polémica. La obligación del equipo constructor de corpus se reduce en este punto a hacer explícitos los criterios que se han adoptado y a aplicarlos de forma constante y congruente.

En segundo lugar, la bibliografía clásica repite continuamente la afirmación de que un corpus debe ser representativo y estar equilibrado. La argumentación habitual sobre la representatividad es muy clara: sabemos que en un corpus no puede estar todo y, por tanto, hemos de concebirlo como una muestra de la población de la que ha sido extraído y, en consecuencia, debe ser representativo en el sentido habitual en estudios estadísticos.

Como es bien sabido, una muestra tiene que ser representativa de la población a la que corresponde, puesto que solo de este modo tendremos las garantías esperables a la hora de proyectar a la población general los resultados obtenidos en el análisis de la muestra. En estudios de población, el carácter representativo de la muestra se establece en función de su composición con respecto a parámetros que se consideran relevantes para los fenómenos que se van a estudiar. Los estudios sociológicos, las encuestas de opinión política, por ejemplo, toman en cuenta la distribución geográfica, económica, sociocultural, el sexo, la edad y los factores derivados de los anteriores o conectados con ellos. Por otro lado, hay acuerdo general en que las muestras estadísticas son adecuadas para conocer tendencias, obtener medias, hacer valoraciones generales, etc., pero no constituyen, en cambio, el camino adecuado para estudiar fenómenos raros o casos individuales.

¿Cómo transferir la técnica de construcción de muestras a la distribución de los textos que van a constituir un cierto corpus? La bibliografía está llena de indicaciones en las que los responsables del diseño de los corpus pretenden dar aire 'objetivo' a la agrupación de textos que presentan. Sin embargo, el diseño responde a factores diversos, que empiezan por la mayor o menor facilidad para disponer de los materiales en formato electrónico o el coste que supone introducirlos (prensa de época anterior a los últimos diez años, por ejemplo) y terminan en necesidades específicas. En la misma línea se encuentra la introducción de textos orales, que nunca superan el 10% del total en un corpus general, a pesar de que lo que sabemos del comportamiento de las comunidades lingüísticas nos llevaría a dar a lo oral el peso mayoritario.

¿Qué peso habría que dar a cada época, a cada país, a cada tipo de texto para que el corpus resultante fuese representativo? ¿Cuál debería ser la relación entre el tamaño de la muestra y el tamaño de la población en ella representada? Es poco más que un ejercicio académico, pero ya que resulta imposible hacer el cálculo de la producción oral de los hispanohablantes en un año, digamos, al menos, que las estadísticas oficiales indican que en el año 2004 se publicaron en España algo más de 60 000 títulos. Descontando las 14 500 reimpresiones y teniendo en cuenta que solo el 78,6% de los títulos estaban escritos en español, nos quedan unos 35 700 títulos. Si, en un cálculo prudente, suponemos una media de 20 000 palabras por título,¹⁰ llegamos a la conclusión de que en 2004 los libros y folletos publicados en España suponen alrededor de 714 millones de formas. A ellas habrá que sumar, claro, todo lo publicado en todos los demás países de habla hispana y la producción escrita no incluida en la estadística anterior, fundamentalmente la prensa. ¿Qué significan, proyectados sobre ese fondo, los 7,5 millones de formas procedentes de textos editados o producidos ese año que contiene el CREA o las 500 000 formas que podrían corresponderle en una hipotética ampliación del corpus del español construido por Mark Davies? Evidentemente, no mucho. Y esa enorme desproporción entre población y muestra y, sobre todo, el desconocimiento de las características de la población, es el escenario en que hemos de situar el debate acerca de la representatividad de nuestros corpus.

En realidad, el problema de la representatividad es en buena parte una consecuencia del tamaño reducido que poseían los primeros corpus de trabajo (un millón de palabras en el formato inicial) y, sobre todo, de la imposibilidad de trabajar con subcorpus establecidos según las necesidades de una investigación concreta. El primero de los factores, el tamaño reducido, se relaciona también con la distinción clásica entre corpus de fragmentos y corpus de textos completos. Es evidente que un corpus de propósito general constituido por un millón o diez millones de formas no debería contener textos completos, puesto que eso reduce las características de la muestra y, por tanto, recorta gravemente su carácter representativo, la posibilidad de examinar textos de carácter distinto, etc. Por otro lado, no se ve claro cómo hacer la selección que nos lleve a una muestra representativa de lo que es una variedad lingüística en un momento determinado de su historia. ¿Los libros más vendidos? ¿Los autores más reconocidos? ¿Los periódicos de más difusión? ¿Los programas de radio o televisión con mayores índices de audiencia? Todos esos problemas desaparecen o, al menos, quedan muy reducidos en importancia cuando pasamos a cientos de millones de formas, que es el tamaño con el que trabajamos en la actualidad.

Todavía más importante es el segundo factor, que tiene implicaciones más profundas. Normalmente, en una investigación lingüística no interesa la frecuencia absoluta de un fenómeno, sino su frecuencia relativa, tanto en lo que respecta al volumen general como a los posibles subcorpus. Esto es, nos interesa la frecuencia normalizada de un fenómeno (apariciones por millón de formas, por ejemplo) en diferentes tipos o subtipos de texto. Eso es lo que nos permite ver en qué difieren textos de distintos tipos, países o épocas con independencia del volumen de cada uno de ellos. Adelantando algo que veremos más tarde, ese es el factor que justifica la enorme importancia que tiene el hecho de que el sistema de consultas esté construido de modo que se puedan obtener las combinaciones de características que resulten adecuadas según la investigación. En otras palabras,

no por siglos para periodizar la historia del español. Contemplado desde esta perspectiva, el problema de la representatividad se diluye en el aspecto cuantitativo y se traduce en la necesidad de que el corpus contenga, en cantidad suficiente, textos de diferentes tipos y subtipos, de modo que la comparación de datos de diferentes subcorpus pueda realizarse con garantías. La posibilidad de obtener de forma sencilla y cómoda los resultados correspondientes a diferentes subconjuntos de textos —por ejemplo, noticias de economía publicadas en periódicos argentinos entre 1998 y 2004 frente a libros sobre economía (o cualquier otro tema) publicados en Argentina (o cualquier otro país) en ese período (o cualquier otro)— se convierte en un rasgo fundamental, que da a la consulta del corpus todo su sentido, puesto que es la que permite realmente afinar la comparación de los resultados obtenidos.

En la línea habitual de evolución de las corrientes metodológicas, la lingüística de corpus ha experimentado progresos importantes tanto en extensión como en profundidad, para usar la estructuración tradicional. El progreso en extensión se refleja, por supuesto, en el enorme incremento del tamaño de los corpus, situados ahora con mucha frecuencia en cientos de millones o incluso miles de millones de formas. El aumento de tamaño no es un factor exclusivamente cuantitativo, como ya he indicado: la mayor parte de los problemas señalados tradicionalmente para el análisis de los resultados de un corpus desaparecen cuando podemos trabajar con doscientos o trescientos millones de formas en un conjunto bien equilibrado. Por supuesto, los elementos o fenómenos de muy baja frecuencia seguirán presentando problemas para su documentación adecuada, pero para esos casos siempre podemos recurrir a la masa informe de datos contenidos en la red.

El aumento del tamaño de los corpus ha sido posible gracias a los avances en la capacidad de las máquinas y el aumento de su velocidad de proceso, pero también como consecuencia de los cambios que esos avances han provocado en la gestión de los contenidos digitales. Hace apenas unos años, los constructores de corpus tenían que dedicar la mayor parte de su tiempo a la conversión a formato digital de los textos previamente publicados, a su (re)codificación, etc. Estas tareas suponen hoy un esfuerzo considerablemente menor, de modo que es posible hacer corpus más voluminosos y también mejor estructurados.

Entramos así en la otra dimensión: el crecimiento en profundidad. El viejo modelo del *Brown corpus*, constituido por un millón de formas, analizable solo en conjunto y sin apenas codificación asociada a los textos está muy alejado de lo que tenemos hoy a nuestra disposición. Son corpus de tamaño mucho mayor, normalmente codificados de forma que se puede hacer recuperación selectiva del subcorpus que nos interesa y con mucha frecuencia enriquecidos con anotación morfológica y sintáctica (con menor frecuencia, semántica y pragmática). En paralelismo, los estudios basados en corpus han dejado de referirse casi exclusivamente a cuestiones de frecuencias de elementos léxicos y se extienden hoy a lo largo y ancho de los componentes lingüísticos. La evolución de las técnicas computacionales ha facilitado enormemente lo que se puede añadir a un texto, de modo que quienes trabajan en el análisis de la lengua oral pueden oír el sonido, ver la imagen asociada a él, incorporar a esos dos componentes, en niveles sucesivos que se pueden mezclar o aislar, la transcripción fonética, la fonológica, una transcripción ortográfica a la que se puede conectar el resultado de la anotación morfológica, sintáctica, semántica y pragmática. Así pues, lo tenemos todo, los diferentes aspectos están adecuadamente vinculados, pero podemos observar únicamente lo que nos interesa en cada caso.

Estos cambios son especialmente importantes para quienes, como la mayoría de los que estamos aquí, se dedican a la gramática, tanto en orientación sincrónica como diacrónica. Hace ya muchos años que los datos extraídos de los corpus han dejado de servir únicamente para hacer listas de frecuencias léxicas o estudiar los valores que una expresión presenta en los usos reales. En la posibilidad de usar corpus textuales en los estudios sintácticos, ampliamente utilizada en este momento, han influido varios factores, además de los aspectos generales, derivados de la extensión de este enfoque y la demostración repetida de su validez metodológica. El primero de ellos ha sido mencionado ya: la existencia de corpus amplios, con anotación gramatical de diferentes tipos y profundidad, permite obtener cómodamente datos seguros sobre fenómenos de los que antes no se podían hacer recuperaciones automáticas o eran posibles solo mediante el recurso a consultas reiterativas basadas en las características ortográficas. Son muchos los corpus en los que hoy cabe hacer consultas que manejan, por ejemplo, la clase de palabras o ciertos valores de las categorías gramaticales, de modo que se hace posible el acceso a secuencias definidas por sus características más abstractas. De todas formas, dado que, como reza uno de los postulados de Leech, toda anotación supone una interpretación, manejar estos datos supone siempre los riesgos que derivan de las posibles discrepancias con la anotación añadida y también el mucho más frecuente de los inevitables errores de un proceso automático de anotación. De otra parte, como acaba de señalar Schulte (2009), los corpus diacrónicos bien anotados y con posibilidades reales de recuperar información de forma selectiva (esto es, por tipos de texto, países, tramos temporales, etc.) no abundan todavía, de modo que, en estos casos, es necesario familiarizarse con la utilización de, por ejemplo, expresiones regulares en las consultas, con lo que la recuperación de los casos interesantes se hace mucho más cómoda y rápida.

El segundo gran factor se relaciona con la reconsideración del papel de la frecuencia en una buena parte de los estudios gramaticales. Sin entrar en el núcleo de la cuestión, que nos llevaría demasiado lejos, la frecuencia ha pasado de ser un factor al que apenas se prestaba atención o cuya importancia para los estudios gramaticales era negada, a convertirse en un aspecto central, tanto de los fenómenos morfológicos y sintácticos como de su evolución a través del tiempo, en tanto que factor básico en el cambio lingüístico. Naturalmente, la frecuencia es indesligable del trabajo con corpus, puesto que solo el conocimiento de lo que sucede en la totalidad de un corpus amplio y debidamente equilibrado puede servir de base para lo que necesitamos saber. Por supuesto, la lingüística descriptiva tradicional trabajaba con frecuencias, pero el ya mencionado filtro inevitable las reducía a unos pocos casos (sesgados) de muchos textos o bien a todos los casos de pocos o muy pocos textos. Ahora, en cambio, disponemos de datos en abundancia y creo que eso nos va a permitir reescribir varios capítulos de la gramática española y de la historia de la lengua. Es cierto que los estudios sintácticos requieren en muchos casos un nivel de anotación que no suele encontrarse en corpus de gran tamaño o bien la utilización de bases de datos sintácticos, construidas con este propósito específico, como la BDS.¹¹ Sin embargo, es claro también que toda la línea de trabajo que se mueve en la consideración de una relación estrecha entre léxico y gramática tiene grandes posibilidades de análisis de datos en corpus que no pasan de la llamada anotación morfosintáctica, como muestran, entre otros muchos, los análisis de Gries y Stefanowitsch (cf. para una perspectiva de conjunto, Stefanowitsch & Gries, 2009). Por cierto, que esta línea de investigación muestra que existe una cierta deficiencia en la formación estadística de la mayoría de quienes trabajamos en lingüística, como ha señalado el propio Gries en varias ocasiones (cfr. p.e., Gries, 2006b). De otra parte, es claro que lo que nos interesa es la frecuencia relativa de los fenómenos estudiados, con lo que, de nuevo, se pone de relieve la necesidad de que el sistema de explotación del corpus permita la obtención de datos construyendo los subcorpus que las características del fenómeno estudiado hagan relevantes.

Termino ya. Evidentemente, los corpus textuales no son más que un magnífico recurso que pone en nuestras manos, con gran rapidez y comodidad, grandes cantidades de información disponible sobre el fenómeno que nos interesa. Nótese que he dicho **información**, que, sin entrar ahora en un terreno excesivamente complejo, se opone a **conocimiento** como lo informe frente a lo estructurado, lo externo a lo interiorizado. Con palabras de Mario Bunge (2003), "para transformarse en conocimiento, la información debe ser evaluada como verdadera o falsa, pertinente o irrelevante, práctica o impráctica, interesante o tediosa". Nuestro trabajo, que es precisamente la construcción de conocimiento lingüístico, no es ahora más fácil, pero sí está mejor fundamentado que antes gracias al empleo de corpus textuales.

Notas

1 La diferencia "between anecdotal and corpus data has not to do with the type of data involved, but with the manner of collecting them" (ibidem).

2 Hace ya muchos años, Svensén (1993: 250) explicaba el enorme éxito de la informática en la preparación y confección de diccionarios indicando que la computadora había continuado evolucionando en sentido favorable, "becoming even faster, smaller yet more capacious, and cheaper in relation to what it can do".

3 Para algunas cifras comparativas, permanentemente revisables, cf. Rojo (en prensa). La situación está a punto de cambiar, ya que se anuncia para la segunda mitad de 2010 la disponibilidad (en pruebas) del Corpus of Historical American English (COCA), con unos cuatrocientos millones de formas desde 1800 hasta la actualidad, construido por Mark Davies. Cf. <http://view.byu.edu>.

4 Estos cálculos son intrínsecamente inseguros. Hay que tener en cuenta que la web indexada es muy inferior a las cifras que se dan habitualmente para su volumen total y que, además, cada buscador indexa conjuntos parcialmente diferentes. En octubre de 2009, Google identificaba unos 700 millones de páginas en español. Si suponemos el mismo número medio de palabras por página que se calcula en el texto, el resultado sería un corpus de 140 000 millones de palabras, que sigue siendo enorme. Cf. Rojo y Sánchez (2010: caps. 2 y 3) para más detalles sobre el tamaño de Internet y el número de páginas en español.

5 Sobre esta tendencia pueden verse, entre otros trabajos, la introducción al volumen especial que Computational Linguistics dedicó recientemente al tema (Kilgarrif & Grefenstette, 2003), así como la de Hundt, Nesselfauf y Biewer (2007b) a un volumen colectivo sobre el mismo tema. Interesante visión de conjunto es la que se muestra en Lüdeling, Evert & Baroni (2007). Sobre WebCorp, vid., por ejemplo, Renouf, Kehoe & Banerjee (2007). Sobre KwicFinder, vid. Fletcher (2007).

6 Para la enumeración de las características que habría que exigir a un buscador realmente útil en la investigación lingüística, vid. Volk (2002).

7 Sinclair (2005: 15) diferencia radicalmente entre la WWW y los corpus:

The World Wide Web is not a corpus, because its dimensions are unknown and constantly changing, and because it has not been designed from a linguistic perspective. At present it is quite mysterious, because the search engines, through which the retrieval programs operate, are all different, none of them are comprehensive, and it is not at all clear what population is being sampled. Nevertheless, the WWW is a remarkable new resource for any worker in language [...] and we will come to understand how to make best use of it.

Como han señalado Kilgarrif y Grefenstette (2003: 333-334), debe evitarse la confusión entre una pregunta sobre si tal conjunto es un corpus y otra acerca de si ese conjunto es un corpus adecuado para un determinado propósito. Naturalmente, es necesario examinar la definición de corpus que se utiliza en cada caso.

8 Representada, por ejemplo, por el proyecto CODEA, dirigido por Pedro Sánchez-Prieto (<http://www.textoshispanicos.es/index.php>) o el de edición de las Biblias medievales, dirigido por Andrés Enrique-Arias (<http://corpus.byu.edu/bibliamedieval/>).

9 Para Leech (1992: 106), la LC "defines not just a newly emerging methodology for studying language, but a new research enterprise, and in fact a new philosophical approach to the subject". Gries (2009: 1) la considera "a method(ology), no more, but also not less", aunque no cree que "this difference would result in many practical differences".

10 Para que se pueda apreciar que el cálculo está hecho muy a la baja, téngase en cuenta que el texto de la Crónica de una muerte anunciada tiene 27 960 palabras en total.

11 Base de datos sintácticos del español (<http://www.bds.usc.es>).

Referencias

- Aarts, Jan (2000): "Towards a new generation of corpus-based English grammars", en Lewandowska-Tomaszczyk & P. Melia (eds.): PALC '99. *Practical applications in language corpora. Papers from the international conference at the university of Lodz*. Frankfurt am Main: Lang, 17-36.
- Aarts, Jan (2002): "Does corpus linguistics exist? Some old and new issues". En Breivik, Leiv Egil & Angela Hasselgren (eds.): *Language and Computers. From the COLT's mouth... and others*. Amsterdam: Rodopi, 2002. 1-17. Cito por su reed. en Teubert, Wolfgang & Ramesh Krishnamurthy (eds.): *Corpus Linguistics*. Londres: Routledge, 2007, 58-73.
- Bunge, Mario (2003): "Información + Evaluación = Conocimiento", en *Pliegos de Yuste*, 1, 2003. [<http://www.pliegosdeyuste.eu/n1pliegos/mbunge.pdf>].
- Dyson, Freeman (1997). *Imagined Worlds*. Harvard University Press, 1997. Cito por la trad. esp. de Joandomènec Ros: *Mundos del futuro*. Barcelona: Crítica, 1998.
- Dyson, Freeman (1999) : *The Sun, the Genoma, the Internet*. Oxford Univ. Press, 1999. Cito por la trad. esp. de Juan Manuel Ibeas, *El sol, el genoma e Internet. Las tres cosas que revolucionarán el siglo XXI: la energía solar, la ingeniería genética y la comunicación mundial*. Madrid: Debate: 2000.
- Fillmore, Charles J. (1992): "'Corpus linguistics' or 'Computer-aided armchair linguistics' ", en Svartvik (1992), 35-60.
- Fillmore, Charles J. (2001): "'Armchair linguistics vs. corpus linguistics revisited", en De Cok, S., G. Gilquien, S. Granger & S. Petch-Tyson (eds.): *ICAME 2001. Future challenges of corpus linguistics. Proceedings of the 22nd ICAME conference*. Louvain-la-Neuve: Université Catholique de Louvain, 1-2.
- Fletcher, William H. (2007): "Concordancing the Web: promise and problems, tools and techniques" en Hundt, Nesselhauf & Biewer (2007) 25-45.
- Gries, Stefan Th. (2006a): "Introduction" a Gries, Stefan Th. & Anatol Stefanowitsch (eds.): *Corpora in Cognitive Linguistics. Corpus-Based Approaches to Syntax and Lexis*. Berlin: Mouton, 2006, 1-17.
- Gries, Stefan Th. (2006b): "Some Proposals towards a More Rigorous Corpus Linguistics", *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*, 54/2, 2006, 191-202.
- Gries, Stefan Th. (2009): "What is Corpus Linguistics", en *Language and Linguistic Compass*, 3, 2009, 1-17.
- Hoffmann, Sebastian (2008): "Looking at language in use: some preliminaries", en Hoffmann, Sebastian, Stefan Evert, Nicholas Smith, David Lee & Ylva Berglund Prytz: *Corpus Linguistics with BNCWeb - a Practical Guide*. Frankfurt: Lang, 2008, 1-12.
- Hundt, Marianne, N. Nesselhauf & C. Biewer (2007b): "Corpus Linguistics and the Web", en Hundt, Nesselhauf & Biewer, 2007a, 1-5.
- Hundt, Marianne, N. Nesselhauf & C. Biewer (eds.) (2007a): *Corpus Linguistics and the Web*. Amsterdam / Nueva York: Rodopi, 2007.
- Kilgarrif, Adam & G. Grefenstette (2007): "Introduction to the Special Issue on the Web as Corpus", *Computational Linguistics*, 29/3, 2003, 333-347.
- Leech, Geoffrey (1992): "Corpora and theories of linguistic performance", en Svartvik (1992), 105-147.
- Lüdeling, Anke, S. Evert & M. Baroni (2007): "Using web data for linguistic purposes", en Hundt, Nesselhauf & Biewer, 2007a, 7-24.
- Murray, James A. H. (1879a): "An Appeal to the English-Speaking and English-Reading Public to Read Books and Make Extracts for the Philological Society's *New English Dictionary*". Utilizo el facsímil electrónico de la segunda edición de la *appeal* (24/6/1879) que se encuentra en la página del OED: www.oed.com/archive/appeal-1879-06/p1.html [descargado el 29/7/2009].
- Murray, James A. H. (1879b): "Eighth Annual Address of the President to the Philological Society, Delivered at the Anniversary Meeting", *Transactions of the Philological Society*, 1877-79, 561-586.
- Murray, K. M. Elisabeth (1977): *Caught in the Web of Words. James Murray and the Oxford English Dictionary*. Yale University, 1977.
- Quirk, Randolph (1992): "On corpus principles and design", en Svartvik (1992), 457-469.
- Renouf, Antoinette, Andrew Kehoe & Jayeeta Barnerjee (2007): "WebCorp: an integrated system for web text search", en Hundt, Nesselhauf & Biewer (2007), 47-67.
- Restrepo, Félix (1945): "La continuación del Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana", *Thesaurus*, 1/3, 1945, 429-432.
- Rojo, Guillermo (2008): "Lingüística de corpus y lingüística del español", *Actas del XV Congreso de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina*. Montevideo, 2008. Edición en CD.
- Rojo, Guillermo (en prensa): "El papel de los corpus en el estudio de la historia del español", intervención en la mesa redonda sobre Los corpus diacrónicos en la historia de la lengua española celebrada en el *VIII Congreso internacional de historia de la lengua española*, Universidade de Santiago de Compostela (14-18 de septiembre de 2009). En prensa en las Actas del Congreso. (http://gramatica.usc.es/~grojo/En_prensa/Rojo_Corpus_diacronicos.pdf)
- Rojo, Guillermo y Mercedes Sánchez (2010): *El español en Internet*. Madrid / Barcelona: Fundación Telefónica / Ariel, 2010.
- Schulte, Kim (2009): "Using non annotated diachronic corpora: benefits, methods and limitations", en Enrique-Arias, Andrés (ed.): *Diacronía de las lenguas iberorrománicas. Nuevas aportaciones desde la lingüística de corpus*. Madrid / Frankfurt: Iberoamericana / Vervuert, 2009, 167-180.
- Sinclair, John (2005): "Corpus and Text. Basic Principles", en Wynne (2005), 1-16.
- Stefanowitsch, Anatol and Stefan Th. Gries (2009): "[Corpora and grammar](#)", en Lüdeling, Anke & Merja Kytö (eds.), *Corpus linguistics: an international handbook*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 2009, vol. 2, 933-951.
- Svartvik, Jan (ed.) (1992): *Directions in Corpus Linguistics. Proceedings of Nobel Symposium 82 (= Trends in Linguistics. Studies and Monographs, 65)*. Berlin: Mouton - de Gruyter, 1992.
- Svensén, Bo (1993): *Practical Lexicography*. Oxford: Oxford Univ. Press, 1993; es adaptación de la edición original sueca de 1987.

- Volk, Martin (2002): "Using the Web as Corpus for Linguistic Research", en Pajusalu, Renate & Tiit Hennoste (eds.): *Tähenusepüüdja. Catcher of the Meaning. A Festschrift for Professor Haldur Õim*. Publications of the Department of General Linguistics, 3. Univ. of Tartu, 2002. (http://www.ling.su.se/DaLi/volk/papers/Oim_Festschrift_2002.pdf; comprobado 3/5/2010).
- Wynne, Martin (2005): *Developing Linguistic Corpora. A Guide to Good Practice*. Oxford: Oxbow Books, 2005.

Capítulo 142: 1165-1173

La polifonía y su incidencia en las representaciones
del escándalo político en prensa escrita argentina

María Belén Romano

En Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

La polifonía y su incidencia en las representaciones del escándalo político en prensa escrita argentina

María Belén Romano

Facultad de Filosofía y Letras, UNT y CONICET

San Miguel de Tucumán, Argentina

mbelenromano@hotmail.com

Resumen

En este trabajo analizamos el papel que cumplen las diversas voces, explícitas o virtuales, que aparecen en el espacio discursivo de la noticia periodística para construir distintas representaciones de determinado acontecimiento. El marco teórico y metodológico general es el Análisis Crítico del Discurso (van Dijk, Wodak, 2003) pero, teniendo en cuenta que este es un enfoque multidisciplinario y de acuerdo al propósito de nuestro trabajo, nos basamos, específicamente, en la teoría polifónica de la enunciación formulada por Ducrot (1984). En esta oportunidad nos ocupamos de la categoría escándalo político y, como ejemplo de ella, estudiamos el llamado “caso Miceli” que tuvo lugar durante la presidencia de N. Kirchner. Seleccionamos aquellas noticias publicadas en los diarios *La Nación* y *Página 12* que fueron decisivas para el avance de la investigación y que acentuaron la polémica que despertó el caso acerca de la honestidad de la clase política. Consideramos relevante el estudio de los escándalos políticos ya que cumplen un papel fundamental en las sociedades actuales al influir en mayor o menor medida en la estabilidad y credibilidad del sistema político. Finalmente, concluimos que el uso de diferentes recursos polifónicos funciona como estrategia discursiva que permite reflejar la polémica que despierta el caso, las distintas explicaciones dadas por la protagonista, las contradicciones, la postura de defensa y ataque de los involucrados. Esta confrontación de discursos en la escena enunciativa tiende a construir determinadas representaciones del escándalo que permiten desvelar ideologías y relaciones de poder existentes entre el sistema político y el mediático.

Introducción

En este trabajo analizamos el papel que cumplen las diversas voces, explícitas o virtuales, que aparecen en el espacio discursivo de la noticia periodística para construir distintas representaciones de determinado acontecimiento. El marco teórico y metodológico general es el Análisis Crítico del Discurso (van Dijk 1999, 2003; Wodak, 2003) pero, teniendo en cuenta que este es un enfoque multidisciplinario y de acuerdo al propósito de nuestra ponencia, nos basamos, específicamente, en la teoría polifónica de la enunciación formulada por Ducrot (1984). En esta oportunidad nos ocupamos de la categoría escándalo político, y, como ejemplo de ella, estudiamos el llamado “Caso Miceli” ocurrido en junio de 2007 durante la presidencia de N. Kirchner. Seleccionamos aquellas noticias publicadas en los diarios *La Nación* y *Página 12* que fueron decisivas para el avance de la investigación o que acentuaron la polémica que despertó el suceso acerca de la honestidad de la clase política. Consideramos que los escándalos políticos son un fenómeno de gran importancia en las sociedades democráticas actuales debido, en gran parte, a las profundas transformaciones producidas en la cultura mediática durante los últimos años. Los escándalos cumplen un papel fundamental en estas sociedades ya que influyen en mayor o menor medida en la estabilidad y credibilidad del sistema político.

Análisis Crítico del Discurso

El Análisis Crítico del Discurso (ACD) es una perspectiva de análisis crítica y multidisciplinaria que considera el discurso como práctica social, un objeto históricamente producido e interpretado donde se reflejan las complejas relaciones de poder existentes en la sociedad. También funciona como un instrumento de poder, una herramienta eficaz para controlar las mentes de las personas. El ACD se interesa por problemas sociales y entiende que el AD debe ser capaz de establecer relaciones pertinentes entre las estructuras y estrategias del discurso y los contextos cognitivo, social, político y cultural.

En palabras de Wodak (2003: 25) el discurso de los medios masivos de comunicación tiene especial interés para este análisis ya que, como parte del discurso dominante, es considerado como una de las redes del poder de la pugna política y uno de los ámbitos en los que el lenguaje es en apariencia transparente. En este sentido, el objetivo principal del ACD es develar las ideologías que subyacen en todo discurso para hacer más transparentes las relaciones de poder y proponer posibles alternativas para generar cambios con respecto a su desigual distribución en las sociedades actuales.

Polifonía

La noción de polifonía alude a la presencia de distintas voces en un mismo discurso. Fue Bajtin el primero en reflexionar, en el ámbito de la literatura, acerca de esta problemática. Una de sus ideas fundamentales se refiere al carácter dialógico de los enunciados ya que, desde su perspectiva, siempre buscan provocar una respuesta en el receptor. Como expresan García Negroni y Tordesillas (2001) para Bajtin

“la comunicación es intercambio, diálogo interhumano, en el que el primer enunciado, lleno de ecos de voces y enunciados anteriores, se organiza pensando en la respuesta que va a tener, previéndola y adecuándose a ella mediante la ajustada elección de un modelo de enunciado o de otro” (158).

Ducrot (1984), teniendo en cuenta las propuestas de Bajtin, desarrolla una teoría polifónica de la enunciación. Para este lingüista, en todo enunciado se cristalizan una pluralidad de voces abstractas de los enunciadorees. Estos enunciadorees, a modo de personajes o figuras discursivas, orígenes de los diferentes puntos de vista presentes, son introducidos en la escena por el locutor. Este investigador distingue además entre sujeto empírico, autor efectivo del enunciado y locutor, ficción discursiva responsable de la enunciación. El locutor puede identificarse con alguno de los enunciadorees o bien distanciarse. De acuerdo a lo expresado por García Negroni y Tordesillas:

Con la noción de polifonía, Ducrot formula que el autor de un enunciado no se expresa directamente, sino que pone en escena, en el enunciado mismo, un cierto número de personajes, de figuras discursivas. El sentido del enunciado nace de la confrontación de los diferentes personajes, es pues el resultado de diferentes voces que allí aparecen. (...) Con esta concepción se rompe con el axioma de la unicidad del sujeto hablante que postula que detrás de cada enunciado habría una y solamente una persona que habla. (2001:175).

Entre los recursos polifónicos que reflejan las distintas voces que dinamizan los textos mencionamos el uso del discurso referido, en su modo o estilo directo o indirecto. El discurso directo implica una ruptura entre un discurso 1 (D1) y un discurso 2 (D2), mantiene de esta manera dos situaciones de enunciación¹. Ducrot lo describe como un caso de doble enunciación: un mismo sujeto empírico pone en escena dos locutores distintos. En el discurso indirecto existe un solo locutor (L1) que da una versión de los dichos de otro locutor, relata las palabras de otro. Este discurso presenta un solo acto de enunciación².

Otro recurso polifónico postulado por Ducrot (1984) es el de la negación. En su teoría polifónica de la negación plantea que, en el enunciado negativo, existen dos puntos de vista: uno positivo y otro negativo. Este autor distingue entre negación polémica, descriptiva y metalingüística. La negación polémica opone el punto de vista de dos enunciadorees que polemizan³; la descriptiva permite referir un estado de cosas sin que el locutor se oponga a un discurso contrario, en realidad funciona como una aserción; la metalingüística, en palabras de Ducrot, “contradice los términos mismos de un habla efectiva a la cual se opone” (1984: 221), permite cuestionar el empleo de una expresión de acuerdo a reglas sintácticas, morfológicas, sociales, etc. En este caso aparece posteriormente un enunciado correctivo que cuestiona lo dicho por el otro.

El escándalo político

Thompson define el escándalo político como “acciones o acontecimientos que implican ciertos tipos de trasgresión que son puestos en conocimiento de terceros y que resultan lo suficientemente serios para provocar una respuesta pública” (2001:32). Dicha respuesta pone en peligro la reputación de los involucrados, la confianza y la credibilidad, capital simbólico necesario para obtener la adhesión de los ciudadanos. Expresa que existen ciertos tipos de normas que, al ser transgredidas, resultan más susceptibles de desencadenar un escándalo: las que regulan las relaciones sexuales, las que rigen las transacciones financieras y las que organizan la búsqueda y el ejercicio del poder político (2001:167). A partir de esta distinción, el sociólogo señala la existencia de tres tipos fundamentales de escándalo político: sexuales, financieros y escándalos de poder. Los primeros implican la trasgresión de códigos sexuales; los segundos, la mala utilización de recursos económicos y los terceros, se refieren a determinados abusos en el ejercicio del poder político.

Jiménez Sánchez (1994) lo considera como una forma de control social, es decir, como “uno de los medios a través de los cuales una sociedad se regula a sí misma y coordina el comportamiento de sus miembros” (10). Según este autor, el escándalo consiste en un proceso de intento de estigmatización abierto e indeterminado cuyas consecuencias son imprevisibles a priori (1994:17).

El contenido dramático de estos relatos es indiscutible. Sobre ellos los periodistas proyectan distintos marcos interpretativos que se corresponden con ciertos intereses de la empresa editorial. En esta instancia adquiere importancia la argumentación y el aspecto performativo del escándalo: los participantes indirectos deben generar algún tipo de respuesta que tiene que ver con actos de habla de repudio, condena, acusación, defensa. El escándalo se transforma entonces en un arma política utilizada para desprestigiar al adversario o defender al aliado.

Corpus y Metodología:

El corpus está formado por 104 noticias publicadas en la versión on-line de los diarios La Nación y Página 12 sobre el denominado “Caso Miceli” ocurrido durante la gestión de Néstor Kirchner. Los textos mediáticos analizados serán considerados como espacios heterogéneos, permeables a la irrupción de las múltiples voces protagonistas a partir de distintos recursos polifónicos. Luego de un análisis cuantitativo de las voces y del estilo presente en el corpus abordado se llevará a cabo un análisis cualitativo de los resultados. La interpretación crítica tendrá en cuenta conceptos operativos para el ACD como lo son los de poder e ideología.

El caso Miceli: revelación del escándalo

El 5 de junio del 2007 personal de explosivos de la Policía Federal, en una revisión de rutina, reveló la existencia de una bolsa con dinero en el baño de la ex ministra Felisa Miceli⁴. El 25 de junio el semanario Perfil publicó la noticia sobre una misteriosa bolsa encontrada en el baño privado de la ministra en el Palacio de Hacienda. Según este diario, la bolsa contenía 140.000 dólares, 50.000 euros y 100.000 pesos. El acta que labraron los efectivos policiales desapareció de la Brigada, de acuerdo con la información dada por el Semanario.

Al día siguiente de la publicación, un vocero de Miceli desmintió la información y la consideró “falsa” y errónea”. La funcionaria intentó detener el escándalo minimizando el estigma de los datos revelados: definió el dinero encontrado como un simple “préstamo” familiar.

Análisis

Los diarios estudiados construyen el escándalo combinando diferentes formas de citación. En palabras de Fonte (2008) “en los diversos textos noticiosos que constituyen la cobertura de un evento mediático (...) los periódicos conforman una especie de escenario donde los diversos actores (enunciadores) entablan diálogos expresados o encubiertos, que ocurrieron efectivamente o sólo en el espacio mediático.” (90).

El siguiente cuadro muestra cuáles son las voces que incorpora cada matutino para reconstruir el acontecimiento, la cantidad de veces en que aparecen y el estilo utilizado (ED: estilo directo; EI: estilo indirecto)⁵:

voz	Página 12						La Nación					
	ED	%	EI	%	Total De noticias	% total	ED	%	EI	%	Tot de not .	% tot al
Miceli	3	10,7			3	10,7	8	10,5	8	10,5	16	21
Fiscal			1	3,6	1	3,6	1	1,3	1	1,3	2	2,6
Denunciante	1	3,6	1	3,6	2	7,1						
Oposición	4	14,3			4	14,3	3	3,9	3	3,9	6	7,9
Medios extranjeros							4	5,3			4	5,3
Opinión pública	1	3,6			1	3,6			2		2	2,6
Voceros oficiales	1	3,6	2	7,1	3	10,7						
Alberto Fernández	2	7,1			2	7,1						
Ministerio de Economía							3	3,9	2	2,6	5	6,6
Kirchner							2	2,6			2	2,6
Analistas políticos							1	1,3	1	1,3	2	2,6
Presidente de la financiera Cuenca									1	1,3	1	1,3

Figura 1

Luego de analizar estos datos podemos mencionar algunas diferencias respecto al tratamiento del caso por parte de los medios considerados. En primer lugar, observamos un marcado contraste entre

la cantidad de noticias publicadas en uno y otro matutino: un total de 28 noticias en Página 12 y 76 en La Nación (más del doble).

Con respecto a la noción de polifonía, es común que en episodios tan controvertidos como lo fue el hallazgo de dinero en el despacho de Miceli sean muchas las voces que definen la escena enunciativa⁶ defendiendo distintos puntos de vista los cuales pueden reproducir la versión oficial o subvertirla.

La Nación introduce la voz de muchos más protagonistas que Página 12. Algunos están presentes en ambos diarios: Miceli, el fiscal, la oposición y la gente (opinión pública). La voz de Miceli aparece, en estilo directo, en el 10,7 % del total de noticias de Página 12. En La Nación, en el 21 % del total tanto en estilo directo como indirecto. Teniendo en cuenta estos porcentajes observamos que ambos matutinos otorgan importancia al punto de vista de la principal involucrada, pero es La Nación el que le confiere mayor protagonismo. Cabe aclarar que esto no necesariamente significa que este diario priorice el punto de vista de Miceli. Al contrario, las citas utilizadas tienen la intención de destacar la falta de claridad en las justificaciones de la funcionaria. Así, se seleccionan muchos fragmentos del discurso de la ministra con el fin de mostrar sus vacilaciones. Esta idea puede ejemplificarse haciendo referencia a la noticia publicada por este matutino luego de que la funcionaria le concediera una entrevista junto a los diarios Clarín y Página 12 con el fin de contar su propia versión de lo sucedido. Consideramos los antetítulos, titulares y la bajada del artículo:

(1) El escándalo de la bolsa con dinero: primera declaración de la ministra de Economía
Miceli dice que cometió un error, “pero no un delito”

Dijo que gran parte de los 60.000 dólares que aparecieron en el baño de su despacho hace dos semanas se los prestó un hermano; admitió que si el caso avanza podría tener que renunciar. (7-7).

Este titular combina el estilo indirecto con el directo. El periodista selecciona aquella parte de la entrevista donde Miceli reconoce que ocurrió un hecho anómalo. Para reforzar este reconocimiento utiliza en la bajada el verbo admitir que introduce una nueva cita indirecta haciendo hincapié, con la elección de este verbo introductorio, en el reconocimiento del error por parte de la principal involucrada y, específicamente, de la posibilidad de renunciar.

Si comparamos estos componentes de la noticia de La Nación con los de la publicada por Página 12 en la misma ocasión podemos establecer algunas diferencias con respecto a la narración que cada uno realiza del mismo suceso:

(2) Felisa Miceli explica la historia de la bolsa con dinero guardada en el baño de su despacho.
“Mi hermano me prestó el dinero para la casa”.

La ministra de Economía rompió, finalmente el silencio por el escándalo de la bolsa con dinero encontrada en su oficina. Explicó que era un préstamo de su hermano y un poco de ella, fondos destinados a mudarse. Asegura que no renuncia y que tiene el apoyo del presidente (7-7).

Página 12 utiliza el estilo directo en su titular y selecciona “Mi hermano me prestó el dinero para la casa”, no busca subrayar la aceptación del error sino la justificación del origen del dinero. En la bajada se completa la idea a través de la cita indirecta y se utiliza como verbo introductorio “explicar”: Miceli aclara el origen del dinero que, aparentemente, no era ilícito sino un simple préstamo familiar. También y para mostrarla como una funcionaria segura y sólida en su cargo, el periodista opta por el verbo “asegurar”: “Asegura que no renuncia y que tiene el apoyo del presidente”. Esta cita final se opone a lo expresado por el diario La Nación. Extrañamente, en la misma entrevista, la funcionaria dijo cosas totalmente opuestas con respecto a la posibilidad de su renuncia, según la versión dada por estos matutinos. Este es un claro ejemplo de cómo los diarios tienen el poder para organizar la escena de acuerdo a sus propios intereses.

Cuando el enunciador es el fiscal, su voz sirve para explicar los avances de la investigación, información que ninguno de los diarios puede obviar por las características del caso. Cuando habla la oposición, las citas tienen una función evaluativa y crítica con respecto al accionar de la funcionaria, lo mismo sucede con la voz de la gente. Los porcentajes de estos enunciadores son mayores en Página 12 que en La Nación (fiscal: 3,6% en Pág. 12, 2,6 % en La Nación; oposición: 14, 3 % en Pág 12, 7, 9% en La Nación). En una primera lectura podríamos pensar entonces que este último diario es más condescendiente a la hora de construir la imagen de la funcionaria. Pero si nos detenemos en el cuadro anterior se observa que en La Nación participan actores que no estaban contemplados en Página 12 y, cabe aclarar, que el papel de estos y sus puntos de vista como enunciadores contribuyen a debilitar la imagen de Miceli. Es lo que ocurre cuando se cita la voz del periodismo internacional: se transcriben resúmenes de noticias publicadas por distintos medios del mundo con respecto al hallazgo. Todas las citas muestran una postura crítica y relacionan el episodio con hechos de corrupción:

(3) “Las portadas reflejaron la información sobre la renuncia de la ministra y consignaron “las sospechas de corrupción” (17-7).

También presenta la voz de prestigiosos analistas políticos. Las citas directas e indirectas de éstos apoyan la idea de un Gobierno cercano a actos de corrupción que puede debilitar la candidatura presidencial de Cristina Fernández:

(4) “Afirman que quedó empañado el lanzamiento de Cristina” (17-7).

La Nación refleja la versión de otros “informantes” que son miembros del Ministerio de Economía y que, sin dejar desvelar sus nombres, respaldan la hipótesis defendida por este diario acerca del costo político que significaría para el gobierno de Kirchner echar a la ministra. Entonces leemos:

(5) “En economía creen que sería alto el costo político de echarla” (9-7).

Este diario incorpora en su relato directamente la voz de Kirchner: “Es lo mejor que podés hacer, le dijo el Presidente” (17-7). Kirchner finalmente avaló la renuncia luego de tantos gestos de apoyo. Esta aparente contradicción o cambio brusco de decisión se explica en la bajada de la noticia: “Kirchner buscó preservar a su esposa”.

Página 12, a través de citas directas, enfatiza el apoyo del Gobierno a Miceli:

(6) “Alberto Fernández la defendió de nuevo: ‘Lo que dijo me basta y me sobra’, ‘la conocemos a Felisa, sabemos quién es Felisa, sabemos que estaba buscando esa casa y los inconvenientes que tenía para poder llegar a comprarla, incluyendo la ayuda que le pidió a su hermano’” (10-7).

La voz de Alberto Fernández destaca el fuerte respaldo del Gobierno hacia la ministra y, además, sus dichos contribuyen a humanizar a Miceli, a igualarla al resto de la gente que se sacrifica para conseguir mayor bienestar.

A continuación haremos referencia a tres titulares del diario La Nación contruidos a partir de preguntas indirectas: “Por qué no habló antes sobre el escándalo” (7-7); “Quién es el hermano de la funcionaria” (7-7); “Cómo es el baño donde hallaron el dinero” (8-7). Podemos definir estas preguntas como polifónicas ya que se pueden analizar desde la perspectiva de un enunciador que asume los interrogantes que supone que se formula el receptor como si fueran suyos. Estas preguntas le sirven al enunciador para:

focalizar en datos que supone que el receptor no ha retenido para que éste se formule interrogantes que él mismo se plantea.

afirmar implícitamente: La ministra tendría que haber hablado antes (por algo no lo hizo), el dinero fue hallado en un baño oficial (eso no es común), el hermano puede estar involucrado (también su familia obtuvo ganancias).

evidenciar una posición respecto del caso: lo sucedido no puede considerarse como habitual o normal.

A modo de ejemplo

Luego de este análisis general, vamos a detenernos en dos noticias en las que se relata la decisión del fiscal de la causa, Guillermo Marijuán, de allanar el despacho de la ex funcionaria para mostrar, con más detalles, lo expresado en el apartado anterior.

En primer lugar mencionaremos los temas o macroestructuras de cada texto para tener una idea aproximada de su contenido:

La Nación- 7-7-07	Página 12- 7-7-07
Título:“Allanaron el despacho de la ministra”	Título:“Operativo en el despacho”
Acciones llevadas a cabo por el Fiscal. Versiones acerca de la cantidad de dinero que había en la bolsa. Interrogantes acerca de las actas existentes. Medidas dispuestas por el fiscal. Declaraciones del Jefe de la O. A.	Hallazgo del dinero. Acciones de los investigadores.

Figura 2

La noticia de Página 12 es mucho más breve y, por lo tanto, la cantidad de temas que aborda es menor comparada con la de La Nación⁷. Este diario se presenta como un protagonista más a quien se le informa directamente acerca de los detalles del operativo:

(7) Para su sorpresa, en la máquina no había registrada ningún acta, reveló a LA NACION una fuente de la investigación.

De esta manera el diario se construye como una voz autorizada, con capacidad para investigar los hechos con minuciosidad.

En Página 12, sólo el último párrafo de la noticia muestra la incorporación de otras voces a partir del uso del estilo indirecto:

(8) Puntualmente, los investigadores revisaron si hay cajas de seguridad en el despacho, los accesos y oficinas que componen la unidad y su diseño planimétrico, y analizaron filmaciones sobre ingresos y egresos y la agenda de visitas de Miceli en torno del 5 de junio, dijeron las fuentes.

Con esta cita el enunciador periodista, único locutor, se apropia de las palabras de otro y describe qué hicieron específicamente (utiliza el adverbio modal “puntualmente”) los investigadores en el momento del operativo. Se reconstruye una proposición dicha por otro, en este caso, por las fuentes. En realidad, el uso de la cita indirecta al final puede responder a la necesidad de avalar la veracidad del relato dado por el diario.

Es la noticia publicada por La Nación la que realmente es un ejemplo de dinamismo de la escena enunciativa que caracteriza, por lo general, a la crónica periodística. Son numerosas las voces a partir de citas mixtas e indirectas que aportan datos y que estimulan la polémica: fuentes de la causa, fuentes del ministerio, informantes propios de La Nación, Miceli y el Jefe de la O.A.

La voz de Miceli se introduce por medio del uso de citas indirectas y mixtas:

(9) Por medio de sus voceros, Miceli dijo que en realidad en la bolsa había 100.000 pesos y 31.670 dólares. Explicó que el dinero era suyo y que planeaba usarlo para una "operación inmobiliaria", que finalmente se suspendió.

Los verbos introductorios utilizados son “decir” y “explicar”. El primero marca un mínimo grado de adhesión del locutor con respecto a lo enunciado por la funcionaria. El segundo enfatiza el tipo de discurso (en este caso, explicativo). El implícito que se genera se relaciona con la necesidad de justificación por parte de la funcionaria debido a que los hechos no están claros.

La Nación opta por procesos verbales para introducir otras voces que contribuyen a mostrar las ambigüedades del caso, reflejar la polémica que despierta y avalar la veracidad de su relato. En la elección de los verbos introductorios podemos inferir determinado posicionamiento por parte del periódico ya que esta elección implica una evaluación tanto del contenido del discurso referido como de la actitud del enunciador que es citado:

(10) Para su sorpresa, en la máquina no había registrada ningún acta, reveló⁸ a La Nación una fuente de la investigación.

En el ejemplo anterior el enunciador presupone que lo dicho por el otro es verdadero. En otros casos los procesos verbales refuerzan el carácter de certeza de lo dicho:

(11) Esos mismos informantes afirmaron que no se había tratado de un allanamiento sino de una inspección ocular.

(12) Fuentes del caso confirmaron a La Nación que en realidad había habido un allanamiento y, a la vez, una inspección ocular.

Otros ejemplos explicitan la intención del otro al pronunciar su discurso:

(13) “El jefe de la OA advirtió ayer en declaraciones radiales que el secreto que protege los anexos reservados de las declaraciones juradas sólo “se tiene que levantar ante un pedido judicial”

En este punto es necesario mencionar otro recurso polifónico utilizado en este texto: la negación polémica. El artículo utiliza este recurso en más de una ocasión para subrayar las inexactitudes y ambigüedades que despierta el caso. Observemos el siguiente ejemplo:

(14) “Para su sorpresa, en la máquina no había registrada ningún acta”.

En él podemos identificar un enunciador (E2) que niega y se opone a un enunciador (E1) que afirma. El locutor, que pone en escena estos dos enunciadores, se identifica con E2.

E1: “en la máquina había registrada un acta”.

E2: “en la máquina no había registrada ningún acta”.

A partir de este recurso se siguen destacando las diferentes dudas que genera el episodio: ¿se elaboró un acta en el momento del hallazgo?, si este escrito se redactó ¿qué pasó con él?, ¿dónde está?

De la misma manera pueden analizarse otros enunciados negativos presentes en la noticia y que cumplen la misma función como por ejemplo:

(15) “...en el despacho de la ministra no hay una caja fuerte”, “Esos mismos informantes afirmaron que no se había tratado de un allanamiento sino de una inspección ocular.”

Interpretación crítica

El género noticia no es un género flexible ni abierto. En general, los periodistas se limitan a informar y evitan manifestar actitudes respecto del grado de certeza de los hechos o mostrar un compromiso afectivo con sus enunciados. Sin embargo, esto no implica que deba asociarse la nota informativa con la objetividad. En este sentido coincidimos con Peralta y Urtasun (2007) cuando expresan que en la noticia “a lo sumo, puede haber menor grado de subjetividad, es decir, una intención del sujeto de parecer objetivo” (17). La supuesta objetividad es sólo un postulado que no necesariamente se cumple.

Con este propósito y teniendo en cuenta que la comunicación es un proceso de reconocimiento inferencial de la intención del emisor (Moya Pardo 2006: 37) es necesario tener en cuenta los contenidos implícitos que se deducen a partir del uso de los diferentes recursos polifónicos analizados

en los apartados anteriores. A partir de estos contenidos, de la manera como cada diario organiza la escena enunciativa seleccionando qué enunciadores hablarán, dónde, cuándo o cómo referir la palabra de otro podemos inferir su intención al construir las noticias, dicha intención se corresponde con objetivos ideológicos de la empresa editorial. Estas elecciones implican un ejercicio del poder mediático el cual se realiza en y por el discurso.

En el caso de La Nación la selección de las voces que se incorporan, los “recortes” de discurso, los implícitos generados se orientan a mostrar una funcionaria débil, vacilante y poco clara que representa a todo un Gobierno el cual, a pesar de las inseguridades reflejadas en sus dichos, la respalda hasta el final. Este diario intenta debilitar la imagen de la ministra y con ella la del gobierno de Kirchner. De esta manera, ya desde el manejo de la escena enunciativa, podemos revelar una marca ideológica.

Página 12 se limita a relatar el suceso sin incorporar demasiados protagonistas, sus noticias tienen un menor grado de dinamismo discursivo lo que puede corresponderse con el intento de atenuar las características negativas de la funcionaria y del Gobierno.

Conclusión

En los artículos analizados la presencia de varias voces es una constante. El uso del discurso referido, tanto en su modo directo como indirecto o mixto, y de la negación funciona como estrategia discursiva que permite reflejar la polémica que despierta el caso, las distintas explicaciones dadas por la protagonista, las contradicciones, la postura de defensa y ataque de los involucrados. A partir de este juego de voces podemos distinguir dos tipos de investigaciones: por un lado, la llevada a cabo por la justicia, en este caso por el fiscal Marijuan; y, por otro, la de la prensa, la cual se desarrolla en el terreno de lo discursivo. Esta distinción se observa especialmente en el diario La Nación el cual, consciente de su poder como miembro de la elite dominante, enfatiza permanentemente cuál es su rol dentro del escándalo: el de ayudante de la justicia. Para lograr este propósito busca testimonios, consulta fuentes, analiza qué contradicciones se producen, qué pistas, qué hipótesis se generan, qué aclaraciones y rectificaciones. En este sentido, el escándalo político como categoría de análisis posibilita que los medios se construyan no sólo como narradores (el escándalo político es una historia que se cuenta) sino también como investigadores y como jueces ya que evalúan la situación a partir de las elecciones discursivas que realizan. Muestran un posicionamiento ideológico que, en este caso, se relaciona con la mayor o menor identificación con toda una estructura institucional, la del gobierno de Kirchner.

Notas

- 1 Muchas veces se define el estilo directo como una transcripción literal de las palabras de otro y por lo tanto, se supone que es mayor el grado de fidelidad con respecto a la palabra ajena. En realidad, esto no es necesariamente así ya que en la recontextualización de los enunciados citados ya existe un cambio de perspectiva. En todo caso, es más exacto hablar de una especie de teatralización de un enunciado anterior.
- 2 El discurso periodístico suele combinar estos estilos. En este caso mencionamos la cita mixta compuesta por una palabra o expresión textual entrecomillada dentro de otra forma de discurso referido.
- 3 Según Ducrot (1984: 221), “esta negación está destinada a contradecir una opinión inversa”.
- 4 Durante su gestión, la actividad económica no exhibió signos de desaceleración. Las mayores críticas giraron en torno a los problemas de energía, una cuestión que en realidad competía al ministro de Planificación Federal, Julio De Vido -con quien Miceli mantuvo una relación distante- y a los controles de precio manejado por el secretario de Comercio Interior, Guillermo Moreno.
- 5 Debido a la cantidad de noticias publicadas sólo hemos tenido en cuenta el antetítulo, título, bajada y lead o primer párrafo.
- 6 Definimos “escena enunciativa” como un espacio conceptual construido por el discurso donde se relacionan distintos sujetos sociales con variada jerarquización y prominencia (Fonte 1999:142).
- 7 Con respecto a los lexemas utilizados en el título de estas noticias, podemos señalar un fuerte contraste en las selecciones que realiza cada diario para categorizar el accionar del fiscal: Página 12 opta por el sustantivo “operativo” (“Operativo en el despacho”); La Nación opta por el verbo “allanar” (“Allanaron el despacho de la ministra”). De esta manera, el primer matutino no especifica qué sucedió en el despacho y generaliza el hecho utilizando los lexemas “operativo” y más adelante “inspección”; el segundo, es mucho más contundente con su elección.
- 8 El subrayado es nuestro.

Referencias

- Ducrot, O. (1984) *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Paidós.
- Fonte, I. (1999) “La construcción de una escena enunciativa en el discurso periodístico”. *Signos Literarios y Lingüísticos*. Vol II: 142-151.
- Fonte, I. (2008) “Un estudio pragmático del conflicto político mexicano-cubano (2004) en la prensa”. *Discurso y Sociedad*. Vol 2: 87-115.
- García Negroni, M. y Tordesillas Colado, M. (2001) *La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía*. Madrid: Gredos.
- Jiménez Sánchez, F. (1994) “Posibilidades y límites del escándalo político como una forma de control social”. *Reis* N° 66: 7-36.
- Moya Pardo, C. (2006) “Relevancia e Inferencia: Procesos cognitivos propios de la comunicación humana”. *Forma y Función* N° 19: 31-46.
- Peralta, A.J. y Urtasun, M. (2007) *La crónica periodística. Lectura crítica y redacción*. Buenos Aires: La Crujía.
- Thompson, John B. (2001) *El escándalo político. Poder y visibilidad en la era de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (1999) *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

- Van Dijk, T. (2003) "La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad"
En Wodak y Meyer (2003: 143-176).
- Wodak, R. (2003) "De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos". En Wodak y Meyer (2003: 17-34).

Capítulo 143: 1175-1184

Weblog: términos claves para entender su funcionamiento

Julio César Sal Paz

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Weblog: términos claves para entender su funcionamiento

Julio César Sal Paz

Insil, Facultad de Filosofía y Letras, UNT y CONICET

San Miguel de Tucumán, Argentina

jsalpaz@gmail.com

Resumen

La instrumentación de cursos de capacitación destinados a docentes de los diferentes niveles del sistema educativo vinculados a la problemática de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs) y a la Enseñanza del Español como Lengua Materna y Extranjera (ELM/ELE), nos ha permitido constatar que los destinatarios de estas experiencias perciben como una amenaza la incorporación de las TICs al ejercicio de la práctica profesional cotidiana. La construcción de representaciones sociales negativas en torno a su empleo radica, no sólo en el escaso desarrollo de competencias relacionadas con “el saber hacer”, sino, principalmente, en un marcado desconocimiento de las palabras y voces que dan cuenta de ellas. Este diagnóstico se cimienta en la implementación de un cuestionario -aplicado en el inicio del módulo “Oralidad, lectura y escritura: estrategias y proyecciones didácticas” a los asistentes de las cuatro ediciones de un postítulo de actualización docente¹ y a los profesores participantes del curso de posgrado “Las TICs en la enseñanza de ELE” de una carrera de especialización²-, en el que solicitábamos responder doce preguntas y definir intuitivamente un conjunto de términos usados frecuentemente en el ámbito de las prácticas sociales del ciberespacio. En esta comunicación proponemos reflexionar sobre las diferentes unidades léxicas del campo semántico constituido en torno a los *blogs* con el objeto de ofrecer un glosario abierto que permita a lectores no expertos comprender la naturaleza de este fenómeno social del ciberespacio caracterizado, principalmente, por el trabajo colaborativo y la participación ciudadana en la producción de contenidos.

Introducción

En el contexto de cambios vertiginosos producidos en la actual Sociedad de la Información y del Conocimiento (SIC), *web 2.0*³ es la denominación bajo la cual se agrupan e identifican diferentes herramientas y nuevos usos de internet, entre los que se encuentra el *blog*, que proporcionan al internauta la posibilidad de interactuar y crear contenidos en la red.

A partir de los postulados de la Teoría Comunicativa de la Terminología (Cabré, 1999), de los lineamientos conceptuales del Análisis del Discurso (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999; Maingueneau y Charaudeau, 2005; Maingueneau, 2009) y de la apropiación de algunos aportes concretos de la Semántica Léxica formalizada por la Didáctica del Español como Lengua Extranjera (Baralo, 2007), en este trabajo nos ocuparemos de examinar algunas de las diferentes piezas léxicas del campo semántico de los *weblogs* con el objeto de ofrecer un glosario abierto reservado, esencialmente, a los llamados “inmigrantes digitales”.

El corpus de esta investigación está integrado por unidades léxicas obtenidas a partir de un número significativo de artículos científicos -cuyo eje de exposición se relaciona estrechamente con las TICs, la informática y los medios de comunicación- escritos en idioma español por autores de diversas latitudes del mundo académico hispánico.

Para la elaboración de las definiciones que componen el campo semántico del universo “*blog*”, hemos consultado, además de los aportes efectuados por diferentes especialistas, la vigésima segunda edición del *Diccionario de la Lengua Española* (2001) y la primera edición del *Diccionario Panhispánico de Dudas* (2005) de la Real Academia Española, el *Diccionario de la lengua* (2005) de la editorial Espasa Calpe -disponible en el sitio *WordReference.com*- así como la cuarta edición del *Glosario básico inglés-español para usuarios de internet* (2001) de Rafael Fernández Calvo -concebido con el patrocinio de la Asociación de Técnicos de Informática de España (ATI)- y la versión en español de la enciclopedia libre *Wikipedia*.

Conceptos operativos

En este apartado expondremos sucintamente las nociones centrales sobre las que sustentamos nuestras reflexiones.

Si bien comúnmente se emplea la expresión “vocabulario” como sinónimo de “léxico”-puesto que ambas designan un conjunto de palabras- desde el enfoque del análisis del discurso, los investigadores franceses Patrick Charaudeau y Dominique Maingueneau (2005) advierten que, en realidad, los “lexemas” son unidades virtuales, mientras que los “vocablos” se constituyen como unidades léxicas realizadas en un discurso.

Por su parte, en consonancia con lo postulado por la catedrática española María Teresa Cabré (1999: 26), podemos afirmar que los aspectos pragmáticos son los que permiten diferenciar los

“términos” de las “palabras”: “términos y palabras se distinguen por sus usuarios, por las situaciones en que se utilizan, por la temática que vehiculan y por el tipo de discurso en el que suelen aparecer”.

Es decir, los términos son unidades léxicas con un significado definido y consensuado en un campo de conocimiento específico.

Ahora bien, el área de la informática es un dominio que, como puede suponerse, se encuentra constituido por una inmensa cantidad de neologismos y anglicismos. No obstante, estas piezas léxicas, que en principio eran exclusivas de este ámbito disciplinar, han pasado a la lengua coloquial por influjo de los medios masivos de comunicación que se han encargado de difundirlas.

Respecto a la concepción de “campo semántico”, Albano, Levit y Rosenberg en su *Diccionario de semiótica* (2005: 32) estipulan que es un

“conjunto de unidades lexicales hipotéticas que poseen una organización estructural intrínseca. Puede ser considerado un concepto operatorio antes que doctrinal o teórico, pues permite constituir un corpus lexemático con miras a establecer una jerarquía de lexemas o microuniverso por medio de la inclusión y exclusión sucesivas de lexemas”.

Desde esta perspectiva, el conocimiento de un ítem léxico supone, entonces, un proceso complejo conformado por “una intrincada red de relaciones formales y semánticas entre ese ítem y otras palabras y morfemas que constituyen subsistemas de diferentes niveles” (Baralo, 2007). Dicho de otro modo, en el seno de un campo se origina una serie de “relaciones semánticas” que organizan redes de significación, a partir del contacto con otros dominios cognitivos -como la forma morfológica, la proyección sintáctica, la forma léxica, la variación de uso, el conocimiento experiencial y enciclopédico-, tales como: asociaciones morfológicas (derivación y composición) y semánticas (sinonimia, antonimia, hiperonimia/hiponimia, meronimia/holonimia), entre otras. En este sentido, conocer el significado de un término equivale a reconocer su ubicación en el espacio semántico cubierto por esta red.

Relaciones semánticas de equivalencia: sinonimia

Dos vocablos son formas sinonímicas cuando su similitud semántica resulta más relevante que sus diferencias. Así, “*weblog*”, “*blog*”, “bitácora” y “cuaderno de bitácora” pueden considerarse voces sinónimas.

Eland Vera (2006) sostiene que los “*weblogs*” son el resultado de la convergencia tecnológica de tres áreas que se han desarrollado en la sociedad de modo aislado e independiente: las telecomunicaciones, la informática y la radiodifusión.

Por su parte, Fernando Sáez Vacas (2005) establece que representan una forma internética de comunicación o expresión personal.

Rosa M. Gascuña (2008a) atribuye la autoría del neologismo al escritor norteamericano Jorn Barrer quien, en diciembre de 1997, concretó la metáfora “*web log*/bitácora de la red”, en *Robot Wisdom*, su influyente página *web*; mientras que dos años más tarde, Peter David Merholz, un joven periodista, en su sitio *Peterme*, sería quien al suprimir la sílaba inicial “*we*” motivaría el nacimiento del monosílabo “*blog*”.

Al respecto, la versión en español de la enciclopedia virtual *Wikipedia* define el vocablo “blog” como sitio *web* de actualización periódica y de uso o temática particular que recopila en forma cronológica inversa textos de uno o más autores. Asimismo, la versión online del *Diccionario Panhispánico de Dudas* (2005) añade que la voz deriva del “término inglés *weblog* (de *web* + *log*(book); abreviado, *blog*), que significa ‘sitio electrónico personal, actualizado con mucha frecuencia, donde alguien escribe a modo de diario o sobre temas que despiertan su interés, y donde quedan recopilados los comentarios que esos textos suscitan en sus lectores’ ”.

En cuanto a la expresión “bitácora”, la entrada de la misma obra puntualiza:

bitácora “Armario, junto al timón, donde está la brújula”. Se emplea a menudo en la locución cuaderno de bitácora, “libro en que se apunta el rumbo, la velocidad, las maniobras y demás accidentes de la navegación”. A partir de esta expresión, se ha tomado la voz bitácora para traducir el término inglés *weblog* [...] La equivalencia (cuaderno de) bitácora se halla bastante difundida en español y traduce con precisión el término inglés *log* (book) [...]. Para hacer más explícita su vinculación con internet (como hace el inglés *weblog*), podría usarse el término ciberbitácora o, como ya hacen algunos, ciberdiario (→ ciber-).

Si bien, los casos reseñados se emplean asiduamente en contextos disciplinares y divulgativos, debemos aclarar que, actualmente, *blog* es ampliamente el término más utilizado en español.

Relaciones semánticas de inclusión: hiperonimia - hiponimia

La hiperonimia/hiponimia corresponde a la relación clase/subclase, donde aquella es la expresión abarcadora y ésta la de significado incluido y restringido. Son operaciones que permiten clasificar. De este modo, “géneros discursivos digitales” o “soportes electrónicos de comunicación”, actúan como

hiperónimos de los siguientes hipónimos: “página *web*”, “correo electrónico”, “chat”, “foro”, “*blog*”, “red social”, “*wiki*”, etc.

(1) Bitácora/*blog*/*weblog*: espacio donde se recopila cronológicamente mensajes de uno o varios autores, sobre una temática en particular o a modo de diario personal. Posee cinco rasgos distintivos (Alonso y Martínez, 2003): a) es un espacio de comunicación personal; b) sus contenidos abarcan cualquier tipología y; c) presentan una marcada estructura cronológica; d) el sujeto que los elabora suele adjuntar enlaces a sitios *web* que guardan relación con los temas desarrollados; e) la interactividad aporta un alto valor añadido como elemento dinamizador en el proceso de comunicación.

(2) Chat/chateo/tertulia/charla/conversación: abreviatura de *Internet Relay Chat*. Voz tomada del inglés *chat* (charla), que significa “conversación entre personas conectadas a internet, mediante el intercambio de mensajes electrónicos” y, más frecuentemente, “servicio que permite mantener este tipo de conversación”. Es vocablo masculino y su plural es *chats* [...]. Es anglicismo asentado y admisible, aunque se han propuesto sustitutos como cibercharla o ciberplática (→ ciber-). Está igualmente asentado el uso del verbo derivado chatear, “mantener una conversación mediante el intercambio de mensajes electrónicos”. (DPD, 2005). Comunicación simultánea entre dos o más personas a través de internet. Hasta hace pocos años sólo era posible la “conversación” escrita, pero los avances tecnológicos permiten ya la conversación audio y video. (Fernández Calvo, 2001). A diferencia de los foros, los intercambios establecidos por este canal son inmediatos y efímeros. (Lamarca Lapuente, 2006).

(3) Correo electrónico/*electronic mail* (*e-mail*): sistema de transmisión de mensajes por computadora a través de redes informáticas (DRAE, 2001). Aplicación mediante la cual un ordenador puede intercambiar mensajes con otros usuarios de ordenadores (o grupos de usuarios) a través de la red. (Fernández Calvo, 2001). Consiste en el envío de mensajes de un usuario a otro por medio de una red. Puede, asimismo, ser remitido automáticamente a varias direcciones. Es uno de los servicios más usados de internet y uno de los medios de comunicación de mayor crecimiento en la historia de la humanidad. Permite de forma rápida, económica y eficaz el intercambio de diferentes formatos de texto entre personas conectadas a la *web*, a través del protocolo de comunicación TCP/IP. (Lamarca Lapuente, 2006).

(4) Foro de discusión/interactivo: especie de “tablón de anuncios” donde se asientan mensajes con noticias o petición de informaciones, y donde también aparecen las respuestas. Los textos ya publicados se leen como en una página *web* normal y las aportaciones o respuestas se envían mediante un formulario incorporado a la página (Millán, 2004). Aplicación *web* que da soporte a tertulias en línea. Ámbito dinámico de debate producido en entornos virtuales, donde la interacción de actos de habla es entablada por participantes ocultos tras un seudónimo. Representan un poderoso mecanismo para ofrecer comunicación interactiva (Sal Paz, 2007).

(5) Página *web*: conjunto determinado de informaciones, accesible en una red informática, que puede contener textos, imágenes y sonidos, así como enlaces con otras páginas. (DRAE, avance de la vigésima tercera edición). *Page* (página), fichero (o archivo) que constituye una unidad significativa de información accesible en la WWW a través de un programa navegador. Su contenido puede ir desde un texto corto a un voluminoso conjunto de textos, gráficos estáticos o en movimiento, sonido, etc. El término se utiliza, a veces, de forma incorrecta para designar el contenido global de un sitio *web*, cuando en ese caso debería decirse páginas *web* o “*website*”. (Fernández Calvo, 2001).

(6) Red social: en el ámbito de internet, son páginas que permiten a las personas conectarse entre sí e incluso realizar nuevas amistades, a fin de compartir contenidos, interactuar y crear comunidades sobre intereses similares: trabajo, lecturas, juegos, amistad, relaciones amorosas, etc. (*Wikipedia*). Son plataformas que viabilizan la comunicación virtual -permeable o cerrada- entre los miembros de una comunidad. Los usuarios explotan las potencialidades del soporte digital para intercambiar mensajes -instantáneos o diferidos- con otros cibernautas que poseen intereses similares, para crear -en forma cooperativa- y compartir contenidos en red, etc. Ejemplos: *Wikipedia*, *MySpace*, *Facebook*, *YouTube*, *Second Life*, *Flickr*, *Twitter*, etc. (Igarza, 2008).

(7) *Wiki*: aplicación informática ideada en marzo de 1995 por el ingeniero norteamericano Ward Cunningham, que reside en un servidor *web* y a la que se accede con cualquier navegador. Se caracteriza porque permite a los usuarios añadir contenidos y editar los existentes. El nombre procede de la voz hawaiana “*wikiwiki*” que significa “rápido” o “informal”. El hecho de que haya numerosas aplicaciones libres y gratuitas para crear *wikis*, en diversos lenguajes de programación y para distintos sistemas operativos, ha favorecido su desarrollo y ha facilitado su difusión. Representan no sólo una opción tecnológica sino también ideológica. Están siempre en estado de flujo, es decir, en constante cambio. Son, además, atemporales en la medida en que los temas que tratan evolucionan y varían; jamás se consideran como páginas definitivas o terminadas (Adell, 2007).

En otro orden de cosas, si nos centramos en los criterios taxonómicos utilizados para clasificar la “blogodiversidad” (Sáez Vacas, 2005), si bien Antonio Fumero (2005) ha formalizado una interesante propuesta que se apoya en aspectos de orden social, estructural e informacional, en un trabajo

anterior adoptamos una categorización más sencilla, aunque no por ello menos exhaustiva (Sal Paz, 2008), que se cimienta en los siguientes principios que reflejan diferentes relaciones de inclusión y exclusión: autoría (individuales o colectivos); identidad (personales o sociales –institucionales o corporativos); temática (educativos –institucionales, profesionales, de estudiantes, de aula (Valero, 2008)-, periodísticos –de medios de comunicación, de periodistas-, científicos, etc.) y formato (*blog* -hipertextual-, *audioblog* -sonido-, *fotolog* -imagen estática-, *videoblog* o *vblog* -imagen en movimiento-, *moblog* -telefonía celular).

Además de estos elementos que consideramos fundamentales, pueden admitirse otros que contemplen, por ejemplo, estilos, niveles de calidad, frecuencias de actualización, edad de los editores, lugar de procedencia de los mismos, etc.

Relaciones semánticas de asociación: holonimia - meronimia

La holonimia (del griego *holo* -*onymía* “denominación totalizadora”)/meronimia (del griego *méros* -*onymía* “denominación partitiva”) es la relación entre una parte y un todo, en la que la última corresponde a la parte y la primera, al todo. Son operaciones que permiten describir. En este sentido, un *weblog* es, entonces, un holónimo, un nudo en el ciberespacio entre un autor y sus lectores y también entre un cuaderno de bitácora y otros *blogs*, cuyos constituyentes, rasgos identitarios o merónimos son los siguientes (Orihuela, 2004a y 2004b; Valero, 2008; Vanoli, 2008; Zayas Hernando, 2008):

(1) Título: revela el tono, la intención y los intereses del sujeto enunciador respecto al eje temático del sitio. A veces delimita, otras solamente orienta la lectura.

(2) Breve CV del autor empírico y dirección de correo electrónico de contacto: el perfil de usuario exhibe sus intereses personales, preferencias lectoras, etc.

(3) Cronología inversa: lo más reciente presenta siempre mayor visibilidad (criterio de actualidad).

(4) *Blogroll*: colección de hiperenlaces, ubicados normalmente en alguno de los laterales del *blog*, que permite el acceso a las ciberbitácoras que el enunciador consulta con asiduidad. Pueden presentar, además, un buscador interno y un sistema de estadísticas de visitas.

(5) Enlaces permanentes: cada artículo posee una dirección electrónica o URL propia y estable.

(6) *Posts*: llamados también entradas, son textos breves que se encuentran condicionados por el ritmo vertiginoso que los cibernautas imprimen a sus navegaciones por la red. Esto los convierte en unidades fragmentarias, hecho que se patentiza no sólo en sus reducidas dimensiones, sino también en la recurrente aplicación de hipervínculos que procura dar coherencia a las partes y propiciar relaciones intertextuales. En este sentido, Alejandro Valero (2008) afirma que suelen utilizarse con tres finalidades específicas: para ampliar contenidos ofrecidos, para confirmar información dada y para definir términos que puedan resultar confusos. Están enunciados en primera persona, en un registro informal, coloquial. Emplean un lenguaje directo, claro y sencillo que les confiere gran legibilidad. No obstante, existen en su interior enunciados con un mayor nivel de elaboración respecto al que se utiliza en los comentarios. En consecuencia, en ocasiones, se acercan más al polo escrito formal -caracterizado por estructuras bimembres complejas, presencia de conectores textuales y marcadores discursivos, uso canónico de los signos de puntuación, distribución de la información más rigurosa y estable-, que al oral interactivo. Asumen dos funciones comunicativas predominantes: una demarcativa -señala un punto de vista dirigido a la opinión pública- y otra estética -se vincula al carácter subjetivo, de diario personal. Su estructura se desarrolla en tres macrosencuencias: introducción -justifica la elección del tópico-, cuerpo -instancia abierta que muta en función del modo de organización discursiva elegido (narración, exposición, argumentación)- y conclusión -apela al lector a dejar comentarios. Ostenta una línea temática homogénea puesto que si bien todas las entradas son independientes -salvo cuando integran una serie- y autónomas, conforman un todo coherente, que es el *weblog*, el cual despliega contenidos afines a su macroestructura global. Finalmente, Felipe Zayas (2008), profesor y *blogger* español, plantea que son realidades discursivas que se rigen por tres tipos de normas: de cortesía hacia los lectores y miembros de la *blogosfera*; de respeto hacia los contenidos producidos por terceros que se incorporan al *weblog* y de adecuación y corrección lingüísticas.

(7) Comentarios: convierten al *weblog* en un espacio dialógico y polifónico, aunque no necesariamente fluido o coherente. Se construyen como respuestas que se enuncian desde un escenario espacio temporal definido y limitado, donde si bien el canal de transmisión es la escritura, sus rasgos lo vinculan a la situación de oralidad como demostramos en diferentes trabajos desarrollados anteriormente (Sal Paz, 2007). Los interlocutores implicados en su transmisión entablan un tipo de relación simétrica. Por lo general, no se trata de un discurso anónimo, debido a que detrás del nick o seudónimo virtual se esconde un autor empírico que se responsabiliza de su enunciación. No obstante, es posible, cuando el usuario lo admite, transitar por estos sitios en calidad de visitante desconocido. Es un género breve cuya estructura -oraciones simples y cortas- responde a la de un turno de habla o intervención de naturaleza espontánea y de carácter interactivo e informal. Su recepción es mediata, puesto que el destinatario está ausente durante su producción. Posee tres

macrosecuencias funcionales: una introducción, un cuerpo principal del mensaje y un cierre. Dentro del cuerpo, pueden identificarse los siguientes elementos característicos: sujeción a un discurso anterior -comentario o entrada; exposición de un punto de vista o perspectiva personal y apelación a otros comentaristas. En este sentido, la finalidad de los enunciados configura distintos tipos de actos de habla: asertivos -aseverar, refutar, replicar, describir, informar, definir, crear-, directivos -preguntar, ordenar, pedir-, compromisorios -prometer, jurar, etc.-, expresivos -saludar, agradecer, elogiar, valorar, quejarse, bromear, etc. Asimismo, el enunciador debe ostentar un dominio elemental del tópico del discurso para impedir que su contribución viole la máxima de relevancia. Cuando esto no ocurre, la comunidad de usuarios del *blog* se encarga de sancionar esta transgresión. Estos aspectos, junto con algunas otras convenciones, como ausencia de título y de saludo de despedida, constituyen las marcas definitorias que nos permiten pensarlo como un género discursivo primario o conversacional que se incrusta en situaciones discursivas más complejas y viabiliza la concreción de otras formas genéricas (foros, *weblogs*, cibernoticias).

Relaciones morfológicas derivativas: formación de palabras

Coincidimos con Alvar Ezquerro (1996: 9) en que

“Ninguna lengua puede conformarse con el vocabulario que posee en el momento de su nacimiento (¿cuándo nace una lengua?), pues de ser así quedaría obsoleta sin poder seguir las transformaciones que se producen en el mundo extralingüístico, no sería capaz de progresar y desaparecería al no llegar a satisfacer las necesidades de sus usuarios”.

En este sentido, algunos neologismos se adaptan a nuestra fonología, ortografía y asumen las reglas morfológicas de la flexión, derivación y composición; otros, en cambio, mantienen su forma original y dan lugar al “spanglish” de las tecnologías (Gascuña, 2008b). Muchas de estas nuevas unidades léxicas son polisémicas en la lengua general aunque en el lenguaje específico tienden a la monosemia.

Mediante este procedimiento se constituyen los neologismos de forma, que se dividen en los tipos estructurales que expondremos en los apartados siguientes.

Neologismos formados por derivación

La derivación es uno de los medios de los que dispone nuestra lengua para la creación de palabras nuevas. En ella, existe una unidad léxica libre y un elemento gramatical que no lo es. Entre otros, el prefijo ‘*ciber*’ -“(De cibernética). 1. elemento compositivo que indica ‘relación con redes informáticas’” (DRAE, avance de la vigésima tercera edición)- presenta en el ámbito tecnológico un uso muy extendido.

Ejemplo: ciberbitácora.

Neologismos formados por composición

La composición léxica aprovecha diversos procedimientos para la creación de voces nuevas. Entre ellos, siguiendo a Alvar Ezquerro (1996), podemos mencionar: sinapsia, disyunción, contraposición, yuxtaposición, acortamiento y empleo de prefijos cultos.

Sinapsia [o sintagmación]

Conjunto integrado por grandes unidades, cuya extensión suele ser considerable. Puede asumir una productividad indefinida, especialmente, en los diferentes espacios disciplinares científicos y técnicos. La unión de los miembros de la sinapsia es de naturaleza sintáctica, no morfológica como en los derivados y en otros compuestos, por lo que es difícil determinar si se ha producido, o no, la lexicalización. La relación sintáctica entre las dos partes del compuesto, habitualmente, se realiza en español con la preposición ‘de’. Sin embargo, suele presentarse, usualmente, con ‘a’ y, más raramente, con otras.

Ejemplo: bitácora de internet.

Disyunción

La disyunción da origen a un tipo de léximas, las compuestas, en las que los dos elementos participantes no se han soldado gráficamente, por más que la lexicalización sea un hecho.

Ejemplo: cuaderno de bitácora.

Acortamiento

- Abreviamiento [o truncamiento]: consiste en la reducción del cuerpo fónico de una voz. Se produce por la pérdida de sílabas completas y suele ocurrir por apócope, rara vez por aféresis.

Ejemplos: *fotolog* (*fotoblog*); bitácora (ciberbitácora).

- Abreviatura simple: representación de una palabra en la escritura con una o varias de sus letras.

Ejemplos: *vblog* (*videoblog*); *mail* (e-mail).

- Acronimia: unión del comienzo de una locución y del final de otra. Son construcciones lexicalizadas.

Ejemplos: bit (*binary digit*); informática (información automática); internet (*International Network*).

- Abreviatura compleja o sigla: nombres propios abreviados. Son estructuras formadas por la combinación de varios términos que constituyen una expresión más extensa.

- Sigla opaca deletreada: se pronuncia el nombre de cada una de las letras componentes.

Ejemplos: HTML (*Hypertext Markup Language*); WWW (*World Wide Web*); PC (*Personal Computer*).

- Sigla opaca leída secuencialmente: se decodifica como si se tratase de cualquier otro vocablo de la lengua, sin interpretar el valor inicial de cada grafía.

Ejemplo: TICs (Tecnologías de la información y la comunicación).

Prefijo culto

El funcionamiento de los elementos cultos para la formación de palabras no es similar al de los demás afijos, por lo que reciben el nombre de ‘seudoafijos’ o ‘afjoides’. Pueden aparecer como primera o como segunda unidad. Son prefijos, desde el momento en que se anteponen a la base léxica, y son falsos, por su origen culto y su introducción reciente en la lengua, en voces creadas artificialmente en el lenguaje científico y técnico. Poseen una versatilidad enorme y forman elementos de diversas categorías gramaticales. Una vez que se construye un término con alguno de ellos es posible que aparezca una constelación de compuestos y derivados. Representa una de las vías que goza de más vitalidad. Se emplea, comúnmente, en la formación de nuevas expresiones. El enunciador, apelando a la economía del lenguaje, recurre, frecuentemente, a este fenómeno.

Ejemplos: ciberperiodismo; infosociedad; telecomunicaciones.

Préstamo

Desde el punto de vista de su origen, las locuciones pueden proceder de otros idiomas o códigos lingüísticos. Como es sabido, las sociedades económicamente avanzadas, productoras y exportadoras de tecnologías crean, continuamente, nuevas voces según sus necesidades específicas de comunicación. Estos vocablos se extienden hacia aquellos países menos industrializados, donde son aceptados y difundidos por especialistas. Por eso, coincidimos con Cabré cuando afirma que “el intercambio científico y tecnológico entre naciones con distintas lenguas es la principal causa de préstamos terminológicos” (1999: 181). En un sentido estricto, según la caracterización de Josette Rey-Debove (ápuđ Alvar Ezquerro, 1996: 16), el préstamo consiste en “un proceso mediante el cual una lengua cuyo léxico es finito y fijo en un momento dado toma de otra lengua -cuyo léxico es también finito y fijo en un momento dado- una voz -en su forma y contenido- que no poseía antes”.

Palabra cita [préstamo propiamente dicho]

Unidades que conservan su forma original en el idioma que los importa. Es decir, son las palabras tomadas directamente de otra lengua, sin ninguna alteración.

Ejemplos: *weblog*; *software*.

Híbrido

Mantiene el lexema de la locución de origen a la que se le adosa afijos de la lengua materna.

Ejemplos: postear; chatear; bloguero; twiteras.

Calco semántico

Traducción y adaptación de un término proveniente de otro código lingüístico a un sistema gramatical receptor.

Ejemplos: periodismo en línea (*on line journalism*); red (*net*); disco duro (*hard disk*); ratón (*mouse*); sitio *web* (*website*).

Es decir, siguiendo a Rotaetxe (1990: 90), los préstamos incorporados al ámbito del ciberperiodismo en español responden a “una necesidad de denominar una noción no expresada en la lengua de una comunidad de hablantes que, sin embargo, conoce el concepto en el marco de un contexto de intersección cultural. Precisamente, es este contexto el que induce al usuario a usar el préstamo”.

Archilexema	Adjetivo	Verbo	Nombre derivado	Nombre compuesto (nombre + <i>blog</i>)	Nombre compuesto (<i>blog</i> + nombre)
BLOG	<i>blogueada</i>	<i>bloguear, blogging, moblogging, microblogging*, nanoblogging</i>	<i>bloguero, bloguer, blogger*, blogomanía, blogalización, blogodiversidad</i>	<i>Vblog*, videoblog, moblog, metablog, fotolog</i>	<i>blog-novela, blogonovela, blogonovelistas, blogósfera*, blogroll</i>

Tabla 1: Formación de palabras en el campo semántico del *blog*.

(1) *Microblogging/nanoblogging*: servicio que permite a sus usuarios enviar y publicar mensajes breves -alrededor de 140 caracteres-, generalmente de sólo texto, desde sitios *web*, a través de SMS, mensajería instantánea o aplicaciones ad hoc. Estas actualizaciones se muestran en la página de perfil personal y son también enviadas de forma inmediata a quienes han elegido la opción de recibirlas. El enunciador puede restringir el envío a miembros de su círculo de amigos o permitir su acceso a todos los usuarios, que es la opción por defecto. Los principales servicios son *Twitter, Identi.ca, Jaiku, Pounce, Khaces* y *Xmensaje*. (Wikipedia).

(2) *Blogger/bloguer/bloguero*: individuo que produce y administra un *blog* (Vera, 2006).

(3) *Vblog/videoblog*: funciona bajo el mismo concepto que un *blog* -a partir de un post creado por el autor, los usuarios lectores hacen sus comentarios-, pero sus contenidos principales son imágenes audiovisuales dinámicas. Actúa como una galería de videos de corta duración. *YouTube* es el ejemplo paradigmático (Igarza, 2008).

(4) *Blogósfera/blogosfera*: término bajo el cual se agrupa la totalidad de *weblogs* que existen en la red. La palabra deriva de la voz inglesa *blogosphere*. Sistema virtual, en el que se establecen comunidades de *blogs*, categorizados temáticamente o por perfiles de interés. (Cabero Almenara, 2006). Así, el *blog* emerge como producto de una práctica social — el *blogging* — ejercida por determinados agentes -los *bloggers*- en un espacio social mediado tecnológicamente -la blogósfera. (Gascuña, 2008a).

Conclusiones

El discurso en español sobre temas vinculados al ciberespacio recurre -al igual que muchas otras lenguas- a un amplio conjunto de neologismos procedentes del mundo anglosajón, que emplea como instrumentos de precisión, indispensables para la discusión especializada.

Nuestro análisis, efectuado con un fin marcadamente didáctico, ha intentado presentar un glosario terminológico acotado y abierto relacionado con el universo de los *blogs* con la intención de ofrecer a un colectivo de usuarios no expertos algunas observaciones sobre las dificultades que surgen a raíz de un uso no crítico de terminologías más o menos populares. Creemos que no hay locuciones neutras ni limpias, por lo que cada concepto y cada palabra vienen cargados de significaciones explícitas e implícitas que juzgamos necesario dominar. Así, a partir de un abordaje interdisciplinario, procuramos reconocer algunas propiedades y rasgos más estables del significado asociado a diferentes piezas léxicas del campo semántico de los *weblogs* para desambiguar nociones básicas que esperamos resulten pertinentes para el estudio de este objeto en el área de las ciencias sociales.

Notas

- 1 Carrera de Posgrado “Especialización en la enseñanza del español como lengua extranjera” (Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán) dirigida por la Dra. Ana María Ávila.
- 2 Proyecto de Postulación “Actualización en alternativas didácticas para comprender y producir discursos en EGB” (Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán) dirigido por la Dra. María Matilde Murga y desarrollado, a la fecha, en las ciudades de Lules, Monteros, Aguilares y San Miguel de Tucumán.
- 3 Término acuñado a mediados de 2004 por O’Reilly Media, una editorial que publica libros relacionados con la informática. Según Tim O’Reilly, principal impulsor de este concepto, la Web 2.0, a diferencia de su antecesora, la Web 1.0, se sustenta sobre siete principios generales: 1. La World Wide Web como plataforma de trabajo. 2. El fortalecimiento de la inteligencia colectiva. 3. La gestión de bases de datos como competencia básica. 4. El fin del ciclo de las actualizaciones de versiones del software. 5. Los modelos de programación ágiles junto con la búsqueda de la simplicidad. 6. El software no limitado a un solo dispositivo. 7. Las experiencias enriquecedoras de los usuarios.

Referencias

- AA.VV. (2008) *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes/SGEL. Disponible en URL: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/
- Adell, Jordi (2007) “Wikis en educación”. En Cabero y Barroso (eds.): *Posibilidades de la teleformación en el espacio europeo de educación superior*. Granada: Octaedro, pp. 323-333. Granada: Octaedro. Disponible en URL: http://elbonia.cent.uji.es/jordi/wp-content/uploads/docs/Adell_Wikis_MEC.pdf
- Adelstein, Andreína ; Irene Kuguel y Gabriela Resnik (2008) *1300 neologismos en la prensa argentina*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Albano, Sergio; Ariel Levit y Lucio Rosenberg (2005) *Diccionario de semiótica*. Buenos Aires: Quadrata.

- Alonso, Jaime y Lourdes Martínez (2003) "Medios interactivos: caracterización y contenidos". En Díaz Noci y Salverría Aliaga (coords.): *Manual de redacción ciberperiodística*. Barcelona: Ariel, pp. 261-305.
- Alvar Ezquerro, Manuel (1996) *La formación de palabras en español*. Madrid: Arco Libros.
- Baralo, Marta (2007) "Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas". En *Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico*. Munich: SGEL/Universidad Antonio Nebrija/Instituto Cervantes. Disponible en URL: http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas06-07/3MBaralo.pdf
- Cabero Almenara, Julio (2006) "Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza". *EduTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa* N° 20. Islas Baleares: Universidad de las Islas Baleares. Disponible en URL: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/cabero20.htm>
- Cabré, María Teresa (1999) *La terminología. Representación y comunicación*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.
- Calsamiglia Blancafort, Helena y Amparo Tusón Valls (2002 [1999]) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Charaudeau, Patrick. y Dominique Maingueneau (2005) *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu/editores.
- Di Tullio, Ángela (1997) *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.
- Estalella, Adolfo (2005) "Anatomía de los blogs. La jerarquía de lo visible". *Telos, Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad* N° 65, octubre-diciembre de 2005. Madrid: Fundesco. Disponible en URL: <http://www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=9&rev=65>
- Fernández Calvo, Rafael (2001) *Glosario básico inglés-español para usuarios de Internet*, cuarta edición. Barcelona: Asociación de Técnicos de Informática (ATI). Disponible en URL: <http://www.ati.es/novatica/glointv2.html>
- Fumero, Antonio (2005) "Un tutorial sobre blogs. El abecé del universo blog". *Telos, Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad* N° 64, julio-septiembre 2005. Madrid: Fundesco. Disponible en URL: <http://www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=1&rev=65>
- Gascuña, Rosa María (2008a) "La blogosfera, un fenómeno de integración conceptual en el subdominio de internet". En *Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica. El diccionario como puente entre las lenguas y culturas del mundo*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, pp. 678-685. Disponible en URL: <http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/13505029878727722754491/031268.pdf?incr=1>
- Gascuña, Rosa María (2008b) "La construcción del significado de pirata informático". En *Actas del VIII Congreso de lingüística general. El valor de la diversidad [meta] lingüística*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en URL: <http://www.llf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG46.pdf>
- Giammatteo, Mabel e Hilda Albano (coords.) (2009) *Lengua. Léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*. Buenos Aires: Biblos.
- Igarza, Roberto (2008) *Nuevos medios. Estrategias de convergencia*. Buenos Aires: La Crujía.
- Lamarca Lapuente, María José (2006) *Hipertexto: el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. [Tesis doctoral]. Disponible en URL: www.hipertexto.info/documentos/indice.htm
- Lang, M. (1990) *Formación de palabras en español. Morfología derivativa productiva en el léxico moderno*. Madrid: Cátedra.
- Maingueneau, Dominique (1999) *Términos claves del análisis del discurso*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Maingueneau, Dominique (2009) *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Millán, José Antonio (2004) "Los términos informáticos en el diccionario de la Academia". En *Vocabulario de ordenadores e internet*. Disponible en URL: <http://jamillan.com/infordra1.htm>
- Orihuela, José Luis (2004a) "Los weblogs: de la revolución a la consolidación". *Chasqui, Revista Latinoamericana de comunicación* N° 85, marzo de 2004. Quito: Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL). Disponible en URL: <http://www.comunica.org/chasqui/85/orihuela85.htm>
- Orihuela, José Luis (2004b) "Weblogs: el medio y el mensaje". *Nuestro Tiempo* N° 601-602, julio-agosto de 2004. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra (SPUNSA), pp. 48-53. Disponible en URL: <http://www.ideasapiens.com/blogs/Medios/archivos/000254.html>
- RAE (2001) *Diccionario de la Lengua Española*, vigésimo segunda edición. Disponible en URL: <http://buscon.rae.es/drae/>
- RAE (2005) *Diccionario Panhispánico de Dudas*, primera edición. Disponible en URL: <http://buscon.rae.es/dpdl/>
- Romero Gualda, M. V. (2002) "Cuestiones léxicas y semánticas". En Romero Gualda (coord.): *Lengua española y comunicación*. Barcelona: Ariel.
- Rotaetxe Amusatagi, Karmele (1990) *Sociolingüística*. Madrid: Síntesis.
- Sáez Vacas, Fernando (2005) "La blogosfera: un vigoroso subespacio de comunicación en internet". *Telos, Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad* N° 64, julio-septiembre de 2005. Madrid: Fundesco. Disponible en URL: <http://www.campusred.net/telos/articulotribuna.asp?idarticulo=3&rev=64>
- Sal Paz, Julio César (2007) "Rasgos de oralidad en los foros de discusión de la prensa digital: el caso de La Gaceta On Line". En Granato y Móccero (comps.): *Actas del III Coloquio Argentino de la IADA (International Association for Dialogue Analysis) "Diálogo y Contexto"*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, pp. 555-570, en CD.
- Sal Paz, Julio César (2008) "Weblog: nuevo medio, nuevas competencias". En Rojas Mayer y Rigatuso (coords.): *Competencias y variedades del español en Argentina: pasado y presente*. San Miguel de Tucumán: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UNT, pp. 293-310.
- Sal Paz, Julio César (2009) "Comentario de lector: género discursivo estructurante de los 'nuevos medios' ". En Granato, Móccero y Piatti (comps.): *Actas del IV Coloquio Argentino de la IADA International Association for Dialogue Analysis: Diálogo y Diálogos*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, pp. 343-352.
- Sal Paz, Julio César (2010) "El blog como género discursivo para el fomento de la comunicación intercultural en la clase de ELE". En *Actas del I Congreso Internacional en la red sobre Interculturalidad y Educación*. Madrid: OEI. [En prensa].

- Vanoli, Hernán (2008) "La superficie blog. Usos, géneros discursivos y sociabilidades ante la imaginización de la palabra". En Urresti (ed.): *Ciberculturas juveniles*. Buenos Aires: La Crujía, pp. 225-244.
- Valero, Alejandro (2008) *Creación y uso educativo de blogs. Taller del Congreso Nacional Internet en el Aula*. Barcelona/Granada/Madrid/Santander: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Disponible en URL: http://www.educa.madrid.org/cms_tools/files/bd1c540a-c8b1-49e3-8e67-4d4b1b805459/Blogger/taller_blogs.pdf
- Vera, Eland (2006) "Los weblogs como herramienta educativa". En *Artículos y ponencias de Eland Vera*, 2 de febrero de 2006. Disponible en URL: <http://autocsmofilia2.blogspot.com/2006/02/los-weblogs-como-herramienta.html>
- Wikipedia, la enciclopedia libre. Disponible en URL: <http://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Portada>
- Wordreference.com (2005) Diccionario de la lengua. Madrid: Espasa Calpe. Disponible en URL: <http://www.wordreference.com/definicion/>
- Zayas Hernando, Felipe. (2008) "Experiencias con blogs en la clase de lengua". *Quaderns digitals, Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad* N° 51. Valencia: Centre d'Estudis Vall de Segó. Disponible en URL: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10421

Capítulo 144: 1185-1189

La enseñanza y el aprendizaje de latín y griego.
Contribuciones de la lingüística actual

María Elisa Sala

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

La enseñanza y el aprendizaje de latín y griego.

Contribuciones de la lingüística actual

María Elisa Sala

Facultad de Filosofía y Letras, UNT

Tucumán, Argentina

giusta@arnet.com.ar

Resumen

Desde 1998, en el Instituto de Estudios Clásicos de la Facultad de Filosofía y Letras de UNT, se desarrolla un proyecto de investigación interno, destinado a la innovación pedagógica en la esfera de la didáctica de las lenguas antiguas, latín y griego. Nuestros estudios se llevan a cabo de acuerdo con tres aspiraciones: a) la incorporación de conceptos de la lingüística de la última mitad del siglo XX y lo que llevamos del siglo XXI, con vistas al enriquecimiento del saber específico; b) la reflexión acerca de la práctica docente misma, a fin de no descuidar la complejidad del proceso de enseñanza - aprendizaje; c) la creación de espacios pedagógicos apropiados para favorecer la lectura y la interpretación de las literaturas griega y latina en sus respectivas lenguas. Los escritores antiguos, como los actuales, utilizaban la lengua con vistas a la comunicación, a la interacción y este proceso de usar la lengua, comunicar e interactuar acontece en forma de textos. Concedemos preferencia a la descripción ajustada y minuciosa de los textos en sus contextos de producción. El estudio de los textos en contextos reclama analizar los sujetos discursivos y sus prácticas sociales, políticas, filosóficas, artísticas, arquitectónicas, etc. que dan cuenta de la relación entre el hombre y el mundo, tanto como de la relación entre las palabras y el mundo.

Introducción

Desde 1998, en el Instituto de Estudios Clásicos de la Facultad de Filosofía y Letras de UNT, se desarrolla un proyecto de investigación interno aplicado a la innovación pedagógica en la esfera de la didáctica de las lenguas antiguas latín y griego. El origen de nuestras investigaciones y propuestas se encuentra en las obras de los eruditos Antonio Tovar y Rodolfo Mondolfo. El estudio y la valoración de las obras de ambos especialistas nos ayudaron a comprender de qué modo supieron conciliar con talento magistral las tareas específicas de los filólogos - investigadores con las preocupaciones, intereses y compromisos que comporta la tarea docente. Desde entonces hasta la actualidad nuestros estudios se llevan a cabo de acuerdo con tres aspiraciones, que convergen en la praxis: a) la incorporación de conceptos de la lingüística de la última mitad del siglo XX y lo que llevamos del siglo XXI, con vistas a actualizar y enriquecer el saber específico; b) la reflexión acerca de la práctica docente misma, a fin de no descuidar la complejidad del proceso de enseñanza - aprendizaje; c) la creación de espacios pedagógicos apropiados para favorecer los aprendizajes significativos y el estudio independiente.

En este trabajo presento una síntesis de los criterios, nociones y aportes de la lingüística aplicados a la enseñanza y el aprendizaje de latín y griego.

La situación enseñanza - aprendizaje

La enseñanza y el aprendizaje de lenguas como el latín y el griego implican diversos aspectos de un proceso de innegable complejidad. Aparece necesario poner en consideración los objetivos, los contenidos, estrategias metodológicas, medios o recursos y las condiciones de evaluación, sin perder de vista la transversalidad, o sea las relaciones que estos estudios mantienen con otras asignaturas, y las incidencias en el perfil del egresado. Aparece preferible mantener una visión totalizadora y global de los factores mencionados; asimismo lo pertinente y oportuno parece residir en realizar un esfuerzo para establecer entre ellos una relación coherente y complementaria, no yuxtapuesta y causal puesto que la decisión que se toma para uno de los componentes tiene injerencia y afecta a los demás.

Sugerimos que un modelo didáctico sistémico (Sacristán, 1988) resulta el instrumento apropiado para la recreación de este proceso de enseñanza - aprendizaje, porque presenta la integración de objetivos, contenidos, recursos, estrategias metodológicas y evaluación, que facilita considerar la disciplina en sus coordenadas semánticas: el conjunto de contenidos conceptuales relacionados entre sí de una manera determinada; en su dimensión sintáctica: el conjunto de métodos y procedimientos que definen la lógica específica del área de conocimiento, y en su dimensión pragmática, que tiene en cuenta a los actores que participan en una dinámica institucional específica (transversalidad = relación con otras asignaturas).

En este trabajo (por razones de espacio), creo importante detenerme en la selección y organización de los contenidos. Son dos de los componentes del modelo didáctico sistémico, que permiten mostrar con nitidez las contribuciones de la lingüística.

Selección y organización de los contenidos

Las producciones culturales en latín y griego brindan un inestimable caudal de motivos y temas que permiten tener en cuenta la convergencia disciplinaria o transversalidad, es decir la relación con otras asignaturas, la injerencia en la configuración del perfil del egresado (contribuciones del griego y el latín al Plan de Estudios en carreras como Historia, Filosofía, Ciencias de la Educación, Letras, Francés, Italiano, etc.) y los intereses de los estudiantes de acuerdo con su entorno cultural, social y político.

Nuestro criterio para la organización de los contenidos respeta la coherencia temática y resulta adecuado para presentar los estudios de la lengua en contexto. Los contenidos se presentan sistematizados en núcleos temáticos que configuran un mapa conceptual. En ese mapa se privilegia la proyección de los conceptos más generales hacia los más específicos. En un movimiento interpretativo se pasa en forma alternada, secuenciada de planos de conjunto a planos de detalle, para regresar periódicamente al conjunto. Esta es la dinámica de la teoría de la elaboración (Villagra de Burgos y otros, 1996: 34-35), que plantea, en un principio el examen de las partes primordiales del contenido desde una panorámica global, y la posterior elaboración de cada una de ellas. En un segundo momento, la teoría sugiere asimismo el regreso a la visión de conjunto, con el fin de enriquecerla y ampliarla, destacando las relaciones entre lo específico y lo general a la manera de una integración conciliadora.

Nuestra propuesta para la enseñanza y el aprendizaje de latín y griego incorpora nociones de semántica formal y lingüística del texto, a la luz de teorías cognitivas del aprendizaje a fin de favorecer la comprensión lectora y la producción. Sin olvidar que los especialistas de la lingüística del texto acuerdan en señalar la influencia directa de los estudios de retórica de la antigüedad en los orígenes de la conformación de la disciplina. Hasta tal punto que algunos consideran más apropiado hablar del 'redescubrimiento' moderno de las ideas desarrolladas en aquella época (Bernárdez, 1982: 21).

Latín, griego y la comunicación

Estimamos que para comprender un texto en latín o griego no es suficiente el conocimiento de las reglas de la gramática estructural; una gradual clasificación de fenómenos ordenados por completa y exhaustiva que sea no asegura la comprensión de un texto ni nos concede, desde la posición de lectores, cumplir de manera más o menos satisfactoria el proceso comunicativo.

Los escritores antiguos, como los actuales, utilizaban la lengua con vistas a la interacción y este proceso de usar la lengua, comunicar e interactuar acontece en forma de textos. Para interpretarlos aparece indispensable tener en cuenta las condiciones extralingüísticas, de importancia relevante que rigen la conformación de los textos: legitimidad social, intencionalidad comunicativa, adecuación situacional y gramaticalidad. Concedemos preferencia a la descripción ajustada y minuciosa de los textos en sus contextos de producción. El estudio de los textos en contextos reclama analizar los sujetos discursivos y sus prácticas sociales, políticas, filosóficas, artísticas, arquitectónicas, etc. que dan cuenta de la relación entre el hombre y el mundo, tanto como de la relación entre las palabras y el mundo: la dimensión enunciativa presenta una manera singular de construcción del enunciador, del referente y del enunciatario, y responde a características genéricas vinculadas con las prácticas discursivas histórica y socialmente determinadas.

La mirada de conjunto

Una de las tareas más importantes en el estudio de las lenguas latina y griega reside en la traducción. Para traducir no basta el conocimiento del repertorio léxico y de la gramática de la palabra y de la oración.

“Junto al problema de hallar los referentes de los pronombres de una frase, se destaca que la desambiguación de los elementos semánticos (léxicos o proposicionales) depende normalmente del contexto lingüístico [...] En general se muestra cómo el proceso de traducción se realiza sobre todo el texto en su conjunto, entendido como unidad, y no sobre frases aisladas” (Bernárdez, 1982: 29).

Aparece necesario el estudio de las circunstancias sociales en las que se generó el texto objeto de la traducción, así como la postura del autor ante su propio texto y los efectos que espera lograr en el lector. En esta dirección, adquiere importancia incorporar la noción de género discursivo, porque el empleo de las lenguas latina y griega varía en relación con los temas, la intencionalidad y los alcances. El empleo de un género determinado impone al escritor restricciones temáticas, estilísticas y de composición. Del mismo modo, esas restricciones, que permiten reconocer la clase textual, comprometen también al lector. Por ello, indicamos además de la lectura de los textos ya traducidos por especialistas, un estudio pormenorizado del autor y la época de producción de los textos a estudiar.

“El contexto es un conjunto estructurado de todas las propiedades de la situación social que son posiblemente pertinentes para la producción, estructuras, interpretación y funciones del texto” (van Dijk, 1999: 266-270).

El estudiante advierte que los textos en latín y griego no son una mera acumulación de oraciones, sino que se trata de una unidad en sí mismos con estructuras específicas y reglas de funcionamiento

propias, pues satisfacen las normas de la textualidad (De Beaugrande y Dressler, 1997): intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad, intertextualidad, eficacia, adecuación, cohesión y coherencia. El reconocimiento de estas propiedades permite al estudiante familiarizarse con el texto en latín o griego y reconocer que está bien formado: se percibe como un entramado en el que fenómenos lingüísticos distintos permiten la progresión textual y aseguran la continuidad. El estudiante tiene la posibilidad de establecer una relación entre la información dada y la nueva, y de advertir que un escritor selecciona los elementos que su lengua le ofrece para producir textos bien formados en los que cada uno de sus componentes está relacionado con los restantes: repetición de constituyentes – palabras, la importancia de los pronombres que diseñan la referencia en la configuración de la trama, la sustitución, la elipsis, los conectores entre frases, la importancia del empleo de los tiempos verbales y las partículas temporales. Asimismo el estudiante tiene en cuenta las expresiones que aparecen relevantes para lo que se acaba de decir y tienen relación con lo inmediatamente precedente o con lo posterior. A lo que se añade que la coherencia de un texto depende del género discursivo, se establece en estrecha relación con el tema o los temas del texto a estudiar, y de acuerdo con un determinado mundo político, teórico o familiar, entre otros.

En bien de respetar la dinámica de la teoría de la elaboración, desde esta mirada de conjunto invitamos al estudiante a dirigir su observación hacia rasgos sintácticos.

La atención en el detalle

El aprendizaje de las reglas gramaticales supone desarrollar una actitud reflexiva, a fin de advertir la inmensa variedad de los recursos de la lengua y valorar el especial empleo que hace cada autor de estos recursos.

Los sintagmas, en cuanto constituyentes sintácticos -conjunto de elementos lingüísticos organizados jerárquicamente en torno a un núcleo y caracterizados por desempeñar la misma función- permiten que el estudiante lleve a cabo un conjunto de operaciones significativas. El reconocimiento de un sintagma implica advertir el núcleo y la máxima proyección de éste al tener en cuenta la concordancia morfológica. Asimismo, el estudiante puede reconocer la función sintáctica de ese sintagma en su contexto de ocurrencia, e infiere el funcionamiento de la lengua: que los sintagmas pueden depender unos de otros tanto como establecer relaciones de coordinación (parataxis) o subordinación (hipotaxis) entre ellos. Nuestro interés orientado hacia los sintagmas léxicos (nominal, preposicional, verbal, adjetival, adverbial), que representan el rango inmediatamente superior a la palabra, sin entonación aunque con función sintáctica facilita el reconocimiento de las relaciones morfosintácticas de concordancia. Además se revelan las relaciones semánticas de cohesión y coherencia textual, por lo que el estudiante regresa al plano de conjunto, en un giro más amplio, un desplazamiento de espiral. De este modo, el conocimiento adquirido sobre el contenido en conjunto se ve enriquecido notablemente. El estudiante se dispone a regresar al nivel del detalle, aunque en un plano más complejo que el de los sintagmas.

Frases y secuencias de frases

Según dijimos, una de las tareas más importantes en el estudio de las lenguas latina y griega reside en la traducción.

“Si queremos estudiar la semántica como parte integrante de la gramática, tenemos que observar las relaciones semánticas –señalizadas formalmente o no- existentes entre las frases, a fin de describir adecuadamente la semántica de cada frase particular. Pero esa semántica, que suele ser de tipo referencial, tiene una conexión inmediatamente reconocible con los factores pragmáticos y, en general, sociales” (Bernárdez, 1982: 28).

Por ello, se procura presentar las estructuras sintácticas de manera paralela a las estructuras en el nivel semántico. Las frases son objetos sintácticos y la conexión es una noción semántica, de allí que se hace posible hablar de proposiciones conectadas (van Dijk, 1980: 81-83). Las frases están conectadas para algún hablante u oyente en un contexto particular de comunicación, sin desconocer que lo que está conectado para ciertos participantes de habla en algún contexto puede perfectamente estar desconectado para otros participantes.

La focalización en las conexiones y sus relaciones sintácticas y semánticas devuelve al estudiante, en un movimiento de espiral más amplio a un mundo mayor, que representa el marco en el que se identifica la ordenación temporal y espacial, los mundos posibles, la relación entre los hechos, el tópico de conversación o punto de vista, es decir, las relaciones entre los hechos con alguna base común. De allí que la noción de punto de vista en relación con la cual hay que determinar la semejanza de los mundos y hechos, no sólo tiene propiedades semánticas, sino también pragmáticas. Dicho de otro modo, el estudiante desde este nivel de análisis se desplaza interpretativamente hacia el plano global, percibe el nexo constante entre la lengua, la literatura y la cultura y concibe la antigüedad griega o latina como un conjunto dotado de significado.

Las oraciones

El estudio de las lenguas griega y latina como instrumentos de comunicación requiere un enfoque de la sintaxis oracional que tenga en cuenta toda la situación comunicativa: el evento, los participantes, el contexto discursivo. En este sentido, el enfoque funcionalista sostiene que la

situación comunicativa determina las estructuras gramaticales que ha preferido el emisor: “el funcionalismo estima que la función sintáctica desempeñada por los elementos constituye el factor decisivo en la configuración de la secuencia” (Rojo y Jiménez Juliá, 1989: 20).

El enfoque funcionalista no presenta modelos formales previos a la ocurrencia lingüística, sino que brinda un conjunto de herramientas para encontrar explicaciones: la capacidad de los individuos para codificar y decodificar los mensajes. El estudio del nivel sintáctico desde el funcionalismo revela la competencia comunicativa del estudiante en una dirección de doble entrada: la competencia en su propia lengua, lengua de llegada a la hora de traducir, y en las lenguas segundas, latín y griego.

Como mi intención no es presentar un desarrollo exhaustivo de las propuestas de estos autores, sino más bien mostrar que el estudio de la sintaxis desde el enfoque funcional (sabemos que hay numerosas propuestas, nosotros preferimos la que aparece apropiada para el estudio de oraciones en latín y griego) permite una descripción sistemática antes que estructural: a) una unidad se define por uno o más valores funcionales; b) cada constituyente contrae dos tipos de relaciones, por un lado, con la unidad global a la que pertenece y, por otro, con los demás constituyentes de su mismo nivel. Lo que aparece importante aquí es que este enfoque posterga el análisis en pequeñas unidades para favorecer la descripción lingüística.

“La descripción de las relaciones sintácticas será más coherentemente presentada y más comprensible si se enmarca en la descripción del conjunto de relaciones lingüísticas generales de las cuales son una manifestación” (Rojo – Jiménez Juliá, 1989: 27).

A nuestro juicio aparece importante que la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas griega y latina sitúen su atención especialmente en las relaciones, que forman parte esencial de la construcción de los mensajes y constituyen el núcleo medular de los fundamentos de su utilización con fines comunicativos. La descripción de las relaciones sintácticas aparece apropiada para el estudio del nivel sintáctico primordialmente porque el estudiante desconoce el significado de las palabras y, al establecer las relaciones se encuentra en condiciones favorables para brindar una traducción.

A modo de conclusión

Una expresión de autor latino o griego no es una cadena desarticulada, ni una concatenación de palabras sueltas para traducir, contrariamente toda expresión formada por signos supone una ordenación determinada y específica de acuerdo con la capacidad de actuación de cada uno de sus constituyentes, es decir de acuerdo con las relaciones que esos constituyentes establecen entre sí. Nuestra propuesta espera favorecer el estudio de la lengua, la literatura y la cultura en el marco de un criterio científico integrador. Orientada, como está, a enriquecer el campo de los saberes, se esfuerza por presentar los contenidos de lengua, literatura y cultura integrados; esta integración facilita la aprehensión de todos y cada uno de ellos, porque el aprendizaje de una cultura y sus creaciones literarias implica conocer el lenguaje en el que fueron concebidas. Como he intentado mostrar, nuestra propuesta procura mantener una coherencia interna. Las tareas están orientadas para que el estudiante alcance – logre aprendizajes significativos.

Referencias

- Alarcos Llorach, Emilio (1994) *Gramática de la Lengua Española*. Madrid, Espasa Calpe S.A.
- Bernárdez, Enrique (1982) *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid. Espasa Calpe.
- Codoñer, Carmen (compiladora) (1979) *El comentario de textos griegos y latinos*. Madrid, Cátedra.
- Coseriu, Eugenio (1981) *Lingüística del Texto*. San Juan, Fac. Fil., Humanidades y Artes.
- (1985) *El hombre y su lenguaje. Estudios de teoría y metodología lingüística*, Madrid, Gredos.
- De Beaugrande, Robert y Dressler, Wolfgang Ulrich (1997), *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel.
- Di Tulio, Ángela (1997) *Manual de gramática del español*. Buenos Aires, Edicial.
- Ducrot, Oswald (1986) *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona, Paidós.
- Ernout, Alfred - Thomas, François (1953) *Syntaxe Latine*. Paris, Librairie C. Klincksieck.
- Guiraud, Pierre (1988) *La Semántica*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Kaul, Guillermo (1968) “El análisis gramatical en latín”. En: *Revista de Estudios Clásicos* Tomo XII, Mendoza, Instituto de Lenguas y Literaturas Clásicas, UNCu.
- Pinkster, Ham (1981) *Latin Linguistics and Linguistic Theory*. Amsterdam, 1st International Colloquium on Latin Linguistics, April 1981.
- Rojo, Guillermo – Jiménez Juliá, Tomás (1989) *Fundamentos del análisis sintáctico funcional*. Santiago de Compostela. Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.
- Sacristán, Gimeno (1988) *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Buenos Aires, REI.
- Van Dijk, Teun (1980) *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*, Madrid, Cátedra.
- (1999) *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*, Barcelona, Gedisa.
- Villagra de Burgos, Alicia y Otros (1996) “La teoría de la elaboración de Reigeluth y Merrill”. En: *Modelo Didáctico*, ICPC, Facultad de Filosofía y Letras UNT. Tucumán, Argentina.

Capítulo 145: 1191-1197

Acerca de la Gramática del Papel y la Referencia de Van Valin

Patricia Salas Figueroa y Estela Picón

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Acerca de la Gramática del Papel y la Referencia de Van Valin

Patricia Salas Figueroa y Estela Picón

Facultad de Humanidades, UNSa

Salta, Argentina

patriciasalas@salnet.com.ar; lelep10@gmail.com

Resumen

Este trabajo constituye una presentación de algunas de las ideas que propone la Gramática del Papel y la Referencia, elaborada por Robert Van Valin y otros lingüistas a partir de la década de 1990. La teoría se enmarca dentro del paradigma estructural-funcionalista, y analiza las estructuras gramaticales en interacción con los niveles semántico, pragmático y cognitivo. Tal interrelación es estudiada teniendo en cuenta tanto los principios generales, que rigen para todas las lenguas, como las diferencias entre los sistemas gramaticales correspondientes a las diversas lenguas. Por otra parte, esta gramática se inscribe dentro de los estudios cognitivos, por cuanto presta especial atención a la adquisición del lenguaje, al procesamiento y a la producción lingüística. Resulta particularmente interesante tomar en cuenta los postulados de la Gramática del Papel y la Referencia, por cuanto hay muy pocas publicaciones en español sobre el tema y escasos estudios realizados sobre nuestra lengua desde esta óptica.

Introducción

Este trabajo tiene como objetivo presentar los principales postulados de la Gramática del Papel y la Referencia (*Role and Reference Grammar* o *RRG*), de Robert Van Valin. Esta teoría, de base estructural funcionalista, concibe el lenguaje en relación con su papel en la comunicación humana, y analiza las estructuras gramaticales de las diferentes lenguas en interacción estricta con factores de tipo semántico, pragmático y cognitivo. Prioriza, además, el estudio del papel del lenguaje en los procesos de adquisición, producción, conceptualización, razonamiento y memoria; desde esta óptica se inscribe dentro de los estudios lingüísticos cognitivos. Con respecto a su consideración del proceso de adquisición de la lengua materna, esta teoría contradice los postulados de la Gramática Generativa, ya que sostiene que el sistema gramatical, por estar motivado semántica y pragmáticamente, es aprendido por el niño. Por otra parte, la teoría estudia los criterios de adecuación tipológica; así intenta ser un modelo que explique las propiedades de las diferentes lenguas del mundo.

La Gramática del Papel y la Referencia tiene puntos en común con la Gramática de Casos de Fillmore, ya que ambas teorías plantean el nivel de representación semántico que se proyecta directamente en una estructura sintáctica. Ambas propuestas, por otra parte, consideran que las nociones de “sujeto” u “objeto directo” no son universales.

En su estructura interna, la Gramática formulada por Van Valin presenta un carácter monoestratal, puesto que no postula diferentes niveles sintácticos, sino que los componentes sintáctico y semántico se enlazan de manera directa. Existe así un único nivel de representación sintáctica, que corresponde a la estructura real de los enunciados, teniendo en cuenta tanto la secuencia lineal de sus componentes como sus propiedades morfológicas.

Esta teoría que presentamos propone tres componentes en el sistema de representación lingüística: a) un componente de representación semántica que analiza el significado de las expresiones lingüísticas: este nivel corresponde al lexicón, en el que se distribuyen los predicados, los argumentos y sus representaciones significativas; b) una representación de la estructura sintáctica de las oraciones, que se basa en distinciones consideradas universalmente válidas. Este nivel se relaciona con un inventario que contiene el conjunto de plantillas, las cuales representan las estructuras sintácticas posibles de una lengua en particular, y c) una representación de la estructura informativa del enunciado.

La figura 1 muestra la estructura general del modelo lingüístico postulado por la gramática de Van Valin. En este modelo, que pretende explicar la producción y la comprensión de mensajes en el intercambio lingüístico, los componentes sintáctico y semántico se relacionan mediante un algoritmo de carácter bidireccional; tal vinculación está influenciada por factores de tipo pragmático.

La representación semántica

La Gramática del Papel y la Referencia puede considerarse una teoría de tipo lexicalista, pues considera esencial el componente léxico-semántico, en vinculación con el sintáctico. Las oraciones se definen como estructuras gramaticales que utilizan los hablantes para describir sucesos o “estados de cosas” que ocurren en el mundo, ya sea éste real o posible. De acuerdo con esta concepción, la gramática de Van Valin adopta la noción de “esquema temporal” o *Aktionsart*, para clasificar los predicados de acuerdo con el tipo de estados de cosas que describen y de acuerdo con sus propiedades

temporales internas. Esta tipología de clases de predicados constituiría, según Van Valin, la base universal de la organización de los sistemas verbales de las lenguas humanas.

Clasifica los predicados de acuerdo con los estados, por ejemplo, *estar vivo*, *ser astuto*, *ver*, *saber*, *amar*, *sentir*; actividades, como *caminar*, *cantar*, *comer*, *mirar*; logros, como *estallar*, *reventarse*; realizaciones como *derretirse*, *enojarse*, *aprender*; *semelfativos* como *parpadear*, *estornudar*; de realización activa, como *escribir una nota*, *beber una botella de vino*, *correr hasta la meta*. Estas clases de predicados pueden describirse de acuerdo con los rasgos de [estaticidad], [dinamicidad], [telicidad] y [puntualidad].

Por otra parte, cada clase de predicado puede presentar una contraparte causativa, que describe la situación como no producida de manera espontánea, sino provocada por un estado de cosas distinto. Por ejemplo, una oración que posee un predicado de estado como: *El hombre está indignado*, tiene su contraparte causativa en la oración: *Las injusticias indignan al hombre*.

Para la representación semántica de las clases de predicados esta gramática propone un sistema de descomposición léxica: cada clase de predicados se representa formalmente como una estructura lógica compuesta por elementos de un metalenguaje semántico universal. Estos elementos incluyen constantes como los predicados (señalados en negritas y seguidos por un apóstrofo) y los operadores semánticos (indicados con letras mayúsculas), así como variables, utilizadas para designar los argumentos. Se trata de un sistema de análisis composicional, en el que se consideran fundamentales los predicados de estado y de actividad; las otras clases de predicados se derivarían de éstos. A continuación, se ejemplifican algunas de estas representaciones:

- “Ver”, que es verbo de estado, se representa del siguiente modo: **see'** (x,y)
- “Beber algo” designa una actividad y se simboliza así: **do'** (x, [**drink'** (x,y)])
- “Estallar”, un predicado de logro, se representa mediante el operador semántico INGR (*ingressive*): INGR **pop'** (x)
- Las realizaciones se representan con BECOME. Por ejemplo, “secarse” figura así: BECOME **dry'** (x)
- SEML es un operador que señala a lo predicados semelfativos; “estornudar”, por ejemplo, se representa SEML **do'** (x, [**sneeze'** (x)])
- Los predicados de realización activa figuran con el operador & que significa “y entonces”. Por ejemplo, “comer (algo específico)”: **do'** (x, [**eat'** (x, y)]) & INGR **consumed'** (y)

La Gramática del Papel y la Referencia da prioridad a un tipo de relación semántica conocida como “macropapel semántico”. Los macropapeles corresponden a generalizaciones de los distintos tipos de relaciones temáticas que serían similares en las diferentes lenguas. Las reglas del sistema gramatical se refieren a estos macropapeles semánticos; constituirían así la interfaz primaria entre la estructura semántica y la representación sintáctica de una oración.

Esta gramática postula la existencia de dos macropapeles: el de “actor” y el de “padecedor”. Son los dos argumentos principales de una predicación transitiva prototípica, cada uno de los cuales puede ser argumento único de un verbo intransitivo. Se denominan “macropapeles” porque cada uno agrupa varias relaciones o papeles temáticos específicos. La asignación de un macropapel a un argumento está condicionada por la posición que el argumento ocupa en la estructura lógica, de acuerdo con la “jerarquía actor-padecedor”.

El número de macropapeles de un predicado se puede determinar a partir de su estructura lógica. Si un verbo tiene al menos dos argumentos en su estructura lógica, por lo general presentará ambos macropapeles; si el predicado tiene un solo argumento, tendrá sólo un macropapel; si el verbo no posee argumentos, como los verbos que señalan estados del clima en español, no posee ningún macropapel.

El tipo de macropapel que se asigna al argumento único de los predicados que poseen un único argumento depende también de su estructura lógica: si ésta presenta un predicado de actividad, el macropapel asignado será el de actor; si no, se asignará el de padecedor. Los verbos se clasifican en relación con la transitividad de macropapeles; según ésta pueden ser “atransitivos” (sin macropapeles), “intransitivos” (de un único macropapel) o “transitivos” (de dos macropapeles).

Representación sintáctica

Esta clase de representación se denomina “estructura estratificada de la cláusula”, y corresponde a la ordenación jerárquica de los sintagmas, cláusulas y oraciones. De acuerdo con el criterio de adecuación tipológica, la teoría pretende determinar los rasgos universales de las cláusulas y las estructuras que permiten comparar las diferentes lenguas.

El modelo de estructura estratificada de la cláusula postula dos oposiciones que existirían en la base sintáctica de toda lengua. La primera oposición se da entre elementos predicativos (o predicados) y no predicativos; la segunda oposición se establece entre los no predicativos y distingue argumentos de no argumentos.

Se presentan tres unidades sintácticas que conforman la estructura de la cláusula. Estas unidades son: a) el núcleo, que contiene el predicado; b) el centro, que contiene el núcleo y los argumentos del predicado, y c) la periferia, que incluye los elementos no argumentales del predicado.

Entre los argumentos centrales y los elementos periféricos existe una clase intermedia designada como “argumentos adjuntos”. Son sintagmas preposicionales cuya preposición es en sí misma un núcleo predicativo que presenta sus propios argumentos, pero se trata de un constituyente central y no periférico. En su configuración semántica, la sección de la estructura lógica correspondiente a la preposición predicativa introduce un argumento nuevo y comparte el otro con la estructura lógica del predicado verbal.

Los argumentos centrales pueden clasificarse en dos tipos, según su materialización morfosintáctica: directos y oblicuos. Los argumentos centrales directos son aquellos que no se encuentran marcados morfológicamente o que se codifican con un caso directo; los argumentos centrales oblicuos sí se encuentran marcados, ya sea por la presencia de una preposición o por su codificación en un caso oblicuo.

Las propiedades mencionadas son de carácter universal, pero algunas lenguas presentan propiedades específicas en la construcción de oraciones. Por ejemplo, en español, los pronombres enfáticos “qué” y “quién” suelen aparecer en una posición ubicada fuera del centro, aunque interna a la cláusula. Esta posición se denomina “espacio precentral” (*precore slot* o *PrCS*). Otras lenguas de núcleo final, como el japonés, poseen un “espacio poscentral” (*postcore spot* o *PrCS*). Además de estos dos “espacios”, las lenguas suelen tener posiciones que se encuentran separadas del resto de la oración mediante una pausa: estos sintagmas ocupan una “posición dislocada izquierda” (*left detached position* o *LDP*) o una “posición dislocada derecha” (*right detached position* o *RDP*):

En la oración *¿Qué trajeron tus amigos?, qué* ocupa un espacio precentral (PrCS). En cambio, en la oración *¿A tus amigos, los trajiste a tu casa en Navidad?, el sintagma a tus amigos* ocupa una posición dislocada izquierda (LDP). Por otro lado, en la oración *Vos lo trajiste, tu amigo*, el sintagma *tu amigo* ocupa una posición dislocada derecha (RDP).

La figura 2 muestra una representación formal de los distintos elementos, denominada “proyección de los constituyentes”; sus componentes, tanto universales como específicos de las lenguas, constituyen la estructura estratificada de la cláusula.

Las categorías gramaticales de tiempo, aspecto, modalidad o la fuerza elocutiva no se consideran elementos constituyentes de la estructura estratificada de la cláusula, sino como “operadores”, que tienen como función modificar los diferentes estratos. Cada nivel de la estructura de la cláusula puede modificarse por varios operadores. Los operadores nucleares modifican al predicado sin referirse a los argumentos que refieren a los participantes en el estado de cosas. Por su parte, los operadores centrales modifican las propiedades de los argumentos centrales. Por último, los operadores clausulares ejercen su influencia sobre toda la cláusula.

La figura 3 integra la proyección de constituyentes y la proyección de operadores. Las flechas parten desde del operador específico hacia el ámbito al cual corresponden.

En la Gramática del Papel y la Referencia, las representaciones sintácticas se almacenan en forma de un conjunto de “plantillas sintácticas” en el componente del sistema gramatical denominado “inventario sintáctico”. Estas plantillas sintácticas son específicas de cada lengua. Las diferentes plantillas se combinan para dar forma a la proyección de constituyentes de cada oración en particular. Con respecto a la relación entre las representaciones semántica y sintáctica de las oraciones individuales, Van Valin postula un principio de carácter interlingüístico que determina la selección de la plantilla sintáctica apropiada para cada estructura lógica. Este principio expresa que el número de argumentos que se especifica en la estructura lógica es el mismo que se codifica en la sintaxis. Por otra parte, se postula la existencia de un conjunto de propiedades específicas de cada lengua, que complementan este principio.

En el caso del español, González Vergara (2006) presta especial atención a los fenómenos relacionados con los “pronombres átonos” del español. Sostiene que tanto los pronombres átonos como el morfema de persona verbal se enlazan con un nodo llamado “índice de concordancia” (*agreement index* o *AGX*). Este nodo depende del núcleo y recibe las especificaciones de concordancia de todas las posiciones argumentales centrales presentes en la estructura lógica. Por la presencia de este nodo, los elementos regidos por el verbo pueden omitirse sin que quede afectada la gramaticalidad de la oración.

En su propuesta, González Vergara presenta un conjunto de plantillas sintácticas para la oración simple en español, en relación con cada estrato de la estructura jerárquica de la cláusula. Existirían tres tipos de núcleo: el simple, que no presenta pronombres átonos ni morfemas de persona verbal—corresponde a las oraciones con verbos meteorológicos—; el núcleo con nodo AGX, propio de oraciones que presentan morfema de persona verbal o algún pronombre átono; y núcleo con nodo AGX y auxiliar: a esta última clase pertenecen las oraciones atributivas, en las que el predicado tiene carácter adjetival, nominal o preposicional, y el verbo copulativo ocupa la posición de auxiliar. Por otro

lado las plantillas sintácticas de centro pueden presentarse sin posiciones argumentales o con una o más posiciones. Asimismo la cláusula puede ser simple o tener espacio precentral.

Las plantillas sintácticas diseñadas para la oración en español pueden presentarse sin posición dislocada, con posición dislocada izquierda (LPD) o con posición dislocada derecha (RDP). Debido a que los elementos ubicados en las posiciones dislocadas tienen naturaleza de tópicos, en las plantillas correspondientes se señala la estructura informativa específica, indicando que el dominio focal del español equivale a la cláusula.

Entonces, en una oración como “¿A María, qué le dio Pedro?”, cuya estructura corresponde a [**do'** (Pedro, Ø) CAUSE [BECOME **have'** (María, qué)]] encontramos las siguientes plantillas: una de núcleo con nodo AGX, ya que la oración presenta morfema de persona verbal y un pronombre personal átono; otra plantilla de centro con una posición argumental, ya que, a pesar de que la estructura lógica muestra tres argumentos ('Pedro', 'María' y 'qué'), sólo uno de ellos se conforma como argumento sintáctico central; otra plantilla atañe a la cláusula, con espacio precentral, pues el elemento interrogativo “qué” se ubica en el PrCS; y una última plantilla corresponde a la oración, con posición dislocada izquierda, ya que el argumento semántico 'María' aparece como tópico en la LDP. Al mismo tiempo, los rasgos morfológicos de los argumentos semánticos 'Pedro' y 'María', materializados como morfema de persona verbal y pronombre átono dativo, se enlazan con el nodo AGX del núcleo.

La relación que se establece entre el significado de un predicado y su configuración sintáctica se llama “enlace”. El algoritmo de enlace consiste en instrucciones que detallan desde la selección de la estructura lógica particular, de acuerdo con las características del estado de cosas que se representa el hablante, hasta su conformación sintáctica definitiva (proceso de producción), y detallan el análisis de la secuencia sintáctica hasta la organización de la estructura semántica (proceso de comprensión). Si tomamos como ejemplo la oración “¿A María, qué le dio Pedro?”, vemos que el primer paso del enlace consiste en la selección en el lexicón de la representación semántica apropiada según las propiedades del predicado principal; en este caso se trata de una estructura lógica causativa formada por un predicado de actividad y uno de realización. El segundo paso permite asignar los macropapeles de actor y padecedor a los argumentos semánticos; en el ejemplo, “Pedro” es seleccionado como actor y “qué” toma el macropapel de padecedor. Esta fase semántica del enlace posee carácter universal. En el tercer paso se determina la forma como se materializan los argumentos semánticos; en el ejemplo, el argumento actor “Pedro” es el argumento sintáctico central y recibe caso nominativo; al argumento padecedor “qué” le corresponde el caso acusativo y, finalmente, el argumento sin macropapel “María” adopta el caso dativo. En el cuarto paso del enlace se seleccionan las plantillas sintácticas apropiadas. En la oración del ejemplo, se elige una plantilla de núcleo con un nodo llamado AGX (índice de concordancia), una plantilla de centro con un argumento, una plantilla de cláusula con espacio precentral y una plantilla de oración con posición dislocada izquierda. Finalmente, en el último paso se sitúan los argumentos en las posiciones que les corresponden en la representación sintáctica; en el ejemplo, el argumento “Pedro” se conforma como argumento sintáctico privilegiado y sus rasgos morfológicos en el nodo AGX (índice de concordancia), “qué” se plasma en el espacio precentral, y “María” se materializa como tópico en la posición dislocada izquierda y sus rasgos morfológicos en el nodo AGX.

Una última noción que desempeña un papel fundamental en el sistema de enlace es el de “construcción”, que hace referencia al conjunto de propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas que actúan de manera unitaria en una lengua específica, independientemente de las generalizaciones postuladas en el sistema general de enlace. Un esquema construccional consiste en una serie de instrucciones que describen de qué forma determinadas propiedades morfológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas deben combinarse en las expresiones. Permite así explicar las generalizaciones interlingüísticas y postular propiedades específicas de los sistemas gramaticales de las lenguas.

Finalmente, consideraremos el aspecto cognitivo de esta teoría. Lejos de los postulados formalistas, esta gramática niega la autonomía de la sintaxis y reafirma su dependencia de la semántica y la pragmática. Esta premisa, naturalmente, se relaciona con lo que Dik considera “adecuación psicológica”, pues ello implica considerar que en el proceso de adquisición de una lengua materna el sistema gramatical no es innato sino que puede ser aprendido ya que se encuentra relativamente motivado, tanto pragmática como semánticamente. En contraposición a la pobreza del entorno, que sostiene la Gramática Generativa, esta teoría plantea que existe un entorno lingüístico rico que brindaría suficiente información como para que le sea posible al niño construir una gramática.

Desde la Gramática del Papel y la Referencia se concibe a la Gramática Universal como un modelo del sistema de comunicación humano posible, que permitiría explicar los rasgos de cada lengua en particular, pero esta derivación no se considera de forma rígida o mecánica. Para esta gramática, las categorías lingüísticas no son autónomas respecto a la organización general y a los mecanismos de procesamiento; y su objetivo no es solo dar cuenta de la arquitectura del lenguaje y del conocimiento sino descubrir los contenidos reales de la cognición humana.

Van Valin se pregunta por qué los chicos que aprenden inglés producen cada una de las estructuras, en completa ausencia de los modelos de habla que les exponen. Se plantea además por

qué los chicos que aprenden inglés producen estructuras con un estilo alemán, rumano, irlandés u otra lengua. Según el autor, los niños construyen la gramática de su lengua basada en su dotación cognitiva inicial, que no incluye una gramática universal autónoma pero que es ricamente estructurada, y en la evidencia empírica.

Figuras

Figura 1. Estructura general del modelo lingüístico de la Gramática del Papel y la Referencia

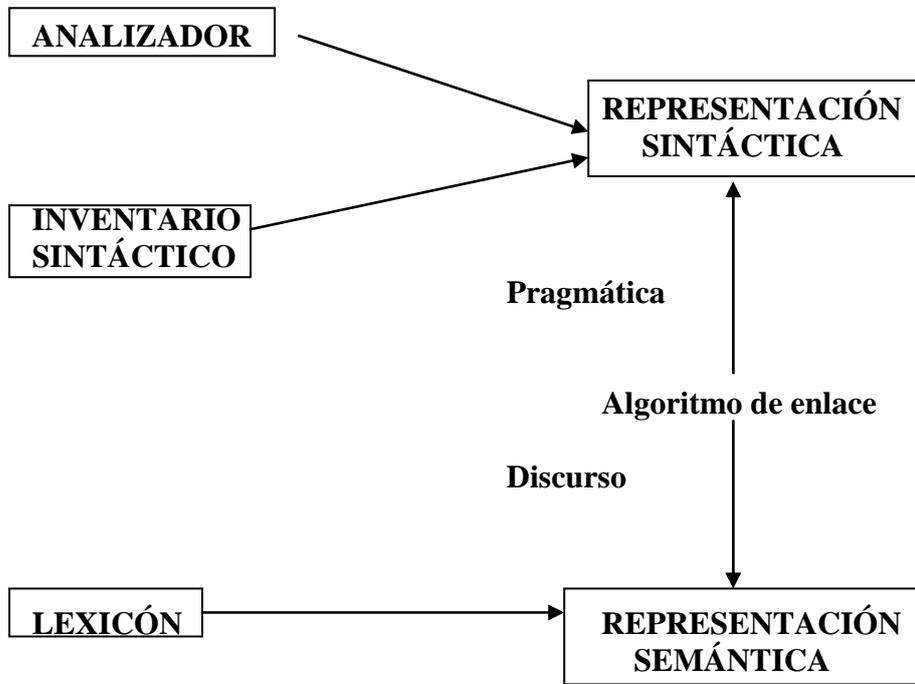
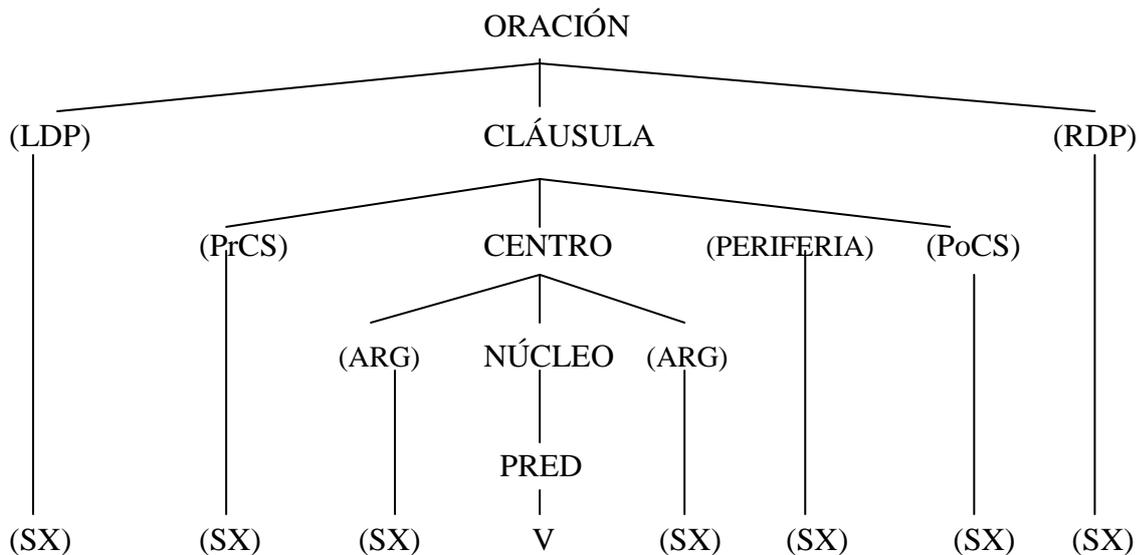
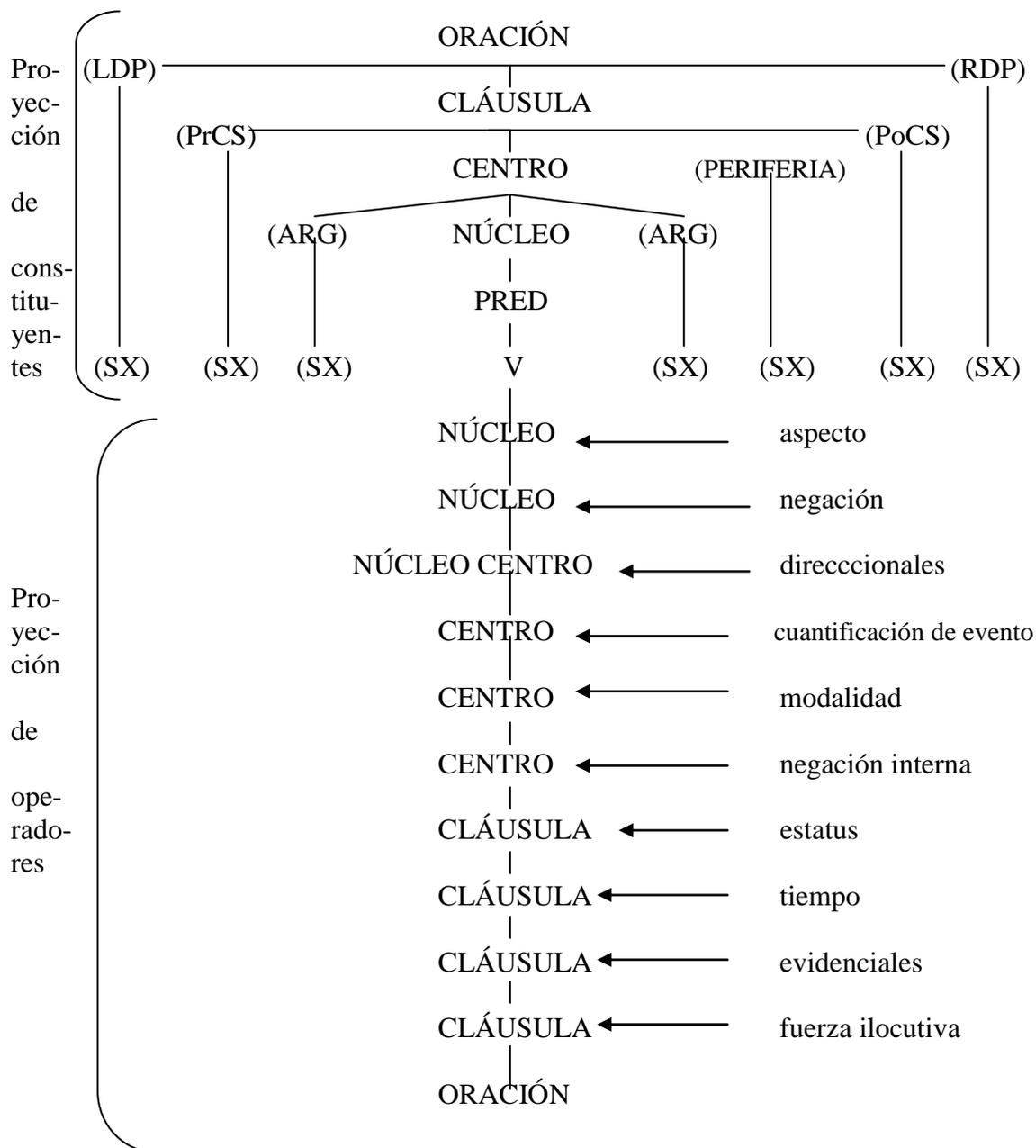


Figura 2. Representación formal de la proyección de constituyentes de la estructura jerárquica de la cláusula



PrCS: "espacio precentral"
 PoCS: "espacio poscentral"
 LDP: "posición dislocada izquierda"
 RDP: "posición dislocada derecha"

Figura 3. Estructura de la cláusula, con las proyecciones de constituyentes y de operadores



Referencias

González Vergara, Carlos (2006) "La Gramática del Papel y la Referencia: una aproximación al modelo". *Revista Onomázein, Santiago*, n° 14, año 2006.

Van Valin, Robert D. y Randy J. LaPolla (1997) *Syntax: structure, meaning and function*, Cambridge: Cambridge University Press.

Van Valin, Robert D. (1998) "The Acquisition of WH-Questions and the Mechanisms of Language Acquisition". State University of New York at Buffalo, in M. Tomasello, ed., *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional. Approaches to Language Structure*, 221-49. Hillsdale, N.J.: LEA.

González Vergara, Carlos (2006) Tesis doctoral *Las construcciones no reflexivas con «se». Una propuesta desde la Gramática del Papel y la Referencia*. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filología, Madrid.

Capítulo 146: 1199-1207

Estructura temática en instancias narrativas
de entrevistas de admisión

Grisel Salmaso

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Estructura temática en instancias narrativas de entrevistas de admisión

Grisel Salmaso

INCIHUSA, CONICET y Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo

Mendoza, Argentina

gsalmaso@gmail.com

Resumen

En el marco del proyecto MODeAS, cuyo objetivo es modelizar Entrevistas de Admisión (EAs) en Salud Mental de Centros Infante Juveniles de Mendoza, mi investigación se centra en el análisis de la estructura y función de Instancias Narrativas (INs). Las INs de EAs son integralmente espontáneas y coproducidas. Debido a que las categorías narratológicas existentes —Relatos, Narraciones, Anécdotas, Exempla y Observaciones— (Labov (1986), Plum (2004), Martin & Rose (2008)) fueron creadas utilizando INs escritas o INs orales pero inducidas, resultan ineficaces para el análisis de las INs de las EAs. Por lo tanto, el objetivo general de mi investigación es redefinir una tipología de INs que se adecue a la oralidad espontánea. Este trabajo enriquece dicha redefinición de las categorías narratológicas con un análisis de sus estructuras temáticas (Halliday (1994), Halliday & Matthiessen (2004), Martin, Matthiessen & Painter (1997) y Taboada (1995)). Mi hipótesis es que son cuatro los aportes que proporciona el análisis temático: (1) permite fijar los límites de las INs dentro de las EAs ya que se utilizan Temas tópicos marcados al inicio y finalización de cada IN; (2) ayuda a la delimitación interna de las INs debido a que los Temas tópicos marcados señalan el cambio de un constituyente a otro; (3) permite la detección de elementos que resaltan los constituyentes evaluativos; y (4) proporciona el método de desarrollo de las INs cuya característica es el uso de Temas tópicos marcados y no marcados que se refieren a los participantes “protagonistas”.

Introducción

Mi investigación se enmarca en el proyecto MODeAS, que tiene como objetivo final la modelización de Entrevistas de Admisión (EAs) en Salud Mental de Centros Infante Juveniles de Mendoza. Las EAs son el primer encuentro entre Profesionales de la Salud Mental y niños que son derivados a los Centros Infante Juveniles. Los niños concurren a las entrevistas junto con sus padres, quienes también son entrevistados. El propósito final de las EAs es derivar a los niños al profesional que corresponda de acuerdo al problema que los aqueje.

Desde el punto de vista lingüístico las EAs son conversaciones semi-estructuradas entre Profesionales (Pros) —psicólogos, psiquiatras, etc.— y Pacientes (Pas)—los niños y sus padres. Estas conversaciones tienen un propósito global que se logra siguiendo diferentes pasos. Estos pasos o constituyentes tienen un propósito específico que contribuye a lograr el propósito general de las EAs. Un constituyente de gran relevancia para las EAs son las Instancias Narrativas (INs) ya que mediante ellas los pacientes expresan sus conflictos, quejas, necesidades, etc.

Mi investigación se centra en el análisis de la estructura y función de INs. Tomando la definición de Narraciones de Labov (1986) considero que las INs son formas de reconstruir eventos pasados mediante la unión de dos o más cláusulas que se refieren a un mismo tema y que están temporal y lógicamente unidas. Pero sostengo además que las INs no son sólo una recopilación de eventos pasados, sino que las expresiones de evaluación de diversos tipos que contienen son las que verdaderamente mueven al narrador a contar dichos eventos. De hecho, las INs pueden consistir —aunque minoritariamente— de un sólo evento en aquellos casos en los que dicho evento se menciona simplemente para fines evaluativos.

Las categorías narratológicas existentes —Relatos, Narraciones, Anécdotas, Exempla y Observaciones— (Labov (1986), Plum (2004), Martin & Rose (2008)) fueron creadas utilizando INs escritas o INs orales pero inducidas, es decir generadas a partir de preguntas específicamente diseñadas para generar textos narrativos. Las INs de EAs son integralmente espontáneas —al ser constituyentes de conversaciones semi-estructuradas— y coproducidas —generadas por las intervenciones de Pas y Pros.

Debido a esta diferencia central en la naturaleza de los datos realicé una redefinición de las diferentes categorías narratológicas para hacerlas aplicables a la oralidad espontánea de las INs de las EAs. Mi redefinición se basa en: 1) la distinción de INs complejas, esto es INs que están conformadas por otros tipos de INs, por ejemplo, una Anécdota dentro de una Narración; 2) la generación de una taxonomía de INs más clara y precisa realizando cambios en la estructura esquemática de las mismas mediante: a) la identificación y asignación del mismo nombre a aquellos constituyentes que poseen la misma función en los diferentes tipos de INs, ej. ‘disrupción’; b) la determinación de los constituyentes que diferencian las categorías narratológicas, ej. ‘resolución’ en la Narración y ‘reacción’ en la Anécdota; c) la no obligatoriedad de constituyentes considerados como obligatorios e inclusión de nuevos constituyentes; 4) cambios en el propósito general de las INs; y 5) un análisis del balance entre lo eventivo y lo evaluativo para la diferenciación de las tipologías de INs.

El propósito de este trabajo es enriquecer mi redefinición de las categorías narratológicas mediante un análisis de sus estructuras temáticas (Halliday (1994), Halliday & Matthiessen (2004), Martin Matthiessen & Painter (1997) y Taboada (1995)). La evidencia lingüística proporcionada por la estructura temática de cada cláusula y su contribución a la organización de todo el texto permite confirmar los cambios que propongo con respecto a la estructura esquemática de las INS de las EAs. Mis hipótesis con respecto al aporte que proporciona el análisis temático son:

(1) Ayuda a fijar los límites de las INs dentro de las EAs. Debido a que las EAs son conversaciones con estructura esquemática compleja —diversos constituyentes con funciones varias— resulta poco sencillo establecer con precisión dónde comienza y termina cada constituyente. Para realizar la delimitación de las INs, típicamente se tiene en cuenta el tema del que tratan y/o la toma de turnos de los participantes. El análisis temático proporciona una herramienta más para realizar dicha delimitación, ya que —según mi hipótesis— se utilizan Temas tópicos marcados al inicio y finalización de cada IN.

(2) Muestra la delimitación interna de las INs. Al igual que sucede con la demarcación de los diferentes constituyentes de las EAs, también resulta difícil precisar con exactitud la segmentación de las INs en constituyentes. El análisis temático permite precisar la delimitación interna de las INs ya que, en general, se usan Temas tópicos marcados al principio o final de cada constituyente, señalando de esta manera el cambio de un constituyente a otro.

(3) Permite la detección de elementos que resaltan los constituyentes evaluativos. En la mayoría casos tanto Pros como Pas utilizan reiteradamente Temas tópicos marcados para referirse al participante evaluado.

(4) Contribuye a la identificación el método de desarrollo de las INs. Éstas están organizadas en términos de participantes en posición temática y sus acciones, pensamientos, etc. en posición remática. La característica especial del método de desarrollo es el uso de Temas tópicos marcados para los participantes “protagonistas”, quienes en general son el narrador y el participante evaluado.

Especificaciones con respecto a Tema y Rema en español

Antes de comenzar con el análisis de las diferentes INs considero necesario precisar algunos aspectos relevantes para el análisis de la estructura temática de las INs de las EAs. Teniendo en cuenta la propuesta de (Halliday (1994), Halliday & Matthiessen (2004), Martin, Matthiessen & Painter (1997)), realizaré algunas especificaciones con respecto a Tema y Rema a partir de la descripción de Maite Taboada (1995) para el español.

Halliday & Matthiessen (2004: 64) sostienen que el Tema es “el elemento que sirve como punto de partida del mensaje; es el elemento que localiza y orienta a la cláusula dentro de su contexto”. En el Rema se desarrolla el Tema. La estructura de la cláusula como mensaje es, entonces, Tema + Rema, en ese orden, es decir cualquiera sea el elemento que se escoja como Tema siempre se pone en posición inicial en la cláusula.

Halliday (1994) introduce la noción de Temas simples, formados por un solo constituyente en la estructura de la cláusula, y Temas múltiples, una estructura con varios constituyentes que representan las tres metafunciones del lenguaje. Estos son el elemento ideativo, denominado Tema tópico, y los elementos textuales e interpersonales, denominados Temas textuales e interpersonales, respectivamente. Teniendo en cuenta esta noción de Tema múltiple Halliday (1994:53) precisa el alcance del Tema y dice “el Tema se extiende desde el principio de la cláusula hasta (e incluyendo) el primer elemento que tiene una función en la transitividad, es decir el Tema tópico”. El Tema tópico puede ser no marcado, que es aquel que coincide con el sujeto, o marcado que es una alternativa que contrasta con el patrón típico y hace que el elemento en posición temática sobresalga.

Hay dos elementos considerados como Temas tópicos no marcados por Maite Taboada (1995) que considero Temas tópicos marcados:

- El sujeto pronominal: de acuerdo a la definición de Halliday arriba mencionada, el sujeto pronominal debería ser considerado Tema tópico no marcado. Sin embargo, el uso del sujeto pronominal en español es muy diferente al inglés. Si bien una de las posibilidades en la estructura sintáctica del español es el uso del sujeto pronominal, normalmente se lo omite y cuando se lo utiliza se lo hace con propósitos específicos como contraste, énfasis, aclaración, etc. Es por esto que lo considero Tema tópico marcado.
- Las circunstancias de tiempo y lugar: Maite Taboada (1995) considera que las circunstancias de tiempo y lugar no son Temas tópicos marcados, contrario a lo que sostienen (Halliday (1994), Halliday & Matthiessen (2004), Martin, Matthiessen & Painter (1997)). Reconozco dos análisis diferentes con respecto a este elemento. En las instancias en las que la circunstancia de tiempo o lugar es utilizada en una cláusula anterior (en general en posición remática) y se utiliza en la cláusula siguiente en posición remática, la considero Tema tópico no marcado, Ej. Pro: ¿Tiene una nueva pareja en este momento? Pa: En este momento sí...”

En los casos en los que la circunstancia de tiempo o lugar no ha sido utilizada en la cláusula previa y que es utilizada por hablante en posición inicial, la considero Tema tópico marcado,

ya que la posición más usual en la que aparece en la cláusula es la final y cuando se la utiliza en posición inicial es por razones de énfasis, contraste, etc. Ej.: eh y me dijo, el 24 de julio fue el cumpleaños de él, el 28 es el cumpleaños del nene y el 30 de julio me dijo:...

Hay casos no especificados por de Maite Taboada (1995) en los que un elemento cumple dos funciones temáticas:

- pronombres relativos: son textuales y tópicos ya que proveen una unión de una cláusula a otra y a la vez se refieren a un participante o circunstancia. Ej: “Lo vio con el hijo que tiene con ella”
Excepción: que (conjunción completiva) en cláusulas mentales y verbales en las que cumple una función puramente textual al proyectar otra cláusula. Ej. “Me dijo que el problema era delirio místico”. Lo mismo ocurre con que en cláusulas incrustadas como “Lo que pasa es que yo quería seguir casada”, en las cuales ‘que’ es Tema textual.
- Palabras interrogativas: son interpersonales y tópicas debido a que generan interacción entre los participantes (demandar información) y se refieren ya sea a un participante o a una circunstancia. Ej.: “¿Dónde hizo usted tratamiento?”
- Verbos finitos: son interpersonales y tópicos en oraciones interrogativas porque cumplen la función de demanda de información y su terminación determina la persona a la que se refiere la cláusula en los casos en los que el sujeto no está presente. Ej.: “¿Sabe el nombre de la abogada que lleva su expediente?”
- Adjuntos: son interpersonales y tópicos en oraciones interrogativas ya que se utilizan para requerir información y a su vez son Temas tópicos marcados al estar en posición inicial en la cláusula. Ej.: “¿Con los chicos también era el maltrato?”

Ilustraré mis hipótesis con respecto al aporte del análisis temático con ejemplos de distintos tipos de INs que pertenecen a una entrevista de admisión en un centro de la Provincia de Mendoza. Los interactuantes son una psicóloga (Pro) y la madre de un niño que ha sido derivado a dicho centro (Pa) por problemas escolares. Pro entrevista a Pa para tratar de comprender el trasfondo de los problemas que sufre el niño—práctica que es de rutina en este tipo de entrevista. Es importante destacar que Pro es de clase media baja y es la primera vez que tiene contacto con Pa.

Referencias

Temas Textuales *Temas Interpersonales* **Temas Tópicos** **TEMAS TÓPICOS MARCADOS**

Relatos

Para determinar la contribución del análisis temático al enriquecimiento de mi redefinición de la categoría Relato haré una breve reseña de mi propuesta para la misma.

Mi redefinición para los Relatos se basa en: 1) cambios de la estructura esquemática mediante: a) la inclusión de una ‘evaluación’; b) la no obligatoriedad de la ‘reorientación’ y la redefinición de la misma debido a que se le asignan dos funciones diferentes en la literatura sobre el tema; y b) la inclusión de un constituyente no obligatorio al que llamo ‘consecuencia del evento’; 2) sostengo que debido a la presencia de la ‘evaluación’ el propósito de los Relatos no es sólo relatar como un evento sucede al otro sino mostrar el efecto de los eventos en los participantes/narrador y/o emitir un juicio valorativo acerca de los participantes; y 3) sostengo que los Relatos poseen un elemento interpersonal realizado por la ‘evaluación’ que les da cierto tenor interpretativo y que se utilizan para reflexionar acerca del contexto.

La estructura esquemática para los Relatos de las EAs es la siguiente: (Resumen)^ (Orientación) ^

Registro de eventos^- (Evaluación) ^ (Consecuencia del evento) ^ (Reorientación) ^ (Coda)

Uno de los cambios más significativos en la estructura esquemática de los Relatos es la inclusión de ‘evaluación’. Martin y Rose sostienen que la evaluación de los Relatos es prosódica, es decir que se realiza a medida que se desarrolla el Relato y, por lo tanto, no consideran que haya un constituyente evaluativo claramente delimitado. Yo sostengo que existe un constituyente evaluativo en las instancias de Relatos de las EAs.

De acuerdo a mi hipótesis, el análisis de la estructura temática permite la detección de elementos que resaltan los constituyentes evaluativos. En el ejemplo de Relato (1) el uso del Tema tópico marcado “él” le da prominencia al participante evaluado y, por lo tanto, a las dos ‘evaluaciones’.

El ejemplo del Relato ilustra también mi hipótesis con respecto a delimitación de la INs dentro de las EAs ya que el primer y el último constituyente de este Relato son el mismo Tema tópico marcado “él”.

Relato (1)

- Orientación

Pro:¿Y **ÉL** tiene una pareja nueva en este momento // o **está** unido?

- Registro del Evento

Pa: **En este momento** sí, sí, // **me** enteré por uno de mis hijos // **que** lo vio con la mujer y con el hijo // **que** supuestamente tiene con ella //

Pro: ¿**Es** elidido]Hijo de los dos o hijo de ella? //

- Evaluación

Pa: *No de, supuestamente, porque* **ÉL** nunca habla, // *nunca habló* con los hijos, eh, se...//

Pro: ¿*Supuestamente de quién* es? //

- Registro del evento

Pa: De él con la mujer // *porque* **los chicos, uno de ellos**, escuchó// **cuando** lo saludó // *y le* dijo papá a él. //

- Evaluación

Pa: **ÉL** nunca dio explicación de nada, //

Una de mis propuestas de redefinición en relación a la estructura esquemática de las INs es el reconocimiento de INs complejas, esto es INs insertas en otras INs. El relato (2) es un ejemplo de IN compleja debido a que en la segunda 'evaluación', Pa utiliza un Relato para mostrar la causa del maltrato psicológico que su ex marido ejercía sobre ella y sus hijos. No lo considero como un Relato diferente ya que amplía la 'evaluación' del relato general al ejemplificar la forma en la que los maltrataba y la razón por la que lo hacía.

Por otro parte, uno de los cambios más relevantes que propongo para la estructura esquemática de los Relatos es, como, dije anteriormente, la inclusión de una 'evaluación'.

Según una de mis hipótesis con respecto a la estructura temática de las INs, se utilizan Temas tópicos marcados que resaltan a los participantes en los constituyentes evaluativos.

En el Relato inserto en (2), que funciona como la segunda 'evaluación' del Relato general, Pa utiliza una gran cantidad de Temas tópicos marcados "él" para referirse a su ex esposo, quien es el participante evaluado. Esto aporta evidencia que apoya mi hipótesis con respecto a la estructura esquemática del Relato complejo así como también a la existencia de constituyentes evaluativos en los Relatos caracterizados por Temas tópicos marcados que les dan prominencia a los participantes evaluados. En la primera 'evaluación' del Relato también se utilizan Temas que se refieren a los otros participantes del Relato, que son la psicóloga y psiquiatra de Pa y los hijos de Pa y su ex esposo.

El Relato (2) comienza con un Tema tópico marcado "yo" y finaliza con un Tema tópico marcado "vos". Si bien estos Temas no están en la primera y última cláusula del constituyente inicial y final, respectivamente, "yo" ocurre en la primera cláusula principal y "vos" está sucedido por cláusulas que tienen como Tema tópico al mismo participante al que se refiere el Tema tópico marcado, es decir el ex esposo de Pa.

El Relato se desarrolla en términos de los participantes ya que los Temas tópicos —con excepción de los utilizados en la orientación que naturalmente indican el tiempo del evento — se refieren a ellos. Todos los Temas tópicos marcados se refieren a los participantes "protagonistas".

Relato (2)

- Resumen

Pa: *y cuando* **se fue** de la casa, // *bueno, porque* **YO** empecé a hacerme tratamiento psicológico// *porque* **caí** en una depresión//

- Orientación

Pro: ¿**En qué año** fue?

Pa: *Y* al... **Habr**á sido como a los seis meses// *de que* me enteré//

Pro: Ajá

Pa: **De que** me enteré o sea // *de que* nos separamos.

- Registro del evento

Pa: *Y bueno* **empezó** a..., // *me* trató la sicóloga // *y no podía* salir, eh, // *hasta que* **me** derivó a la siquiatria// *y* **CON AYUDA PSIQUIÁTRICA Y SICOLÓGICA** pude salir// *y* **ELLOS** estaban todos, //eh, **el (---) que es el que viene y (---)** estaban con tratamiento psicológico//

Pro: ¿**Adónde** estaban con tratamiento?

Pa: En el 30

Pro: ¿**Con quién?**

Pa: Con la licenciada (---)

Pro: Aja, ¿**Cuánto tiempo** estuvieron en tratamiento?

Pa: *Y*, **estuvieron** bastante, // *no recuerdo* bien cuánto tiempo, // *no traje* ahora los papeles// *pero* **YO** tengo todos esos informes.

- Evaluación parte 1

Pa: Eh, *así que* **ELLOS, ENTRE LA AYUDA CON LA SICÓLOGA Y ELLOS**, me dijeron que no podía seguir así con este...o sea con el maltrato psicológico // *que* me estaba haciendo él.

Pro: ¿**CON LOS CHICOS** también era el maltrato?

Pa: Sí

- Evaluación parte 2: Relato inserto en la 'evaluación' del Relato general
- Registro del evento (del Relato inserto)

Pa: O sea, porque ÉL tiene ideas // ÉL va a una iglesia evangélica. // Entonces ÉL se cree que es un profeta de Dios. // Entonces me dijo // que el problema es mmm místico, // no sé, // como algo así me nombró.

Pro: Delirio místico

Pa: Eso, ajá. // Entonces ÉL dice // que Dios le revela las cosas, // entonces por eso que, entonces ése era el problema, // entonces que los chicos eran esto, // que eran lo otro // y que YO, // bueno, que Dios le revelaba con los hombres // que yo andaba, // que Dios le revelaba // que los hijos eran de tal y tal hombre, //

- Evaluación (del Relato inserto)

Y al de 14 años lo maltrató muchísimo // porque le dijo // “**VOS** sos de tal persona”. //

- Consecuencia del evento (del Relato inserto)

Pa: Y entonces bueno, le digo yo, // si VOS decis // que son de tal y de tal persona, // le digo yo, // andá, // le digo yo, // hablá con ellos, // hablá con esas personas // y traelos, // le digo yo // y nunca lo ha hecho

Anécdotas

Al igual que para los Relatos haré un resumen de mi redefinición de las Anécdotas para así establecer relaciones con el análisis de la estructura temática de las mismas. Dicha redefinición se basa en: 1) Cambios en la estructura esquemática mediante: a) La inclusión de un 'resumen', un 'registro del evento', una 'interpretación de la reacción' y una 'reorientación'; b) El cambio de denominación de 'evento extraordinario' por 'disrupción' a fines de utilizar el mismo rótulo para este elemento en los diferentes tipos de INs ya que posee la misma función en todas ellas; c) La redefinición de la 'reacción' en términos de una única función; sostengo que 2) Debido a la presencia de 'interpretación de la reacción', el propósito de las Anécdotas es mostrar la reacción de un participante o narrador frente a una disrupción e interpretar dicha reacción; y que 3) si bien foco de las anécdotas de las EAs está puesto en lo eventivo, en muchos casos hay un balance entre interpersonal y lo experiencial cuando los Pas realizan una 'interpretación de la reacción'. Las anécdotas son, entonces, tanto representativas como interpretativas y el texto es un artefacto en sí mismo que en muchas ocasiones sirve para reflexionar acerca del contexto.

La estructura esquemática para las Anécdotas de las EAs es la siguiente: (Resumen) ^ (Orientación) ^ (Registro de eventos) ^ Disrupción interpersonal / Disrupción natural ^ Reacción ^ (Interpretación de la reacción) ^ (Reorientación) ^ (Coda).

Un cambio importante en la estructura esquemática de las Anécdotas es la inclusión de una 'reorientación'. Martin & Rose (2008) definen a la 'coda' de las Anécdotas como el constituyente que reorienta la historia en tiempo y/o espacio. De acuerdo a los ejemplos analizados en las EAs, y con el objetivo de obtener una taxonomía con elementos en común entre las diferentes tipos de INs, llamo 'reorientación' al elemento que reorienta la Anécdota en tiempo y espacio y considero que 'coda' es simplemente un evento final que le da un cierre a la Anécdota.

En el ejemplo de Anécdota (3) la 'reorientación' comienza con un Tema tópico marcado que es una circunstancia de locación temporal que recontextualiza la Anécdota, llevándola al tiempo de habla. La 'coda' comienza con un Tema tópico marcado que se refiere a uno de los participantes protagonistas; está cláusula introducida por un Tema tópico marcado le da un cierre a la Anécdota mostrando la actitud de dicho protagonista frente al Tema de la misma.

El ejemplo (3) ilustra también el uso de Temas tópicos marcados para la delimitación de las INs dentro de las EAs ya que la Anécdota comienza y termina con Temas tópicos marcados que se refieren a los participantes "protagonistas".

También en (3) hay Temas tópicos marcados que muestran la demarcación de la Anécdota. Todos los constituyentes (excepto la reacción) comienzan con Temas tópicos marcados. Es interesante notar el uso repetitivo de Temas tópico marcados en la 'disrupción' que generan expectativa antes de presentar el evento disruptivo.

La anécdota (3) se desarrolla en torno a los participantes protagonistas ya que la mayoría de los Temas tópicos se refieren a ellos (11 de 17), con excepción de los cuatro Temas tópicos marcados que son circunstancias de tiempo, el pronombre "nos", el verbo finito de frase verbal impersonal 'van a hacer' de la segunda cláusula.

Anécdota (3)

-Orientación

Pro: ¿VOS en qué año te separaste de tu esposo? //

Pa: Y van a hacer cinco años mas ó menos //

Pro: ¿Nos podés contar un poco cómo fue la separación? //

- Resumen

Pa: Eh, **PARA MÍ** en realidad fue de un día para el otro // porque no tuve una discusión, una pelea, nada, // por el contrario, tenía la nena chiquita // y PARA MÍ estábamos bien, // no discutíamos ni nada.

-Disrupción Interpersonal

Pa: Eh, y **me** dijo, // **EL 24 DE JULIO** fue el cumpleaños de él, // **EL 28** es el cumpleaños del nene // y **EL 30 DE JULIO** me dijo // “No **te** aguanto más, // **me** quiero separar” //

-Reacción

Pa: y **le** dije yo // “bueno, pero ¿por qué? // Dame una explicación”. // “No, porque no **te** aguanto más” dijo, //

-Reorientación

Pa: y bueno, **HASTA EL DÍA DE HOY** no tengo respuesta //

-Coda

Pa: porque **ÉL** no quiere hablar conmigo //

Uno de los cambios más relevantes que propongo para la estructura esquemática de las Anécdotas de las EAs es la inclusión del constituyente evaluativo ‘interpretación de la reacción’. Según Martin & Rose (2008) y Plum (2004), la reacción es el elemento evaluativo de las Anécdotas. En las Anécdotas de las EAs la reacción no es evaluativa y hay un constituyente diferente al que denomino “interpretación de la reacción” en el que se evalúa la reacción de un participante frente a un evento o la actitud de otro participante. El tipo de valoración puede ser afecto, juicio o apreciación.

Al principio de la ‘interpretación de la reacción’ de la Anécdota (4) hay un Tema tópico marcado (una circunstancia de ángulo) que introduce claramente la opinión de Pa con respecto a su reacción frente al evento disruptivo.

También el ejemplo (4) ilustra el uso de Temas tópicos marcados para la delimitación interna de la Anécdota. Todos los constituyentes de esta IN tienen un Tema tópico marcado ya sea en la primera o segunda cláusula.

Asimismo los temas tópicos marcados delimitan la Anécdota dentro de la EA ya que se utiliza el tema tópico marcado “él” en la primera cláusula del primer constituyente y el tema tópico marcado “para mí” en la penúltima cláusula del último constituyente.

En (4) los Temas tópicos marcados resaltan a los participantes protagonistas. Esto es evidente en la ‘disrupción interpersonal’ en la que se le da realce a Pa y su ex esposo mediante el uso de los Temas tópicos marcados “yo” y “él”. La mayoría de los Temas tópicos no marcados también se refieren a los participantes. Por lo tanto, el método de desarrollo de la Anécdota se realiza en términos de los participantes y se le da prominencia a aquellos son “protagonistas”.

Anécdota (4)

-Disrupción interpersonal

Pa: porque **ÉL** decidió separarse // y quería // que **YO** me fuera de la casa con los chicos // pero **YO** no quise // y bueno entonces **ÉL** agarró e hizo una separación de uno, de uno de los dormitorios // y se quedó allí dos años // y los chicos le tenían que llevar la comida // y yo servir la comida y todo y

-Reacción

Pro: Y eso fueron los dos primeros años? //

Pa: Los dos primeros años. // Así que **YO** traté de... para mí no, o sea, //

-Interpretación de la reacción

Pa: lo que pasa es que yo siempre lo aguataba, // qué sé yo, // **PARA MÍ** yo quería seguir casada // y que los chicos tuvieran un padre ahí en la casa. //

Observaciones

A continuación, como lo hice para las otras dos categorías de INs presentadas anteriormente, haré un resumen de mi redefinición para las Observaciones y estableceré la relación con el análisis de las estructuras temáticas de las mismas. Mi redefinición se basa en: 1) Cambios en la estructura esquemática mediante: a) la redefinición de la función del ‘evento’ al que considero disruptivo—contrario a lo expresado en la literatura sobre Observaciones— y por lo tanto le asigno el nombre ‘disrupción interpersonal’, al tratarse de conflictos entre los participantes de la IN; b) la inclusión de ‘resumen’, ‘registro’, ‘reorientación’ y ‘coda’, que poseen la misma función que en las otras categorías de INs; sostengo que 2) Debido a la presencia de ‘disrupción interpersonal’ el propósito de las Observaciones es expresar los sentimientos del narrador frente a un evento disruptivo; y que 3) el foco está puesto en el elemento evaluativo —son interpersonales—, se interpretan los eventos —son interpretativos—, y el texto se utiliza para reflexionar acerca del contexto —son independientes.

Tomando como base la estructura esquemática de las Observaciones propuesta por Martin & Rose (2008) y Plum (2004) propongo la siguiente estructura para los Observaciones de las EAs: (Resumen) ^ (Orientación) ^ (Registro del evento) ^ Disrupción interpersonal ^ Comentario ^ (Reorientación) ^ (Coda)

La Observación (5) comienza con un tema tópico marcado que ubica a los participantes y eventos temporalmente y finaliza con un tema tópico marcado que se refiere al participante afectado por el evento. De esta manera, los Temas tópicos marcados proporcionan la delimitación de la Observación dentro de la EA.

Todos los constituyentes de (5), excepto el comentario, comienzan con Temas tópicos marcados, que señalan el cambio de un constituyente a otro.

Si bien Pa no es el participante “protagonista” de acuerdo al foco que le da Pro a esta Observación al comienzo, ella se pone en el lugar de participante “protagonista” mediante el uso del Tema tópico marcado “yo” al final de la Observación.

Observación (5)

-Orientación

Pro: Y A PARTIR DE LA SEPARACIÓN cómo fue la relación con los chicos?//

-Disrupción interpersonal

Pa: Y AL PRINCIPIO estuvo un tiempo alejado de ellos//

-Comentario

porque lo que pasa [es elidido] que// la separación de nosotros fue para mí fue muy traumática

-Reorientación

porque para... **YO** hasta el día de hoy no sé porque fue la separación

La delimitación de la Observación (6) dentro de la EA está dada por un Tema tópico marcado que se refiere a Pa en el primer constituyente y un Tema tópico marcado que es una circunstancia de ubicación espacial al final del último constituyente

En el ‘comentario’ –constituyente evaluativo de este tipo de IN– los Temas tópicos marcados se refieren al participante evaluado, el ex esposo de Pa, y los temas tópicos no marcados a Pa, narrador y participante afectado por las acciones del participante evaluado.

En cuanto al método de desarrollo de la Observación (6), los Temas tópicos se refieren a los participantes: Pa, su ex esposo y sus hijos. Los temas tópicos marcados destacan a los participantes “protagonistas”, Pa y su ex esposo.

Observación (6)

-Disrupción interpersonal

Pro: **VOS** también nos contaste // que VOS también te habías ido después de la casa, a la casa de tus padres?//

Pa: Eh, sí, lo que pasa [es elidido] que yo, // ésta fue la última separación, // pero cuando YO tenía los últimos chicos grandes, // como YO siempre tuve ese problema // que ÉL me celaba,

-Comentario

me cansaba, // me cansaba, // me rebalsaba la paciencia, // **YO** agarraba // y agarraba los chicos // y me iba, // o sea, [verbo finito agarraba elidido] la ropa de ellos nada más // y le dejaba todo a él, // y después cuando los.. el más grande tenía 4 y 5 años, // ÉL iba a buscarlos a los chicos para verlos // y decía // “No, **YO** me voy a llevar al más grande” // porque ÉL decía // que el otro no era de él, // entonces yo, // como YO trabajaba // entonces le decía // “mamá, si viene a buscarlos // que se lleve a los dos, // digo, // porque los dos son hijos de él”. // Así que ADELANTE DE LOS CHICOS me basureaba, // me trataba de...

Conclusiones

En este trabajo me propuse encontrar diferentes patrones en la estructura temática de las INs de las EAs que validen los cambios que propongo para la estructura esquemática de las mismas, proporcionen una descripción más precisa de la organización interna de las INs y brinden una herramienta más para su delimitación dentro de las EAs.

Una de las hipótesis que planteé es que el análisis de la estructura temática ayuda a fijar los límites de las INs dentro de las EAs. En el Relato (1) se utiliza el mismo Tema tópico marcado “él” en el primer y último constituyente. El Relato (2) comienza y termina con los Temas tópicos marcados “yo” y “vos”, respectivamente. Lo mismo sucede en la Anécdota (3) con “vos” y “él” y la Anécdota (4) con los Temas tópicos marcados “él” y “para mí”. Las observaciones (5) y (6) también comienzan con Temas tópicos marcados: “a partir de la separación”, “yo” y “vos” y “adelante de los chicos”, respectivamente.

También sostengo que el análisis de la estructura temática muestra la delimitación interna de las INs. Todos los constituyentes de la Anécdota (4) tienen un tema tópico marcado ya sea en la primera o segunda cláusula. También en la Anécdota (3) todos los constituyentes (excepto la ‘reacción’) comienzan con Temas tópicos marcados. En la observación (5) todos los constituyentes (excepto el ‘comentario’) comienzan con Temas tópicos marcados.

Otra de mis hipótesis es que el análisis de la estructura temática permite la detección de elementos que resaltan los constituyentes evaluativos. Mediante el uso del tema tópico marcado “él”, en el ejemplo de Relato (1) se le da prominencia al participante evaluado y, por lo tanto, a los constituyentes evaluativos. En la primera ‘evaluación’ del Relato (2) Pa utiliza el Tema tópico marcada “ellos, entre la ayuda con la sicóloga y ellos” que le da realce a las personas que evaluaron que su marido la maltrataba y demuestra que no es sólo ella la que lo dice. La información evaluativa aparece en posición remática. Además, en la primera evaluación se utiliza el Tema tópico marcado “Con los chicos” que los muestra también como víctimas del maltrato. En la segunda ‘evaluación’ del Relato (2) Pa utiliza el Tema tópico marcado “él” que se refiere a su ex esposo, quien es el participante evaluado. En la Anécdota (4) se marca la ‘interpretación de la reacción’ mediante el uso del tema tópico marcado “para mí” que claramente presenta la evaluación del narrador con respecto a su reacción.

Finalmente, el análisis de la estructura temática contribuye a la identificación del método de desarrollo de las INs que se realiza en torno a los participantes mediante Temas tópicos marcados y no marcados. En los remas se presenta información acerca de lo que dijeron o hicieron los participantes. En particular, se resalta a los participantes protagonistas mediante el uso de Temas tópicos marcados. En la 'disrupción interpersonal' de la Anécdota (1) se marca a los participantes protagonistas mediante el uso de los temas tópicos marcados "yo" y "él" y en la Observación (6) mediante "vos" "yo" y "él". Estos son los ejemplos más claros pero en general los Temas tópicos más usados son los que se refieren a los personajes protagonistas y marginalmente Temas tópicos marcados para introducir opinión, lugar o tiempo.

Referencias

- Halliday M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold. 2nd ed.
- Halliday, M.A.K. & Christian Matthiessen (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold. 3rd ed.
- Labov, W (1986). *Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Martin, J. R. and Rose, D. (2008) *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox.
- Martin, Matthiessen & Painter (1997). *Working with Functional Grammar*. London: Arnold. 1st ed
- Plum, G. A. (2004) *Text and Contextual Conditioning in Spoken English. A genre-based Approach*.
URL: <http://minerva.ling.mq.edu.au/network/SysWorld/sflist/gplum.htm#download>. Consultado el jueves, 24 de abril de 2008, 12:37:02 p.m.
- Taboada, Maite (1995) *Theme markedness in English and Spanish: A Systemic-Functional Approach*.
<http://www.sfu.ca/~mtaboada/research/pubs.html>. Consultado el martes 30 de junio de 2009, 4:27 p.m.

Capítulo 147: 1209-1220

Correlaciones entre competencia morfológica y
desempeño léxico en 4° y 7° años de educación primaria

María Estela Salvo de Vargas

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Correlaciones entre competencia morfológica y desempeño léxico en 4° y 7° años de educación primaria

María Estela Salvo de Vargas

Facultad de Educación Elemental y Especial, UNCuyo

Mendoza, República Argentina

esalvovargas@hotmail.com

Resumen

Este trabajo describe las relaciones detectadas entre el perfil de la competencia morfológica y el desarrollo de la competencia léxica de alumnos de cuarto y séptimo años de educación primaria. Se adoptó un concepto de léxico cognitivo y dinámico, distinto del concepto de vocabulario entendido como listado de palabras, o como organización de campos semánticos (Sánchez-Casas 1999). Con pruebas diseñadas ad hoc, se evaluó el desarrollo de la competencia morfológica (Scalise 1987) de los niños al finalizar 3° y 6° año, para establecer un perfil de dicha competencia. Los datos se relacionaron con la información recabada al comenzar 4° y 7° año mediante el TEVI (Echeverría 1993), instrumento que permite evaluar el nivel de comprensión de vocabulario pasivo de un niño hablante de español. Los resultados obtenidos permitieron corroborar la hipótesis, referida a que el desarrollo de la competencia morfológica se relaciona con la riqueza léxica. Las conclusiones son coherentes con los supuestos teóricos, desde dos perspectivas. Primeramente, la relativa autonomía del componente morfológico no excluye su participación en el procesamiento y almacenamiento de los elementos léxicos. Por otra parte, el desarrollo de la competencia para procesar los morfemas contribuye a la internalización de un mayor caudal léxico. El conocimiento obtenido podrá aprovecharse para la determinación de contenidos curriculares y la planificación de actividades tendientes al desarrollo de la competencia morfológica, lo cual tendrá repercusión en el desempeño léxico de los niños, y consiguientemente, en el desarrollo de la competencia lingüística, esto es, en la comprensión y producción de discursos.

Introducción

Dado que en el ámbito de la educación pública no se poseen datos acerca de la competencia léxica ni morfológica de los alumnos de EGB y considerando una posible vinculación entre el dominio morfológico y la riqueza léxica, se estudió la relación entre competencia morfológica y léxica buscando datos relevantes que contribuyan a planificar adecuadamente las acciones pedagógicas y didácticas en la enseñanza de la lengua materna.

Se adoptó el supuesto de que el hablante de una lengua tiene la capacidad de reconocer palabras morfológicamente complejas y que el conocimiento que posee acerca de la estructura interna de las palabras, de las relaciones formales entre ellas y de los principios que rigen la formación de nuevas palabras constituye una competencia específica: la competencia morfológica. Esta es un aspecto parcial de su competencia léxica. Se investigó sobre el uso de estrategias para el reconocimiento de prefijos, bases y sufijos de palabras complejas sus valores semánticos y su proyección sintáctica, y la competencia para identificar relaciones entre palabras simples y complejas. Los datos obtenidos mediante instrumentos diseñados ad hoc se relacionaron con información recabada acerca de la riqueza léxica, a fin de determinar si a mayor competencia morfológica corresponde un mayor desarrollo de la riqueza léxica.

Respecto del léxico se adoptó un concepto cognitivo, dinámico. Se conciben los conceptos léxicos no como una lista de instancias, sino como esquemas finitos que pueden ser comparados creativamente para admitir nuevas entradas; estos esquemas interiorizados poseen algún grado de indeterminación, ya sea en el mismo concepto léxico, ya sea en el proceso de comparación con representaciones mentales de nuevos objetos, acciones o estados. De esta forma, los mecanismos de descomposición de los conceptos léxicos pueden crear un continuo entre elementos centrales e instancias marginales, y pueden crear vaguedad o difusividad en los límites de las categorías (Jackendoff, 1990: 32-34). Este concepto es distinto del concepto de vocabulario entendido como un simple listado de palabras, o como una organización de campos semánticos.

Se adoptó también la concepción modular de la gramática generativa, que concibe la morfología como un componente relativamente autónomo (Scalise, 1987), y el modelo psicolingüístico AAM (Augmented Addressed Morphology) de Caramazza y cols. (1988), según el cual todas las palabras de una lengua conocidas por un hablante tienen sus propias representaciones en el léxico mental, incluso las regulares, pero existe, además, una ruta de acceso paralela, basada en los morfemas, requerida por las palabras desconocidas.

En el campo de la morfología léxica del español, se adoptan los criterios de análisis establecidos en los estudios realizados por Mervyn Lang (Lang, 1990), José Alberto Miranda (Miranda, 1994), Manuel Alvar (Alvar, 1995), Ignacio Bosque (Bosque, 1999) y Soledad Varela Ortega (Varela Ortega, 2005).

El problema por investigar

El problema abordado es la competencia morfológica de alumnos de primero y segundo ciclo de EGB, y su relación con el desarrollo de la competencia léxica, teniendo en cuenta edad y nivel de escolaridad.

Respecto del desarrollo de la competencia morfológica surgieron preguntas, que fueron guiando la investigación. Las principales preguntas fueron si al terminar el primero o el segundo ciclo de EGB los alumnos pueden diferenciar palabras posibles de palabras imposibles, si conocen la distribución propia de los afijos del español, si reconocen la herencia morfológica en las restricciones de selección sintáctica de las palabras derivadas, si pueden deducir, a partir del conocimiento de las propiedades de las bases, algunas propiedades de los derivados, si pueden derivar nombres a partir de verbos, si pueden realizar otras formas de derivación, si reconocen los diferentes valores semánticos de los afijos en diferentes derivados, si reconocen bases que han experimentado cambios fónicos con la adición de afijos.

Las respuestas a las preguntas formuladas permitirían establecer un perfil de la competencia morfológica de los sujetos de la muestra, que luego se pondría en relación con su competencia léxica.

Metodología

El diseño metodológico adoptado se define como sincrónico, de carácter descriptivo correlacional. La población en estudio correspondió a alumnos de 3° y 6° año de EGB de escuelas públicas urbanas y urbano-marginales de la provincia de Mendoza. La muestra comprendió 98 alumnos de 6° año y 92 alumnos de 3°. Se trató de una muestra no representativa, intencional, por lo tanto, no probabilística.

Los resultados que se exponen a continuación se refieren tanto al grupo de 3° como al de 6° grado, porque si bien existen algunas diferencias, derivadas, naturalmente, del proceso madurativo y del avance en los niveles educativos operado en los mayores, las dificultades y los logros no difieren demasiado. Los resultados de los grupos de 3° y 6° no se compararon entre sí.

Para obtener los datos que permitieran establecer el perfil morfológico de los sujetos de la muestra fue necesario diseñar dos instrumentos -dos pruebas de morfología- que se aplicaron en 3° y 6° grado respectivamente.

Por otra parte, para diseñar el perfil léxico de los sujetos se aplicó una prueba estandarizada, el TEVI (Test de Vocabulario en Imágenes), que permite medir el nivel de desarrollo de la riqueza léxica de un sujeto, según su edad y en relación con los sujetos de esa edad.

Los datos obtenidos con la aplicación de la prueba de morfología se correlacionaron en cada grupo con los obtenidos mediante el TEVI, para saber si era posible verificar la hipótesis: si a mayor competencia morfológica corresponde un mayor desarrollo de la riqueza léxica.

Debido a que la prueba de morfología se tomó muy cerca de fin de año, no fue posible tomar el TEVI en el mismo período lectivo. Por lo tanto, privilegiando la conservación de la muestra, el TEVI se tomó a los mismos grupos al inicio del siguiente período lectivo, cuando los sujetos de 3° y 6° ya habían iniciado el cursado de 4° y 7° año respectivamente.

Resultados

a) Perfil morfológico de los sujetos de 3° y 6° año de E.G.B.

Los gráficos 1 y 2 muestran los resultados totales obtenidos en 3° y en 6° año, en la prueba de morfología.

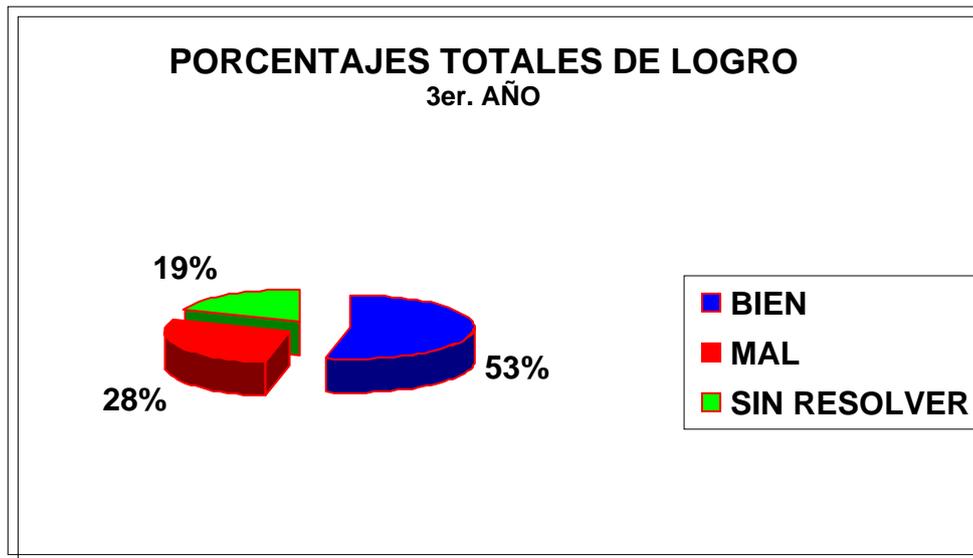


Gráfico 1. Porcentajes totales obtenidos en la prueba de morfología en 3ª Año de EGB

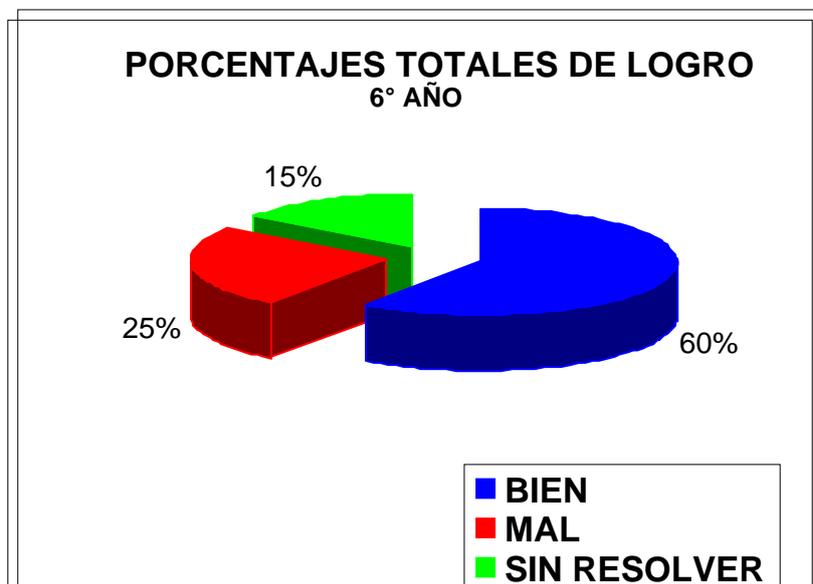


Gráfico 2. Porcentajes totales obtenidos en la prueba de morfología en 6º año de EGB

Estos resultados revelan una insuficiente maduración del componente morfológico, así como una escasa disponibilidad de estrategias de análisis morfológico.

En el análisis de los datos obtenidos, se ha advertido que los sujetos, sean de 3º o de 6º año, muestran dificultades tanto en los procesos de reconocimiento como de producción de palabras cuando la actividad propuesta requiere el procesamiento en el nivel subléxico. Los resultados más bajos se encuentran en la derivación de palabras, en tanto que los mejores rendimientos se presentan en el reconocimiento y procesamiento de unidades léxicas que no exigen procesamiento morfológico, como ocurre con las palabras compuestas, o la identificación de familias de palabras. La explicación más plausible es que para producir o reconocer una palabra compuesta no se requieren procesos de descomposición morfológica. El procesamiento en el nivel léxico -el de la unidad palabra- facilita tanto la comprensión como la producción de las palabras compuestas. Parecería que en estos grupos el acceso al léxico mental se realiza, en general, por una ruta de palabra completa.

Se advierte también que un elevado porcentaje de los sujetos evaluados no ha alcanzado la fase correspondiente a la metacognición lingüística que le permita discriminar las categorías gramaticales.

b) Categorías de sujetos según su rendimiento en morfología

A fin de poder establecer una correlación entre los resultados logrados en la prueba de morfología con los que posteriormente se obtuvieron en el TEVI, se establecieron categorías de sujetos, de acuerdo con la disponibilidad morfológica. Se calculó el puntaje total de cada uno de los sujetos de la

muestra, considerando sólo la cantidad de ejercicios bien resueltos. Se calculó el promedio de rendimiento y la desviación estándar. Se establecieron, así, tres categorías de sujetos en cuanto a disponibilidad morfológica, según su puntaje se ubicara por encima, dentro o por debajo del promedio: expertos, intermedios e inexpertos, respectivamente.

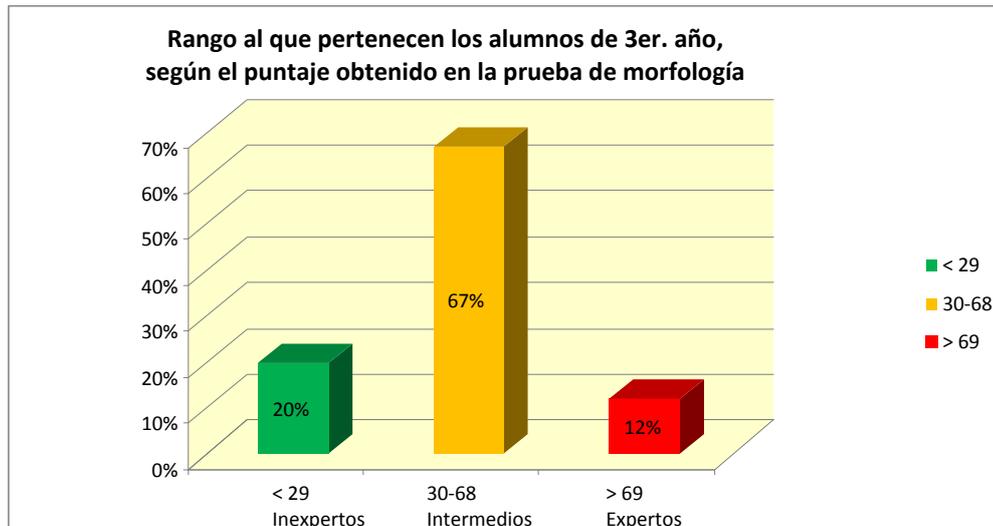


Gráfico 3: Rango según rendimiento en morfología en 3er. Año

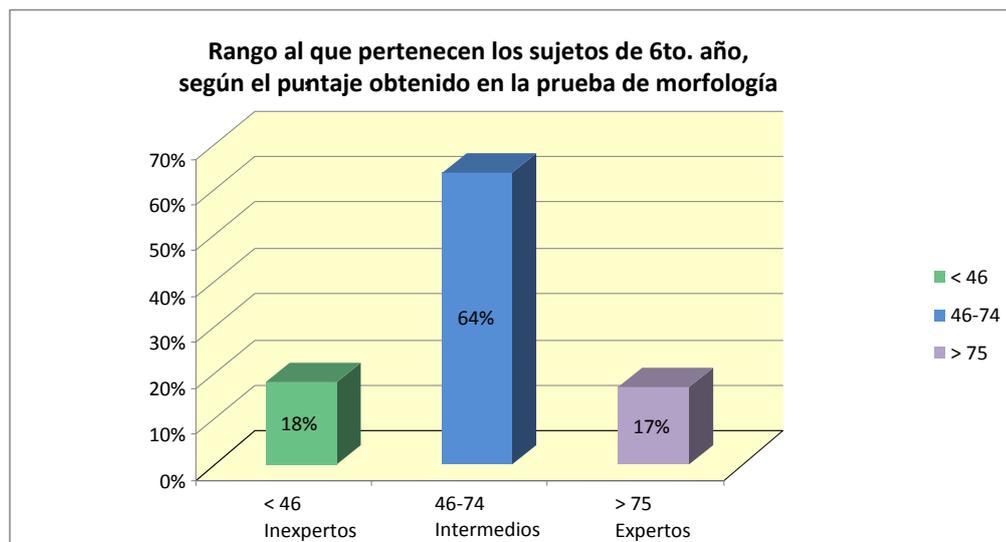


Gráfico 4: Rango según rendimiento en morfología en 6° año

c) Perfil léxico de los sujetos de 4° y 7° año de EGB

En los grupos evaluados con la prueba de morfología se aplicó posteriormente el TEVI. Se calculó el puntaje total obtenido en este test por cada uno de los alumnos de la muestra, y luego se obtuvo el promedio de rendimiento del grupo. El gráfico 5 muestra los resultados globales obtenidos por los sujetos de 4° año evaluados en las categorías establecidas por el TEVI: techo, errores y puntaje. El gráfico 6 muestra los resultados globales obtenidos por los sujetos de 4° año en esas mismas categorías. Cabe aclarar que la categoría Techo hace referencia a la cantidad de palabras conocidas por el grupo, de las 115 que propone el TEVI.

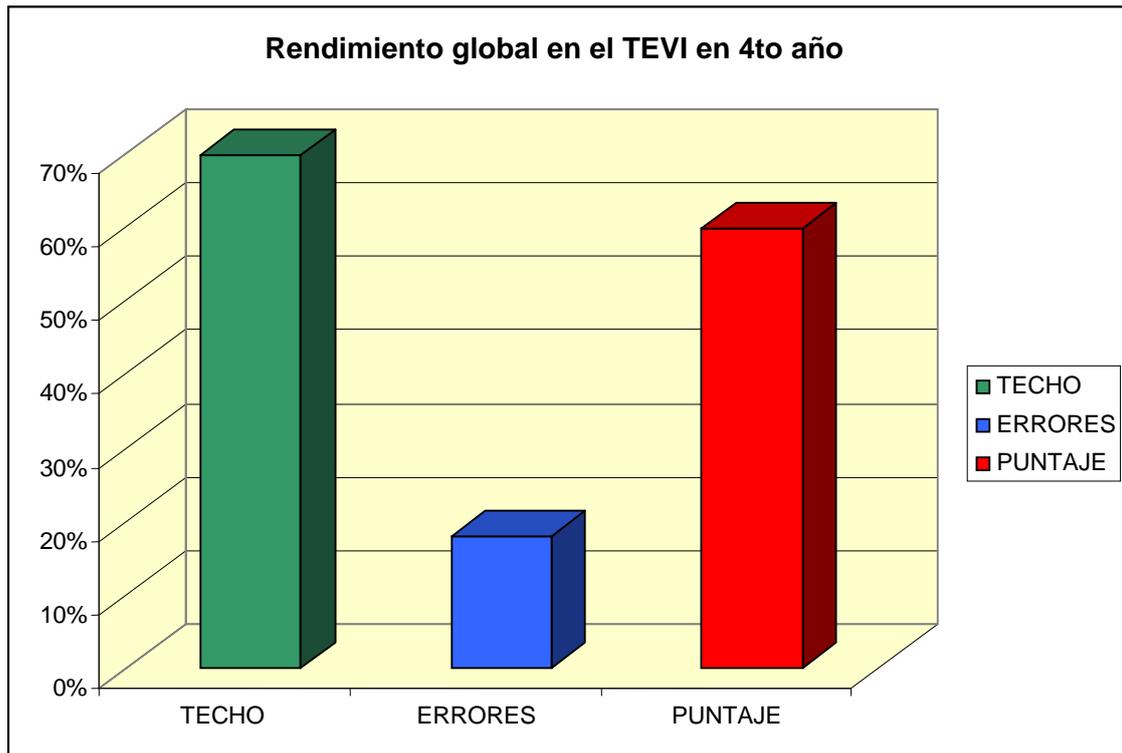


Gráfico 5: Resultado global en el TEVI en 4° año

En el gráfico 5, que representa el resultado global de logro en el TEVI en 4° año, se advierte que el puntaje promedio no llega no llega al 60%.

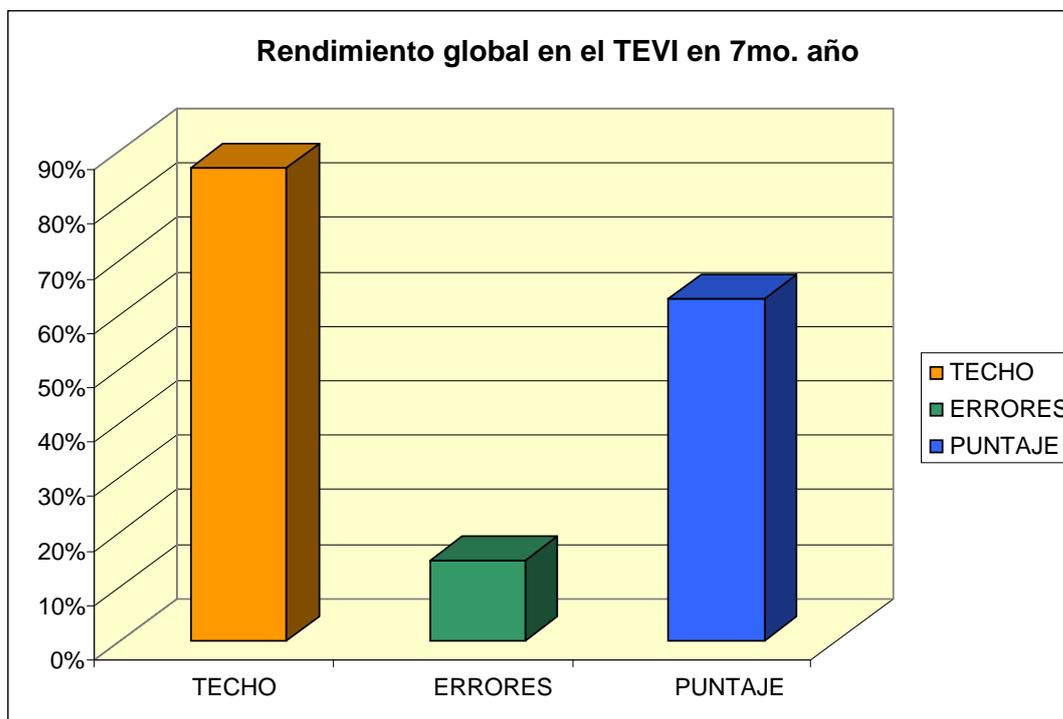


Gráfico 6. Rendimiento global en el TEVI en 7° año

En el gráfico 6, que representa el resultado global de logro en el TEVI en 7° año, se advierte que el puntaje promedio apenas llega al 60%. No hay diferencias significativas respecto del rendimiento obtenido por los alumnos de 4to grado.

Categorías de sujetos según su perfil léxico

Después de establecer el rendimiento general del grupo y la desviación estándar, teniendo en cuenta los percentiles individuales se establecieron tres categorías de sujetos: expertos, intermedios e inexpertos; según la relación del percentil de cada uno con el promedio de rendimiento. El gráfico 7 representa el rango al que pertenecen, según los percentiles obtenidos en el TEVI, los alumnos de 4° año.

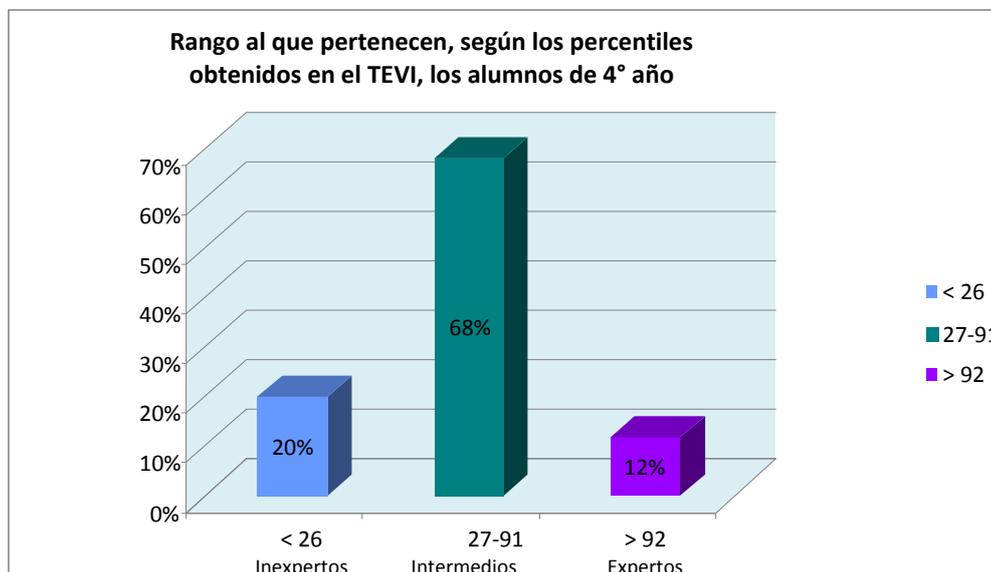


Gráfico 7. Rango en que se ubican los alumnos de 4° año, según percentiles del TEVI

Como puede observarse en el gráfico 7, el 20% de los alumnos evaluados presenta puntajes por debajo de la media, ya que se distancia en más de una desviación estándar por debajo del promedio, con puntajes, expresados en percentiles, entre 0 y 26. El 68% presenta percentiles de rendimiento entre 27 y 91 %, ubicándose dentro del promedio. Finalmente, un 12 % presenta percentiles por encima del 92%, ubicándose por encima del promedio. En consecuencia, puede afirmarse que el 20% de los sujetos son inexpertos en cuanto a disponibilidad léxica, el 68% se ubican en la categoría intermedia, y el 12% de los alumnos evaluados en 4° grado tienen un desempeño experto, de acuerdo con su edad, en cuanto a disponibilidad léxica. Debe señalarse el amplio espectro de dispersión en los resultados obtenidos, reflejado en el rango que comprende los puntajes medios: de 27 a 91.

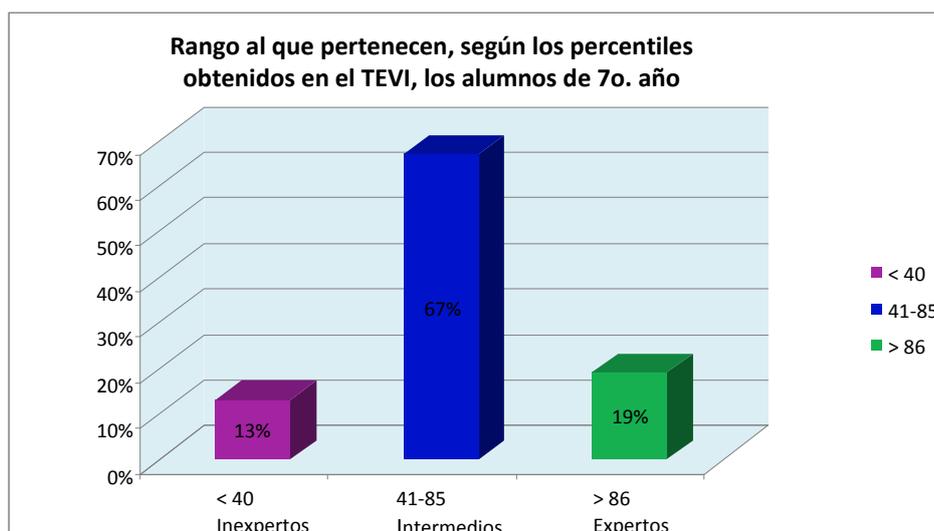


Gráfico 8. Rango en que se ubican, según percentiles del TEVI, los alumnos de 7° año

Como puede observarse en el gráfico 8, el 13% de los sujetos evaluados se ubica por debajo de la media, con puntajes, expresados en percentiles, entre 0 y 40, por lo cual se los considera inexpertos. El 67% presenta percentiles de rendimiento dentro del promedio, esto es, se ubican en la categoría

intermedia. Finalmente, un 19 % presenta percentiles por encima del 86%, ubicándose en la categoría de expertos, de acuerdo con su edad, en cuanto a disponibilidad léxica.

c) Análisis comparativo

Hasta aquí hemos presentado los datos obtenidos para cada variable separadamente. A continuación se establecen relaciones entre ellos. Se comparan los datos correspondientes a los perfiles léxico y morfológico. Se examina el rendimiento en el TEVI de los sujetos expertos según los resultados en la prueba de morfología.

Se comparan a continuación los datos correspondientes a 4° grado. Primeramente se examinará el rendimiento en el TEVI de los sujetos que obtuvieron puntajes por encima de la media en la prueba de morfología.

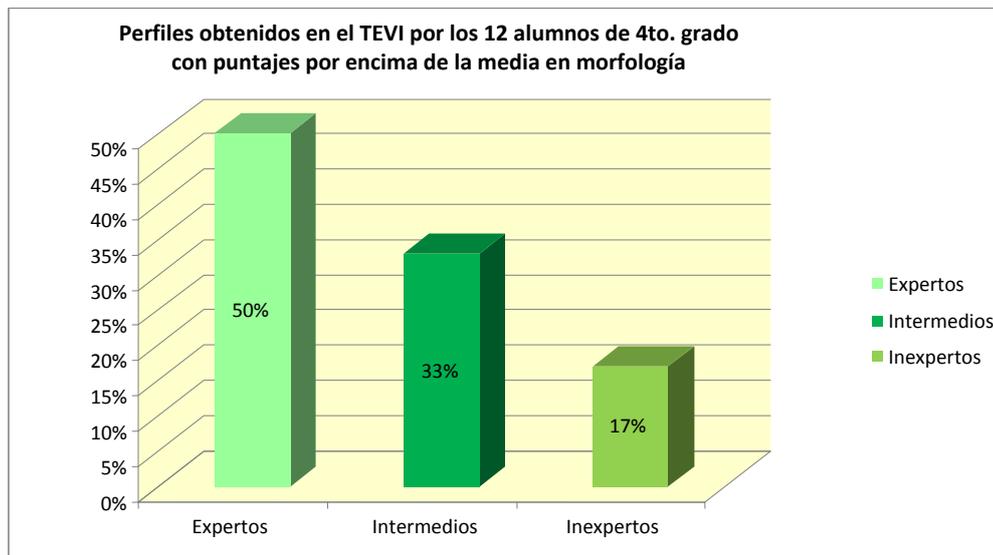


Gráfico 9. Perfiles obtenidos en el TEVI por los 12 alumnos de cuarto grado con puntajes por encima de la media en la prueba de morfología

En el gráfico 9 puede observarse que el 50% de los 12 sujetos cuyos puntajes se ubican por encima de la media en disponibilidad morfológica presenta un perfil “experto” en disponibilidad léxica, el 33% presenta un perfil “intermedio” y 17% presenta un perfil “inexperto” en disponibilidad léxica. Puede decirse que hay un fuerte predominio de sujetos “expertos” en cuanto a disponibilidad léxica entre los sujetos que puntúan por encima de la media en disponibilidad morfológica.

A continuación se presentará el rendimiento en el TEVI de los sujetos que obtuvieron puntajes dentro de la media en la prueba de morfología.

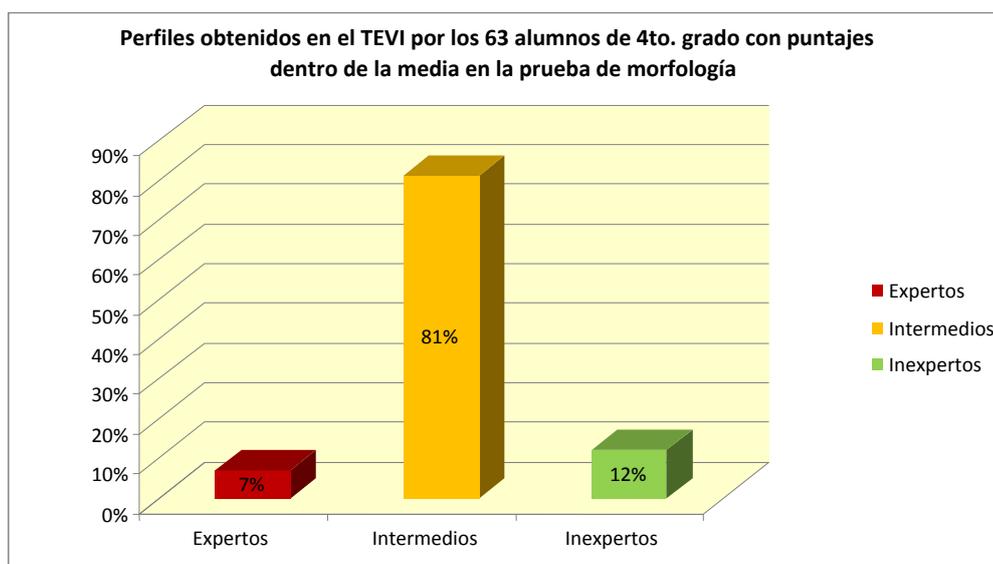


Gráfico 10. Perfiles obtenidos en el TEVI por los 63 alumnos de 4° grado que puntúan dentro de la media en la prueba de morfología

En el gráfico 10 puede observarse que el 7 % de los 63 sujetos que obtuvieron puntajes dentro de la media en disponibilidad morfológica presenta un perfil “experto” en disponibilidad léxica, el 81% presenta un perfil “intermedio” y 12% presenta un perfil “inexperto” en disponibilidad léxica. Puede decirse que hay un fuerte predominio de sujetos “intermedios” en cuanto a disponibilidad léxica entre los sujetos que puntúan dentro de la media en disponibilidad morfológica. Esto significa que la mayoría de los sujetos que se ubicaron en el grupo “intermedio” por su rendimiento en la prueba de morfología, también corresponden al grupo “intermedio” por su rendimiento en el TEVI.

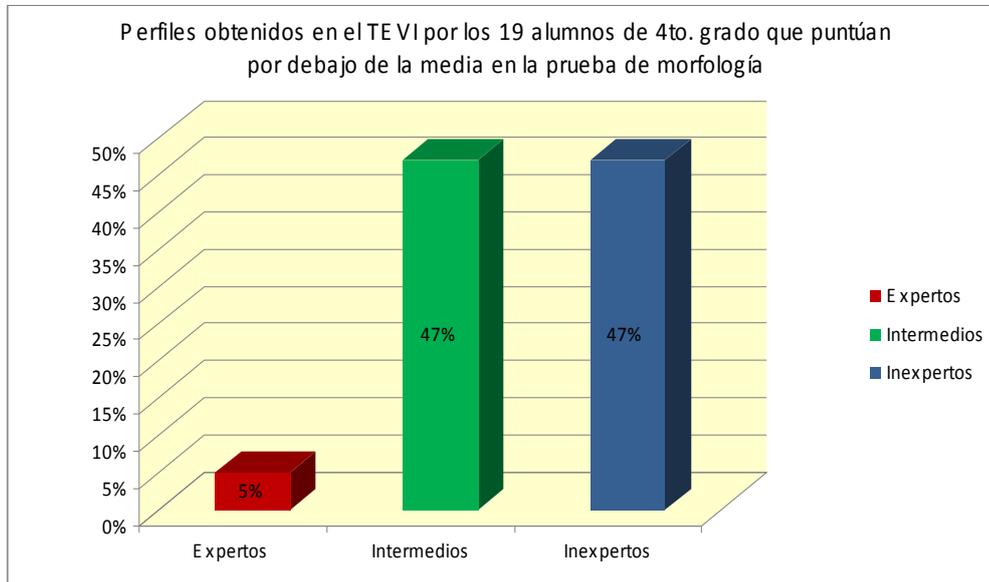


Gráfico 11. Perfiles obtenidos en el TEVI por los 19 alumnos de 4° grado que puntúan por debajo de la media en la prueba de morfología

En el gráfico 11 puede observarse que el 5% de los 19 sujetos que puntúan debajo de la media en disponibilidad morfológica presenta un perfil “experto” en disponibilidad léxica, el 47% presenta un perfil “intermedio” y 47% presenta un perfil “inexperto”. Puede decirse que hay un fuerte predominio de sujetos “intermedios” e “inexpertos” en cuanto a disponibilidad léxica entre los sujetos que puntúan por debajo de la media en disponibilidad morfológica.

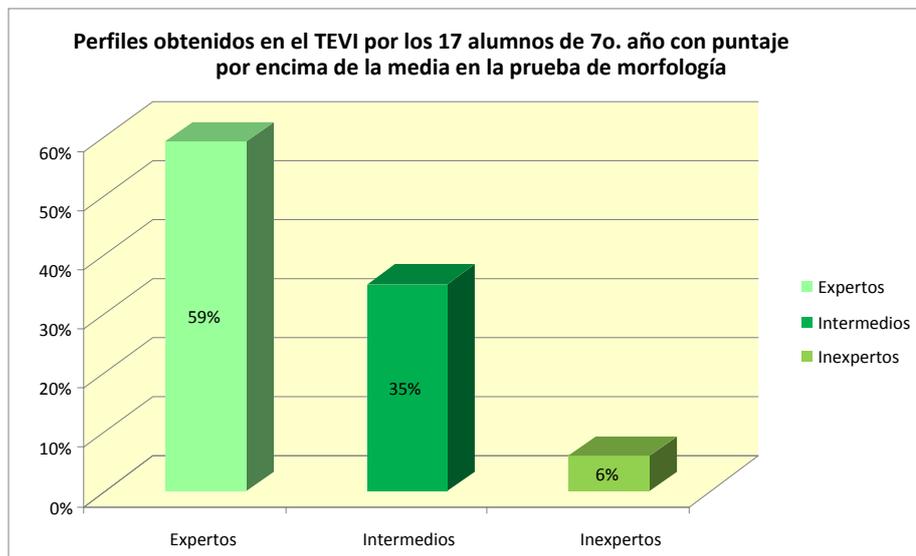


Gráfico 12. Perfiles obtenidos en el TEVI por los 17 alumnos de 7° año con perfil *experto* en la prueba de morfología

En el gráfico 12 puede observarse que el 59% de los 17 sujetos expertos en disponibilidad morfológica presenta un perfil “experto” en disponibilidad léxica, el 35% presenta un perfil “intermedio” y un 6% presenta un perfil “inexperto”. Puede decirse que hay un fuerte predominio de sujetos “expertos” en cuanto a disponibilidad léxica entre los sujetos expertos en disponibilidad morfológica. Esto significa que la mayoría de los sujetos que se ubicaron en el grupo “experto” por su

rendimiento en la prueba de morfología, también corresponden al grupo “experto” por su rendimiento en el TEVI.

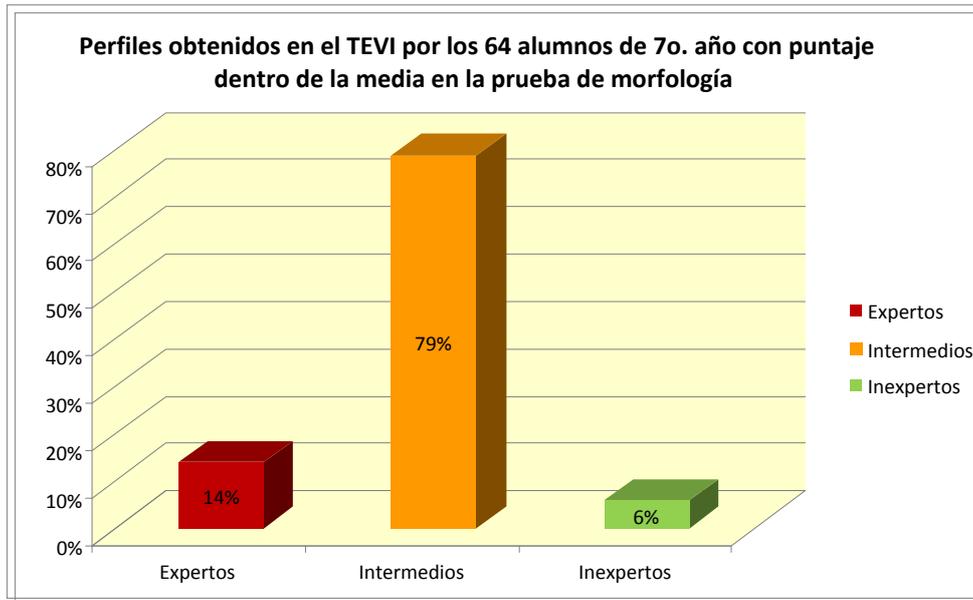


Gráfico 13. Perfiles obtenidos en el TEVI por los 64 alumnos de 7° grado intermedios en la prueba de morfología

En el gráfico 13 puede observarse que el 14 % de los 64 sujetos intermedios en disponibilidad morfológica presenta un perfil experto en disponibilidad léxica, el 79% presenta un perfil intermedio y el 6% presenta un perfil inexperto. Puede decirse que hay un fuerte predominio de sujetos intermedios en cuanto a disponibilidad léxica entre los sujetos intermedios en disponibilidad morfológica.

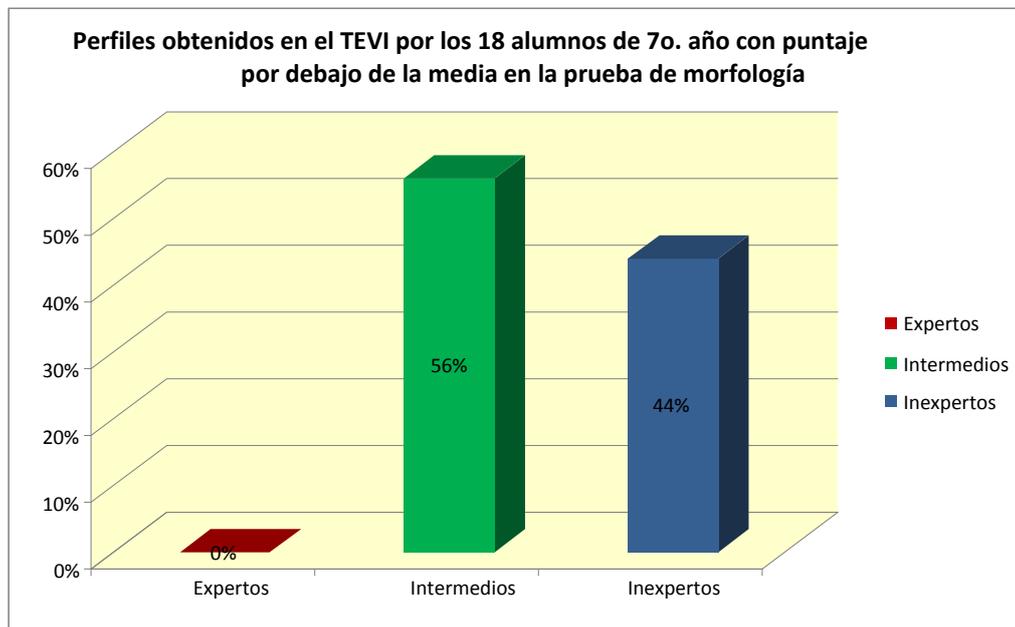


Gráfico 14. Perfiles obtenidos en el TEVI por los 17 alumnos de 7° año *inexpertos* en la prueba de morfología

Finalmente, en el gráfico 14 puede observarse que ninguno de los 18 sujetos inexpertos en disponibilidad morfológica (el 0%) presenta un perfil experto en disponibilidad léxica, el 56% presenta un perfil intermedio y el 44% presenta un perfil inexperto. Puede decirse que hay un fuerte predominio de sujetos intermedios e inexpertos en cuanto a disponibilidad léxica entre los sujetos inexpertos en disponibilidad morfológica.

Conclusiones

En esta investigación nos propusimos buscar datos que nos permitieran confirmar que el reconocimiento de la estructura interna de las palabras, esto es, de su estructura morfológica, es un aspecto relevante en el procesamiento e internalización de los elementos léxicos. Para cumplir este objetivo se diseñó el perfil morfológico de los alumnos de EGB que finalizan primero y segundo ciclo, para establecer luego relaciones con su perfil léxico. Se diseñaron dos instrumentos que permitieron obtener los datos correspondientes al perfil morfológico de los dos grupos en estudio. Mediante tales instrumentos se obtuvieron datos acerca de la competencia morfológica de los sujetos evaluados que evidencian, por una parte, escaso desarrollo de estrategias de procesamiento en el nivel subléxico, y por otra, dificultades para la categorización sintáctica de las palabras. El análisis e interpretación de los datos permitió distribuir los sujetos en tres grupos: expertos, intermedios e inexpertos. Alrededor del 65% de los alumnos se ubica en una categoría intermedia en relación con el desarrollo de estrategias de procesamiento morfológico.

En cuanto a la disponibilidad léxica, los datos obtenidos mediante el TEVI muestran que el rendimiento se ubica alrededor del 60%, resultado que guarda coherencia con los promedios de las pruebas de calidad en lengua difundidos por el Ministerio de Educación de la Nación. (Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2003; Ministerio de Educación, 2009)

Relacionando el desempeño en ambas pruebas, puede afirmarse que entre los sujetos expertos en disponibilidad morfológica prevalece el perfil experto en disponibilidad léxica, pues obtienen un alto puntaje en ambas pruebas. En contraste, entre los sujetos expertos en disponibilidad morfológica solo un sujeto de 7° año presenta un perfil inexperto en disponibilidad léxica.

Los sujetos que presentan perfil intermedio en disponibilidad morfológica presentan, en general, el mismo perfil en disponibilidad léxica y es muy reducido el porcentaje de sujetos expertos e inexpertos en esta submuestra considerada.

Por su parte, entre los sujetos inexpertos en disponibilidad morfológica, prevalecen los perfiles intermedio e inexperto en disponibilidad léxica, y no hay sujetos expertos en disponibilidad léxica entre los inexpertos en disponibilidad morfológica.

Como síntesis en cuanto a las correlaciones establecidas puede afirmarse que, en la muestra analizada, el desempeño de un grupo en una prueba de morfología permite realizar predicciones respecto del desempeño de ese grupo en una prueba de disponibilidad léxica.

Por lo expuesto, podemos afirmar que se corrobora la hipótesis acerca de una relación significativa entre perfil morfológico y léxico, ya que existe una alta correlación entre el perfil morfológico experto y el perfil léxico experto, entre el perfil morfológico intermedio y el perfil léxico intermedio y el perfil morfológico inexperto presenta una correlación inversa con el perfil léxico experto.

Recordamos que los datos aquí expuestos no son generalizables a ninguna población diferente de la estudiada, por no ser el nuestro un estudio experimental.

Las conclusiones a las que se ha arribado son coherentes con los supuestos teóricos adoptados en este estudio, y esa coherencia se advierte desde dos perspectivas. En primer lugar, la relativa autonomía del componente morfológico no excluye su participación en el procesamiento y almacenamiento de los elementos léxicos. Por otra parte, es previsible que el desarrollo específico de la competencia para procesar los elementos morfológicos contribuya a la internalización de un mayor caudal léxico y a una mayor disponibilidad en tareas de reconocimiento léxico. No obstante, hasta la obtención de estos resultados, esto no podía asegurarse sobre ninguna base de certeza.

Teniendo en cuenta las conclusiones de esta investigación, surge la necesidad de considerar la responsabilidad de la escuela en cuanto a la reflexión sobre las palabras, su estructura morfológica, las clases gramaticales a las que pertenecen y los diferentes valores semánticos que adquieren.

Referencias

- Bosque, Ignacio y Violeta Demonte (Direct.) (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*, Tomo 3. Madrid: Real Academia Española/ Espasa-Calpe.
- Caramazza, A., A. Laudanna y C. Romana (1988) "Lexical access and inflexional morphology". *Cognition* 28: 297-332.
- Echeverría, Max, María Olivia Herrera y Miguelina Vega (1993) *Test de Vocabulario en Imágenes, TEVI*. 3a ed. Concepción: Ed. Universidad de Concepción.
- Jackendoff, Ray (1990). *Semantic structures*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lang, Mervyn (1990). *Formación de palabras en español. Morfología derivativa productiva en el léxico moderno*. Madrid: Cátedra.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, DINIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa), *Operativo Nacional de Evaluación (ONE) 2003*. En: http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/evaluacion_educativa/nacionales/resultados/informe%20on_e2003-nacional.pdf Recuperado el 12 de febrero de 2009.

- Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Área de Evaluación de la Calidad Educativa (2009), *Operativo Nacional de Evaluación 2007. Informe de resultados*. En: dineece.me.gov.ar/images/stories/dineece/evaluacion_educativa/nacionales/resultados/Resultados%20ONE_2007%201-4-09.pdf Recuperado el 27 de abril de 2009.
- Miranda, J. Alberto (1994). *Formación de palabras en español*. Salamanca: Col. de España.
- Sánchez-Casas, Rosa (1999) “Una aproximación psicolingüística al estudio del léxico en el hablante bilingüe”. En Cuetos Vega, Fernando y Manuel de Vega (Coords.) *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta, 597-650.
- Scalise, Sergio (1987). *Morfología generativa*. Madrid: Alianza.
- Varela Ortega, Soledad (2005). *Morfología léxica: la formación de palabras*. Madrid: Gredos.

Capítulo 148: 1221-1229

Evaluación de la decodificación y comprensión lectora en adultos

Bárbara Sampedro, Julia Otero, Andrea Casajús, Romina Cartoceti,
Valeria Abusamra y Aldo Ferreres

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Evaluación de la decodificación y comprensión lectora en adultos

Barbara Sampetro, Julia Otero, Andrea Casajús, Romina Cartoceti,
Valeria Abusamra y Aldo Ferreres

Facultad de Filosofía y Letras y Facultad de Psicología, UBA,
Hospital Interzonal General de Agudos Eva Perón y CONICET
Buenos Aires, Argentina
babisampetro@yahoo.com.ar

Resumen

En los últimos años, la literatura neuropsicológica y psiconeurolingüística ha puesto especial interés en los procesos que median la decodificación y la comprensión lectora como dos instancias para llegar al significado global de un texto. Aun así, en el marco del español, son pocas las baterías de screenings que integran pruebas para evaluar ambos procesos. Los objetivos principales de este trabajo son la presentación de una batería breve de evaluación de la habilidad lectora para adultos, sensible a la detección de déficit en la lectura producto de daño secundario a lesiones cerebrales, y la descripción de los resultados de la toma de dicha batería en diferentes poblaciones de pacientes y en sujetos controles. Para validar la prueba se seleccionó un grupo de 30 pacientes y un grupo control, emparejados uno a uno en edad y escolaridad. Se suministraron las siguientes tres pruebas: el Test Colectivo de Eficacia Lectora (TECLE, Marín y Carrillo, 1999) y dos tests de screening (un texto narrativo y uno informativo). Se encontraron diferencias significativas entre el rendimiento del grupo control y el grupo de pacientes en las tres tareas evaluadas. El análisis discriminado por patología sugiere la existencia de distintos perfiles de rendimiento a nivel de la decodificación y comprensión lectora. Resulta importante estudiar con mayor profundidad los diferentes patrones de alteración entre las patologías. Asimismo, la futura disponibilidad de datos normativos de estas pruebas permitirá la detección certera de déficits en la lectura y comprensión de textos en adultos.

Introducción

La lectura es una habilidad compleja, que consiste en utilizar el lenguaje escrito para acceder a la información que se encuentra contenida en un texto. Para lograr este propósito se necesita un funcionamiento correcto tanto de los mecanismos inherentes a la decodificación ortográfica como a la comprensión lectora. Es decir, la lectura de un texto implica no sólo la conversión de los símbolos escritos en lenguaje, sino también la transformación de esos símbolos en una representación abstracta a la que se llega a través de la intervención de diversos mecanismos cognitivos complejos lingüísticos y no lingüísticos tales como el procesamiento morfológico y sintáctico, codificación de proposiciones, reposición desde la memoria, inferencias, inhibición, integración temática, identificación de ideas principales, integración del conocimiento de mundo, entre otros. Al ser dos procesos independientes, la decodificación ortográfica y la comprensión lectora pueden verse alterados de manera disociada en el sentido de que un sujeto puede tener comprometida la comprensión lectora, sin que se vean afectados los procesos de decodificación, es decir, pueden existir dificultades en la lectura sin un déficit en los aspectos formales implicados en la misma. Por ejemplo, las lesiones del hemisferio derecho producen trastornos léxico semánticos, discursivos y pragmáticos que afectan la comprensión lectora sin alterar las habilidades de decodificación. En el caso de los traumatizados de cráneo y de pacientes con deterioro cognitivo leve, pueden verse afectados procesos cognitivos superiores necesarios para la comprensión de textos como inhibición, flexibilidad, memoria, atención.

En los últimos años, la literatura neuropsicológica y psiconeurolingüística ha puesto especial interés en los procesos que median la decodificación y la comprensión lectora como dos instancias necesarias para llegar al significado global de un texto. Aun así, en el marco del español, son pocas las baterías de screening que integran pruebas para evaluar ambos procesos, por lo que esta evaluación se realiza apelando a pruebas extraídas de baterías de evaluación global de la afasia, que, si bien resultan aptas para evaluar la decodificación ortográfica, no son eficaces para evaluar la comprensión lectora. Ferreres (2007) realizó una revisión de cuatro baterías de evaluación de afasia que cuentan con su correspondiente versión en español y datos normativos. Dicha revisión resulta interesante dado que describe los subtests de cada batería que generalmente son considerados para la evaluación de la comprensión lectora. Las cuatro baterías tomadas son el Test de Boston (Goodglass y Kaplan, 1986), el Test de Barcelona (Peña-Casanova, 1991), la Batería para el Análisis de los Déficits Afásicos (Ferreres y col., 1999) y la Evaluación del Procesamiento Lingüístico en la Afasia (Valle Arroyo y Cuetos Vega, 1995). En todos los casos, hay una cantidad considerable de subtests (entre 7 y 29 pruebas) que pueden tomarse para realizar esta evaluación. Sin embargo, la mayoría de ellos no satisfacen las características de un test sensible a déficit en la comprensión lectora, entre otras cosas, porque los estímulos de las tareas disponibles para evaluar comprensión de textos no poseen textos completos (generalmente se trata de tests de emparejamiento de imágenes y palabras, comprensión de palabras, comprensión de órdenes escritas, juicios de gramaticalidad, lectura de oraciones o de

párrafos breves, entre otros), lo que genera que determinadas habilidades implicadas en la comprensión de textos tales como integración de información, función de la memoria de trabajo, inhibición de información irrelevante no lleguen a ser evaluadas de manera adecuada. En cuanto a la evaluación de la decodificación ortográfica las pruebas existentes resultan más adecuadas (por ejemplo, lectura en voz alta de palabras, no-palabras u oraciones, decisión léxica, emparejamiento auditivo-visual de sílaba, entre otras).

En síntesis, para realizar una estimación global de la lectura, es necesario contar con pruebas de lectura en español que abarquen tanto la decodificación como la comprensión lectora, sensibles para detectar alteraciones debidas a lesión cerebral y que cuenten con baremos de la población según edad y escolaridad. La existencia de una batería breve de estas características tendría un importante impacto clínico y legal. El impacto clínico estaría dado por la posibilidad de delimitar habilidades y áreas afectadas, cuya detección es sutil en muchos casos, para su posterior evaluación en mayor profundidad y diagnóstico. El impacto legal se daría en tanto que el test detectaría secuelas, proceso necesario en los casos en que los pacientes deseen litigar contra terceros que hayan incurrido en situaciones negligentes que los afectaron (por ejemplo, los traumatizados de cráneo por accidentes de tránsito).

Sobre la base de las siguientes hipótesis:

- (a) Los déficits de la comprensión lectora no suelen ser detectados por baterías de evaluación de afasias.
- (b) Frente a tests breves de screening, utilizados para detectar la presencia de alteración en la comprensión lectora, el rendimiento de diferentes poblaciones de pacientes será significativamente menor que el rendimiento de un grupo de sujetos controles.

En este trabajo nos propusimos:

- (a) presentar una batería breve de evaluación de la habilidad lectora para adultos, sensible a la detección de déficit en la lectura producto de daño secundario a lesiones cerebrales,
- (b) exponer los resultados de la toma de dicha batería en diferentes poblaciones de pacientes y de sujetos controles y
- (c) demostrar la especificidad del test y describir los motivos por los que no se encuentra este tipo de estudios en español.

Materiales y método

Participantes

La muestra de esta investigación está conformada por dos grupos. Cada uno de esos grupos está compuesto por 30 sujetos. Uno de ellos está constituido por pacientes y el otro por sujetos controles. Los criterios de inclusión de los participantes fueron los siguientes:

Grupo de pacientes: lesión cerebral derecha única de al menos 2 meses de evolución, traumatismo de cráneo leve de al menos 2 meses de evolución o deterioro cognitivo leve diagnosticado con el Clinical Dementia Rating (CDR 0,5); español como lengua nativa; ausencia de antecedentes de alteraciones del desarrollo o de enfermedad neurológica, psiquiátrica y adicciones.

Grupo control: español como lengua nativa; ausencia de alteraciones de adquisición del lenguaje, la lectura o escritura; ausencia de déficits auditivos y/o visuales; ausencia de antecedentes de alteraciones del desarrollo o de enfermedad neurológica, psiquiátrica o adicciones.

El grupo de los pacientes quedó conformado por 10 lesionados del hemisferio derecho (LHD), 10 traumatizados de cráneo leves (TEC) y 10 pacientes con deterioro cognitivo leve (DCL). Los pacientes evaluados provinieron del Hospital Interzonal General de Agudos Eva Perón, del Instituto Municipal de Rehabilitación Dr. Anselmo Marini de Vicente López y del Hospital General de Agudos Dr. Abel Zubizarreta.

Los sujetos controles fueron emparejados uno a uno con los pacientes en edad y escolaridad. Así, las medias de edad y escolaridad del grupo de pacientes son de 54.70 y 11.26 respectivamente y las medias de los sujetos controles de 54.50 y 11.90.

De los 30 participantes del grupo de los pacientes, 12 son de sexo femenino y 18 de sexo masculino. En el grupo control, 19 son de sexo femenino y 11 de sexo masculino.

Materiales

El material utilizado para la evaluación está compuesto por tres pruebas: TECLE (Test Colectivo de Eficacia Lectora, Marín & Carrillo, 1999; adaptación al español rioplatense de Ferreres, Abusamra y Casajús) y dos tests de SCREENING que proporcionan una perspectiva general de la comprensión sobre la base de preguntas acerca de un texto narrativo y uno informativo.

El TECLE es una prueba cronometrada que evalúa la lectura eficiente y fluida a partir de una tarea de procesamiento fonológico y ortográfico. Presenta 64 estímulos que consisten en oraciones a las que les falta la última palabra. Para cada estímulo se proponen cuatro opciones de respuesta de las cuales

sólo una completa la oración de manera correcta. Las otras tres opciones están conformadas por una palabra que no completa la oración de manera coherente pero que se encuentra formalmente relacionada con el blanco y dos no palabras relacionadas. Los siguientes son dos ejemplos del tipo de oraciones y respuestas que presenta cada estímulo del test.

Marque con una X la palabra que completa la oración

Tu pelota es de color...

rogo
roco
robo
rojo

El caballo tenía la pata...

ropa
rola
rota
roka

Para los tests de screening se seleccionaron dos textos, uno narrativo y otro informativo. Cada uno de ellos incluye una serie de preguntas con cuatro alternativas de respuesta de las cuales sólo una es la correcta (opciones múltiples). Las opciones de respuesta contemplaban una respuesta correcta y distractores con distinto grado de proximidad semántica respecto de la respuesta correcta. Las preguntas fueron diseñadas tomando en cuenta las capacidades planteadas por el modelo multicomponencial (De Beni et al, 2003; Abusamra et al, 2010). Este modelo sostiene que en el proceso de comprensión de un texto pueden identificarse subcomponentes que se constituyen en competencias independientes implicadas en la comprensión textual. De este modo, las preguntas se orientan hacia los aspectos más relevantes de la comprensión, tales como información relativa a los personajes, lugar y tiempo, a la resolución de inferencias o a detectar las partes importantes del texto, entre otros.

El texto narrativo seleccionado es una adaptación del cuento “Sala de espera” de Enrique Anderson Imbert. Es un texto de 24 líneas y 17 preguntas. De acuerdo con el modelo multicomponencial las preguntas se clasifican de la siguiente manera: 8 correspondientes al núcleo de contenido, 8 al de elaboración y 1 al de metacognición.

El texto informativo utilizado se titula “El surgimiento del Maratón”. Es un texto de 29 líneas adaptado de un texto publicado en la Web. Contiene 16 preguntas. De acuerdo con el modelo multicomponencial las preguntas se clasifican de la siguiente manera: 7 correspondientes al núcleo de contenido, 8 al de elaboración y 1 al de metacognición.

A continuación se exponen fragmentos de los textos utilizados y ejemplos del tipo de preguntas realizadas:

Sala de espera (fragmento)

En una noche de la más cruda estación, dos presidiarios se fugaron del penal y corrieron furtivamente por la ladera del camino que se dirigía al pueblo. Al llegar, Costa y Wright estaban exhaustos y famélicos. Se acercaron cautelosos a una casa, se asomaron por la ventana y al comprobar que sus habitantes no estaban, entraron forzando la cerradura. Comieron con rapidez y voracidad unos panes y queso que encontraron en la cocina y se dirigieron hacia una habitación llena de libros donde encontraron joyas y algo de dinero. (...)

¿En qué estación del año se desarrollan los hechos?

Invierno.
Verano.
Primavera.
Otoño.

Costa y Wright comieron unos panes y queso “con rapidez y voracidad” porque:

Estaban exhaustos.
Estaban contentos.
Estaban cautelosos.
Estaban famélicos.

El surgimiento del Maratón (fragmento)

(...) durante la invasión persa a Grecia, se libró una batalla en la llanura de Marathon (lugar ubicado aproximadamente a 42 km al noroeste de Atenas). Los persas habían jurado que luego de vencer a los griegos irían a Atenas y saquearían la ciudad entera, y las mujeres y los niños serían tomados prisioneros. Al conocer esto, las mujeres entraron en pánico y aseguraron que si sus maridos

eran vencidos iban a quitarse la vida junto a sus hijos. Los griegos habían prometido a sus mujeres que si ganaban la batalla les llevarían la noticia antes de la puesta del Sol.

¿Quiénes estaban enfrentados en esta guerra?

Los griegos con Milciades.

Los griegos con sus mujeres.

Los griegos con los persas.

Los griegos con los espartanos.

¿Qué quiere decir la frase “las mujeres entraron en pánico” subrayada en la línea 4?

Que sintieron mucho miedo.

Que entraron por un pasadizo.

Que se volvieron locas.

Que se quitaron la vida.

Procedimiento

Todas las evaluaciones se realizaron de forma individual, en un ambiente silencioso. Los sujetos controles fueron evaluados en una sola sesión de entre 30 y 50 minutos y los pacientes fueron evaluados en dos sesiones de 45/50 minutos cada una (debido a una mayor cantidad de tiempo insumida en cada prueba por estos participantes y a un mayor grado de fatiga).

Antes de comenzar la evaluación, a cada paciente se le informaron los objetivos de la misma y se le solicitó la lectura y posterior firma de un consentimiento informado para pacientes participantes.

En primer término, se administró un test de screening, luego el TECLE y en último lugar el segundo test de screening.

Durante la evaluación de los dos screenings, el texto permaneció presente y fue posible su consulta la cantidad de veces que los participantes consideraran necesarias. Aunque se cronometró el tiempo utilizado en la realización de cada ejercicio, no se estableció límite de tiempo para la realización de la tarea. La utilización de esta modalidad de evaluación de la comprensión elimina la influencia de variables externas tales como la velocidad de lectura, la memoria o la habilidad de producción lingüística.

En la administración del TECLE se considera en primera instancia la verificación de la comprensión de la consigna a través de la realización de dos ejemplos. Luego de los ejemplos, se suministran los 64 estímulos. El tiempo destinado para la realización de la prueba es de tres minutos.

En los tres tests, cada respuesta correcta se computó como un punto, de modo que el puntaje bruto de cada participante en cada prueba es igual a la cantidad de respuestas correctas. En los casos en los que se seleccionó más de una opción como respuesta, se consideró respuesta nula y se le asignó cero puntos.

Análisis de datos

Se realizaron los estadísticos descriptivos y se tomó en cada tarea la media y el desvío estándar del rendimiento (puntaje y tiempo). Se compararon los grupos controles y pacientes mediante una prueba T para muestras independientes. También se compararon cualitativamente los rendimientos entre las distintas patologías.

Asimismo se estudió en el grupo control el efecto de la escolaridad y de la edad para definir variables a controlar en la elaboración de las normas.

Resultados

Se computaron los siguientes resultados: cantidad de respuestas correctas en el TECLE, cantidad de respuestas correctas y tiempo total insumido en el texto narrativo y cantidad de respuestas correctas y tiempo total insumido en el texto informativo. Se determinaron las medias y los desvíos estándar de cada grupo en cada instancia y se realizó una prueba T para diferenciar rendimiento entre controles y pacientes. Se encontraron diferencias significativas entre el rendimiento del grupo control y del grupo de pacientes en todas las pruebas, tanto en puntajes como en tiempos (TECLE: F: 10,0788 gl: 58 p= 0,0001; SALA: F: 1,2469 gl: 58 p= 0,0002; SALA T: F: 13,3540 gl: 58 p= 0,0026; MARATON: F: 0,2625 gl:58 p= 0,0091; MARATON T: F: 12,5259 gl:58 p= 0,0345). En la Tabla 1 pueden observarse las medias y desvíos estándar de cada grupo en cada instancia y la significatividad de la diferencia entre grupos (Véase también Tabla 2).

	Grupo	N	Media	DE	Diferencia
TECLE	Controles	30	33,27	14,46	*
	Pacientes	30	19,97	9,23	
SALA	Controles	30	12,97	2,81	*
	Pacientes	30	9,90	3,06	
SALA T	Controles	30	16,36	6,59	**
	Pacientes	30	26,04	15,48	
MARATON	Controles	30	11,07	3,23	**
	Pacientes	30	8,83	3,18	
MARATON T	Controles	30	17,61	6,74	***
	Pacientes	30	24,65	16,49	

Tabla 1: Media del puntaje y del tiempo y desvío estándar de cada grupo en cada prueba (*p< .001; ** p< .01; ***p< .05).

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		
		F	Gl	Sig. (bilateral)
TECLE3	Se han asumido varianzas iguales	10,07879	58	0,0001
	No se han asumido varianzas iguales		49,2523124	0,0001
SALA	Se han asumido varianzas iguales	1,24686	58	0,0002
	No se han asumido varianzas iguales		57,598196	0,0002
SALA T	Se han asumido varianzas iguales	13,35403	58	0,0026
	No se han asumido varianzas iguales		39,180004	0,0031
MARATON	Se han asumido varianzas iguales	0,26245	58	0,0091
	No se han asumido varianzas iguales		57,9903218	0,0091
MARATON T	Se han asumido varianzas iguales	12,52594	58	0,0345
	No se han asumido varianzas iguales		38,4221007	0,0366

Tabla 2: Prueba de muestras independientes.

El análisis discriminado por patología sugiere la existencia de distintos perfiles de rendimiento a nivel de la decodificación y comprensión lectora. Si se estudian por separado los tres subgrupos de los

pacientes se observa que los promedios de puntaje y de tiempo entre estos son diferentes. Las tablas 3 y 4 expresan los promedios de puntajes y tiempos de los sujetos controles y de cada una de las tres poblaciones de pacientes.

	TECLE	SALA	MARATON
CONTROLES	33,27	12,97	11,07
LHD	22,1	10,8	9,6
DCL	20,4	9,6	8,9
TEC	17,4	9,3	8

Tabla 3: Media del puntaje del grupo control y de los tres subgrupos del grupo de pacientes en cada prueba.

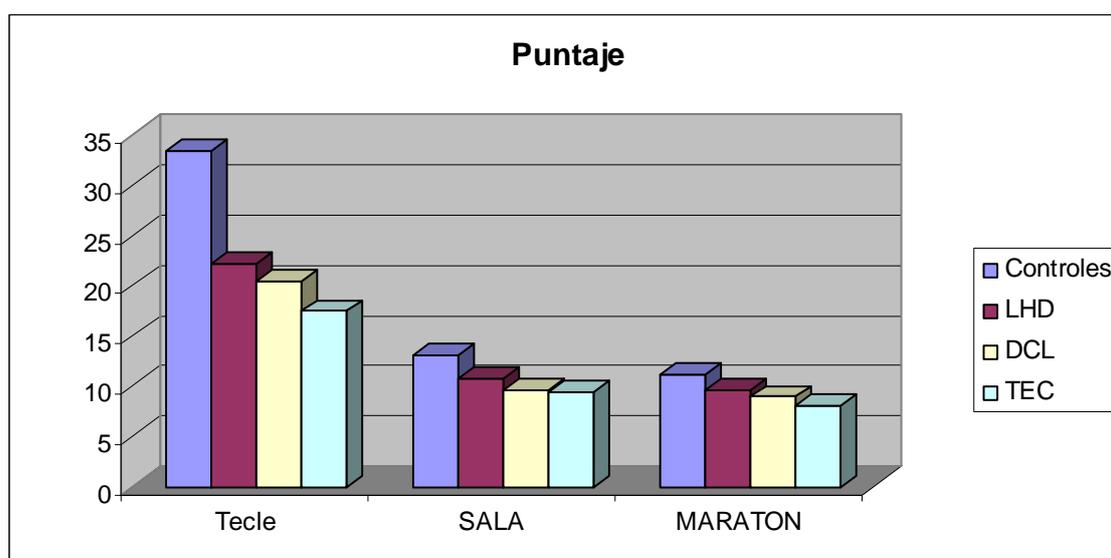


Figura 1: Media del Puntaje del grupo control y de los tres subgrupos del grupo de pacientes en cada prueba.

	SALA T	MARATON T
CONTROLES	16,36	17,61
LHD	22,485	20,627
DCL	20,608	19,021
TEC	35,023	34,316

Tabla 4: Media del tiempo del grupo control y de los tres subgrupos del grupo de pacientes en los tests de screening.

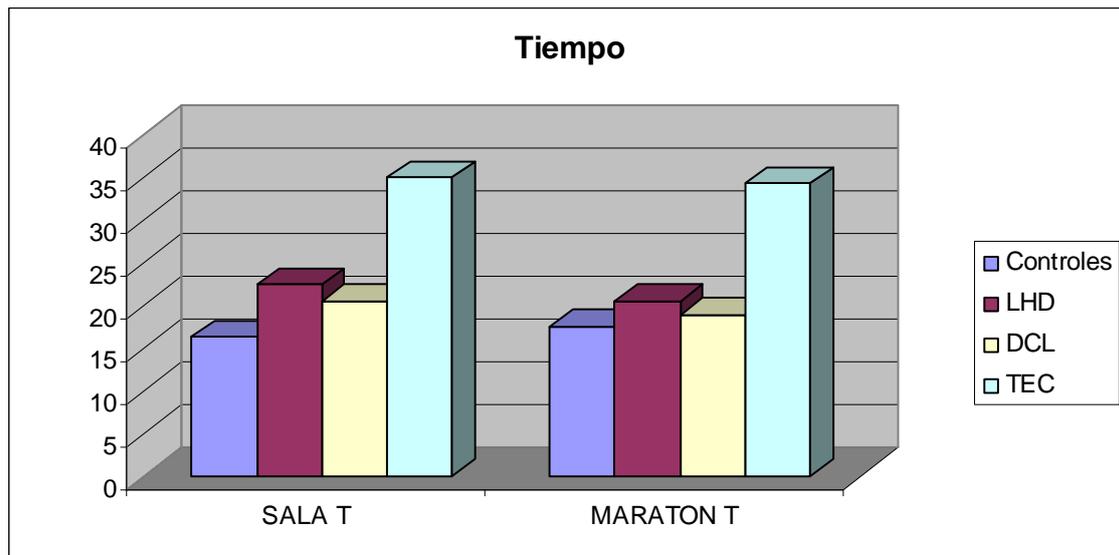


Figura 2: Media del tiempo del grupo control y de los tres subgrupos del grupo de pacientes en los tests de *screening*.

Las figuras 1 y 2 nos permiten observar que, tal como se lo esperaba, el grupo control tiene el mejor puntaje y el menor tiempo insumido. En el otro extremo, el grupo de los TEC presenta el puntaje más bajo y valores muy altos de tiempos de realización. Los grupos LHD y DCL tienen un mejor rendimiento (tanto en puntaje como en tiempo) que los TEC. Los LHD tienen un puntaje levemente mejor que el grupo de los DCL, pero su desempeño es más lento.

El efecto de la escolaridad resultó significativo en el puntaje de todas las pruebas, no así en el tiempo de los tests de *screening*, en lo que sí resultó significativa la interacción de la edad por la escolaridad. Las diferencias de escolaridad favorecieron siempre al grupo de mayor escolaridad que logró mayores puntajes. El efecto de la edad, no resultó estadísticamente significativo en ningún caso (Véase Tabla 5).

	Efecto de la escolaridad	Efecto de la edad	Interacción edad x escolaridad
TECLE	*	n.s.	n.s.
SALA	**	n.s.	n.s.
SALA T	n.s.	n.s.	**
MARATÓN	*	n.s.	n.s.
MARATÓN T	n.s.	n.s.	**

Tabla 5: Efectos de la edad y la escolaridad en las tres pruebas y en el tiempo en los dos test de *screening* (* $p < .01$; ** $p < .05$).

Discusión y conclusiones

La comprensión lectora es una actividad que requiere de la realización coordinada de diversas tareas. El buen funcionamiento de los mecanismos específicos de decodificación ortográfica es una condición necesaria para lograr la comprensión, pero no suficiente. Las baterías de evaluación de afasia no suelen detectar déficits que afecten la comprensión lectora sin alteraciones en la decodificación, por lo que resulta necesario elaborar nuevas baterías específicas, que sean exhaustivas y consideren procesos cognitivos más complejos lingüísticos y no lingüísticos.

Hemos presentado aquí un test breve de evaluación de la lectura y la comprensión de textos para adultos sensible a déficit secundario a lesiones cerebrales. Dado que el objetivo principal del trabajo es

evaluar la sensibilidad de la batería, es importante estudiar con mayor profundidad los diferentes patrones de alteración entre las patologías.

La futura disponibilidad de datos normativos de estas pruebas permitirá la detección certera de déficits en la lectura y comprensión de textos en adultos.

Alteraciones en las habilidades de lectura resultan ser altamente invalidantes, dado que repercuten directamente en actividades de la vida diaria, tales como tareas laborales, desempeño en instituciones sociales (escuelas, secretarías administrativas, correo, bancos, etc.), lo que hace que la elaboración de una batería de evaluación apropiada sea inminente.

Referencias

- Abusamra, Valeria, Aldo Ferreres, Alejandro Raiter, Rossana De Beni y Cesare Cornoldi, Comps. (2010) *Test Leer para Comprender*. Buenos Aires: Paidós.
- Burin, Débora, Marina Drake y Paula Harris, Comps. (2007) *Evaluación neuropsicológica en adultos*. Buenos Aires: Paidós.
- De Beni, Rosana, Cesare Cornoldi, Barbara Carretti y Chiara Meneghetti (2003) *Nuova Guida alla Comprensione del Testo*. Volumen 1. Trento: Erickson.
- Ferreres, Aldo (2007) "Evaluación de las alteraciones de la lectura". En Burin et al. (2007: 243-258).
- Ferreres, Aldo, J. Grus, Silvia Jacobovich, Virginia Jaichenco, Analia Kevorkian, Verónica Piaggio, Daniel Politis y F. Recio, (1999) *Batería para el Análisis de los Déficits Afásicos*. Buenos Aires: JVE ediciones.
- Goodglass, Harold y Edith Kaplan (1986) *Test de Vocabulario de Boston*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Marín, Javier y M.S. Carrillo (1999, no publicado) *Test Colectivo de Eficacia Lectora (TECLE)*. Murcia: Departamento de Psicología Básica y Metodología, Universidad de Murcia.
- Peña-Casanova, Jordi (1991) *Test de Barcelona*. Barcelona: Masson.
- Valle-Arroyo Francisco y Fernando Cuetos Vega (1995) *Evaluación del Procesamiento Lingüístico en la Afasia (EPLA)*. Madrid: Psymtec.

Capítulo 149: 1231-1237

Hábito en el pasado: variación sociolingüística
en San Francisco (EEUU)

Rosa María Sanou, Graciela Albiñana, Claudia Castañeda y Graciela Galli

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Hábito en el pasado: variación sociolingüística en San Francisco (EEUU)

Rosa María Sanou, Graciela Albiñana, Claudia Castañeda y Graciela Galli

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, UNSJ

San Juan, Argentina.

delosriosanou@uolsinectis.com.ar; graciela_albi@hotmail.com;

claudiagab_cast@hotmail.com; gracigalli@hotmail.com

Resumen

En este trabajo presentamos algunos resultados de una investigación sobre la variación sociolingüística que ofrecen ciertas formas verbales del inglés americano. En este caso trataremos la alternancia *used to/would*, según se presenta en la comunidad de San Francisco (EEUU), para expresar hábito en el pasado.

Introducción

Nuestro estudio se enmarca en el campo de la sociolingüística, centrada en el estudio de la lengua, según la emplean sus usuarios cuando interactúan verbalmente en un determinado contexto sociocultural. Como dice Tusón Valls,

“La sociolingüística nos ofrece una visión de la interacción comunicativa como un lugar de encuentro entre lo social y lo individual, porque la vida social se desarrolla, se (re)crea, se mantiene o se cambia, a partir de las interacciones comunicativas entre los individuos” (1999:57).

Adoptamos el enfoque variacionista, que se desarrolló especialmente en EEUU y Canadá, sobre todo desde la década de los sesenta. Esta línea teórico-metodológica sostiene como principio básico el hecho de que, en cada comunidad de habla, la lengua en uso ofrece un alto grado de variación entre formas alternantes, con lo cual se rechaza el concepto de homogeneidad propuesto por los estructuralistas. Fundamentalmente, se ocupa de los centros urbanos, los que se caracterizan por su gran heterogeneidad tanto social como lingüística.

Con una metodología básicamente cuantitativa, se ocupa de la variabilidad en el habla y de su posible interrelación con variables lingüísticas y extralingüísticas independientes. Asimismo, se interesa por el rol que esta variabilidad desempeña en los procesos de cambio lingüístico. Según Silva Corvalán, “el sociolingüista adopta un marco de análisis pancrónico (llamado a veces el paradigma dinámico) que incluye el tiempo (histórico, real o aparente) como una dimensión analítica vital” (2001:3).

A fin de poder cuantificar y analizar la lengua en su uso social, se utiliza como unidad de trabajo la variable lingüística dependiente, la cual representa una abstracción teórica que se plasma, en el habla real, a través de diferentes variantes y en conjunción con las mencionadas variables independientes.

Los factores lingüísticos independientes suelen ser de naturaleza fonético-fonológica o morfo-sintáctica, mientras que los extralingüísticos pueden ser, a su vez, de carácter estilístico o social, tales como edad, género, etnia, nivel socioeducativo. Al respecto, Silva-Corvalán sostiene que:

“Los estudios del contexto social de la variación lingüística realizados en los últimos 40 años han demostrado en forma sistemática y científica que los factores sociales actúan de manera probabilística en la variación” (2001:94).

Como ya se dijo, en esta oportunidad presentaremos la variable dependiente de índole gramatical USED TO, la cual se refiere a la alternancia que ofrece en el inglés el uso de este modal, por medio del cual se pueden expresar los hábitos llevados a cabo en el pasado. En nuestro corpus, ofrece las variantes: *used to* y *would*, ambas seguidas por un infinitivo. La primera variante representa la forma nuclear o no marcada, mientras que la segunda constituye la forma periférica o marcada. Así, los hablantes de San Francisco pueden optar por decir, por ejemplo:

I used to walk with her in the park every Sunday afternoon.

I would walk with her in the park every Sunday afternoon.

(Solíamos caminar/caminábamos en el parque todos los domingos por la tarde)

En lo que concierne a las variables independientes, en esta oportunidad expondremos los resultados que se relacionan tanto con el factor lingüístico del tipo de verbo utilizado en el intercambio, como con el registro estilístico de cada situación comunicativa y con dos factores sociales: el grupo etario y el nivel socioeducativo de los sujetos.

En cuanto a la recolección del corpus, se diseñó un instrumento integrado por un cuestionario sobre datos sociodemográficos de los individuos y su grupo familiar, y por una encuesta escrita referida a la variable en estudio. Esa encuesta incluía un conjunto de situaciones comunicativas

contextualizadas y diseñadas de manera tal que cada informante debía elegir entre las dos opciones que se le proponían en cada uno de los casos.

Si bien este cuestionario no proporcionó muestras de habla realmente espontáneas, resultó ser una valiosa herramienta en dos sentidos: por un lado, nos dio la posibilidad de elicitar legítimas opciones lingüísticas de sujetos que son hablantes nativos, residentes de una comunidad de habla de E.E.U.U., geográficamente muy distante de San Juan, nuestro lugar de trabajo. Por otro, nos permitió obtener una gran cantidad de datos de orden gramatical, empleados en distintos contextos lingüísticos y estilísticos, lo cual resulta particularmente relevante, si se tiene en cuenta que, en el tiempo normal de una entrevista oral, es sumamente difícil conseguir un número importante de datos gramaticales.

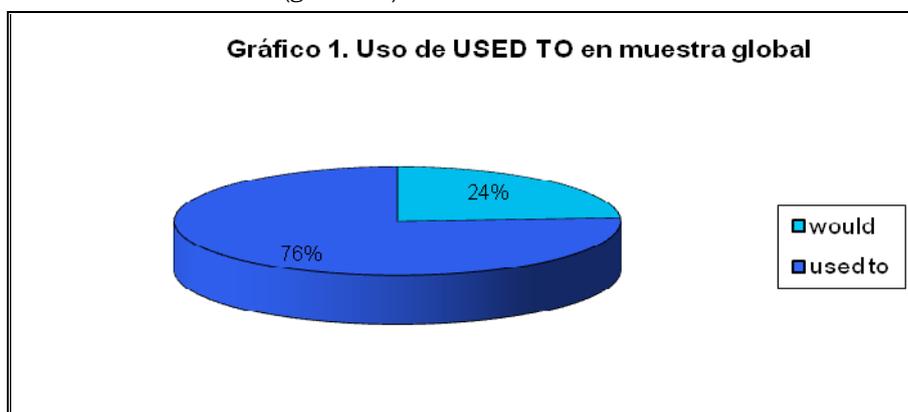
Con respecto a los datos lingüísticos, obtuvimos 720 ocurrencias de la variable USED TO, una vez aplicada la encuesta a 72 hablantes nativos de San Francisco, de ambos sexos, distribuidos en tres grupos etarios (jóvenes, adultos y mayores) y pertenecientes a tres niveles socioeducativos: bajo (B), medio-bajo (MB) y medio-alto (MA), determinados por un índice que tenía en cuenta tanto la educación sistemática, como la ocupación del sujeto o de sus padres, en el caso de los jóvenes que aún no están insertos en el mundo laboral.

Se trabajó con la frecuencia de empleo de cada una de las variantes, tanto en la muestra total como en los diferentes subgrupos de informantes, calculando porcentajes y aplicando dos instrumentos estadísticos: la prueba odds ratio (o.r) y el test chi cuadrado (χ^2). El primero permite calcular el nivel de desvío observado en los datos; para que la diferencia obtenida sea realmente significativa, el valor debe ser mayor a 1. El segundo hace posible demostrar que la relación entre las variables independientes y la dependiente no se debe al azar sino que siempre se mantiene, porque existe una decidida correlación entre ellas. Si la cifra alcanzada supera el valor 3,84 (indicado en la tabla estadística de distribución), se demuestra que las dos variables son interdependientes, con una probabilidad de azar de menos del 5%.

Análisis de los datos lingüísticos

Uso de la variable USED TO en la muestra global

Una vez procesados los datos lingüísticos obtenidos en la muestra total, se observó que los informantes optaron por la variante *used to* en un 76% de las respuestas dadas y que sólo recurrieron a *would* en un 24% de las instancias (gráfico 1)



Queda claro que, entre los sujetos entrevistados, el modal *would* constituye una forma periférica, que representa para ellos sólo una segunda opción, mucho menos empleada que la forma estándar *used to*. Esto también se pone de manifiesto al considerar el número de sujetos que no recurrió ni una sola vez a la forma marcada: 13 informantes, que representan el 18% del total de personas encuestadas. Esto indica que la forma *would* no está incluida entre las preferencias lingüísticas de la comunidad del habla de San Francisco, cuando quieren expresar acciones repetidas o rutinarias que ya no se realizan.

De ahora en más, presentamos solamente los porcentajes de uso de la variante *would*, a fin de no recargar de cifras innecesarias esta presentación, ya que, obviamente -al ofrecer la variable USED TO nada más que dos variantes- los porcentajes restantes hasta alcanzar el 100% le corresponden a la otra variante, *used to*.

Uso de *would* según el tipo de verbo

En relación con el factor lingüístico del tipo de verbo involucrado en el intercambio, es sabido que, de acuerdo con las reglas gramaticales del inglés, tanto la forma *used to* como *would* pueden usarse para expresar hábitos en el pasado. La variante nuclear *used to* se utiliza no sólo para expresar acciones repetidas, con verbos dinámicos (*to go, to play, to walk*: ir, jugar, caminar), sino también para

referirse a situaciones mantenidas a lo largo del tiempo, con verbos de estado (*to be, to have*: ser, tener), por ejemplo:

When I was a little boy I used to play with my dog every afternoon.

(Cuando era pequeño solía jugar con mi perro todas las tardes)

Josh used to be a very good student when he was in Elementary School.

(Josh era muy buen alumno cuando estaba en la escuela primaria)

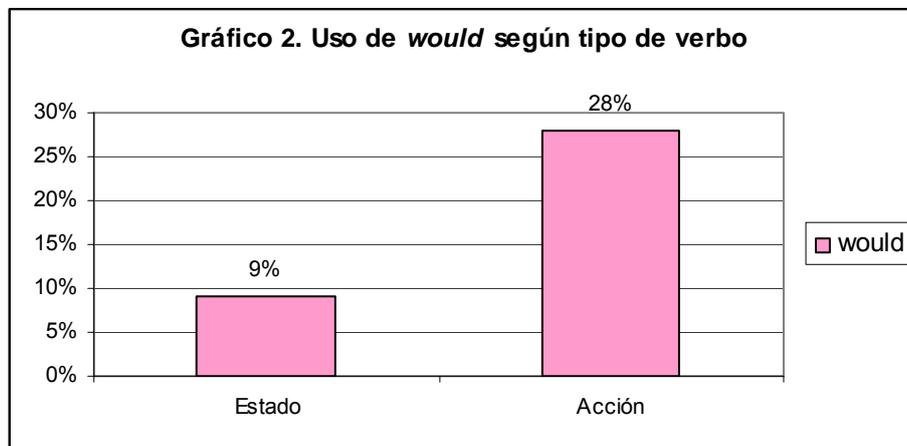
Por el contrario, la variante periférica *would* no puede emplearse con verbos de estado, sino solamente con verbos dinámicos, como en:

When I was a little boy, I would play with my dog every afternoon.

(Cuando era pequeño, jugaba con mi perro todas las tardes)

En nuestro corpus, a la forma *would* le corresponde el 28%, cuando se trata de verbos de acción y un 9%, cuando está involucrado un verbo de estado (gráfico 2). Sin duda, en estos porcentajes obtenidos pesa la normativa impartida en los distintos trayectos de la educación formal recorridos por cada informante. De modo que ya se esperaba una proporción de empleo bastante más alta en los verbos dinámicos, pero no dejó de sorprendernos que el uso con verbos de estado -una clara violación a las reglas gramaticales del inglés- alcanzara ese 9 %.

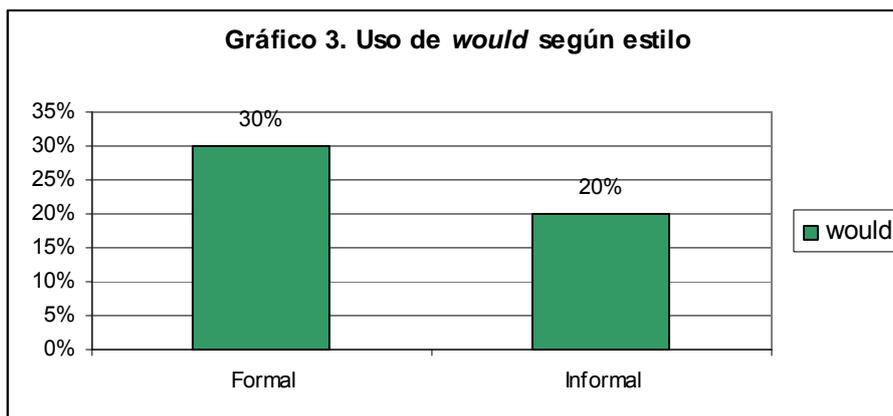
Las pruebas estadísticas aplicadas confirmaron la fuerte incidencia del factor tipo de verbo en las elecciones lingüísticas de los sujetos, respecto de la variable USED TO: o.r. = 3,90 y $\chi^2 = 22,13$ $p < 0,01$.



Uso de *would* según el estilo

Moreno Fernández (1998) afirma: “Bell, en su teoría de la audiencia, define la variación sociolingüística como un fenómeno interindividual y la variación estilística como un fenómeno intraindividual” (1998:94). La selección de un determinado registro estilístico por parte de los usuarios de la lengua conlleva la adecuación de su habla a cada contexto comunicativo y, de esta manera, se producen desde conversaciones más espontáneas e informales, hasta intercambios más formales e incluso ritualizados. Uno de los componentes cruciales del evento de habla que más incide en el grado de formalidad se refiere a los participantes o actores que intervienen, a sus características socioculturales y a la relación que existe entre ellos.

Nuestra encuesta incluía situaciones comunicativas contextualizadas de modo tal que unas promovían un registro más formal y otras, uno más informal. El análisis de las encuestas puso de manifiesto que, en el estilo coloquial, el 20% de las respuestas de los informantes correspondía a la variante marcada *would*, mientras que esta proporción aumentaba a un 30% en el estilo más formal (gráfico 3).



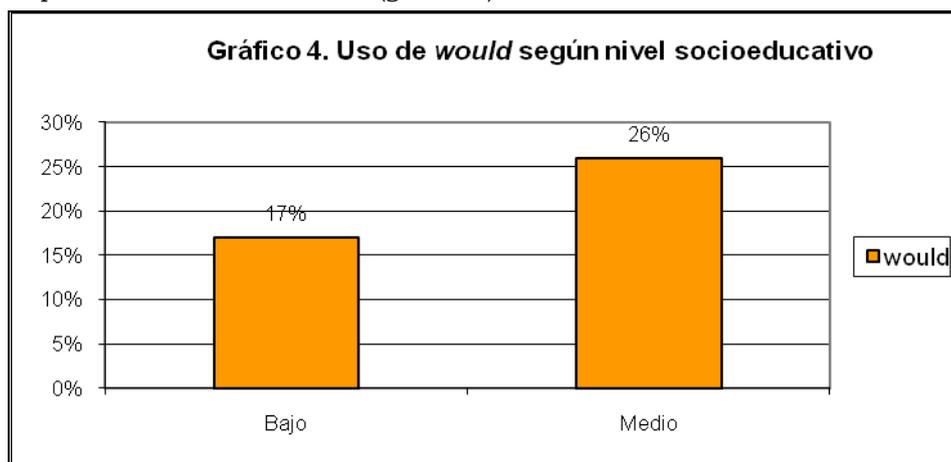
Estos valores indican que, en la comunidad de San Francisco, el estilo efectivamente opera como una variable independiente sobre la alternancia en estudio: la forma periférica está más directamente asociada a intercambios verbales que exigen una mayor atención o monitoreo del hablante sobre su habla, dada la formalidad de la situación comunicativa.

Los valores de $o.r. = 1,66$ y $\chi^2 = 8,48$ $p < .01$ confirmaron la significativa influencia que tiene el grado de formalidad de la situación comunicativa en las opciones lingüísticas de nuestros informantes.

Uso de *would* según el nivel socioeducativo

Es sabido que uno de los factores que más fuertemente incide en el comportamiento lingüístico de los hablantes es su ubicación en los diferentes estratos de la escala social: las diferencias sociolingüísticas se hacen más evidentes a medida que la distancia social entre los miembros de una comunidad aumenta. Muchos autores consideran que el término “clase social” es muy amplio y prefieren hablar de nivel socioeducativo, el cual se determina, por lo general, teniendo en cuenta tanto la ocupación como la educación formal de los informantes. El prestigio que se le asigna a los estratos sociales más altos -basado en símbolos tales como su estilo de vida, ocupación, actividades sociales y ascendencia familiar- se transfiere a sus usos lingüísticos (Silva-Corvalán, 1989). Surge así un sociolecto de prestigio, valorado, que es también a su vez un símbolo de estatus social.

Si bien los entrevistados fueron ubicados en tres diferentes niveles socioeducativos (B, MB y MA), su comportamiento lingüístico evidenció que las respuestas de los sujetos de MB y MA presentaban exactamente el mismo porcentaje de empleo de *would*: 26% en ambos casos, frente al 17% del estrato más bajo. Esto demuestra que, en el caso de la variable USED TO de San Francisco, lo que incidió en las opciones lingüísticas fue la pertenencia ya sea a la clase baja o a la media, sin distinción de los dos niveles en que se subdivide esta última (gráfico 4).



En muchos otros casos, las variables sociolingüísticas dependientes suelen presentar alternancia entre una forma canónica y otra no canónica, que viola las reglas gramaticales de una lengua. Entonces, el patrón sociolingüístico más común es aquel por el cual el uso de la variante “correcta” aumenta en los niveles sociales más altos. Sin embargo, en nuestro caso, la variante *would* no constituye una forma agramatical, excepto en aquellas instancias registradas de su uso con verbos de estado.

A fin de hacer un análisis más fino, se analizaron los datos correspondientes a su empleo en cada grupo social y en conjunción con el tipo de verbo. Así, quedó claro que, con los verbos de estado o

situación, los miembros de la clase baja emplean esta variante mucho más frecuentemente que los de la clase media: 19% vs. 6%, respectivamente. Estos valores evidencian la fuerte influencia que la educación sistemática ejerce sobre el comportamiento lingüístico de los hablantes. Paralelamente, el mayor porcentaje de empleo de la variante marcada por parte de los sujetos de clase media también se explica, en parte, por el hecho de que *would* es percibida como más formal que la forma no marcada *used to*.

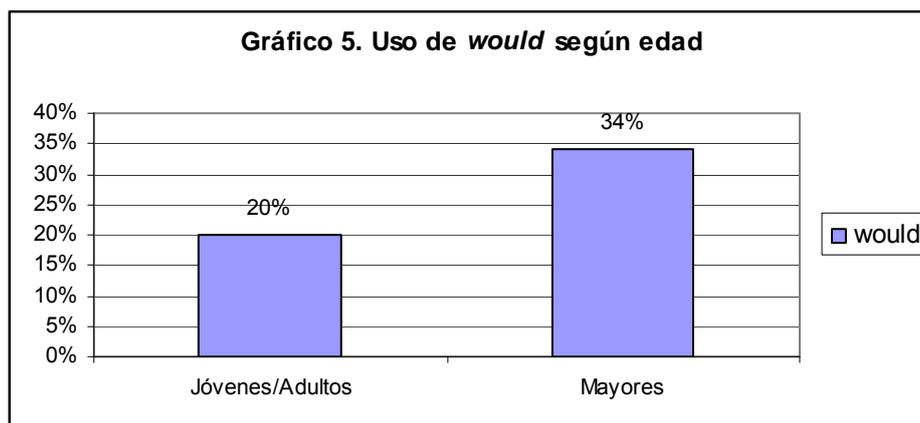
En síntesis, la pertenencia a uno u otro nivel de la estratificación socioeducativa está correlacionada con el empleo de la variante *would*, en esta comunidad de San Francisco, ya que los grupos que han alcanzado niveles educativos más altos y ocupan puestos de trabajo más elevados en la escala ocupacional tienden a tener un mejor manejo del idioma y, a la vez, a ser más sensibles a los diferentes grados de formalidad de las situaciones comunicativas.

Las pruebas estadísticas (o.r. = 1,75 y $\chi^2 = 5,95$ p<.02) ratificaron que la ubicación en la jerarquía social constituye un factor de influencia en el habla de los usuarios de la lengua, respecto de la variable en estudio.

Uso de *would* según la edad

Por último, en relación con el factor social edad, éste permite estudiar si la frecuencia de uso de una variable lingüística determinada se mantiene estable a través del tiempo o, por el contrario, se incrementa o se reduce, es decir que es objeto de un proceso de cambio lingüístico. Basándose en el concepto de “tiempo aparente” -introducido por Labov (1972)- que opera con el supuesto de que los sujetos conservan básicamente los patrones lingüísticos que adquirieron en su juventud, el variacionismo contrasta el comportamiento lingüístico de los hablantes según su grupo etario e interpreta las diferencias generacionales de empleo como una manifestación de un posible cambio en marcha.

En nuestro caso -como ya dijimos- trabajamos con tres grupos generacionales: jóvenes (desde 18 años -cuando el individuo desarrolla la percepción social y estilística de las formas alternantes- hasta los 30), adultos (entre 31 y 50 años) y mayores (de 51 años en adelante).



Discriminados los datos lingüísticos según el factor generacional, el análisis mostró que las opciones lingüísticas de los jóvenes y adultos respecto de la variante periférica ofrecen una frecuencia de empleo muy similar entre sí. Por este motivo, los fusionamos en un solo grupo, el cual contrasta marcadamente con el de los informantes mayores. Como se pone de manifiesto en el gráfico 5, se da una profunda brecha entre el 20% de empleo de las generaciones más jóvenes y el 34% de los informantes mayores de 50 años.

Por lo general, en todos los órdenes de su vida, las personas de mayor edad tienden a ser más formales y atentas a la cortesía que las generaciones más jóvenes. Los valores obtenidos en nuestro corpus confirman este hecho, dado que ellos utilizan con mayor frecuencia que los demás la forma *would*, percibida como comparativamente más formal. Al mismo tiempo, estas cifras también podrían quizás interpretarse como indicio de un posible cambio lingüístico, por el cual esta variante está perdiendo terreno en cuanto a su empleo, en los intercambios verbales de los usuarios del inglés en esta comunidad.

Los cálculos estadísticos realizados demostraron que, en efecto, el factor generacional se correlaciona fuertemente con el uso de las formas *would* / *used to* en los hablantes de esta comunidad (o.r. = 2,08 y $\chi^2 = 16,54$ p<.001).

Conclusiones

Para finalizar, el estudio del habla de San Francisco respecto de la variable USED TO para expresar hábito en el pasado permite hacer las siguientes observaciones:

En cuanto a la muestra global, la variante *would* constituyó sólo la segunda opción de uso entre los informantes de nuestro corpus, ya que se empleó con mucha menos frecuencia que la forma nuclear *used to*: 24% y 76%, respectivamente.

En relación con el tipo de verbo involucrado en el intercambio, resultó ser la variable independiente que más peso ejerció sobre las elecciones de los informantes: hay un contraste importante entre el 28% del modal *would* realizado con verbos dinámicos y el 9% con verbos de estado, lo cual era de esperar teniendo en cuenta las reglas gramaticales del inglés al respecto.

Analizados los datos según el registro estilístico, se puso de manifiesto que, en los intercambios más informales, el 20% de las respuestas correspondía a la forma marcada, mientras que su frecuencia de uso ascendía a un 30% en los intercambios más formales; es decir que el estilo influyó significativamente en las elecciones de los informantes.

Con respecto al nivel socioeducativo de los hablantes, operó como un parámetro que efectivamente incide en la variable en estudio: la clase media exhibió un 26% de la forma periférica, contrastando con el estrato más bajo que obtuvo un 17%. Los miembros de los niveles más altos suelen tener un mayor grado de competencia tanto lingüística como comunicativa, de ahí que tiendan a un mejor uso de la lengua y a una más fina sensibilidad para el grado de formalidad de cada situación.

Finalmente, en cuanto al factor edad, fue la variable social más fuertemente correlacionada con las realizaciones de *would*: la pertenencia o no al grupo etario de los mayores produce un profundo contraste entre los sujetos que tienen más de 50 años y los que tienen menos. Este mayor empleo en los mayores puede asociarse tanto a un posible cambio en marcha, como a la mayor formalidad que tiende a caracterizar, en general, a esta generación.

En síntesis, esta variable dependiente USED TO se muestra en la comunidad de San Francisco como sensible a factores de orden lingüístico, social y estilístico, con lo cual se comprueba una vez más que: “La lengua es una forma de conducta social; como tal, creada y moldeada por los seres humanos, desarrolla diferenciaciones internas que corresponden a los parámetros que caracterizan a los diversos subgrupos que constituyen un sistema social.” (Silva Corvalán, 2001:94)

Referencias

- Carter, R. y M. Mc Carthy (2006). *Cambridge Grammar of English..* Cambridge: Cambridge University Press.
- Chambers, J.K. (1995). *Sociolinguistic Theory*. Oxford: Blackwell.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lastra, Y. (1992). *Sociolingüística para hispanoamericanos*. México: El Colegio de México.
- López Morales, H. (1993). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Silva-Corvalán, C. (1989). *Sociolingüística. Teoría y análisis*. Madrid: Alhambra S.A.
- _____ (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Spolsky, B. (1998). *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Swan, M. (1984). *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press.
- Tusón Valls, A. (1999). “Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua”, en Lomas, C. y A. Osoro (compiladores). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Paidós.
- Yule, G. (1998). *Explaining English Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

Capítulo 150: 1239-1244

Metáforas del tiempo en inglés y en español

María Silvia Sastre

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Metáforas del tiempo en inglés y en español

María Silvia Sastre

Facultad de Ciencias Naturales, Consejo de Investigación, Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina
sisastre@unsa.edu.ar

Resumen

Lakoff y Johnson (*Metaphors we live by*, 1980) caracterizan el conocimiento y las acciones humanas en función de las metáforas, que impregnan la vida misma. Éstas se crean con la finalidad de aprehender los conceptos más lejanos y nuevos, sobre los que proyectamos los conceptos más cercanos y conocidos. Estos autores organizan las metáforas en estructurales, ontológicas y orientacionales y en el caso de la comprensión del tiempo existen los tres tipos. La finalidad de este trabajo es presentar metáforas conceptuales con sus correspondientes expresiones lingüísticas referentes al tiempo en inglés y español y las dificultades que pueden causar a los lectores nóveles de inglés. Una forma de conceptualizar el tiempo es a través de la metáfora conformada por dos esquemas conceptuales: EL TIEMPO ES ESPACIO y EL TIEMPO ES MOVIMIENTO, que conforman una *blending* o integración conceptual. Se observan dos posiciones en la metaforización del tiempo: una, el observador inmóvil ve el tiempo que pasa, los objetos se mueven en y con el tiempo; en la segunda el observador se mueve sobre la línea temporal. En las culturas occidentales, el *blending* se orienta: el futuro adelante y el pasado atrás. Otras metáforas conceptuales son: EL TIEMPO ES UN RECURSO y EL TIEMPO ES UN RECIPIENTE. Mediante el análisis de ejemplos es posible concluir que las metáforas conceptuales básicas son parte de nuestro esquema conceptual cultural compartido. La noción de tiempo, por su riqueza y complejidad, necesita de varias metáforas para ser comprendida.

Introducción

En su libro fundacional *Metaphors we live by* (1980) traducido al español en 1991 como *Las Metáforas de la Vida Cotidiana*, George Lakoff y Mark Johnson caracterizan el pensamiento, el conocimiento y hasta las acciones humanas en función de las metáforas, que llegan a impregnar la vida misma y nos ayudan a comprender el mundo, con la finalidad de acercarnos al conocimiento y aprehensión de los conceptos más nuevos y lejanos, sobre los que proyectamos los conceptos más cercanos y conocidos. Estos autores organizan las metáforas en estructurales, ontológicas y orientacionales. Las metáforas estructurales colaboran en el ordenamiento del pensamiento. Como su nombre lo indica, lo estructuran cognitivamente con el fin de comprender conceptos más complicados y difíciles. Nuestras experiencias con los objetos físicos nos proporcionan la base para comprender las metáforas ontológicas, es decir la manera de considerar emociones, actividades e ideas, todas abstractas, acercándolas a entidades y sustancias concretas. Las metáforas orientacionales, por su parte, como lo explicita el nombre, organizan un sistema global de conceptos con relación a otro, con las orientaciones espaciales humanas básicas, dándoles coherencia entre sí. En el caso de la comprensión del tiempo, un concepto difícil de explicar por lo complejo, existen metáforas de los tres tipos: estructurales, ontológicas y orientacionales tanto en inglés como en español, ambas lenguas pertenecientes a la cultura occidental.

La finalidad de este trabajo es presentar metáforas conceptuales referentes al tiempo con sus correspondientes expresiones lingüísticas en inglés y sus equivalentes en español, y las dificultades que pueden causar a los lectores nóveles en los cursos de lectura en inglés con fines específicos.

Para **comprender y ordenar los hechos en el tiempo**, la ciencia histórica ha dibujado una línea temporal donde ha colocado los hechos en diferentes puntos de la misma. La cultura occidental colocó un hito en la medición con el nacimiento de Cristo y a partir de allí se mide el tiempo en Antes y Después de Cristo. Otras culturas lo hicieron a partir de diferentes hechos, y mientras en occidente estamos en lo que se llama el año 2010 de la era cristiana, los chinos marcan su historia en el año 4708 y los hebreos en el 5770 de su línea temporal. Por otra parte, muchas veces en los libros de historia se dibujan dos o más líneas temporales paralelas y en cada una se fijan los hechos de una comunidad, por ejemplo en una línea se muestra lo que sucedía en Europa y en otra línea paralela se marcan los hechos que sucedían en América en cada momento, con el fin de mostrar paralelos. En las culturas occidentales nos situamos en esta línea temporal de manera similar a como nos situaríamos en un camino, y hemos incorporado la orientación con el futuro hacia adelante, el presente es un punto donde estamos en este momento mientras el pasado ha quedado detrás nuestro. Otros grupos específicos y con necesidades diferentes, por ejemplo, los geólogos, datan los acontecimientos en su relación con el presente.

Por ejemplo:

-*This volcano erupted 10,000 years B. P.* Este volcán erupcionó hace 10.000 años. Con el significado de *B.P. (before present)* equivalente a antes del presente.

Conceptualización del tiempo

La metáfora conceptual del tiempo se conformó a partir de dos esquemas conceptuales básicos: EL TIEMPO ES ESPACIO y EL TIEMPO ES MOVIMIENTO, que se unen y entrecruzan conformando un *blending* o integración conceptual. Esta fusión de dos o más dominios en uno construye un nuevo espacio mental. A partir de la integración de los dos conceptos se observan dos posiciones en la metaforización del tiempo de carácter estructural (Kövecses, 2002 y 2005). En una, es la línea temporal la que tiene movimiento, es decir que los objetos y el mismo tiempo se mueven. El observador está quieto y es el movimiento a su alrededor que se asemeja a una película. La otra visión es la del observador el que se mueve sobre la línea temporal quieta. Aquí él es un viajero en continuo movimiento mientras que los hechos en sí no se mueven. Ambas metáforas se han conformado con una base espacial y parecen ser inherentes a nosotros, porque hemos estructurado el tiempo de acuerdo a los eventos y hemos llegado a tener la experiencia del tiempo haciéndolo equivalente al espacio y al movimiento. Además, en nuestra cultura, esta metáfora está integrada conceptualmente (*blended*) con la orientacional EL FUTURO ES ADELANTE, EL PASADO ESTÁ ATRÁS. Estas metáforas están internalizadas en la cultura occidental de tal manera que muchas veces hay que hacer explícito que en la realidad el futuro no está adelante ni atrás el pasado, en forma literal. Estas expresiones lingüísticas se utilizan cotidianamente en nuestra cultura, y es difícil imaginar una orientación diferente, como es el caso de la lengua Aymara, citada por Lakoff y Johnson (1999) y por Radden (2003), que muestra el futuro atrás y el pasado adelante, y lo explican diciendo que es porque el pasado se puede ver, y de allí que la acción recientemente realizada esté adelante.

Como explicamos, en este *blending* de espacio y movimiento se observan dos posiciones en la conceptualización metafórica del tiempo:

A. Una es la del observador que ve el tiempo que pasa y se muestra a través de la metáfora conceptual EL TIEMPO QUE PASA ES EL MOVIMIENTO DE UN OBJETO, con expresiones lingüísticas tales como:

- *A time will come...* Llegará un tiempo...
- *The following weeks...* Las siguientes semanas...
- *The lecture was postponed to Thursday.* La conferencia se pospuso para el jueves.
- *We had to set ahead the watch one hour.* Tuvimos que adelantar el reloj una hora.
- *The deadline is approaching.* Se está acercando la fecha límite.
- *We are looking forward to the meeting.* Estamos esperando la reunión.

Estos dos últimos ejemplos muestran la metáfora orientacional de que el futuro está adelante en la línea temporal.

- *We arrived ahead of time.* Llegamos antes de tiempo (del tiempo convenido).
- *They had to run a race against time.* Tuvieron que correr una carrera contra el tiempo/ contra reloj.
- *in the long run...* a la larga/ con el paso del tiempo...
- *It will have a long-term effect.* Tendrá un efecto a largo plazo.

Otros ejemplos, en español, las siguientes frases: La semana que pasó... y El año que viene... muestran al tiempo que se mueve mientras el observador está quieto. Y el futuro se llama el **porvenir**, con el sentido de lo que vendrá hacia nosotros. Asimismo se observa tanto en las culturas de habla inglesa como en las de español las mismas imágenes metafóricas de elementos marcadores de tiempo, como el reloj y el calendario. Un ejemplo notorio, en el cine, para marcar el paso de las horas es posible observar un reloj con las agujas que corren rápidamente con la intención metafórica de señalar el paso de las horas. Y lo mismo sucede con el calendario, cuando éste se deshoja o corren las hojas que muestran los días, semanas y hasta meses. Se trata de imágenes metafóricas del paso del tiempo ya prefijadas en ambas culturas que son totalmente comprendidas por el observador.

B. La segunda metáfora, también estructural, es la del observador que se mueve sobre la línea temporal. Por ejemplo, en las siguientes frases:

- *He passed the time working on his PC.* Pasaba el tiempo trabajando en su PC.
- *We are approaching to the dissertation.* Estamos acercándonos a la conferencia. (metáfora que puede ser tomada con el sentido literal de lugar)
- *We are reaching the exams.* Estamos llegando a los exámenes.
- *We left very hard years...* Dejamos atrás años difíciles.
- *We may have to face some troubles along the road.* Pueda ser que tengamos que enfrentar algunos problemas a lo largo del camino. En este caso intervienen tres metáforas conceptuales integradas: una, la de enfrentar o encarar los problemas. La segunda es la metáfora orientacional del futuro al frente y la tercera es la del camino como el tiempo que pasa. Los problemas a enfrentar pueden ser, por ejemplo, a lo largo de una investigación.
- *We are behind schedule.* Estamos atrasados. (metáfora del tiempo como línea, como un camino)

Otro ejemplo, una expresión interesante para analizar es el caso de:

- *The meeting has been moved ahead* (citada por Lakoff y Johnson, 1999: 148) entendida como La reunión se ha adelantado / ha sido corrida para más adelante, que se presta a confusión. Una interpretación es que ha sido corrida para más adelante en la línea temporal, un momento posterior, si lo vemos desde el punto de vista del observador quieto; mientras que la segunda interpretación es que la reunión ha sido corrida para un momento más cercano al observador, si la comprendemos desde el punto de vista del movimiento de los hechos. En la traducción al español también puede existir ambigüedad, y por lo tanto se hablará de posponer la reunión o se especificará la fecha del adelanto. Las culturas occidentales han estructurado el tiempo de acuerdo a los eventos y conceptualizan la experiencia temporal haciéndolo equivalente al espacio más el movimiento. Es así que el río y el camino se han hecho metáforas comunes para el paso del tiempo, porque evidencian formas de movernos a través del espacio, unidimensionalmente. La diferencia entre ellas está en que el río se mueve y nos lleva con ese movimiento mientras que el camino está quieto y el hablante se mueve a través de él. Sobre esta integración conceptual se han creado expresiones lingüísticas metafóricas comunes en ambas lenguas. Para los lectores de inglés como segunda lengua estos esquemas conceptuales en general no presentan mayores problemas porque son similares.

Metáfora conceptual: EL TIEMPO ES ORO

Otra manera de comprender el tiempo es a través de la metáfora conceptual estructural EL TIEMPO ES UN RECURSO, no renovable, porque se utiliza, se gasta y hasta puede acabarse. Las culturas occidentales han explicado el tiempo a través de las dos metáforas conceptuales, muy relacionadas entre sí: *TIME IS A RESOURCE* (EL TIEMPO ES UN RECURSO) y la más específica *TIME IS MONEY* (EL TIEMPO ES ORO), un recurso muy valioso, y tenemos conocimiento que otras culturas no le dan el mismo valor. Muchas expresiones lingüísticas están fundamentadas en esta equivalencia, por ejemplo:

- *Have you got a minute?* ¿Tenés un minuto?
- *You'll save time...* Ahorrarás tiempo...
- *She spends her time...* Usa su tiempo...
- *You are running out of time...* Te estás quedando sin tiempo.
- *Can you spare five minutes with me?* ¿Puede compartir cinco minutos conmigo?
- *You've got plenty of time.* Tenés mucho tiempo.
- *The process is time-consuming.* El proceso requiere tiempo.
- *You lose time when...* Pierdes el tiempo cuando...
- *It is a waste of time.* Es una pérdida de tiempo.
- *Thanks for your time.* Gracias por su tiempo.
- *I can do the job if you give me a couple of hours.* Puedo hacer el trabajo si me das un par de horas.
- *You have two hours to finish the work.* Tiene dos horas para terminar el trabajo.
- *We are paid by the time worked -hours, days, months, etc.* Nos pagan por el tiempo trabajado – horas, días, meses, etc. Es decir, no por el trabajo en sí, sino por el tiempo **invertido**.
- *People steal time when they do nothing at work.* La gente roba el tiempo cuando no hace nada en su trabajo.
- *The time allotted to do the exercise is 10 minutes.* El tiempo asignado para el ejercicio es de 10 minutos.

Es así que en nuestras culturas existe el tiempo libre (*free time*) o disponible (*spare time*) que en otras culturas no existe como tal.

Metáfora conceptual: EL TIEMPO ES UN RECIPIENTE

Esta metáfora de carácter ontológico resulta de equiparar el tiempo con un contenedor en el que se insertan los hechos. Existe también en ambas lenguas y está tan arraigada que no se cuestiona porque se la tiene como inherente al tiempo. Por ejemplo, hablamos de los meses del año y de los días de la semana como envases,

Otras percepciones del tiempo donde entran los hechos o las tareas.

- *We'll travel in September.* Viajaremos en septiembre.
- *I'm coming in ten minutes.* Voy en diez minutos.
- *He worked all day long.* Trabajó todo el día (con un *blend* con la metáfora del movimiento)
- *It happened in the middle of the week.* Sucedió a mitad de la semana.
- *It will take years to study and evaluate their impact.* Estudiar y evaluar su impacto llevará años.
- *Within a week 20 people had been killed...* En una semana habían muerto 20 personas.

Además de las percepciones conceptuales antes descritas, el tiempo resulta tan complejo para asimilar, que ha tomado otras caracterizaciones. Un ejemplo clásico es el de la gente del campo, que en general miden el tiempo de manera circular, por los cambios estacionales o por la temporada de lluvias y sólo de manera indirecta siguen el calendario, con expresiones lingüísticas como:

- *All year round...* El año redondo...
- *We worked around the clock to get the job finished on time.* Trabajamos día y noche para terminar el trabajo a tiempo.
- *Our shop is open round the clock.* Nuestro negocio está abierto las 24 horas, con el sentido del tiempo circular en inglés, mientras que en español se diluye ese significado.

Existen otras metáforas conceptuales para caracterizar el tiempo. En su libro sobre el análisis de las metáforas poéticas y también de las cotidianas, Lakoff y Turner (1989) muestran una serie de metaforizaciones para el tiempo, entre las que mencionamos las más utilizadas en nuestras culturas:

EL TIEMPO ES EL CAMBIO: *Time heals wounds.* El tiempo cura las heridas.

EL TIEMPO ES UN LADRÓN, porque se roba la juventud, la belleza, la salud y en definitiva, la vida misma.

EL TIEMPO ES UN FUEGO, es decir, que es la misma vida que se consume, muchas veces con la imagen de una vela encendida y se va apagando al finalizar el tiempo dado, con la muerte.

EL TIEMPO ES UN EVALUADOR, porque llega a equilibrar los hechos.

EL TIEMPO ES UN TIRANO, porque decide todo implacablemente.

EL TIEMPO ES UN DESTRUCTOR/ DEVORADOR/ PERSEGUIDOR, que trae finalmente la muerte.

Todas estas metáforas están relacionadas conceptualmente entre sí. En estos como en otros ejemplos se entrecruzan los sentidos del tiempo con la vida y la muerte, muchas veces con un sentido cotidiano, y a veces poético.

Frases metafóricas que relacionan espacio y tiempo

Existen frases referidas al espacio que en muchos casos son tomadas con sentido temporal. Por ejemplo:

- *Bridge a gap/ bridge a gulf* se traducen como: unir la brecha, llenar un vacío, tanto en el espacio como en el tiempo, como en:

- *There has been a gap of 20 years.* Hubo una brecha de 20 años.

Otros ejemplos de la interrelación espacio-tiempo, que no presentan mayores problemas al pasar al español:

- *A space of 30 seconds.* Un espacio (en los medios de comunicación) de 30"

Un ejemplo en español:- hacer un lugar en la agenda significa darse un tiempo para....

- *The recording includes a five-seconds space between tracks.* La grabación incluye un espacio de cinco segundos entre pistas.

- *The extension of the deadline gives us a breathing space.* La extensión de la fecha límite nos da un respiro.

- *They have achieved a great deal in a short space of time.* Han obtenido mucho en un corto (espacio de) tiempo.

- *Cyberspace is a blending of space and time.* El ciberespacio es una mezcla de espacio y tiempo.

Dos ejemplos del caso contrario, del tiempo significando espacio:

- *It's a five-minutes trip.* Es un viaje de cinco minutos. (En este caso no se especifica ni la distancia ni el tipo de vehículo).

Un ejemplo notable es el de una frase metafórica creada por necesidades científicas en astronomía es la de *light years (l.y.)*, años luz (a.l.), que equivale a la distancia que viaja la luz a través del vacío en un año. Se ha formado con el fin de comprender un espacio inmenso en función de una medida temporal. Resultó tan eficaz que ha pasado a las ciencias sociales y también al lenguaje coloquial cuando se desea expresar una gran distancia o diferencia entre elementos. Por ejemplo:

- *There are light years of difference between the two ways of teaching.* Hay años luz de diferencia en las dos formas de enseñanza.

Frases con significado temporal en inglés que pueden causar problemas a los lectores principiantes y equivalentes en español

Existen frases y expresiones lingüísticas metafóricas en inglés que resultan difíciles de comprender y/o de traducir al español. Aunque se basan en la metáfora conceptual EL TIEMPO ES ESPACIO, el hecho de no explicitarlo puede complicar la comprensión. Por ejemplo:

- *So far... y thus far*, aunque por la palabra *far* (lejos) pueden mostrar distancia (hasta aquí), generalmente se traducen por hasta ahora.
- *As far as 20 years ...* Tanto como 20 años...
- *He could not wait any longer*. Ya no podía esperar más.

Las frases *no longer*, *not any longer* y *no longer than...* pasan al español como no más que... o ya no más... también referidas al tiempo, aunque eventualmente toman su significado literal de no más largo, referidas al espacio, y pueden confundir al lector inexperto. Otras frases:

- *They stopped writing to each other long ago*. No se escriben desde hace mucho tiempo.

También las frases *long before*, *long ago*, *long time ago* y *long since* equivalen a hace mucho tiempo.

Lakoff y Johnson (1999: 146) enumeran una serie de palabras y frases que poseen un sentido espacial y pueden interpretarse también con un sentido temporal. Ellas son: *long, short, extend, spread, over, on, runs, from, to, come, close to, within, in, at, pass, through, reach, and down the road*. (largo, corto, que se extiende, que abarca, por, en, corre, desde, hasta, venir, cerca de, dentro, en, a, pasado, a través de, alcanza, y por el camino). Así la frase de una publicidad norteamericana de cigarrillos para mujeres solía decir: *You've come a long way, baby*. (Has recorrido un largo camino, muchacha, entendiéndose el camino como las vicisitudes a través del tiempo en la evolución del rol de la mujer y con ese paso del tiempo y cambio de las costumbres, la mujer puede fumar en público en la actualidad, entre otros hábitos).

- *It goes back a long way*. Viene desde hace mucho tiempo (Con el sentido de irse hacia atrás).
- *You will have the answer to your E-mail in no time*. Tendrás la respuesta a tu e-mail al instante.

En algunos casos más complejos, las metáforas de una lengua pasan a otra con una figura diferente. Es el caso de la frase orientacional en inglés: *-Time is up*. Se acabó el tiempo. Pasa al español con la metáfora de carácter estructural, que describimos en el apartado 3, caracterizando al tiempo como un recurso.

Conclusión

En general la comprensión de las expresiones lingüísticas metafóricas temporales no presenta mayores problemas para los lectores nóveles, puesto que ambas lenguas han adoptado esquemas similares. Sólo en algunos casos hemos podido observar problemas de comprensión, y es en el de frases que aparentan ser espaciales y a los lectores les resulta difícil comprenderlas con un significado temporal.

De todas formas, a través del análisis de estos ejemplos es posible concluir que las metáforas conceptuales, en este caso analizadas a través de las ontológicas, estructurales y orientacionales, son parte de nuestro sistema conceptual compartido con el grupo cultural, como es el caso de la comprensión del tiempo, tanto en inglés como en español. Estos conceptos por su misma riqueza y complejidad muchas veces necesitan de diferentes metáforas para ser comprendidos.

Referencias

- Kövecses, Zoltán (2002) *Metaphor- A Practical Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Kövecses, Z. (2005) *Metaphor in Culture- Universality and Variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, G. y M. Johnson (1980) *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press. Traducido: (1991) *Metáforas de la Vida Cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Lakoff G. y M. Johnson (1999) *Philosophy in the Flesh*. New York: Basic Books.
- Lakoff, G. and M. Turner. (1989) *More Than Cool Reason- A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Radden, Günter. 2003. The metaphor TIME AS SPACE across languages. En ZIF 8(2-3),2003. zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/.../**Radden**1.htm. Consultado en Diciembre 2009.

Capítulo 151: 1245-1250

Sobre la escritura de casos clínicos en
algunas tesis de psicoanalistas lacanianos

Karina Savio

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Sobre la escritura de casos clínicos en algunas tesis de psicoanalistas lacanianos

Karina Savio

Instituto de Lingüística, UBA y CONICET

Buenos Aires, Argentina

karinasavio@fibertel.com.ar

Resumen

A pesar de que el psicoanálisis ha mantenido desde sus comienzos una compleja relación con la institución académica, la teoría del inconsciente se ha ido adaptando en estos últimos años al nuevo panorama que presentan los estudios de educación superior cuaternarios. En tal sentido, han surgido diversas carreras de posgrado que ofrecen una especialización en psicoanálisis, demandando a los psicoanalistas el empleo de prácticas de escritura inusuales en su formación. En este trabajo, analizamos tesis escritas por psicoanalistas lacanianos; en particular, abordamos el modo en que los tesistas-psicoanalistas incluyen viñetas o casos clínicos propios en sus tesis. Nos interesa, por tanto, pensar respecto de la manera en que resuelven la dificultad que surge al dar cuenta de la experiencia psicoanalítica, de la que solamente ellos son testigos. Planteamos aquí la existencia de *operaciones de autenticación* en la elaboración de los materiales clínicos presentados y nos interrogamos respecto del valor que estas operaciones adquieren en la configuración de estos discursos. El corpus analizado está conformado por dos tesis producidas en el marco de la Maestría en Psicoanálisis de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires y dos tesis de doctorado de la misma facultad. Recordemos que desde los orígenes la práctica clínica, en tanto ha permitido el avance y el cuestionamiento de los postulados psicoanalíticos, se ha erigido como parte esencial de su engranaje teórico. Además, su transmisión es aquello que ha contribuido, junto a otros dispositivos, a la comunicación de la teoría psicoanalítica.

Introducción

El incremento en la oferta de carreras de posgrado en los últimos años no solamente a nivel nacional sino también a nivel mundial, sumado a la baja tasa de egresados que finalizan dichas carreras, han sido, quizás, motores que han impulsado y estimulado investigaciones relativas a los estudios de educación superior cuaternarios. La lingüística, desde múltiples enfoques, ha visto florecer, así, numerosos trabajos que toman como eje de análisis el *discurso académico*, en particular, los distintos géneros discursivos que circulan en la Universidad.

Dentro de este panorama, el psicoanálisis, que se ha ido adaptando a esta realidad académica a través de la creación de carreras de posgrado que ofrecen una especialización en esta disciplina, plantea diversos retos al lingüista ya que posee una tradición discursiva que se distancia, en algunos aspectos, de aquellos rasgos discursivos asociados con el mencionado discurso académico; tradición que, por otra parte, no es contemplada por los manuales de escritura¹. Creemos, en este sentido, que el análisis de los géneros académicos de posgrado que se inscriben dentro del campo psicoanalítico contribuye no solamente a proveerles a los tesistas-psicoanalistas de herramientas que les sean útiles al momento de la escritura sino, también, repensar la categoría *discurso académico* y su dimensión normativa.

En esta presentación, nos proponemos abordar el modo en que los tesistas-psicoanalistas incluyen viñetas o casos clínicos propios en sus tesis. En la escritura de casos psicoanalíticos es el analista el único testigo del acontecimiento, quien da fe del devenir del tratamiento. En este sentido, no hay elementos que verifiquen su palabra. En algunos casos, sólo producciones gráficas quedan como resto de la experiencia. Sin embargo, la voz que las acompaña puede ser únicamente repuesta por quien estuvo allí: el analista. Nos interesa, por tanto, pensar respecto de la manera en que los tesistas resuelven la dificultad que surge al dar cuenta de la experiencia psicoanalítica. En este trabajo, planteamos la existencia de *operaciones de autenticación* en la elaboración de los materiales clínicos presentados en las tesis y nos interrogamos respecto del valor que estas operaciones adquieren en la configuración de estos discursos. El corpus a analizar está conformado por dos tesis producidas en el marco de la Maestría en Psicoanálisis de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires y dos tesis de doctorado de la misma facultad realizadas entre el 2006 y el 2008.

Las operaciones de autenticación en los casos clínicos

Es la *puesta en relato* el medio por el cual Freud le da forma a sus casos clínicos con el propósito de transmitir la novedad que aporta el psicoanálisis². Frente al descubrimiento del inconsciente, el padre del psicoanálisis instaura una práctica discursiva que requerirá del relato como modo de transmisión de la clínica. Por tal motivo, la puesta en relato –como ya señala Porge (2005)– jugará un rol fundador para el movimiento psicoanalítico, al configurar los numerosos casos, de diversa

extensión y alcance, que atraviesan la obra freudiana. Siguiendo esta tradición, la modalidad discursiva que organiza el material clínico de los casos y de las viñetas que se incorporan a las tesis es la narración. A partir del relato, los tesistas ‘cuentan’ y, de esta forma, ordenan la experiencia clínica, elaborando una trama que permitirá darle sentido:

(1) Llega Pedro y su mamá peleando, forcejeando a los gritos entre agresiones varias y golpes compartidos. Pedro entra al consultorio no sin antes haber pegado, empujado, escupido, a cuanto objeto se topaba en su camino, viviente o no, sin distinción de sexo, tamaño, ni función en el trayecto que va desde la sala de espera, escalera previa, pasillo mediante hasta el consultorio donde comienza un tratamiento a mi cargo. (t₁)³

(2) Luego de un mes de entrevistas, aún no quedaba claro aquello por lo cual concurría. Relataba muchas cosas que le sucedían o le habían sucedido, pero tanto la ausencia de implicación subjetiva como de una demanda dirigida hacia mí, no me autorizaban a realizar intervención alguna sobre su relato. (t₂)

En estos fragmentos, vemos que los analistas emplean un discurso narrativo para transmitir los distintos casos. Discurso que posee *fuera explicativa* y que se constituye en *signo de realidad*. En efecto, el relato, por un lado, como modo de conocimiento, les permite a los psicoanalistas dar cuenta de aquello que irrumpe en la clínica y que se resiste a ser explicado. Y, el por otro, configura una experiencia que le recuerda al lector que lo que se cuenta ‘efectivamente ocurrió’⁴.

Ahora bien, siguiendo este mismo sentido, estos relatos clínicos despliegan diferentes operaciones, a las que llamaremos *operaciones de autenticación*, que tienen como finalidad construir un relato ‘realista’, a pesar de que, en algunos casos, llevan la marca de lo ficcional. Barthes (1966) postula la categoría de *informante* para aquellos datos puros del relato que son empleados por el narrador para identificar, situar en el tiempo y en el espacio. Estos datos no son puramente estilísticos sino que sirven “para autenticar la realidad del referente, para enraizar la ficción en lo real” (Barthes 1966: 22). Varios años después, Barthes (1984) retoma este tema en otros términos y lo profundiza, postulando la existencia en el relato de un *efecto de realidad*. Señala aquí que los detalles o las descripciones que se insertan en el tejido narrativo superan la función estética ya que apelan a la exactitud del referente. A pesar de que aparezcan como rellenos superfluos, persiguen como fin aparentar lo ‘real’ significándolo.

Nosotros encontramos en los casos clínicos, además de lo que Barthes denomina *informantes*, es decir, elementos descriptivos que apelan a la realidad del referente, otros procedimientos discursivos que adquieren la misma funcionalidad.

1. La nominación

Ya desde la publicación de los historiales freudianos observamos como práctica habitual el empleo de nombres ficticios en la escritura de casos. En efecto, Freud, con el propósito de evitar que sus pacientes puedan ser identificados, modifica sus nombres (en algunos casos, le añade la primera sigla de un apellido también ficticio: Elisabeth von. R.)⁵. El resto de los personajes son, por lo general, nombrados en función del parentesco o del rol que ocupan (‘madre’, ‘hermana’, ‘el general’)⁶. Siguiendo el ejemplo freudiano, los tesistas de las tesis t₂ y t₄ también crean nombres ficticios para sus personajes. De esta forma, las figuras de Pedro Bread, Tatiana, Susana, Néstor, Alberto, Jorge y Daniel cobran vida en estas páginas académicas. En el caso de t₁, por su parte, la maestranda emplea, en dos de las presentaciones, las siglas ‘P’ y ‘S’, y, en las demás, utiliza los siguientes nombres: Nuria, Lucía, Pedro⁷. Las preguntas que, entonces, nos podemos hacer son: ¿cuál es el propósito de otorgarles un nombre a los analizantes, sabiendo, inclusive, que en la mayoría de los casos son ficticios? ¿cuál es el efecto discursivo que se logra mediante esta nominación?

Es evidente que la nominación del protagonista del caso produce como consecuencia la focalización en él. En efecto, al igual que en la escritura freudiana, el único nombrado es el analizante, los demás personajes de la historia se presentan a partir del vínculo que mantienen con él, esto es, ‘el hermano’, ‘el cuñado’, ‘la madre’, ‘su pareja’. De esta manera, la atención queda centrada en el personaje principal, lo que facilita, por cierto, la lectura. Sin embargo, creemos que esta nominación produce un efecto de sentido que va más allá de resaltar la figura del analizante sobre el fondo del material clínico.

El nombre propio, la problemática del nombre propio, ha sido objeto de reflexión por parte de los psicoanalistas. En efecto, el psicoanálisis es una práctica de lo singular, del caso por caso, por lo que el asunto del nombre propio ha sido materia de análisis y de teorizaciones. Lacan, por ejemplo, aborda esta cuestión en su *Seminario IX*, así como también en su *Seminario XII*. El nombre propio deviene una marca para el sujeto, una marca intraducible, que se coloca frente a un agujero estructural, justamente para suturarlo (Lacan 1965-1966). De allí que el nombre propio del analizante sea un camino en la dirección de la cura, juegue un papel central en el tratamiento (Luján 2008). Creemos, entonces, que no es lo mismo en la escritura de un caso clínico hablar de ‘un paciente’ o de ‘un analizante’ que de ‘Pedro Bread’. ‘Un paciente’ remite a cualquier paciente y, en este sentido, a todos los pacientes, mientras que el nombre ‘Pedro Bread’ individualiza, singulariza, da cuenta del uno.

En consonancia con la lógica del caso por caso, cuando el analista se refiere al analizante a través de un nombre, de un nombre propio, la corporización es otro de los efectos discursivos que se produce. A través del nombre, el analizante cobra vida bajo los ojos de los lectores. Tomemos, por ejemplo, la siguiente frase extraída de uno de los casos clínicos:

Susana relata que a los 6 años sus padres consultaron por primera vez a una psicóloga.

Ahora bien, si en lugar de 'Susana' el analista se hubiese referido a 'un paciente' veamos qué sucede:

Un paciente relata que a los 6 años sus padres consultaron por primera vez a una psicóloga.

Mientras que, en el segundo caso, advertimos el empleo de un discurso que se pretende más objetivo, más imparcial, en el primero, observamos que la nominación promueve no solo la individualización del sujeto sino su corporización, lo que promueve la identificación y la empatía del lector.

Es interesante destacar, en relación con este tema, que en la cuarta tesis de los seis casos clínicos que el tesista presenta solamente uno no lleva el nombre del paciente. Este caso no remite a un caso del doctorando en cuestión sino que corresponde a una supervisión en la que el tesista ocupó el lugar de supervisor. De manera inversa, de las ocho viñetas clínicas ubicadas a lo largo de los capítulos teóricos sólo en una de ellas se advierte un nombre ficticio. En las demás, surgen las categorías de 'paciente', 'analizante' o se emplea el rol que se quiere destacar 'una madre', 'una niña'. Esta diferenciación podría atribuirse, por un lado, a que las viñetas clínicas tienden a ser más breves que los casos, lo que implica un menor desarrollo discursivo. Pero, el otro, también podría pensarse que – al estar alojadas en los capítulos más 'académicos'–, el tesista emplea en estas viñetas un lenguaje que pretende objetividad, por lo que también sustituye los nombres ficticios por una categoría.

2. El aporte de datos biográficos y de datos sobre el tratamiento

Al igual que en otros textos narrativos, los tesisistas incorporan algunos datos relativos a la vida de sus protagonistas que, a primera vista, pueden ser considerados superfluos ya que no inciden ni en el desarrollo del caso ni en el análisis posterior. De esta manera, se hace referencia a la edad, a la carrera estudiada, a las edades de los hijos, a la cantidad de hermanos que el paciente tiene.

La veracidad de estos datos, por otra parte, no siempre es una condición requerida. En efecto, Freud modifica algunos de estas referencias –a su pesar– con el propósito de entorpecer el reconocimiento del analizante en cuestión. Uno de los maestrando alude, de la siguiente manera, a este tema:

(3) Por razones éticas, hemos modificado algunos datos que podrían darnos pistas de la persona en cuestión. Dichos datos no aportarían nada respecto de la posición subjetiva que nos interesa diagnosticar. Hemos preferido renunciar a la exactitud de un texto en pos de hacer transmisible el caso. "La profesión médica no impone sólo deberes para con los enfermos individualmente considerados, sino también para la ciencia..." (FREUD, 1901: 934), decía Freud a la hora de comunicar algunos de sus casos. Freud se sentía obligado, al igual que nosotros, a justificar aquello que en algún momento llamó "carencia de escrupulo", cuando de publicar un caso se trataba. (t₂)

En esta cita el maestrando manifiesta la necesidad de ficcionalizar algunos datos para poder transmitir el caso. Lo que aleja al texto de ser 'exacto' y –podríamos añadir– 'verdadero'. La pregunta que nos volvemos a hacer, entonces, es: ¿por qué incorporar datos –de naturaleza real o ficticia– que no son relevantes para el desarrollo del caso o para su interpretación?

Una posible respuesta nos lleva a lo que inicialmente planteamos siguiendo a Barthes (1966) en torno a la noción de *informantes*. En este sentido, los datos que incorporan los tesisistas, estas informaciones que se agregan al relato, completan la estructura narrativa del caso y tienden a configurar la *ilusión de realidad* que señalábamos. Se apela, de esta forma, a la 'autenticidad del referente'. Veamos algunos ejemplos:

(4) Conozco a Lucía en enero de 1997, de movimientos desarticulados, cierto aspecto desaliñada, muy bonita de rostro (t₁)

(5) Néstor es un niño alto para su edad, el padre también lo es. (t₄)

Estas informaciones que brindan los analistas, insistimos, no son luego retomadas a lo largo de los distintos relatos. Pero su funcionalidad no es nula. Por el contrario, estos datos crean el marco en el que se desarrollan los casos clínicos, funcionando como operadores realistas⁸.

Lo mismo ocurre, en algunos casos, con otros personajes que aparecen en la escena discursiva:

(6) La bisabuela de Lucía era modista de alta costura, a su taller de la calle Corrientes, iban artistas y personajes que fascinaban a la mamá de Lucía cuando era niña (t₁)

(7) Su madre tiene alrededor de 80 años. (t₂)

Estos datos que remiten a los familiares de los pacientes, datos que podrían ser incorporados en la interpretación del material clínico, no son abordados con posterioridad, al igual que la información relativa a la vida de los analizantes que mencionábamos.

Por otra parte, en algunos casos clínicos, se incluyen datos relativos al tratamiento, por ejemplo: año de inicio, duración, profesionales intervinientes, institución en donde se llevó a cabo el análisis.

(8) El tratamiento psicoanalítico de P fue llevado a cabo en el Centro X, a mi cargo y con la intervención clínica de la lic. X en psicopedagogía y la supervisión de la lic. X. (t₁)

Estas referencias, también, reenvían al lector a construir una imagen que apela a la veracidad de la experiencia.

3. El empleo del presente

Por otra parte, notamos en todos los casos clínicos incluidos en las cuatro tesis el uso predominante del tiempo presente. En efecto, los tesisistas optan por el presente histórico para relatar:

(9) Su actitud hacia el tratamiento comienza a ser más confiada y tranquila. Dice estar cada vez más arrepentido de no haber venido antes porque cree que hubiese evitado un montón de problemas. (t₂)

(10) Las asociaciones inmediatas parecen ir por otro lado, pero en la sesión siguiente comienza diciendo que se quedó pensando en “valores” (t₃)

El uso del presente, a diferencia del pasado, genera un efecto de inmediatez, provocando una mayor cercanía entre lo que se narra y el lector. Mediante el presente histórico el analista actualiza los sucesos que relata y, en tal sentido, los torna más vívidos.

En la segunda y en la cuarta tesis, el pretérito, sin embargo, se cuele –aunque en pocas oportunidades– en el discurso. Sin embargo, en ambos casos los tesisistas regresan al presente al remitir a sesiones o a dichos del paciente de importancia en el análisis.

4. La incorporación de la voz del analizante

Otro de los puntos interesantes a tomar en cuenta y que también se halla en las cuatro tesis es el uso del discurso o estilo directo. Recordemos que en el discurso directo “se reproducen las palabras de otra persona (o las propias) manteniéndolas aparentemente idénticas a como fueron pronunciadas o escritas” (Reyes 1993:12), atribuyéndole al hablante citado la responsabilidad de lo dicho. Es curioso, pues, que la voz del analizante, a pesar de que esté perdida, a pesar de que el único testigo de su palabra sea el analista, se materialice en estos discursos, en la mayoría de los casos, a modo de discurso directo:

(11) La sesión siguiente comienza diciendo: “como verás vine lo mismo, sin turno. Me fue muy mal, tuve que dar dos vueltas a la manzana antes de entrar a mi casa. Pensé muchas cosas”. (t₂)

(12) “A veces – dice – tengo una exigencia de que él sea el sustento de la familia, el garante, y sobre todo cuando la plata no alcanza. Él dice que gana bien, pero yo... quiero más” (t₃)

Es cierto que el empleo del discurso directo podría atribuirse a que el significante cobra para el psicoanálisis un valor indiscutible. La palabra del paciente es el instrumento de trabajo por excelencia en un tratamiento analítico. Y, como tal, se reproduce en los casos clínicos, para que el lector, también, asuma la responsabilidad en la interpretación. A su vez, podría señalarse que el discurso directo es más apto para transmitir contenidos afectivos y expresivos, ya que le permite al sujeto citante conservar, entre otros aspectos, la modalidad enunciativa originaria, los vocativos, las interjecciones. Cualidad apropiada para la transmisión del discurso que el analizante despliega en sesión.

Pero, por otra parte, el uso del discurso directo produce un tercer efecto: niega la pérdida a la que la voz del paciente se encuentra sometida, escondiendo, así, la subjetividad del analista. Las comillas, entonces, aclaman que es el paciente quien habla, apelando a la autenticidad de su palabra y encubriendo que es la escucha del psicoanalista aquello que media entre el escrito y la voz del analizante. En efecto, el psicoanalista recrea los dichos del otro en función de su propia lectura.

Varios trabajos ya han advertido que el carácter mimético del discurso directo es engañoso⁹: la reproducción exacta de los dichos ajenos no garantiza la fidelidad de la transmisión. Por eso, Reyes (1993: 25) precisa en su texto que, para algunos casos, es más adecuado hablar de ‘reconstrucción’ en lugar de ‘reproducción’. Menéndez García de Paredes (2000) manifiesta, en este sentido, que no solamente el discurso indirecto manipula la palabra del otro para que ésta se adecue a las necesidades discursivas y argumentativas del sujeto citante: el discurso directo, al no poder repetir la situación enunciativa original, también lo hace. Por ello, plantea que este tipo de discurso debe ser entendido como una mimesis o intento de reconstrucción de un acto de habla y de su situación enunciativa. La literalidad es, para el discurso directo, una ficción discursiva. Ficción discursiva –añadimos nosotros– que despierta una ilusión de ‘realidad’ en los casos clínicos.

En este sentido, es interesante rescatar un fragmento de uno de los casos clínicos presentes en la primera tesis:

(13) Palabras recordadas por su madre como si las “estuviera escuchando hoy”, que tanto “la lastiman y le duelen todavía”, “como escupida recibida en plena cara” (textual del discurso de la madre).

Es interesante ya que a pesar de emplear las comillas –comillas que se presentan como marcas de literalidad– la analista refuerza esta textualidad de manera explícita. De lo que se trata, entonces, aquí es de distinguir aquel discurso directo fiel, que reproduce literalmente la voz del otro, de aquel que lo recrea y, por ende, lo tiñe de ficción.

5. La construcción de escenas

La construcción de escenas es otro de los procedimientos que se advierte en las cuatro tesis y se encuentra en estrecha comunicación con el punto anterior. Incluimos aquí únicamente las escenas que siguiendo la forma dramática se instrumentan a partir de diálogos mantenidos entre el psicoanalista y el paciente, y, en algunos casos, entre el psicoanalista y un familiar del paciente. A través del diálogo, los analistas recortan y reconstruyen fragmentos de alguna sesión que consideran relevante para el desarrollo del caso, reconstrucción que esconde la naturaleza fugaz de la experiencia

y que posee como efecto la configuración de un escenario 'real'. En efecto, los diálogos que se elaboran se despliegan ante los ojos del lector como si sucedieran en 'tiempo real'¹⁰, convocándolo como espectador y testigo de la escena. De esta forma, el narrador pierde protagonismo dejando que los hechos y las palabras de los personajes hablen por sí mismos:

(14)Ata: ¿Vos estás preguntándome porque venís a jugar conmigo?

M: No, yo sé porque vengo, yo tengo problemas, a mí me sale todo mal, me cuesta hacer las cosas (...), dice riéndose, al mismo tiempo que recogíamos sus cartas, ella, con muchísima dificultad, porque se le habían caído al piso. (t₁)

(15)> Ah ¿no?

Me acuerdo del sueño (risita pícaro), llego a la habitación y no encuentro nada. Y además llego a escondidas, como sacando ventajas... ¿de quién?, de mis hermanos sería. Como que iba a robar algo.

> Iba a robar algo que no había (t₃)

En los ejemplos seleccionados, los diálogos son extractos de conversaciones sostenidas entre los tesistas y sus pacientes. Inclusive, vemos que en estas citas los analistas, ocupando el rol de narrador, acompañan estos diálogos con acotaciones en las que se marca la actitud de los analizantes y, en el primer ejemplo, con referencias sobre la situación de comunicación, lo que otorga mayor fuerza a la escena.

A modo de cierre

Para finalizar, insistimos en la relevancia que tiene el estudio y análisis de aquellas disciplinas que plantean interrogantes en el modo en que el discurso académico es definido y caracterizado. Hemos señalado que el psicoanálisis posee una tradición discursiva que introduce diversas problemáticas al interior de las investigaciones que toman como eje la escritura en la educación superior de posgrado. Ciertos rasgos del discurso psicoanalítico se presentan en tensión con el modo en que la escritura académica es concebida.

En este trabajo, hemos mostrado el modo en que los tesistas-psicoanalistas, siguiendo la tradición narrativa freudiana, incorporan casos clínicos en sus tesis. La apelación a ciertas operaciones de autenticación –que hemos detallado y desarrollado– a la par que promueven un efecto de realidad que valida la palabra del analista y el devenir del tratamiento llevan la marca de un discurso ficcional, que se encuentra en las antípodas de la demanda de 'rigurosidad', 'precisión' y 'exactitud' a la que está asociada el discurso académico.

Notas

- 1 Para una ampliación sobre este tema, véase Savio (2010).
- 2 Para una ampliación sobre el uso de la narrativa en Freud, véase Beliveau (2005).
- 3 Las tesis t₁ y t₂ son las tesis correspondientes a la maestría en psicoanálisis, mientras que las tesis t₃ y t₄ son las que pertenecen al doctorado.
- 4 Para una introducción al tema, véase Klein (2007).
- 5 Para una ampliación respecto de los nombres que selecciona Freud en sus historiales, véase Assoun (1993).
- 6 Este no es el caso del Sr. y la Sra. K.
- 7 En este caso, no queda claro si la tesista emplea nombres ficticios o nombres reales.
- 8 Esta terminología es de Barthes (1966: 22).
- 9 Véase, entre otros, Reyes (1993), García Negroni y Tordesillas (2001), Menéndez García de Paredes (2000).
- 10 Véase Klein (2007).

Referencias

- Assoun, Paul Laurent [1993] 1994. *Introducción a la Metapsicología freudiana*. Buenos Aires: Paidós.
- Barthes, Roland [1966] "Introducción al análisis estructural de los relatos". En Barthes *et al.* (1970: 9-43).
- Barthes, Roland, Algirdas Greimas, Claude Bremond, Jules Gritti, Violette Morin, Christian Metz, Tzvetan Todorov y Gérard Genette (1970) *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Editorial tiempo contemporáneo.
- Barthes, Roland [1984] 1987. *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. España: Paidós.
- Beliveau, Olga (2005) *La narrativa en la obra de Freud*. Tesis inédita. Buenos Aires. Maestría en Análisis del Discurso. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Escars, Carlos, comp. (2008) *Efectos de la escritura en la transmisión del psicoanálisis*. Buenos Aires: Letra Viva.
- García Negroni, María Marta y Marta Tordesillas (2001) *La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía*. Madrid: Editorial Gredos.
- Klein, Irene (2007) *La narración*. Buenos Aires: Eudeba.
- Lacan, Jacques (1961-1962) *Seminario IX*. Inédito.
- Lacan, Jacques (1965-1966) *Seminario XII*. Inédito.
- Luján, Patricia (2008) "Del nombre propio al objeto" en Escars (2008: 49-56).
- Menéndez García de Paredes, Elena (2000) "La literalidad de la cita en los textos periodísticos". En *Revista Española de Lingüística* (30, 1): 147-167.
- Porge, Eric. [2005] 2007. *Transmitir la clínica psicoanalítica. Freud, Lacan, hoy*. Buenos Aires: editorial Nueva Visión.
- Reyes, Graciela. [1993] 1995. *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*. Madrid: Arcos Libros.
- Savio, Karina (2010) "El psicoanálisis y los géneros académicos de posgrado (o del retorno de una interminable polémica)". En *Revista Universitaria de Psicoanálisis* (Volumen IX): 259-274.

Capítulo 152: 1251-1258

Éxito y fracaso en la proyección de la credibilidad

Marcela A. Serra Piana

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Éxito y fracaso en la proyección de la credibilidad

Marcela A. Serra Piana

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, Argentina

marcela-serra@ciudad.com.ar

Resumen

Este trabajo forma parte de un estudio más amplio que explora la construcción de la credibilidad de los actores sociales en un juicio penal oral. Este estudio se nutre de la tradición anglo-europea de análisis del discurso (Fairclough, 1989, 1992, 1993, 1995a, 1995b y van Dijk, 1995, 2006) y adopta la perspectiva dramática de Goffman (2006/1959). Se analizan las interacciones entre los testigos y los participantes institucionales de un juicio por homicidio realizado en Córdoba, Argentina. Se presentan algunos de los recursos que emplean los testigos en la interacción y se examina su efecto, positivo o negativo, sobre la construcción de la credibilidad. Se observa que el ofrecimiento de identificaciones oficiales y respuestas ampliadas con un alto grado de detalle parece contribuir a su posicionamiento (Davies y Harré, 1990) como testigos colaboradores. En cambio, las fluctuaciones en las elecciones léxicas y las respuestas imprecisas favorecen su posicionamiento como testigos evasivos y pueden ser estratégicamente explotadas por los interrogadores para exponer su incoherencia y desacreditar la veracidad de su testimonio. Las conclusiones advierten que la percepción de los testigos como creíbles depende en algunos casos de la claridad, precisión y pertinencia de la información que proporcionen. La credibilidad se vincula entonces con su nivel de adecuación a los criterios de relevancia contextual de este contexto particular así como a las expectativas y normas que lo caracterizan. Se explora además la relación entre la acción conjunta de interrogador e interrogado y se examinan algunos de los factores situacionales y extradiscursivos implicados.

Introducción

Esta ponencia aborda el discurso penal durante la fase de debate oral en un juicio por homicidio en los tribunales de la ciudad de Córdoba, Argentina, y forma parte de un estudio más amplio que explora la construcción de la credibilidad de los actores sociales en el contexto de un juicio penal oral e indaga su papel en la estrategia persuasiva global. Este estudio se inscribe en la tradición anglo-europea de análisis del discurso (Fairclough, 1989, 1992, 1993, 1995a, 1995b y Van Dijk, 1995, 2006) y conjuga la perspectiva dramática de Goffman (1959/2006) con las investigaciones sobre interacción y credibilidad en el contexto penal (Jacquemet, 1996; Stygall, 2001; Cotterill, 2003).

La perspectiva para el análisis del discurso que aquí se adopta toma como punto de partida el dato lingüístico e identifica los diferentes recursos que los actores despliegan en la sala de audiencias. Para examinar algunos de los efectos de los enunciados en el contexto institucional bajo estudio, se recurre a la teoría del principio de cooperación (Grice, 1975). Sin embargo, el análisis que aquí se presenta trasciende el plano situacional y da cuenta de algunos de los factores extrasituacionales implicados.

Este análisis concibe la dimensión de la credibilidad como algo que se logra, y busca indagar el cómo, pero también como algo que se percibe, es decir, toda impresión debe ser aceptada y convalidada por la audiencia, o en términos de Goffman (1959/2006), la clase de impresión que una persona cree causar "es en realidad, la que los otros recogen, correcta o incorrectamente de alguien que se encuentra en medio de ellos" (p. 18).

En esta comunicación se examinan algunos de los recursos que emplean tres testigos (dos policías y un lego) en su interacción con los participantes institucionales y se analizan sus efectos sobre la construcción de la credibilidad. Los resultados obtenidos echan luz sobre cómo construyen su credibilidad los testigos en el contexto formal, constreñido y regulado de la sala de audiencias. En otras palabras, este trabajo explora cómo logran algunos testigos proyectar para sí una imagen creíble y fomentar una buena impresión ante la audiencia mientras que otros son negativamente valorados y desacreditados como testigos evasivos o poco creíbles. Se advierte entonces que si bien parecen existir recursos que son positivamente valorados en este contexto y contribuyen a la construcción de una imagen creíble, el éxito de la proyección identitaria no es algo que se logre de forma individual sino que se trata de una construcción conjunta en la que la audiencia participa de forma activa.

Los datos

Los datos fueron grabados *in situ* y transcritos por la investigadora que realizó también la observación etnográfica de la práctica social, la situación comunicativa, sus participantes y su entorno. En este estudio se analizan solamente las interacciones entre el fiscal y el Presidente del tribunal y tres testigos: un testigo lego (Soria) y dos testigos policiales de alto rango (los subcomisarios Torres y Viña).

Fluctuaciones

La utilización de un rótulo u otro y la constancia en el uso de un marco conceptual determinado por parte de un testigo puede aumentar o disminuir su credibilidad. La categorización parece ser uno de los mecanismos que juega un papel significativo en la construcción de la credibilidad del testigo en el contexto de la sala de audiencias. En este contexto institucional y reglado, se espera que los testigos ofrezcan una declaración precisa y coherente. Sin embargo, en el testimonio del testigo lego Soria se observa una reveladora incongruencia en su proceso de categorización. Al ser interrogado sobre la naturaleza de la relación que mantenía con el imputado, este testigo parece oscilar entre dos marcos conceptuales diferentes. Como puede observarse en el Texto 1, este testigo primero se define como cliente del imputado.

Texto 1.

Presidente Usted ha sido citado señor para prestar e: declaración testimonial en el juicio que se sigue contra el señor Adrián Zabala. (..) ¿Usted lo conoce al señor Zabala?

Soria Si

Presidente ¿Es amigo, enemigo, e: tiene alguna relación que a usted le impida declarar (correctamente)?

Soria Yo fui cliente de él cuando él ()

Presidente ¿Usted ha sido?

Soria Cliente de él

Presidente Cliente.

Esta elección léxica apela al discurso de los negocios y por ende construye la relación existente entre el testigo y el imputado como una relación meramente contractual. El testigo se posiciona como un consumidor que demanda un servicio (en este caso, asesoramiento parapsicológico) y posiciona al imputado como proveedor. No obstante, en una secuencia inmediatamente posterior, este mismo testigo caracteriza la relación que mantenía con el imputado como una relación entre paciente y profesional.

Texto 2.

Soria Bueno yo lo conozco, a raíz de que: e bueno yo creo en todo lo que el señor Zabala presentaba ¿no? que es, el trabajo parapsicológico. (..) Este: yo me encontraba con algunos problemas personales. (..) y: a través del diario lo contacto. (..) Tomo su teléfono y lo contacto telefónicamente, me da una entrevista, asisto, ahí lo conozco personalmente, y bueno. así empieza nuestra nuestra relación digamos de paciente y profesional.

A través de esta categorización alternativa, el testigo representa su relación con el imputado como aquella basada en la confianza y dependencia que caracteriza la relación entre el paciente y el profesional médico. Este nuevo marco conceptual crea un diferente posicionamiento para el testigo, que se presenta como persona que necesita ayuda experta a causa de una dolencia, y otorga al imputado la posición de profesional con conocimientos valiosos y legítimos para ofrecerle una solución.

Sin embargo, como veremos a continuación, este marco conceptual tampoco se mantiene constante. El vocabulario que este testigo emplea para describir su relación con el imputado y hacer referencia a la parapsicología revela una apelación recurrente a elementos del mundo médico: *una relación digamos de paciente y profesional; me había citado en el consultorio; no no en función de: lo tratamiento que se venía llevando. por darle alguna denominación.* Asimismo, cuando es instado por el presidente a describir su relación con el imputado, este testigo recurre a una analogía entre la consulta parapsicológica y la consulta médica: *Yo: había depositado en él mi confianza. Obviamente ¿no? Como cuando uno va al médico, uno deposita. está ávido necesitaba de alguien en quien confiar y que de pronto lo ayude a salir adelante, bueno yo deposité en él obviamente mi confianza.*

No obstante, cuando el fiscal, empleando el marco conceptual de la medicina propuesto por el testigo, lo interroga sobre el tipo de problemas de salud que motivaron la consulta, el testigo niega haber tenido problemas de salud y explica que lo que tenía eran problemas anímicos o depresión. La respuesta del testigo encierra una contradicción con el sentido común y pone en evidencia la incongruencia de su autoposicionamiento. El testigo primero se define como paciente que busca ayuda profesional, pero luego niega poseer la característica definitoria de tal posición: una enfermedad. La incongruencia que manifiesta Soria en su testimonio contribuye a socavar su credibilidad y su inconstancia se interpreta como sospechosa.

Este posicionamiento no es producto solamente de las respuestas del testigo sino que el fiscal realiza una significativa contribución al introducir en sus preguntas comentarios parentéticos (textos 3 y 4 más abajo) que subrayan la fluctuación en las elecciones léxicas y en los marcos conceptuales que realiza este testigo. El efecto general de tales comentarios es desacreditar el testimonio de Soria.

Texto 3.

Fiscal Señor Zabala ((sic por Sosa)) el presidente le preguntó si usted había tomado algo o había comido algo ese día. No pudo precisar. Le voy a insistir un poquito sobre ese tema. ¿Usted sobre eso no recuerda? Antes de ir a la entrevista. sesión. o como a usted le guste llamarle.

Texto 4.

Fiscal E: ¿otro problema de salud? Aparte de los que ya ha mencionado. si le podemos llamar salud.

A las fluctuaciones, se suma la constante falta de precisión que caracteriza las respuestas de este testigo que brinda respuestas vagas y poco informativas. En el apartado 5 se explora en mayor detalle de qué manera las respuestas de Soria no cumplen con las expectativas de informatividad y precisión; máximas de Grice de calidad y cantidad, respectivamente. Es la combinación de estos elementos, y no la instancia única y aislada, lo que contribuye al posicionamiento de este testigo como evasivo.

Nivel de descripción: identificaciones oficiales y respuestas ampliadas

Van Dijk (1995: 275, mi traducción) sostiene que es posible “describir personas, lugares y hechos con mayor o menor detalle y con distintos niveles de abstracción” y observa que tales decisiones pueden conllevar consecuencias argumentativas, retóricas e ideológicas. Los testigos analizados difieren en el grado de detalle y especificidad con que responden a las solicitudes de descripción y a las preguntas de los interrogadores. En general, se observa que son los testigos policiales quienes se destacan por sus respuestas detalladas y su alto nivel de especificidad.

El Subcomisario Torres, a cargo del Cuerpo de Investigaciones Especiales de la provincia de Córdoba, se distingue por precisar fechas, direcciones, apellidos y lugares. En vez de utilizar identificaciones relacionales (p. ej. mi hermano) que dependen del contexto y de las circunstancias en las que se proporciona la identificación (Pomerantz, 1987), este testigo policial utiliza identificaciones oficiales que permiten identificar al referente de modo descontextualizado (Subcomisario Torres: *Se identifica como Margarita Lourdes Suárez*). Asimismo, los testigos policiales ofrecen números (Subcomisario Viña: *Hay una pared de aproximadamente debe haber dos metros setenta. tres metros hasta la vereda*), en vez de caracterizaciones generales, y lo hacen incluso sin que tales precisiones le sean directamente solicitadas (ver texto 5).

Si bien en muchas ocasiones los abogados solicitan explícitamente que los testigos precisen medidas específicas (Fiscal: *El caño, el diámetro del caño ¿de cuánto es?*), es interesante notar que en repetidas oportunidades los testigos policiales ofrecen mayores detalles de los solicitados y suministran respuestas ampliadas que podrían ser consideradas una violación de la máxima de relación de Grice.

En el siguiente texto, el Subcomisario Torres proporciona una descripción pormenorizada del cuchillo que vio en la casa del imputado. A pesar de haber sido interrogado solo sobre la ubicación física del cuchillo, este testigo ofrece de forma voluntaria una respuesta ampliada. Además de confirmar que el cuchillo se encontraba en la mesita de café, el policía describe el cuchillo con un alto grado de detalle especificando su forma, el largo aproximado de la hoja en centímetros, el tipo y la calidad.

Texto 5.

Fiscal	Otra cosa e: () para terminar con la parte del puñal. ¿Estaba sobre la mesa el puñal?
Subcrio. Torres	Sobre una mesita sí. (..) Era un puñal e: (.) semicurvo quince hojas más o menos- quince centímetros la hoja es como si hubiese sido un cortapapel algo (de eso) muy fino. un trabajo muy fino.

Stygall (2001) observa que los peritos proporcionan respuestas detalladas y explicaciones pormenorizadas que exceden de forma significativa la respuesta mínima requerida. Lo mismo se observa en el testimonio de los testigos policiales. Las respuestas ampliadas les permiten hacer uso extenso del turno de habla y presentar contenido ideativo que respalda su posición argumentativa. Si bien la respuesta de este testigo podría ser negativamente evaluada por el interrogador y desencadenar impaciencia y hostilidad (Atkinson, 1992), las digresiones de los testigos policiales no reciben ningún tipo de sanción o reprimenda, ni desencadenan impaciencia en el interrogador. A diferencia de los testigos legos, cuyos rodeos son descalificados como impertinentes (Fiscal a Soria: *Bueno pero yo le pregunté otra cosa.; Fiscal a Soria: No. yo no le pregunto si usted creería. su hipótesis*) y cuyas digresiones despiertan impaciencia en los interrogadores, los testigos policiales no parecen cumplir con una de las observaciones generales formuladas por O’Barr y Conley (1990:16) quienes sostienen que los testigos al responder a una pregunta no se apartan del tema ni introducen información no solicitada.

Por su parte, el Subcomisario Viña brinda respuestas altamente informativas y precisas que incluyen referencias de tipo oficial. En el siguiente texto, se pide a este testigo que especifique si había o no una parada de autobús cerca del lugar en que se encontró el cuerpo de una de las víctimas. Esta información tiene importancia clave puesto que la confirmación de la inexistencia de una parada de autobús socava considerablemente la posición del imputado. Luego de responder a la pregunta de polaridad del fiscal (*¿HABÍA en ese momento alguna parada de colectivo próxima?*), el policía produce una especificación ampliada, es decir, “una respuesta no-mínima a una solicitud de especificar” (Heffer, 2005:117, mi traducción). La larga descripción del área que rodea al parque ofrece información no solicitada por la pregunta de polaridad precedente.

Texto 6.

- Fiscal Hay alguna hay alguna - para redondear este punto hay alguna en ese lugar ¿HABÍA en ese momento alguna parada de colectivo próxima?
- Subcrio Viña No. No. no nunca pasó el colectivo por cerca del Parque Las Naciones por alguna de las cuadras del parque autóctono. El parque autóctono está en Nicanor Carranza que es la que baja. del otro lado está la Fader que junta la Sagrada Familia y arriba creo que se llama Giménez Pastor la calle o sea. Por ninguna de esas arterias ha pasado el cuarenta y siete o alguna de las líneas de colectivo. (..) Por eso me extrañaba que estuviera buscando cerca de las paradas supuestamente lo buscaba cerca de las paradas de colectivo. No había ninguna parada por ahí.

Esta respuesta también podría ser evaluada como redundante, y por ende en violación de la máxima de cantidad de Grice, dado que el mismo contenido proposicional (básicamente, “no había paradas de autobús en el área”) se repite tres veces. El uso de la repetición como recurso retórico que enfatiza la información tampoco se ajusta a las observaciones generales realizadas por O’Barr y Conley (1990) en relación al comportamiento esperado de los testigos en la sala de audiencias. Sin embargo, esta descripción detallada y redundante cumple funciones interpersonales al permitirle al Subcomisario Viña ostentar su conocimiento acabado de la zona y proyectarse como observador experimentado. Además, la repetida refutación del argumento del imputado por parte de este testigo sirve a los intereses de la acusación.

Por último, y nuevamente en directa oposición a las observaciones de O’Barr y Conley (1990), este testigo policial sí comenta sobre sus reacciones y creencias acerca de los hechos narrados. Este testigo menciona su desconcierto y sorpresa (Subcomisario Viña: *Por eso me extrañaba que estuviera buscando cerca de las paradas*) lo que contribuye a suscitar todavía más sospechas en torno al argumento del imputado. En lugar de sancionarlos por tal comportamiento, se observa que los interrogadores institucionales solicitan a los testigos policiales que amplíen y expliquen sus interpretaciones personales y conclusiones.

Baja informatividad

Mientras que el alto grado de detalle y las identificaciones oficiales parecen contribuir a la credibilidad, la vaguedad referencial, la ambigüedad y las respuestas de bajo nivel informativo son negativamente evaluadas en este contexto. Al igual que otros tipos de interacción de tipo institucional, la interacción en la sala penal está orientada a metas, lo que implica que existen “restricciones especiales que determinan lo que se considerará como contribución permitida en función de la actividad en desarrollo” (Heritage, 2005: 106, mi traducción). La dinámica de la interacción durante la fase del interrogatorio en un juicio penal está organizada sobre la base de secuencias de preguntas y respuestas y existen restricciones sobre lo que cuenta como respuesta útil y adecuada. Cuando el participante institucional formula una pregunta, se espera que el testigo produzca la segunda parte del par adyacente secuencialmente pertinente: una respuesta. Cualquiera sea el enunciado (o reacción verbal o no verbal) que se produzca a continuación de una pregunta, este será interpretado como una respuesta. Sin embargo, formular una pregunta no garantiza que el testigo brinde la respuesta preferida y proporcione la información que se considera útil y relevante.

En el siguiente texto el presidente del tribunal interroga al testigo Soria sobre el tipo de café que ingirió en la casa del imputado. El presidente formula una pregunta con opciones ofreciendo al testigo una variedad de posibles respuestas (Presidente: *¿Cómo era? ¿era batido, era con espuma, era café con leche, cortado, café solo?*). Como se presume que el imputado añadió una mezcla de tranquilizantes al café que le ofreció al testigo durante la entrevista, esta pregunta es significativa.

Texto 7.

- Presidente Señor Soria. (..) volvamos a: ¡ cafecito. (..) ¿Cómo era? ¿era batido, era con espuma, era café con leche, cortado, café solo?
- Soria Café como los que uno hace en su domicilio.
- Presidente TODOS los que le nombré hace uno en su casa por eso se lo pregunto!

En lugar de comprometer su respuesta con una de las múltiples opciones disponibles o bien mencionar un tipo diferente de café, este testigo ofrece una respuesta completamente general (Soria: *Café como los que uno hace en su domicilio.*) que viola claramente la máxima de cantidad de Grice. Esto genera impaciencia en el presidente que descarta la respuesta ofrecida (Presidente: *TODOS los que le nombré hace uno en su casa por eso se lo pregunto!*) y vuelve a exigir una respuesta con mayor grado de especificidad.

Además de fluctuar de forma recurrente en su definición del tipo de relación que mantenía con el imputado (ver apartado 3), este testigo brinda respuestas que exhiben una marcada vaguedad y no contribuyen a la progresión temática del interrogatorio. Esta imprecisión genera hostilidad y nerviosismo en los interrogadores que deben repetir y reformular las preguntas de forma recurrente hasta obtener la respuesta deseada y, en algunas ocasiones, incluso interrumpir las respuestas repetitivas y erráticas del testigo (Fiscal: *¡ta bien. eso ya lo dijo. pero usted puede decir que ahí no había ingerido en esa fecha.*)

Evación

Además de ser vago y ambiguo, este testigo exhibe cierto comportamiento evasivo. En el texto 8 que se analiza a continuación, el fiscal formula una pregunta de polaridad (*¿Usted estuvo- era motivo de: las consultas con Zabala algún tema relacionado con su actividad sexual?*) sobre un tema evidentemente comprometedor para este testigo: su sexualidad. Dado el trasfondo sexual del caso judicial estudiado (el imputado Zabala reconoce ser homosexual, haber usado un nombre de mujer y haberse vestido como mujer) y la sospecha general que pesa sobre el tipo de relación que existía entre el imputado y el testigo Soria, esta pregunta constituye evidentemente una amenaza para la imagen social del testigo al llevar implícita una asociación con el estigma de la homosexualidad.

Texto 8.

Fiscal Señor Soria. (...) Con respecto a su sexualidad. (...) Usted estuvo- ¿era motivo de: las consultas con Zabala algún tema relacionado con su actividad sexual?

Soria Si yo tengo problemas sexuales creo que iría aun sexólogo, o a un psicólogo. no a un parapsicólogo.

Fiscal No yo no le pregunto si usted creería. su hipótesis. le pregunto si en el caso concreto a Zabala lo () lo trató por algún problema sexual.

Incómodo con el potencial peligro para su imagen que plantea esta pregunta, el testigo se muestra reacio a suministrar una respuesta directa y, en cambio, cuestiona la lógica implícita en la pregunta. Este elusivo testigo responde formulando una relación hipotética entre dos proposiciones donde plantea que la situación imaginaria A (una persona tiene problemas sexuales) daría lugar a la proposición B (tipo de proveedor de cuidados que sería consultado). Esta respuesta hipotética le permite al testigo distanciarse de la implicación perjudicial para su imagen que identifica en la pregunta del fiscal y brindar una contestación que deja a cargo del fiscal la responsabilidad de inferir la respuesta. Esto genera nuevamente cierto fastidio en el interrogador que rechaza la respuesta del testigo e insiste en obtener una respuesta directa afirmativa/negativa (Fiscal: *No yo no le pregunto si usted creería. su hipótesis. le pregunto si en el caso concreto a Zabala lo () lo trató por algún problema sexual*). En este pasaje se observa que la pregunta del fiscal, al indagar sobre la posibilidad de que el testigo haya consultado a Zabala por un problema de tipo sexual y no por la depresión que según el testigo motivó la consulta, perturba la imagen social positiva que el testigo busca construir para sí en dos sentidos. Por un lado, lo posiciona como potencialmente mentiroso y por otro lado, como potencialmente homosexual.

Conclusiones

Se ha logrado observar que la congruencia de las definiciones de sí mismo, de su relación con los otros, y de otros aspectos de la realidad social que proporcionan los testigos ante la audiencia judicial es un factor clave para su valoración como testigos creíbles. Una vez que el testigo categoriza un aspecto de la realidad social aludiendo a un marco conceptual determinado, sus elecciones léxicas subsiguientes deben ser coherentes con dicho marco. Por lo tanto, las fluctuaciones de los testigos en la sala de audiencias (ver apartado 3) tienen un efecto negativo sobre su credibilidad general y pueden ser estratégicamente explotadas por los interrogadores para exponer la incoherencia del testigo y desacreditar la veracidad de su testimonio. Las fluctuaciones del testigo Soria contribuyen a su posicionamiento como testigo evasivo y poco colaborador que intenta ocultar la participación del acusado. Es necesario recalcar que el posicionamiento de Soria como testigo evasivo no surge solo de una instancia aislada de fluctuación al momento de categorizar sino que es resultado de la acumulación de varios recursos de diferente tipo. Soria exhibe un patrón de respuestas imprecisas, evasivas y de bajo nivel informativo (ver apartado 5) que vulneran las expectativas que rigen en este contexto y obstaculizan la progresión temática.

Las descripciones que incluyen identificaciones oficiales y cifras producen un efecto de referencialidad, es decir, contribuyen a la construcción de un mundo posible y real en el que los hechos narrados adquieren un valor de verdad (Jacquemet, 1996: 144) al añadir factualidad al testimonio. Tales descripciones son esperadas y elogiadas en este contexto y resultan favorables para la construcción de una imagen creíble. Incluso si tales descripciones pormenorizadas no son solicitadas, su ofrecimiento voluntario se interpreta como señal de cooperación por parte del testigo que es, por ende, positivamente evaluado. Por el contrario, la recurrencia de respuestas de bajo nivel informativo sugiere evasión (ver apartado 6).

Estos resultados parecen indicar que a pesar de las advertencias que formuló hace más de medio siglo el jurista francés Gorphe en contra de considerar a “la precisión como un criterio de veracidad o exactitud” (1967: 396), las descripciones precisas y con lujo de detalles contribuyen al éxito del testigo en su proyección identitaria. Asimismo, el estilo de expresión seguro, claro, ordenado cronológicamente y sin vacilaciones (que en general caracteriza a los testigos policiales) también parecen contribuir a la credibilidad general del testigo. De estas observaciones se deriva una desigualdad de condiciones iniciales entre los testigos legos, no familiarizados con las expectativas que rigen en este contexto ni con el medio en el que deben desarrollar su actuación, y los testigos policiales, testigos para quienes posiblemente no se trate de su primera participación en un juicio. Los testigos policiales parecen estar más familiarizados con las expectativas que rigen esta interacción

institucional: saben qué tipo de información se valora, qué metas persiguen los diferentes participantes y cómo deben comportarse para fomentar una buena impresión.

Este estudio demuestra que en el contexto de la sala de audiencias, el testigo, es decir, el participante que no está siendo objeto de juzgamiento desde el punto de vista legal si es objeto de juzgamiento social. El testigo que declara en una audiencia judicial está obligado a representar un papel y en la dramatización de tal papel hace susceptible de valoración su identidad. Se trata, en definitiva, de una dimensión de la identidad del testigo, la dimensión de la credibilidad, la que es blanco de las estrategias interaccionales de los abogados y los juicios que los jueces emiten sobre su confiabilidad. El testigo posee un papel que debe desempeñar en el escenario de la sala de audiencias y para fomentar una buena impresión, creíble y coherente de sí mismo, debe desplegar una cuidadosa actuación. Sin embargo, no siempre logra fomentar con éxito la impresión deseada. Los resultados señalan que la evaluación que el tribunal haga de la credibilidad del testigo dependerá en algunos casos de la claridad, precisión y pertinencia de la información que proporcione. El testigo está obligado entonces a cumplir con las máximas de modo, calidad y relación (Grice, 1975) para lograr ser percibido favorablemente como un testigo colaborador: un testigo honesto que no tiene nada que ocultar. Sin embargo, cumplir con estas expectativas resulta a veces delicado puesto que supone revelar aspectos comprometedores de la vida íntima que se relacionan con otras dimensiones de su identidad (como por ejemplo la orientación sexual; ver apartado 6) y que lo obligan a someter su vida personal y familiar al escrutinio de los otros. No se debe olvidar que está siempre presente la potencial sanción legal al testigo que comete el delito de falso testimonio.

Comentarios finales

Con respecto al interrogante general que orienta este estudio, ¿cómo construyen los testigos su credibilidad?, se ha logrado derivar una conclusión importante. La construcción de la credibilidad, o falta de credibilidad de los testigos no es el resultado del trabajo individual de los testigos sino que es una empresa conjunta. Es decir, no basta con que el testigo se posicione como creíble sino que tal posicionamiento debe ser ratificado por la audiencia. La audiencia puede contribuir de forma activa tanto a dar crédito a la imagen social que el testigo busca proyectar para sí (solicitando, por ejemplo, explicaciones a los testigos policiales) como a desacreditar (en algunos casos con marcada ironía) la imagen de los testigos al poner en evidencia sus incongruencias. Se observa entonces que la construcción de la credibilidad no es producto de una sola persona sino de dos, su naturaleza es por ende intrínsecamente relacional. Asimismo, no es algo que se logre en el vacío sino que es situada, la identidad se teje y desteje en la interacción social con los otros.

Convenciones de transcripción utilizadas

MAYÚSCULAS énfasis	. tono descendente
, tono ascendente	(..) pausa
() fragmento inaudible	- autoreparación
: sílaba alargada	! entonación descendente marcada
¿? entonación interrogativa	(.) micro pausa
(()) comentarios del transcriptor	

Notas

¹ Proyecto sobre interacción verbal institucional entre los representantes del estado y el público que se lleva a cabo con el aval y subsidio de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba y que forma parte del programa del Grupo de Estudios del Discurso bajo la dirección de la Dra. Isolda E. Carranza.

² Los nombres de los testigos y demás participantes han sido cambiados a fin de asegurar el anonimato.

Referencias

- Atkinson, J. Maxwell. (1992). "Displaying neutrality: Formal aspects of informal court proceedings". En Paul Drew & John Heritage (comps). *Talk at work. Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 199-211.
- Conley, John M. y William O. Barr. (1990). *Rules versus relationships: the ethnography of legal discourse*. Chicago/Londres: University of Chicago Press.
- Cotterill, Janet. (2003). *Language and Power in Court. A Linguistic Analysis of the O. J. Simpson Trial*. Great Britain: Palgrave Macmillan.
- Davies, Bronwyn y Harré, Ron. (1990), "Positioning: The discursive production of selves". *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20, 43-63.
- Fairclough, Norman. (1989). *Language and Power*. Londres/Nueva York: Longman.
- Fairclough, Norman. (1992). "Discourse and Text: Linguistic and Intertextual Analysis within Discourse Analysis". En *Discourse Studies* 3(2), 193-217.
- Fairclough, Norman. (1993). *Discourse and Social Change*. Londres/Nueva York: Longman.
- Fairclough, Norman. (1995a). *Media Discourse*. Londres: Arnold.
- Fairclough, Norman. (1995b). *Critical Discourse Analysis*. Londres/Nueva York: Longman.
- Goffman, Erving. (1971 [1959]). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gorphe, François. (1967). *La apreciación judicial de las pruebas*. Buenos Aires: La Ley.

- Grice, Paul. (1975). "Logic and conversation". En Peter Cole & Jerry Morgan (eds.) *Syntax and Semantics*, Vol. III, *Speech Acts* (pp. 43-58). New York: Academic Press
- Heritage, John. (2005). "Conversational Analysis and Institutional Interaction". En Sanders Robert E. y Fitch, Kristine L. (comps), *Handbook of Language and Social Interaction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 103-147.
- Heffer, Chris. (2005). *The Language Of Jury Trial: A Corpus-Aided Analysis Of Legal-Lay Discourse*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Jacquemet, Marco. (1996). *Credibility in Court. Communicative Practices in the Camorra Trials*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stygall, Gail. (2001). "A different class of witness: experts in the courtroom". En *Discourse Studies* 3 (3), 327-349.
- van Dijk, Teun A. (1995). "Discourse semantics and ideology". En *Discourse & Society* 6 (2), 243-289.
- van Dijk, Teun A. (2006). "Discourse and manipulation". En *Discourse & Society* 17 (3), 359-383.

Capítulo 153: 1259-1263

Los valores atribuidos al pretérito perfecto compuesto español
en las diferentes regiones dialectales argentinas:
una propuesta investigativa

Leandro Silveira de Araujo

En Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Los valores atribuidos al pretérito perfecto compuesto español en las diferentes regiones dialectales argentinas: una propuesta investigativa

Leandro Silveira de Araujo

Faculdade de Ciências e Letras, UNESP

Araraquara, Brasil

leandrocbt@msn.com

Resumen

El principal objetivo de este trabajo es plantear una propuesta de descripción de los valores atribuidos al pretérito perfecto compuesto (PPC) por hablantes de diferentes regiones dialectales argentinas. Eso es porque, como indican algunos estudios, esa forma verbal parece surgir en diferentes contextos, según la zona lingüística observada. En especial, Argentina parece ofrecer diferentes manifestaciones de este tiempo verbal, visto que en determinadas regiones (noroeste, por ejemplo) su productividad aparentemente es amplia, mientras que en otras su uso se limita a situaciones de mayor formalidad; motivo que nos lleva a una observación diatópica del fenómeno. De ese modo, a fin de que delineemos el comportamiento del PPC en el territorio argentino, nos apoyamos en la propuesta de Fontanella de Weinberg (2004), que divide el país en siete regiones dialectales (Bonaerense; Central; Cuyana; Litoral; Nordeste; Noroeste y Patagonia), en el cuadro teórico de la Variación y Cambio Lingüísticos, en teorías para proceder al estudio del tiempo verbal, así como en la dialectología y en los conceptos de género discursivo.

Introducción

Esta propuesta investigativa parte del cuestionamiento que suelen hacer los estudiantes brasileños de español como lengua extranjera (ELE) sobre el posible valor que la forma verbal del pretérito perfecto compuesto (he estudiado) puede vehicular. Eso se debe a que no encontramos en el sistema verbal de la lengua portuguesa una forma destinada fundamentalmente a la expresión del valor de ante-presente, o sea, que rescate la idea de acción terminativa puesta en un segmento temporal que también abarca el momento de enunciación¹.

A partir de esto, surgen indagaciones como las que he presenciado durante mi proceso de aprendizaje de ELE: mientras los profesores nativos de España nos orientan a observar la forma compuesta como poseedora de un valor próximo al del *pretérito perfeito* portugués, eso es, *estudei, estudou, estudamos, estudaram*, una profesora argentina intenta convencernos de que el PPC estaría más cerca del valor conceptual verificado en la perífrasis verbal de valor durativo, *tenho estudado*.

Basados en estudios sobre el pretérito perfecto compuesto (ALARCOS LLORAC, 1972, ARAUJO, 2009, CARTAGENA, 1999, GUTIÉRREZ ARAUS, 2008, OLIVEIRA, 2007), creemos que esa divergencia proviene de un uso variable de este tiempo verbal. Variación que se puede detectar desde un acercamiento diacrónico, diatópico, diastrático, diafásico, entre otros.

Acercamiento Teórico

A fin de entender mejor la realización de este fenómeno, observamos, según describe Nelson Cartagena (1999: 2941), que esta forma verbal indica:

“[...]que una acción se realiza antes del punto cero que nos sirve de referencia para medir el tiempo, pero dentro del ámbito que tiene como centro la coexistencia o simultaneidad del dicho punto con el momento del habla. Dicho de otro modo, he hecho no significa acción simplemente ocurrida fuera del ámbito de nuestro presente, sino en relación directa con este.”

Por el vínculo con el presente, muchas veces la forma del pretérito perfecto compuesto es asociada a eventos que ocurrieron muy distantes temporalmente; expresando acciones que, por ser tan lejanas, crean la impresión de que no están en un momento abarcado por el mismo segmento temporal, ámbito primario de coexistencia, en que sucede el momento de la enunciación, como en: “Hace tres años que ha muerto mi padre”. Tal ocurrencia se justificaría porque:

“[...] la forma de ante-presente se utiliza cuando el proceso designado por ella, independiente de su distancia objetiva de la actualidad, opera sobre ella por la importancia que se le asigna, ya sea en sentido positivo o negativo. (CARTAGENA, 1999:2942).”

Teniendo en cuenta un acercamiento diatópico al fenómeno, el mismo autor se dedica a describir la variación en el uso del pretérito perfecto compuesto en diferentes regiones hispánicas, estudio que lo lleva a considerar que esa forma compuesta tiene menor productividad en América frente a la forma del pretérito perfecto simple (estudié). En sus palabras: “Contrariamente a lo que ocurre en España, la forma simple se emplea en América con notable mayor frecuencia que la compuesta”. (1999: 2946)

Eso es así porque, según Cartagena, la disminución en todo el continente podría estar relacionada al hecho de que “la anterioridad inmediata se expresa en la norma [...] americana con el pretérito [indefinido]” (1999: 2950); es decir, el valor de ante-presente parece ser atribuido, en las variedades americanas, también al pretérito indefinido. En este sentido, fijándose específicamente al área donde nuestros estudios deben desarrollarse, es decir, Argentina, el autor subraya la disminución en el uso del pretérito perfecto compuesto por medio de la etiqueta “la conocida creciente neutralización en el empleo de estos tiempos a favor de la forma simple en el cono sur de América” (1999: 2948).

A partir de la descripción verificada en parte de la bibliografía sobre el asunto, Cartagena (1999: 2949) confiere al uso del pretérito perfecto los siguientes valores en las variedades americanas: (1) “tiempo imperfectivo, durativo reiterativo, presente”, como en: “Toda la vida he tenido ese hábito”; (2) expresión de “acciones particulares efectivamente concluidas en el pasado, pero que el hablante interpreta como repetibles”, como en: “Yo he jugado golf con él”; (3) negación de “una situación para el pasado, que aún puede ocurrir en el futuro”, como en: “Todavía no ha llegado”; y, finalmente, (4) sentido perfectivo, o sea, terminado, pero que aún expresa relevancia afectiva, como en: “Y cuando ya estaba en plena carretera, ¡me he llevado un susto...!”. No obstante, es imprescindible señalar que los significados arriba mencionados, generalizados a toda América, de hecho, resultan de observaciones del fenómeno en algunas regiones del continente, como en México, cuyo análisis es de Lope Blanch (1961).

Planteando, igualmente, un panorama de las funciones del pretérito perfecto compuesto en América, Gutiérrez Araus (2008, s/n) atribuye tres funciones a la forma verbal: “(A) Función de perfecto resultativo-continuativo; (B) Función enfatizadora en discurso narrativo” y por último “(C) Función de ante-presente o pasado de anterioridad inmediata.

Enfocando, más específicamente, el uso del pretérito perfecto en las variedades dialectales argentinas, por medio de entrevistas a hablantes nativos y de la corta descripción hecha por Gutiérrez Araus (2008), sabemos que la forma sufre una significativa variación diatópica, siendo más productiva si nos dirigimos al norte del país. De este modo, como expone la autora: en Tucumán, por ejemplo, el perfecto compuesto “cuenta con la preferencia de los hablantes en todos los casos en que sea posible su empleo.” (Gutiérrez Araus, 2008: s/n).

A su vez, en cuanto a la variedad de Buenos Aires, la autora afirma que el pretérito perfecto no se destina a expresar la anterioridad inmediata a la enunciación; su uso estaría más vinculado al valor resultativo con relevancia en el presente. Además, sería más común en niveles formales del discurso, en los que el monitoreo lingüístico es mayor.

Complementariamente, al evaluar la perspectiva de uso que tienen hablantes nativos de diferentes países sobre el tiempo verbal en discusión, desde nuestra tesis de licenciatura (ARAUJO, 2009), verificamos una divergencia entre los datos ofrecidos por informantes argentinos. Así, los entrevistados de la variedad porteña juzgaron el pretérito perfecto improductivo, excepto en situaciones de mayor atención al discurso, como las vinculadas, por ejemplo, al medio académico. A la vez, hablantes de regiones más al norte del país, como describió Gutiérrez Araus (2008), presentan un uso mayor del pretérito perfecto.

Rasgo subrayable, resultado de esta investigación, proviene de una informante del interior de Córdoba que dice que muchas veces se usa la forma del pretérito perfecto compuesto en contextos propicios, según la norma gramatical, al uso del pretérito simple, como en: ayer he ido al cine, en la que el marcador temporal ayer indica que el tiempo en que sucedió la acción ya está terminado cuando se enuncia la oración; es decir, el momento de la acción no parece estar ubicado en el ámbito primario coexistencia, sino en el de anterioridad.

Problemática y planteamientos investigativos

Expuesto el panorama de nuestro objeto de estudio, tanto bajo la perspectiva descriptiva gramatical como bajo la perspectiva de la variación lingüística, certificamos la existencia de una bibliografía significativa sobre la definición del pretérito perfecto compuesto. Sin embargo, advertimos que esa sistematización muchas veces parece atarse a la descripción de uso de la variedad castellana, o, cuando vuelta hacia América, aparentemente generaliza el valor del pretérito a todas o a muchas zonas lingüísticas, como si su uso y productividad fuesen iguales o estuviesen muy próximos.

Más específicamente en el caso de Argentina, los cortos análisis del perfecto compuesto se limitan a dos bloques: la variedad de Buenos Aires y al español usado “más al norte del país”, creando la impresión (que creemos pueda estar equivocada) de que el uso de esa forma verbal presenta solamente dos comportamientos. Además, no hemos encontrado muchos estudios dedicados a la descripción efectiva de los valores atribuidos al pretérito perfecto en el país.

Frente a esa brecha, nuestro trabajo se justifica por intentar evaluar como se da el uso del pretérito perfecto en las siete regiones dialectales argentinas (según la división dialectal propuesta por Fontanella de Weinberg, 2004), desarrollando un estudio que posibilite el conocimiento de los significados atribuidos al pretérito en esas variedades y verificar hasta que punto podemos generalizar diatópicamente los valores en el país en cuestión.

Otro eje de nuestro análisis estará preocupado en verificar la existencia de otras formas verbales que puedan expresar el valor prototípico (según las descripciones gramaticales) del pretérito perfecto, eso es, el significado de anterioridad inmediata a la enunciación en un ámbito primario de coexistencia (ante-presente).

Esta propuesta secundaria resulta de la descripción de algunos teóricos sobre la variación del pretérito perfecto compuesto, así como de la impresión de algunos hablantes nativos. Según ambas perspectivas, el pretérito indefinido también expresaría, en algunas variedades, el valor de anterioridad inmediata a una referencia cuyo punto central está en el ahora de la enunciación.

De ese modo, además de presentar, en nuestras conclusiones, una descripción que exponga el uso efectivo de esa forma verbal en cada región dialectal, conseguiremos divulgar un análisis comparativo que subraye las similitudes y diferencias entre los usos del fenómeno en esas áreas lingüísticas.

Para llevar a cabo las propuestas de investigación de este trabajo, es fundamental, paralelamente a una fundamentación teórica, la constitución de un corpus que nos permita observar como ocurre, de hecho, el uso del pretérito perfecto compuesto.

Con ese reto, partiendo de los valores que la bibliografía consultada atribuye a la forma verbal del perfecto compuesto (ante-presente, resultativo-continuativo, enfático, entre otros), nos proponemos buscar y analizar un género discursivo que agregue los tipos textuales²: descriptivo, narrativo, expositivo y/o argumentativo. Eso es porque, según nos parece, esa tipología puede contribuir a la productividad de formas verbales relativas a la noción temporal que estamos enfocando. O sea, para describir eventos, ordenarlos temporalmente, explicar y analizar determinadas situaciones o ideas nos parece necesario, entre otras, formas verbales que estén vinculadas al segmento temporal que abarca desde el pretérito hacia el presente – segmento temporal en que, al principio, el pretérito perfecto compuesto se ubica.

Creemos que podemos encontrar todos estos tipos textuales en el género: entrevistas radiofónicas, que, vinculadas a situaciones más relajadas, eso es, menos monitoreadas, podrán formar un corpus más cercano al vernáculo de cada región dialectal. Por esa razón, recogeremos esos enunciados en programas de radio con rasgo más humorístico, relajado y sin mucha preocupación por la erudición. Además, por ser un género oral tanto en su concepción como en su medio de divulgación y producido en interacciones menos formales, los enunciados tienen como característica una mayor espontaneidad, ofreciéndonos un material de estudio que no esté muy distante del uso cotidiano del lenguaje.

Subrayamos que todo ese material puede ser encontrado en sitios que agrupan radios argentinas de transmisión on-line según la provincia a la que pertenecen. Para definir las características del corpus, principalmente en relación a la variable espacial, recogeremos datos de radios que dispongan la programación, el nombre del locutor responsable por la conducción de cada programa y, sobre todo, que dispongan de un medio comunicativo (mail, número telefónico) entre el oyente y la dirección de la radio, pues este canal nos permitirá la extracción de eventuales dudas en cuanto al origen del hablante observado. Todas las entrevistas serán grabadas con apoyo del software Audacity 1.3.

Se privilegió la elección de las ciudades representantes de las variedades estudiadas por la influencia socio-político-económica que poseen en relación a las demás ciudades de la misma región. Partimos del supuesto de que éstas, actúan muchas veces como modelo lingüístico. Y creemos encontrar en las ciudades que siguen, una referencia ideal para búsqueda de datos: Buenos Aires (Región Bonaerense), Rosario (Región litoral), Posadas (Región Nordeste), San Miguel de Tucumán (Región Noroeste), Córdoba (Región Central), Mendoza (Región Cuyana) y Comodoro Rivadavia (Región Patagonia).

Junto a la constitución y análisis preliminar del corpus, desarrollaremos una profundización teórico-interdisciplinar que incluirá estudios sobre: a) teorías sociolingüísticas, con especial atención a trabajos ya existentes sobre la variación en el uso del pretérito perfecto compuesto; b) dialectología, con enfoque a las variedades argentinas; c) géneros discursivos; d) conceptos relativos al sistema verbal: tiempo, modo y aspecto, dando privilegio al sistema verbal del español.

Terminadas las lecturas sobre los temas citados arriba y elaborado el corpus, se recopilarán todas las apariciones del pretérito perfecto compuesto. Entonces aplicaremos la teoría al material lingüístico recopilado. Subrayamos también el uso del software estadístico GOLDVARB para la cuantificación de los datos, ya que tal procedimiento podrá contribuir a una mayor transparencia en el análisis y en la descripción de los resultados.

Finalmente, al cumplir esas actividades, intentamos suplir la falta de una descripción sistemática y completa sobre el uso del pretérito perfecto compuesto en el español de Argentina, contribuyendo para el esclarecimiento de un tema que ha generado muchas divergencias tanto en ámbito científico como en el educativo. Además, esto podrá facilitar la divulgación de contenidos lingüísticos sobre el español usado en el país.

Notas

1 Según observamos en nuestros estudios (ARAUJO: 2009), este valor es considerado primario, esto es, fundamental por las gramáticas de la lengua española.

2 Consideramos la propuesta de Marcuschi (2005), en la que se concibe género discursivo igualmente a Bajtín (1997), eso es, como “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (2005:25). A su vez, los tipos textuales son “[...] definidos por seus traços linguísticos predominantes. Por isso, um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto”. Señalamos también que, según Marcuschi, un único género textual puede abrigar más de un tipo de texto.

Referencias

- Alarcos Llorach, Emilio (1972) *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- Araujo, Leandro S. de (2009) “*La gramática lo propuso, pero he escuchado...*”: um estudo comparativo sobre o uso dos pretéritos indefinido e perfecto segundo a perspectiva da gramática normativa e a impressão de uso efetivo de hispanofalantes. Araraquara, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”,
- Bakhtin, Mikhail (1997) *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Cartagena, Nelson (1999) “Los tiempos compuestos”. En: BOSQUE, Ignacio. y DEMONTE, Violeta (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española II*. Madrid: Espasa.
- Gutiérrez Araus, María de la L. (2008) “Caracterización de las funciones del pretérito perfecto en el español de América”. Disponible en http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/2_el_espanol_de_america/gutierrez_m.htm.
- Lope Blanch, Juan. M. (1961) “Sobre el uso del pretérito en el español de México”. *Studia Philologica. Homenaje ofrecido a Dámaso Alonso* (Número 2): 373-385.
- Oliveira, Leandra. C. (2007) *As duas formas do pretérito perfeito em espanhol: análise de corpus*. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Fontanella de Weinberg, María B. Org. *El español de la Argentina y sus variedades regionales*. 2. ed. Bahía Blanca: Asociación Bernadino Rivadavia.
- Marcuschi, Luis A (2005) “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. En: Dionísio, Ângela. P. Org. (2005). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna.

Capítulo 154: 1265-1271

La no vigencia en el momento de habla:
sobre la posibilidad del anti-perfecto como categoría gramatical

Guillermo Soto y Felipe Hasler

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

La no vigencia en el momento de habla: sobre la posibilidad del anti-perfecto como categoría gramatical*

Guillermo Soto y Felipe Hasler

Universidad de Chile

Santiago, Chile

gsoto@uchile.cl; keche.felipe@gmail.com

Resumen

De acuerdo con Dik (1997), el perfecto es un aspecto de perspectiva retrospectiva que codifica la vigencia en el momento de habla de un estado de cosas anterior. El presente trabajo propone la existencia de una categoría semántica y gramatical de anti-perfecto que, en contraste con el perfecto, codifica la no vigencia en el momento de habla de un estado de cosas pasado. Dado que, al igual que el perfecto, el anti-perfecto es sensible a la vigencia de una situación anterior en el momento de habla, proponemos que se trata de un segundo tipo de aspecto de perspectiva retrospectiva. Tras revisar las nociones de perfecto en Comrie (1976) y Dik (1997), y la noción de pasado discontinuo en Plungian y van der Auwera (2006), se observa el modo en que la categoría propuesta puede realizarse en tres lenguas: el mapudungun, el inglés y el español, con especial atención al primero.

Introducción

Algunos autores han reconocido, en lenguas no relacionadas, un significado gramatical en virtud del cual un estado de cosas (en adelante, EdC)¹ se presenta desvinculado del momento de habla (en adelante, MH) (Bertinetto 1997, Hantson 2005, Golluscio 2000, Plungian y van der Auwera 2006, Salas 2006). El fenómeno se ha descrito ya de modo aislado, ya como una variedad de pasado. Si bien el término anti-perfecto (en adelante, AP) se ha utilizado esporádicamente para designar esta categoría, no parece haber, hasta donde hemos indagado, caracterizaciones que integren este significado gramatical en un modelo más amplio, relacionándolo con el resto del sistema gramatical. En el presente trabajo, argumentamos que existe una categoría semántica AP que puede codificarse gramaticalmente. Mientras desde el punto de vista de su significado, se trata de una categoría inversa al perfecto, en tanto gramaticalizada, la categoría puede catalogarse, siguiendo el modelo de Dik (1997), como un tipo de aspecto de perspectiva retrospectiva, en otras palabras, como un operador de segundo nivel que tiene alcance sobre la predicación central (*core*). En apoyo de esta propuesta, se analizan, someramente, casos en tres lenguas: mapudungun, inglés y español, que presentan la categoría en grados distintos de codificación gramatical.

El trabajo se organiza de la siguiente manera. En primer término, se caracterizan brevemente el perfecto y sus usos, y se revisa la noción de pasado discontinuo, propuesta por Plungian y van der Auwera (2006). Posteriormente, se propone una categoría de AP, que vincula la noción de pasado discontinuo con la de perfecto como alternativas de un mismo aspecto de perspectiva retrospectiva. Tras proponer que la categoría semántica de AP puede codificarse gramaticalmente o manifestarse en el discurso, se analiza el morfema *-fu-* del mapudungun, que codificaría AP; la perífrasis *used to*, del inglés, que, de acuerdo con descripciones de otros autores, también codificaría esta noción, y el imperfecto del indicativo del español, que, en el uso, podría desencadenar interpretaciones AP. El trabajo finaliza con una síntesis de la propuesta.

El perfecto: la vigencia en el momento de habla

Existe cierto consenso en considerar que el perfecto (*he cantado*) indica la relevancia presente de un EdC pasado (Comrie 1976, Smith 1997, Dik 1997, entre otros). El hecho de relacionar dos situaciones distingue esta categoría de otras próximas como la oposición perfecto/imperfecto y el aspecto de situación o *aktionsart*: mientras las últimas pueden considerarse tipos de aspecto interno, se ha planteado que la primera es una variedad de aspecto externo (Dik 1997). Más específicamente, Dik categoriza al perfecto como un tipo de aspecto de perspectiva, categoría que cubre las maneras en que un EdC es visto desde un punto temporal externo. Existen básicamente dos tipos de aspecto de perspectiva: el prospectivo, que realiza una predicción acerca de lo que va a ocurrir sobre la base de la información que el hablante tiene en MH, y el perfecto, que liga una situación pasada con el presente, indicando algo sobre el pasado que aún es relevante en MH. Aunque el aspecto de perspectiva tiene un fuerte componente temporal (cfr. Smith 1997), su semántica no se agota en él, pues, como señala García Velasco (2003:143), “en función de la información disponible en un determinado momento, indica el estado en que se encuentra un EdC”.

Siguiendo, entre otros, a Comrie (1976), pueden distinguirse cuatro tipos o usos de perfecto: el de resultado (estricto o amplio): *He cerrado la puerta*, en que el resultado de un evento pasado es vigente en MH (*La puerta está cerrada*); el de situación persistente o continuativo: *He vivido toda mi vida en el*

mismo barrio, en que un EdC iniciado en el pasado persiste en MH (*Aún vivo ahí*); el de pasado reciente: *Han golpeado a la puerta*, en que el EdC pasado es muy próximo a MH (*Acaban de golpear*); y el experiencial: *He estado en Mendoza*, en que se informa que cierto tipo de EdC ha ocurrido al menos una vez en un marco temporal que incluye a MH (*He estado en Mendoza al menos una vez en mi vida*).

El pasado discontinuo

En *Tense*, Comrie (1985: 42-43) se pregunta si es posible una lengua “que pueda tener una forma gramatical que codifique una situación que se mantuvo en el pasado, pero ya no se mantiene en el presente”; esto es, una categoría con un valor inverso al del perfecto. Plungian y van der Auwera (2006) proponen un marcador no estándar de tiempo, el pasado discontinuo (PD), que cumpliría esta función. El PD porta el significado de ‘pasado y no presente’ o ‘pasado sin relevancia presente’, por lo que se distingue de los marcadores estándares de pasado, que no codifican información sobre la vigencia del EdC en MH. De acuerdo con los autores, la mayoría de las lenguas que poseen PD no tienen la categoría gramatical de tiempo, por lo que construyen la referencia temporal vía implicaturas por defecto, basadas en significados aspectuales y modales. Así, en wolof, una lengua africana, el morfema de PD *oon* distingue la oración *Dem na* (Ella se fue) de *Dem-oon na* (Ella se fue, pero ya volvió) (Plungian y van der Auwera 2006: 332).

Los autores citados proponen tres diferencias básicas entre los marcadores estándares de pasado y el marcador de PD. Con respecto al contenido semántico, mientras el pasado estándar ubica un EdC en un tiempo anterior a MH, dejando cualquier otra deducción sobre la ubicación temporal en el plano pragmático, el PD codifica un quiebre nocional entre el ahora del hablante y el EdC pasado. En lo que respecta al aducto sobre el que opera el marcador, en las lenguas con sistema estándar de pasado, la raíz de un verbo finito no puede aparecer sin marcador de tiempo, mientras que en las lenguas con PD, la forma sin la marca de PD es gramatical. Finalmente, mientras los marcadores de pasado estándar operan sobre una predicación que no tiene, previamente, referencia temporal, los marcadores de PD modifican la referencia temporal previa de las predicaciones. De las dos últimas propiedades, se desprende que los marcadores de PD son opcionales, por lo que su frecuencia es menor que la de los marcadores estándares de pasado.

Plungian y van der Auwera distinguen dos variantes de PD, dependientes del aspecto del verbo principal (*aktionsart*). En los verbos que los autores denominan ‘imperfectivos’ —categoría que cubre estados, procesos durativos y situaciones habituales—, el marcador de PD permite la designación de un EdC de duración limitada, cortando la posibilidad de que este se extienda al MH. Esta variante del PD, llamada ‘pasado enmarcado’, se observa en la siguiente oración en futunan, citada por los autores: *Na koi su’a le li’ua* (En ese tiempo, el río todavía fluía) (Plungian y van der Auwera, 2006:323). En el ejemplo, la parte del significado portada por ‘en ese tiempo’ es dada por el marcador de PD *na*.

Cuando la marca de PD se combina con el aspecto perfectivo denota la no existencia de un estado consecuente en MH (o de su relevancia actual). Esta variante de PD se denomina ‘resultado cancelado’. En este caso, el PD no afecta a la predicación explícita en el verbo, sino a sus consecuencias, ya que estas son el único fragmento temporal de las situaciones perfectivas que puede durar hasta MH. La situación se observa en el contraste entre las siguientes oraciones, pertenecientes al créole de Seychelles: *Mon’ne vine* (Yo he venido (y estoy aquí ahora)), *Mon ti vine* (Yo vine/ había venido (pero ya me devolví)) (Plungian y van der Auwera 2006:325). El morfema de PD *ti* codifica el resultado no vigente.

Finalmente, en el plano de los usos que se derivan de los significados anteriormente descritos, los autores plantean que el morfema de PD puede usarse para expresar el significado de pasado remoto. La relación de la lejanía con el PD se establece a través de la expresión de distancia temporal que porta este último, al negar la vinculación de una situación dada con el momento de habla. Un ejemplo de esto lo constituye la siguiente oración, tomado del wolof, *Daan naa rawante fas* (Yo hacía carreras de caballos antes) (Plungian y van der Auwera 2006: 332).

En conclusión, Plungian y van der Auwera (2006) proponen la existencia de la categoría PD, en que una situación pasada se presenta desconectada de MH. Además, identifican dos variedades dependientes del aspecto de la predicación: el pasado enmarcado y el pasado de resultado cancelado.

El antiperfecto

En este trabajo, proponemos que el significado descrito por Plungian y van der Auwera no corresponde a una categoría no estándar de tiempo, sino a un AP, cuyo contenido semántico es inverso al del perfecto². Consecuentemente, planteamos que el aspecto de perspectiva retrospectiva no se manifiesta solo en el perfecto, que codifica la vigencia de un EdC en MH, como propone Dik (1997), sino también en el AP, que codifica la no-vigencia. Ambos tipos de aspecto de perspectiva son sensibles a la pertinencia de un EdC pasado en MH.

De modo sugerente, las dos formas de discontinuidad propuestas por Plungian y van der Auwera, pasado de resultado cancelado y pasado enmarcado, tienen un significado inverso al perfecto de resultado y al de situación persistente. Lo mismo ocurre con el uso de pasado remoto del PD y el

perfecto de pasado reciente. Esto permite plantear que no solo el significado general propuesto para el pasado discontinuo es el inverso al del perfecto, sino también (algunos de) sus posibles tipos o usos.

Más ampliamente, proponemos que AP es una noción semántica que puede codificarse en el sistema gramatical de una lengua, presentarse en ciertas construcciones gramaticales específicas o generarse en el discurso, a partir de ciertas unidades que favorecen interpretaciones con significado AP. El mapudungun, el inglés y el español ilustrarían, respectivamente, cada una de estas posibilidades.

El anti-perfecto como categoría gramatical: el *-fu-* del mapudungun

A nuestro juicio, el morfema *-fu-* codifica gramaticalmente el significado AP en mapudungun³. En esta lengua, el sistema de la referencia temporal se construye a partir de la dicotomía entre el morfema *-a-* y la forma no marcada. Para el presente análisis no consideraremos los casos con morfema *-a-*, que porta el significado de tiempo futuro⁴. El significado de la forma no marcada depende del aspecto de situación o *aktionsart* de la predicación. Con predicados estativos, se comunica, típicamente, que el estado persiste en MH:

- (1) Tañi ruka müle-y La Florida lof mew
 Mi casa estar-3°sing.ind comuna en.
 Mi casa está en la comuna de La Florida (Héctor Mariano, c.p.).

Por su parte, con predicados dinámicos, se comunica, típicamente, que el evento es pasado:

- (2) Dewma-n kiñe ruka
 Hacer-1°sing.ind una casa
 Hice una casa (Héctor Mariano, c.p.).

La inserción del morfema *-fu-* altera la relación que los predicados tienen con MH:

- (3) Tañi ruka müle-fu-y Santiago waria mew
 Mi casa estar-A.P.-3°sing.ind ciudad en
 Mi casa estaba en la ciudad de Santiago (ya no).
 (4) Dewma-fu-n kiñe ruka welu lüf-künü-y
 Hacer-A.P.-1°sing.ind. una casa pero quemar-quedar-3°.sing.ind.
 Había hecho una casa, pero se quemó entera (Héctor Mariano, c.p.)

El morfema *-fu-* desvincula el evento anterior de MH, codificando su no-vigencia.

En un nivel de especificidad mayor, pueden distinguirse dos tipos de *-fu-* correlativos a los tipos de perfecto de Comrie. En primer lugar, un anti-continuativo que designa EdCs de duración limitada, que no se extienden hasta MH. Este tipo resulta, típicamente, de la combinación del marcador de AP con un verbo estativo:

- (5) Kiñe ta kurü-namun-nge-fu-y, kangelu lüg-namu-nge-fu-y,
 Una negro-pata-ser-A.P.-3°sing.ind. otra blanca-pata-ser-A.P.-3°sing.ind.
 kangelu karü⁵ -namu-nge-fu-y
 otra verde-pata-ser-A.P.-3°sing.ind.
 Una era de patas negras, la de patas blancas, y la otra de patas de verdes. (Ahora ya no, porque están muertas) (Salas. 2006: 232)
 (6) Kiñe rupachi kiñe domo kalko-rke nie-rke-fu-y alün püñeñ.
 Una vez una mujer bruja-evid. tener-evid.-A.P.-3°sing.ind. muchos hijos
 Había una vez una mujer, que resultó ser bruja, que tenía muchos hijos (Relmuan. 1997:21).

Por otro lado, el morfema *-fu-*, en combinación con predicaciones dinámicas, designa la no existencia de un estado consecuente en MH (o la no relevancia de dicho estado en MH). En este tipo, que denominamos anti-resultativo, el morfema no altera la relación temporal que el predicado establece con MH, sino que anula una relación posible entre el EdC pasado y MH:

- (7) Katrū-fu-n ñi wili
 Cortar-A.P.-1°sing.ind. mis uñas
 Me había cortado las uñas (pero me volvieron a crecer) (Salas.2006:131).

El anti-resultativo también puede indicar que la acción realizada no tuvo las consecuencias esperadas:

- (8) Kintu-fu-y engün fey chi epu pichi-ke domo, welu pe-la-fi-ngün.
 Buscar-A.P.-3°pl.ind. esas dos pequeña-pl. mujer pero ver-neg.-p.s'ellos a ellos'
 Habían buscado a las 2 niñas, pero no las encontraron (Salas.2006:245).

Además, es frecuente encontrar el morfema *-fu-* en combinación con verbos de comunicación, indicando fallas en esta, como en:

- (9) Feymu kũme müllo-nge-la-y weche-ke wentru. Ngülam-nge-fu-y,
 Entonces buen mollera-ser-neg.-3°s.ind. joven-pl. hombre. Aconsejar-v.pas.-A.P-3°sing.ind.
 allkü-la-y-ngün dew, dewma fũtra trem-lu engün ka
 Escuchar-neg.-3°pl.ind. ya ya mucho crecer- 3°plr.ind.
 No tienen buena cabeza los jóvenes. Se les ha aconsejado, pero no han escuchado, como ya han crecido
 (Relmuan. 1997:53-54).

Finalmente, el morfema *-fu-* también puede adquirir el valor de pasado remoto, en ocasiones complementado por adverbio el *kuyfi* 'hace mucho tiempo' o el morfema *-rke-*, marcador de evidencialidad. Se presenta, fundamentalmente, en narraciones y en conversaciones que tratan acerca de las costumbres antiguas.

- (10) Kuyfi mew, tripa-ke-rke-fu-y la püllel mew
 Antes en salir-hab.-evid.-A.P-3°s.ind. cementerio de
 petu moro-le-lu mapu.
 todavía moro-est.-cuando tierra

Antiguamente, se cuenta que salían los muertos del cementerio, cuando la tierra estaba todavía mora (no bautizada) (Salas.2006:245).

En conclusión, el contenido semántico del morfema *-fu-* es inverso al del perfecto, pues codifica la desvinculación de un EdC anterior con respecto al MH. Además, los tipos de perfecto, salvo el experiencial, tienen su contraparte en las variantes del morfema *-fu-* anteriormente señaladas: anti-continuativo, anti-resultativo y remoto.

El anti-perfecto como construcción gramatical: el *used to* del inglés

En tanto AP constituye una categoría semántica, puede también expresarse por otros medios. Distintos autores han propuesto que la construcción *used to* del inglés comunica un EdC desconectado de MH (Bertinetto 1997, c.p.; Hantson 2005). Si bien la construcción, típicamente caracterizada como habitual⁶, posee otras propiedades, predicaciones como la siguiente no pueden, de acuerdo con Bertinetto, ser continuadas por cláusulas que comuniquen la persistencia del EdC en MH:

- (11) *John used to teach at UCLA in the Spring quarter. Maybe he still does (Bertinetto. 1997: 221).

Este comportamiento lleva a Bertinetto a plantear que *used to* es una "perifrasa de 'confinamiento en el pasado'" (1997: 223). En la misma línea, Hantson (2005: 266), quien emplea el término anti-perfecto para referirse al fenómeno, estima que "*used to* (casi siempre) expresa una desconexión entre el pasado y el presente". Con todo, ambos autores discrepan en lo que respecta al estatus semántico o pragmático del significado AP de *used to*: a diferencia de Bertinetto, Hantson piensa que se trata de una implicatura cancelable.

El anti-perfecto en el discurso: el imperfecto español

En ciertos contextos, el imperfecto del indicativo español, en combinación con EdCs estativos, puede recibir una interpretación anti-continuativa⁷, como en:

- (12) Esto yo lo sabía (pero ya no, ya no me acuerdo)

En este caso, la interpretación AP no es la única disponible, pues existen otras como:

- (13) Entonces la profesora me preguntó, y para mi suerte, me sabía la respuesta

El significado AP es semejante al imperfecto de conato, que comunica que en un momento pasado un EdC inminente no se realizó (se comunica, por lo tanto, que existió el estado preparatorio de la situación inminente). Por ejemplo:

- (14) Iba a ir (y no fui, estuve por ir)

A diferencia del imperfecto de conato, el imperfecto AP comunica que en un momento pasado una situación se dio, pero no continúa en el momento de habla. De acuerdo con lo expuesto, la siguiente oración puede recibir múltiples interpretaciones:

- (15) Hoy día jugaba Chile
 a) De conato (*Y no jugó*)
 b) Antiperfecto (*No lo estoy viendo/no lo vi*)
 c) Evidencial reportativo (*Según me dijeron*)

Conclusión

En síntesis, proponemos que AP es una categoría semántica que puede manifestarse de diverso modo en las lenguas. En aquellos casos en que se codifica gramaticalmente, corresponde, en el modelo de Dik (1997), a un tipo de aspecto de perspectiva retrospectiva. Mientras el perfecto codifica la vigencia en MH de un EdC anterior, el AP codifica la no vigencia. El contenido semántico del AP es inverso al del perfecto. Además, los tipos de perfecto, salvo el experiencial, tienen su contraparte en los tipos de AP anteriormente señalados: anti-continuativo, anti-resultativo y remoto. En consecuencia,

planteamos que el AP es la categoría espejo del perfecto. La siguiente Figura contrasta, de modo muy esquemático, los significados del perfecto y el AP, a partir del modelo del perfecto resultativo y el AP anti-resultativo:

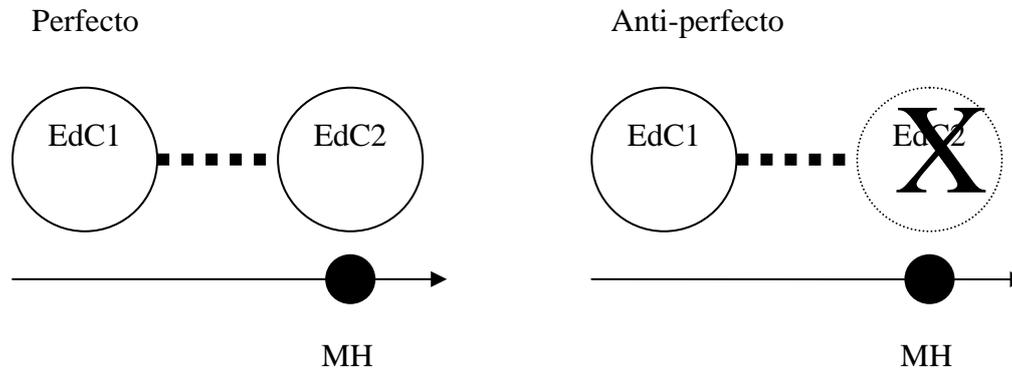


Figura 1: Contraste entre el perfecto y el anti-perfecto.

En la Figura, cada círculo transparente simboliza un EdC. EdC1 es el EdC designado por el verbo principal y se ubica antes de MH. La flecha simboliza la línea del tiempo, que va de izquierda a derecha. El círculo negro representa MH. Como se observa, tanto en el perfecto como en el AP, EdC1 se relaciona con un EdC posterior (un post-estado) vigente en MH. Mientras en el perfecto la relación se sostiene, el AP comunica que la relación (esperable) no se da, lo que se ilustra con la X sobre EdC2.

Una ventaja de integrar AP en un modelo gramatical como el de Dik (1997) es que permite ubicar la categoría en una arquitectura clausular de capas que establece predicciones respecto de su comportamiento gramatical. De acuerdo con el modelo, el aspecto de perspectiva, en tanto gramaticalizado, funciona como un operador de nivel 2 en la capa de la predicación central (*core*)⁸. Estos operadores ubican el EdC con respecto a algún parámetro y, en conjunto con los satélites léxicos del mismo nivel, permiten generar la predicación extendida, un EdC calificado y ubicado, sobre el que funcionan operadores y satélites de carácter modal. Si nuestro análisis es correcto, el operador de AP, en las lenguas que lo poseen, debería tener bajo su alcance los operadores de aspecto de fase y estar bajo el alcance de los operadores modales.

Una proyección evidente de la presente investigación es el estudio de otras lenguas en que la noción propuesta se exprese. Siguiendo a Plungian y van der Auwera (2006), esta categoría podría encontrarse en lenguas sin categoría gramatical de tiempo y que hayan sido descritas a partir de una oposición futuro/no-futuro y un marcador no estándar de pasado. Este es el caso del guaraní (Bertinetto. c.p.) y del romané, el futunan y el wolof (Plungian y van der Auwera 2006).

Notas

* El presente trabajo ha sido posible gracias al proyecto SOC 08/26-1 de la Universidad de Chile. Agradecemos a Héctor Mariano, quien dicta clases de lengua en el taller de lengua mapuche de la Universidad de Chile, por su constante apoyo en el desarrollo de la presente investigación. Además, cuando empezábamos esta investigación, consultamos en The Linguist List por eventuales estudios sobre anti-perfecto. Agradecemos a quienes nos respondieron, especialmente a P.M. Bertinetto, S.M. Dickey, D. Gerasimov, T. Maisak, J. Parkeris, L. de Saussure, M. Sherkina-Lieber y S. Steever.

1 Entenderemos por EdC, siguiendo a Dik (1997:51), "la concepción de algo que puede ser el caso en algún mundo". *Grosso modo*, es equivalente a la situación de Smith (1997) y a lo que otros modelos denominan eventualidad. Esta y las siguientes traducciones son de los autores: G.S. y F.H.

2 Otros autores han empleado este mismo término para el tipo de significado que aquí se describe: S. Steever para el tamil (c.p.) y A. Hantson (2005).

3 La descripción propuesta es próxima a la noción de implicatura rota empleada por Golluscio (2000) para este mismo morfema.

4 Aunque, cfr. Hengeveld y Mackenzie (2008) para un análisis alternativo.

5 En este contexto *karū* no significa precisamente 'verde', sino más bien 'tordillo', una mezcla entre gris y blanco.

6 Aunque, véase a los autores citados para contraejemplos en que no posee valor habitual: *There used to be a book-case in this room* (Hantson 2005: 261). Más ampliamente, el significado habitual no parece compatible cuando el aducto del operador es un EdC estativo.

7 También el imperfecto ruso (S.M. Dickey, c.p.) y el francés (L. de Saussure, c.p.) parecen tener usos AP.

8 El mismo lugar ocuparía en el caso de interpretarse como PD.

Referencias

- Bertinetto, Pier Marco (1997) *Il dominio tempo-aspettuale*. Turín: Rosenberg & Sellier.
 Comrie, Bernard (1975) *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.
 Comrie, Bernard (1985) *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.
 Dik, Simon. 1997. *The theory of functional grammar. Part.1: The structure of the clause*. Berlín y Nueva York: Mouton de Gruyter.
 García Velasco, Daniel (2003) *Funcionalismo y lingüística. La gramática funcional de S.C Dik*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

- Golluscio, Lucía Ángela (2000) "Rupturing implicature in the Mapudungun verbal system: the suffix *-Fʔ*". *Journal of Pragmatics* 32 (1): 239-263
- Hantson, André (2005) "The English perfect and the anti-perfect *used to* viewed from a comparative perspective". *English Studies* 86 (3): 245-268
- Hengeveld, Kees y J. Lachlan Mackenzie (2008) *Functional Discourse Grammar: A typologically-based theory of language structure*. Oxford: Oxford University Press
- Plungian, Vladimir y Johan van der Auwera (2006) "Towards a typology of discontinuous past marking". *Sprachtypologie und Universalienforschung* 59 (4): 317-349.
- Relmuan, María Angélica (1997) *Kiñeke nüttram ka pentukun dungu feypiél pu Rapawe ka Rukapangui lof che*. Temuco: UFRO, Instituto de Estudios Indígenas.
- Salas, Adalberto (2006) *El mapuche o araucano. Fonología, gramática y antología de cuentos*. 2ª ed. Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- Smith, Carlota S. (1997) *The parameter of aspect*. 2ª ed. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Capítulo 155: 1273-1284

Competencia escrita, pragmática textual y tradiciones
discursivas en la historiografía colonial (en los siglos XVI y XVII)

Eva Stoll

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Competencia escrita, pragmática textual y tradiciones discursivas en la historiografía colonial (en los siglos XVI y XVII)

Eva Stoll

Institut für Romanische Philologie, LMU

Múnich, Alemania

Eva.Stoll@lmu.de

Resumen

Esta contribución procura dar una vista panorámica de la historiografía indiana de los siglos XVI y XVII y mostrar su relevancia para la lingüística. En una primera parte, se desarrollan los conceptos teóricos "competencia escrita" y "tradición discursiva" que se necesitan para explicar las condiciones específicas vigentes en la producción historiográfica de la época colonial. Se puede observar una transformación de los tipos de texto tradicionales, fomentada por la producción textual de los autores semiletrados. La toma de palabra de conquistadores como Pedro Pizarro, Diego de Trujillo o Alonso Borregán sólo fue posible a causa de la alfabetización intensificada en la península desde el siglo XV, por un lado, y por el involucramiento del individuo en los procesos burocrático-administrativos de la sociedad colonial, por otro. Sin embargo, los semicultos contradicen, desde el principio, las reglas de la producción historiográfica establecidas en la preceptiva de los humanistas. Así que resulta sumamente interesante comparar sus crónicas con las obras de autores expertos. Tal análisis comparativo se lleva a cabo en la segunda parte de este trabajo. Se contrasta la *Relación* del semiculto Pedro Pizarro con las obras de los historiadores Antonio de Herrera y Bernabé Cobo que utilizaron el texto del soldado como fuente, y se destacan algunas diferencias características entre los textos, tanto en el nivel de las tradiciones discursivas, como en el de la pragmática textual y el del español de la época.

Introducción

La historiografía colonial temprana no sólo dispone de textos fascinantes para los historiadores, antropólogos y críticos de la literatura, sino también para los lingüistas. En lo siguiente, mi objetivo es, por un lado, esbozar, de manera sinóptica, las particularidades de la historiografía colonial de los siglos XVI y XVII que son interesantes para la lingüística, y aclarar la relevancia de los términos "competencia escrita" y "tradición discursiva" en este contexto; por otro, pretendo demostrar a base de un análisis comparativo de tres textos determinados - las obras de Pedro Pizarro, Bernabé Cobo y Antonio de Herrera - la riqueza de los datos lingüísticos disponibles, que nos ofrecen introspecciones reveladoras tanto en el diáspora del español de aquel tiempo, como en las cuestiones relacionadas a la producción de texto y a las tradiciones discursivas.

La historiografía indiana

La "historiografía indiana" comprende un conjunto de textos muy heterogéneos en tamaño, objetivo y elaboración verbal: son las conocidas relaciones e historias, pero también tipos de texto menores como cartas, diarios, relatos, informes, cuestionarios, relaciones geográficas etc. (Cf. Sánchez Alonso 1941-50, Mignolo 1982, Esteve Barba 1992, Stoll 1998). Este hecho no se debe a una imprecisión terminológica, sino es el reflejo de una situación en la que las pautas de la historiografía tradicional ya no servían y había que reaccionar de manera inmediata a los acontecimientos desconcertantes (Cf. Stoll 1997, 2009). Sobre todo en la fase inicial, los protagonistas mismos dieron testimonio del avance de sus expediciones y legitimaron sus decisiones ante la Corona.¹ Muchos de ellos se dieron cuenta de que vivían experiencias únicas que querían documentar para la posteridad, pero evidentemente su objetivo consistía también en resaltar los propios méritos y lograr reconocimiento por parte de la Corona. Asimismo, la Corona exigió, desde el principio, relatos precisos para controlar, en la medida de lo posible, las acciones en el nuevo continente y ajustarlas a la política de expansión. Se necesitaban informaciones concretas, no sólo sobre los sucesos bélicos, sino también sobre las particularidades geográficas, climáticas y etnográficas para planear futuras expediciones y concebir estrategias adecuadas (Cf. Stoll 2009).

Entre los autores de la historiografía indiana hay que distinguir, según procedencia y función, grupos tan distintos como historiadores profesionales, capitanes, conquistadores, oficiales, religiosos, secretarios, encomenderos, indígenas y mestizos, etc. En cuanto a la competencia escrita, hay que diferenciar entre autores experimentados y semiletrados de diferente grado. (Cf. Oesterreicher 1994, 1996).

Alfabetización

El hecho interesante de que haya habido personas con acceso al ámbito de la historiografía que, bajo otras condiciones históricas, no lo habrían tenido, es sólo explicable en vista de la alfabetización

que se había difundido masivamente en el último tercio del siglo XV: tanto los Reyes Católicos y la Iglesia como las corrientes humanistas habían intentado fomentar la educación de amplias capas de la población (Cf. Delgado Criado 1993). Como han demostrado, entre otros, Irving A. Leonard (1953/2006) Francisco de Solano (1988),² la cultura del soldado común era mucho mayor de lo que se había pensado durante largo tiempo. Gracias a las listas de pasajeros que se hicieron en Sevilla, según un decreto del Rey Fernando en 1509, es posible hacerse una idea del origen regional y social de los conquistadores (Cf. Boyd-Bowman 1964/1968, 1985, Romero Iruela/Galbis Díez 1986). Estos provenían sobre todo de Andalucía, Extremadura y Castilla y representaban a todos los estratos sociales, aunque proporcionalmente predominaban los hidalgos e los 'hijos de³ para los que la aventura americana significaba una posibilidad de ascenso social. Según Carmen Gómez Pérez y Juan Marchena Fernández (1985), que investigaron el nivel cultural de 506 soldados, un tercio de éstos sabía escribir, otro diez por ciento incluso muy bien.

Además, los soldados estaban, en la burocracia española bien desarrollada de aquella época, ya inmersos en la red de la comunicación escrita. Estaban familiarizados con tradiciones discursivas como relaciones de mérito, peticiones, testamentos, contratos y cartas, como lo comprueban los numerosos documentos conservados en el Archivo de Indias de Sevilla.

Tradiciones discursivas

Como la historiografía indiana tuvo que enfrentar problemas y necesidades surgidos de una situación de enormes alteraciones socioculturales como lo es la época del descubrimiento, la conquista y la colonización de América, era bien comprensible que ya no sirvieran los modelos de la historiografía tradicional, sino que había que encontrar nuevas formas de expresión que modificaron las existentes tradiciones discursivas.

Bajo tradición discursiva entendemos, siguiendo sobre todo las reflexiones teóricas de Koch/Oesterreicher (1994, 2007), formas intersubjetivamente válidas que corresponden a tipos de situaciones comunicativas, condicionados por factores extratextuales. El término hace hincapié en el hecho de que se trata de modelos de mediación que están históricamente condicionados, y como tales están sometidos a procesos de transformación. Estas formas constituyen una orientación y una ayuda para la producción del discurso individual, y cubren todo el arco entre la inmediatez y la distancia comunicativa. Es decir que existen tradiciones discursivas para escribir una carta privada o un artículo científico, para una entrevista profesional o una conversación entre vecinos.

Aquí nos interesan las tradiciones discursivas historiográficas y en especial cómo el cambio del condicionamiento de la situación exterior se reflejó en el desarrollo de las formas historiográficas.

La preceptiva de la época

Para acercarnos a esta pregunta compleja, deberíamos considerar, primero, la preceptiva de humanistas de la época como Juan Luis Vives, Juan Paéz de Castro, Sebastián Fox Morcillo y Juan Costa. Pero pronto nos daríamos cuenta de que los tratadistas no se interesan en absoluto por los problemas surgidos con el descubrimiento de América, sino que desarrollan una visión idealizada del quéhacer historiográfico que retoma la concepción greco-latina (Stoll 1997, 2002). Reflexionan sobre el carácter ejemplar de la historia, su calidad de *magistra vitae* y dan consejos para la *inventio* y *dispositio* de la historia que entienden, en la línea ciceroniana, como género literario, como forma especial de *narratio*.

Por esta razón existe un abismo profundo entre las reflexiones teóricas de los preceptistas, por un lado, y la práctica de los cronistas de Indias, por otro, que tuvieron que encontrar sus propias soluciones sin poder apoyarse en los consejos de los teóricos. Lo que ahonda el abismo entre ambos todavía más es el hecho de que la historiografía indiana contradice, desde el principio, las reglas de los preceptistas. Mientras que los tratadistas subrayan la necesidad de seleccionar la información para concentrarse en lo esencial, el objetivo de la historiografía indiana consiste, precisamente, en recoger todos los datos asequibles para documentar de manera más completa posible todo lo que pudiera ser de interés futuro. Mientras que a los preceptistas les interesa lo ejemplar, los motivos humanos que se repiten en la historia, los cronistas de Indias se ocupan de las particularidades de una situación histórica singular. Y mientras que, en opinión de los tratadistas, los historiadores deberían ser personas eruditas e imparciales, los autores de la historiografía indiana no suelen resaltar por su formación, sino por ser testigos presenciales que como tales, son subjetivos y parciales.

Reflexiones metatextuales de los cronistas de Indias

En vista de esta intolerancia de concepto y práctica, es sumamente interesante observar lo que dicen los cronistas mismos. De hecho, encontramos bastantes reflexiones acerca de estas preguntas en los paratextos de sus obras (Stoll 1997, en prensa):

El soldado Ruy Díaz de Guzmán, por ejemplo, explica en el prólogo de su obra: "No sin falta de consideración, discreto lector, me moví a un intento tan ajeno a mi profesión, que es militar, tomando la pluma para escribir estos anales del descubrimiento" (1986: 13). Se disculpa por la rudeza de su

estilo, por "este pobre servicio, como fruta primera de la tierra inculta y nueva, y falta de erudición y disciplina" (1986: 53).

Es cierto que aquí, como en otros paratextos, nos topamos con unos tópicos bien conocidos de la tradición literaria. Sin embargo, sería un error contentarse ya con el reconocimiento de un tópico determinado ya que hay que leerlo con atención para captar el valor específico dentro de la argumentación y en vista del trasfondo del autor. Es evidente que la disculpa por un estilo deficiente significa otra cosa en la obra de un autor semiletrado que en la obra de un autor erudito.

El nuevo rumbo en la historiografía indiana se manifiesta, ante todo, en la argumentación de Gonzalo Fernández de Oviedo: Es consciente de los defectos de composición de su Historia a la que describe como "depositario o archivo de depósitos" y compara algunos capítulos de temática variada con "pepitoria" o "composta de diversos géneros de frutas" (1959: V, 93-94); polariza deliberadamente entre obras de estilo de una retórica vanidosa, pero poco comprometida con la verdad y las obras de estilo poco refinado, pero verdaderas como la suya. Fernández de Oviedo proclama - y así lo hace también Agustín de Zárate - a Plinio como modelo, es decir, define la nueva postura de la historiografía indiana como apartada de la postura ciceroniana de los preceptistas. Existen dos razones para ello: por un lado, el hecho de que Plinio tuviera interés en la historia natural, y por otro, que Plinio quisiera separar la historia de la oratoria.

Relación e historia

Cuando nos acercamos a la realidad textual, resulta bastante sorprendente comprobar que en la historiografía indiana se pueden - a pesar del perfil individualizado de muchos textos - distinguir con facilidad dos tipos de texto principales: la *historia* por un lado y la *relación* por otro (Stoll 1997, 1998). La *relación* es la forma menor normalmente utilizada por los testigos de vista para relatar lo sucedido en una expedición o una región particular. Permite una reacción inmediata a una situación concreta ya que su extensión y las exigencias estilísticas están limitadas. Por esta razón, no suele tener ni división en capítulos ni prólogo o dedicatoria. Su origen yace en la *relación particular* del siglo XV, cuando se desarrolló, a lado de los grandes cronicones, una nueva forma para presentar asuntos actuales, militares o políticos. Dentro de la historiografía indiana, la *relación* llega a tener un papel primordial.⁴

La *historia*, sin embargo, constituye una forma mayor que comprende un espacio temporal y local mucho más amplio. Esto significa que los autores no sólo se pueden basar en su propia experiencia, sino que también utilizan fuentes y documentos diversos, por ejemplo los relatos de otros testigos de vista. La *historia* tiene una extensión más amplia y también una elaboración formal más cuidadosa: prólogo, dedicatoria y división en capítulos son elementos constitutivos. El hecho de que el término *historia* se utilice más que el de *crónica* corresponde perfectamente a la nueva orientación de la historiografía: mientras que *crónica* contiene la noción de sucesividad, *historia* significa originalmente "conocimiento adquirido a través de propias investigaciones y experiencias" y se refiere también a las ciencias naturales.

Dentro de estas dos formas principales - *relación e historia* - se encuentran realizaciones muy diversas, debido a la heterogeneidad de los autores y sus objetivos y también debido al hecho de que se caracterizan por tener diferentes grados de competencia escrita.

La competencia escrita de impronta oral

Esto significa que los mismos sucesos historiográficos, especialmente sucesos centrales como la captura de Atahualpa en Cajamarca o la matanza de Cholula, son descritos por personas de formación y trasfondo muy distintos. La envergadura de los textos de la historiografía colonial no sólo proporciona la fascinante posibilidad de tener múltiples perspectivas frente los 'hechos' históricos (Oesterreicher 1997), sino que permite también unas ojeadas informativas a la variación lingüística de la época y a los problemas de producción textual con los cuales tienen que luchar los autores semiletrados. En principio, los autores pretenden orientarse por las pautas de una representación historiográfica. Quieren escribir tal como se debe; sin embargo, por falta de experiencia, no siempre logran cumplir con las normas del lenguaje de distancia y con las exigencias de la tradición discursiva en cuestión. Y precisamente estos momentos de discrepancia, de error, pueden ser altamente reveladores para nosotros.

Antes de entrar en un análisis concreto, es preciso recordar brevemente la base teórica de este acercamiento metodológico. Como Peter Koch y Wulf Oesterreicher (2007) han propuesto, hay que diferenciar, en cuanto a la oralidad y la escrituralidad, entre medio y concepción. Mientras que, con respecto al medio, la distinción entre el código gráfico y el código fónico se basa en una dicotomía, la diferencia conceptual entre lo hablado y lo escrito se concibe como un continuo entre las manifestaciones extremas de la concepción. Tanto la lengua hablada como la lengua escrita se basan en unas estrategias de verbalización que corresponden a las condiciones comunicativas predominantes. En una situación de inmediatez comunicativa, caracterizada por un alto grado de familiaridad y de implicación personal, en la cual los interlocutores están cara a cara y llevan un diálogo espontáneo, sin fijación temática, no suele haber mucha planificación y se tiende a una

contextualización extralingüística a través de gestos y mímica y a una estructuración agregativa. En cambio, un texto historiográfico pertenece al ámbito de la distancia comunicativa: requiere una planificación cuidadosa, una estructuración integrativa y una contextualización lingüística esmerada ya que hay que desarrollar el trasfondo de los acontecimientos de manera que el lector pueda seguir la exposición. Es decir, un texto historiográfico requiere una competencia escrita bastante bien desarrollada - no en vano los tratadistas humanistas exigieron una vasta preparación formal del historiador.

Entre los cronistas semiletrados que no saben cumplir con estas exigencias, contamos, por ejemplo, con autores como Francisco de Aguilar, Alonso Borregán, Francisco de Guzmán, Pedro Pizarro, Juan Ruiz de Arce, Andrés de Tapia y Diego de Trujillo. Sus textos contienen características que pertenecen al lenguaje de inmediatez, por lo que hablamos, tal como Oesterreicher (1994) ha propuesto, de una "competencia escrita de impronta oral".

Desde un punto de vista metodológico, hay que distinguir, aparte de las particularidades relacionadas a las tradiciones discursivas, entre los fenómenos universales de la inmediatez comunicativa, por un lado, y los idiomáticos, por otro (Koch/Oesterreicher 2007: 21). Es decir, en los textos de los semiletrados se hallan rasgos universales de la lengua hablada - como, por ejemplo, escasa variación idiomática, anacolutos, contaminaciones, etc. - que se deben directamente a las circunstancias del proceso de escribir y que, bajo condiciones similares, también se podrían encontrar en textos de otras épocas y tiempos. Pero también se encuentran fenómenos característicos de la lengua hablada del español que ofrecen detalles interesantes de la variación diatópica, diastrática y diafásica.

El análisis contrastivo

Una comparación de tres autores y sus crónicas

Después de estas aclaraciones teóricas, pretendo, en la segunda parte de mi contribución, ilustrar los aspectos arriba expuestos a través de un análisis de tres textos distintos: la *Relación del descubrimiento y conquista de los reinos del Piru* (1571) del conquistador Pedro Pizarro, la *Historia general de los hechos de los castellanos en las islas y tierra firme del mar océano* (1601-1615) del cronista oficial Antonio de Herrera y Tordesillas y la *Historia del Nuevo Mundo* del jesuita Bernabé Cobo, escrita entre 1625 y 1653. La interrelación de estos textos se funda en el hecho de que la relación de Pedro Pizarro fue usado como fuente tanto por Antonio de Herrera como por Bernabé Cobo.⁵

Según las costumbres de la época, los historiadores aprovechaban todo tipo de documento asequible adoptando pasajes enteros sin cambios radicales, pero sí ajustando normalmente la expresión verbal al estilo de una obra de la distancia comunicativa. Es sumamente interesante observar qué tipos de fenómenos se modifican y qué elementos se eliminan.

Como argumentamos con el diferente trasfondo y nivel educativo de los autores, vamos a proponer unas informaciones sociobiográficas sobre los autores y caracterizar los motivos de su escritura. Empezemos con el soldado cronista.

Pedro Pizarro

Gracias a un número considerable de documentos, -cartas, peticiones, contratos y dos testamentos del octubre de 1577 y del marzo de 1586-⁶ y el sello autobiográfico de su obra, disponemos de bastante información biográfica sobre Pedro Pizarro - lo que no suele ser normal en el caso de los soldados cronistas. Nació en Toledo en 1515 como hijo de Martín Pizarro y Luisa Méndez, ambos naturales de Trujillo, Extremadura.⁷ Salió de España con sólo quince años, cuando su primo Francisco viajó a España para negociar el contrato con la Corona, "la capitulación de Toledo". Durante los tres primeros años Pedro sirvió de paje a Francisco. A los 18 años fue reconocido como soldado: la primera acción militar en la cual participó fue la entrada en Cuzco, en 1533. Esto significa que era demasiado joven para recibir parte del tesoro de Atahualpa. Después de la conquista del reino incaico, Pedro Pizarro permaneció en Perú donde se vio envuelto en las guerras civiles causadas por las hostilidades entre Francisco Pizarro y Diego de Almagro. Pedro permaneció leal a su familia, pero cuando se rebeló Gonzalo Pizarro, el medio hermano más joven de Francisco, luchó al lado de las tropas realistas, las cuales vencieron a los rebeldes en 1548, en la batalla de Jaquijahuana.

El conquistador estaba casado con María Cornejo de Simancas. Había tenido 10 hijos con ella, más una hija ilegítima. Había sido dos veces alcalde de Arequipa, en 1555 y otra vez en 1571, y allí vivió hasta su muerte en 1587.

Pedro Pizarro es un típico representante de los conquistadores españoles: un hidalgo de Extremadura que salió joven de su país para buscar fortuna en el Nuevo Mundo. Obviamente, había recibido una educación básica en España. Sabía escribir y leer, como prueban los documentos que existen todavía. Incluso, tenía ambiciones historiográficas: en 1562 envió una relación sobre los Indios en Tacana a la Corona, lamentablemente no conservada,⁸ y en 1571 terminó su obra sobre la conquista del Perú que contiene también largos pasajes etnográficos. Él mismo decidió redactar una

obra historiográfica, en una fase, en la cual había avivado la discusión acerca de la legitimidad de la conquista. Como testigo de vista "que se a hallado en estas prouinçias hastal fin" (PP 1), ha "osado escreuir esta ystoria porque los que me conoçen sauen ser yo amigo de berdad" (PP 262). Dedicó su obra al Rey "para que con su favor y amparo sea hecha grande" (PP 1).⁹

Antonio de Herrera y Tordesillas

Antonio de Herrera y Tordesillas representa el tipo de cronista oficial que no conoce América por experiencia propia y se sirve de otras fuentes para escribir su texto. Nació en Cuéllar (1549), en la actual provincia de Segovia, como hijo de Rodrigo de Tordesillas e Inés de Herrera.¹⁰ Después de haber recibido una profunda educación humanística en Castilla pasó varios años en Italia donde sufrió la influencia del humanismo italiano. A partir de 1570 trabajó como secretario de Vespasiano Gonzaga Colonna, que más tarde fue virrey de Navarra y Valencia. En esta posición pudo formar excelentes conexiones políticas, y cuando Gonzaga murió en 1586, entró directamente en el servicio del rey español. Sucesivamente, redactó varias obras historiográficas dedicadas a personalidades importantes, por ejemplo en 1591 una historia de Portugal, *Historia de los sucesos de Portugal*, otra sobre la conquista de las Azores. En 1596 su ambición de obtener un puesto importante fue satisfecho: fue nombrado *Cronista Mayor de Indias* (dos años también *Cronista de Castilla*). A partir de esta fecha empezó a coleccionar material relacionado con el Nuevo Mundo para escribir una historia monumental sobre el descubrimiento, la conquista y la colonización de América. El proyecto fue fomentado por la Corona. Herrera no sólo tenía acceso a una enorme cantidad de documentos, sino que también tenía asistentes y podía pedir copias de textos determinados.¹¹ La primera parte de la *Historia*, que comprende el descubrimiento de América y las primeras cuatro décadas, fue publicado en 1601, el resto, que cubre los años siguientes hasta 1554, en 1615. La obra que es mejor conocida como "Décadas" - un título que se refiere a la organización de la materia en décadas - es una de las más extensas sobre la historia de América, consultarla, sin embargo, no resulta fácil, porque secuencias históricas suelen interrumpirse por mantener el orden analítico.

Herrera no sólo tuvo una formación extraordinaria, sino fue en su tiempo el historiador más importante del Reino. Su obra representa la versión oficial de la Corona. Es decir, la selección de los datos y la manera de presentarlos depende directamente de la función legitimadora de la *Historia*.¹²

Bernabé Cobo

Bernabé Cobo nació en Lopera, Jaén, en 1580.¹³ Sus padres, Juan Cobo y Catalina de Peralta, eran hidalgos respetados. Como Pedro Pizarro, vino a América a los 15 años, en una expedición destinada a la conquista del Dorado que, sin embargo, fracasó. Viajó en 1597 a Panamá y dos años más tarde a Perú. Se hizo amigo de Esteban Páez, el rector del colegio jesuita de Caravaca, quien le ofreció una beca para el Colegio de San Martín en Lima, un centro famoso de educación dirigido por los jesuitas, y más tarde fue recibido en el Colegio de San Pablo. En 1601 entró en la Sociedad de los jesuitas y recibió su ordenación 12 años más tarde. Desde 1615 hasta 1617 aprendió las dos lenguas generales de Perú, el quechua y el aimará. Como misionario de señalados intereses científicos, hizo viajes intensos, primero en Perú, luego en México: procuró coleccionar material para una descripción de la naturaleza americana y la cultura indígena. Combinó sus observaciones con el estudio de las relaciones más antiguas que pudo encontrar en los archivos públicos, y entrevistó a los descendientes de los primeros conquistadores. Los últimos quince años de su vida, de 1642 hasta 1657, los pasó en Perú, donde terminó su gran obra enciclopédica, la *Historia del Nuevo Mundo*.

Obviamente, Cobo no omitió esfuerzo para coleccionar material auténtico para su obra, a la cual dedicó 40 años de su vida. Su historia comprende observaciones sobre las condiciones geográficas, aspectos geológicos, astronomía, flora y fauna y todo tipo de datos arqueológicos y etnográficos. Desgraciadamente, sólo se ha conservado la primera de las tres partes de su *Historia*. Tanto el autor como su obra no se conocieron antes del siglo diecinueve cuando se publicaron paso a paso partes de la *Historia*. Por fin, la obra completa fue publicada por Jiménez de la Espada entre 1890 y 1893.

Podemos considerar a Pizarro, Herrera y Cobo como representativos de tres importantes grupos de historiógrafos: el soldado que escribió por ambición personal, el historiógrafo por encargo oficial y el religioso motivado por intereses científicos. En correspondencia con sus diferentes focos temáticos, los escritores profesionales consultaron a Pizarro por razones diferentes: Herrera por la representación de ciertos acontecimientos históricos, Cobo por las informaciones etnográficas sobre la cultura de los Incas y la figura de Atahualpa.

¿Qué tipo de divergencias encontramos en sus textos? Pasemos ahora a los diferentes niveles lingüísticos arriba esbozados.

El nivel de las tradiciones discursivas

En cuanto a las tradiciones discursivas, me tengo que limitar a unas pocas observaciones:

Tanto Herrera como Cobo intitulan a sus obras extensas *Historia*, mientras que Pedro Pizarro llama su texto *Relación*. Este término concuerda con el hecho de que el conquistador escribió como testigo de vista y no manejó fuentes adicionales. Sin embargo, el autor, en el fondo, parece aspirar a una

historia, y de hecho, su relato extenso comprende división en capítulos, dedicatoria y prólogo (cf. Stoll 1996). Su aspiración por un género de índole más objetiva y general que la relación se refleja en un curioso cambio de perspectiva: Relata los sucesos en primera persona singular o plural, como es normal para un testigo de vista:

"[...] nos partimos, y así fuimos y estuimos unos treinta u beinticinco días" (PP 144),

pero luego, en el capítulo veinte, de repente introduce la tercera persona singular para hablar de sí mismo:

"Pues estando *Pedro Piçarro* haziendo guardia en un andén grande..." (PP 135)

Esto se explica por su afán de conferir objetividad a la representación de los hechos y también por el objetivo de describirse a sí mismo como figura históricamente relevante, sin embargo, lleva a incoherencias evidentes en la perspectiva:

"un día que *ybamos* ya cerca de donde Mango Ynga tenía su fuerte, Gonçalo Piçarro tomó la delantera, y *Pedro Piçarro* junto a él a sus espaldas, y tras *Pedro Piçarro* Pedro del Barço, y así siguientes todos, porque por ser el camino angosto no *podíamos* yr más de uno a uno." (PP 194-195)

Aunque los críticos hablan en la literatura secundaria sobre su "lenguaje inculto", (Jiménez de la Espada 1877: XXIII), la "rudeza e imperfección" de su estilo (Porrás Barrenechea 1962: 115d), y la "prosa jadeante y opaca" de la obra (Lohmann Villena 1978: I), la competencia escrita de Pedro Pizarro está bastante bien desarrollada. Mientras que otros semicultos, como Alonso Borregán, luchan denodadamente con las exigencias de la distancia comunicativa, Pedro Pizarro consigue un texto tolerable. Conoce las reglas principales de la producción textual y se orienta hacia un estilo elevado.

A pesar de que no es un escritor profesional, sí ha ganado experiencias en el campo de la escritura, sobre todo en el ámbito de las tradiciones jurídicas. De ahí no sea de extrañar que el estilo cancilleresco se refleje en su obra, por ejemplo, en las numerosas referencias a personas o objetos ya mencionados a través de fórmulas como "el dicho" o "la dicha", que, sin embargo, no favorecen la claridad del texto, sino que hacen la lectura más complicada. Herrera y Cobo simplemente quitan este tipo de referencia como, por ejemplo "en la çabra ya dicha" (PP 8) lo que Herrera transforma en: "en una zabra" (AH 1934: IV, VII, IX).

Parece como si el semiletrado se hubiera orientado también hacia otros modelos estilísticos: encontramos, por ejemplo, en su texto expresiones típicas de la narrativa oral que aparecen también en la novela de caballerías: son fórmulas de introducción como "pues aconteció un día que" (PP 68), "acaeció pues que" (PP 31), "çuçedió que" (PP 22), "y fué así que" (PP 173) o de afirmación conclusiva como "y así lo hizo" (PP 27), "como lo hizo" (PP 158), "y así lo hizieron" (PP 215), "y esto fué así" (PP 141). Así leemos en la relación de Pedro Pizarro: "Pues estando en esta confusión *çuçedió que* un yndio de este Túmbez uino de paz" (PP 22), lo que Herrera cambia por: "En esta confusión llegó un indio a D. Francisco Pizarro" (AH 1934: IV, IX, I); o encontramos en el original "*Acontesció un día que* salidos que salimos seis a hazer esta guardia, Ynojosa [...]" (PP 149) que es modificado por Herrera en: "Salió Pedro de Hinojosa, y con él [...]" (AH 1934: V, VIII, VII). Asimismo, Cobo cambia el original "un día antes *çuçedió que* eclipsó el sol" (PP 192) a "un día antes se eclisó el sol" (BC 1956: II, 132).

Otras expresiones como "dizen que" (PP 247), "dizen que dixo" (PP 42) o "dizen que dezía" (PP 49) recuerdan recursos de la narración conversacional con los que el hablante quiere indicar el grado de veracidad. Resultan fatigosas y poco elegantes, por lo cual son removidos por Herrera y Cobo. Entonces el original

"Dizen los yndios que hera muy amigo de los proues [...] Dizen hera muy afable con los suyos y graue [...] Dizen que beuía mucho más que tres yndios juntos [...] y que preguntándole sus capitanes [...] dizen que dezía que beuía por los proues" (PP 49)

es modificado por Cobo de la manera siguiente:

"Cuentan los indios deste rrey, que era muy amigo de los pobres y [...] que era muy afable con los suyos y bebía más que tres indios juntos [...] y que preguntado de sus privados [...] decía porque bebía por los pobres" (BC 1956: II, 93-94).

Además, encontramos fórmulas del ámbito religioso con las cuales el autor procura poner énfasis en ciertos aspectos, por ejemplo "y plega a Dios que no sean proues en las almas" (PP 168) o incluso un "Amén" que pone como punto final a una anécdota: "todo, como digo, por el paresçer de su secretario. Amén." Lo inadecuado de esta fórmula de oración se refleja en un detalle curioso: un copista más tardío hizo de aquello un "secreptario Aman".

Los fenómenos universales - la pragmática textual

Con respecto al nivel universal de la lengua, encontramos numerosas particularidades, muchas de ellas relacionadas con la pragmática textual. Aunque Pedro Pizarro es consciente de la importancia de la información de trasfondo, no logra adaptarse a las necesidades del lector. Normalmente exagera sus esfuerzos dando explicaciones complicadas que más bien llevan a confundir al lector. Esto se puede ver especialmente en los capítulos etnográficos, cuyas explicaciones son considerablemente condensadas por Cobo.

Lo mismo se puede notar en los pasajes de carácter autobiográfico: Cuando Pedro Pizarro está personalmente involucrado en la acción, tiende a contarla con todos los detalles todavía vivos en su memoria para resaltar la propia relevancia. Pero como no tiene talento de narrador - su virtud es, si es que existe, la precisión - este tipo de detalle resulta fatigoso para el lector. Estos episodios son considerablemente abreviados por Herrera. Donde Pedro Pizarro da una explicación larga y pedantesca:

"Volvimos todos los rostros a ver qué hera, y no bimos la gente de guerra porque benían por la quebrada encubierta entre dos çerros, y como no bimos nada" (PP 149)

Herrera simplemente constata que el soldado español no pudo ver nada:

"pero no viendo nada" (AH 1934: V, VIII, VII).¹⁴

Y mientras que Pedro Pizarro se detiene en los detalles de sus acciones guerreras:

"y Pedro Piçarro fue embeueçido alanceando en los yndios hasta el fin del andén, y queriendo dar la vuelta en redondo, el cauallo metió las manos en los hoyos ya dichos y cayó el cauallo, arrojando de sí a Pedro Pizarro." (PP 135),

Herrera abrevia el pasaje y relativiza las exageraciones inadecuadas:

"[...] y peleando porfiadamente los unos y los otros, cayó el caballo de Pedro Pizarro y él en tierra." (AH 1934: V, VIII, V)

Aunque Pizarro procura estructurar su texto, no sabe como organizarlo de manera eficaz. Parece que el autor no tiene un concepto de la obra en su totalidad, sino que se deja llevar por las memorias y asociaciones que surgen espontáneamente: Él mismo comenta: "Voy entremetiendo algunas cosas éstas que se me ocurren a la memoria, por no olvidallas" (PP 83), lo que a veces incluso le lleva a interrumpir la introducción de un tema nuevo y de pasar a otra temática. Así dice: "Pues antes que se me oluide contaré una orden que estos señores de este rreyno tenían" (PP 201).

Es característico que los autores semiletrados tengan dificultades en desarrollar el espacio local, temporal y personal el cual es, sin embargo, constitutivo para una representación historiográfica. Mientras que Pedro Pizarro parece olvidarse de la necesidad de referencias temporales y sólo da indicaciones vagas como "en aquel tiempo" o "a la sazón", hace más esfuerzos para desarrollar las coordinadas locales. Sin embargo, tampoco éstas son exactas, por lo cual Herrera y Cobo o los remueven o los precisan. Así leemos en la Relación de Pedro Pizarro:

"Aquí, en esta ysla, se hallaron tres yndias que auían sido criadas de los dos españoles que dije se quedaron en esta tierra" (PP 18)

y en Herrera:

"habiendo hallado en la ysla tres yndias que sirvieron a los castellanos que se quedaron en Túmbez cuando se descubrió" (AH 1934: IV, IX, I)

De la misma manera, Cobo cambia el original "*Pues aquí, como digo, en este Aporima* auía un buhío muy pintado" (PP 82) por "*En la ribera del río de Apurima* había un templo muy pintado" (BC 1956: II, 199).¹⁵

Lo mismo se puede constatar para la presentación de personas. Compárese el siguiente pasaje, en el cual la introducción de las personas resulta retorcida:

"Pues uoluiendo al yndio que dixé de Túmbez que no se quiso huír y que auía estado en el Cuzco, el Marqués le mandó llamar y le preguntó con la lengua (que era uno de los muchachos que tengo dicho lleuó a España), que se llamaua don Françisco, que los dos españoles que dije que se quedaron en la tierra los auían muerto los yndios poco antes que nosotros biniésemos a ella, el uno en Túmbez y el otro en Cinto" (PP 24)

En el texto de Herrera la presentación es considerablemente abreviada y más clara:

"quiso saber Don Francisco Pizarro de el indio que le auía ido de paz, qué se hizo de los dos castellanos que se le quedaron en Túmbez quando la descubrió" (AH 1934: IV, IX, II)

El frecuente empleo de los déicticos *este* o *aquí* sería adecuado para una verbalización en la inmediatez comunicativa, pero no es estrategia afortunada para una obra historiográfica.¹⁶ Así que Herrera cambia, por ejemplo el "*de aquí* se uoluió Françisco de Ysásaga a Santo Domingo" (PP 28) por "*se boluió a Panamá, y desde allí* a la Isla Española, Francisco de Isásaga" (AH 1934: IV, IX, I).

El involucramiento personal del conquistador se refleja en numerosos elementos emocionales que están en contraposición a su aspiración por una representación imparcial. Tiende a utilizar metáforas, no literarias, sino basadas en elementos del lenguaje cotidiano. Por ejemplo, describe el comportamiento de los indígenas en las batallas de la manera siguiente:

"Estos yndios tienen una cosa: que quando ban de vitoria son *dimonios en sequilla*, y quando huyen, son *gallinas mojudas*." (PP 148)

Antonio de Herrera adoptó la idea de Pizarro, pero no sus metáforas:

"como estas generaciones de hombres son *muy furiosos con la victoria, son muy mezquinos y pusilánimes* quando van de vençida" (AH 1934: V, VII, VI)

Mientras que Pizarro tiende a exagerar, Cobo y Herrera procuran regularizar el nivel de expresión. Así, por ejemplo, el muy pronunciado "dieron una grita muy grande todos en todas partes" (PP 138) de Pedro Pizarro es cambiado por Herrera en "dieron una gran grita" (AH 1934: V, VIII, VII).¹⁷

Característicos de la postura emocional del cronista son también los numerosos diminutivos y aumentativos, como, por ejemplo, "pequeñuela obra" (PP 1), "fortaleçilla" (PP 35), "muchos caxcauelitos chiquitos" (PP 82) o "muy hombrazo belicoso" (PP 50) que son evitados por Cobo y Herrera. Así el jesuita sustituye el original "buhihuelo" (PP 90) por "buhio" (BC II, 164) y "xunquillos" (PP 67) por "juncos" (BC II, 139).

Elementos idiomáticos del español del siglo XVI

Hablando del nivel de la lengua histórica, tenemos que expresar la reserva de que a base de sólo tres textos, entre los cuales yace, además, un lapso de algunos decenios, no podemos llegar a conclusiones definitivas para el diastema del español de aquella época. Sin embargo, en vista de los conocimientos muy reducidos de la variación subestándar del español, una comparación de los textos puede ser interesante, no sólo por hallazgos concretos, sino también por el acercamiento metodológico que pudiera ser fructífero para futuras investigaciones.

Me limito a enumerar unos cuantos fenómenos. A parte de numerosos casos de Seseo y Ceceo, como, por ejemplo, "proseso" (PP 183), "mençaje" (PP 49) o "çufirir" (PP 139), observamos, en el nivel morfosintáctico, el frecuente empleo del artículo definido con el nombre propio, un empleo probablemente marcado diafásica o diastráticamente, que es evitado por Herrera y Cobo: En vez del original "un papel pequeño escrito, en que dezía *el Bocanegra*" (PP 18) leemos en Herrera "un papel, escrito de *Bocanegra*," (AH 1934: IV, IX, I) o en vez del original "*El Lucas Martínez* les animó" (PP 192) encontramos en Cobo "*Animólos Lucas Martínez*" (BC 1956: II, 132).¹⁸

Sobre todo el léxico utilizado por el conquistador es interesante: Por un lado, encontramos expresiones marcadas diafásicamente, como, por ejemplo, "tetas" (PP 82), lo que Cobo sustituye por la palabra neutral "pechos" (BC 1956: II, 199),¹⁹ por otro, fenómenos diastráticos. Sin embargo, hay que tener cuidado: es evidente que no podemos tomar cada elemento relacionado con el asunto bélico como término restringido al habla de los soldados. Otra vez es revelador observar, cuáles de los elementos son adoptados por los autores profesionales y cuáles no. Herrera, por ejemplo, utiliza frecuentemente la expresión "dar en" (AH 1934: V, II, XI) en el sentido de 'atacar', así que esta expresión idiomática parece estar generalmente aceptada, pero cambia el original "diesen la vuelta breve" (PP 144) en "volviese con brevedad" (AH 1934: V, VIII, VI), "pusimos las piernas a los caballos" (PP 148) modifica a "apretando los caballos" (AH 1934: V, VIII, VI) y "a todo correr" (PP 150) cambia por "de presto" (AH 1934: V, VIII, VII).

Conclusiones

En mi contribución he procurado brindar un panorama de la historiografía indiana y demostrar su interés para la lingüística. Me he focalizado en la producción de los semiletrados, porque a través de las divergencias que sus obras muestran en comparación con la historiografía profesional se pueden obtener introspecciones fascinantes en la lingüística variacional, en el condicionamiento del proceso de escribir y en el manejo de las tradiciones discursivas. Me he detenido en las transformaciones de las tradiciones discursivas ya que constituyen el margen indispensable para comprender las actividades de los cronistas y para juzgar las particularidades lingüísticas de sus obras.

La comparación de tres autores de diferente competencia escrita ha sido por el intento de ilustrar de qué manera las crónicas pueden ser aprovechadas para un análisis concreto. Sin embargo, los fenómenos que acabo de presentar son sólo algunos ejemplos escogidos de la riqueza de los elementos dignos de investigación. Quiero decir claramente que mi objetivo no ha sido, en absoluto, ridiculizar la obra del semiletrado. Todo lo contrario: en mi opinión, Pedro Pizarro, como otros soldados cronistas que osaron introducirse en el estimado campo de la historiografía sin disponer de los requisitos normalmente exigidos, han creado unas obras de sumo interés, todavía para nosotros hoy en día. Es cierto que son relatos subjetivos, pero completan de manera reveladora nuestros conocimientos de sucesos determinados con elementos que en la cronística oficial no pudieron pasar por los filtros de la representatividad y de la legitimidad.

La historiografía indiana ofrece un arco increíble de textos heterogéneos en perspectiva y elaboración verbal, que permiten análisis comparativos de diferente dimensión y objetivo. Si nos atrevemos a reconstruir el condicionamiento de la producción textual y de entrar en las complejas interrelaciones, podemos aprovechar plenamente estos textos fascinantes que todavía esconden muchas joyas para nosotros.

Notas

1 Los españoles no sólo entraron con sus armas, caballos y enfermedades en América, sino también con sus formas de comunicación escrita lo que, según Todorov (1982), significó una ventaja enorme e hizo posible el triunfo sobre los indígenas.

2 Solano (1988: 26-27) comenta con razón: "Se ha insistido mucho en el analfabetismo - que supone pobreza cultural - de los conquistadores [...] es cierto que ni Francisco Pizarro, Diego de Almagro y Sebastián de Benalcázar sabían escribir, pero la cultura del soldado común - por venir fundamentalmente de un ámbito urbano - es elevada."

3 Según Castrillo Mazares (1992: 45) los hijos de eran "de solar o ascendencia conocida, pero sin medios".

4 Sólo sea dicho de paso, que la *relación* no debería confundirse con la *relación geográfica*, tal como sugiere la definición de Walter Mignolo (1982: 57-116), lamentablemente muchas veces repetida. Cf. Stoll (2009: 335-352).

5 Cf. Guillermo Lohmann Villena 1978, Stoll 1997 y Padrós Wolff 1998 quien pudo basarse en un trabajo inédito mío.

- 6 Sólo algunos de estos documentos son publicados, por ejemplo, en *The Harkness Collection* (1936: 26-28), Cortés (1949: 529-539) y Porras Barrenechea (1959: 337-338, 480-482); cf. también la lista de documentos en la edición del texto de Pedro Pizarro por Lohmann Villena (1978: XVIII-XXVI) y Bustamante de la Fuente (1955: 141).
- 7 Cf. la nota de Romero en la edición de Urteaga (1917: IX-XVI), Alonso Cortés (1949: 529-539), Bustamante de la Fuente (1955: 104-145), Esteve Barba (1992: 464-466), Pérez de Tudela Bueso (1965: 161-165), Lohmann Villena (1978: XXVI-XXX) y Porras Barrenechea (1986: 134-139). El conquistador mismo nos da la siguiente información en su crónica: "Pedro Piçarro era hombre en la guerra muy buen hombre de a caualllo; pasóle el Marqués don Francisco Piçarro por su paje, de edad de quinze años, y quando se ubo de exerçer en la guerra auía diez y ocho años; señalóse en algunas cosas; es de los buenos Piçarros de Extremadura; nació en Toledo; fue vezino de Jauja, después en el Cuzco y aora de Arequipa" (PP 153).
- 8 Cf. Bustamante de la Fuente (1955: 140s).
- 9 Aquí, como en lo siguiente, se citará de la edición de Guillermo Lohmann Villena (1978)
- 10 Cf. Esteve Barba (1992: 128-131) y Ballesteros Gaibrois (1969: 79-82).
- 11 En 1597 el *Consejo de Indias* adquirió para él la *Historia de la Nueva España* de Cervantes de Salazar todavía no publicada y en 1599 una copia de la *Historia General de las Indias* de Las Casas. Otras fuentes importantes eran Mendoza, Zumárraga, Muñoz Camargo, y Fray Toribio de Motolinía. Muchos testimonios sólo son transmitidos de manera indirecta a la obra de Herrera. La complicada red de estas interrelaciones es el tema de una tesis doctoral que está preparando Sebastian Greußlich en la Universidad de Múnich.
- 12 Cf. Folger (2005) y Stoll (2009).
- 13 Cf. Esteve Barba (1992: 556-560) y la introducción en la edición de la *Historia* de Cobo por Francisco Mateos (1956: VII-XLVII).
- 14 Cf. también en Pizarro: "los hechizeros que hablauan con el demonio le preguntaron a su ydolo, y el demonio habló en su ydolo y les dixo que" (PP 49) y en Cobo: "los hechiceros que hablaban con el Demonio, consultaron al idolo, el cual les respondió que" (BC 1956: II, 93).
- 15 En muchos casos parecidos las indicaciones locales son eliminadas por Herrera y Cobo. El pasaje original "A los lados *de este palo grueso que tengo dicho*, auía otros pequeños" (PP 82) es cambiado en el texto de Cobo en "A los lados *deste ídolo* había otros pequeños" (BC 1956: II, 199).
- 16 Cf. también en Pizarro: "entre *la rropa destas* se halló un papel" (PP 18) y en Herrera: "pareció entre *su rropa* un papel" (AH 1934: IV, IX, I), en Pizarro: "estaua sentado *este señor* en un duho de madera, de altor de poco más de un palmo; *este duho* hera de madera colorada muy linda" (PP 67) y en Cobo: "Comía *el rey* asentado en un banquillo poco más alto que un palmo [...] llamado duho; era de madera colorada muy linda" (BC 1956: II, 139).
- 17 Cf. todo el pasaje original: "Pedro Piçarro fué embeueçido alanceando en los yndios hasta el fin del andén, y queriendo dar la vuelta en rredondo, el caualllo metió las manos en los hoyos ya dichos y cayó el caualllo, arrojando de sí a Pedro Piçarro [...] Pues lebantándose Pedro Piçarro, puso mano a la espada y embraçada su adarga aguijó al yndio que lleuaua el caualllo y dióle una estocada por los pechos que lo derribó muerto" (PP 137) y en Herrera: "y peleando porfiadamente los unos y los otros, cayó el caballo de Pedro Pizarro y él en tierra [...] pero levantándose con diligencia, fué sobre el indio y le mató a cuchilladas y cobró su caballo" (AH 1934: V, VIII, VII).
- 18 Algo similar se puede observar en el empleo del artículo indefinido en combinación con el nombre propio para personas todavía no introducidas. Este empleo es - si no marcado diastemáticamente - por lo menos inelegante. Herrera y Cobo evitan tal uso: El original "*a un Cisneros* le tomaron los yndios el caualllo" (PP 139) es cambiado por Herrera a "*a Cisneros* mataron el caballo" (AH 1934: V, VIII, VII), y el original "dixo a *un Simón Juárez*" (PP 101) es cambiado por Cobo a "con *un español* llamado *Simón Suárez*" (BC 1956: II, 100).
- 19 Otra expresión diafásica sería "se echaua con ella" (PP 201).

Referencias

- Adorno, Rolena (ed.) (1982) *From Oral to Written Expression: Native Andean Chronicles of the Early Colonial Period*. New York: Maxwell School of Citizenship and Public Affairs/Syracuse University.
- Alonso Cortés, Narciso (1949) "El Cronista Pedro Pizarro". *Revista de Indias* 9/37-38: 529-539.
- Ballesteros Gaibrois, Manuel (1969) "Valor informativo de la Historia de Antonio de Herrera para la historia primitiva mesoamericana". *Revista de Indias* 29/115-118: 79-106.
- Boyd-Bowman, Peter (1964/1968) *Índice geobiográfico de cuarenta mil pobladores españoles de América en el siglo XVI*. Vol. 1 (1493-1519). Bogotá: Caro y Cuervo, 1964; Vol. 2 (1520-1539). México: Jus/Academia Mexicana de Genealogía y Heráldica, 1968.
- Boyd-Bowman, Peter (1985) *Índice geobiográfico de más de 56.000 pobladores de la América Hispánica*. Vol. 1 (1493-1519). México: FCE.
- Bustamante de la Fuente, Manuel (1955) *Mis ascendientes*. Lima: Edición privada.
- Castrillo Mazares, Francisco (1992) *El soldado de la conquista*. Madrid: MAPFRE.
- Cobo, Padre Bernabé (1956) *Obras*. Estudio preliminar y edición del P. Francisco Mateos. 2 Vols. Madrid: Atlas.
- Delgado Criado, Buenaventura (ed.) (1993) *Historia de la educación en España y América*. 2 Vols. Madrid: Morata.
- Díaz de Guzmán, Ruy (1986) *La Argentina*. Edición, introducción y notas de Ángel Delgado Gómez. Madrid: Castalia.
- Esteve Barba, Francisco (1964, 1992) *Historiografía indiana*. Madrid: Gredos.
- Fernández de Oviedo, Gonzalo (1959) *Historia general y natural de la Indias*. Edición, introducción y estudio preliminar de Juan Pérez de Tudela Bueso. 5 Vols. Madrid: Atlas.
- Gómez Pérez, Carmen/Marchena Fernández, Juan (1985) "Los señores de la guerra en la conquista". *Anuario de Estudios Americanos* (Sevilla), 42: 127-215.
- González, Beatriz (1989) "The Early Stages of Latin American Historiography". En Jara/Spadaccini (1989: 291-322).
- Greenblatt, Stephen J. (1991) *Marvelous possessions: the wonder of the New World*. Chicago: University of Chicago Press.
- Günther, Hartmut /Ludwig, Otto (eds.) (1994) *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Vol. 1. *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*, 1.1. Berlin/New York: de Gruyter.
- Guérin, Miguel Alberto (1991) "Geschichtsschreibung und Politik im Peru des 16. Jahrhunderts: Die 'Relación' von Pedro Pizarro, Arequipa 1571". En Karl Kohut, *Der eroberte Kontinent*. Frankfurt: Vervuert, 201-216.
- The Harkness Collection in the Library of Congress* (1936) Vol.2: *Documents from Early Peru, the Pizarros and the Almagros 1531-1578*. Washington: U.S. Government Printing.
- Herrera de Tordesillas, Antonio de (1934 etc.) *Historia General de los Hechos de los Castellanos en las Islas y Tierrafirme del Mar Océano*. Ed. Antonio Ballesteros-Beretta. Madrid: Academia de la Historia.
- Huber, Elena/Alberto Guérin, Miguel (1986) "La crónica de Pedro Pizarro (Arequipa 1571). El manuscrito de la 'Huntington Library' y su edición (Lima 1978)". *Filología* (Buenos Aires) 21/1: 77-91.

- Jara, René/Spadaccini, Nicholas (ed.) (1989) 1492-1992: *Re/discovering Colonial Writing*. Minneapolis: Prisma Institute.
- Jiménez de la Espada, Marcos (1877) "Prólogo". En: Pedro Cieza de León, *Tercero libro de las guerras civiles del Perú, el cual se llama la guerra de Quito*. Madrid: Hernández, V-CXIX.
- Keniston, Hayward (1937) *The Syntax of Castilian Prose: The Sixteenth Century*. Chicago: University Press.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1994) "Schriftlichkeit und Sprache". Günther/Ludwig (1994: 587-604).
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (2007) *Lengua hablada en la Rumania: español, francés, italiano*. Madrid: Gredos.
- Kotschi, Thomas/Oesterreicher, Wulf/Zimmermann, Klaus (eds.) (1996) *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. Frankfurt/M.: Vervuert.
- Leonard, Irving A (1946/2006) *Los Libros del Conquistador*. México: FCE.
- Lockhart, James (1972) *The Men of Cajamarca. A Social and Biographical Study of the First Conquerors of Peru*. Texas: The University of Texas Press.
- Lüdtke, Jens (ed.) (1994) *El español de América en el siglo XVI*. Actas del Simposio del Instituto Ibero-Americano de Berlín, 23-24 de abril de 1992. Frankfurt: Vervuert.
- Mignolo, Walter D. (1982) "Cartas, crónicas y relaciones del descubrimiento y la conquista". En *Historia de la literatura hispanoamericana*. Vol. 1: *Época colonial*. Ed. Luis Inígo Madrigal. Madrid: Cátedra, 57-116.
- Morales, Ernesto (1944): "Pedro Pizarro y su Relación." En Pedro Pizarro: *Relación del descubrimiento y conquista de los reinos del Perú*. Ed. Ernesto Morales. Buenos Aires: Futuro, 9-12.
- Oesterreicher, Wulf (1994) "El español en textos escritos por semicultos. Competencia escrita de impronta oral en la historiografía indiana (s. XVI)." En Lüdtke (1994: 155-190).
- Oesterreicher, Wulf (1996) "Lo hablado en lo escrito. Reflexiones metodológicas y aproximación a una tipología". En Kotschi et al. (1996: 317-340).
- Oesterreicher, Wulf (1997) "Cajamarca 1532 - Diálogo y violencia. Los cronistas y la elaboración de una historia andina", *Lexis. Revista de lingüística y literatura* (Lima) XXI/2: 211-271.
- Oesterreicher, Wulf (2007) "Gramática histórica, tradiciones discursivas y variedades lingüísticas - Esbozo programático". *Revista de Historia de la Lengua Española* 2: 109-128.
- Oesterreicher, Wulf/Stoll, Eva/Wesch, Andreas (eds.) (1998) *Competencia escrita, tradiciones discursivas y variedades lingüísticas. Aspectos del español europeo y americano en los siglos XVI y XVII*. Tübingen: Narr.
- Padrós Wolff, Elisenda (1998) "Grados de elaboración textual en crónicas de América". En: Oesterreicher et al. (1998: 169-183).
- Pizarro, Pedro (Manuscrito 1571) *Relación Del descubrimiento y conquista De los Reinos del piru ...* (Arequipa, Perú). San Marino, California: The Huntington Library (= HM 167).
- Pizarro, Pedro (1844) "Relación del descubrimiento y conquista de los reinos del Perú." En *Colección de documentos inéditos para la historia de España*. Ed. Martín Fernández de Navarrete et al. Vol. 5. Madrid: Viuda de Calero, 201-388.
- Pizarro, Pedro (1917) *Descubrimiento y Conquista del Perú; seguida de la Relación sumaria acerca de la Conquista por el padre Fray Luis Naharro, de la orden de la Merced*. Notas Biográficas y Concordancias con las Crónicas de Indias por Horacio H. Urteaga, Biografía de Pedro Pizarro por Carlos A. Romero. Lima: Sanmarti.
- Pizarro, Pedro (1965) "Relación del descubrimiento y conquista de los reinos del Perú". En *Crónicas del Perú*. Ed. Juan Pérez de Tudela Bueso. Vol. 5. Madrid: Atlas, 159-242.
- Pizarro, Pedro (1978) *Relación del descubrimiento y conquista de los reinos del Perú*. Edición, consideraciones preliminares de Guillermo Lohmann Villena y nota de Pierre Duviols. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.
- Porras Barrenechea, Raúl (ed.) (1959) *Cartas del Perú* (1524-1543). Lima: Edición de la Sociedad de Bibliófilos Peruanos.
- Porras Barrenechea, Raúl (1962) "Los Cronistas de la Conquista del Perú". *Boletín de la Academia Nacional de la Historia* (Buenos Aires) 33/1: 111-130.
- Porras Barrenechea, Raúl (1978): *Pizarro*. Prólogo de Luis Alberto Sánchez. Lima: Editorial Pizarro.
- Porras Barrenechea, Raúl (1986) *Los Cronistas del Perú (1528-1650) y otros Ensayos*. Biblioteca Clásicos del Perú, 2. Lima: Banco de Crédito del Perú.
- Pupo-Walker, Enrique (1982) *La vocación literaria del pensamiento histórico en América. Desarrollo de la prosa de ficción: siglos XVI, XVII, XVIII y XIX*. Madrid: Gredos.
- Rivarola, José Luis (1983) "Las versiones de la 'Relación del descubrimiento y conquista de los Reinos del Perú' de Pedro Pizarro. Estudio crítico-textual". *Lexis* 8/1: 159-185.
- Rivarola, José Luis (1985) "Para la historia de los americanismos léxicos. A propósito de una nueva versión de la Relación de Pedro Pizarro". *Filología* 20/1: 69-88.
- Romero, Carlos A. (1944) "El historiador Pedro Pizarro". En *Descubrimiento y conquista del Perú, por Pedro Pizarro*. Ed. Horacio H. Urteaga. Buenos Aires: Futuro, IX-XVI.
- Romero Gualda, María Victoria (1983) "Indoamericanismos léxicos en la crónica de Pedro Pizarro" *Thesaurus* 38/1: 1-34.
- Romera Iruela, Luis/Galbis Díez, María del Carmen (1986) *Catálogo de pasajeros a Indias durante los siglos XVI, XVII y XVIII*. Vol. 5, 2 tomos. Sevilla: Ministerio de Cultura.
- Sánchez Alonso, Benito (1941-1950) *Historia de la historiografía española*. 2 Vols. Madrid: CSIC.
- Solano, Francisco de (1988) *Proceso histórico al conquistador*. Madrid: Alianza.
- Stoll, Eva (1996) "Competencia escrita de impronta oral en la crónica soldadesca de Pedro Pizarro". En Kotschi et al. (1996: 427-446).
- Stoll, Eva (1997) *Konquistadoren als Historiographen. Diskurstraditionelle und textpragmatische Aspekte in Texten von Francisco de Jerez, Diego de Trujillo, Pedro Pizarro und Alonso Borregán*. Tübingen: Narr.
- Stoll, Eva (1998) "Géneros en la historiografía indiana: modelos y transformaciones". En Oesterreicher et al. (1998: 143-168).
- Stoll, Eva (ed.) (2002) *La Memoria de Juan Ruiz de Arce. Conquista del Perú, saberes secretos de caballería y defensa del mayorazgo*. Frankfurt a. M./Madrid, Vervuert/Iberoamericana.

- Stoll, Eva (2005) "Jurisconsultos, secretarios y suplicantes: el sello jurídico del discurso historiográfico colonial". En Robert Folger/Wulf Oesterreicher (eds.), *Talleres de la memoria – Reivindicaciones y autoridad en la historiografía indiana de los siglos XVI y XVII*. Münster: LIT Verlag, 225-245.
- Stoll, Eva (2009) "Relación geográfica - von der Informationsbeschaffung zur Wissensvermittlung". En Elmar Eggert et al. (eds.), *'Scientia valescit'. Zur Institutionalisierung von kulturellem Wissen in romanischem Mittelalter und Früher Neuzeit*. München: Meidenbauer, 335-352.
- Todorov, Tzvetan (1982) *La découverte de l'Amérique. La question de l'autre*. Paris: Seuil.

Capítulo 156: 1285-1294

El efecto de los límites en la percepción y recuerdo de eventos

Sonia Suárez Cepeda

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

El efecto de los límites en la percepción y recuerdo de eventos

Sonia Suárez Cepeda

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa

Santa Rosa, La Pampa, Argentina.

suarezcepeda@yahoo.com

Resumen

El siguiente trabajo experimental se centró en el análisis de la percepción y recuerdo de eventos a partir de la visualización de videos con secuencias que incluyen actores que realizan una o varias acciones y que están enmarcados en un espacio que puede ser concebido como un límite. Se evaluó a 15 sujetos hablantes de español que observaron una serie de videos con secuencias de movimientos realizadas por personajes animados en tres sesiones diferentes. Nuestra hipótesis de trabajo fue que el estímulo que se utilice para la evocación del evento puede influir sobre el recuerdo del evento. Los resultados demuestran que es la percepción de los límites lo que permite fijar y mantener los eventos percibidos activados en la memoria. Los sujetos tienden a recordar más fácilmente el evento a partir de la visualización de imágenes que muestran el inicio o la finalización, o sea los límites del evento evocado. Se observó el efecto de los patrones léxicos del español en la marcación de los límites del evento.

Introducción

Una cuestión central a este trabajo refiere al efecto de la codificación lingüística y la retención de la información codificada en la memoria. El siguiente trabajo busca observar el comportamiento de los hablantes de español al momento de codificar y posteriormente recordar eventos. Las preguntas centrales del trabajo son: ¿cuál será el procesamiento del estímulo? ¿Tenderán a recordar todos los rasgos codificados, o sólo aquellos que sean prominentes en el estímulo? El objetivo final es determinar las consecuencias de las distintas estrategias de codificación que se observan en los hablantes de español en la percepción y organización mnémica.

Mi propuesta se enmarca en la metodología experimental propuesta por Slobin (2003:167) sobre la noción de “pensar para hablar”. El corpus de datos analizados son descripciones de eventos realizados por hablantes de español como parte de una tarea experimental con secuencias de videos. La comparación de los datos se realizará en el dominio del movimiento. Para observar las variaciones en las selecciones léxicas y su ocurrencia a nivel sintáctico adoptaré como categoría de análisis la clasificación propuesta por Beaver et al, (en prensa), que propone la interacción de dos componentes sintácticos para codificar nociones semánticas,

El verbo que expresa los componentes semánticos principales del evento de movimiento –el trayecto y la manera- en una cláusula simple;

Otros factores léxicos y morfosintácticas independientes y periféricos al verbo, tales como frases preposicionales, marcadores locativos, delimitadores del espacio, etc. que expresan nociones complementarias al evento principal.

Por razones de extensión del trabajo, sólo presentaré los resultados analizados respecto de la selecciones léxicas que involucren i).

Desde esta perspectiva “pensar para hablar” (Slobin 2003), el factor determinante al momento de hablar sería la disponibilidad o accesibilidad lingüística que cada hablante activa al momento de la codificación. La pregunta que surge es: ¿qué sucede en las instancias en que uno de los rasgos –manera o trayecto- aparece como prominente en el estímulo y dicho rasgo no está accesible en su propia lengua? ¿Es posible que al momento de la categorización del evento predominen los rasgos del estímulo visual por sobre los patrones lingüísticos del hablante? ¿O es posible que el repertorio lingüístico del hablante actúe como filtro selectivo en el proceso de categorización, atención, creación de la imagen mental y la memoria sobre el evento percibido?

En caso que la lengua no presente las categorías para expresar lo que se percibe, ¿se recurrirá a estructuras complementarias o periféricas para lograr una mayor precisión o se adecuará la percepción a las categorías disponibles en la lengua en detrimento de los rasgos del estímulo? En el caso que la lengua presente posibilidades de codificación de toda la información, ¿se expresará todo o sólo lo que el hablante perciba como cognitivamente prominente?

Estudios recientes sobre categorización, relativismo lingüístico y memoria señalan los efectos de la lengua sobre la categorización, procesamiento y memorización de las percepciones. Los resultados muestran que las conceptualizaciones reales de los eventos de movimiento difieren entre los hablantes de lenguas tipológicamente diferentes al momento de verbalizarlas. El trabajo de Kyung-ju Oh (2003) sobre memoria y atención durante la visualización de secuencias de eventos de movimiento por

hablantes coreanos (lengua del tipo V) e inglés (lengua tipo S) demostró que ambos grupos recordaban los datos sobre direccionalidad, un componente del trayecto en igual porcentaje, lo que indicaría que trayecto es central en el evento de movimiento en las lenguas. Sin embargo, los hablantes americanos tuvieron un sesgo atencional hacia detalles sensorio-motrices que componen los rasgos semánticos de verbos de movimiento que destacan manera y pudieron reconstruir con precisión, en la instancia de evaluación memorística de los detalles, información referida a la manera de movimiento, como por ejemplo, ancho de la pisada, ritmo del paso, etc. En términos cognitivos y de procesamiento, el trabajo de Oh parece indicar que los dominios de la experiencia son percibidos con mayor precisión si existe una habituación creada por las categorías de la lengua que facilitan medios de expresión accesibles para describir las propiedades de ese dominio¹.

Segmentación de eventos

La noción de evento en el contexto de este trabajo experimental refiere a un segmento de tiempo en un determinado espacio que es concebido por el observador con un inicio y un final. Ejemplos de la vida real serían situaciones concretas en las cuales se realiza una actividad, por ejemplo, abrir una carta, cambiar un pañal o hacer una llamada por teléfono. La Teoría de la Segmentación de eventos (Zacks, J.M et al. 2007), propone que los sistemas de percepción segmentan de forma automática cualquier actividad en eventos como una estrategia para guardar la información y poder recuperarla y predecir. Como resultado tendemos a identificar los límites de los eventos como indicadores de cambio de estímulo. Estos cambios pueden ser cambios en los objetivos o propósitos de la actividad, o de causalidad o cambios físicos de los participantes. En el caso de cambios de locación o de movimiento en el espacio, Zacks (2004) observó en tareas experimentales de segmentación de eventos con videos que los observadores tendían a segmentar secuencias de eventos cuando percibían cambios en los parámetros de movimiento (mayor aceleración o lentitud), o cambios en la posición entre los sujetos/objetos involucrados en la escena¹.

Estudios sobre memoria de eventos y comprensión (Rumelhart 1977; Lichtensein y Brewer 1980)² sugieren que las personas usan representaciones de eventos organizadas de manera jerárquica para entender (y separar) una actividad de otra, las cuales ocurren de manera secuencial. Estos mecanismos son similares a la formación de *chunks* o bloques de significado que se utilizan para el procesamiento semántico y que tienen como objetivo conformar unidades de sentido que faciliten el almacenamiento y el posterior recuerdo de lo visualizado. Los eventos en las secuencias visuales tienen una estructura jerárquica que va desde los detalles mínimos o de grano fino que se acoplan a aquellos de rasgos más generales para conformar una unidad eventiva. Por ejemplo, la actividad de hacer un sándwich puede pensarse como un evento con dos subeventos: 1) retirar los ingredientes de la heladera, 2) el “armado” del sándwich, los cuales a su vez contienen subeventos menores como cortar, untar, combinar los diferentes ingredientes. Cuando percibimos y comprendemos actividades en general tendemos a agrupar las secuencias en eventos generales o principales que subsumen subeventos que “suceden” dentro de ese marco.

De esta manera, los límites de los eventos cumplen una doble función. Por un lado, permiten que se mantenga la información “enmarcada” en la memoria activa durante el procesamiento en línea; por otro lado, permite que se guarde información relevante que luego se recuperará de la memoria a largo plazo. Este proceso se realiza de manera automática en cada límite de evento, que es utilizado por los sujetos para “actualizar” la información entrante y “re adecuarla” a la ya guardada en la memoria a largo plazo, un proceso que ocurre durante la comprensión de textos narrativos, historias con dibujos y videos.

Memoria activa y procesamiento de imágenes visuales

Experimentos realizados sobre recuerdo de objetos en secuencias de videos (Radvansky & Copeland 2006) indican que la memoria activa se reactualiza en los límites de los eventos. Los sujetos tienden a recordar detalles de situaciones que corresponden a un solo evento y la capacidad de recordar mejora si los detalles están relacionados con el inicio o el final del evento en cuestión. Si los detalles corresponden a eventos previos, los sujetos recurren a la memoria a largo plazo, que generalmente les permite recordar los rasgos más generales de la situación.

La función de la memoria a largo plazo es la de permitir el acceso a información luego de un tiempo de demora. Los experimentos sobre recuerdo de eventos que ocurrieron con minutos y horas de demora muestran que los límites de los eventos funcionan como anclaje en la memoria. Si las imágenes corresponden a los límites del evento son recordadas con mayor facilidad que si las mismas refieren a cualquier otra instancia dentro del evento. (Newston y Engquist 1976). En casos de percepción y memoria de eventos en películas, Schwan y Garsofky (2004) observaron que cuando los sujetos miraban videos sobre situaciones de la vida real a los cuales se les habían quitado segmentos que estaban en los límites del evento o dentro del evento, el recuerdo era mejor en aquellos casos en que no había omisión, o en los cuales el segmento omitido no afectaba los límites de los eventos. El detalle del evento también impacta en la capacidad de recordar: es más fácil recordar detalles sutiles cuando se ha realizado una segmentación en base a detalles (*fine-grained segmentation*) que cuando se ha recordado el evento de manera general (*coarse-grained segmentation*).

Es decir, que en el caso de una secuencia de preparar un sándwich, si el sujeto logra recuperar en el proceso de recuerdo los detalles de todos los ingredientes, podrá reconstruir las instancias de cuáles y en qué orden su pusieron en el sándwich, activando su recuerdo a partir de la segmentación de información más sutil, que si sólo recuerda las instancias de inicio y final del evento de preparar un sándwich.

Si los límites que enmarcan los eventos sirven de anclaje para la codificación del recuerdo en la memoria a largo plazo, entonces los individuos que segmentan una actividad que observan deben tener mejor recuerdo de las instancias de inicio y/o finalización del evento memorizado. Dicho de otra manera, es de esperar que los detalles internos al evento (por ejemplo, qué ingredientes sacó de la heladera, en qué orden los colocó en el sándwich, etc.) no sean recuperados tan rápidamente como los que refieren a las situaciones de comienzo y finalización de la actividad.

Efecto de los patrones culturales en la percepción, retención y memoria de eventos

Las teorías cognitivas sugieren que puede existir factores sociales y cognitivos (por ejemplo, esquemas personales, o normas sociales) que pueden influir al momento de codificar, o al momento de recuperar lo guardado en la memoria. Los trabajos de Wang (2009, 2001) y Wang *et al* (2004, 2005) refieren a las diferencias culturales que se observan en la accesibilidad y recuerdo de eventos en la memoria episódica². Las diferencias en el recuerdo ¿pueden ser atribuidas a variaciones en el codificado del evento, al recuerdo del evento o a la codificación posterior al recuerdo? Como respuesta a estos interrogantes, se ha propuesto que las características culturales imponen ciertos condicionamientos al proceso de almacenar y recordar eventos.

Para las culturas euro americanas la tendencia es un mayor énfasis en la autonomía y la individualidad, lo que presupone que a nivel cognitivo haya una mayor retención de eventos discretos. Wang (2009:74) observa que los euro-americanos mostraron mayor retención y accesibilidad de eventos episódicos que los asiáticos. Por ejemplo, al momento de recordar hechos biográficos se observó la tendencia de los euroasiáticos a recordar episodios discretos puntuales (por ejemplo, “ser elegido presidente del club”) que constituyen parte de su identidad como sujeto. En los sujetos asiáticos, sin embargo, el énfasis estuvo en la relación entre individuos, y del individuo con la comunidad, lo que explica la motivación de los sujetos a retener datos de conocimiento más genérico (por ejemplo, “ir a la iglesia todos los domingos”). También se observó una diferencia cultural en el recuerdo de una historia de ficción con una demora mínima en el proceso de recuerdo. Los sujetos asiáticos percibían un número menor de eventos discretos en comparación con los sujetos euro-americanos. Dentro de ambos grupos, se observó que las mujeres recordaban con mayor facilidad y mayor cantidad de eventos episódicos. Las conclusiones de Wang señalan que las diferencias no indican que los primeros “olvidaban” más detalles o eventos, sino que “percibían el mundo/estímulo” con menor cantidad de episodios/eventos discretos que los sujetos euro-americanos. Como consecuencia, se observó que los asiáticos mostraron mayor pérdida de memoria de eventos episódicos a mayor distancia de recuerdo.

Estos resultados, enmarcados en los últimos estudios sobre percepción y retención desde una perspectiva neuropsicológica (Squire, 1995; Zacks & Swallow 2004)³ muestran que los recuerdos son consecuencia de la percepción y que son guardados como resultado de un análisis perceptual. Es decir, todo lo que el sujeto recuerde está mediado por la instancia de codificación de la percepción, la cual determinará la calidad del recuerdo. En el trabajo de Wang, los sujetos asiáticos y euro-americanos muestran diferencias en la cantidad y calidad de la información que perciben y codifican la cual puede estar condicionada por cuestiones culturales, pero no por diferencias en los procesos cognitivos en sí. Es decir, el proceso de codificación estaría mediado por “selecciones” que hace el sujeto al momento de codificar el estímulo, las cuales podrían ser el resultado de condicionamientos culturales. Esta diferencia cultural no se originaría durante el proceso de retención en la memoria (proceso cognitivo) sino que ocurrirá en ese momento de codificación de la información. De esta manera, los sujetos asiáticos podrían estar percibiendo y por ende, codificando menos información episódica de sus experiencias cotidianas que los sujetos euro-americanos. Lo que demuestra que el momento de retención inicial es el más importante en la consolidación del evento en la memoria.

Hipótesis

A los efectos de nuestra hipótesis de trabajo, asumimos que los sujetos codificarán las secuencias filmicas en base a selecciones condicionadas por lo que es percibido como relevante. Lo que es percibido como relevante estará codificado como secuencias de eventos episódicos, es decir, enmarcado dentro de límites de eventos que a su vez estarán ordenados de manera secuencial. Los límites de los eventos estarán determinados por:

1. Cambios locativos o de posición de los participantes, o
2. Cambios en los objetivos o propósitos de la actividad, o
3. Cambios de causalidad, o
4. Cambios físicos/actitudinales de los participantes.

Los datos a analizar serán las expresiones lingüísticas que utilicen los participantes en el proceso de recordar lo observado, las cuales serán recolectadas teniendo en cuenta el tiempo de evaluación no lingüística o efecto memoria (Slobin 2003).

Nuestra hipótesis de trabajo es que la evocación del evento estará condicionada por las características que presente la imagen que se presente como estímulo (*priming*) para inducir el recuerdo del evento. Si en el momento de la evocación el sujeto visualiza una foto que refiere al inicio o final del evento, estos índices pueden tener un efecto de *priming* sobre su recuerdo y percepción favoreciendo la evocación del evento en su totalidad, de acuerdo a la Teoría de Segmentación de Eventos (Zacks 2001; Zacks *et al* 2007; 2009). Si esto ocurre, dado el estímulo correspondiente al subevento “cambio de locación” del evento general “cambio locativo+manera+logro” (*salir+correr+llegar*), los sujetos tenderán a evocar el evento en su totalidad sin que el *priming* visual afecte su memorización. Sin embargo, es posible que los hablantes destaquen los límites del evento por sobre las nociones de trayecto. En tal caso, es de esperar que de un evento general de *salir+correr+llegar*, sólo recuerden *salir* o *llegar* o ambos. En situaciones en que el *priming* destaque instancias o puntos intermedios del evento (por ejemplo, desplazamiento (*correr*) en la secuencia (*salir+correr+llegar*) la tendencia será de efecto de *priming* por sobre el recuerdo. Es decir, los sujetos se focalizarán en los rasgos prominentes del estímulo y no elaborarán en la secuencia de eventos con mayor facilidad.

Nuestra hipótesis se basa en las tendencias observadas en el estudio piloto experimental realizado con hablantes de español utilizando secuencias de videos. En el mismo, los hablantes mostraron preferencias léxicas por expresar los límites de los eventos, es decir, el inicio o final de la acción (S. Cepeda & N. González, en prensa). Los resultados evidencian la preocupación de los hablantes por circunscribir el espacio de ocurrencia del evento al marcar límites con el uso de verbos de cambio de locación que introducen trayecto (*salir; entrar; tirarse*), por un lado, al tiempo que intentan enfatizar las características dinámicas del momento en que ocurre la acción con el uso de construcciones con gerundios. Si la manera o la direccionalidad son percibidas como relevantes, los hablantes recurren a construcciones con gerundio conformando eventos complejos del tipo *ir+gerundio* para indicar movimiento + direccionalidad del trayecto (*va cayendo*) o manera (*va rodando*) de manera excluyente.

De esta forma, el uso del gerundio se ve limitado a expresar duración de una acción, en detrimento de explicitar los límites de la misma. La expresión de los límites es necesaria para enmarcar el desplazamiento cuando se utilizan verbos que tienden a destacar en su forma léxica el trayecto que el sujeto o el objeto realiza en detrimento de la información locativa (S. Cepeda & Nieto González, en prensa)

Metodología

El material experimental consistió en una selección de videos armados a partir de dibujos animados que muestran secuencias de movimiento que incluyen origen, trayecto, destino, dirección y manera. Un modelo experimental piloto se encuentra disponible en el sitio <http://sites.google.com/site/lexicalpatterns/Home>, el cual presenta ejemplos de diseños que combinan:

- a) manera de movimiento (dar vueltas en círculos; rodar; rebotar, deslizarse, etc.).
- b) escenarios con diferentes objetos de fondo (rampas o trayectos inclinados; espacios con objetos de fondo (por ejemplo, árbol+paisaje; casa+paisaje); espacios que indiquen interior/exterior (por ejemplo: casa+puerta; pozo+entrada).
- c) trayectos dirigidos (movimiento hacia arriba/derecha; abajo; izquierda).
- d) trayectos interrumpidos vs. trayectos que finalizan (por ejemplo, el movimiento de la figura es obstaculizado o finaliza en una instancia que no permite presuponer continuidad)

Estas combinaciones se presentan como situaciones enmarcadas en una breve historia para que los sujetos puedan elaborar una narración lo cual permitirá observar la concatenación y jerarquización de los eventos y subeventos en macroeventos que realizan los hablantes.

Secuencias del experimento

En una sesión, se le informa al sujeto sobre la situación experimental que consiste en mirar un video dos veces. Luego de aproximadamente 10 minutos de demora, en otra habitación, el sujeto debe narrar lo que recuerda del video de la sesión previa. Al momento de recordar, el sujeto lo hace a partir de la observación de una foto de una de las tres secuencias del video proyectada, a saber: 1) inicio del evento 2), punto intermedio del evento, 3) final del evento, que cumple la función de *priming*. En la figura (1 a, b, c) se observan las imágenes de elicitación correspondientes a la Secuencia Lavatory 1. (a: inicial; b: punto intermedio; c: final).

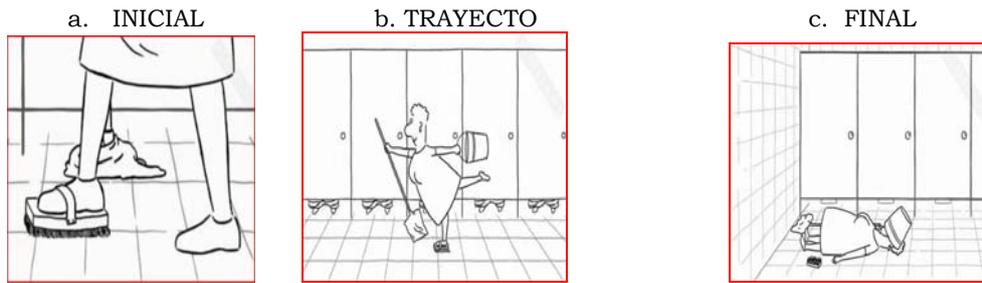


Figura 1: Imágenes utilizadas como *priming* para el video Lavatory 1.

La instancia de descripción de cada secuencia es filmada y grabada. Las sesiones están organizadas de manera que cada video es observado por tres sujetos quienes reciben tres estímulos diferentes al momento de recordar. Los datos finales muestran un total de 18 sujetos, que observan 3 videos, y recordaron 3 secuencias de *priming* cada uno. De cada video se obtuvieron 6 transcripciones dos correspondientes a cada sesión, con un total de 6 transcripciones por cada escena de *priming*. La Tabla 2 muestra la grilla con las secuencias y las correspondientes transcripciones:

EVENT SEGMENTATION			
SECCION: MAISON			
Referencias: AP = Ana Páez; LA= Lilián Arizumuño; AM= Andrea Meza; NE= Natalia Evangelista.			
SECUENCIA	SUJETO	EDAD	TRANSCRIPCIÓN
maison sec1.1 (AP)	Cintia	17	el se acurruca eh para como hacen los buzos para tirarse hacia agua y eh.. Es como que bueno se tira y va nadando hasta llegar o sea pasa por un por una puerta y llega a lo que seria la ultima puerta que no se hay algo pero no vi que era y una manija y ahí termina
Lavatory sec 1.2 (AP)	Luis	19	bueno de acá lo que me acuerdo es que, ella, la señora que limpia es como que veía a través de ... o su sueño como que desarrollaba su sueño y nada que la aplaudían y que la ovacionaban digamos y como que trataba de hacer más llevadero su trabajo si y nada mas
maison sec 1.2	Andrés	21	Que paso antes de eso? (todo lo que vos recuerdes de lo que viste) y estaba el buzo en una habitación había una puerta así abierta también y cuando se sienta se tira para atrás va y se va sumergiendo cada vez mas hasta que

Tabla 2: Grilla con las transcripciones de las secuencias.

Resultados

Los siguientes resultados son una muestra parcial de cómo se evaluaron los datos para la sesión correspondiente al video Maison Sesión 1. La escena está compuesta por 3 subeventos:

Subevento 1: Un buzo parado al borde de una especie de abertura (escotilla o algo similar) donde hay agua. Se sienta al borde de la escotilla y adopta una posición de buzo listo para tirarse al agua. Se tira al agua.

Subevento 2: El buzo se desplaza nadando hacia las profundidades, cruzando una especie de escotilla.

Subevento 3: Se ve un objeto en el fondo. El buzo nada hacia el objeto, llega y lo toma en sus manos: es una pipa.

La siguiente Tabla 3 muestra una transcripción de la secuencia 1.1 que destaca el inicio del evento por medio del *priming* con una foto, con la correspondiente explicación.

SECCION: 1.1				
SECUENCIA	DESCRIPCION	PRIMING	DETALLES	
maison sec1.1 (AP)		Destaca el inicio del evento general. Es previo al BC, por lo tanto destaca la posición del buzo "fuera del agua".	-acurruca... - se tira... - va nadando hasta... - pasa por ... -llega a(Describe el objeto) - ahí termina	(Describe al buzo) - se arroja - empieza a bucear ... - bajaba ... hasta ... -(su objetivo) es agarrar ... (llega allá)... levanta la pipa ... (Elabora en la descripción del lugar, detalles y motivaciones del personaje)

Tabla 3: Muestra de una sección de la secuencia Maison 1 con *priming* INICIAL.

En los resultados transcritos, se observa que el efecto del *priming*, que destaca uno de los extremos del evento, facilita la recuperación de los subeventos en su totalidad. La imagen que muestra a la posición del sujeto previa al cruce de los límites (BC =Boundary crossing) permite a los sujetos reconstruir la secuencia desde inicio a final, como se observa en la transcripción de los datos en la Tabla 3.

SECCION: 1.2				
SECUENCIA	DESCRIPCION	PRIMING	DETALLES	
maison sec1.2 (AP)		Destaca el trayecto del buzo y la noción de BC está presente ¿??	<p>(Describe al señor y la habitación)</p> <ul style="list-style-type: none"> - se sumerge y cae en (otra habitación similar) -se sumerge de nuevo ... - y sigue nadando ... <p>(Describe las habitaciones)</p> <ul style="list-style-type: none"> -recoge una pipa .. 	<ul style="list-style-type: none"> - estaba en... - se sienta, se tira ... -se va sumergiendo ... -encuentra esta puerta <p>(Expresa confusión en la comprensión de la escena)</p> <ul style="list-style-type: none"> -ahí y ahí termino

Tabla 4: Muestra de una sesión de la secuencia Maison 1 con priming TRAYECTO.

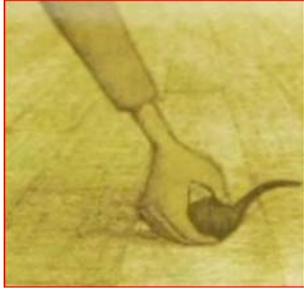
La Figura 4. muestra los datos correspondientes a la secuencia Trayecto del video Maison 1. El priming al momento del recuerdo destaca el Trayecto, sin una clara delimitación del inicio y final del movimiento. La tendencia fue la de describir el movimiento, con énfasis en el medio en que se realiza (*nadar*), sin indicación de objetivo o motivación. La situación de recuerdo se centra en la descripción de una imagen, no en el recuerdo de los subeventos previos y posteriores a la misma.

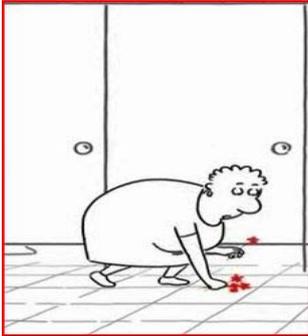
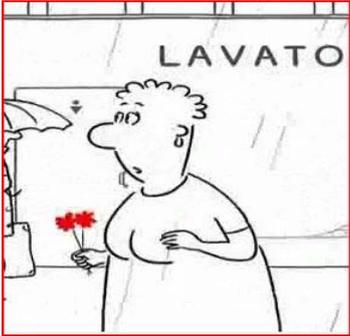
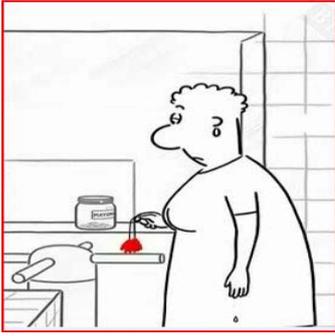
SECCION: 1.3				
SECUENCIA	DESCRIPCION	PRIMING	DETALLES	
maison sec1.3 (AP)		Final del evento general. Destaca límite, y hay un objetivo de logro claro. La motivación está presente.	<ul style="list-style-type: none"> -se tira por - sale por - Llega hasta -trata de agarrar.... <p>No llega a agarrarlo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -bajatres pisos - sale de ... <p>(Describe la habitación)</p> <ul style="list-style-type: none"> -recoge ... - pasa por... <p>(Describe escenario)</p> <ul style="list-style-type: none"> - termina ahí ... - va bajando y va bajando hasta ...

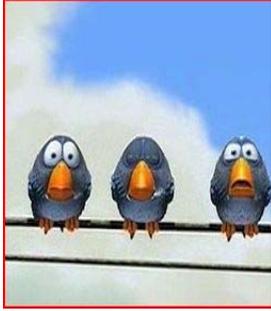
Tabla 5: Muestra de una sección de secuencia Maison 1 con priming FINAL

En la Tabla 5 se observa que los sujetos reconstruyen el INICIO, TRAYECTO y META del evento general. Hay una percepción de unidad secuencial en la reconstrucción del evento que es favorecido por el priming que destaca el FINAL.

Secuencias comparadas

SECUE NCIA	Priming INICIO	Priming TRAYECTO	Priming FINAL
<p>MAISON 1</p> <p>Escenas con buzo.</p>	 <p>Énfasis en cambio locativo como marca de INICIO. Se destaca Trayecto y Meta.</p>	 <p>No hay referencia a INICIO/FINAL. Énfasis en cruce de Límites.</p>	 <p>Se Logra reconstruir el evento.</p> <p>INICIO= se tira/sale</p> <p>TRAYECTO= baja por /sale de</p> <p>META= llega/termina en</p>

<p>MAISON 3 Dos niños corriendo alrededor de un árbol.</p>			 <p>El priming destaca la noción dinámica de “correr”, es decir, desplazamiento .No se marcan límites. La escena 1 y la 2 son percibidas como una actividad dinámica, atética, sin INICIO o FINAL. Aparecen usos de imperfecto y gerundio.</p> <p>El estímulo introduce la noción de límite/FINAL que permite la recuperación los de los límites del evento: INICIO+DESPLAZAMIE NTO+META</p>
<p>LAVATORY 3 Mujer que va juntando flores del suelo y sale a buscar a quien las ha tirado.</p>	 <p>Destacan el INICIO con verbos aspectuales (empezar a) y verbos que marcan BC (salir/volver). Destacan el FINAL/META con verbos que indican trayecto+meta (siguió hasta/volvió). Describen INICIO y TEMA/FINAL. Elaboran el trayecto como motivación de la mujer para trasladarse de un espacio hacia otro.</p>	 <p>Destacan la actitud de espera del sujeto (priming afecta percepción de los límites del evento). Se describe una escena estática, focalizada en la actitud de espera/búsqueda del sujeto. Utilizan verbos de cambio de posición (se da vuelta/gira buscando), verbos de percepción (mira/ve si.../busca). El subevento no se percibe como parte de un evento mayor.</p>	 <p>Se destaca el INICIO/TRAYECTO/FINAL. Usan verbos de BC ((sale/sale a ver si) para indicar el desplazamiento y cambio de locación. Verbos de logro (encuentra/agarra) y de cambio de posición (pone/deja). Los sujetos reconstruyen el evento a partir del estímulo final.</p>

<p style="text-align: center;">BIRDS</p> <p style="text-align: center;">Pájaros en un cable ven acercarse un pajarraco, se burlan de él y éste igualmente se instala entre ellos.</p>	 <p>Se percibe un ESPACIO en el que “suceden cosas”. El desplazamiento se percibe como “llegada al espacio” (viene/aparecen más). Se describen las actitudes (se pelean/discuten). Referencia al FINAL como cambio de locación (se les pone/mete en el medio). El estímulo permite recuperar el INICIO/FINAL como resultado de una modificación por cambio de locación. No hay énfasis en desplazamiento.</p>	 <p>Se describe la escena sin mención de INICIO/TRAYECTO/FINAL. La referencia es al espacio ocupado (había.../estaban.../) y a cambio de locación (llega.../se pone) No hay referencia a desplazamiento. Toda la escena es recordada como situación de conflicto.</p>	 <p>Se logra recuperar la secuencia completa, con detalle de subeventos. INICIO: se van posando/se pelean/molestan /aparece / se quiere comunicar TRAYECTO+FINAL: se termina posando/ se empiezan a correr/ se para en el medio.</p>
---	--	---	---

Conclusiones

Los resultados mostraron tres tendencias:

Por un lado, la tendencia a expresar los límites responde a cuestiones de procesamiento: la percepción de cualquiera de los límites permite la “reconstrucción” del evento en su totalidad. Como dijimos anteriormente, los límites sirven de anclaje para la memoria y permiten recuperar los eventos. Se ha observado que la segmentación durante el proceso de percepción ayuda a formar unidades de sentido que son guardadas en la memoria como formas compactas de representación que luego son “recreadas” de manera secuencial al momento de recordar actividades más largas (Kurby & Zacks 2007:72). A su vez, esta organización en secuencias de los eventos es jerárquica –porque va desde lo más general a lo más específico- y permite la organización en *chunks* o unidades de sentido.

Las situaciones en las que el priming operaba como interferencia para el recuerdo del evento eran aquellas en que el “punto medio del evento” que se presentaba correspondía, en la mayoría de los casos, a subeventos que destacaban TRAYECTO. Por ejemplo, “mujer patinando” (Lavatory 1.2) “mujer que sale corriendo” (Lavatory 3.2); “pajarraco que viene volando (hacia los pajaritos)” (Birds, 1.2); “buzo que cruza la escotilla” (Maison 1.2). Los datos refieren a usos de verbos de desplazamiento (*sale patinando/sale corriendo/se sumerge/ va nadando, etc.*). El TRAYECTO se percibe como actividad sin límites (*unbounded*). Los sujetos tendían a hacer descripciones dinámicas, atéticas y no ancladas en el contexto del evento mayor. Desde la perspectiva de procesamiento, si los sujetos se limitan a “recordar” lo que la imagen (*priming*) les activa en su memoria a largo plazo, la instancia de recuerdo no es indicativa de procesos de memorización de eventos episódicos sino más bien de rasgos específicos del evento. La prominencia del estímulo visual por sobre el recuerdo anula todo tipo de análisis desde la perspectiva de estructura de evento.

Una segunda tendencia observada fue que los participantes recurren a un patrón de la lengua al momento de expresar el recuerdo al priorizar las estructuras más frecuentes de la misma en detrimento de lo que destaca el estímulo visual de recuerdo. Es decir, el español tiende a expresar límites en las secuencias de eventos, ya sea en el uso de verbos que indiquen cambio locativo (*salir/entrar/tirarse*) o logro (*llegar/meter/sumergirse/Tirarse/*) (Paris 2010). En tal caso, las propiedades de la lengua filtran la expresión de la percepción limitando la expresión del recuerdo a los más prominente lingüísticamente hablando. Esto se observó en todos los casos en que el estímulo (*priming*) destacaba alguno de los límites del evento general: INICIO o FINAL. La tendencia fue la de

expresar cambio locativo/logro/cambio de posición, con énfasis de los resultados finales. Si el estímulo destaca TRAYECTO, no se expresaban los límites del evento. Es decir, se describía una “situación” sin propiedades eventivas (INICIO/FINAL en un tiempo x). Se prefería la “descripción de la escena”. Estos datos demuestran por un lado, la necesidad de marcar los límites que parece ser un rasgo prominente en español.

Notas

1 Slobin (2006:77) provee los ejemplos de los verbos de posición que describen posiciones de humanos y animales en lenguas mayas y son utilizados para expresar manera. La gramaticalización de estos ítems léxicos parece ser el resultado de un proceso de codificación de un dominio de la experiencia en la lengua que eventualmente permitirán explicar formas de movimiento.

2 Estudios sobre procesamiento y memoria (Speer et al. 2003; Zacks et al. 2001; Zacks et al. 2006, 2007, 2009) observaron que la actividad cerebral muestra un incremento en los momentos que suceden los cambios que son percibidos por los hablantes como indicadores de límites entre eventos, los cuales son indicativos de un mayor nivel de procesamiento.

3 Los resultados de los trabajos refieren a memorias autobiográficas desde la temprana infancia de sujetos europeos y americanos europeos y asiáticos y asiáticos-americanos. Los primeros mostraron mayor facilidad para recordar episodios puntuales (por ejemplo, “cuando le regalaron un juguete nuevo”) que los asiáticos, quienes recordaban situaciones más genéricas, no episódicas (por ejemplo, jugar con los juguetes todos los días”) (Wang 2001, 2009)

Referencias

- Kurby, C. & J.M. Zacks (2007). “Segmentation in the perception and memory of events”. *Trends in Cognition Science* (12): 72-79.
- Newtson, D., Engquist, G., & Bois, J. (1977). “The objective basis of behavior units”. *Journal of Personality and Social Psychology*, (35): 847-862.
- Oh, Kyung-ju (2003). *Language, cognition, and development: Motion events in English and Korean*. Unpublished doctoral dissertation. Berkeley, California, U.S.A., Department of Psychology, University of California, Berkeley.
- Rumelhart, D. E. (1977). “Understanding and summarizing brief stories”. In D. Laberge & S. J. Samuels (1977: 265-303).
- Slobin, (1997).” From “thought and language” to “thinking and speaking”. In John J. Gumperz & S. C. Levinson (1997: 70-96).
- _____(2003). “Language and thought on-line: Cognitive consequences of linguistic relativity”. In D. Gentner y S. Goldin-Meadow (2003:157-192).
- _____(2006). “What makes manner of motion salient? Explorations in linguistic typology, discourse, and cognition. In M. Hickmann & S. Robert (2006: 59-81).
- París, L. (2010). “Prominencia en la representación léxica del movimiento”. En Actas del XII Congreso de la Sociedad Argentina Lingüística., Mendoza, Argentina.
- Schwan, S., Garsoffky, B., & Hesse, F. W. (2000). “Do film cuts facilitate the perceptual and cognitive organization of activity sequences?” . *Memory & Cognition*,(28): 214-223.
- Speer, N. K., Swallow, K. M., & Zacks, J. M. (2003). “Activation of human motion processing areas during event perception”. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience* (3): 335-345.
- Squire, L. R. (1995). “Biological foundations of accuracy and inaccuracy in memory”. In D. Schacter (1995: 197-225).
- Suárez Cepeda, S.; Nieto González, A. (2010). “La necesidad de marcar los límites en español”. En Actas del 1er Simposio de la Asociación Argentina de Lingüística Cognitiva (AALCO), Mendoza, Argentina.
- Wang, Q. (2001). “Culture effects on adults’ earliest childhood recollection and self-description: Implications for the relation between memory and the self”. *Journal of Personality and Social Psychology* 81(2): 220-233.
- Wang, Q. y Conway, M.A. (2004). “The stories we keep: Autobiographical memory in American and Chinese middle-aged adults”. *Journal of Personality* 72(5): 911-938.
- Wang, Q. y Ross, M. (2005). “What we remember and what we tell: The effect of culture and self-priming on memory representations and narratives” *Memory* 13(6): 594-606.
- Zacks, J.M. and Tversky, B. (2001) “Event structure in perception and conception”. *Psychology Bulletin* (127): 3-21.
- Zacks, J. M., Swallow, K. M., Vettel, J. M., & McAvoy, M. P. (2006). “Visual movement and the neural correlates of event perception”. *Brain Research* (1076): 150-162.
- Zacks, J.M., Speer, N. & Reynolds, J. (2009). “Segmentation in reading and film comprehension”. *Journal of Experimental Psychology: General* 138 (2): 307-327.
- Zacks, J. M., Speer, N. K., Swallow, K. M., Braver, T. S., & Reynolds, J. R. (2007). “Event perception: A mind/brain perspective”. *Psychological Bulletin* 133: 273-293.
- Radvansky, G. A., & Copeland, D. E. (2006). “Walking through doorways causes forgetting: Situation models and experienced space”. *Memory & Cognition* 34:1150-1156.

Capítulo 157: 1295-1300

Las cláusulas en las narrativas orales de experiencias personales: una propuesta de clasificación

Mariana Szretter Noste

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Las cláusulas en las narrativas orales de experiencias personales: una propuesta de clasificación¹

Mariana Szretter Noste
Facultad de Filosofía y Letras, UBA
Buenos Aires, Argentina
marisz8@hotmail.com

Resumen

Se discutirá aquí la clasificación de las cláusulas propuesta por Labov (1997), basada en las posibilidades de movimiento de dichas cláusulas dentro de la narrativa. Nos proponemos demostrar que esta clasificación deja algunos fenómenos sin explicar. Este déficit encuentra su explicación en el hecho de que no es posible dar cuenta de la función de todas las cláusulas sin tener en cuenta el evento comunicativo en que la narrativa se llevó a cabo, y en particular los roles que asumen los participantes en el mismo. Al clasificar las cláusulas solamente según sus posibilidades como piezas dentro de la narrativa, el analista olvida su dimensión comunicativa e interaccional. Para superar este obstáculo, se propone una clasificación que permita entender a la cláusula no sólo como un engranaje en el nivel textual, sino también como una instancia de la estrategia del narrador y del hablante en la relación particular que se establece entre los interlocutores. Desde esta perspectiva, las cláusulas no son vistas como portadoras de una única función (narrativa, evaluativa, de orientación, etc.) sino que se trata de un problema de grados de funcionalidades. Esto es así, ya que la estrategia del testigo/narrador/hablante se juega en los tres niveles permanentemente y con estrategias y objetivos diferentes que se combinan. El análisis se realiza sobre un cuerpo de narrativas sobre experiencias personales de robos.

Introducción

Nos proponemos en el presente trabajo repensar algunos aspectos de la clasificación de cláusulas propuesta por Labov. Si bien reconocemos su inestimable aporte a la disciplina, entendemos que algunos fenómenos vinculados con las cláusulas y su clasificación quedan sin explicar en el postulado clásico. Estas dificultades fueron presentándose en diferentes instancias del análisis de un corpus extenso y variado de narrativas orales de experiencias personales. Reseñaremos algunas dificultades con las que nos hemos encontrado, lo que no pretende ser un inventario completo, ni mucho menos un argumento que invalide de raíz los trabajos previos sobre el tema. Centraremos nuestra atención aquí en torno al problema de la clasificación de las cláusulas según sus posibilidades de movimiento en el interior de la narrativa (como libres, narrativas, coordinadas o restrictas) (Labov, 1997)

El cuerpo de narrativas con el que trabajamos ² fue obtenido en el marco de diversas entrevistas semiestructuradas en las que el tema eran los robos y asaltos. Es decir, las narrativas surgen como respuesta a alguna pregunta del tipo '¿alguna vez fuiste víctima de un robo?'. El objetivo de las entrevistas era conseguir volumen de habla, por lo que se trata de narrativas extensas.

Centraremos nuestro análisis en este trabajo en las orientaciones de estas narrativas, lo que nos permitirá mostrar algunas dificultades que se plantean en el análisis de las narrativas concretas. Las orientaciones nos servirán como muestra, pero no quiere decir que estos problemas se circunscriban exclusivamente las cláusulas de la orientación.

Algunos problemas

Labov (1972) define a la orientación como el segmento mediante el cual el hablante introduce los datos necesarios para presentar personajes y circunstancias. En la definición clásica, las cláusulas de la orientación serán válidas para toda la narrativa. En su trabajo de 1997, complementa esta definición por función de las cláusulas, haciendo una clasificación de las mismas según sus posibilidades de movimiento hacia adentro de la narrativa. Para explicar esto deberemos recuperar la definición de la narrativa, según la cual se trata de una sucesión de cláusulas entre las cuales se establece una relación temporal que respeta el orden temporal de los hechos. Esto quiere decir que no podría alterarse el orden de las cláusulas si esta alteración implicara una alteración en el orden de los sucesos narrados. Labov distingue 4 tipos diferentes de cláusulas según el margen de movimiento de las mismas.

Libres: son cláusulas que pueden moverse libremente en toda la narrativa sin alterar el orden de los sucesos relatados. Típicamente se trata de las cláusulas de la orientación, y son cláusulas que establecen condiciones válidas para toda la narrativa.

Narrativas: son las cláusulas que no podrían moverse sin alterar el orden de los sucesos narrados. Son las cláusulas de la complicación de la acción y establecen entre sí lo que Labov llama una juntura temporal.

Restrictas: pueden moverse sin alterar el orden de los sucesos, pero tienen un rango limitado de movimiento. Este rango está determinado por otras cláusulas que marcan su límite superior e inferior.

Coordinadas: son cláusulas que solo pueden permutarse entre sí.

La primera dificultad con la que nos encontramos a la hora de trabajar con las orientaciones, es que no siempre la orientación es tan 'prolija' y no por defecto del narrador. Si pensamos que se trata de una narrativa, es decir, una sucesión de acontecimientos que se irán enlazando con características propias, y más aún, una narrativa sobre un robo como es nuestro caso, es esperable (diríamos más: sería deseable) que nuevos personajes, por ejemplo, fueran apareciendo a lo largo del relato. Así, en nuestro corpus particular, es esperable que el relato comience con al menos un personaje (la futura víctima, el narrador) y que en algún momento, presumiblemente en la complicación de la acción, se incorpore de manera más o menos violenta, un segundo participante al menos (el perpetrador del robo). Esto quiere decir que en una orientación inicial de la narrativa, puede suceder que no todos los personajes, ni todas las circunstancias sean expuestas. Llamaremos aquí, y a los fines expositivos, a estas orientaciones que no necesariamente orientan respecto de toda la narrativa, orientaciones parciales.

Si nos atenemos a la clasificación de cláusulas propuesta por Labov en 1997, que depende de las posibilidades de movimiento de las mismas dentro de la narrativa, una orientación de alcance limitado, es decir no válida para toda la narrativa sino sólo para la presentación del personaje en cuestión como la cláusula 14 en

Ejemplo 1.

9. yo trabajaba en una financiera
10. en realidad era un departamentito
11. y yo tenía un escritorio
12. y estaba toda la tarde
13. me toca el timbre una persona
14. era una persona de sexo masculino, bien vestido, o sea normal
15. y bueno, abrí la puerta (N11)

Presenta el primer problema. Según la clasificación, no podría ser una cláusula atada temporalmente (porque, de serlo, sería narrativa al tener un rango de movilidad igual a cero). Sin embargo, en el ejemplo no sería posible mover 14 hacia arriba ³ (ya que el personaje no ha aparecido aún en escena), ni sería productivo que apareciera después, ya que la confianza que transmite al narrador su carácter de 'normal' es lo que hace que éste abra la puerta y en definitiva es lo que posibilita la acción. Por supuesto, la cláusula 14 para Labov no podría ser narrativa, sin embargo, no tiene posibilidades de movimiento sin que ello altere la estrategia del narrador. Tampoco podemos fácilmente considerarla restricta, ya que, como dijimos, explica y justifica lo que vendrá después (abrir la puerta), por lo que es temporalmente dependiente de 13 y de 15 (y bueno, abrí la puerta). Vemos que la clasificación de las cláusulas según rango de movimiento no es aplicable cuando trabajamos con evaluaciones parciales, no válidas para toda la narrativa.

Por supuesto, existen contraejemplos de esto que decimos. Así, tenemos, por ejemplo, narrativas que incluyen un resumen al inicio, en el que los personajes son presentados de entrada:

La segunda vez, fueron dos gitanas (N1)

Se trata de una narrativa muy breve (10 cláusulas en total) y es el segundo de tres casos que la informante relata. Creemos que lo escueto de la narrativa puede ayudarnos a explicar esta presentación prematura (en términos de 'condensación' de la información) y además, en la estrategia de la narradora, el hecho de lo serial de estas narrativas parecería tener por finalidad evidenciar que no existe un patrón para identificar a los ladrones, ya que en su primera narrativa nos ha dicho que

8. entraron dos pibes con armas

Y en la tercera narrativa, dirá

24. le abrí a un señor bien vestido

Por supuesto existen otros ejemplos de este 'adelantamiento' de la presentación de los personajes. Pero en nuestro corpus, que es extenso, estos casos son minoritarios.

Por el contrario, la mayoría de los hablantes prefiere reservar esta información.

La evidencia muestra que, al menos en este tema en particular, la sorpresa, o bien el suspenso es una estrategia que el narrador busca administrar, lo que lo lleva a presentar al ladrón en el momento clímax de la narrativa. Este hecho reafirma la necesidad de incluir el alcance como rasgo propio de las cláusulas de orientación. Pero esto no agota el tema. Por el contrario, nos abre un problema nuevo.

Como vemos, este criterio de clasificar las cláusulas por rango de movimiento no es del todo productiva si analizamos la orientación. Sucede lo mismo si pensamos en otras estrategias de los narradores, como la alusión al discurso directo de los personajes o la introducción de evaluaciones explicativas, que dependen de la cláusula que introduce aquello que será necesario explicar, como en

Ejemplo 2.

38. doblé por Paraguay,
39. que justo ahí hay un kioskito
40. y veo que viene de frente un pibe
41. que de la nada abre la campera, tipo así
42. y me muestra un arma
43. no lo podía creer
44. porque el pibe rubiecito

En este caso, la c44 explica por qué la narradora no puede creer lo que sucede (que un rubio, que le genera la máxima confianza, le robe). Esta cláusula no podría estar antes de que el pibe sacara el arma, ni después, ya que depende de su sorpresa, que a su vez depende del momento en el que el chico saca el arma. Nuevamente, una cláusula que no es narrativa y sin embargo depende temporalmente de otras, es decir, una restricción temporal la vincula con la anterior y con la siguiente, invalidando sus posibilidades de movimiento.

Hemos, hasta aquí, mostrado evidencia de la necesidad de proponer una reclasificación de las cláusulas. Entendemos que, para poder abordar estos límites de la clasificación, se vuelve necesario pensar a la narrativa desde otra perspectiva. Para ello, hemos propuesto considerar a la narrativa como un espacio en el que coexisten tres tiempos diferentes, que cada tiempo involucra un sujeto diferente con objetivos y estrategias distintas (Szretter, 2009):

- a. el tiempo de los hechos narrados (que corresponde al universo de la experiencia real que es relatada por el hablante, y llamaremos a este sujeto experimentante)
- b. el tiempo de lo narrado (que corresponde al universo de la narrativa e implica las relaciones temporales de las cláusulas dentro de ésta y cuyo sujeto será el narrador)
- c. el tiempo de la interacción (corresponde, a su vez, al evento comunicativo particular en el que se da la narrativa, en el caso de nuestro corpus se trata de entrevistas, y su sujeto será el hablante)

Para facilitar nuestra tarea, llamaremos a estos tres tiempos T1, T2 y T3 respectivamente y a los sujetos implicados, de manera previsible S1, S2 y S3 también respectivamente. Ahora bien, en una narrativa de experiencia personal, el hablante (S3) pone en juego tres facetas de su imagen, en el sentido de Goffman (1967):

- a. como héroe, víctima o pícaro
- b. como narrador hábil (lo que le permite retener la atención y hacer su narrativa lo suficientemente interesante)
- c. como hablante (capaz de retener el turno, y, en este caso, por ejemplo, de responder satisfactoriamente a la demanda del entrevistador)

La imagen de S1 y del S3, así como sus objetivos, dependerán del éxito que logre el S2 al realizar su tarea (elaborar la narrativa de manera exitosa).

Podemos entender que los objetivos de S1 dependerán de la experiencia particular que se narre (en el caso de una narrativa de parto, será dar a luz con final feliz, en el caso de una experiencia de inseguridad será no salir lastimado, o hacer justicia, o similares). Así mismo, los objetivos de S3 serán retener el turno, responder a la pregunta del entrevistador y cuidar la imagen propia y ajena.

Quedan por describir los objetivos de S2. Diremos que el narrador centra su atención en el objetivo que se propone al contar la historia que narra. Para ello, deberá retener la atención de su interlocutor, lo que logrará mediante el manejo de algún tipo de suspenso sobre el desenlace y la peligrosidad o el carácter extraordinario del evento narrado. Esto será llevado a cabo 'administrando' la información y preparando el terreno para que el evento más narrable (Labov, 1997) aparezca en el momento más indicado, y que encuentre los elementos contextuales necesarios para su desarrollo, expuestos de manera conveniente.

Todo esto, se logrará mediante una serie de estrategias entre las que se cuentan las evaluaciones en términos de Labov 1972, el uso del presente histórico (Silva Corvalán), el uso del discurso referido (Chafe, 1994), la alteración del orden temporal de las cláusulas (Labov, 1972), las alusiones a la supranarrativa (Szretter, 2008) etc.

Con esto en mente, volvamos por un momento a nuestros ejemplos. Para superar el inconveniente que presenta la clasificación de la c14 del ejemplo 1 y la c44 del ejemplo 2, es necesario pensar que existen cláusulas entre las cuales se establecen relaciones temporales en T2 (el momento de la narrativa), aunque esto no sea pensable en T1 (el tiempo de los sucesos). Es, por ejemplo, el caso de las evaluaciones parciales como la que acabamos de analizar, que dependen temporalmente en el nivel de la narrativa de las cláusulas narrativas que introducen el elemento que será evaluado, pero no necesariamente tuvieron esta vinculación en el tiempo de los sucesos.

Veamos un ejemplo más que puede ayudar a aclarar el punto. En una narrativa (N14), la hablante relata un hurto del que fue víctima viajando en colectivo. Ella viaja parada y atrás suyo viaja, también

parada, una chica 'de lo más bien' (c37). En un momento, el colectivo gira de manera brusca, la gente se agolpa, y la narradora dice

Ejemplo 3.

47. se ve

48. que en el momento este me abrieron la cartera

49. de lo cual yo no me percaté de nada

50. porque no sentí nada

51. era un movimiento normal

52. miro para atrás y estaba la misma chica

¿Cómo clasificaría Labov este grupo de cláusulas? En su clasificación, esto sería una evaluación, ya que implica un salto en el tiempo, lo que implica alterar el orden de los sucesos y la interrupción de la acción. Además, sería evaluativa la negación ('no sentí nada'). Sin embargo, si incorporamos al análisis la noción de los tres tiempos que expusimos más arriba, veremos que el asunto no es tan sencillo.

Volvamos por un instante a la definición de la evaluación de Labov: si los hechos sucedieron de una manera (es decir: en un orden) será evaluativo todo lo que lleve al narrador a alterar este orden y a contar las cosas de una manera diferente al modo en el que efectivamente sucedieron. Es decir, que en esta perspectiva para que no fuera evaluativo el segmento anterior debió haber sido algo como:

Ejemplo 4.

la gente se amontona

fue un movimiento normal

miro para atrás y estaba la misma chica

cuando me siento me doy cuenta de que me habían abierto la cartera

o similares. Si Labov distingue dos funciones para una narrativa (la evaluativa y la referencial), ¿cuál de los dos ejemplos, el 3 o el 4, es más 'referencial'? Es decir, ¿cuál de los dos 'refleja' mejor los hechos como sucedieron? Vayamos por parte y analicemos el punto. Las diferencias entre ambos ejemplos son evidentes, y se basan en que

El ejemplo 3 respeta el orden de los sucesos: giro, amontonamiento, hurto

El ejemplo 4, en cambio, ordena los sucesos según la percepción de la narradora: sintió el giro, sintió el amontonamiento, verá luego que ha sido hurtada

Si seguimos en esta línea, podríamos decir que lo que en el ejemplo 3 es evaluativo es la estrategia de la narradora de incorporar un 'narrador omnisciente' que adelanta la información.

Es evidente que existe un salto temporal. Sin embargo, la información que se adelanta en el T2 (que en ese momento se llevaba a cabo el hurto del cual la narradora no se percató sino después) sucede, en el T1, en el orden en el que la narradora los relata (la empujan, le abren la cartera, ella lo ve más tarde)

Una propuesta de clasificación

Se plantea entonces la necesidad de repensar estas categorías propuestas por Labov: lo referencial y lo evaluativo. Excede los objetivos propuestos para esta presentación indagar sobre este tema, pero entendemos que lejos de invalidar nuestra hipótesis repensar estas nociones será de gran ayuda para entender el punto propuesto. Si definimos lo referencial como una función de la narrativa, estaremos proponiendo una posibilidad de transparencia del lenguaje que no se sostiene con la evidencia ni puede argumentarse desde la teoría (Voloshinov, 1929; Raiter, 2003)⁴. Diremos, sin intención de cerrar el tema, sino como un intento por dejarlo abierto para discusiones futuras, que el problema de la referencialidad del lenguaje (en este caso en particular, de la narrativa), deja de lado al sujeto hablante y su punto de vista, y descarta lo relevante para el análisis que resulta tener en cuenta la interacción particular en la que la narrativa tiene lugar (una entrevista, en este caso), con lo que son dejados de lado también las intenciones y objetivos de los sujetos hablantes concretos.

Retomando la clasificación de las cláusulas, diremos que la explicación de estos fenómenos (las evaluaciones explicativas, el alcance de la orientación, el carácter referencial o evaluativo, el discurso referido, entre otros) no se encuentra en la narrativa como un objeto cerrado, sino que es posible explicarlos entendiendo a la narrativa como una instancia de la interacción particular en la que se lleva a cabo, en la que se combinan estrategias en T2 que buscan resolver los objetivos propuestos por el S3 en el T3.

En el ejemplo 3 que trabajamos, la narradora se permite adelantar información al parecer crucial (el hurto) porque considera que ese momento no es el evento más narrable de su historia, sino que lo es la resolución de la historia (que la narradora descubre la connivencia de la asaltante con un cómplice). Es decir, el evento más narrable no es el hurto sino la resolución del hurto.

De hecho, y será necesario volver a rastrear el corpus buscando evidencia en este sentido, en la mayoría de nuestras narrativas sobre 'robos', el evento más narrable (y el más evaluado, por ende) no

es el robo en sí. Al tratarse de narrativas que surgen como respuesta a una pregunta que típicamente es “¿Fuiste alguna vez víctima de un robo?” o similares, el robo no despertaría la sorpresa de nadie. En estos casos, y como vimos en trabajos anteriores (Szretter, 2007) respecto de narrativas de parto, lo más narrable serán las condiciones extraordinarias en las que este hecho se dio (muy violento o imperceptible para la víctima, perpetrado por un sujeto ‘sospechoso’ o todo lo contrario, etc.). Se resaltarán así, las características heroicas del narrador o su condición de víctima o sobreviviente.

En este sentido, la narradora de nuestro ejemplo 3 ‘prepara el terreno’ para el evento más narrable (en T2) adelantando información, y consigue con esto resolver uno de los objetivos del S3: logra retener el turno porque su interlocutor reconoce que lo interesante vendrá después, ya que el hurto ha sido revelado sin misterio, a la vez que logra cuidar su imagen, ya que demuestra que su experiencia no puede ser resumida a un simple robo sin consecuencias.

Conclusiones

Hemos planteado en este trabajo un problema que presenta la clasificación de cláusulas propuesta por Labov. Los ejemplos presentados han permitido demostrar que la clasificación de las cláusulas por rango de movimiento propuesta por el autor en 1997, presenta dificultades a la hora de clasificar algunos fenómenos como las orientaciones parciales y las evaluaciones explicativas. Entendemos que estas dificultades pueden salvarse teniendo en cuenta que una narrativa implica el cruce de tres tiempos diferentes. Cada uno de estos tiempos presenta objetivos también propios que son interdependientes. Así, del éxito obtenido en T2 dependerá que el hablante logre, por ejemplo, responder satisfactoriamente una pregunta, retenga el turno y cuide su imagen en la interacción (objetivos propios del sujeto del T3).

Esta noción abrió una nueva discusión que saldaremos en próximos desarrollos sobre el tema: la noción de referencialidad de la narrativa (y por extensión, del lenguaje). Bástenos decir aquí que tanto este problema como el de la clasificación de las cláusulas encuentran una explicación común.

Si bien Labov comienza su trabajo desde la interacción y las características de los sujetos involucrados en ella, esta perspectiva se limita a la recogida de datos, pero es olvidada como variable de interpretación al momento de hacer el análisis. De esta manera, lo que Labov logra con indiscutible mérito, es elaborar una gramática textual que le permite explicar y describir a la narrativa como una suerte de género particular. Consideramos que, frente a la evidencia de los datos obtenidos se hace necesario retomar la definición de la narrativa e interpretarla como una instancia interaccional más que como una pieza textual acabada. Entendemos que el gesto de, primero separar los tres tiempos, para luego relacionarlos, es un modo productivo de hacerlo.

Notas

1 El presente trabajo es fruto de la investigación desarrollada en el marco del proyecto UBACyT dirigido por el Dr. Alejandro Raiter y codirigido por la Lic. Julia Zullo.

2 El corpus de narrativa es producto del trabajo de recolección y transcripción de los alumnos de la materia Sociolingüística de la carrera de Letras de la UBA. Agradecemos su colaboración y buena disposición.

3 Trabajamos con la noción de *movimiento* y los sentidos *arriba* y *abajo*, porque son las nociones que utiliza Labov. Es importante, a los fines de demostrar nuestra hipótesis, que esta metáfora espacial tiene su origen en el trabajo de la narrativa como pieza textual escrita (transcripta) y no como pieza de lenguaje oral. Se verá luego que esta salvedad, hecha quizá con demasiada anticipación, es crucial para el desarrollo del trabajo.

4 Para encarar esta discusión será necesario tener en mente que los contextos no se presentan en ‘estado puro’ a los hablantes, sino que se trata de representaciones de esos contextos que los hablantes elaboran respecto de las diferentes situaciones con las que se enfrentan (Raiter, 2003)

Referencia

- Chafe, W. (1994) *Discourse, consciousness and time*. University of Chicago Press. Chicago.
- Labov, William (1972) *The transformation of reality in narrative syntax*. En W. Labov, *Language in the Inner City*. Philadelphia: U. of Pa. Press.
- Labov, William (1997) “Some further steps in narrative analysis”. *Journal of Narrative and Life History* 7:395-415.
- Raiter (2003) *Lenguaje y sentido común*. Biblos.
- Szretter, Mariana. (2007) “Las representaciones sociales del parto a través del estudio de las narrativas orales de experiencias personales”. *Actas del I Congreso Internacional de Sociolingüística y Lingüística Histórica*. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca.
- Szretter, Mariana. 2008 “La medicalización del discurso en interacciones cotidianas”. *Actas del XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística (SAL)*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.
- Szretter, Mariana. 2008 “Tensión entre tiempo y evaluación en las narrativas personales”. *Actas del III Congreso Internacional. Transformaciones Culturales: debates de la Teoría, la Crítica y la Lingüística*, Departamento de Letras. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires .
- Voloshinov (1929) *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid. Alianza.

Capítulo 158: 1301-1307

Centro y periferia: imágenes del territorio nacional en libros de texto de Ciencias Sociales para la enseñanza media

María Beatriz Taboada

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Centro y periferia: imágenes del territorio nacional en libros de texto de Ciencias Sociales para la enseñanza media

María Beatriz Taboada

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos
Universidad Nacional de Entre Ríos y CONICET

Concepción del Uruguay, Argentina

mb_taboada@yahoo.com.ar

Resumen

El presente trabajo busca analizar imágenes (Grize, 1993) del territorio nacional presentes en libros de texto de Ciencias Sociales editados en Argentina y seleccionados por el Ministerio de Educación de la Nación en el marco de un programa nacional de provisión de estos materiales. En este contexto, entendemos la noción de imagen como una construcción discursiva, rastreable en el entramado textual, que responde a decisiones que afectan diferentes niveles de organización del discurso. Cabe mencionar aquí, además, que consideramos al libro de texto como forma privilegiada en que los contenidos escolares ingresan en nuestras escuelas, por lo que reviste un particular interés las representaciones de que es portador, tanto en su dimensión de curriculum explícito como en el curriculum oculto que involucra. Frente a estos materiales proponemos una aproximación hermenéutica sustentada en un dispositivo metodológico que recurre fundamentalmente a herramientas teórico-metodológicas provenientes del Enfoque Histórico del Discurso (Reisigl y Wodak, 2001). En este contexto, entendemos que hablar y escribir constituyen prácticas sociales y que el lenguaje juega un papel fundamental en la estructuración de las relaciones de poder en la sociedad. Por ello, para los fines de este trabajo nos centramos fundamentalmente en las estrategias discursivas utilizadas en la construcción de imágenes del territorio nacional, entendidas como formas sistemáticas de utilización del lenguaje. En el recorrido realizado hemos observado una clara simplificación en la presentación de espacios y procesos vinculados a nuestro país, con marcado énfasis en las diferencias, que impide pensarlos en su complejidad y en las relaciones que los involucran.

Introducción

En el contexto de este trabajo, partimos de considerar al libro de texto como la forma privilegiada en que los contenidos escolares ingresan en las aulas de nuestras escuelas, por lo que revisten un particular interés las representaciones de que es portador, tanto en su dimensión de curriculum explícito como en el curriculum oculto que involucra.

Resulta relevante considerar que en diferentes países los libros juegan un rol clave en la definición del curriculum (Apple, 1989), debido a que en muchos casos la tarea de programar es reemplazada por la práctica de selección de un texto estandarizado para un nivel en particular.

Al respecto, Lomas y Osoro (1996: 183-184) indican que:

lo que se hace en el aula a menudo depende no sólo de lo que se piensa y de lo que se escribe en la programación didáctica sino también del uso (y en ocasiones abuso) de determinados materiales didácticos (manuales, libros de texto, unidades didácticas, otros recursos).

El libro de texto se convierte, así, más allá de su estructura y contenido, en un objeto ideológico que disputa un lugar en el aula y al cual adhieren numerosos docentes, ya sea a través de la solicitud de libros a sus alumnos, ya sea a través de su utilización como material de referencia o apoyo.

Bajo estos lineamientos, asumimos pertinente el análisis de estos materiales en la medida en que se convierten en:

punto de referencia de los poderes que quieren asentar su legitimidad a través de la cultura escolar; y lo deben de ser también de todo aquél que quiera contrarrestar la hegemonía cultural y escolar establecida, el tipo de cultura que se imparte en las aulas. (Gimeno Sacristán, 1995: 98).

En este contexto, se vuelve fundamental analizar aquellas representaciones que pudiéramos considerar perjudiciales a los fines de una educación equitativa, dado que estarían circulando por nuestro sistema educativo bajo la legitimación adjudicada por su inclusión en un género discursivo de extendida circulación en las escuelas.

Así, siguiendo a Frigerio (1991), entendemos que el libro de texto puede ser pensado como un acontecimiento que descompone y desoculta la estructura de la institución educativa¹ y, por ello, puede convertirse en un valioso analizador del curriculum real de nuestras escuelas.

Desde estas consideraciones, proponemos un análisis de imágenes (Grize, 1993) del territorio nacional presentes en libros de texto de Ciencias Sociales editados en la Argentina y seleccionados por

el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación en el marco de un programa nacional de provisión de estos materiales.

Algunas precisiones en torno al corpus

Como indicábamos previamente, en el contexto de esta investigación proponemos el abordaje de un corpus de libros de texto de Ciencias Sociales para el Tercer Ciclo de la Enseñanza General Básica (EGB3), integrado por materiales seleccionados por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación en el Programa Global de Compra de Libros encarado por esa dependencia oficial y denominado "Libros en las Escuelas". Dicho programa estuvo orientado a la compra directa de libros de textos destinados a alumnos de las escuelas con más bajos indicadores socioeconómicos del país.

En el proceso de selección de los materiales intervinieron:

- las editoriales que presentaron sus materiales al programa para ser evaluados y, eventualmente, recomendados y adquiridos;
- una Comisión Asesora Nacional (CAN), formada por especialistas en áreas curriculares, que produjo recomendaciones de textos;
- Comisiones Asesoras Provinciales (CAP) que debían recomendar a la máxima autoridad jurisdiccional los textos que mejor se adaptaban a los diseños curriculares vigentes;
- la máxima autoridad de la jurisdicción que elevó al Ministro de Educación de la Nación la propuesta de adquisición de libros.

Como podemos observar, se trata de un proceso fuertemente validado por la participación de especialistas y autoridades nacionales y provinciales, que actúa como reforzador de la legitimidad de los materiales curriculares seleccionados.

En este contexto, centramos nuestra atención en libros de 9° año -curso en el que se incluye nuestro país como contenido conceptual de Ciencias Sociales-, pertenecientes a editoriales que vendieron más de 50.000 ejemplares en la segunda instancia del Programa (año 2005) y que fueran adquiridos en un número superior a los 10.000 ejemplares. De este modo, el corpus de análisis² quedó conformado por las siguientes propuestas editoriales:

- (1) CS-A - Bustinza, Juan Antonio et al. (2004), Ciencias Sociales 9 Historia, Geografía, Formación Ética y Ciudadana, Buenos Aires, A-Z.
- (2) CS-B - Alonso, María Ernestina et al. (2001), Ciencias Sociales 9 EGB Tercer Ciclo, Buenos Aires, Aique.
- (3) CS-C - Paura, Vilma (coord.) et al (2002), Ciencias Sociales y formación ética y ciudadana 9, Buenos Aires, Longseller.

Frente a estos materiales proponemos una aproximación hermenéutica sustentada en un dispositivo metodológico que recurre fundamentalmente a herramientas teórico-metodológicas provenientes del Enfoque Histórico del Discurso (Reisigl y Wodak, 2001) y que busca analizar imágenes, entendidas como construcciones discursivas que responden a decisiones que afectan diferentes niveles de organización del discurso.

El enfoque histórico del discurso

El Enfoque Histórico del Discurso (EHD) propone un aparato teórico-metodológico sensible al contexto que sigue un complejo concepto de crítica social y considera las dimensiones históricas y políticas de las acciones discursivas.

Estas conceptualizaciones parten de entender que hablar y escribir constituyen prácticas sociales y que el lenguaje juega un papel fundamental en la estructuración de las relaciones de poder en la sociedad. En este contexto se concibe al discurso como un conjunto complejo de actos lingüísticos interrelacionados que se manifiestan en ámbitos sociales de acción, muchas veces como textos - productos materialmente duraderos de las acciones lingüísticas-.

En líneas generales, podríamos decir que algunas de las características más relevantes del enfoque son su carácter interdisciplinar que "busca hacer transparentes los problemas socialmente relevantes que por lo común aparecen envueltos en un velo de opacidad discursiva" (Wodak y Matouschek, 1998: 58), su orientación a los problemas, el eclecticismo de teoría y metodología, un enfoque abductivo, el estudio de múltiples variedades discursivas y ámbitos de circulación y la importancia dada al contexto histórico en el proceso de interpretación de los discursos.

Desde este enfoque se concibe la existencia de diferentes estrategias discursivas especialmente relevantes en los análisis y, en el contexto de este trabajo, priorizamos aquellas que brindan elementos para responder, desde un punto de vista lingüístico, las siguientes cuestiones:

1. ¿De qué modo se nombra a las personas o se hace referencia a ellas? (estrategias de referencia y nominación)
2. ¿Qué rasgos se les atribuyen? (estrategias de predicación)

3. ¿Qué argumentos o esquemas argumentativos se utilizan para justificar y legitimar la exclusión, la discriminación, la supresión y la explotación de otros? (estrategias de argumentación)

Estas preguntas orientan hacia tres tipos de estrategias discursivas que son especialmente relevantes en las auto y hétéro-representaciones positivas y negativas de los sujetos, que se encuentran en la base de los discursos de identidad y diferencia.

Por ello, para los fines de este trabajo nos centramos fundamentalmente en las estrategias discursivas utilizadas en la construcción de imágenes del territorio nacional, entendidas como “un plan de prácticas más o menos preciso y más o menos intencional (incluyendo las prácticas discursivas) que se adopta con el fin de alcanzar un determinado objetivo social, político, psicológico o lingüístico” (Wodak, 2003: 115). Son, por tanto, formas sistemáticas de utilizar el lenguaje, localizadas en diferentes niveles de la organización lingüística.

Las imágenes discursivas

Como indicamos previamente, entendemos la noción de imagen como una construcción discursiva, rastreable en el entramado textual –verbal y no verbal- mediante el análisis de diferentes elecciones realizadas por los agentes responsables de su enunciación.

Grize (1993, 2004), desde una perspectiva lógico-discursiva, indica que los individuos poseen representaciones mentales sobre aspectos muy diversos de la realidad que se manifiestan por medio de imágenes en el discurso. De este modo, cuando alguien emite un discurso propone a su interlocutor una imagen verbal del tema en cuestión, condicionada tanto por las representaciones que posee como por el contexto de producción y los objetivos de la propia acción comunicativa.

Estas imágenes son ofrecidas esquemáticamente en los intercambios comunicativos lo que exige en el interlocutor un rol activo y ciertos conocimientos que le permitan interpretar y reconstruir esa esquematización. Esto será solo posible en la medida en que los interlocutores³ compartan –al menos en forma parcial- un universo común de representaciones.

En este contexto, las imágenes pueden ser entendidas como resultado de las elecciones que realiza un sujeto en el universo discursivo, en el contexto de las representaciones que posee y comparte con un grupo social determinado. Estas elecciones se sustentan, por lo tanto, en las representaciones que los sujetos poseen de la realidad, de la situación en la que se produce el discurso, de sí mismos y de los otros involucrados en la comunicación, de modo que resultan necesariamente ideológicas.

Aproximaciones al corpus

En el análisis de los materiales del corpus partimos de considerar a los textos como productos multimodales, dado que integran en su trama elementos tanto lingüísticos como provenientes de otros sistemas semióticos. Esta conceptualización es especialmente necesaria para los textos que abordamos en este trabajo.

De este modo, el recorrido analítico involucró aproximaciones a los contenidos y temas del discurso, a las estrategias discursivas empleadas, a los instrumentos y realizaciones lingüísticas presentes en el corpus, y a los usos gráficos particulares.

Desde este recorrido, proponemos aquí centrarnos en una serie de realizaciones lingüísticas, entendidas como muestras del modo en que nuestro país es construido en los libros de texto analizados, recuperando algunas de las estrategias que resultan comunes a los materiales analizados:

a. Estrategias de nominación

a.1. Polarizaciones

a.2. Uso de “interior” con diferentes significados

a.3. Regionalizaciones

b. Estrategias de predicación

b.1. Atribución de rasgos estereotípicos

b.2. Contraste u oposición

b.3. Énfasis en las diferencias

c. Estrategias de argumentación

c.1. Topos de nombres

c.2. Topos de ventaja o utilidad

c.3. Topos de peligro o amenaza

a.1. Estrategia de nominación - Polarizaciones

Observamos una marcada polarización que se construye mediante el enfrentamiento de dos realidades: un centro, generalmente asociado a la ciudad de Buenos Aires o a la región pampeana, y un interior vagamente definido.

(1) En el interior subsistían restos del viejo caudillaje, quienes, renuentes a adaptarse a las nuevas normas del Estado, se sublevaban frecuentemente contra el poder de Buenos Aires. (T8 (1) CS-A / p. 64)

(2) Esta emigración desde la periferia nacional hacia el conglomerado capitalino incrementó el fenómeno habitacional de las llamadas villas miseria, ya iniciado en los críticos años 30.

(...) La llegada de un millón de personas a Buenos Aires alteró el panorama político y social. (T19 (1) CS-A / p. 228)

a.2. Estrategia de nominación - Uso de “interior” con diferentes significados

Fundamentalmente en las polarizaciones mencionadas, la mención del “interior” aparece de modo recurrente y con significados cambiantes o imprecisos.

(3) Las oportunidades atrajeron a muchos trabajadores del interior del país hacia estos polos de desarrollo industrial, originando un éxodo rural en busca de trabajo y mejores condiciones de vida. (T13 (1) CS- A / p. 86)

(4) Las provincias de Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba, Entre Ríos y La Pampa constituyeron la zona cerealera más importante.

(...)

En el interior, gracias al apoyo estatal, florecieron la industria azucarera en Tucumán y la industria vitivinícola en la región de Cuyo. (T5 (3) CS-C / p. 101)

a.3. Estrategia de nominación - Regionalizaciones

Aunque los libros critican las regionalizaciones como formas de caracterización del territorio, su presencia es frecuente en las propuestas analizadas.

(5) El gobierno de la Revolución enfrentaba una fuerte resistencia en el Norte del territorio. (T1 (1) CS-A / p. 18)

(6) En este contexto, en los últimos años en la Argentina se ha registrado un importante crecimiento del sector agropecuario tanto en la región pampeana como en otras regiones del país. (T7 (2) CS-B / p. 174)

b.1. Estrategia de predicación - Atribución de rasgos estereotípicos

Frente a las polarizaciones y regionalizaciones construidas, los libros atribuyen rasgos estereotípicos a diferentes realidades de nuestro país.

(7) Busquen, en diarios y revistas de actualidad, testimonios o historias de vida de personas jóvenes que abandonan los campos familiares en busca de mejores horizontes y de personas mayores que permanecen en caseríos o poblados a punto de desaparecer. (T11(2) CS-B / p. 211)

b.2. Estrategia de predicación - Contraste u oposición

Contraste u oposición aparecen de modo recurrente en las explicaciones presentes en los libros analizados, contribuyendo a delinear la imagen de un país con realidades opuestas.

(8) Buenos Aires pasó a ser, en 1821, la capital de la provincia más próspera, más progresista y más europeizada. Salían por su puerto cueros, sebo, astas y carne salada que producía una élite rural que empezaba a formarse, y entraban por él productos manufacturados, preferentemente ingleses, que dejaban en la aduana fuertes sumas que las provincias del interior envidiaban. (...) J. L. Romero y L. A. Romero, *Historia de Cuatro Siglos*. (T4 (1) CS-B / p. 37)

(9) Las producciones de las distintas economías regionales del país abarcan una superficie mucho mayor que las del área pampeana, pero tienen menor incidencia en la economía nacional y en el mercado mundial. (T17 (2) CS-B / p. 230)

b.3. Estrategia de predicación - Énfasis en las diferencias

Frente a los contrastes previamente mencionados, el énfasis en las diferencias contribuye a delinear imágenes contrapuestas, distantes y faltas de relación.

(10) Las ciudades con mayor número de habitantes suelen tener economías complejas que articulan múltiples funciones. En el otro extremo de la jerarquía urbana, las ciudades más pequeñas tienen funciones más simples: la mayoría tiene como única función ser centros de servicios para su propia población y para la población rural del entorno. (T19 (2) CS-B / p. 248)

c.1. Estrategia de argumentación - Topos de nombres

El topos de nombres aparece de modo recurrente en la atribución de rasgos estereotípicos a diferentes realidades del país, en función de una representación fuertemente instituida de espacios en tensión.

(11) Los federalistas quieren no sólo que Buenos Aires no sea la capital, sino que como perteneciente a todos los pueblos divida con ellos el armamento, los derechos de aduana y demás rentas generales; en una palabra, que se establezca una igualdad física entre Buenos Aires y las demás provincias, corrigiendo los consejos de la naturaleza que nos ha dado un puerto y unos campos, un clima y otras circunstancias que le han hecho físicamente superior a otros pueblos, y a la que por las leyes inmutables del orden del universo ésta afecta cierta importancia moral de un cierto rango. *Gazeta* de Buenos Aires, 15 de diciembre de 1819. (T3 (1) CS-A / p. 33)

c.2. Estrategia de argumentación - Topos de ventaja o utilidad

El topos de ventaja o utilidad se utiliza con frecuencia para justificar los desplazamientos entre el interior y la capital, desde una oposición construida sobre la base de la falta de oportunidades adjudicada al primero de estos espacios y una imagen positiva del restante.

(12) Las oportunidades atrajeron a muchos trabajadores del interior del país hacia estos polos de desarrollo industrial, originando un éxodo rural en busca de trabajo y mejores condiciones de vida. (T13 (1) CS-A / p. 86)

(13) Los cambios poblacionales de esta etapa se debieron, fundamentalmente, a las migraciones internas. Miles de personas abandonaron sus lugares de residencia en las provincias y en las áreas rurales, y se desplazaron hacia las ciudades para buscar otros medios de vida. (T6 (3) CS-C / p. 111)

c.3. Estrategia de argumentación - Topos de peligro o amenaza

Recurriendo al topos de peligro o amenaza se adjudican responsabilidades al interior del país, fundamentalmente en explicaciones de fenómenos históricos, y se naturalizan acciones tomadas desde el “centro”.

(14) En el interior subsistían restos del viejo caudillaje, quienes, renuentes a adaptarse a las nuevas normas del Estado, se sublevaban frecuentemente contra el poder de Buenos Aires. Mitre dispuso reprimirlos por medio de la fuerza. (T8 (1) CS-A / p. 64)

(15) El mayor objetivo de Mitre fue la pacificación del país. Reprimió varios levantamientos provinciales, que se oponían al predominio de Buenos Aires, entre los cuales se destacó el de Vicente “Chacho” Peñaloza, en 1863. (T4 (3) CS-C / p. 98)

Consideraciones finales

En el recorrido realizado hemos observado una clara simplificación en la presentación de espacios y procesos vinculados a nuestro país, con marcado énfasis en las diferencias, que impide pensarlos en su complejidad y en las relaciones que los involucran.

Observamos, asimismo, que en los libros se articula una dimensión declarativa ligada al modo en que se concibe la propia disciplina, que frecuentemente no coincide con los planteos desplegados al interior de la propuesta editorial. En ese contexto, aunque algunos de los libros cuestionan las polarizaciones y regionalizaciones geográficas, esos procedimientos poseen una fuerte presencia.

Dichas regionalizaciones suelen aparecer caracterizadas de un modo homogéneo y a veces simplista, lo que opaca las diferencias existentes al interior de las mismas.

Por otra parte, la mención constante de un centro -Buenos Aires o la región pampeana-, origina una visión bipartita del país entre los espacios pertenecientes al centro y los categorizados como periféricos.

En este contexto, es recurrente la adjudicación de características al “interior” o a las provincias, en general, sin que estas denominaciones adquieran un significado uniforme al interior de un mismo libro, así como la frecuente presencia de caracterizaciones construidas desde el contraste (ciudad/campo, capital/interior, Buenos Aires/otras provincias).

Frente a estas realidades, aunque en algunos de los libros se explicita que la diversidad es constitutiva de los espacios geográficos, numerosos textos presentan una generalización de predicaciones a grandes extensiones de nuestro país.

En la articulación de estos elementos, en el plano del discurso, podemos observar un modo de comprender el país y de comunicarlo que se sustenta fundamentalmente en el uso de los términos capital e interior como sinécdoques. Estos recursos operan adjudicando a extensos territorios imágenes estereotipadas y simplistas, jugando un rol fundamental en la construcción de un país escindido con realidades opuestas.

En este punto, podríamos decir que los libros construyen dos imágenes opuestas: la de una capital activa, con protagonismo histórico, oportunidades, características propias, frente a la de un interior extenso y vagamente definido en el que se integra, desde la homogeneidad, todo el resto del país.

Estas observaciones adquieren regularidad en y entre los libros analizados, lo que hace pensar que la crítica a las polarizaciones presente en diferentes libros de texto solo se manifiesta desde un “deber ser”, sin haber logrado encarnarse con claridad en las propuestas que conforman nuestro corpus.

Notas

1 Frigerio ubica en esta categoría a las propuestas editoriales, el curriculum prescripto y el moldeado por los profesores.

2 Este trabajo recupera aproximaciones de la tesis doctoral “Nombrar el país: imágenes del interior y de la capital en libros de texto de Lengua y Ciencias Sociales”, defendida en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, en el mes de marzo de 2010.

3 En el modelo de Grize (1990) los interlocutores no refieren a sujetos concretos sino a lugares que pueden ser ocupados alternativamente por diferentes individuos.

Referencias

Apple, Michael W. (1989) *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: MEC-Paidós.

Frigerio, Alicia (1991) *Curriculum presente, ciencia ausente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Gimeno Sacristán, José (1995) "Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural". En García Mínguez, Jesús y Miguel Beas Miranda (comp.) *Libro de Texto y Construcción de Materiales Curriculares*. Granada: Proyecto Sur, 75-130.
- Grize, Jean Blaise (2004) "Argumentation et logique naturelle". En Adam, Jean-Michel, Jean-Blaise Grize y Magid Ali Bouacha (eds.) *Texte et discours: catégories pour l'analyse*. Dijon : Éditions Universitaires de Dijon, 21-27.
- Grize, Jean-Blaise (1990) *Logique et langage*. Paris: Ophrys.
- Grize, Jean-Blaise (1993) "Logique naturelle et représentations sociales". *Papers on Social Representations* N° 2, 151-159.
- Lomas, Carlos, y Andrés Osoro (1996) "Enseñar lengua y literatura en la educación secundaria. Orientación para la elaboración de proyectos curriculares y programaciones de aula". En Lomas, Carlos (coord.) *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori, 142-181.
- Reisigl, Martin y Ruth Wodak (2001) *Discourse and discrimination. Rhetorics of racism and antisemitism*. London: Routledge.
- Taboada, María Beatriz (2010) *Nombrar el país: la imagen del interior y de la capital en libros de texto de Lengua y Ciencias Sociales* Inédita. Rosario, Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.
- Wodak, Ruth (2003) "El enfoque histórico del discurso". En Wodak, Ruth y Michael Meyer (comp.) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, 101-142.
- Wodak, Ruth y Bernd Matouschek (1998) "Se trata de gente que con sólo mirarla se adivina su origen: análisis crítico del discurso y el estudio del neo-racismo en la Austria contemporánea". En Martín Rojo, Luisa y Rachel Whittaker (eds.) *Poder-Decir o el poder de los discursos*. Madrid: U.A.M. Ediciones, 55-92.

Capítulo 159: 1309-1314

Razonamientos lógico/gramaticales y enseñanza de la lengua

Stella Maris Tapia

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Razonamientos lógico/gramaticales y enseñanza de la lengua

Stella Maris Tapia

Universidad Nacional de Río Negro

Bariloche, Argentina

stella.tapia@gmail.com

Resumen

El proyecto “La universidad y la intervención en el sistema educativo: la enseñanza de la lengua primera”, de la Universidad Nacional de Río Negro tiene por objeto de análisis los textos producidos por los alumnos ingresantes a la Universidad, donde se evidencian carencias o discontinuidades de razonamientos lógico-gramaticales que permiten postular dificultades en la enseñanza. Su finalidad es identificar los razonamientos no enseñados en la gramática del castellano/ español para utilizarlos como insumo que permita elaborar una propuesta didáctica e intervenir en la enseñanza de la lengua materna, desde el nivel universitario, articulando acciones con otros niveles del sistema educativo. La metodología adoptada parte del análisis del texto como objeto empírico, indexado como género en un ámbito específico de la comunicación humana. Los textos analizados - producto de la actividad de escritura de los exámenes de ingreso - se inscriben en el género textual de la carta formal, y en ellos predomina el tipo de discurso interactivo. Considerando que las formas de los razonamientos a realizar mediante las acciones de planificación del texto responden a una lógica praxeológica en combinación con una lógica epistémica, gramatical, resulta un dato significativo la alta frecuencia de aparición de errores en las proposiciones que introducen relaciones causales. Al centrarnos en los razonamientos postulamos que un problema de planificación textual y el desconocimiento de las elecciones gramaticales implícitas en los mecanismos de textualización producen desajustes en la coherencia local por elisiones de segmentos de una cadena lógica.

Introducción

En el marco del proyecto “La universidad y la intervención en el sistema educativo: la enseñanza de la lengua primera” de la Universidad Nacional de Río Negro, nos encontramos analizando los textos producidos por los alumnos ingresantes a la Universidad para detectar las carencias o discontinuidades de los razonamientos lógico-gramaticales, no con el objeto de realizar un diagnóstico sobre las dificultades, sino con el propósito de estudiar las dificultades de enseñanza en los procesos formativos de los años anteriores y diseñar aportes en pos de la reformulación de propuestas didácticas que integren las disociaciones existentes en los enfoques hegemónicos de la enseñanza de la lengua (Riestra, 2010).

Inscripto en el programa de trabajo del interaccionismo socio-discursivo, presentaremos en primer lugar el marco teórico y epistemológico para centrarnos, a continuación, en los mecanismos de textualización empleados en los textos escritos por los alumnos para la formulación de las relaciones causales donde se evidencia una ruptura de la cadena lógica de causa-efecto. Para ello, seleccionamos, dentro de los textos que integran el corpus, aquellos exámenes de ingreso que han sido corregidos por los docentes detectando errores en la coherencia local, y relevamos los casos en los que la falta de coherencia se condice con un quiebre de la concatenación lógica.

El análisis de los casos en los que notamos dicha discontinuidad nos permite identificar que el aislamiento del sentido y de la forma del texto, ha generado como consecuencia una falencia en el desarrollo de las capacidades discursivo-textuales, efecto no deseado de la enseñanza de la lengua.

Marco teórico: El texto como producto empírico

El interaccionismo socio-discursivo concibe el actuar humano como la unidad organizadora del funcionamiento psicológico y sociológico, siendo los procesos de socialización y de individuación dos aspectos complementarios del desarrollo humano (Bronckart, 2007). El proceso de socialización fue posible gracias al surgimiento y desarrollo de instrumentos semióticos. La semiotización origina una actividad verbal que se organiza en textos, los cuales, a su vez, se indexan en géneros textuales, constructos históricos correlacionados con las actividades no verbales con las que interactúan (Bronckart, 2004), cambiando con el tiempo y con las formaciones socioverbales. En este sentido, ...“la noción de texto designa toda unidad de producción verbal que vehicula un mensaje lingüísticamente organizado y que tiende a producir en su destinatario un efecto de coherencia. Y por lo tanto esta unidad de producción verbal puede considerarse como la unidad comunicativa de rango superior.” (Bronckart, 2004. P. 48).

Asimismo, cada texto empírico se organiza en tres estratos superpuestos: la infraestructura general del texto, los mecanismos de textualización y los mecanismos de responsabilidad enunciativa, conformando lo que Bronckart metaforiza como un milhojas, una superposición de carácter jerárquico que ubica en el nivel más profundo la infraestructura, constituida por el plan general del texto, los tipos de discurso que comporta y las modalidades de articulación entre los tipos de discurso. Los

mecanismos de textualización (mecanismos de conexión, cohesión nominal y cohesión verbal) crean series isotópicas que establecen la coherencia temática, pues hacen evidente la estructuración del contenido temático; mientras que los mecanismos de asunción de la responsabilidad enunciativa son más superficiales por estar ligados al tipo de interacción que se establece entre el autor y sus destinatarios.

Siguiendo el modelo de análisis textual propuesto por Bronckart (2007), podemos reconocer que, en la arquitectura interna de los textos, los tipos de discurso traducen formatos que organizan los intercambios “interindividuales de representaciones (significado)”.

Los razonamientos se relacionan con los tipos de discurso que los operacionalizan: los razonamientos prácticos en el orden del discurso interactivo; los razonamientos cronológicos y causales en los relatos y narraciones; los razonamientos de orden lógico y semilógico en los discursos teóricos. Es por ello que en los procesos de mediación formativa los tipos de discurso adquieren un lugar central, ya que el agente que produce un tipo de discurso debe planificar internamente estos segmentos poniendo en marcha los procesos mentales y verbales que son los razonamientos: “En este mismo proceso, el agente aprende a manipular las estructuras temporales propias de los tipos y a situarse respecto de ellas. Asimismo, conoce las condiciones de distribución de las voces para ubicarse en el concierto de las diferentes posiciones sociales posibles” (Bronckart, 2007. 86).

Mecanismos de textualización en el razonamiento de la causalidad

El análisis de 158 exámenes de ingreso a la universidad fue realizado según el modelo descendente propuesto por Bronckart, explicado anteriormente. Los textos, productos empíricos de la actividad de lenguaje de los alumnos, se inscriben en el género textual de la carta formal. La consigna, como enunciado organizador del género discursivo/textual (Riestra, 2008) explicita el conjunto de parámetros que conforman el contexto de producción, facilitando a los alumnos la planificación de la organización del texto: se trata de pedir un cambio de horario para el cursado, argumentando con dos motivos valederos.

En cuanto a la infraestructura textual, predomina el tipo de discurso interactivo, ya que se ubica en las coordenadas del mundo discursivo del exponer implicado: por una parte, las coordenadas generales que organizan el contenido temático del texto se presentan en forma conjunta al mundo de la acción verbal; por otra parte, se encuentran en relación de dependencia con el agente de la acción verbal.

Al analizar los mecanismos de textualización empleados por los alumnos, hemos detectado un problema de enseñanza, que postulamos de la siguiente manera: el desconocimiento de las categorías gramaticales impide el razonamiento sobre la construcción morfosintáctica realizada; la dimensión praxeológica, del hacer del lenguaje, se encuentra desligada de la posibilidad de seleccionar o combinar de la lengua.

La aparición de dificultades en los mecanismos de textualización referidos a la cohesión nominal, por desconocimiento de los pronombres conforma un 30% de los casos, y los relacionados con la conexión, por desconocimiento o uso incorrecto de los organizadores textuales lógicos, característicos del orden del exponer, integran un 20% de los casos.

Resulta un dato significativo la alta frecuencia de aparición de discontinuidades en relaciones causales, en particular, en aquellas que deben presentar los efectos de una cadena de causas y consecuencias: un 21% de errores en la coherencia local presentan una ruptura de una cadena lógica o la ausencia de expresión de las relaciones causales en construcciones subordinadas causales. Entendemos por relación causal a la inferencia, producto de una generalización, de una circunstancia tal como condición (suficiente y/o necesaria) para la aparición de un acontecimiento, mientras que la cadena causal presenta una sucesión de varios efectos, tal que si A causa B, B causa C, C causa D y D causa E, “podemos considerar a E como efecto de cualquiera o de todos los sucesos anteriores” (Copi, 2007. P. 417).

Gramaticalmente, utilizaremos una definición amplia de causalidad, adscribiendo a que tanto las subordinadas causales propiamente dichas como las finales pueden ser seleccionadas para la expresión del proceso causa-efecto: ...“el ámbito semántico de la causalidad abarca las relaciones causales propiamente dichas, finales, condicionales, concesivas y consecutivas, que se organizan según la particular concepción que en cada una de ellas se establece entre la causa y el efecto, pues todas, aunque desde distintas perspectivas, inciden en uno u otro contenido” (Galan Rodríguez, 1999. P. 3601).

Distinguimos dos aspectos de discontinuidades relacionadas con la expresión de la causalidad en los textos de los alumnos: en un primer aspecto, caracterizamos la ruptura de la cadena lógica que se manifiesta junto a la suposición de que el destinatario repondrá, a partir de un conjunto de representaciones compartidas, la información necesaria para restituir la cadena lógica; y en otro aspecto, caracterizamos un conjunto de casos donde en el orden sintáctico se seleccionan valores incorrectos, lo que se manifiesta, igualmente, en un quiebre de la cadena lógica. Ambos tipos de

errores devienen en un problema didáctico que puede plantearse como la necesidad de articular dos lógicas disjuntas y simultáneas en la enseñanza de la lengua.

Ruptura de la cadena lógica que se manifiesta como elisión basada en la suposición: ausencia de planificación propia del orden escritural

Un conjunto importante de dificultades de la coherencia local se condicen con la ruptura de una concatenación lógica, donde una parte del razonamiento queda elidido por ausencia de elementos del lenguaje gramaticalmente desplegados. El agente verbal estaría apelando a representaciones sociales, a conocimientos supuestamente compartidos con el destinatario, que remiten a un mismo universo de referencia, los cuales otorgarían sentido a las relaciones causales omitidas.

A modo de ejemplo:

(1) Motiva esta solicitud, por un lado el clima *por todos conocidos* que reina en nuestra ciudad, el que por ahora es llevadero pero, que una vez entrado el invierno trae sus complicaciones, sobre todo después de las 20 horas.

La relación entre el invierno, sus consecuencias (las “complicaciones” no desplegadas verbalmente) y el cambio de horario puede provocarles extrañeza a quienes no comparten un marco de información común, el conjunto de saberes “por todos conocidos”: la cadena lógica aparece fracturada.

Similares características encontramos en los siguientes ejemplos, tomados de otros textos:

(2) Otra de las razones por la cual se pide un cambio de horario es la zona en la cual habitamos. *Todos sabemos* la dificultad que conlleva vivir en el invierno, se hace difícil mantener una asistencia completa.

(3) También queríamos comentarles que para la época invernal, debido a las nevadas o al hielo, muchos compañeros pensamos que este horario de tarde iba hacer [sic] muy bueno porque en este caso mencionado anteriormente muchos no vamos a poder concurrir a las clases de mañana, sabemos que los colectivos tardan mucho, nos mojamos esperando y otra de las cosas es que la mayor parte vivimos muy lejos de la sede.

La cadena de causas entre la zona, el invierno, el horario y la asistencia es un supuesto que el destinatario deberá reponer.

(4) Contar con un turno noche sería demasiado dificultoso para los que viajan en medios de transporte como son los colectivos en altas horas de la noche.

El significado puede reponerse atendiendo al universo de referencia: los servicios de transporte público de pasajeros de la ciudad de Bariloche no circulan en horarios nocturnos.

Otra concatenación de causas, acompañada de imprecisión léxica:

(5) Otro motivo es el tema de transporte, ya que la mayoría de nosotros nos manejamos y/o trasladamos por este medio. Se nos complicaría mucho en el invierno (con la nieve) y en los horarios de mañana y noche se haría muy dificultoso poder llegar a clases y/o a nuestros hogares.

Con respecto a estos ejemplos, notamos mecanismos de enunciación particularmente marcados mediante modalizaciones cuasi-lógicas que implican generalizaciones: “*por todos conocidos*”, “*todos sabemos*”, operando como refuerzos del mundo referencial supuestamente compartido con el receptor, y como garantes de la coherencia pragmática, pues permitirían reponer los razonamientos elididos.

La elisión de elementos, no obstante, no es una característica del orden de la escritura, sino del orden de la oralidad, donde la copresencia del agente verbal y del destinatario, el conocimiento de la situación y la existencia de componentes no verbales torna prescindible la completitud de la alocución. (Luria, 1995). Por su parte, el orden escritural exige, como observara Vygotski (1934) el máximo de despliegue y diferenciación sintáctica, o en términos de Ong (1982), un despliegue analítico que pueda prever: “...todos los posibles significados que un enunciado puede tener para cualquier lector posible en cualquier situación concebible, y se debe hacer que el lenguaje funcione a fin de expresarse con claridad por sí mismo, sin contexto existencial alguno” (P. 105).

Considerando que en los Informes del Curso de ingreso de Lengua a la Universidad Nacional de Río Negro (2009, 2010) se daba cuenta, en un diagnóstico inicial sobre la actividad de escritura de los alumnos, de “falta de hábitos y habilidades para la planificación textual previa a la puesta en forma y la ausencia de revisión y reescritura de los propios textos”, esta ausencia de planificación en el orden praxeológico, del hacer textual, puede verse como un efecto formativo de la no distinción entre los órdenes de la oralidad y la escritura, consecuencia de la perspectiva didáctica de la “comunicación y expresión” (Riestra, 2010).

Ruptura de la cadena lógica manifiesta en el orden sintáctico

Dado que la consigna del examen explicitaba que era necesario fundamentar el pedido de cambio de horario consignando motivos valederos, la textualización requería del desarrollo de relaciones causales, introducidas mediante organizadores textuales lógicos, marcados lingüísticamente mediante subordinantes o conjunciones de subordinación.

Como error característico de textualización vemos el uso de los subordinantes causales para introducir una construcción subordinada B a una A, donde B se presenta como causa de A y, sin embargo, lógicamente no lo es.

En el ejemplo siguiente, la solicitud de un horario matutino se argumenta:

(6) ...*como* la mayoría de nosotros egresó de la escuela secundaria el año pasado, no trabaja *porque* dedicaba gran parte del tiempo a sus estudios.

Inferimos que el razonamiento que no pudo ser desarrollado en forma coherente es que, dado que la mayoría de los alumnos cursaba la escuela secundaria por la mañana (causa A) y dedicaba gran parte de su tiempo a los estudios (causa B) y dado que, además, no trabaja (causa C) el horario matutino es el más adecuado (efecto). En cambio, lo que leemos en el ejemplo, en función de la selección de los nexos “*como*” y “*porque*”, es que la causa del pedido del horario matutino es no trabajar, y que esto se origina en el egreso de la escuela secundaria conjuntamente con el tiempo dedicado al estudio.

En el siguiente ejemplo, el motivo para solicitar un horario de cursada diurna se justifica de la siguiente manera:

(7) ...creemos que vamos a tener muchas complicaciones en el invierno, *debido a* las heladas y nevadas frecuentes que se van a producir el descenso de la temperatura y las posibles nevadas, *pueden evitarnos* salir de la institución educativa a las [sic] que hayamos concurrido, dificultades para maniobrar vehículos e incluso graves enfermedades.

En este caso inferimos que las complicaciones propias del invierno: nevadas, heladas y descenso de la temperatura, son la causa (A) de tres efectos: b) no poder salir de la institución educativa, c) dificultades para maniobrar vehículos y d) graves enfermedades. Sin embargo, la ausencia de signos de puntuación, el error de concordancia en el pronombre relativo y el uso del infinitivo “*evitarnos*”, afectan a la coherencia local impidiendo la recuperación de la cadena lógica señalada anteriormente.

Por último, otro ejemplo de desconocimiento de las formas gramaticales lo constituye:

(8) Otros de los inconvenientes es el clima; lamentablemente en Bariloche contamos con inviernos muy fríos, donde se producen grandes nevadas; por lo tanto, los fríos muy intensos en los horario de 19 hs. en adelante; además un problemas en los transportes públicos, el cual suspenden directamente sus actividades.

Dejando de lado los errores de concordancia, en este caso vemos cómo la frase adverbial de función cohesiva “*por lo tanto*”, no expresa la consecuencia (B) de la causa (A): “el invierno muy frío”, sino que se coordina con una consecuencia externa al razonamiento, (C) la suspensión de los transportes públicos, efecto que no se explicita en relación con la causa antecedente.

En estos tres ejemplos se puede identificar el uso de los organizadores textuales en el nivel de la textualización, aunque se insertan como una selección lingüística que no expresa su significado.

Hemos descripto las rupturas de las cadenas lógicas manifiestas o bien en el aspecto sintáctico, o bien en el orden escritural. Sin embargo, la mayor parte de los casos registrados combinan desajustes en ambos aspectos, lo que resulta en alteraciones de la coherencia local en las que difícilmente se puede inferir el razonamiento involucrado. Como vemos en el ejemplo:

(9) Las razones son las siguientes:

-El horario laboral es inmodificable porque se superpone al de cursada.

-El rol familiar de madre/padre, viudo, soltero, ama de casa, etc.

- No tener un medio de transporte, ya sea colectivos, que nos acerque a nuestro domicilio.

Estas razones son las principales.

La falta de planificación en el orden escritural puede ser el motivo de la presencia de viñetas para introducir una enumeración, poco común en el género textual; asimismo notamos que la segunda causa presenta una elisión y deja librado a los supuestos del destinatario el entender el significado de las representaciones sociales en relación con los roles enumerados. En cuanto al aspecto sintáctico, reconocemos la selección del nexo “*porque*” para introducir una subordinada causal, en lugar de una conjunción que introduzca una coordinación consecutiva con valor adverbial (“*El horario laboral es inmodificable, por consiguiente, se superpone al de cursada*”).

Resulta necesario señalar el desconocimiento, por parte de los alumnos, del razonamiento abstracto sobre la lengua materna, sustentado en contenidos lingüísticos específicos que permitan el análisis sintáctico gramatical. Como consecuencia de la escisión de los contenidos discursivo-textuales de los contenidos gramaticales en los “enfoques comunicativos en la enseñanza de la lengua”: ... “los profesores [en el secundario] privilegian el objeto texto en la práctica y el enfoque comunicativo como referencia teórica, sin llegar al nivel sintáctico de la construcción textual. Se ha incorporado la noción de “conectores” como función semántico-sintáctica, pero al carecer de caracterización morfológica, aumenta el nivel de confusión respecto de las nociones gramaticales (relaciones morfo-sintácticas)”. (Riestra, 2005)

El enfoque comunicativo se tradujo en las propuestas de manuales escolares, debido a la ausencia, hasta el año 2008, de Contenidos Básicos Comunes para las escuelas secundarias de la Provincia de Río Negro. Ante la falta de lineamientos curriculares y pese a no haber adherido la provincia a la Ley Federal, los manuales asumieron en los hechos el lugar de la transposición didáctica, extendiendo los contenidos y el enfoque de la reforma educativa.

Una revisión de diez manuales de diferentes editoriales, a los que consideramos en carácter de muestra, por ser títulos disponibles en la biblioteca de un establecimiento escolar de nivel secundario

para segundo y tercer año, permite registrar que seis de ellos presentan los conectores causales, a veces llamados marcadores textuales, como elementos de cohesión, en forma de cuadro o de lista. No se explicita la definición de conector (o marcador textual), su función sintáctica ni el marco teórico de esta conceptualización. Desde otro punto de vista, y sin articular con el contenido anterior, se exponen las relaciones de causa y consecuencia como parte de los “procedimientos” que conforman un “tipo de texto”. Por último, en cuatro de los manuales se observa, como contenido sintáctico aislado, la presentación de proposiciones incluidas, seguida, en dos de los cuatro, por ejercicios para el reconocimiento y el análisis sintáctico.

La anterior descripción de los manuales ejemplifica que los enfoques comunicativos en la enseñanza de la lengua han privilegiado los contenidos textuales por sobre los contenidos sintáctico-gramaticales y que no se ha podido articular didácticamente la dimensión del hacer textual con el saber epistémico gramatical.

Dos lógicas disjuntas: articulaciones entre la lógica praxeológica y la lógica gramatical

Como señalamos, la investigación en didáctica de la lengua tiene por objeto el estudio de los efectos de las mediaciones formativas.

La descripción de los razonamientos praxeológicos y semilógicos implicados en los tipos de discurso, y de los mecanismos de textualización que emplearon en sus textos los alumnos ingresantes a la universidad da cuenta de la necesidad de profundizar en la línea de investigación para revertir las propuestas formativas que devinieron en la dislocación de los contenidos textuales y de los contenidos gramaticales, arrojando como resultado una falencia en el desarrollo de las capacidades discursivo-textuales: “...inferimos que las lógicas utilizadas y transmitidas en la enseñanza de la lengua materna disocian las dimensiones discursivas de las dimensiones textuales. Por lo general, una dimensión domina a la otra y la sesga como objeto de enseñanza-aprendizaje. Dicho de otro modo, por una parte se atiende a la práctica de hacer textos y, por otra, a la descripción semántico-categorial de las nociones gramaticales-” (Riestra, 2010).

Podemos reconocer, a partir de la descripción de las concatenaciones causales realizada, la urgencia por diseñar propuestas didácticas que permitan el abordaje simultáneo, durante la formación escolar, de dos dimensiones epistemológicas o dos lógicas disjuntas (Riestra, op. cit.): por un lado, las acciones de la actividad del lenguaje en función del contexto comunicativo, es decir, la lógica praxeológica y por otro lado, la lógica gramático - proposicional o lógica formal. De esta forma, podríamos aportar para el desarrollo de seres humanos que razonen desde la acción del lenguaje en sus lenguas.

Referencias

- Bronckart, J-P (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J-P (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Copi, I. M. y N. Miguez (2007). *Introducción a la lógica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Galan Rodríguez, C. (1999) “La subordinación causal y final”. Bosque, I. y V. Demonte. *Gramática descriptiva de la lengua española*. 3. *Entre la oración y el discurso*. Madrid: Espasa Calpe.
- Luria, A. R. (1995). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor, Aprendizaje.
- Ong, W. (1982/87). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires: FCE.
- Riestra, D. (2005). “Didáctica de la lengua. Acerca de las dificultades de la práctica: la enseñanza de las nociones gramaticales. Un enfoque histórico-cultural”. *Propuestas 10. CELA*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Rosario.
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Riestra, D. (2010) “Enseñar a razonar en lengua materna, las implicancias discursivas y textuales de la acción de lenguaje.” *II Encontro Internacional do Interaccionismo SocioDiscursivo in Linguistics studies*, UNL, Lisboa, Portugal.
- Vygotski, L. (1934/2007). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue.

Capítulo 160: 1315-1319

El resumen como recurso para el docente
que orienta el acceso al discurso académico

Marta Elena Torino de Morales y Juana del Valle Rodas

En Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

El resumen como recurso para el docente que orienta el acceso al discurso académico

Marta Elena Torino de Morales y Juana del Valle Rodas

Universidad Nacional de Salta

Salta, Argentina

torino.marta@yahoo.com.ar; juana.rodas@gmail.com

Resumen

Pocos temas han sido tan debatidos en los últimos años en el ámbito educativo, como el que se refiere a la enseñanza de la lectura y la escritura de textos y el fracaso de distintas acciones emprendidas para el desarrollo de esas habilidades en los estudiantes. En el nivel universitario, particularmente, el ingresante se ve obligado a incorporar estrategias específicas para participar en la lógica discursiva de las disciplinas, ya que los textos científico-académicos plantean desafíos diferentes al lector/escritor. Frente a esta problemática que afecta a un alto porcentaje de alumnos y profesores, nuestra comunicación busca efectuar un aporte fundado en una experiencia de capacitación a docentes de lengua, ciencias sociales y ciencias naturales. Se trata de revalorizar el resumen como estrategia básica para el desarrollo de competencias lecto-escritoras, necesarias en el desenvolvimiento académico de docentes y estudiantes. Como el resumen de textos integra los diferentes procesos cognitivos implicados, tanto en su comprensión como en su producción escrita, nos ha parecido una herramienta efectiva para la adquisición de aquellas destrezas que posibiliten la permanencia del alumno en la vida universitaria.

Introducción

Pocos temas han sido tan debatidos en los últimos años en el ámbito educativo, como el que se refiere a la enseñanza de la lectura y la escritura de textos y el fracaso de distintas acciones emprendidas para el desarrollo de esas habilidades en los estudiantes.

En el nivel universitario, particularmente, el ingresante se ve obligado a incorporar estrategias específicas para participar en la lógica discursiva de las disciplinas, ya que los textos científico-académicos plantean desafíos diferentes al lector/escritor.

Esos desafíos atañen, no sólo al alumno, sino especialmente al docente de primer año de las carreras universitarias, quien necesita adquirir herramientas apropiadas para conducir a su grupo hacia una verdadera alfabetización académica (Carlino, 2005:13), y no simplemente encarar acciones aisladas tendientes a subsanar en los alumnos la falta de destrezas para afrontar los nuevos textos que le presenta la universidad.

Frente a esta problemática que afecta a un alto porcentaje de alumnos y profesores, nuestra comunicación busca efectuar un aporte fundado en una experiencia de capacitación a docentes de lengua, ciencias sociales y ciencias naturales. Se trata de revalorizar el resumen como estrategia básica para el desarrollo de competencias lecto-escritoras, necesarias en el desenvolvimiento académico de docentes y estudiantes. Como el resumen de textos integra los diferentes procesos cognitivos implicados, tanto en su comprensión como en su producción escrita, nos ha parecido una herramienta efectiva para la adquisición de aquellas destrezas que posibiliten la permanencia del alumno en la vida universitaria.

La lectura/escritura en la Universidad

Ahora bien, ¿por qué precisamente el resumen?

Es indudable que se trata de un tipo de texto muy particular, en tanto su contenido se presenta subordinado a otro al que debe respetar, si bien, al mismo tiempo, es un nuevo texto, producto de elaboración personal en cuanto a su textura. Esto es, aunque deba conservar rigurosamente la información del texto fuente, su textura diferirá en cuanto a rasgos específicos de extensión, enlaces y precisión.

Van Dijk (1978) lo define como la representación de la coherencia global del texto-fuente, a la que denomina macroestructura semántica. De allí que sea considerado uno de los medios más directos para comprobar la comprensión textual en su conjunto. De hecho, en las instituciones educativas se lo considera con frecuencia un instrumento válido para evaluar la comprensión lectora.

Otra característica del resumen que motiva nuestra elección es su complejidad pues, como decíamos, implica, al mismo tiempo, la actividad de resumir –que ya es compleja en sí misma pues incluye análisis, selección, evaluación y síntesis–, y el producto de esa actividad: otro texto, en cuya elaboración interviene una serie de opciones que involucran los más diversos saberes. A cada una de esas fases corresponden, pues, operaciones particulares que desembocan, en la comprensión del

sentido del texto primero y luego en una nueva producción de sentido: la elaboración cohesiva de una o más macroproposiciones que lo expliciten, ajustándose, esta vez, a un entorno diferente que le imprimirá su marca.

Este doble proceso: reducción de la información a sus conceptos fundamentales, y expansión de esos conceptos en una nueva organización informativa, colocan este tipo textual en una posición privilegiada como recurso para el aprendizaje de distintas disciplinas, así como herramienta eficaz en la organización del pensamiento lógico y su adecuada expresión lingüística. De allí la utilidad pedagógica del resumen, que descansa precisamente en la complejidad de su realización, equivocadamente considerada simple y sin dificultades, innecesaria de enseñar.

Para decidir la elección del resumen en la capacitación de docentes y alumnos, nos fue útil examinar qué recursos ponen en juego los lectores expertos para realizarlo. Comprender y producir sentido implican en ellos la puesta en funcionamiento de diversas estrategias:

Estrategias textuales, que permiten al lector operar con la información del texto fuente en distintos niveles de procesamiento: léxico, proposicional, microestructural, macroestructural y superestructural.

Estrategias cognitivas, que se activan para usar los conocimientos previos (sobre el tema, los textos, el mundo físico, cultural y social).

Estrategias de control, que posibilitan regular el curso de la actividad interpretativo-productiva: formular hipótesis, planificar, evaluar e ir contrastando con la propia experiencia y los propios saberes el sentido construido.

Sabemos que uno de los objetivos de la educación es preparar al estudiante para ser capaz de proseguir indefinidamente y de modo autónomo su aprendizaje; pues bien, el saber resumir un texto y evaluarlo se presenta como un recurso insustituible en la adquisición de nuevos conocimientos. Si luego de leer un texto, el alumno es capaz de realizar una síntesis de su contenido que, no sólo reseñe la información principal, sino que la presente debidamente organizada y acompañada de una evaluación crítica, seguramente está ya en condiciones de seguir procesando información, opiniones y argumentos diversos, que irán a enriquecer sus estructuras cognitivas; en una palabra, está listo para procurarse por sí mismo los conocimientos que cada circunstancia requiera.

Finalmente, en el proceso de aprendizaje, cualquiera sea el campo disciplinar en que el alumno se encuentre, el saber realizar un texto-resumen no sólo le posibilita registrar la nueva información, sino que favorece la organización del pensamiento lógico. En efecto, el establecer nuevos enlaces –muchas veces distintos de los que aparecían en la fuente- entre las micro proposiciones en que se organiza el texto, va generando mayor seguridad en el uso congruente del lenguaje. Se favorece así también el registro mnemónico de lo leído pues la información dispuesta en un resumen, donde cada idea aparece relacionada con las otras de manera clara y lógica, es mucho más fácil de recordar.

Ahora bien, en el nivel universitario, uno de los desafíos más importantes es el de familiarizar a los estudiantes con la cultura de ese ámbito particular, donde resulta decisivo saber leer y escribir textos científico-académicos. La ciencia usa en general, para presentar sus logros, el modo expositivo, que se adecua cabalmente a la finalidad de ofrecer información clara y ordenada para que el lector pueda aprehenderla sin dificultad. Con mucha frecuencia emplea también el discurso argumentativo, ya que suele exponer no una sola perspectiva teórica sino posturas diferentes, contrastando teorías y metodologías diversas para persuadir al lector de la solidez y consistencia del punto de vista que está presentando. Y sabemos que es muy escaso el entrenamiento de los jóvenes en el formato textual expositivo-argumentativo, especialmente si se trata de contextos formales y registros escritos.

Esta tarea de alfabetización académica tiene una gran complejidad, ya que implica proporcionar al estudiante nuevas estrategias para abordar los textos científicos propios de cada carrera e incorporar las convenciones del discurso académico en lo que atañe a su lenguaje, su gramática y su pragmática. El resumen, entonces, por las características antes enunciadas, puede cumplir un rol fundamental para que los docentes encaren el trabajo de conducir a sus alumnos hacia las convenciones particulares de la ciencia o la tecnología y sus respectivos discursos.

Un diagnóstico revelador

Al inicio de la actividad académica del ciclo anterior, se aplicó a los ingresantes una prueba diagnóstica, que consistió en la realización del resumen de un texto de divulgación científica. Pese a que este tipo textual reviste menor complejidad que los textos científicos, se advirtió en la elaboración del resumen una serie de problemas que atañen, tanto a los procesos de comprensión que los alumnos pusieron en marcha, como a la producción del nuevo texto resumen. Son, básicamente, los siguientes:

La concepción de resumen implícita en las producciones de los estudiantes es la de “reducción” de un texto mayor a uno menor, el que se elabora a través de la simple transcripción de las ideas subrayadas, sin conexión lógica entre ellas. En general aplican la estrategia omisión/copia, procesando de modo lineal del texto fuente, enunciado por enunciado.

Dificultades en la jerarquización de las ideas, en tanto no se discrimina con claridad las ideas fundamentales de las secundarias.

Falta de integración de los ítems seleccionados en un esquema global, ya que el pretendido resumen sólo muestra acumulación de información desarticulada.

Deficiencias en la progresión temática: al no vincular las ideas entre sí, se pierde la unidad temática del nuevo texto.

Escaso o nulo aprovechamiento de los conocimientos previos sobre el tema para vincularlos con la información proporcionada por el texto- fuente.

Dificultades para recuperar información implícita y efectuar inferencias.

Como consecuencia de los aspectos antes enunciados, se advierte la carencia de estrategias globales en la producción del resumen, el que no da cuenta de la macroestructura semántica del texto original, ni posee marcas lingüísticas propias de la superestructura en que derivó el resumen.

En síntesis, se evidenciaron graves deficiencias en la comprensión del texto fuente, pero sobre todo en la producción del nuevo, o resumen.

Frente a este panorama, los docentes del ciclo introductorio en la universidad teníamos varios cursos de acción, orientados, en general, a procurar una mejor articulación con la escuela media para abordar, en forma conjunta, problemas como los expuestos, de manera que los estudiantes logren alcanzar, ya antes de su ingreso en el nivel superior, un manejo satisfactorio de textos expositivos y argumentativos de mediana complejidad. De este modo, la universidad sólo tendría que familiarizarlos con los recursos específicos de los textos académicos, respetando la lógica de cada disciplina científica y sus tecnicismos.

Cabe recordar que uno de los propósitos centrales de la escuela media es lograr que los alumnos se constituyan progresivamente en usuarios críticos y autónomos de las prácticas letradas que circulan tanto en el ámbito educativo como en la sociedad. En este sentido, la enseñanza del resumen constituye, según vimos, una actividad privilegiada para que los estudiantes desarrollen su capacidad de utilizar la lengua escrita al servicio de la adquisición de conocimientos propios de las distintas disciplinas escolares. Sin embargo, en los hechos, el resumen se utiliza –no se enseña– como una técnica de estudio aislada, que se efectúa fuera de la situación de comunicación específica del aula, lo que desdibuja su función de instrumento para otros aprendizajes. Es necesario, por tanto, integrar el resumen a las necesidades de aprendizaje del alumno, considerándolo en su doble carácter de práctica de lectura-escritura y herramienta para adquirir nuevos conocimientos.

También, en nuestra opinión, y con referencia a la escuela media, sería muy útil volver a remozar, como recursos para la comprensión lectora, algunas actividades vinculadas a ella, muy arraigadas en la enseñanza tradicional, pero actualmente desechadas sin mayor fundamento. Nos referimos, entre otras, a la práctica de lectura en voz alta, con una modulación adecuada a los contenidos de lo leído. Así, la lectura se apoya inevitablemente en la dimensión semántica del texto, asociada, a su vez, con la construcción sintáctica y la puntuación. El paralenguaje verbal -tono, volumen, ritmo, acento, tempo- colabora necesariamente a la producción de sentido, mientras la lectura únicamente silenciosa desaprovecha este recurso.

En la misma dirección se orientan la memorización y recitado de textos poéticos. En efecto, la primera se consigue, no sólo por asociaciones puramente auditivas, sino apelando al sentido que, como es natural, se construye a su vez en la combinación sintáctica y en la selección léxica. Es claro que la sola memorización no rinde suficiente provecho si antes no se ha trabajado el sentido del texto a través del aporte que efectúan sus distintos niveles de conformación, partiendo desde lo fónico hacia lo morfosintáctico y semántico-pragmático.

El uso del diccionario para dar con el significado de palabras desconocidas, su empleo en oraciones y su posterior dictado, también son prácticas vinculadas con la construcción del significado global, enriquecidas, además, con el aporte de la representación fonográfica del vocabulario, primero investigado, luego utilizado oralmente y por último fijado en su escritura. En cuanto a esta práctica, solamente debemos observar un aspecto poco productivo y es el dictado de palabras aisladas. En efecto, sería mucho más eficaz si ese dictado posibilitara al alumno la incorporación de la palabra no sólo en su representación fonográfica, sino además en su constitución como signo dotado de un significado y diversos sentidos según el contexto de uso.

Otra de las prácticas abandonadas por la escuela es la interpretación oral de las lecturas realizadas. En esa actividad, un docente con suficiente formación puede ayudar al alumno a observar la movilidad del sentido, de acuerdo al punto de vista que adopte en su interpretación. Según se releve el marco contextual, o la perspectiva de uno u otro personaje, o la experiencia del intérprete o aún el estilo particular de un texto, el sentido construido resulta diferente, aunque nunca azaroso ni inmotivado. El abandono de este tipo de actividades ha incidido negativamente en la competencia oral de los estudiantes, quienes salvo en situaciones informales de comunicación, manifiestan muchas dificultades para expresar, sostener y defender sus ideas en forma coherente.

En cuanto al resumen, en particular de textos expositivos, entendemos que debe ocupar un lugar central como instrumento de aprendizaje en las distintas asignaturas de la escuela secundaria, no sólo en las prácticas adscriptas a la materia Lengua.

Una segunda propuesta se refiere a la necesidad de capacitar a los docentes de diversas disciplinas -tanto a quienes trabajan en la escuela secundaria como a los que lo hacen en los primeros cursos del nivel superior- en las técnicas de comprensión y producción de textos académicos. La tarea del Profesor de Lengua en la escuela media y en el nivel universitario es siempre parcial e insuficiente, si no cuenta con la necesaria colaboración de colegas de otras áreas disciplinares que estén capacitados para formar y desarrollar en sus alumnos competencias lecto-escritoras específicas de cada área de conocimiento.

En la medida en que la realización del resumen escrito constituye una interfaz entre las actividades de lectura y escritura, sujeta además -como toda actividad de lenguaje- a los condicionamientos del contexto, el mundo del lector, y los propósitos de lectura, nos parece una técnica fundamental para el aprendizaje en el aula, para el desarrollo y control de la comprensión lectora, pero especialmente para activar un conjunto de operaciones cognitivas, todas indispensables en el ejercicio del pensamiento lógico y en su manifestación verbal. Su práctica, orientada por docentes de distintos campos del conocimiento, redundará sin duda en el logro de efectivas competencias lecto-escritoras en los estudiantes.

Referencias

- Cubo de Severino, Liliana (Coord.) (2005) *Leo pero no comprendo*. Córdoba: Comunicarte.
- Dalmagro, María C. (2005) *Textos científicos*. Córdoba: Comunicarte.
- Kintsch, Walter y van Dijk, Teun (1978) "Toward a model of text comprehension and production" en *Psychological Review*, Vol. 85, N° 5.
- Murga, Matilde (comp) (2005) *La escritura académica*. Tucumán: Fac. de Filosofía y Letras.
- Padilla, Constanza (2007) *Yo expongo. Taller de prácticas de comprensión y producción textual*. Córdoba: Comunicarte.
- Pereira, María C. (Coord.) (2005) *La comunicación escrita en el inicio de los estudios superiores*. Bs. As.: Universidad de General Sarmiento.
- Perelman, F. 1994 "La construcción del resumen" en *Lectura y vida* N° 1.
- Peronard Thierry, Marianne (1994) "La evaluación de la comprensión de textos escritos: el problema del resumen" en *Lenguas Modernas* N° 21.
- Peronnard Thierry, Marianne y otros (1995) *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clase*. Chile: Andrés Bello.
- Rodas, Juana y Marta Torino (2000) *Lingüística del texto*. Salta: CIUNSa.
- Van Dijk, Teun (1978) *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, Teun (1980) *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- Van Dijk , T. y Walter Kintsch (1983) *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

Capítulo 161: 1321-1327

Los mecanismos de incorporación del léxico disciplinar en
manuales escolares de secundario.

Un enfoque polifónico-argumentativo

Carolina Tosi

En Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)

La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.

Los colores de la mirada lingüística.

Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.

ISBN 978-950-774-193-7

Los mecanismos de incorporación del léxico disciplinar en manuales escolares de secundario. Un enfoque polifónico-argumentativo

Carolina Tosi

Instituto de Lingüística, UBA y CONICET

Buenos Aires, Argentina

ctosi@arnet.com.ar

Resumen

Sobre la base de investigaciones previas (Tosi 2008a, 2008b, 2009, 2010a, 2010b y 2010c), el objetivo de este trabajo es, particularmente, caracterizar, desde un enfoque polifónico-argumentativo, los mecanismos de tratamiento e introducción del léxico especializado en un corpus de diez libros de texto de nivel Secundario publicados recientemente en la Argentina, correspondientes a tres disciplinas: Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Para ello, se analizan, en primer lugar, las marcas de heterogeneidad mostrada marcada (Authier, 1984), como el uso de tipografías especiales, que permiten al autor señalar y realizar comentarios sobre el léxico científico introducido en la escena genérica (Maingueneau, 1999 y 2004). Se estudian, luego, las escenografías enunciativas (Maingueneau, 1999 y 2004), cuyo objetivo es interpelar al lector desde otro lugar y acercarlo a la terminología específica a través de formatos más atractivos y que, además, responden a los tipos textuales que circulan en las áreas disciplinares de referencia. A partir de este abordaje comprobamos que ciertos elementos microdiscursivos, como el uso especial de tipografías especiales y la introducción de escenografías, constituyen estrategias utilizadas, por un lado, para convocar y atraer la atención del lector y, por otro, para introducir el punto de vista del autor sobre el léxico científico, en forma solapada, acorde con las normas del género.

Introducción

A través de diferentes operaciones discursivas, el libro de texto transforma y reformula los discursos curriculares y disciplinares de base con el objetivo de que los saberes puedan ser fácilmente adquiridos por el público lego. Atento a ello, sus autores suelen introducir definiciones, reformulaciones, ejemplificaciones y otros recursos que contribuyan a modelar una explicación llana, simple y accesible, pero que a la vez logre ser percibida como objetiva y neutra.

Tal como sostiene Hyland (2000), los libros de texto son depósitos de conocimiento codificado y consensuado, es decir que se encargan de presentar los paradigmas de cada disciplina y de exponer las teorías y los conceptos ya legitimados. Así, la explicación presenta aseveraciones que se perciben como hechos ya establecidos y probados, que pretenden lograr una convicción de "verdad". En este sentido, para conformarse como una autoridad creíble del saber, el libro de texto recurre a distintos mecanismos microdiscursivos, como los intensificadores o *boosters* (que refuerzan la seguridad del autor respecto de sus declaraciones), las descripciones desembragadas y la escasa ocurrencia de evidenciales directos e indirectos. Sin embargo, en las últimas décadas, el libro de texto además de utilizar los segmentos explicativos tradicionales, incorpora diversos formatos y géneros para introducir de forma novedosa el léxico especializado. En efecto, a partir del despliegue de viñetas, historietas y glosarios, pretende seducir a sus destinatarios y convocarlos de un modo atractivo para iniciarlos en el conocimiento disciplinar.

Teniendo en cuenta, entonces, que uno de los fines fundamentales de los libros de texto es contribuir a la adquisición de léxico específico (Hyland, 2000), el interés del presente trabajo reside en analizar las distintas estrategias que se despliegan para presentar los conceptos disciplinares. En este sentido, nos proponemos caracterizar, desde un enfoque polifónico-argumentativo, los mecanismos de introducción y definición del léxico en un corpus de libros de texto de nivel Secundario publicados recientemente en la Argentina, correspondientes a tres disciplinas. Entre los mecanismos puestos en juego distinguimos los que aparecen en los segmentos expositivo-explicativos de la escena genérica (Maingueneau, 1999, 2004 y 2006) de los que se presentan a partir de la configuración de diferentes escenografías enunciativas (Maingueneau, 1999, 2004 y 2006).

A continuación, se analiza la escena de enunciación, conformada por la escena englobante, la escena genérica y las escenografías enunciativas (Maingueneau, 1999, 2004 y 2006). Luego, se estudian ciertas marcas de heterogeneidad mostrada marcada (Authier, 1984 y 1995), como el uso de tipografías especiales, que permiten al autor señalar y realizar comentarios sobre el léxico científico introducido en la escena genérica. Finalmente, el foco de la investigación se coloca en las distintas escenografías enunciativas desplegadas para presentar la terminología específica.

La puesta en escena del libro de texto

Distintas perspectivas de las Teorías de la Enunciación, de la Semántica y del Análisis del Discurso suelen abordar y estudiar los actos de enunciación en torno a dos nociones centrales: las *situaciones de comunicación* y las *situaciones de enunciación*. Sin embargo, Maingueneau (1999, 2004, 2006) alerta sobre la confusión teórica que existe acerca del significado y de los alcances de estos dos conceptos, y se dedica a realizar un trabajo de esclarecimiento terminológico. El autor explica que la situación de enunciación no es socialmente descriptible, sino que se trata de un sistema en el que se definen las posiciones de enunciador, coenunciador y no persona (en términos de Benveniste, 1966). Por ende, propone para el estudio de los textos las nociones de *situación de comunicación* y de *escena de enunciación*.

Según Maingueneau, la situación de comunicación está ligada a circunstancias sociales o condiciones “exteriores” al discurso e implica una serie de elementos, que listamos a continuación y aplicamos a nuestro objeto de estudio.

Por otra parte, la escena de enunciación, concepto que utilizaremos particularmente en nuestro análisis, debe ser considerada desde el “interior” del discurso, en la medida en que “un texto es una huella de un discurso en el que la palabra es *puesta en escena*” (Maingueneau, 2004: 6). El autor postula que, en la escena de enunciación, se diferencian tres clases de escenas: la *escena englobante*, que se refiere al tipo de discurso, la *escena genérica*, que es impuesta por el género discursivo, y las *escenografías*, entendidas como escenas constituidas en el texto. Tanto la escena englobante como la genérica definen el marco escénico del texto y lo caracterizan como pragmáticamente adecuado; por su parte, las escenografías legitiman enunciados y permiten la introducción de perspectivas nuevas para interpelar al lector, es decir, no son simples marcos y decorados. Al respecto, Maingueneau señala que existen géneros que son poco susceptibles de incorporar escenografías que se aparten de las rutinas de la escena genérica. Este es el caso de la guía telefónica, puesto que se trata de un género absolutamente utilitario que obedece en forma estricta a sus convenciones. En cambio, hay otros géneros que, debido a su naturaleza, exigen una multiplicidad de escenografías como, por ejemplo, el discurso publicitario o el político que “movilizan escenografías variadas en la medida en que, para persuadir a su destinatario, deben seducirlo, cautivarlo” (Maingueneau, 2004: 7). Como ejemplo, el autor menciona la plataforma electoral de Francois Mitterand propuesta en 1998 para obtener su segunda presidencia. Allí, el candidato construye las escenografías “carta” y “conversación familiar” con el objetivo de intentar un contacto más cercano: se conforma como padre de familia que se comunica con sus hijos, más que como integrante de un partido político. Así, el autor apela al destinatario a partir de una relación personal, casi familiar, y lo convoca desde otro lugar.

En nuestro análisis, la escena enunciativa se compone de la escena englobante, que corresponde al *discurso pedagógico*, la escena genérica de carácter *expositivo-explicativo e instruccional-evaluativo* y de diferentes escenografías enunciativas (Tosi, 2008b y 2009 y García Negroni y Ramírez Gelbes, 2010), introducidas con el objetivo principal de seducir y atraer la atención del destinatario, como es el caso del despliegue de historietas, revistas de divulgación, libros de cuento, páginas web, etc. En los próximos apartados, analizamos la introducción del léxico especializado en la explicación de la escena genérica y, luego, a través de las escenografías enunciativas.

El léxico especializado en la escena genérica

La pretensión de autorreferencialidad

Tal como se caracterizó en un artículo previo (Tosi, 2009), la escena genérica del libro de texto se conforma, por un lado, a partir de secuencias expositivo-explicativas (Adam, 1992) que cumplen una función referencial y que integran los segmentos teóricos de los manuales. Por otro lado, también se compone de secuencias instruccionales (Adam, 1992), que “indican al receptor qué acciones –mentales o prácticas– debe realizar para cumplir con sus objetivos de aprendizaje” (Silvestri, 1995: 30). Pueden ser actividades de fijación y aplicación de la teoría o también pueden funcionar como segmentos evaluativos conocidos como cuestionarios o actividades de integración, que el lector debe llevar a cabo con vistas a la aplicación de los conocimientos adquiridos (García Negroni y Ramírez Gelbes, 2010).

Los segmentos explicativos de la escena genérica del libro de texto tradicionalmente se han caracterizado por una serie de rasgos, a saber: a) la existencia de un saber que “debe” transmitirse y verificarse; b) la intención de construir una verdad / un conocimiento auténtico; c) la configuración de un discurso aparentemente monódico (Tosi, 2009).

Para lograr tales efectos de veracidad, transparencia y autorreferencialidad, además de los recursos ya mencionados, el libro de texto evita la incorporación del discurso ajeno y la confrontación entre posturas. En efecto, según se analizó en trabajos anteriores (Tosi, 2010b y 2010c), en los libros abordados, los conceptos se presentan bajo la reforma de “resultados” sin incluir la fuente de enunciación responsable ni la tradición teórica que propuso o acuñó la terminología en cuestión. Prácticamente no hemos registrado casos de referencia a la palabra ajena en la explicación. Tal como vemos en los casos 1 y 2, no hay referencias a los autores responsables de las nociones. En efecto, no se menciona de qué teorías provienen los conceptos de *moléculas biológicas* o de *comunicación*

propuestas, o quién postuló las nociones de *macromoléculas*, *principio de cooperación* y *máximas*. Tampoco se tienen en cuenta las variaciones conceptuales o de paradigma que estas han tenido.

(1) Las **moléculas biológicas** son aquellas que están presentes en la constitución de los seres vivos. Como las moléculas biológicas están formadas por un gran número de átomos, tienen una masa molecular elevada; por este motivo de las denomina **macromoléculas**. (Ciencias Naturales)

(2) La **comunicación** es una especie de negociación entre los hablantes, que solo puede funcionar si ambos participantes (hablante y oyente) están dispuestos a cooperar para entenderse. Este **principio de cooperación** se compone de ciertas máximas:

máxima de calidad: la contribución a la comunicación debe estar fundamentada, para “no hablar porque sí”;

máxima de cantidad: dar la información necesaria para que el otro entienda;

máxima de relevancia: contribuir a la conversación con datos que signifiquen un aporte, un avance en el desarrollo del tema o asunto del que se habla;

máxima de manera: ser claro y directo con los que se dice. Cuando no se sigue esa máxima, se crean sobreentendidos, ambigüedades y oscuridades en la comunicación.

(Lengua)

Como observamos en los ejemplos, se expone un saber recontextualizado y producto de la transposición didáctica, al que se le borran todas las huellas del enunciador, para generar la “ilusión de la transparencia” (Chevallard, 1991) y una aparente objetividad. No obstante, existen otros elementos microdiscursivos que quiebran la neutralidad anhelada y evidencian la polifonía inherente, como el uso de tipografías especiales, según analizamos a continuación.

Los comentarios sobre el léxico especializado

De acuerdo con Authier (1984 y 1995), las palabras marcadas a nivel gráfico por medio de comillas o su equivalente, la bastardilla, consisten en un procedimiento que alude al juicio del locutor sobre su propia enunciación (“modalización autonímica”).

Authier (1995) clasifica los comentarios del locutor sobre su propia enunciación en diversas categorías correspondientes a las cuatro formas de la “no coincidencia del decir”. La que corresponde al presente uso de bastardilla y negrita es a) la *no coincidencia interlocutiva entre los coenunciadores*, representada por glosas del tipo “X, si me permite la expresión”, “X, como usted dice”, “X, si usted quiere”. Las otras tres formas son: b) la *no coincidencia entre las palabras y las cosas*, representada por comentarios del tipo “X, a falta de otra palabra”, “X, este es el término que conviene”, en los que se indica que las palabras empleadas no se corresponden exactamente con la realidad a la que refieren; c) la *no coincidencia del discurso consigo mismo*, pues en él resuenan otros discursos, como en “X, como se decía antes”, “X, como dicen los italianos”; d) la *no coincidencia de la palabras consigo mismas*, representada por glosas que manifiestan que el sentido de las palabras es equívoco, como en “X, en todos los sentidos del término”, “X, en sentido restringido”. Así, al localizar y exhibir un elemento heterogéneo, dichas marcas gráficas señalan que el locutor toma distancia y emite un comentario sobre ellas. Sin embargo, hemos registrado un uso especial de ciertas variantes de la familia tipográfica¹, como sucede con la bastardilla y la negrita, que es diferente al de las comillas².

Más allá de los usos estándares de las bastardillas reguladas por la Real Academia Española, como reproducir los extranjerismos crudos y mencionar los títulos de los libros, también se puede recurrir a ellas para emplear para señalar un énfasis sobre algún término. Por su parte, el uso de la negrita, cuya aparición es relativamente reciente (fines del siglo XIX), no está contemplado por la normativa de la Real Academia Española. Sin embargo, la mayoría de los manuales de estilo señala que su empleo se restringe al marcado de títulos, epígrafes y voces en diccionarios. En este sentido, suelen desaconsejar su utilización pues “destruye la uniformidad del gris tipográfico y llama demasiado la atención. Sin embargo, si lo que se pretende es que el lector encuentre fácilmente un punto del texto o justamente llamar mucho la atención, la negrita puede ser adecuada”³. Atendiendo a este último uso, García Negroni (2010: 171) señala que en los textos periodísticos se la suele utilizar para resaltar un término o una expresión. Por su parte, los manuales escolares analizados, recurren a la negrita (y a la bastardilla también, aunque en menos casos) para señalar el léxico especializado que el alumno debe incorporar y aprender (Tosi, 2008b), según vemos en los siguientes ejemplos:

-Un concepto nuevo (palabra o frase). En este caso, los términos que se definen aparecen destacados en negrita.

¹ Una familia tipográfica es un conjunto de fuentes que tienen ciertas similitudes de diseño. Normalmente, una familia incluye cuatro variantes: redonda, cursiva, negrita y cursiva negrita, aunque el uso de esta última trata de evitarse.

² Para ampliar este tema puede consultarse Tosi (2008b). Por otra parte, en Tosi (2008b y 2010a), dimos cuenta de que las palabras marcadas a nivel gráfico por medio de comillas constituyen un procedimiento a través del cual el autor del libro de texto introduce su punto de vista sobre un discurso ajeno pero en forma solapada, sin interrumpir la explicación. En efecto, las comillas funcionan como señales privilegiadas para la marcación de la no coincidencia del discurso consigo mismo (caso c) que acabamos de desarrollar), pues refieren a otros discursos previos. Incluso, en muchos casos funcionan como “comillas polémicas” (García Negroni et al., 2006) ya que realizan la marcación de otros discursos de los que el autor disiente.

³ Documento en línea: <http://www.tex-tipografia.com/styles.html>.

(3) Por el sistema linfático circula un fluido transparente denominado **linfa**. En su recorrido atraviesa estructuras denominadas **ganglios** o **nódulos linfáticos**. La contracción de los músculos del cuerpo moviliza este fluido por el interior de los vasos linfáticos, que poseen válvulas que impiden su retroceso. (Ciencias Naturales)

-Un concepto nuevo y ejemplos. No solo se destaca la terminología que se incorpora (*pronombres relativos*), sino también los ejemplos (*que, quien o la carta de la que te hablé*).

(4) Los **pronombres relativos** toman la significación del sustantivo que los antecede o que los sigue. Estos pronombres son **que, quien, cuyo, donde, como, cuando y cuanto**. Algunos tienen variaciones de género y de número y pueden aparecer precedidos por un artículo; por ejemplo: *la carta de la que te hablé* (Lengua y Literatura)

-Los datos principales de un tema o contenido. Aquí, se destacan las expresiones que se consideran esenciales para comprender la explicación, en este caso las coordenadas de espacio y tiempo (*la base naval estadounidense de Pearl Harbor y diciembre de 1941*) y la nueva denominación que se introduce (los *Aliados*).

(5) El desarrollo de la guerra dio un vuelco fundamental cuando en **diciembre de 1941** la aviación japonesa atacó la **base naval estadounidense de Pearl Harbor**, en Hawaii, lo que decidió a los Estados Unidos, hasta entonces neutral, a declarar la guerra al Eje y sumarse a los que pasaron a llamarse **Aliados**. (Ciencias Sociales)

En estos casos, el uso de tipografía señala que una palabra o frase introducida por el libro de texto no es necesariamente compartida por el destinatario alumno. Esta marcación podría representarse con una glosa que explicita la naturaleza de la alteridad mostrada y la no coincidencia interlocutiva entre los coenunciadores, del tipo: “X es la expresión importante que los alumnos tienen que saber/aprender”. Es de destacar que encontramos muy pocos casos en los que se usa la tipografía para enfatizar una definición entera. Así se comprueba que el comentario se realiza solo sobre el léxico especializado incorporado, o bien sobre expresiones que se consideran imprescindibles para comprender la explicación.

A través del destacado mediante bastardilla o negrita del léxico especializado, ya sea conceptos, ejemplos o términos clave se evidencia la relación de asimetría inherente al discurso pedagógico: el autor del libro de texto le indica al lector, en tanto destinatario inexperto, cuál es la información relevante. De esta forma, negritas y bastardillas funcionan como pistas de lectura que el libro de texto ofrece a sus destinatarios para que jerarquicen la información e identifiquen los conceptos que, en su rol de regulador determina como claves (Tosi, 2008b). A través de esta estrategia discursiva, el libro de texto se presenta como autoridad en el saber y guía del aprendizaje.

El léxico específico en las escenografías

El despliegue escenográfico en los libros de texto

Además de la escena genérica clásica, el libro de texto se constituye como un género que admite la introducción de diversas *escenografías enunciativas* (Tosi, 2008b y 2009 y García Negroni y Ramírez Gelbes, 2010), que tienen como efecto el desplazamiento escenográfico a otro plano, donde el lector se pone en contacto con situaciones discursivas de distinto tipo. Como ya mencionamos y tal como asegura Maingueneau (2006), para que una escenografía puede ser considerada como tal debe instituir su propio dispositivo y validarse progresivamente desde la enunciación y no funcionar como un simple elemento de decoración (como si ocupara el interior de un espacio ya construido e independiente del discurso). Si bien tomamos ese concepto, lo aplicamos según las particularidades de nuestro objeto de estudio: un discurso, altamente atravesado y tensionado por “genericidades” y lógicas diversas. Así, ampliamos y complejizamos esta categoría, que Maingueneau y otros autores posteriores utilizan para géneros y casos bastante prototípicos.

Atentos a la fragmentación y diversidad constitutiva del libro de texto, consideramos que en este se despliegan diversas escenografías según la disciplina y el objetivo buscado. En su empeño por actuar sobre el destinatario e interpellarlo de diferentes formas, construye varias escenografías, se desdobra y se posiciona desde otros lugares enunciativos. Así, ciertas partes de los libros de texto pueden leerse como una clase; otras partes, como un diálogo entre amigos; otras partes, como un glosario, etcétera. En muchas ocasiones, las escenografías ocupan zonas centrales y también paratextuales y sus límites son difusos pues se conforman a partir de recursos variados y heterogéneos, como imágenes, recuadros, destacados, etcétera.

Detectamos dos tipos de escenografías cuyo objetivo es introducir el léxico especializado: *glosarios* y *diálogos*, que serán analizadas con mayor profundidad a continuación. Vale aclarar que, por un lado, el despliegue de escenografías pretende llamar la atención y lograr una mejor predisposición en los alumnos que generalmente conforman un público reticente e indiferente –en nuestro análisis particular, jóvenes de escuela Secundaria–. Por otro lado, para los docentes, la disposición escenográfica puede contribuir no solo a lograr una mejor motivación en los alumnos, al abordar los temas en forma novedosa y hasta “divertida”, sino también a acercarlos a géneros característicos del ámbito disciplinar, como es el caso de los glosarios.

Las escenografías del léxico especializado

En primer lugar, una de las escenografías privilegiadas que se montan en los libros de texto para introducir el léxico especializado es la de *glosario*. Generalmente se considera como glosario a un

catálogo de palabras de una misma disciplina o de un campo de estudio, ya sea definidas o comentadas. En efecto, en las distintas disciplinas que analizamos se suelen presentar entre uno a tres términos disciplinares definidos por página (aunque no aparezcan en todas). En los casos analizados, los términos de glosario figuran en la explicación destacados en color y también aparecen acompañados con su definición en la escenografía de glosario, ubicados en la columna lateral derecha. Por un lado, el diseño contribuye a que la definición sea leída como parte de un glosario, pues simula el modo en que se suelen presentar las entradas: la palabra a definir aparece destacada y en minúscula, luego aparece el punto y la frase que la define. Por otro lado, se enfrenta al alumno con la situación de buscar en otro espacio (en este caso en la columna lateral) el término desconocido o cuyo significado es aconsejable precisar.

En segundo lugar, encontramos escenografías que simulan un *diálogo*. Una de ellas es la que denominamos *escenografía de estar en clase* (Tosi, 2010c). Se trata de roles discursivos conformados en la enunciación misma: el enunciador pedagógico se desdobra para “hablar” e “interpelar” al lector desde diferentes posiciones. Así, hay plaquetas o recuadros que tienen la función de dirigirse al alumno para proveerle una definición (en 6) o hacerle recordar ciertos contenidos de la materia que ya se consideraran aprendidos (en 7).

(6) *Ayudante*: Un catálogo es un índice ordenado de las piezas bibliográficas (libros, revistas, diarios, fascículos, etc.), los documentos y el material audiovisual que posee una biblioteca. (Lengua y Literatura)

(7) Recuerden que los sectores de la actividad económica son tres: primario (agricultura, ganadería, pesca, minería y explotación forestal), secundario (industria) y terciario (servicios). (Ciencias Sociales)

En estos ejemplos, encontramos verdaderos imaginarios de alteridad, pues el autor construye otro locutor (que el caso 6 incluso recibe el nombre de *Ayudante*) y lo ubica en un espacio diferente del de la explicación, y desde ese nuevo lugar interpela al lector, le da información y asiste en operaciones cognitivas como recordar o aprender. Incluso, como observamos en 7, a veces aparecen alusiones directas al interlocutor, expresadas en pronombres o desinencias verbales (aquí: *recuerden*). Es decir que este tipo de escenografía podría pensarse como correlatos de las intervenciones o propuestas pedagógicas que suele realizar un profesor en el aula: tiene la impronta del diálogo y el intercambio en la clase.

Otra de las escenografías que proponen diálogos ficticios es la de determinadas *escenografías de testimonio*, como las viñetas –ubicadas en páginas especiales o en las columnas de aire, junto a la explicación central–, en donde se “reproducen” las voces de los personajes, como si ellos mismos hablaran. A través de la ficción de hacer hablar a uno o más personajes (Méndez García de Paredes, 1998), se puede aportar color local y crear un posible efecto de veracidad, pues se juega con la idea de que se introducen formas de habla características de diversos sectores sociales y que transmiten saberes específicos. Del mismo modo que en el caso anterior aquí se construye un imaginario de alteridad, pero aquí, se cambia o se alterna la perspectiva del autor del manual por la de un supuesto “otro” (sujeto o grupo social) para presentar “en forma directa” un concepto, enunciado por un especialista o por alguien que esté relacionado con el tema por algún motivo.

Sin dudas, todas estas escenografías constituyen un recurso discursivo que genera el efecto de alteridad y diversidad, pues simula que se trata de una definición de un glosario o la presentada por un especialista, y que por lo tanto provendría de otra fuente, cuando en realidad la definición es producida por el mismo autor del manual. De esta forma, el despliegue escenográfico contribuye a evitar que la escena genérica tradicional se reduzca al texto explicativo presentado en forma continua y conforma, así, un saber “moderno y actualizado” que se diferencia claramente de la representación más difundida acerca del discurso pedagógico-escolar: “tradicional” y “rígido”. Al respecto, Petrucci sostiene que en la actualidad la producción editorial se posiciona frente a un público que “se alimenta de otras experiencias informativas y que ha adquirido otros medios de culturación, como los audiovisuales; que está habituado a leer mensajes en movimiento” (2001: 616). Podemos afirmar entonces que, a partir del despliegue escenográfico, los libros de texto proponen una lectura no lineal, cercana a la que Petrucci denomina “diagonal” e “interrumpida” (2001: 617), en donde el lector debe leer diagonalmente, procesando texto e imagen para acceder a la terminología especializada. Así, los textos de estudio actuales se acercan más a las características discursivas propias de los géneros mediáticos y de las nuevas tecnologías, que a las de los géneros académicos.

Palabras finales

A partir de este abordaje, realizado en un corpus de libros de texto de Secundario, comprobamos que ciertos elementos microdiscursivos, como el uso especial de tipografías y la introducción de escenografías, constituyen estrategias utilizadas para guiar al lector, convocarlo y atraer su atención y, además, para introducir el comentario del autor sobre el léxico científico.

Por un lado, en la explicación misma prácticamente no figuran las fuentes responsables de los conceptos o teorías expuestas. Pero sí encontramos marcas de heterogeneidad que remiten a otros discursos en forma solapada: los términos destacados en negrita o bastardilla, que suelen mostrar la no coincidencia con el lector. Este uso supone la reposición de una glosa, que suele manifestar una

finalidad pedagógica y que entraña la regulación del orden discursivo: el libro de texto determina cuáles son los significados relevantes.

Por otro lado, el libro de texto recurre a diferentes escenografías enunciativas para presentar el léxico especializado de modo ameno, dinámico e innovar, apelando a una alteridad que en realidad es ficticia y configurada por el mismo autor.

Finalmente, este análisis puede llevar a preguntarnos acerca de si las pocas alusiones a las fuentes disciplinares de base y el resaltado de los conceptos importantes que caracterizan a los libros de texto actuales pueden dificultar el aprestamiento de la lectura de discursos especializados académicos, en los que los alumnos sí deben reconocer diferentes fuentes de enunciación y encontrar ellos mismos los conceptos clave. En este sentido, creemos que conocer los aspectos microdiscursivos en los manuales escolares podría contribuir en docentes y profesionales de la edición a una reflexión sobre el alcance de estos elementos y de cómo pueden incidir en el aprestamiento de la lectura de textos de estudio especializados.

Referencias

- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris, Nathan.
- Authier, J. (1984). "Hétérogénéité(s) énonciative(s)". *Langages*, 73, pp. 98-111.
- Authier, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Paris, Larousse.
- Bajtín, M. (1982) *La estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique.
- de Diego, J. (director) (2006). *Editores y políticas editoriales en Argentina. 1880-2000*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Fernández Reiris, A. (2005). *La importancia de ser llamado "libro de texto". Hegemonía y control del currículum en el aula*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- García Negroni, M.M. (2010). *Escribir en español. Claves para una corrección de estilo*. Buenos Aires, Santiago Arcos Editor.
- García Negroni, M.M. et al. (2006). "Polifonía y objetividad. Las no coincidencias del decir en el abstract científico". En Flawiá de Fernández, N. y Israilev, S. (comp.), *Hispanismo: discursos culturales, identidad y memoria*, Vol. III, Tucumán: FFyL-UNT, p. 378-389.
- García Negroni, M.M. y S. Ramírez Gelbes (2010). "Acerca del voseo en los manuales escolares argentinos (1970-2004)". En Hummel, Martin, Bettina Kluge y María Eugenia Vázquez Laslop (eds.), *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*, México, El Colegio de México, 1013-1032.
- Hyland, K. (2000). "Disciplinary discourses", *Social Internactions in academic writing*. London: Longman.
- Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Aula XXI, Santillana.
- Maingueneau, D. (1999). "Ethos, scénographie, incorporation". En Amossy, R. (ed.) *Images de soi dans le discours. La construction de l'éthos* (pp. 75-102). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Maingueneau, D. (2004). "¿Situación de enunciación o situación de comunicación?". Université Paris XII (Traducción de Laura Miñones).
- Maingueneau, D. (2006). *Cenas da Enunciação*. Curitiba, Criar.
- Méndez García de Paredes, E. (1999). "Análisis de la reproducción del discurso ajeno en los textos periodísticos" en *Pragmalingüística* 7, 99-128.
- Petrucci, A. (2001). "Leer por leer: un porvenir para la lectura". En Cavallo, G. y R. Chartier. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid, Taurus.
- Rodríguez M. y Dobaño Fernández, P. (comp.) (2001). *Los libros de texto como objeto de estudio*. Buenos Aires, La Colmena.
- Silvestri, A. (1995). *Discurso instruccional*. Buenos Aires, Enciclopedia Semiológica, Eudeba.
- Tosi, C. (2008a) "La edición de libros de texto en la Argentina. Mercado, complejidad del proceso y especificidad de saberes". En: *Espacios de crítica y producción*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Nro. 37, mayo de 2008, pp. 70-75.
- Tosi, C. (2008b). "La voz ajena y la alteridad en los libros de texto. Un estudio polifónico-argumentativo en textos escolares argentinos". En: *Matraga. Estudios lingüísticos e literarios* 22: 114-128.
- Tosi, C. (2009). "La construcción escenográfica del saber en los libros de texto". En: *Páginas de guarda* Nro. 7, Buenos Aires, pp. 32-51.
- Tosi, C. (2010a). "La definición en los libros de texto. Acerca de como los comentarios metadiscursivos de denominación conforman el ethos disciplinar". En *Cuadernos del Sur - Letras* N 38, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur, pp. 29-48.
- Tosi, C. (2010b). "Discursive Traditions in the Pedagogic Discourse. A Comparative Analysis in Three Disciplines". En: *Journal of Literature and Language*, febrero, Baku, pp. 66-73.
- Tosi, C. (2010c). "Escena genérica, escenografías y discurso ajeno en manuales escolares de Lengua y Literatura". En: *Educación, Lenguaje y Sociedad* Vol. 7, General Pico, La Pampa. En prensa.

Corpus analizado

- Lengua 9, Ciencias Sociales 9 y Ciencias Naturales 9*, Buenos Aires: Editorial Kapelusz, Equipo K, 2003.
- Lengua 9, Ciencias Sociales 9 y Ciencias Naturales 9*. Buenos Aires: Editorial Estrada, Serie Entender, 2004.
- Lengua 9, Ciencias Sociales 9 y Ciencias Naturales 9*. Buenos Aires: Editorial Santillana, Serie Todos Protagonistas, 2005.
- Lengua 9, Ciencias Sociales 9 y Ciencias Naturales 9*, Buenos Aires: Editorial Tinta Fresca, 2005.
- Lengua 9, Historia 9, Geografía 9 y Ciencias Naturales 9*, Buenos Aires: Editorial Puerto de Palos, Serie en estudio, 2006.

Capítulo 162: 1329-1335

La nación revolucionaria: su construcción discursiva en
Mártir o Libre y las Oraciones en la Sociedad Patriótica de
Bernardo Monteagudo (1812)

Graciana Vázquez Villanueva

En Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

La nación revolucionaria: su construcción discursiva en *Mártir o Libre* y las Oraciones en la Sociedad Patriótica de Bernardo Monteagudo (1812)

Graciana Vázquez Villanueva

Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, UBA

Buenos Aires, Argentina

gvazquez@filo.uba.ar

Resumen

El concepto “nación”, filiado al ideario revolucionario francés, se inicia de particular manera en el Río de la Plata Revolucionario. En la obra de Bernardo Monteagudo (1812-1813) es trabajado a través de un proceso discursivo que la articula, progresivamente, como un modo de construcción del nuevo lenguaje revolucionario. La conformación discursiva de la nación se despliega a través de la formulación de tres trayectos temáticos (Guilhaumou) a partir de dos articulaciones entre discurso, condiciones de producción socio-histórica y dispositivo enunciativo. En primer término, el vínculo entre la concepción de nación que se propone y la forma de sociabilidad que enmarca su enunciación -el espacio socio-enunciativo de la Logia Lautaro- da cuenta de los nuevos modos de decir que debe tener la palabra revolucionaria en tanto es proferida por “intelectuales políticos”. En segundo término, las operaciones discursivas puestas en escena para construir discursivamente esta noción, que conforma uno de los principios de la política revolucionaria, señala la lucha semántica que refiere la instauración de todo concepto político. Metodológicamente, al seguir estas dos articulaciones, indagamos la construcción del trayecto temático que conforma la noción de nación. Dentro de esta perspectiva, el trayecto temático, conformado en la taxatividad del decir/obrar, uso del lenguaje/concepto socio-político, se aúna con la historia conceptual en tanto enmarca el momento discursivo en que una noción señala el contexto de experiencia colectiva y el sentido político que se anclará en una determinada zona de la tradición histórica.

Introducción

El debate en torno al concepto nación se inicia, en el Río de la Plata Argentina, de particular manera, en los tiempos de la independencia. Son los intelectuales de filiación jacobina e ilustrada los que formulan el nuevo sujeto de la historia -la nación- con la finalidad de legitimar el orden social-político que se configura a partir de mayo de 1810. Entre marzo de 1812 y enero de 1813, en los editoriales de *Mártir, o Libre* y en las Oraciones de la Sociedad Patriótica, Bernardo Monteagudo, sucesor de Mariano Moreno y portavoz de la Logia Lautaro, expone, a la sociedad revolucionaria del Río de la Plata, el proyecto político de una nación. Dentro de esta perspectiva se puede considerar que Monteagudo elabora una de las primeras teorías de lo que se ha denominado “la nación como problema” (Palti 2003).

Lo que nos interesa presentar en esta ponencia son las características que, en ese momento, había adquirido la reflexión sobre la nación y las operaciones discursivas a través de las que Monteagudo genera una tradición sobre este concepto. La nación que formula, inscripta en el ideario revolucionario francés, es trabajada a través de un proceso discursivo que la articula, progresivamente, con la noción de independencia. Este itinerario en progresión constituye los primeros postulados del nuevo lenguaje revolucionario, en la medida en que Monteagudo los formula al cumplir con el principio enunciado por la Logia de hacer con obras y palabras la revolución. Es en este sentido que, hacer con la palabra, implica en *Mártir o Libre*, declarar la independencia e instaurar la nación revolucionaria americana.

La conformación discursiva de nación despliega, al menos, dos articulaciones entre discurso, condiciones de producción socio-históricas y dispositivo enunciativo. En primer término, el vínculo entre la concepción de nación que se propone y la forma de sociabilidad que enmarca su enunciación - el espacio socio-enunciativo de la Logia Lautaro- da cuenta de los nuevos modos de decir que debe tener la palabra revolucionaria en tanto es proferida por intelectuales. En segundo término, las operaciones discursivas, puestas en escena para construir discursivamente esta noción, señalan la lucha semántica que refiere la instauración de todo concepto político. Es en este sentido que Monteagudo proclama que “no se puede tener una constitución sino se tiene primero una nación y no se puede tener una nación sino se declara la independencia”, al afirmar la necesidad de organizar los nuevos estados y plasmar la independencia en un acto jurídico que la legitime.

Estas dos articulaciones entre discurso, condiciones de producción socio-históricas y dispositivo enunciativo, las indagamos a partir del vínculo entre dos teorías: el trayecto temático (Guilhaumou 1993) y la historia conceptual (Koselleck 1993) en la medida en que los consideremos métodos sumamente productivos para analizar discursos políticos de periodos históricos fundacionales. Dentro de esta perspectiva, el trayecto temático, conformado en la relación “decir/obrar”, “uso del lenguaje/concepto socio-político”, se aúna con la historia conceptual en tanto enmarca el momento

discursivo en que una noción no solo inscribe la formulación de una experiencia colectiva sino, fundamentalmente, procura un sentido político que se anclará en una determinada zona de la tradición histórica. Para la delimitación y el análisis del trayecto temático de nación consideramos tres efectos discursivos en la realización en un enunciado:

Un efecto contrastivo: La ubicación de un sintagma en una posición privilegiada

Un efecto constataivo: El enunciado expone acontecimientos presentados bajo la modalidad de preconstruidos

Un efecto definicional: El enunciado formula un nuevo saber y da forma a un concepto.

De este modo, en la temporalidad que enmarca un proceso discursivo destacamos aquellos enunciados que cumplen con estos efectos y conforman el concepto nación. Partimos de un enunciado -aquél en que Monteagudo advierte el deber de declarar y sostener la independencia- para luego indagar su propuesta de una nación, fundamentada en los derechos, universal y constitucionalista, a partir de tres formulaciones de la política moderna: la nación como comunidad de destino, como fuente de soberanía y la nación en oposición a los enemigos (Rosanvallon 2007). El uso de la palabra y la escena de la enunciación inscriben el concepto que, definido con estos rasgos, muestran como la transformación del sentido de una palabra, enmarcada en una situación socio-política determinada, se corresponde estrechamente con los modos de decir.

La nación revolucionaria

Para Monteagudo la nación es una organización política, jurídica-institucional, territorial y económica que permite la realización de los derechos y que, como consecuencia de esto, se erige como una “nación de virtud”. En esta concepción, común a su grupo revolucionario, no están presentes los sentidos que los románticos le dieron al identificarla con una cultura, un conjunto de representaciones, creencias, hábitos diferenciados, propios y exclusivos de una comunidad. Sí se observa, en cambio, un sentimiento de unidad colectiva americana. Este primer sentido de nación estatuye un nacionalismo fundado en los valores, universal y constitucionalista. Mártir, o Libre y las Oraciones, refieren esta concepción político-institucional, pensada como aquello que debe agrupar la multiplicidad en la unidad a partir de un proyecto de homogeneización social y centralización del poder. Este sentido es semejante al que Etienne Balibar analiza, en la sociedad francesa durante la revolución, al sostener que es la institución del Estado nacional-social -el Estado que interviene en la reproducción de la economía y, sobre todo, en la formación de los individuos- la que conduce la subordinación de todos los sujetos sociales a su estatuto de ciudadanos (Balibar y Wallerstein 1988). Prueba de esto es que, en un primer momento, Monteagudo otorga a la nación dos sentidos formulados por Siéyes en tanto la concibe como una necesidad moral y como una necesidad político-económica. Si, por una parte, el principio moral define a la nación como la unión de voluntades individuales y el producto de un acuerdo, con la finalidad de formar una voluntad homogénea para los asuntos públicos, por otra, la nación definida como una necesidad político-económica, la presenta como la única institución cuyo objeto es proporcionar el bienestar general. Sin embargo, en el caso Hispanoamericano, entre ambas concepciones se extiende la contraposición entre dos identidades sociales. Por un lado, una identidad colectiva americana, que concibe una nación americana amplia, propuesta por los libertadores y los primeros líderes revolucionarios, por otro, una identidad colectiva localista que responde a las reivindicaciones regionales, considerada por Chiaramonte, como una de las constantes que determinan la sociedad americana desde la Colonia, en la medida en que la inadvertencia de esta realidad provoca la generalizada confusión de localismo y nacionalismo (Chiaramonte 1989: 19).

En el proceso de construcción de estas identidades se ha observado la huella de la constitución plural de la monarquía hispánica y la conformación de un concepto que define, a través del término “americanos”, un tipo de identidad social.¹ La constitución de esta identidad colectiva, en el discurso de la emancipación y, específicamente, en Monteagudo, se prefigura en la transferencia de sentidos que se despliega entre las palabras “pueblos”/“pueblo” y “provincias”/“nación” donde se presentan las primeras definiciones tendientes a una concepción de nación homogénea e integradora. En esta perspectiva, los términos “pueblo” y “nación”, los nuevos sujetos de la historia, son objeto de un esfuerzo particular de elaboración discursiva, para, a partir de su polisemia, ser llevados al registro de la modernidad. Por consiguiente, a partir de un deslizamiento de sentidos, se pasa sucesivamente del concepto “pueblos” entendido como población y caracterizado por la heterogeneidad social pero unánime en el rechazo al invasor, a “un pueblo” considerado como un ente abstracto y homogéneo y, finalmente, a una “nación” unitaria, también homogénea y ya centralista. Esta última, constituida a partir del nuevo pacto político, no da lugar a las distinciones entre cuerpos y estamentos ni a las que resultan de la pertenencia a los diferentes reinos y provincias.

La nación: comunidad de destino

El primer sentido de nación se fundamenta en una memoria, es decir, en una representación del pasado que se adecua a las necesidades políticas del momento revolucionario. En este sentido, el pasado es un constructo selectivo, resultado de la transmisión de ciertos acontecimientos que se tiene

interés en preservar. De allí que la memoria, a la que apela Monteagudo, es un lugar en tensión continua o la puesta en escena de un conflicto en la medida en que, la hegemonía de un grupo de recuerdos, siempre tiene que ver con las luchas por las configuraciones de poder dentro de una sociedad.

Mientras el mundo antiguo, envuelto en los horrores de la servidumbre, lloraba su abyecta situación, la América gozaba en paz de sus derechos porque sus filántropos legisladores aún no estaban inficionados con las máximas de esa política parcial, ni habían olvidado que el derecho se distingue de la fuerza como la obediencia de la esclavitud; y que, en fin, la soberanía reside sólo en el pueblo y la autoridad en las leyes, cuyo primer vasallo es el príncipe [...] Una religión cuya santidad es incompatible con el crimen sirvió de pretexto al usurpador. Bastaba ya enarbolar el estandarte de la cruz para asesinar a los hombres impunemente, para introducir entre ellos, la discordia, usurparles sus derechos y arrancarles las riquezas que poseían en su patrio suelo [...] En fin, las armas devastadoras del rey católico inundan en sangre nuestro continente; infunden terror a sus indígenas; los obligan a abandonar su domicilio y buscar entre las bestias feroces la seguridad que les rehusaba la barbarie del conquistador (Oración inaugural: 246-247)

El enunciado “la América gozaba en paz de sus derechos [asociado a] la fundamentación en una memoria-política” señala como para Monteagudo las diferencias entre las naciones no son de hecho sino de derecho puesto que, ser nación implica poseer y poner en acto los derechos inalienables. Por esa razón presenta un relato sobre el pasado, reúne, en el tiempo presente, al pueblo americano a partir de una voluntad compartida y lo moviliza hacia futuro. Construye de este modo una comunidad de destino basada en la combinación de un pasado común compuesto por pruebas y dramas vividos y superados en común; un presente común compuesto por intereses compartidos y enemigos externos comunes; un futuro común, es decir, la voluntad activa para superar en conjunto pruebas, compartir intereses, defenderse de enemigos externos y producir obras que muestren estos destinos colectivos (Baechler 1995: 14). Esta concepción de nación puede ser considerada, según Balibar, como una “ilusión” de identidad nacional que consiste en creer que las generaciones que se suceden durante siglos, en un territorio aproximadamente estable, bajo una designación unívoca, se han transmitido una sustancia invariante. La comunidad de destino implica una base histórica compartida, a partir de la que se materializan un conjunto de representaciones y valores que se integren en un discurso totalizador destinado a exaltar el pasado, fundar un futuro nuevo y enardecer el patriotismo (Guerra 1993). Es en este sentido que Monteagudo, realiza una evocación a la historia y a una Edad de Oro de América, presentada como utopía, y refiere su historia previa a la conquista como la realización del contrato social a partir de la asociación “América/pacto social” y su diferencia con Europa, sometida a un sistema corrupto. El relato de la conquista, por medio del que construye una historia común para la nación americana, se enmarca en una severa crítica a la Iglesia de modo tal que, la identificación entre los reyes/la iglesia -las armas devastadoras del rey católico-, se representa en su acción violenta y represiva: las armas inundan en sangre, infunden terror. Luego de dotarla de una base histórica, Monteagudo expone el presente y el futuro compartidos por la nación americana.

La nación como comunidad de destino se define, además, como una necesidad político-económica en la medida en que su objeto es proporcionar el bienestar general. El enunciado que da forma a esta nueva etapa del trayecto temático asocia “La cadena que ha arrastrado hasta hoy la América con los fundamentos que condujeron a la revolución”

Establecida por estos medios la dominación española se aumentaban cada día los eslabones de la cadena que ha arrastrado hasta hoy la América y por espacio de más de 300 años ha gemido la humanidad en esta parte del mundo sin más desahogo que el sufrimiento, ni más consuelo que esperar la muerte y buscar en las cenizas del sepulcro el asilo de la opresión. La tiranía, la ambición, la codicia, el fanatismo, han sacrificado millares de hombres [...] Tan enorme peso de desgracias desnaturalizó a los americanos hasta hacerlos olvidar que su LIBERTAD era imprescriptible y habituados a la servidumbre se contentaban con mudar de tiranos sin mudar de tiranía (Oración inaugural: 246)

Los tiempos que hacen a la nación muestran su oposición en el estado del pueblo: por un lado, el pasado, la dominación española, se caracteriza por la negación de los derechos -los americanos olvidan que su LIBERTAD es imprescriptible- en una reformulación del lugar común revolucionario sobre los 300 años de usurpación, por otro, el presente se exhibe como el fin del despotismo y el futuro se presenta como la puesta en marcha de la acción bélica contra los españoles: sólo temblarán los que antes infundían terror.

Finalmente, nación se asocia a una necesidad moral ya que ella es la unión de voluntades individuales y el producto de un acuerdo con la finalidad de formar una voluntad homogénea para los asuntos públicos. El enunciado que conforma el último momento de “la comunidad de destino” es: “Los conflictos prueban el heroísmo o el sufrimiento de los pueblos [porque] la necesidad hace una nación de virtud”. En consecuencia una nación se fundamenta en el sufrimiento compartido por los pueblos, en la comunidad de sentimientos y en los valores a partir de la oposición “amigo/enemigo. Como señala Balibar, la construcción de una nación implica considerar en qué sentido ésta es una comunidad que se distingue de otras. Monteagudo centra este sentido, como dijimos, en los derechos,

de allí que, una vez provista América de relatos colectivos sobre su pasado, su presente y su futuro, se aboque a dotarla de una base política.² Reflexiona, entonces, sobre la nación como fuente de soberanía.

La nación fuente de soberanía

El segundo sentido que conforma el concepto nación despliega su identificación con la “soberanía del pueblo”. En Hispanoamérica, en el periodo que se extiende desde la independencia hasta la organización de los estados nacionales, la aparición de naciones se considera un enigma histórico que, a diferencia de Europa, señala el problema de cómo construir, a partir de una misma nacionalidad, primero, estados diferentes y luego, un Estado-Nación moderno en cada sociedad. Para Monteagudo el origen del orden político es la nación concebida como un pacto o contrato entre individuos iguales frente a la ley y, por consiguiente, la focaliza como el inicio radical de la política de manera tal que, la nación instituida en su discurso, refiere el triunfo del imaginario moderno.³ Así lo proclama en el discurso inaugural de la Sociedad Patriótica donde formula el enunciado “Cuando la América esté firmemente convencida de estas verdades -desarrollo del sentido rousseauiano de nación- que dará forma a la nación como fuente de soberanía.

Quando la América esté firmemente convencida de estas verdades y olvide esos inveterados errores que una moral exclusiva y parcial ha convertido en dogmas inconclusos [...] Cuando recuerde su antigua dignidad y reflexione que sus originarios legisladores conocieron de tal modo los imprescriptibles derechos del hombre, y la naturaleza de sus convenciones sociales, que considerándose siempre como los primeros ciudadanos del estado, y los más inmediatos vasallos de la ley, no miraban en el pueblo que les obedecía sino la primera fuente de su autoridad [...] Cuando la América entre a meditar lo que fue en los siglos de su independencia; lo que ha sido en la época de su esclavitud, y lo que debe ser en un tiempo en que la naturaleza trata ya de recobrar sus derechos, entonces deducirá por consecuencia de estas verdades, que siendo la soberanía el primer derecho de los pueblos, su primera obligación es sostenerla (Oración inaugural: 252)

La reiteración -cuando la América- ancla los sentidos de la política moderna y revolucionaria -la igualdad de europeos y americanos, el pasado de América como época de pleno derecho y de independencia contrapuesta al pasado colonial- al focalizar en los atributos del sujeto acciones que refieren al ejercicio de la razón -América reflexiona, está convencida, medita, deduce-. Este énfasis en la capacidad deliberativa del sujeto político, enmarca el desplazamiento de la soberanía como derecho de “los pueblos” a la soberanía del “pueblo americano”, fundamento de la nación política.

La nación se construye por oposición a sus enemigos

Los sentidos asignados a “nación” en tanto comunidad de destino y espacio político donde se realizan los derechos del pueblo, orientan la conformación de un nuevo atributo anclado en la diferencia simbólica entre “nosotros, los americanos” y “los otros, los españoles o los contrarrevolucionarios”. América es considerada una nación, diferente y opuesta a española, en la medida en que, en el contexto de guerra, la contraposición América/España, hermanos/enemigos constituye un componente para la elaboración de una identidad colectiva que devenga en una nacionalidad.⁴ Es dentro de esta perspectiva que la “guerra a muerte” y el “patriotismo”, evaluados como fuerzas constitutivas en un proceso de formación nacional, refieren el problema de la lucha por la liberación americana del ocupante/opresor español tanto en el campo militar como en el político. El enunciado que conforma esta nueva condición para la nación revolucionaria es “El estado violento de los pueblos [asociado a] la identidad nacional del pueblo americano”. Es en este sentido que la reiteración de ciertos ideogramas -“nación en armas”, “patria en peligro”- confirma la constatación de la violencia revolucionaria como el móvil aglutinador de la sociedad hispanoamericana:

Como el estado de la revolución es un estado violento para los pueblos me atrevo a decir que ya se presiente entre nosotros esta disposición preventiva de grandes acaecimientos: sea porque se multiplican los medios de nuestra salud, sea porque se acerca el sagrado día de nuestro aniversario, o porque se ha formado un cálculo más exacto de nuestra situación política, veo que todos los semblantes anuncian una fiera confianza, y provocan el riesgo sin temerlo. Solo resta que el gobierno sepa aprovechar estos felices instantes, fomentando el incendio que consume y anima a los verdaderos hijos de la patria [...] Entre nosotros está la LIBERTAD y para poseerla no es preciso más que unir nuestros esfuerzos: hagamos ver que somos dignos de ella, ya que los españoles de Cádiz aún nos conceptúan por bestias e incapaces de salir de la esclavitud como lo sostenía pocos meses el togado Valiente atreviéndose a decir, que aún no sabía a qué clase de animales pertenecían los americanos. La misma duda me ocurre a mí acerca de quién es capaz de concebir tamaño desatino ¡pero quien hace aprecio de los absurdos españoles! (Mártir o libre: 5902)

El estado violento de los pueblos señala una concepción de nación vinculada con la solidaridad -hacia los hermanos y los iguales- pero en oposición al castigo y la culpa -hacia los enemigos exteriores e interiores- que se imbrica con una política de Terror. La nación, entonces, no depende de las condiciones sociales y culturales -la reforma social, la etnia, la unidad de cultura y de lengua-, sino de una estrategia política que unifique a la comunidad en torno del enemigo para, a partir de allí,

conformar un espacio común. En este sentido la “americanidad” no sólo disciplina la acción bélica, legitimada en los “300 años de conquista”, sino también conforma una religión cívica que opera a partir del ideograma “guerra a muerte”.⁵

La americanidad, en la medida en que se pretende instituir la modernidad política y el reemplazo del derecho consuetudinario y los privilegios por un espacio nacional integrado y construido por una ley inspirada en la razón, moviliza a los ciudadanos a partir de nuevas formas de lealtad civil.⁶ En consecuencia la nación americana, al referir el conflicto en torno al poder político real, provee, una identidad colectiva para la acción que es estratégica y, a la vez, pasional en tanto desplaza las emociones hacia un enemigo común, al suministrar razones legítimas de hostilidad, ofrece valores morales y mantiene unida a la comunidad.

La construcción de nación americana, inserta en un contexto de radicalización de los conflictos políticos y militares, refiere los sentidos a través de los que Monteagudo ofrece un estatuto político para la misma. Esta articulación entre un concepto, sus condiciones socio-históricas de producción y sus enunciados constituyentes muestran, en una etapa histórica fundadora, el inicio de una tradición discursiva y la performatividad propia de toda palabra política revolucionaria. Desde la primera tematización “la América gozaba en paz de sus derechos” hasta “el estado violento de los pueblos” el proceso discursivo propone la asociación entre “pueblo soberano/nación americana” con la finalidad de dar forma política y organizativa a la nación y a la unidad hispanoamericana. De modo categórico, presenta entonces un conjunto de representaciones sociales válidas para esta identidad política: la historia, el patriotismo, la oposición “amigo/enemigo”, la noción “hermanos americanos”. Estas formulaciones muestran, además, la formulación de un saber político estatuyente, eficaz en lo ideológico, para una determinada comunidad política.

Notas

1 “Esta concibe a la nación española como un conjunto de reinos y en consecuencia, hace que en la época revolucionaria la soberanía del pueblo sea pensada y vivida no como la soberanía de una nación unitaria sino como la de los “pueblos” -las comunidades de tipo antiguo-” (Guerra 1993: 34). Anderson afirma que “en realidad todos los habitantes de Hispanoamérica se consideraban “americanos” porque ese término denotaba precisamente la fatalidad compartida del nacimiento fuera de España” (Anderson 1993: 98).

2 Guerra considera con respecto al surgimiento del sentido político de nación: Casi inmediatamente el modelo ideal del hombre y de la sociedad irrumpe en la escena pública. El hombre se concibe ante todo como individuo, como ciudadano; la nación como un pacto voluntario entre estos hombres en el que no caben ni los cuerpos ni los estatutos particulares. La única fuente posible de legitimidad es la que surge de esta nación y la soberanía nacional reemplaza a la soberanía del monarca. La nación soberana es libre de darse una nueva ley, la Constitución, que no resulta de la restauración de las “leyes fundamentales”, sino de un nuevo pacto social, capaz de curar todos los males sociales y de crear ex nihilo un hombre nuevo y una nueva sociedad (Guerra 1993: 30).

3 “La independencia precede tanto a la nacionalidad como al nacionalismo [...] Se trata, finalmente, de comprender por qué, cómo y en nombre de qué, la porción de la Monarquía se separa de la “metrópolis” y adopta esta nueva forma de existencia [...] Una nación moderna, por lo tanto, no es un ser atemporal, que existe siempre y en todas partes, sino un modelo de comunidad política. Modelo en un doble sentido: en primer término como un arquetipo, como algo de orden ideal, que sirve de referencia para el pensamiento y para la acción en tentativas siempre inacabadas para inscribirlo en lo real. En segundo término, como un conjunto complejo de elementos vinculados entre sí (en nuestro caso, como una combinatoria inédita de ideas, imaginarios y valores y, por consiguiente, de comportamientos) que conciernen a la manera de concebir una colectividad humana: su estructura íntima, el vínculo social, el fundamento de la obligación política, su relación con la historia, sus derechos (Guerra 1995: 100-101).

4 “La independencia precede tanto a la nacionalidad como al nacionalismo [...] Se trata, finalmente, de comprender por qué, cómo y en nombre de qué, la porción de la Monarquía se separa de la “metrópolis” y adopta esta nueva forma de existencia [...] Una nación moderna, por lo tanto, no es un ser atemporal, que existe siempre y en todas partes, sino un modelo de comunidad política. Modelo en un doble sentido: en primer término como un arquetipo, como algo de orden ideal, que sirve de referencia para el pensamiento y para la acción en tentativas siempre inacabadas para inscribirlo en lo real. En segundo término, como un conjunto complejo de elementos vinculados entre sí (en nuestro caso, como una combinatoria inédita de ideas, imaginarios y valores y, por consiguiente, de comportamientos) que conciernen a la manera de concebir una colectividad humana: su estructura íntima, el vínculo social, el fundamento de la obligación política, su relación con la historia, sus derechos (Guerra 1995: 100-101).

5 Este imaginario de la “americanidad” buscaba sus elementos constitutivos en múltiples campos: en la geografía -la distancia entre dos hemisferios-, en la naturaleza animada o inanimada-, en los mitos -el del Nuevo Mundo considerado como mundo nuevo-, en la religión incluso, después de la Revolución francesa, al oponer la piadosa América a la impiedad europea [...] La identidad americana era cierta y unitaria sólo en relación con la España peninsular y en este sentido fue muy operativa durante la guerra de la Independencia (Guerra 1993: 348).

6 [La revolución francesa] tenía por patriotas a quienes demostraban el amor a su país deseando renovarlo por medio de la reforma o de la revolución. Y la patrie a la que iba dirigida su lealtad era lo contrario de una unidad preexistente, existencial, y en vez de ello era una nación creada por la elección política de sus miembros, los cuales, al crearla rompieron con sus anteriores lealtades, o la menos rebajaron su categoría (Hobsbawm 1992: 94).

7 “La nación en América española tiene un origen no cultural sino, esencialmente político. Se basará, como en Francia y en la España revolucionaria, en la unión de las voluntades. Pero a diferencia de Francia y de la España peninsular, no se trata de voluntades individuales sino de la voluntad de los “pueblos” [...] la nación será el resultado frágil y, en parte, aleatorio, de los pactos entre los “pueblos”, en una primera fase y, en una segunda, de la unidad impuesta a los “pueblos” por los ejércitos de los Libertadores. Una vez que se logró este resultado, quedaban por construir otros aspectos de la nación moderna: el político, romper la sociedad corporativa para obtener individuos y transformar a los “vasallos” en ciudadanos y el cultural, hacer que todos compartan una memoria y un imaginario comunes, incluso míticos” (Guerra 1995: 120).

Referencias

- Anderson, B (1999) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Baechler, J (1995) “La universalidad de la nación”. En: Gauchet, M, P Manent y P. Rosanvallon (dir.). *Nación y Modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión: 9-28.
- Balibar, E e I. Wallerstein (1988) *Race, nation, clase. Les identités ambiguës*. París: Editions La Découverte.

- Chiaromonte, J. C (1989) *La ilustración en el Río de la Plata. Cultura eclesiástica y cultura laica*. Buenos Aires: Puntosur.
- Guilhaumou, J (1980) "Le langage du Contrat Social, premiere institution du savoir jacobin. La question du langage politique legitime (Rousseau/ Robespierre)", en: *Peuple et pouvoir*. Lille: Presses Universitaires de Lille III: 127-152.
- Guerra, F-X (1993) *Modernidad e independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (1995) "La nación en América Hispánica. El problema de los orígenes". En: Gauchet, M, P Manent y P. Rosanvallon (dir.). Buenos Aires: Nueva Visión: 97-120.
- Habsbawn, E (1992) *La era de la Revolución (1789-1848)*. Barcelona: Labor Universitaria.
- Koselleck, R (1993) *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Monteagudo, B (1960) *Mártir o Libre*. Buenos Aires: Biblioteca de mayo. Colección de obras y documentos, Tomo VII, "Periodismo". Senado de la Nación: 5858-5910.
- Oración inaugural de la Sociedad Patriótica de Buenos Aires, 13 de enero de 1812. Declamación que en la sesión pública del 29 hizo el ciudadano Monteagudo, presidente de la Sociedad, noviembre 10 de 1812. En: *El Grito del Sud* (1812). Periódicos de la época de la Revolución de mayo. Tomo II. Reproducción facsimilar, Academia Nacional de Historia, Buenos Aires, 1961. Sociedad Patriótico-literaria. En la sesión de la noche del 12 declamó así el ciudadano Monteagudo. En: *El grito del Sud*, (1812). Periódicos de la época de la Revolución de mayo. Tomo II. Reproducción facsimilar, Academia Nacional de Historia, Buenos Aires, 1961.
- Palti, E (2003) *La nación como problema*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rosanvallon, P (2007) *El modelo político francés. La sociedad civil contra el jacobinismo de 1789 hasta nuestros días*. Buenos Aires: Siglo XXI

Capítulo 163: 1337-1346

Comprensión de textos, auto-regulación del
aprendizaje y rendimiento académico

Stella Maris Vázquez

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Comprensión de textos, auto-regulación del aprendizaje y rendimiento académico

Stella Maris Vázquez

CIAFIC, CONICET

Buenos Aires, Argentina

stellavazquez@gmail.com

Resumen

Se presentan los resultados parciales de una investigación diagnóstica orientada al desarrollo de una intervención pedagógica para mejorar aspectos referidos a la comprensión de textos en relación con la auto-regulación académica. Las hipótesis son: los alumnos llegan a la última etapa del nivel medio con deficiencias respecto de su capacidad de estudio autónomo; la calidad del rendimiento académico se relaciona con la capacidad de auto-regulación y con la comprensión de textos. Se trabajó con una muestra de 120 alumnos que cursan el Nivel Polimodal en una escuela de la Pcia de Buenos Aires. Para evaluar la capacidad de comprender textos escritos se usó la prueba cloze. Se determinó el nivel de legibilidad de los textos con la fórmula de Fry. Las variables de auto-regulación se evaluaron con el MSLQ, que mide los componentes cognitivos, meta-cognitivos y afectivos del comportamiento académico auto-regulado. Se establecieron los niveles de competencia lectora de los alumnos, hallándose sólo un 30% de alumnos en el nivel de lector independiente. Los hallazgos principales del trabajo se refieren a la relación entre la capacidad de comprensión de textos y la auto-regulación: Un análisis de varianza *one way* mostró que los alumnos con puntajes más altos en comprensión son los que tienen más motivación intrínseca y creencia de auto-eficacia; sin embargo, no se verifica que tengan los niveles más altos en el uso de estrategias de procesamiento cognitivo. Estos resultados abren interrogantes acerca de la conducción de los procesos de aprendizaje y sugieren vías para la intervención pedagógica.

Introducción

El aprendizaje auto-regulado

El concepto de aprendizaje autorregulado (AAR) refiere al manejo general de la propia conducta académica, a través de procesos interactivos entre distintos sistemas de control: atención, meta cognición, motivación, emociones, acción y control volitivo (Boeckert y Niermivirta, 2000). En este trabajo asumimos el modelo de Pintrich, tal como lo presenta Zimmerman. Se define como un proceso activo- constructivo por el que el alumno fija sus propias metas de aprendizaje, monitorea, regula y controla su adquisición de conocimientos, motivación y conductas, guiado por las metas y los rasgos contextuales del entorno (Pintrich, 2000; Pintrich y Zusho, 2002; Schunk 2005). Es un proceso cíclico y abierto en el que se distinguen tres fases (Zimmerman, 2002): 1) Fase previa, en la que se establecen las metas y se planifica el curso de acción, de acuerdo con creencias, orientaciones motivacionales y expectativas específicas de resultados. 2) Fase de desempeño, en la que el sujeto se observa y controla mediante diferentes estrategias meta-cognitivas (auto-instrucciones, focalización de la atención, etc.) y volitivas (Kuhl, 1984). 3) Fase de reflexión, en la que el sujeto evalúa los resultados obtenidos, juzga acerca de las causas de éstos (atribuciones causales) y se suscitan en él las respuestas afectivas que condicionan las conductas ulteriores, dando lugar a que el ciclo se reinicie ratificando o rectificando metas, planes de acción y creencias motivacionales.

En general, hay acuerdo en que el AAR implica que el alumno tenga in mente ciertas metas y contraste sus logros con éstas, lo que permite generar un feed-back interno. La mayoría de los modelos de AAR (Puustinen y Pulkkinen, 2001) asumen que hay algún tipo de criterio o estándar, también llamado meta, con el cual se evalúa si el proceso debe seguir o detenerse.

En la fase de desarrollo del aprendizaje, ocupa un lugar central la aplicación de estrategias. El tema ha sido objeto de múltiple tratamiento en las investigaciones de los últimos 30 años y la bibliografía disponible es amplísima. Por otra parte, cada vez se insiste más en la necesidad de enseñar las estrategias dentro del contexto de cada disciplina o por lo menos de cada área, porque es evidente que el modo de acceso a los contenidos depende, en primer lugar, de la naturaleza de éstos: cada ciencia tiene su modo propio de tratamiento, determinado por su objeto. Las estrategias son secuencias integradas de actividades o procedimientos, que facilitan el logro de una meta. En el ámbito del aprendizaje, se distinguen tres clases de estrategias: cognitivas, meta cognitivas y de motivación.

- Las estrategias cognitivas, cuyo objeto es procesar información. Se suele clasificarlas en tres tipos: a) Básicas: lectura, memorización, repetición, análisis (el alumno subraya, se hace lista de palabras-clave, repite para sí o con otros). b) De procesamiento profundo: relacionar los sub-temas uno con otro, relacionar lo nuevo con el conocimiento previo, re-estructurar el contenido a partir de lo que se

capta como el significado o cuestión principal (puede tomar la forma de un gráfico, un mapa conceptual, un resumen no literal, un esquema de contenido, etc.), identificar y cuestionar los argumentos que da el texto. c) De concretar: el alumno busca ejemplos, trata de aplicar en otro contexto lo aprendido.

- Las estrategias meta-cognitivas: Son procedimientos de reflexión, de toma de conciencia acerca de los procesos. Incluyen la planificación, control y evaluación del propio conocimiento: el alumno reflexiona sobre sus capacidades y limitaciones cognitivas; sobre las características y requerimientos de la tarea (qué se pide, con qué profundidad, cuál es su finalidad, qué nivel de dificultad tiene para él, etc.) y sobre los procesos, estrategias más convenientes para aplicar en esa situación en concreto. Es decir: conocimiento de qué, cómo, cuándo aplicar una estrategia determinada

Las estrategias de control y evaluación refieren a actividades como hacerse preguntas antes de empezar a leer y a medida que se avanza en el texto, formular hipótesis que luego probará o rechazará (actividades de pre-lectura), observar si está entendiendo, darse cuenta de las dificultades que tiene, hacer algo ante esas situaciones (por ej. volver atrás en el texto, repasar un tema anterior, anotarse qué preguntar, pedir una ayuda específica).

La evaluación también puede ser de resultados: qué errores cometí, por qué, qué estrategias fallaron en el momento de estudiar, cuáles fueron las más exitosas.

La comprensión de textos

La capacidad de comprender lo que se lee es una de las variables más potentes de predicción del rendimiento escolar, dada la importancia de la lectura en la educación formal. Comprende un conjunto de operaciones y de habilidades intelectuales cuyo resultado es la captación de una organización de significados (Difabio, 2008).

En esta presentación no entraremos en el análisis de los distintos modelos de comprensión, ni en la presentación detallada de las distintas habilidades implicadas, lo que excedería nuestro objetivo central, sino que nos limitaremos a caracterizar brevemente los dos tipos de textos elegidos para la intervención y los modelos de procedimiento que se han seleccionado para la evaluación y ejercitación.

El texto expositivo

Es el tipo de texto más usado en el nivel medio, se lo define como texto cuya finalidad es transmitir información. Todo texto tiene una superestructura (Van Dijk, 1978; Van Dijk y Kintsch, 1983) que organiza el significado global de las macro-estructuras textuales. Álvarez Angulo (1996) señala que la estructura básica de este tipo de textos es la de: Planteo del problema, solución, justificación y conclusión.

Durante el acto de lectura se van generando tres niveles, de complejidad creciente: superficial, micro estructural-macro estructural y súper estructural. El nivel superficial supone operaciones cognitivas dirigidas al procesamiento léxico y sub-léxico, para la representación de las palabras y la sintaxis. La micro-estructura es la red conectada de ideas, que se ubica en el nivel de las oraciones. A partir de ella, el autor construye la macro-estructura o significado global del texto. La superestructura que hace referencia a la organización retórica del texto, especie de “molde” sobre el cual se forma aquella.

El texto expositivo –o explicativo- se caracteriza por el uso de ciertos recursos de coherencia y de cohesión, tales como las redundancias léxicas, las marcas de orden y las anáforas. Se emplea el modo indicativo en presente intemporal y se usa la tercera persona o el impersonal. En cuanto al nivel léxico-semántico, abundan los tecnicismos y los sustantivos abstractos.

El trabajo pedagógico debe orientarse a que los alumnos adviertan la organización de este tipo de textos, vayan generando los niveles de complejidad mediante el uso comprensivo de los recursos textuales y lleguen a ser capaces de captar el sentido central del texto, las relaciones entre los sentidos subordinados o coordinados entre sí y, en última instancia, reorganicen sus propios esquemas de conocimiento mediante los procesos que se desarrollaron durante el acto de lectura comprensiva.

En el trabajo original, del que se extrae esta presentación, se detallan las técnicas usadas para promover la comprensión de esta tipología textual.

El texto argumentativo

Este tipo de texto ha merecido una particular atención en el curriculum escolar, sobre todo a partir del proceso de transformación educativa, que recoge, por una parte, la influencia de las propuestas del pensamiento crítico, con su interés por enseñar a desarrollar la capacidad de fundamentar el discurso con buenas razones, y, por otra parte, la influencia de las corrientes de Lingüística socio-crítica, que caracteriza al discurso argumentativo por la finalidad de persuasión (Vázquez, 2002). Sin embargo, cabe señalar que este rasgo no es esencial para la argumentación misma, sino para su uso social en determinados contextos, mientras que la esencia de la argumentación es la prueba de la verdad de una afirmación.

La Lógica define la argumentación como el movimiento por el cual la razón va desde algo más conocido a algo menos conocido, a través de inferencias (Aristóteles). Sus elementos esenciales son una serie de proposiciones –antecedentes-, a partir de cuyas conexiones intrínsecas resulta una conclusión –consecuente-, que depende necesariamente del antecedente. Para la intervención se trabajó con la técnica de diagramación de argumentos, cuya exposición excedería el límite de esta presentación.

La evaluación de la comprensión lectora

Para evaluar esta capacidad se usó la prueba cloze, que permite medir de modo confiable los componentes de esta habilidad, de un modo relativamente simple y adecuado a los requerimientos del trabajo de aula. Esta técnica fue propuesta por Taylor (1953), aplicando el principio gestaltista de cierre (cloze), que expresa la tendencia a percibir un objeto incompleto como si estuviera entero, de acuerdo con un patrón perceptivo familiar (Artola González, 1991). Consiste en suprimir palabras de un texto, que el sujeto debe re-establecer. Hay diversos modos de supresión, pero el procedimiento clásico es suprimir una palabra cada cinco, dejando intactas la primera y la última oración), a fin de que el lector “llene” los blancos. Según Difabio (2008) el procedimiento cloze es la mejor medida que conocemos para evaluar los procesos esenciales de la lectura (anticipación, inferencia, juicio, resolución de problemas) y, por ello, resulta particularmente efectivo para detectar las dificultades del alumno, promover su advertencia meta cognitiva de las mismas y emprender acciones de reparación.

Cuando se usa el cloze como medida de legibilidad de un texto, el fragmento elegido debe tener una cantidad suficiente de redundancia local como para permitir que el lector complete más del 50% de los blancos.

El sujeto debe predecir la palabra más adecuada, mediante inferencias en las que activa sus conocimientos previos, tanto del tema sobre el que trata el texto, cuanto de aspectos lingüísticos de orden semántico, sintáctico, pragmático, de estilo y de redundancia textual. Deben observarse las claves que da el texto, activar la memoria de trabajo y llevar a cabo procesos de regulación meta cognitiva. La prueba permite determinar 3 (tres) niveles de comprensión de lo que se lee: independiente, con necesidad de apoyo y frustración. Por lo tanto, podremos relacionar estos niveles con los diferentes componentes del aprendizaje auto regulado, con la expectativa de que los sujetos con nivel de lector independiente sean los que tengan mayor nivel de auto-regulación.

Hipótesis

Las hipótesis que se ponen a prueba son:

Los alumnos llegan a la última etapa del nivel medio con deficiencias respecto de su capacidad de estudio autónomo, tanto por factores de índole motivacional, como por inadecuada formación de hábitos de auto-dominio y por falta de conocimiento de las estrategias específicas que permiten abordar con provecho los textos de estudio.

La calidad del rendimiento escolar se relaciona con la capacidad de auto-regulación

La calidad del rendimiento escolar se relaciona con el nivel de comprensión de lo que se lee.

Muestra

Se trabajó con una muestra compuesta por 120 alumnos -65 varones y 55 mujeres- con una media de edad de 15,6, SD = ,70; que cursan el ciclo de educación Polimodal en las modalidades de Arte, Diseño y Comunicación y Humanidades y Ciencias Sociales en una escuela de nivel medio de gestión privada perteneciente a la Universidad Católica de La Plata. La muestra es intencional, no se ha seleccionado al azar y se trabajó con todos los alumnos de los cursos seleccionados. La investigación es de tipo descriptivo y correlacional. El diagnóstico se llevó a cabo en toda la muestra, en tanto que para la intervención se dividió la muestra en grupo control y grupo experimental. En el estudio diagnóstico se usó un diseño no experimental –ex post facto-, porque no se manipularon las variables independientes, sino que se observaron en su contexto natural. En la intervención el diseño es de antes y después –pre-experimental-, porque se trabajó con grupo control.

Variables e instrumentos

Las variables de auto-regulación se evaluaron con el MSLQ –Cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje (Pintrich y De Groot, 1990)-, un instrumento compuesto por 81 ítems distribuidos en 5 sub-escalas Lickert que evalúan los componentes cognitivos, meta-cognitivos y afectivos que forman parte del comportamiento académico auto-regulado

Para evaluar el nivel de comprensión de textos se usó la técnica cloze y se emplearon textos preparados ad hoc, que los alumnos no conocían, pero cuyo contenido tiene relación con temas desarrollados en alguna de las materias del año en curso.

Para validar las pruebas se usó la fórmula de Fry (1983, 1985), en la adaptación al español de Parodi Sweis (1986), quién hace el análisis del nivel de complejidad textual en el plano de la oración y

respecto de dos factores asociados directamente con la comprensión: el vocabulario y la longitud de las oraciones, dos factores a través de los que se evalúa la complejidad semántica y sintáctica.

Para calcular el nivel de legibilidad el autor determina los siguientes pasos:

1. Seleccionar un pasaje del texto, de 100 palabras de longitud.
2. Contar el número de oraciones (cada punto aparte, punto seguido o punto y coma determinan una oración).
3. Contar el número de sílabas que hay en las 100 palabras (cuando hay números, cada numeral es una sílaba).
4. A partir de la intersección del número de oraciones y de sílabas, ubicar en el gráfico el punto que permite determinar el nivel de dificultad del texto.

Se estableció, respecto de los textos usados en nuestro diagnóstico, que:

De los textos usados para 1er. Año Polimodal, el texto expositivo *–La ley de gravitación–*, con 203 sílabas y 5 oraciones, se ubica en el nivel de dificultad apropiado para 1ro y 2do. Año de Polimodal; en tanto que el texto argumentativo *–Madres adolescentes–*, con 216 sílabas y 4 oraciones, lo hace en el primer nivel de la educación superior. Los textos usados en 2do. Año de polimodal *–Las propiedades de la materia e Individualismo y Comunitarismo–* corresponden al último nivel de la Educación Media, con 198 sílabas y 4 oraciones el primero y con 204 sílabas y 4 oraciones el segundo.

Para la corrección de los textos completados por los alumnos se siguió el criterio más usual, aceptando sinónimos. El puntaje se obtuvo sumando los aciertos y dividiéndolos por el total de los agujeros, con lo que se obtiene un porcentaje que permite determinar el nivel funcional de comprensión en que se ubica cada alumno.

Para los fines de este trabajo el test de cloze se administró dos veces, la primera de ellas en la fase diagnóstica y la segunda al final de la intervención. De este modo se obtuvo una medida del efecto de la intervención desarrollada.

Procedimientos estadísticos

Luego de la toma de los textos, se analizaron los resultados, estableciendo los niveles de competencia de los alumnos de acuerdo con los criterios de Condemarin y Milicic (1988).

Se usó análisis correlacional para estimar la relación entre la capacidad de comprensión de textos y el rendimiento académico. También se hizo ANOVA para estimar la relación entre la comprensión de textos y los componentes del aprendizaje auto-regulado y análisis de cluster para establecer estilos de aprendizaje y su correspondencia con los puntajes de cloze. Se empleó la prueba t para muestras relacionadas para evaluar las diferencias entre pre-test y post-test en la prueba cloze.

Resultados

Perfil motivacional y de auto-regulación de la muestra

En el uso de las estrategias cognitivas, los alumnos reconocen sus carencias. Las medias más altas corresponden a las estrategias básicas del subrayado y la búsqueda de ideas principales (las usan siempre o casi siempre entre el 75% y 80% de los alumnos), que, muy probablemente, han ejercitado desde la escuela primaria. En cambio, son menos usadas las estrategias más complejas, tales como buscar relaciones entre contenidos de distintas materias –empleada sólo por un 27% de los alumnos–, analizar los argumentos que sostienen lo que se les enseña en clase o leen en el libro –llamadas estrategias de pensamiento crítico, pero que en realidad son hábitos de búsqueda de razones–, que el 70% no emplea casi nunca. Finalmente, también son deficitarias las estrategias básicas de repetición (el 57% no recurre nunca a ellas), que son imprescindibles para fijar contenidos conceptuales y disponer así de una mayor memoria de trabajo. Cabe señalar que los alumnos arrastran estos hábitos y carencias hasta los estudios superiores, confundiendo el acto de estudio con el de lectura y a lo sumo el subrayado.

Dado que se observan correlaciones significativas entre los distintos aspectos explorados, referidos a estrategias y a motivación, se hace un análisis de cluster

En nuestra muestra hemos obtenido tres grupos que se diferencian significativamente entre sí y que permitirían reconocer tres estilos de aprendizaje (ver figuras 1 y 2), que hemos llamado: superficial, pragmático y profundo, cuyas medias en cada una de las variables exploradas, se observan en la tabla 1:

	Conglomerado		
	1	2	3
Metas intrínsecas	4,23	5,88	6,69
Metas extrínsecas	4,90	6,11	6,90
Valor de la tarea	3,87	5,71	6,22
Autoeficacia	4,95	7,62	6,77
Ansiedad	3,79	2,67	3,60
Repetir	4,13	5,69	6,67
Elaborar	3,01	5,03	6,19
Organizar	3,40	6,62	7,69
Pensamiento crítico	2,64	5,56	5,04
Auto-regul. Metacog.	3,84	5,49	6,47
Manejo tiempo y amb.	4,39	4,54	6,18
Regulación esfuerzo	3,56	5,65	6,46
Aprendizaje en grupo	4,32	2,34	6,26
Pedir ayuda	5,42	3,47	7,47

Tabla 1: Medias de las sub-escalas del MSLQ por estilos de aprendizaje.

1. Superficial: Este grupo, de 25 alumnos, se caracteriza por el bajo empleo de estrategias cognitivas, muy poca capacidad de auto-regulación y de motivación intrínseca. Es el grupo de menor rendimiento académico y tiene la media más alta en ansiedad frente a las situaciones de evaluación académica.

2. Pragmático: Es un grupo de 29 alumnos, en el que prima la motivación extrínseca, el valor instrumental de las tareas escolares y la creencia de auto-eficacia, usan estrategias, principalmente la de organización, el manejo del tiempo y del esfuerzo es moderado, no se inclinan por el aprendizaje grupal ni son proclives al pedido de ayuda. Tienen menor nivel de ansiedad que los otros dos grupos. Es el grupo con rendimiento más alto y con puntajes superiores en habilidades de razonamiento formal y espacial y también con mejor desempeño en las pruebas cloze.

3. Profundo: Este grupo de 64 alumnos, que llamamos de estilo profundo, sobresale por sus metas y el valor que le da a la tarea escolar, informan del uso de estrategias básicas y de organización, manejan su tiempo, ambiente y esfuerzo, buscan ayuda y prefieren el aprendizaje en grupo. Tienen un nivel medio de ansiedad. Es el grupo que más se dedica a las tareas escolares, con un rendimiento algo más bajo que el del grupo pragmático.

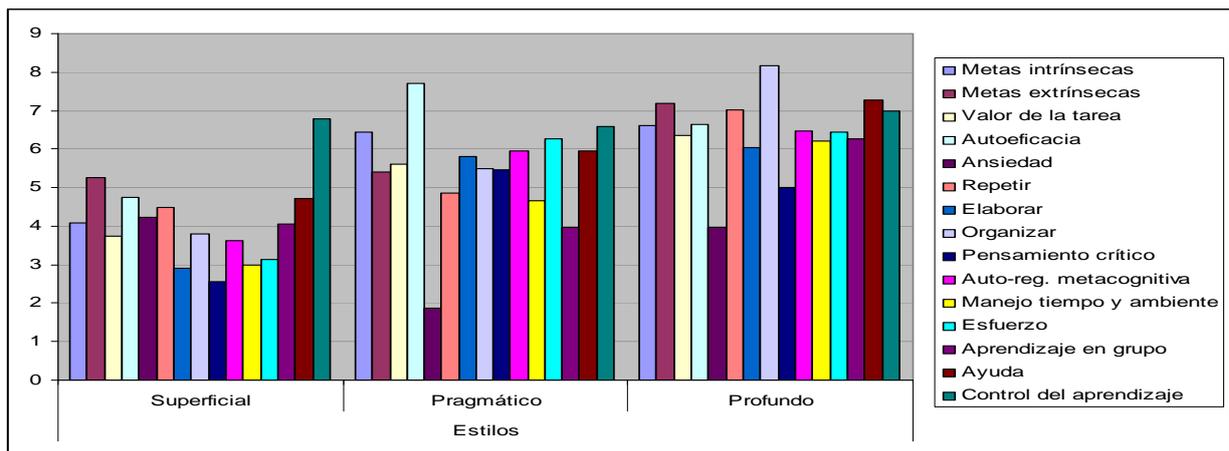


Figura 1: Estilos motivacionales y de auto-regulación

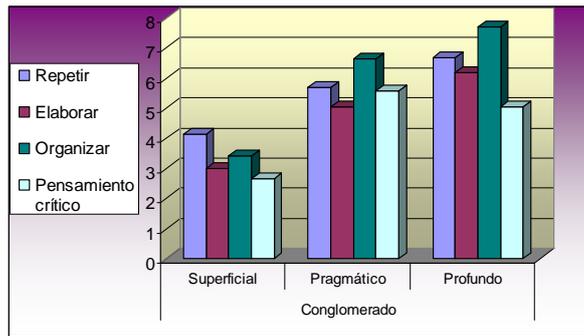


Figura 2: Estilos de uso de estrategias

Estilos de aprendizaje y comprensión de textos

Para ver qué relación tienen estos estilos con otros aspectos, hemos hecho un análisis de varianza -ANOVA-, tomando los puntajes en comprensión de textos pre-test como variable dependiente. Como se dijo, se evaluó esta capacidad mediante la técnica de cloze. Se tomaron dos textos en cada curso. El puntaje final se obtuvo promediando los puntajes parciales, se usó la escala de 0 a 10, con los siguientes resultados:

N	119
Media	6,70
S. D.	1,378

Tabla 2. Media de puntajes de cloze pre-test

Se convirtieron los puntajes a *niveles funcionales de lectura* (Condemarin y Milicic, 1988): independiente, instruccional y de frustración.

En el *nivel independiente* el alumno puede leer con fluidez, precisión y comprende la mayor parte del texto.

En el *nivel instruccional* se ubican los sujetos que muestran algunas dificultades, tanto de orden semántico como sintáctico y pragmático, que hacen que no puedan comprender con precisión el texto y requieran ayuda para esto.

En el *nivel de frustración* la cantidad de errores determina que el proceso de comprensión sea muy dificultoso, aún con el auxilio docente.

Tomamos como criterio los índices de Condemarin y Milicic (1988) y la distinción que introduce González Moreyra (1998): 75% o más de aciertos ubican al lector en el nivel independiente; entre 74 y 44%, en el instruccional; 43% o menos, en el de frustración.

En el independiente se distingue el rendimiento *excelente* (100-90%) y el *bueno* (89-75%); en el nivel intermedio, el *instruccional* (74-58%) y el de *dificultad* (57-44%); en el de frustración, el *malo* (43-30%) y el *pésimo*. En la figura 3 se pueden ver los resultados obtenidos en nuestra muestra:

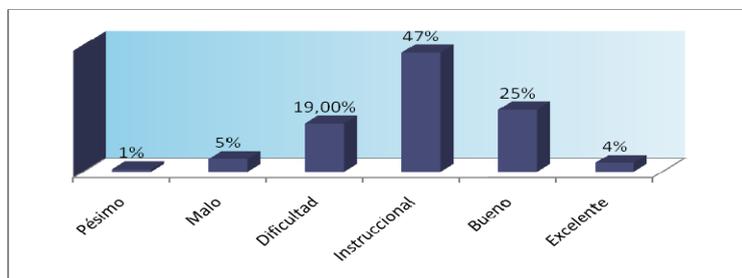


Figura 3. Niveles funcionales de lectura pre-test

Por lo tanto, hay casi un 30% de lectores independientes y un 70% que justifica la intervención planificada en este aspecto.

No se hallaron diferencias que sean estadísticamente significativas por sexo, curso ni modalidad. Esto es lo que nos permitió hacer diseño de grupo control y, por lo tanto, elegir como grupo experimental cualquiera de los dos en cada caso.

Luego de la intervención se repite la prueba cloze y allí si se encuentran diferencias entre ambos grupos, a favor de los que integraron el grupo experimental (F= 10,36, p<0,002) (Ver figura 4).

Se hallaron relaciones entre el estilo de aprendizaje y los niveles de comprensión de textos. Se hizo un análisis de varianza que resultó significativo ($F=4,5$; gl 116; $p<,02$), a favor de los alumnos con estilo pragmático (Ver figura 5).

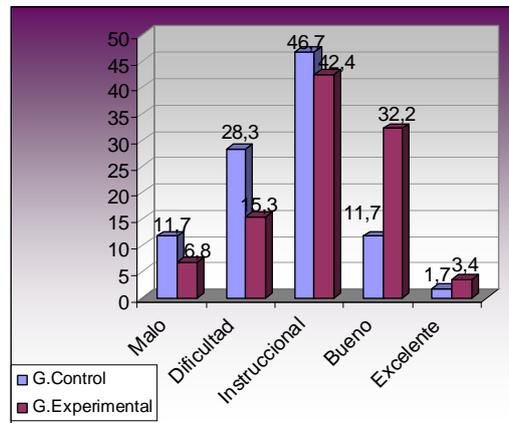


Figura 4. Cambios en Cloze por grupos de intervención

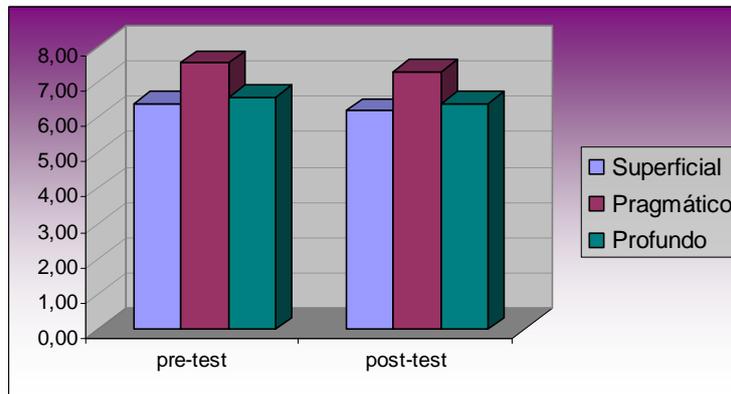


Figura 5. Estilos de aprendizaje y puntajes en cloze

Se usa una prueba t para muestras apareadas, para ver si hay diferencias significativas en el nivel de dificultad de los textos tomados. Se verifica que el desempeño en ambos pares de textos correlaciona positivamente -lo que podemos considerar como un indicio de validez concurrente ($r=0,70$, $p<0,01$)- y que hay diferencias significativas ($t=5,92$; $p<0,01$), resultando más difícil en ambos cursos el texto argumentativo, en consonancia con la evaluación del nivel de complejidad de los textos, que presentamos más arriba. Este aspecto fue tomado en cuenta para planificar la intervención.

	Media	N	S. D.
Argument. 1	6,24	511	1,35
Exposit. 1	6,64	51	1,39
Exposit. 2	7,33	68	1,47
Argument. 2	6,41	68	1,66

Tabla 3. Media obtenida en el cloze diagnóstico

Rendimiento académico y comprensión de textos

Se presentan las correlaciones que resultaron significativas:

Geografía12	,38(**)	Matem1	,24(**)	Francés1	,36(**)	Historia22	,40(**)
Historia11	,36(**)	Matem2	,31(**)	Filos1	,40(**)	Psicolog1	,48(*)
Inglés1	,323(**)	Salud1	,291(*)	Filos2	,399(**)	Psicol2	,41(*)
Inglés2	,38(**)	Salud2	,26(*)	Geogr21	,25	Química1	,36(*)
Lengua_Lit1	,24(**)	Cosmov1	,30(**)	Geogr22	,35(*)	Química2	,52(**)
Lengua_Lit2	,24(**)	Cosmov2	,30(**)	Historia21	,41(**)		

Tabla 4. Correlación entre rendimiento por materias y puntaje cloze

Las correlaciones más altas se dan con las materias de contenido humanístico, aunque llama la atención que el coeficiente más alto –con 26% de varianza explicada– se dé en Química. También se destacan Psicología, Historia y Geografía.

En las notas que corresponden al último trimestre se observa una diferencia significativa entre el grupo control y el experimental, a favor de este último ($F = 5,90$, $p < 0,02$), lo que no se observa en el promedio de los dos primeros trimestres. Por lo tanto, podría interpretarse la diferencia como un efecto de la intervención.

Conclusiones

Se organizan estas conclusiones con el hilo conductor de las hipótesis:

✓ *Los alumnos llegan a la última etapa del nivel medio con deficiencias respecto de su capacidad de estudio autónomo, tanto por factores de índole motivacional, como por inadecuada formación de hábitos de auto-dominio y por falta de conocimiento de las estrategias específicas que permiten abordar con provecho los textos de estudio.*

El diagnóstico ha mostrado que los aspectos más deficitarios se refieren a la posesión de estrategias de elaboración cognitiva, en particular las estrategias profundas de elaboración y de análisis de argumentos, pero también presentan carencias en la estrategia básica de repetir, lo que nos permite decir que, según el auto-informe, los alumnos tienen un bajo nivel de posesión de los instrumentos intelectuales necesarios para enfrentar con posibilidades de éxito la tarea de aprendizaje; esto no es una novedad, pero sí es importante que sean los mismos alumnos los que lo reconozcan; aunque también debe decirse que esta “declaración” no necesariamente significa una advertencia de que ello constituye una falencia. De allí la necesidad de la intervención tutorial, que se centró en la promoción de hábitos reflexivos a este respecto, con buenos resultados.

El otro punto débil que los alumnos reconocen es la poca capacidad de esforzarse y de administrar bien su tiempo. Este aspecto debe ser abordado desde una perspectiva integral, a la luz del proyecto vital y del valor del tiempo y no simplemente como una cuestión “voluntarista”. En la orientación cognitivista un punto común en las diversas posiciones es la conceptualización de la voluntad como capacidad ejecutiva y de control del desarrollo de la acción (Corno, 1993), prescindiendo del aspecto receptivo afectivo, es decir prescindiendo del objeto propio de la voluntad: el bien, el bien total de la persona, que puede satisfacer porque plenifica. Introducir esta cuestión en la educación es de máxima importancia.

✓ *La calidad del rendimiento escolar se relaciona con la capacidad de auto-regulación*

Esta hipótesis ha quedado probada a través del análisis de cluster, donde se vio que los alumnos con rendimiento más alto son también los que tienen mayor puntaje en auto-regulación. Sin embargo, nos quedan algunos interrogantes al respecto, pues este rasgo no se ve acompañado de alto puntaje en motivación intrínseca, sino más bien extrínseca. Vale decir, en términos de Antropología y de Ética realista, que los alumnos estarían empleando mejor su capacidad de auto-determinarse cuando las metas son instrumentales. Este pragmatismo larvado, o explícito, debe ser abordado en la escuela; pero observando que en esto media una variable muy importante, que es el docente en cuanto evaluador del rendimiento. El estilo de evaluación es un poderoso modelador de actitudes y de valoraciones, que debe ser atendido desde la gestión educativa, si se quiere “afinar” el proyecto educativo.

✓ *La calidad del rendimiento escolar se relaciona con el nivel de comprensión de lo que se lee.*

Los análisis de correlación mostraron que las calificaciones están ligadas positiva y significativamente a los niveles de comprensión de textos. Por una parte, es lógico que rinda más el que comprende mejor, por otra, debe tenerse en cuenta, una vez más, el estilo de evaluación, con una base casi exclusiva en el texto leído.

La intervención referida a la comprensión de textos se ha mostrado como eficaz, en cuanto el grupo experimental muestra una mejora con diferencias significativas respecto del grupo control, tanto en el post-test de la prueba cloze como en relación con el rendimiento, ya que se observaron diferencias significativas en las calificaciones del último trimestre, a favor del grupo experimental. Aquí cabe recordar lo señalado respecto de la importancia de la relación personal, pues en el grupo experimental se hizo más explícito el interés del docente por el progreso de cada uno de los alumnos, y, con frecuencia, se ha observado que este sólo aspecto influye de modo decisivo en la decisión del alumno respecto de la inversión de esfuerzo en las tarea escolar, más allá de la eficacia de las técnicas de intervención pedagógica que se pongan en juego.

Por último, cabe señalar que la prueba cloze se ha mostrado como un instrumento sensible a las diferencias observadas y que el análisis de legibilidad de los textos con la fórmula de Fry, en su adaptación al español por Parodi Sweis, aparece como adecuada, permitiendo justificar las diferencias de desempeño en los tipos de textos usados.

Referencias

- Álvarez Angulo, Teodoro (1996) "El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales". *Didáctica*, 8: 29-44. Servicio de Publicaciones UCM. Madrid.
- Aristóteles. *Primeros Analíticos*, II, 2.
- Artola González, Teresa (1991) "El procedimiento cloze: una revisión general". *Revista Complutense de Educación*, 2 (1): 69-81.
- Boekaerts, Monique y Niemivirta, Markku. (2000) Self-regulated learning. Finding balance between learning goals and ego-protective goals. En Boekaerts, M. y Pintrich, P. (Eds.) *Handbook of self-regulation* (Cap. 13). San Diego. C. A.: Academic Press
- Condemarin, Mabel y Milicic, Neva (1988) *Test de cloze. Aplicaciones psicopedagógicas*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Corno, Lyn (1993) "The Best-Laid Plans. Modern Conceptions of Volition and Educational Research". *Educational Researcher*, 22 (2): 14-22.
- Difabio de Anglat, Hilda (2008) "El test cloze en la evaluación de la comprensión del texto informativo de nivel universitario". *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46 (1): 121-137.
- Fry, Edward (1968) "A readability formula that saves time". *Journal of Reading*, 11 (7): 265-71.
- Fry, Edward (1985) "Fry's readability graph: clarification, validity, and extension to level 17", *Classroom Strategies for Secondary Reading*. Hacke, J. (ed.) I.R.A.: 50-62.
- González Moreyra, Raúl (1998) "Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales", *Persona* 1: 43-65.
- Kuhl, Julius (1984) "Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: toward a comprehensive theory of action control". En *Progress in experimental personality research*, Vol.13, Orlando: Academic Press: 99-171).
- Parodi Sweis, Giovanni (1986) "Validación y desarrollo del gráfico de Fry para el castellano hasta el nivel universitario". *Signos*, 19 (24): 125-132.
- Pintrich, Paul (2000) "The role of goal orientation in self-regulated learning". En Boekaerts, M. Pintrich, P. y Zeidner, M. (Eds) *Handbook of self-regulation* (cap. 14). San Diego. C.A: Academic Press.
- Pintrich, Paul, De Groot, Elizabeth V. (1990) "Motivated and self-regulated learning components of classroom academic performance". *Journal of Educational Psychology*, 82 (1): 33-40.
- Pintrich, Paul R. y Zusho, Akane (2002) "The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors". En Wigfield, A. y Eccles, J.S. (Eds.), *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.
- Puustinen, Minna y Pulkkinen, Lea. (2001) "Models of Self-regulated Learning: a review". *Scandinavian Journal of Educational Research*. 45 (3): 269-286
- Schunk, Dale H. (2005). "Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich". *Educational Psychologist*. 40 (2): 85-94.
- Taylor, Wilson L. (1953) "Cloze procedure: A new tool for measuring readability". *Journalism Quarterly*, 30: 415-433.
- Van Dijk, Teum (1978) *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, Teum A. y Kintsch, Walter (1983). *Strategies of discourse comprehension*, New York: Academic Press.
- Vázquez, Stella Maris (2002) "Argumentative Text, An instructional Proposal", *Thinking*, 16 (1): 18-22.
- Zimmerman, Barry J. (2002) "Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview". *Theory Into Practice*, 41 (2): 64-71.

Capítulo 164: 1347-1355

La categoría de ‘tiempo nominal’ en las lenguas chaqueñas

Alejandra Vidal y Analía Gutiérrez

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

La categoría de ‘tiempo nominal’ en las lenguas chaqueñas

Alejandra Vidal y Analía Gutiérrez
 CONICET y Universidad Nacional de Formosa
 University of British Columbia
 Formosa, Argentina y Vancouver, Canadá

vidal.alejandra@conicet.gov.ar; gutierra@interchange.ubc.ca

Resumen

La posibilidad de que las categorías de tiempo, aspecto y modo no sean exclusivas de los verbos ha sido objeto de debate en la literatura tipológica (Nordlinger y Sadler 2004-NyS 2004). Dos grandes funciones ligadas a la morfología del tiempo fueron identificadas por NyS: a) local y b) proposicional. En el primer caso, la morfología expresa una categoría temporal que es inherente al elemento nominal; en el segundo, el elemento nominal provee la información acerca del tiempo, aspecto y/o modo de toda la proposición. Dicho debate es relevante al estudio de los sistemas lingüísticos de lenguas chaqueñas en varios sentidos. Las lenguas mataco-mataguayas y guaycurúes poseen sistemas deícticos nominales que expresan la presencia/ausencia de una determinada entidad en la situación de habla y la accesibilidad de la entidad a la percepción (vista) de los participantes. El oyente puede inferir que el evento ya se realizó o es de proyección futura cuando la entidad referida está marcada por medio de algún deíctico nominal como ausente. Nuestro trabajo se propone examinar y discutir la categoría de ‘tiempo nominal’ (nominal tense) formulada por NyS (2004), en las lenguas pilagá, wichí y nivaclé sobre datos propios registrados en el terreno. Demostramos que el sistema deíctico-espacial está conectado a la temporalidad del evento pero que es necesario separar la manifestación morfológica/léxica en el código de las implicaturas que realiza el oyente acerca de la temporalidad del evento, a partir de los elementos deícticos nominales (Vidal y Klein 1998).

Introducción

Nordlinger & Sadler (2004) – NyS 2004 - llamaron la atención sobre un fenómeno translingüístico denominado “tiempo nominal” (nominal tense), una categoría compleja que involucra la referencia al “tiempo” pero también al “aspecto” y “modo” ligada a los sustantivos o frases nominales. Esta categoría clasifica las lenguas según a) la referencia temporal marcada en el sustantivo sea independiente del tiempo del evento (independent nominal TAM) – (1) y (2)-; o b) la referencia temporal en el sustantivo tenga alcance sobre toda la cláusula en la que el nominal aparece, a menudo interactuando con el tiempo, aspecto y/o modo del predicado (propositional nominal TAM) – (3) y (4).

(1) Guaraní (Nordlinger & Sadler, p. 781)

O-va-ta che-r´oga-kue-pe.

3-cambiar-FU 1s-casa-PST-ADJ.

“El se mudará a su antigua(anterior) casa.”

(2) A-va-va’ekue h´oga-r´a-pe

1s-cambiar-PST 3.casa-FU-ADJ.

“Recién me mudé a esta futura casa.”

(3) Kayardild (Evans, 1995, p. 404)

Ngada kurri-nangku mala-wu (balmbi-wu).

1.s(NOM) ver-NEG.POT mar-M.PROP mañana-M.PROP

“No podré ver el mar (mañana).”

(4) Ngada kurri-nangku mala-y (barruntha-y).

1.s(NOM) ver-NEG.POT mar-M.LOC ayer-M.LOC

“No pude ver el mar (ayer).”

El estudio de N&S está basado en un grupo heterogéneo de lenguas, varias de ellas sudamericanas.¹ En referencia a una de éstas, el movima, Haude (2004) critica el encuadre y la caracterización como lengua de “tiempo nominal”. Existe en movima un determinante para las entidades no presentes – el artículo de pasado **-oj** (2004:81) - que se utiliza para los referentes no “accesibles” en una situación que se toma como referencia (UT= utterance time u otra). En cuanto a su función, no señala necesariamente que el referente haya dejado de existir ni que el evento deba ser interpretado como ocurrido en un tiempo anterior al momento de referencia (2004:87). La función del artículo de “pasado” depende tanto de las cualidades del denotado (grado de animicidad – en los referentes humanos puede implicar la no-existencia, a diferencia de los no humanos) como del contexto. Pero también ese mismo marcador de pasado puede desencadenar una interpretación temporal al nivel de la cláusula (proposicional), independientemente o no de existencia de los referentes. A partir de este análisis, su investigación cuestiona la pertinencia de la distinción “tiempo

nominal independiente" y "proposicional" dado que en una sola lengua, el mismo marcador es interpretado con respecto a la frase nominal y a la proposición, según los casos. Asimismo, Haude sugiere hacia el final de su artículo que en movima la lectura temporal de la proposición es producto de su función pragmática de los artículos determinantes (2006:89).

El objetivo de nuestro trabajo es analizar esta misma categoría en tres lenguas chaqueñas –pilagá (guaycurú), wichí y nivaclé (mataguaya) y compararla con sistemas similares descritos en la literatura sobre tiempo nominal.² La discusión acerca del tiempo nominal en las lenguas chaqueñas amplía el debate acerca del significado y función de los demostrativos y su contribución o no a la delimitación temporal del evento ya sugerida en (Vidal 1997, Vidal y Klein 1998, Kirtchuk 2000). Asimismo, observamos que la falta de distinción entre tiempo "independiente" y "proposicional" que plantea Haude para el movima también podría extenderse a estos casos. Hacia el final del trabajo, consideramos la propuesta sobre la transferencia del tiempo independiente al proposicional, una hipótesis expuesta por Muyskens (2008) para las lenguas con tiempo nominal. Finalmente, creemos que el estudio contrastivo de estos sistemas similares en Sudamérica podría tener interesantes repercusiones desde el punto de vista no sólo de la tipología sino también de la delimitación y caracterización de las áreas lingüísticas.

Los sistemas deícticos pilagá, wichí y nivaclé

La literatura sobre las lenguas guaycurúes analiza dos juegos de marcadores nominales que especifican las entidades denotadas por los sustantivos y codifican por un lado, su posición o forma, y por el otro, su distancia relativa y presencia en la situación de habla, la que generalmente se toma como punto de referencia. Nos centraremos en el segundo juego de marcadores, que tienen función demostrativa y codifican distancia relativa del referente en relación con el hablante y presencia/ausencia del referente. El cuadro 1 presenta el sistema deíctico nominal pilagá (guaycurú), constituido por un paradigma de tres formas deícticas organizado en torno a tres parámetros: (i) distancia del referente en relación con el hablante (próximo, lejano, distante), (ii) posición y (iii) movimiento. El rasgo (+ mov) figura entre paréntesis porque el movimiento de las entidades en sentido literal no siempre está implicado por la presencia de na' y so'.

Deícticos nominales pilagá (Vidal 1997,2001)	
na'	próximo, presente, (+ mov)
so'	lejano, ausente, (+ mov)
ga'	distante, desconocido

Cuadro 1. Deícticos nominales en pilagá.

Una serie diferente de marcadores deícticos también se encuentra en las gramáticas de las lenguas mataguayas nivaclé y wichí (Véase cuadro 2). Las semejanzas entre éstos y los deícticos pilagá en el nivel semántico son evidentes:

Wichí (Nercesian, c.p.)	Nivaclé (Stell 1989:363)
próximo -na	-na conocido por el hablante y presente
lejano/vertical? -ni	
lejano/horizontal? -l'a	-xa conocido por el hablante y ausente
muy lejano -l'i/-l'e	
mov.alativo -tsu	-ka conocido por el hablante y no existente (muerto, roto, desaparecido)
mov. no alt -tsi	
pas.rec -ne'	
pas. lejano -najhi	-pa desconocido o conocido sólo por referencia.
pas.indef. -mathi	
pas.remoto -nte	
futuro -(hi)la	

Cuadro 2: Demostrativos en wichí y nivaclé.

Proponemos los siguientes parámetros para la interpretación de los tres sub-sistemas: accesibilidad, presencia y movimiento. El rasgo “accesible” refiere a la percepción visual o táctil del referente por parte del hablante. El rasgo “+presente” expresa que la entidad denotada por la frase nominal se encuentra físicamente presente en la situación (que se toma como punto de referencia). La situación de referencia generalmente coincide con la situación de habla (speech situation). Por su parte, el rasgo “movimiento” indica que la entidad denotada por la frase nominal se encuentra en movimiento desde o hacia el campo de percepción visual del hablante. Cabe destacar que la presente caracterización semántica de los sistemas deícticos en nivaclé, pilagá y wichí debe ser interpretada como un continuum y no categóricamente.

	+accesible		-accesible		Distancia temporal	
	+presente	-presente	-presente		pasado	futuro
	+/-mov	-mov +mov	-existente	-conocido		
Wichí	-na	-ni, l' a -l'e, -l'i	-tsi -tsu		-pa	-ne' -najhi -mathi -nte -(hi)la
Nivaclé	-na	-xa	- ka	-pa		
Pilaga	na'	so'	ga'			

Cuadro 3: Descripción semántica de los deícticos/demostrativos wichí, nivaclé y pilagá.

Deixis espacial y temporal comparadas

En esta sección, analizaremos comparativamente el uso de los sistemas nominales deícticos a partir de los ejemplos registrados en terreno a partir de textos y en consulta con hablantes de estas tres lenguas.³

En pilagá, **na'** conlleva el significado de “presente/próximo” y eventualmente “hacia al hablante” si el referente es animado y se mueve. Na' aparece con todos los sustantivos: con los inanimados, la comida y los utensilios para cocinar y comer, las partes del cuerpo pero también con la terminología de parentesco. La forma na' representa una categoría general de toda entidad que esté presente.

- (5) [naexa? awpyaxek na? lapat]
 nae' ga' awapiag-ek na' lapat
 INTR 2-cortar-DIR.hacia afuera DEICT carne
 '¿Con qué cortas la carne?'

So' expresa por oposición a **na'** “alejamiento del referente en dirección opuesta al punto de referencia” Pero la dirección o la trayectoria no es un rasgo distintivo ni de **na'** ni de **so'**. Generalmente, **so'** indica que algo o alguien no está presente y por lo tanto, es -accesible. Es la manera más usual de delimitar los referentes en el marco del pasado narrativo. Con **ga'** el referente no se mueve, no es accesible y posiblemente, desconocido o de procedencia/ubicación remota (o muy lejana (6b)) o de proyección futura (6c).

- (6) (a) so' siyaŋawa yi-la-ke l-alonek
 DEICT personaA.3-buscar-MOD Pos3-madera
 'Aquella persona (que se aleja) va a buscar madera.'
- (b) sa -čiyono-ge ga' ad-aqaya
 A1-venir-DIR
 'Vine de la casa de mi hermana'
- (c) ana-sa-nem ga' lapat
 2O-A.1-dar DEICT carne
 'TE doy carne(cuanod la tenga).'

El significado extensional al dominio temporal es el resultado de la función de los deícticos en pilagá. **So'** señala que el referente que está físicamente lejos del punto/momento de referencia, también lo está temporalmente.

En nivaclé, **xa** podría codificar un significado similar al de **so'** excepto que **xa** nunca involucra movimiento. En los ejemplos que siguen el referente no está a la vista del hablante (7). El hablante se encuentra 'lejos' de la ciudad de Asunción aunque es 'conocida' para él:

- (7) Nivaclé (Gutiérrez 2009)
 oʔumaʃe xa-kej xa Asunción

mañana 1S-ir DET Asunción

'Mañana voy a Asunción.'

Veamos ahora la forma **pa** "desconocido o conocido sólo por referencia". Recordemos que según el cuadro 3, **pa** es parte de una serie constituida por cuatro formas deícticas (na, xa, ka, pa) y aparece cuando los referentes son desconocidos –en el sentido que el hablante nunca los ha **visto**– o la existencia de las entidades denotadas por los referentes son conocidos por medio de otra persona. En (8) podemos ver la ocurrencia de **pa** con el evidencial reportativo *ʎam*, traducido como "escuché que".

(8) Nivaclé (Gutiérrez 2009)

nam xaju ʎam pa ele

venir PROSP REP DET sacerdote

'(Escuché que) un nuevo sacerdote va a venir.'

El deíctico **ka** tiene un ámbito de uso restringido a referentes animados fallecidos o que han perdido su función. Aunque los ejemplos en (9) se aplican a sustantivos concretos que designan seres humanos, **ka** puede ocurrir también con inanimados. Según Stell, **ka** puede atribuirse a referentes que se han roto o han desaparecido.

(9)

ʎ-ka-ʎa-mimi ka-ji-weʎ

FEM-DET-Pos3-madre DET-Pos1-pariente

'su finada madre.' 'mi finado pariente.' (Stell 1989:364)

Veamos la marcación nominal a través de los deícticos en wichí. Según consta en el cuadro 3, el wichí tiene dos series, una de ellas especializada en las determinaciones espaciales y otra para las temporales. Los deícticos de espacio conllevan los significados de 'proximidad' y 'posición' (10):⁴

(10)

(a)

próximo -na

asinojna imo

(lo puedo tocar)

asinoj-**na** imo

y pos.horiz.

perro-DEM dormir 'este perro está durmiendo'

(b)

lejano/vertical -ni

eleni ihi hal'o

ele-**ni** ihi hal'o

loro-DEM estar_en árbol

'ese loro está (parado) en el árbol'

hal'**oni** (refiere a la vara que está en posición vertical,
apoyada sobre algo)'

asinoj**i** (refiere al perro parado)

inot**ni** (el agua, lejos del alcance y en una botella)

(c)

lejano/horizontal -l'a

asinoj**l'a** (refiere al perro lejano y costado, 'ese perro'.)

tewukw**l'a** (refiere al río 'ese río')

inot**l'a** (el agua, lejos del alcance y esparcida)

hal'o**l'a** (refiere a la vara en el piso)

(d)

muy lejos -l'i/-l'e

n'-ka-hele-**l'i** pini ihi

Pos1-CL-bolso-DEM miel estar_en/haber

'mi bolso tiene miel/está cargado con miel'

En cuanto a la deixis nominal temporal, las formas se distribuyen en las siguientes sub-categorías:

(11)

(a) 'Pas.rec -ne'

atsina-**ne'** yik-la

mujer-DEM irse-FUT

'la mujer (que estuvo recién) se irá'

(b) 'Pas. lejano' -najhi

hal'o-y-**najhi** iyej n'-w'et

rama-PL-DEM estar_al_lado Pos1-casa

'las ramas del otro día están al lado de mi casa.'

(c) 'Pas.indef.' -mathi

hal'oym**mathi** (las ramas de hace varios días atrás.)

- (d) 'Pas.remoto' -nte hin'unte (el hombre de antes, el antiguo)
 (e) 'Futuro' -(hi)la hin'ula ('el hombre de mañana')

Los marcadores temporales del wichí no podrían entenderse ni como indexando ni como implicando el tiempo del evento en ningún contexto. El tiempo del evento se indica en el verbo, como lo demuestra (12):

(12)

- (a) tik Ø-y'aj-n'e-'am
 Q 3S-pegar-PAS.REC-2O
 ¿Te pegó recién?

- (b) ø-y'umet-hila-ø itoj
 3S-apagar-FUT-3O fuego
 'Va a apagar el fuego.'

Por consiguiente, las formas en (11) codifican las condiciones de los referentes no de los eventos, en función de los parámetros semánticos especificados en el cuadro 3. En otras palabras, son deicticos temporales y espaciales que se combinan con varias clases de palabras, entre ellas con nombres.⁵

Tiempo nominal en las lenguas chaqueñas

La discusión en torno al tiempo nominal en las lenguas chaqueñas, acarrea una serie de interrogantes. El primero, respecto de si el alcance es sólo local (independiente TAM) o existen casos donde el demostrativo que señala la presencia/ausencia de un referente tiene alcance sobre toda la cláusula (proposicional).

- (12) xo-waʔ-ej na towok
 1S-mirar-3O DET río
 'Yo miro el río.'

- (13) xo-waʔ-ej xa towok
 1S-mirar-3O DET río
 'Yo miré el río.'

Los ejemplos (12) y (13) en nivaclé nos muestran que **na** y **xa** parecen tener alcance sobre toda la cláusula al no haber otro elemento (adjunto adverbial, partícula temporal) que ancle el evento en el tiempo. La proximidad y visibilidad codificada por **na** activa una inferencia temporal presente, mientras que **xa** activa una inferencia temporal pasada, dada la ausencia física del referente. Este análisis se confirma por (14a y b), donde **xa** señala la ausencia, por un lado y **pa** el desconocimiento del referente, por el otro. Sin embargo es el adjunto adverbial xaju 'prospectivo' (PROSP), que determina que el evento no se ha concretado aún:

(14)

- (a) xo-waʔ-ej xaju xa towok
 1S-mirar-3O PROSP DET río
 'Yo voy a mirar el río'

- (b) xowaʔej xaju pa-ke towok
 1S-mirar-3O PROSP DET-PROX río
 'Yo voy a mirar el río'.

Entonces, en nivaclé los determinantes pueden tener alcance local y proposicional, según los casos. A continuación veremos que en pilagá la situación es muy similar.

- (15) (a) qaya' na' ilo' pioq
 NEG.EXIST DEICT animal perro
 'Yo no tenía-había para mi este perro'.
 (b) am-s-kode-lege so' noʔop
 2O-1A-derramar-LOC DEICT agua
 'Te eché agua (derramé agua sobre vos).'

En (15) no hay ningún elemento claramente temporal. La oración en (15a) no podría entenderse como 'no existe este animal' o 'no tengo este animal'. La única interpretación que funciona es

considerar la presencia del nominal en el momento del habla (por medio de **na'**) separada del tiempo del evento, dadas las condiciones de verdad del enunciado. La existencia del animal en relación al hablante está situada en otro tiempo (“tenía o había para mí”) que no es el tiempo del habla (presente). En (15b) el referente (noʎop ‘□agua’) está marcado como fuera de la vista y ello parece implicar que el evento (el derrame del agua) es un hecho concluido. Como en nivaclé, también en pilagá los mismos deícticos pueden entenderse alternativamente como codificando la ubicación en el espacio y en el tiempo del referente, o directamente como ubicando al evento en el tiempo.

Asimismo, que se trata de una función pragmática de los deícticos o demostrativos es bastante claro a partir de los ejemplos presentados hasta acá. Y que el tiempo del referente puede disociarse del tiempo del evento como en (15a) lo confirma (16). El referente puede no estar visible pero no por ello implica que ha dejado de existir o que todo el evento debe interpretarse como ‘pasado’, o bien estando accesible, el evento referirá a una situación futura (16a) o pasada (16b):

(16) (a) qomple s-aqtanaʎan so' qadetalpi
 PT. después A.1-contar DEICT nuestros abuelos
 ‘Voy a contar sobre nuestros ancestros.’

(b) soʎote di-čaʎa-sona na' ganaʎat
 PT. antes A.3-cortar-INSTR DEICT cuchillo

Entonces, en nivaclé los determinantes pueden tener alcance local y proposicional, según los casos. A continuación veremos que en pilagá la situación es muy similar.

(17) Fabre (en prensa)

ya'-shalhe-e-m-a na ja-jo'-e-jop na jpöyich
 1S-estar.cerca-3-ben-loc recién 1S-dormir-3-lateral deic1 casa
 ‘He dormido al lado de esta casa’ [estaba.cerca-de.ella-allá recién yo-dormí-a-su-lado la casa]

(Félix Ramírez, c.p.)

Nuestros datos confirman entonces que los mismos marcadores deícticos que localizan los referentes en el espacio (y en el tiempo) en pilagá y en nivaclé respecto del momento del habla, pueden usarse con respecto al nominal y a la proposición. Para que la interpretación temporal de la proposición a partir del deíctico nominal suceda tiene que intervenir una implicatura que se habilitará ante la ausencia de otros elementos (adjuntos adverbiales o partículas temporales) que anclen el evento en un tiempo preciso. Según analizamos, se trata de un fenómeno de marcación nominal del tipo independiente en la clasificación de N&S.

Una segunda cuestión es si los tipos independiente y proposicional son excluyentes desde una perspectiva translingüística, a qué tipo pertenecerían el pilagá, el nivaclé. Dado que en pilagá y nivaclé no hay indicación de tiempo en el verbo, los adverbios y partículas temporales funcionan delimitando el tiempo del evento. Ambas lenguas podrían ser exponentes de ser un tercer tipo (al que Muyskens 2008 llama “extendido”), puesto que se trata del mismo sistema usado en ambos sentidos. El tiempo a nivel de la proposición surge como resultado de una inferencia pero **no se ha gramaticalizado completamente como marcador temporal** en ninguna de estas dos lenguas. (Aunque sí se han especializado en marcar el tiempo nominal local o independiente porque toda vez que se introduce un referente se debe especificar en qué condición está, ya sea información nueva o vieja, definido o no definido, animado o inanimado.) El wichí pertenecería entonces a un tipo diferente que separa la codificación de la distancia espacio-temporal del referente de la codificación del tiempo del evento.

En cuanto a la tercera pregunta - cómo explicamos la posibilidad de que el tiempo del nominal se interprete con respecto al tiempo del evento en estas tres lenguas- En la siguiente sección nos proponemos elaborar este punto.

De lo local a lo proposicional : el escenario evolutivo

Una tercera y última cuestión es explicar cómo llegamos a este escenario donde lo proposicional es implicado por el deíctico. Partimos de la existencia de una información semántica expresada lexicalmente en la frase nominal. Ocurren cambios en el significado básico de estas formas (de lo espacial a la temporal) producto de las inferencias. Los procesos inferenciales están en la base cognitiva de cualquier proceso de gramaticalización. Partiendo entonces de un concepto concreto definido semánticamente a partir de parámetros como los que vimos en el cuadro 3, se derivan progresivamente nociones más abstractas, como en un continuum que va del espacio social al espacio lógico, alejándose de la situación de habla y del hablante como centro deíctico (Heine 1991:42)

En Vidal y Klein (1998) hicimos referencia a los cambios diacrónicos y a los grados de abstracción que debió haber experimentado el deíctico pilagá ga' ‘ausente’ para poder ocurrir en construcciones

sintácticas fuera del alcance del núcleo nominal (en interrogativos y copulas negativas existenciales). Estos contextos tienen en común el que el evento sea desconocido o no se haya realizado. En muchas lenguas hay formas especializadas para marcar el irrealis; en pilagá el referente está marcado como desconocido, no el evento. Asimismo la forma *ga'* interviene en mandatos y con el sentido de proyección futura de un evento, que son contextos favorables para la expresión de eventos no realizados. Esto mismo se observa en nivaclé. En (18) a (21) **pa** se utiliza con operadores no-factuales: el modo imperativo (18), el adjunto prospectivo *xaju* (19), que indica un evento futuro, la negación (20) y preguntas (21):

- (18) a-*ʔam* pa jitox
IMP-encender DET-fuego
'Encendé el fuego!'
- (19) xa-tux xaju pa niklaot^sitʃ
1S-comer PROSP DET choclo
'Voy a comer choclo.'
- (20) ame ni-we^tef *ʔ*-pa it^so
no NEG-ver FEM-DET pájaro.mal.aguero
'Nunca vi un pájaro de mal aguero.'
- (21) kaʔax *ʔ*-pa-tʃita
tener FEM-DET-hermana.mayor
'Tiene una hermana mayor?'

Sin embargo tanto en pilagá como en nivaclé no se trata de un uso extendido a todos los contextos interrogativos o de futuro/como vimos en (14a) y (16a) y por lo tanto, el proceso de gramaticalización como operadores no factuales o marcadores de Irrealis no se ha llegado a completar. Su función se mantiene en el nivel pragmático, o sea sirve para expresar la función de irrealis a través de una conexión inferencial.

Finalmente, para Muyskens (2006:86) el fenómeno de marcación temporal en los nominales presente en varias lenguas amazónicas, puede ser originario de las lenguas Caribe y de allí – hipotetiza- se ha extendido a otras familias o lenguas de áreas adyacentes de América del Sur. Sin descartar esta posibilidad no comprobada aún, podríamos aportar que en el caso de las lenguas de las familias guaycurúes y mataguayas es un fenómeno de área, basándonos en la similitud formal y semántica de los demostrativos en las lenguas de ambas familias. Sin embargo, es interesante el hecho de que más que en cualquier otra parte del mundo, Sudamérica es la región donde más productivo es este tipo de fenómeno.

Notas

1 Asimismo, suscitó una larga polémica acerca la necesidad de revisar la categoría de “tiempo” a la luz de los datos de las lenguas propuestas (Tonhauser 2007).

2 Agradecemos a los hablantes pilagá de la zona de Las Lomitas, a los hablantes wichí de las comunidades del Bermejo en Formosa, y a los hablantes nivaclé de Filadelfia (Paraguay), quienes proporcionaron los textos de donde provienen los ejemplos.

3 En el presente trabajo, se han utilizado las siguientes abreviaturas: 1: primera persona, 2: segunda persona, 3: tercera persona, A: agente, CL: clasificador, DEICT: deictico, DEM: demostrativo, DET: determinante, DIR: direccional, EXIST: existencial, FEM: femenino, FUT: futuro, IMP: imperativo, INST: instrumental, LOC: locativo, MOD: modal, NOM: nominativo, NEG: negación, O: objeto, PL: plural, Pos1: primera persona posesiva, Pos2: segunda persona posesiva, Pos3: tercera persona posesiva, PAS.REC: pasado reciente, PROSP: prospectivo, PROX: próximo, PT: particula temporal; Q: interrogativo, REP: reportativo, S: sujeto.

4 En este trabajo no trataremos esta singular combinación –conflation- y además, se está estudiando si el parámetro ‘posición’ es parte del significado básico o es un significado extensional de las formas espaciales, cuando los referentes son animados (Nercesian, c.p)

5 Es necesario indagar cómo interactúan la temporalidad del evento y la ubicación del referente en el tiempo respecto del momento del habla y qué restricciones ocurren entre ellos. Estos ejemplos tendrían que ser especialmente elicitados y cotejada su aceptabilidad por parte de varios hablantes (Matthewson 2004:375).

Referencias

- Contini-Morava, Ellen (ed.). 2000. *Between Grammar and Lexicon*. Amsterdam: John Benjamins.
- Evans, Nicholas. 1995. *A grammar of Kayardild: With historical-comparative notes on Tangkic*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Fabre, A. 2009. Tense and aspect in Paraguayan Nivaclé. Ponencia presentada al Taller “The Amazonian Fringe”, Nijmegen 2 y 3 de Julio.
- (En prensa) El sufijo -sh del nivaclé (familia mataco-mataguayayo) como instrumental, incremento de valencia y subordinador. *Las lenguas chaqueñas: estructura de la cláusula y relaciones interclausales*. Golluscio, L. y Alejandra Vidal (eds.). Amerindia, volumen 33. CELIA.
- Gutiérrez, Analía. 2009. On Nivaclé determiners na, xa, ka, pa: a preliminary account. Trabajo final del Seminario de Pragmática. Drs. Lisa Matthewson y Hotze Rullmann. Department of Linguistics. University of British Columbia.
- Heine, Bernd, U. Claudi y F. Hünemeyer. 1991. *Grammaticalization. A conceptual Framework*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Kirtchuk, Pablo I . 2000. Deixis and Noun-Classification in Pilagá and Beyond. En: Contini-Morava Ellen (2000: 31-53).
- Matthewson, Lisa. 2004. On the Methodology of Semantic Fieldwork. *International Journal of American Linguistics* 70.4:369-315.
- Muysken, Pieter. 2008. Nominal Tense. Time for Further Whorfian Adventures? Commentary on Casasanto. *Language Learning* 58(1): 81-88.
- Nercesian, Verónica. 2007. Derivación deverbal en wichí y estructura argumental heredada. En: *Actas del III Encuentro de Lenguas Aborígenes*. Universidad Nacional de Salta.
- (2009) Alineamiento sintáctico en wichí. Trabajo final de Tipología sintáctica. Dr. R. Zavala. FFyL. Universidad de Buenos Aires. m.i.
- (En prensa) Lexical stress in Wichí. *Proceedings of the II International Conference on Amazonian Languages*. Recife.
- Nordlinger, Rachel y Louisa Sadler. 2004. Nominal tense in cross-linguistic perspective. *Language* 80: 776-806.
- Stell, Néida. 1989. *Gramática descriptiva de la lengua niwaklé (chulupi)*. Tesis doctoral. Buenos Aires: FFyL, UBA.
- Tonhauser, Judith. 2007. Nominal Tense? The meaning of Guaraní nominal temporal markers. *Language* 83(4):831-869.
- Vidal, Alejandra. 1997. Noun classification in Pilagá. *The Journal of Amazonian Languages*. 1.1:58-111
- (2001) *Pilagá Grammar*. PhD dissertation. Department of Linguistics. University of Oregon.
- Vidal, Alejandra y Harriet. M. Klein. 1998. Irrealis in Toba and Pilagá? Syntactic versus Pragmatic coding. *Anthropological Linguistics* 40 (2):175-197.

Capítulo 165: 1357-1362

Escritura en español como lengua extranjera.
Errores de estudiantes durante el proceso de producción

Ingrid Viñas Quiroga

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Escritura en español como lengua extranjera.

Errores de estudiantes durante el proceso de producción

Ingrid Viñas Quiroga

Centro Investigaciones, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, Argentina

ingrid@ffyh.unc.edu.ar

Resumen

La investigación marco, de la cual el presente trabajo forma parte, se ocupa de la producción de textos escritos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Esta exposición se enfoca en los errores que comenten los estudiantes durante el proceso de escritura y su relación con la retroalimentación docente y el paradigma que sustenta la práctica. Por empezar, se define el error y se distingue entre errores psicolingüísticos y errores lingüísticos. A continuación, se detallan los errores más frecuentes que producen los estudiantes de lengua materna inglés al escribir textos en español (en un nivel intermedio) y, partiendo de la taxonomía propuesta por Ferris (2006) para el inglés como segunda lengua, esbozamos, sobre la base de datos propios, una taxonomía para el español. Se propone que algunas categorías de errores podrían haber sido afectadas por la retroalimentación del docente, pues ha habido una disminución en el número de errores desde la primera producción al último texto. A pesar de que es improbable que la retroalimentación por sí sola sea la responsable del mejoramiento lingüístico a largo plazo, sí se la reconoce como un factor significativo. Finalmente, se concluye que un enfoque de enseñanza de la escritura orientado hacia el proceso, que no abandone el cuidado de su manifestación externa -el producto o texto final-, conlleva no sólo mejoras a nivel macroestructural (contenido y organización) sino también mejoras a nivel local (gramática, léxico).

Introducción

Nuestra investigación marco se ocupa de la producción de textos en la enseñanza del español como lengua extranjera y de la construcción de la reflexión metacognitiva y metalingüística en el proceso de escritura. El estudio se diversifica hacia dos áreas de investigación relacionadas. La primera concierne a las articulaciones entre los procesos de escritura y aspectos generales del funcionamiento metacognitivo. La segunda concierne a los efectos sobre los procesos de escritura de las interacciones del escritor con el entorno (el material didáctico, su profesor, sus pares). En dos artículos previos (Viñas Quiroga 2007b, 2008), concluimos que las propuestas de enseñanza que hacen hincapié no sólo en el producto sino principalmente en el proceso de escritura y que incluyen determinadas actividades didácticas¹ que favorecen la reflexión metacognitiva posibilitan que los estudiantes sean catalogados, al final del aprendizaje, como escritores expertos, según el modelo clásico de Bereiter y Scardamalia (1987)². Han llegado a transformar el conocimiento. Se han enfocado en aspectos macroestructurales como el contenido y la organización. También demuestran que han incorporado la consciencia de que escriben para una audiencia identificando las características y necesidades del lector para el que escriben. Asimismo, definen previamente el propósito del texto a redactar. Estos escritores elevaron su comprensión sobre la naturaleza de la escritura y desarrollaron consciencia metalingüística y metacognitiva. Es decir que, en ciertos estudiantes, una propuesta centrada más en el proceso que en el producto mejora la calidad de sus escritos a nivel de contenido y organización. Nos interesa ahora indagar si estos enfoques permiten avances a nivel microestructural. Partimos de la idea de que adquirir habilidades de escritura significa una ampliación del repertorio de decisiones que se toman y una ampliación de la cantidad de unidades de información que el escritor puede considerar simultáneamente cuando genera un texto. Es sabido que la limitada capacidad de la memoria operativa es un factor restrictivo en los procesos de escritura. Cuando un escritor está redactando en otra lengua, la capacidad de la memoria de trabajo suele ser insuficiente para considerar las demandas lingüísticas y de contenido simultáneamente. La sobrecarga cognitiva fuerza a ocupar la atención en ciertos aspectos de la producción (ortografía, puntuación, léxico) mientras que otros, tales como la planificación y el contenido, son dejados en un segundo plano. Habida cuenta de que hemos determinado que los estudiantes han logrado atender a cuestiones macroestructurales, hipotetizamos que deberían mostrar avances también en aspectos microestructurales. Por eso nos interesa, en esta etapa de la investigación, trabajar a este nivel. Para ello, examinaremos ahora los textos en tanto productos y los errores de los estudiantes a nivel léxico-gramatical.

¿Que es el error?

Desde hace más de tres décadas, la problemática del error ha ocupado la atención de psicolinguistas y de estudiosos de la adquisición de segundas lenguas. En la producción, se hace necesario diferenciar entre errores psicolingüísticos o lapsus linguae y errores lingüísticos. Los

primeros son los que cometen los hablantes en su lengua materna de forma espontánea en los intercambios verbales de los que participan (Garret 1990, 1992). Los errores lingüísticos, en tanto, son los que comenten los estudiantes de segundas lenguas y su análisis permite examinar la naturaleza de las estrategias de aprendizaje empleadas por los sujetos y la propia gramática que desarrolla el aprendiz en las diversas etapas de la adquisición de la segunda lengua. La causa subyacente que los genera es distinta. Mientras que los errores psicolingüísticos se interpretan como fallos en los procesos o mecanismos de actuación, los lingüísticos se atribuyen a problemas de competencia, aunque obviamente, también un hablante de lenguas extranjeras pueden cometer un lapsus linguae, pero esto no es objeto de este estudio. Según Igoa y García-Alvea (1999), los errores espontáneos son emisiones en que se produce, de forma totalmente involuntaria, alguna desviación en relación con la emisión pretendida por el hablante. No se hace referencia así a ningún criterio normativo externo a la intención del sujeto, ni por razones de adecuación pragmática o semántica ni de corrección gramatical. Para catalogar una expresión como error basta que tengamos evidencia fundada de que se aparta de la intención del hablante. Son espontáneos porque aparecen de forma incidental en condiciones naturales de habla, no de laboratorio. En tanto, en el campo de la adquisición, el Análisis de Errores se erigió como un enfoque metodológico que se propuso avanzar más allá de los logros de la Lingüística Contrastiva, aplicada a la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Surge a finales de los años sesenta, principalmente a partir de los trabajos de Corder. La Lingüística Contrastiva se apoyaba entonces en el conductismo psicológico, que entendía los fenómenos lingüísticos como resultado de una operación estímulo-respuesta, y el aprendizaje consistía fundamentalmente en la adopción de nuevos hábitos. Bajo la influencia del cognitivismo, la nueva metodología modifica los conceptos de aprendizaje y error. Por ende, el aprendizaje deja de concebirse como un conjunto de hábitos, para entenderse ante todo como la adquisición de una serie de estrategias cognitivas por parte del estudiante. Así, los errores son indicadores de las nuevas estrategias cognitivas que lleva a cabo el estudiante.

El error y la retroalimentación docente

El tema del error y su tratamiento en la enseñanza de segundas lenguas ha sido largamente desarrollado. En el mundo anglosajón, es conocido el debate sobre los beneficios de la retroalimentación docente que se ha suscitado entre dos investigadores: Truscott y Ferris. El primero sostiene que la corrección de los errores gramaticales, por parte de los profesores, en general, es incompleta, inconsistente e inexacta; por lo tanto, no es efectiva y debería ser abolida de los cursos de redacción (Truscott 1996, 1999, citado por Ferris 2006). Ferris, por su parte, desestima estos hallazgos y mediante el estudio que abarca los tipos de errores, las formas en que los docentes proveen retroalimentación y cómo influye ésta en las revisiones de los estudiantes, prueba los beneficios, a corto y largo plazo, del tratamiento del error. Ferris, asimismo, desarrolla una taxonomía de los errores (2006). La escritura de textos académicos se está convirtiendo en un campo muy fructífero y los estudios avanzan sobre el tratamiento del error. En un estudio de referencia, Faigley y Witte (1981, citado por Morra 2003) los han clasificado en microestructurales (errores de superficie que no conllevan cambios de sentido al nivel del texto o del párrafo) y macroestructurales (cambios en el contenido y la organización que alteran el sentido general del párrafo o del texto). Basándose en esta taxonomía y aplicándola tanto a estudiantes de inglés de grado como de postgrado, Morra y su equipo (2003, 2005) concluyen que tanto en un nivel como en el otro, los estudiantes tienden a concentrarse más en la revisión de los errores locales que en los globales³. Esta investigación finalmente da cuenta de las actitudes positivas de los estudiantes frente a la retroalimentación docente.

Los interrogantes de nuestra investigación son:

1. ¿Cuáles son los errores más frecuentes que producen los estudiantes de inglés lengua materna (con nivel intermedio de dominio del español) en la producción de textos?
2. ¿Las diferentes categorías de errores resultan afectadas por el tratamiento del error?
3. ¿Un enfoque centrado en el proceso trae mejoras a largo plazo en los planos microestructurales (léxico y gramática)?

Metodología

La recolección de datos se llevó a cabo, en el 2006 en los cursos del Programa de Lengua Española y Cultura Hispanoamericana del Intercambio Académico entre la UNC y la Universidad de Texas, sede Austin, EEUU, y continuó durante los años 2007 y 2008 en las instalaciones de la Facultad de Lenguas y de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Córdoba. Para la recolección de los datos se siguió un enfoque etnográfico aplicado a contextos naturales o no manipulados. Los métodos de recolección fueron la observación en tiempo real participante, la observación no participante, la elicitación de protocolos verbales previos a la tarea de redacción, los informes retrospectivos con las reflexiones de los estudiantes sobre sus propios procesos y productos. A esto se suma el material escrito que los estudiantes produjeron durante el proceso de composición.

Han sido participantes de este estudio grupos reducidos de alumnos que aprenden español como lengua extranjera, en particular quienes asisten al curso *Advanced Grammar and Composition* (Gramática Avanzada y Composición). Se trata de un curso acelerado que se dicta todos los años y se desarrolla en cinco semanas, en el marco del Intercambio Académico entre la UNC y la Universidad de Texas mencionado en el párrafo anterior. Los estudiantes tienen un nivel intermedio-avanzado de dominio del español. Como parte de los requisitos de aprobación, los estudiantes deben realizar de manera extraáulica ejercitación gramatical (los contenidos gramaticales se estudian partiendo de los textos) y deben aprobar cuatro evaluaciones parciales (consistentes en redacciones de distintos tipos discursivos) y una redacción final (consistente también en una redacción). El corpus está integrado por las producciones escritas de los estudiantes: sus mapas conceptuales, torbellinos de ideas, notas, borradores, planes de redacción, planes de revisión, versiones finales de composiciones y las reflexiones de ellos mismos sobre sus propios procesos y productos⁴.

Aquí sólo enunciaremos los resultados del examen de algunos textos. Se trata de las versiones finales del proceso de composición de cuatro textos: uno descriptivo, otro narrativo, un tercero argumentativo y un último expositivo. Seguimos inicialmente la taxonomía de los errores propuesta por Ferris para el inglés (2006). En un segundo momento, sobre la base del análisis de nuestros datos y del sistema de la lengua española, examinamos qué categorías resultaban productivas y tomamos algunas decisiones. Así, descartamos las categorías de errores de ortografía, puntuación y la categoría referida al empleo de expresiones informales⁵. Como siguiente paso, rastreamos en cada texto los errores y reformulamos algunas categorías.

Resultados y discusión

Respecto de nuestro primer interrogante (¿Cuáles son los errores más frecuentes que producen los estudiantes de inglés lengua materna -de nivel intermedio dominio español- en la producción de textos?), el análisis de los datos nos muestra que el mayor porcentaje de errores se da en el empleo de la categoría de las Preposiciones (permutación, omisión y adición), los Clíticos (sea por permutación, omisión o adición), el género de algunos Sustantivos, la concordancia Sustantivo-Adjetivo (siendo en este caso correcto el género del sustantivo)⁶ y en el Léxico (elección incorrecta de la palabra o formación de palabras con sufijos que están en el sistema, pero no en la norma). En menor medida, se observan errores en la categoría de los Artículos (omisión o adición), en los tiempos Verbales y en la expresión del Sujeto en oraciones donde en español es redundante⁷. Finalmente, descubrimos que son poco significativos los errores de confusión entre los verbos ser/estar, entre Gerundio e Infinitivo, omisión del Objeto Directo, algunos Pronombres indefinidos y Adverbios y en la categoría de los Coordinantes y Subordinantes, así como también la construcción de la Pasiva y la construcción de algunas Frases Verbales. El hecho de que no haya confusiones significativas entre el empleo de los verbos ser/estar y en los tiempos verbales, tal vez se deba a que es un contenido gramatical reconocido como problemático en la enseñanza del español para hablantes de inglés lengua materna, por lo tanto se enfatiza su ejercitación en los cursos previos. Lo mismo ocurre con el empleo del Gerundio y el Infinitivo. En cuanto a la omisión del Objeto Directo, hipotetizamos, desde el marco de una gramática comparativa, que quizás haya coincidencia, en un gran porcentaje de casos, en la transitividad de los verbos en inglés y en español. Los errores de género se deben a la arbitrariedad de esta variante y a que el inglés no lo tiene. Los errores de concordancia Sustantivo-Adjetivo pueden deberse a una sobrecarga cognitiva: los sujetos deben activar en su memoria operativa el género de Sustantivos (en el caso de hayan sido guardados en la memoria semántica bajo la forma de una representación que contenga el género) y, al mismo tiempo, la regla gramatical que establece que deben ser concordantes el sustantivo y sus determinantes. Los errores en la categoría de las Preposiciones se expliquen tal vez por la arbitrariedad del sistema preposicional en todas las lenguas y por factores teóricos y pedagógicos-curriculares. En la tradición gramatical, antes de la revolución generada por las teorías chomskianas de corte cognitivo -donde se advierte su valor en la introducción de un argumento y en la asignación de caso- se consideró a la mayor parte de las Preposiciones como categorías funcionales vacías o carentes de significado. De ahí que se les prestara escasa o nula atención en la enseñanza tanto en lengua materna como extranjera.

En cuanto a nuestro segundo interrogante, (¿Las diferentes categorías de errores resultan afectadas por el tratamiento del error?), surge del análisis que las categorías de errores que presentaron un porcentaje alto de mejoría fueron los clíticos, seguidos por los sujetos expresos. Lo destacable es que, en ambos casos, estamos hablando de Pronombres personales y, como es sabido, es una de las categorías más controvertidas en la Gramática. Las Preposiciones también presentaron una mejora, lo mismo que los Artículos. Aquí debemos apelar, por un lado, a una explicación curricular, dado que esos contenidos gramaticales se desarrollan a partir de la mitad del curso, y por otro lado, a una explicación contextual: nos encontramos con participantes de un programa de inmersión en la lengua y la cultura latinoamericana. Entonces, la interacción del estudiante con hablantes de español lengua materna ha favorecido la adquisición del sistema pronominal y el empleo de los artículos en estructuras donde su valor es, a veces, estilístico⁸. La categoría de los tiempos verbales, a diferencia de lo descubierto por Ferris para el inglés, no evidenció mejoras ya que, como se señaló, los estudiantes cometieron pocos errores en su empleo en sus primeras producciones. Lo

sorprendente es que la categoría Léxico, así como también la de género de los Sustantivos y su concordancia con los Adjetivos, no evidencia mejoras sino que se ha encontrado un número mayor de errores en las últimas producciones. Esto podría deberse a que los estudiantes, a medida que van ganando confianza en el dominio del español “se arriesgan” más en el uso del vocabulario. En efecto, en los primeros textos se observa menor amplitud léxica y más repeticiones, en tanto que en las últimas se observa un mayor porcentaje de palabras con morfemas habilitados por el sistema de la lengua española, pero no por la norma (“aumentación” por “aumento”) y algunas palabras “traducidas” directamente del inglés (Colegios en vez de Facultades). Es lo que se denomina errores interlinguales (Vázquez, 2009, Fernández López, 2009).

Finalmente, en relación con nuestra tercera inquietud, (¿Un enfoque centrado en el proceso trae mejoras a largo plazo en los planos microestructurales -léxico y gramática-)?, es posible afirmar que si se combina este enfoque, como en el caso de los cursos estudiados, con la reflexión constante y la práctica regular de contenidos gramaticales y en los planes de revisión de los textos (ya sea para la autorrevisión como para la revisión de a pares) este aspecto figura como significativo, los textos de los estudiantes también van a evidenciar una mejora en los aspectos locales.

Conclusión

Hemos destacado los errores más frecuentes que producen los estudiantes de lengua materna inglés al escribir textos en español (nivel intermedio) y, partiendo de la taxonomía propuesta por Ferris para el inglés como segunda lengua, hemos esbozado nuestra propia taxonomía para el español. Descubrimos que algunas categorías de errores resultan afectadas por la retroalimentación del docente, pues ha habido una disminución en el número de errores desde la primera producción al último texto. Finalmente, proponemos que un enfoque orientado hacia el proceso de escritura, que no deje de lado el cuidado de su manifestación externa, el producto o texto final, no sólo conlleva mejoras a nivel macroestructural (contenido y organización) sino también a nivel local (cuestiones gramaticales). Esperamos haber cumplido el anhelo de proveer comprensión teórica y aplicaciones prácticas para profesores en esta área de la disciplina. Queda sin resolver y pendiente para investigaciones ulteriores determinar qué otros factores (motivación, inmersión en un contexto cultural y lingüístico de la lengua extranjera, propuesta didáctica y otros) se combinan con el tratamiento del error para provocar un mejoramiento en la calidad de los escritos y en qué proporción incidiría cada factor. Asimismo, sería necesario indagar lo que ocurre con estudiantes de otras lenguas maternas que no sean el inglés.

Notas

- 1 Nos referimos a la práctica de, por un lado, las revisiones del texto de un compañero y, por el otro, a los informes de los estudiantes sobre su experiencia como escritores y sobre sus propios procesos cognitivos.
- 2 Recordemos que Bereiter y Scardamaglia postulan dos modelos de escritura cuya diferencia no radica sólo en el tipo de textos que se producen, sino más bien en las operaciones mentales que llevan a cabo los escritores: en el caso de los escritores inexpertos o novatos, su modo de redactar consiste en decir el conocimiento, esto es, reproducir la información tal como está organizada en la memoria y trasladarla directamente a la prosa. En tanto que los escritores expertos transforman el conocimiento, en otras palabras, desarrollan primeramente una definición del problema retórico y de contenido y establecen una jerarquía de metas y submetas, lo que los conduce a una permanente y activa transformación del conocimiento durante el proceso de escritura.
- 3 A pesar de que en ambos niveles la atención principalmente se vuelca hacia cuestiones locales, habría, sin embargo, una leve diferencia a favor de los escritores con dominio avanzado de inglés en cuanto al tipo y número de cambios que realizan de un borrador a otro. Los estudiantes de postgrado efectúan más cambios a nivel de contenido y organización de las ideas.
- 4 Cabe agregar, que se informó a los estudiantes sobre los objetivos de la investigación.
- 5 Fue descartada la categoría del empleo informal de la lengua porque no hubo ninguna manifestación puntual en nuestro corpus.
- 6 A diferencia de lo encontrado por Ferris para el inglés, en nuestros datos no aparecen errores de concordancia sujeto-verbo.
- 7 Descartamos el empleo estilístico o razones de énfasis temático
- 8 Una estudiante, en un texto donde la consigna era que debía postularse para un puesto de coordinadora de un campamento de verano en España, al detallar sus virtudes expresa: "... y tengo mucha experiencia en cuidar a los niños".

Referencias

- Bereiter, C. and M. Scardamaglia (1987). *The psychology of writing composition*. New Jersey: L. Erlbaum Associates Publishers.
- Fernández López, S. (2009). "Interlengua y aprendizaje/adquisición del español" en *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. [on line]No 5. pp. 50-54
- Ferris, D. (2006). "Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-effects of written error correction", in Hiland, K and F. Hyland (Eds), *Feedback in Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*. Detroit: Wayne State University Press.
- Flower L. and J. R. Hayes (1980)a. "The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem", in *College Composition and Communication*, 31.
- Flower, L. and J. R. Hayes (1980)b. "The dynamic of composing: Making plans and jugglings Constraints", in W. Gregg & E.R. Steimberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flower, L. and J. R. Hayes (1981). "A cognitive process theory of writing", in *College Composition and Communication* 32, 4, 365-387.
- Galbraith, D. (1999). "Writing as a knowledge-constituting process", in *Knowing What to Write. Conceptual Processes in Text Production*, Amsterdam: Amsterdam University Press.

- Garrett, M. (1990a). "Niveles de procesamiento en la producción de oraciones" en Valle et al. (eds.). *Lecturas de psicolingüística. Comprensión y producción del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Garrett, M. (1992). "Procesos en la producción del lenguaje", en F. Newmeyer (Ed.), *Panorama de la Lingüística Moderna*. Vol III. Visor. Madrid.
- Hayes, J.R and L. Flower (1980). "Identifying the organization of writing processes", in L. W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. (2000). "A new framework for understanding cognition and affect in writing", in R. Indrisano & J.R. Squire (Eds.), *Perspectives on writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- Igoa, J. M. y J. García-Albea. (1999). "Unidades de planificación y niveles de procesamiento en la producción del lenguaje", en Vega, M. y Cuetos, F. (coords.), *Psicolingüística del español*. 375-468. Madrid: Trotta.
- Morra, A. M. et al (2003). "Error correction by undergraduate and post-graduate students", in *Advances in ESP research in Latin America*, 8th Latin American ESP Colloquium, September 16-17. Salta, Argentina. Proceedings, 105-112.
- Morra, A. M. y M. E. Romano (2005). "Students's attitudes to peer feedback on academic Writing", in *9th. Latin American ESP Colloquium*, September 19-21. Universidad Nacional Autónoma de México. Mexico City. Mexico. Proceedings, 81-86
- Rijlaarsdam, G., H. Van Den Bergh and M. Couzijn (2005). *Effective Learning and Teaching of Writing*, New York: Kluwer Academic Publishers.
- Viñas Quiroga, i. (2006). "Propuesta de enseñanza de la producción textual en español como lengua extranjera", en *Jornadas de Trabajo sobre Enseñanza de la Lengua desde Perspectivas Socio-cognitivas*, 29-30 de septiembre. Córdoba. Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.
- Viñas Quiroga, I. (2007)a. "Enseñanza de procesos de escritura asistidos por tecnologías", en *Primeras Jornadas Internacionales de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas*. Córdoba: Argentina.
- Viñas Quiroga, I. (2007)b. "Construcción metacognitiva y reflexión metalingüística en procesos de escritura", en *Escribas*. Revista de la Escuela de Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Vol. 4. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba Editora.
- Viñas Quiroga, I. (2008). "Procesos de escritura en español como lengua extranjera. Relación entre propuestas didácticas y reflexión metacognitiva y metalingüística", en *Actas del XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, Santa Fe: Argentina.
- Viñas Quiroga, I. (2008)b. "Errores de estudiantes y retroalimentación docente en procesos de escritura". En *Actas del I Congreso Internacional de Enseñanza e Investigación en ELSE*, Córdoba: Argentina.
- Viñas Quiroga, I. (2009). "Representaciones lingüísticas en el proceso de escritura de español como lengua extranjera", en *IV Simposio Internacional La representación en la Ciencia y el Arte*, 6-9 mayo. Córdoba, Argentina.
- Viñas Quiroga, I. (2010). "El componente sintáctico en la enseñanza de ELE". En Pozzo y Dobboletta (Comps.) *Libro electrónico del II Congreso Internacional de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera*, Rosario. Universidad Nacional de Rosario Editora.

Capítulo 166: 1363-1368

Usos comunicativos de las formas del condicional y del imperativo
en muestras de lengua escrita del español de Resistencia

Hugo Roberto Wingeyer y Natalia Virginia Colombo

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Usos comunicativos de las formas del condicional y del imperativo en muestras de lengua escrita del español de Resistencia

Hugo Roberto Wingeyer y Natalia Virginia Colombo

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste

Resistencia, Chaco, Argentina

hugowingeyer@hotmail.com; nvcolombo@gigared.com

Resumen

En la presente ponencia intentamos clarificar lo que ocurre en la actualidad con el uso de algunos tiempos y modos verbales en el español de Resistencia. El paradigma verbal ha sufrido simplificaciones. Conviene advertir que muchas de estas simplificaciones son fenómenos propios del español general, es decir se dan tanto en el español general peninsular como en el español de América. Por eso, consideramos necesario precisar en qué consisten las reducciones y presentar además las formas que sustituyen las funciones comunicativas de las simplificaciones observadas. Tomaremos en consideración, desde una perspectiva sincrónica, en el español de Resistencia, las formas del condicional y del imperativo. Sus funciones comunicativas plantean muchas dudas, no sólo en el contraste con las del español peninsular sino también en la comparación entre diferentes zonas del español hispanoamericano y, en particular con el argentino. En nuestro trabajo partiremos del análisis bibliográfico de los usos de estas formas verbales en el español general. Luego, revisaremos la situación sincrónica del fenómeno en estudio en el español de América, y en particular en el español de Argentina, sobre la base de la información que nos brinda la bibliografía de que disponemos sobre el tema. Por último, en estas primeras aproximaciones al tema, teniendo en cuenta la información de los puntos anteriores, abordaremos el análisis de muestras de lengua escrita, obtenidas en medios de comunicación de Resistencia, fundamentalmente, desde el punto de vista pragmático-discursivo.

Introducción

En la presente ponencia indagaremos sobre algunos usos de las formas de condicional y de imperativo en la comunidad de habla de la ciudad de Resistencia. Así pues, consideraremos lo que sucede con estas formas verbales -y su funcionamiento en relación con la variable discurso referido- en artículos periodísticos. El interés por esta zona de discursividad social, responde a que en un primer acercamiento a los periódicos para comenzar a armar nuestro corpus, advertimos que es en la seleccionada zona donde con mayor frecuencia aparecen -con distintos matices y valores comunicativo-pragmáticos- las formas de condicional y de imperativo.

El marco teórico que utilizamos para la descripción y la explicación del modo en que efectivamente se usan las mencionadas formas en el español de Resistencia, es el método comunicativo, puesto que éste ubica tanto a los interlocutores como a la interacción que existe entre ellos, en el centro del análisis. Por otro lado, tomaremos en consideración la actualización de aspectos normativos y de uso considerados por la Nueva Gramática de la Lengua Española, editada por la Real Academia de la Lengua Española, en relación con estas formas verbales y sus problemáticas.

Marco teórico-metodológico

Matte Bon, quien estudiará las formas verbales desde el valor pragmático-comunicativo que poseen las mismas, considera que la función del condicional “es informar sobre sujetos y predicados virtuales, como si ya pertenecieran al dominio de las cosas que se han producido, aún siendo virtuales todavía” (2005: 41, I). Respecto de este elemento virtual, afirma que con él atribuimos predicados que en ciertas situaciones o condiciones pueden ser estimados como “virtualmente asimilados (adquiridos)... o que podemos considerar como pertenecientes en su forma virtual al sujeto gramatical o a la situación”. (2005: 46, I)

Respecto de la cercanía que todos presuponemos entre el futuro y el condicional -donde los casos: *La semana próxima me compraré una bici* y *La semana próxima me compraría una bici*, son bastante ilustrativos-, el autor sostiene que “a diferencia del condicional que puede funcionar en distintos niveles y con distintas funciones tanto en relación con el presente y el futuro cronológicos como con el pasado cronológico, el futuro sólo sirve para referirse al presente o al futuro cronológico: el futuro sería, pues, el virtual del presente, y el condicional sería el virtual que presenta las cosas como asimiladas.” Así pues, en compraré (o su variante perifrástica, de uso mucho más frecuente, “voy a comprar”) nos encontramos con un presente virtual; en compraría, con una asimilación del acto.

Como hipótesis, presentamos la idea de que el condicional siempre dejará entrever condiciones, dificultades, carencias, matices, para no ser directo con mi acto de habla, etc. Estas cuestiones

entrevistas son las que se mostrarían en un nivel virtual. Y es en este sentido donde posee un papel importante el sujeto enunciador en tanto usuario de esas formas, como así también quien modaliza, construye una imagen de mundo.

Como segunda hipótesis: el enunciador, en tanto usuario de estas formas de condicional, puede balancearse en el nivel del tiempo o en el nivel de las condiciones - según sea el caso-, para justificar el cumplimiento o el no cumplimiento de lo enunciado.

Por las características mencionadas respecto de la forma verbal condicional, Matte Bon aclara que son esas características las que brindan posibilidades expresivas más que amplias a ese tiempo y, en este sentido, los nombres “condicional” y “potencial” no dan cuenta de dicha amplitud. De este modo, clasifica los usos en cuatro grandes grupos.

1. Referido al pasado, aunque no necesariamente en relación con el presente cronológico. Este grupo contiene cuatro usos:

a. “Para formular hipótesis sobre algún momento del pasado, desde el presente de la enunciación: - Quién sabe por qué no llegaron anoche... -Ya sabes cómo son... saldrían tarde, perderían el tren...”. La NGLÉ denomina a este uso como “condicional de conjetura”, el cual “es análogo al futuro de ese mismo tipo. Se diferencia de él en que se refiere al pasado en lugar del presente” (2009: 1781).

b. Puede hallarse en casos con verbos que impliquen semánticamente una suposición del hablante (supongo, me imagino, creo).

c. Para hablar del futuro respecto de un momento pasado, “desde la perspectiva del presente de la enunciación (futuro de pasado): -En 1884 volvió a Alemania, donde moriría tres meses después” (2005: 43). Tal como lo aclara la NGLÉ, “en esas oraciones no se introducen situaciones hipotéticas, sino hechos acaecidos; afirma luego que el condicional “significa” en estos casos, lo que el indefinido (2009: 1782).

d. Finalmente, el procedimiento que se establece entre el estilo directo y el indirecto, en relación con el futuro y el condicional. El par *Comeré más tarde / Dijo que comería más tarde*, puede ser bastante ilustrativo. Aunque debiéramos tener presente que en el español de Argentina, como en todos los países de habla hispana, el futuro perfecto se ve sustituido por la perífrasis de futuro; lo que acarrearía aquí el desplazamiento de la forma del condicional, a favor de la perífrasis construida en imperfecto: *Voy a comer más tarde / Dijo que iba a comer más tarde*.

2. Referido al presente cronológico. Aquí encontramos casos del tipo: *Si viviera en Brasil, saldría todas las noches*, donde el hablante presenta hechos como irreales, en tanto dependen de condiciones que no se han cumplido aún.

Los otros usos, según Matte Bon, tienen la particularidad de “suavizar afirmaciones o expresiones de deseo” o en “enunciados afirmativos para que no parezcan demasiado bruscos” (2005: 43)

3. Referido tanto al presente como al futuro cronológico. Si bien el autor presenta tres grandes usos aquí, el más significativo es el que utilizamos “al referir la palabra de otro” (2005: 43) para señalar o bien que no nos responsabilizamos de lo que alguien dijo, o bien que no le creemos totalmente. La NGLÉ sostiene que “se ha llamado CONDICIONAL DE RUMOR a la variante del condicional de conjetura que se usa a menudo en el lenguaje periodístico para presentar las informaciones de forma cautelosa o dar noticias no suficientemente contrastadas” (2009: 1782).

4. En lo referido al futuro cronológico, al decir de Matte Bon, lo usamos para, por ejemplo, referir hechos que “consideramos poco probables” porque estimamos que “las condiciones tienen un margen poco probable de realización” (2005: 45)

En relación con el imperativo, Matte Bon hace una clara distinción al comenzar con el tema: se referirá al imperativo en tanto función, “como micro sistema empleado en distintos contextos y con intenciones comunicativas muy variadas” (2005: 46). De este modo, dirá que sólo hay dos formas propias de imperativo en el español de España: tú y vosotros; para las demás personas se emplea la forma correspondiente al presente de subjuntivo (él hable, nosotros hablemos, ustedes hablen). Observamos que en el español de Argentina las únicas formas específicas del imperativo, que no se corresponden con las del subjuntivos, son los imperativos voseantes: cantá, comé, viví.

Este juego de correspondencias verbales, en relación con procedimientos de discurso referido, y la idea de ver al imperativo como microsistema con posibilidades variadas dentro del uso de la lengua, serán importantes a la hora de analizar nuestro corpus, dado los distintos contextos y los distintos sujetos enunciadores participantes.

Análisis del corpus

El corpus seleccionado ha sido compuesto sobre la exploración que hicimos en cuatro diarios de Resistencia: La voz del Chaco, El diario de la Región, Norte, y Primera Línea. Por cuestiones de extensión del trabajo hemos elegido diez casos, con el criterio de que nos proporcionen distintos matices y valores comunicativos, teniendo como referencia lo expuesto en el marco teórico metodológico.

Tal como lo anticipamos, los fragmentos corresponden a artículos periodísticos que conforman la sección Locales, - o La Provincia, según sea el periódico-. Brevemente, podemos caracterizar dichas secciones como una zona de discursividad social, donde principalmente se presentan noticias que tienen que ver con instituciones estatales, poderes gubernamentales, sindicatos, agrupaciones barriales; y donde los sujetos enunciadores (amén de las voces de los distintos periódicos) pertenecen, conforman y representan a las nombradas instituciones.

a) Usos del condicional

1. “Según el gobierno de la provincia del Chaco, a través de este “rescate”, si las cooperativas agrícolas y de servicio aceptan hacer esta reconversión, ganarían en confiabilidad, y podrían demostrar un patrimonio para ser sujeto del crédito necesario. Asimismo, lograrían una producción en escala con los arrendamientos; minimizarían los costos con los pooles de compras; y garantizarían la capacidad de repago...” (La voz del Chaco. Locales. 29/12/09. P. 4)

Observamos en esta estructura compleja, que los usos particulares de las formas de condicional en la cláusula subordinada responderían, en principio, a la necesidad de remarcar la falta de certeza respecto de la realización de lo enunciado en la oración principal. Si tomamos en consideración, desde un punto de vista estrictamente normativo, que las realizaciones de las oraciones condicionales se clasifican, sobre la base de la correlación de tiempos y modos verbales entre sus dos partes, en posibles, poco posibles o imposibles; el hecho de encontrarnos con el uso de una forma de presente de indicativo (*aceptan*) en la prótasis nos indicaría la presencia de una oración condicional de realización posible; pero, en ese caso, debiera haberse utilizado en la apódosis un futuro de indicativo. Queremos saber ahora qué motivó a reemplazar esa forma -aun contra lo establecido por la norma-, por la del condicional. Una posibilidad sería la siguiente: la segura aceptación por parte de las cooperativas del “rescate” hizo que en la prótasis se usara el presente y no el imperfecto de subjuntivo, que, amén de no reflejar lo que estaba ocurriendo, hubiera otorgado a la expresión una connotación de advertencia. En síntesis, es con el condicional con el que se manifiestan las dudas respecto de los resultados esperados con la aceptación de esta reconversión.

2. “Como lo viene haciendo hace meses, el sindicato docente Atech reclamó a las autoridades gubernamentales que garanticen el pago de los sueldos en tiempo y forma, a la totalidad de los trabajadores y particularmente a los de la educación, tal cual lo establece la ley, al quinto día hábil, que se cumpliría el próximo viernes 08. No obstante según el cronograma de pago anunciado por el Nuevo Banco del Chaco, que comenzó ayer por ventanillas, el 29 de este mes recién estarían cancelados los salarios de los trabajadores estatales.” (La voz del Chaco. Locales. 06/01/10. P. 4)

Como podemos observar en este caso, el primer uso del condicional no se corresponde con una situación hipotética, sino un hecho que se va a producir en el futuro cronológico, el cumplimiento del quinto día hábil. En principio, la forma *cumpliría*, que reemplaza al futuro de indicativo, parece adecuarse mejor al matiz de rumor que domina a todo el artículo; pero acentúa, además, la denuncia del incumplimiento de la ley respecto de los pagos de los sueldos en tiempo. En otras palabras, se proyecta en esta forma la incertidumbre respecto del cobro, incertidumbre que se ve reforzada con la segunda forma de condicional: *estarían cancelados*, que refiere a la fecha tope del cronograma de pagos previsto, que excede bastante lo previsto en la ley.

3. “En este contexto, Sandra Mendoza, en la hipótesis de una confrontación electoral por la gobernación con Capitanich, analizó que tiene “muchos votantes” y que es “más popular” que él, lo que le permitiría ganarle la elección porque los chaqueños votarían a “quien haya estado más cerca de los ciudadanos y que no les haya mentido. En eso gano yo”, concluyó.” (Primera Línea. Locales. 28/12/09. P. 16)

Si bien esta cita es parte del desarrollo de la noticia, su título reza: “Sandra Mendoza: La gente me votaría a mí y no a Capitanich que les miente”. La forma *me votaría* está formando parte de una estructura más compleja, en donde la cláusula subordinada está implícita: “Si me presentara a elecciones”; idea que vuelve a aparecer en el cuerpo de la noticia bajo la forma en la hipótesis de una confrontación electoral.

Es aquí en el cuerpo, donde son significativos los usos de las formas del condicional: *le permitiría ganarle y votarían*, como correlatos de las formas de estilo directo: “Me van a permitir ganarle” y “Me van a votar”. La utilización de estas formas en el estilo indirecto, más ajustadas a la norma lingüística del español general, pero menos usuales que *le iban a permitir ganarle e iban a votar* indica que se insiste más claramente en que se están repitiendo las palabras de otra persona porque el que las refiere no se quiere comprometer o porque no lo cree totalmente.

4. “La situación de las provincias es gravísima y en seis meses, de seguir así, vamos a estar discutiendo y reclamando por el pago de los salarios”, sentenció Eduardo Mijno, titular de Sitech Federación.” (La voz del Chaco. Locales. 11/01/10. P. 2)

Presentamos este caso, ya que el titulado se presenta del siguiente modo: “Conflicto. Gremios estatales mantendrán reuniones y comenzarían con protestas y reclamo judicial”.

Hay aquí, una relación entre el condicional y la perífrasis de futuro en el discurso referido. El uso de comenzaría por parte del periódico, no responde sólo a la necesidad de matizar lo sentenciado por el titular de Sitech, sino también porque dicha sentencia depende de la condición: “de seguir así”, por cierto, elidida en el título.

Por otro lado, al ser gravísima la situación de las provincias, razón por la cual el titular de Sitech no cree que en seis meses cambie la situación, dicho descreimiento se ve reforzado por la manera de expresar la condición: la construcción de + infinitivo, sustituyendo al *si* condicional.

Finalmente, sería interesante ver cómo la superestructura de la noticia puede desplegar toda una serie de juicios por parte de los lectores: comenzarían con protestas y reclamo judicial posee características tipográficas de las que carece vamos a estar discutiendo y reclamando. Por lo demás, ambos enunciados no se corresponden semánticamente, y no son los mismos sujetos enunciadores.

5. “Recién hoy se pondría en marcha el transformador en Paso de la Patria. Durante la jornada de ayer se realizaron las pruebas con bajas cargas de energía y en las próximas horas se exigirá el equipamiento para ver si resiste. Esta tarde a las 18 se pondrá en funcionamiento la nueva fuente eléctrica” (El diario de la región. Locales. 18/01/10. P. 3)

Lo que presentamos aquí, se desarrolla en el título de la noticia, dado que en el desarrollo de la misma no hay usos de la forma de condicional. Si tenemos en cuenta la fluctuación de uso entre esta última y el futuro, advertimos que lo realmente confirmado allí es el aspecto temporal, no el comprobable funcionamiento del transformador. En este sentido, no es casual el juego de hiperonimias establecido entre el lexema hoy seguido de se pondría, dado el marco temporal mucho más general que posee frente a esta tarde a las 18, seguido de futuro.

Teniendo en cuenta la fluctuación de uso entre el futuro y el condicional, en este caso advertimos que lo realmente confirmado allí es el aspecto temporal y no el funcionamiento del transformador. No es casual, por otra parte, el juego de hiperonimias establecido entre el lexema “hoy” (seguido del condicional), marco temporal mucho más general que “esta tarde a las 18” (seguido de futuro).

6. “Para el ministro el repunte de la economía en un 4 por ciento permitirá incrementar los ingresos del Chaco de tal forma que en poco tiempo más se reduzca la deuda con los proveedores y se cancelen los sueldos en los primeros días de cada mes. Este crecimiento de recursos financiará a la caja provincial con 5.500 millones de pesos en rentas generales y a fin de año quedarían más de \$100 millones de superávit fiscal. Una meta mucho más que austera.” (Norte. La Provincia. 25/01/10. P. 5)

Encontramos en este caso un uso de condicional para presentar una conjetura, o información de forma cautelosa. Lo que cabría saber es si este tipo de usos se deben a una cuestión de experiencia de lejanía temporal: “a fin de año”, o por falta de certeza respecto de las condiciones que posibilitarían el superávit.

7. “...Leone confirmó que una vez que esté nuevamente funcionando el equipo en la localidad del interior correntino, ‘se terminarán los cortes rotativos. No puedo asegurar que no se produzcan nuevos cortes, porque no sé si se volverá a romper el transformador. De ser así, sería Dios’, ironizó.” (La voz del Chaco. Locales. 16/01/10. P. 3)

8. “Asimismo, Martínez aseguró que la Provincia realiza gestiones para conseguir el envío de un transformador de similares características al que arribará a Corrientes esta semana, que sería instalado en la estación de Puerto Bastiani. ‘Si todo anda bien, el aparato podría estar en Chaco en febrero, pero hay que ser prudente y no generar falsas expectativas’, aclaró.” (El diario de la región. Locales. 16/01/10. P. 3)

Estos dos últimos casos son muy llamativos por una serie de rasgos. En principio, es significativo el modo de enunciar y el tipo de fuerza ilocutiva que utiliza el periódico (por costumbre o a sabiendas): asegurar y confirmar. Decimos esto, dado que los sujetos enunciadores –a los que refiere el periódico– no aseguran ni confirman nada, o mejor dicho: aseguran la no seguridad, la no certeza.

En los dos casos lo que los funcionarios hacen es eludir responsabilidades ante la posibilidad de que se produzcan nuevos cortes de energía eléctrica.

En el primero, luego de la utilización de formas simples del futuro de indicativo, y no de la forma perifrástica, que, desde la perspectiva comunicativa, estaría señalando mayor compromiso con lo dicho por parte del hablante, éste finaliza su discurso con una construcción condicional de realización imposible (*de + infinitivo*) en la cláusula subordinada, que, de acuerdo con Matte Bon, expresa “condiciones de manera bastante general, sin ninguna toma de posición energética y clara por parte del hablante” (2005:306). Un cierre en el que la intención humorística refuerza la idea de que, desde el gobierno, es muy poco lo que se puede hacer respecto de los posibles cortes.

En el segundo caso, el condicional “podría estar”, con el que el que el funcionario se cubre ante la posibilidad de que no llegue el transformador en el tiempo establecido y se produzcan nuevos cortes, se refuerza con la manifestación explícita de querer “ser prudente” y no “generar falsas expectativas”. En síntesis, no se hace responsable de los cortes ante la eventual falta del transformador.

b) Usos del imperativo

9. “Sandra Mendoza calificó de ‘circo montado por Capitanich’ a su desalojo de la residencia oficial, ordenado por la Justicia y concretado por la Policía, y lo atribuyó a la ‘inmadurez’ del Gobernador: ‘Es tan inmaduro. ¿Sabe cómo se arregla eso? Si me decía: Mirá, no me gustó que vos bajaras a la plaza. ¿Qué hacés? Te vas a la residencia o renunciás al cargo. Eso es madurez.’” (Primera Línea. Locales. 28/12/09. P. 16)

Observamos que en el primer caso, la forma de imperativo “mirá” no tiene el valor de función imperativa, sino que más bien es una fórmula coloquial para llamar la atención del interlocutor.

Por otro lado, y tal como lo plantea Matte Bon, las formas de presente de indicativo “te vas” y “renunciás”, cumplen una función de imperativo, sustitutas de formas propias -andate, renunciá-.

10. “Él lo que tiene de grave es que descreo de la psicoterapia. Y, básicamente, tiene una depresión endógena. Yo le insistí muchas veces a Jorge con que se hiciera tratar, pero hay motivos que no puedo decir...”, señaló. (Primera Línea. Locales. 28/12/09. P. 16)

Este ejemplo manifiesta que no es tarea fácil encontrar ejemplos de imperativos propios en estilo directo. No obstante, encontramos la forma de imperfecto de subjuntivo en estilo indirecto, como correlato de las palabras pronunciadas otrora por la enunciadora: hacete tratar.

Conclusiones

Estimando las ideas expuestas en nuestro marco teórico metodológico, y el tipo de discurso con el que hemos trabajado, hemos intentado en el análisis, insistir en una aproximación al tema de los usos del condicional y del imperativo, desde una perspectiva comunicativo-pragmática.

Esto, nos posibilitaría en próximos trabajos realizar una sistematización respecto de los valores que cobran estas formas complejas que se entrecruzan, se truecan. Al mismo tiempo, considerar que estos valores están dispersos –y de modo muy frecuente- en toda una zona de discursividad social que denominamos “Locales” o “La Provincia”.

Para finalizar, podemos decir que el uso de la lengua en tanto uso modalizante, en la mayoría de los casos presentados, presenta espacios endebles, inestables, con algún componente de falta de compromiso; todo esto por parte de los sujetos enunciatarios en relación con los sujetos enunciatarios. En este sentido, la sección analizada por nosotros, se caracteriza por el pathos dominante (Angenot, M. 1989: 25) de la conjetura, el rumor, la atenuación.

Las formas lingüísticas seleccionadas, podrían dar cuenta de ello.

Referencias

- Alarcos Llorach, E. (1994) *Gramática de la lengua española*, Real Academia Española. Madrid. Espasa Calpe.
- Angenot, M. (1989) *Un état du discours social. Le Preamble*. Québec. Traducción de Alejandro Gay y Gabriela Weller para la Maestría en Sociosemiótica del CEA (UNC), revisada por María Teresa Dalmasso.
- Bello, A. (1984) *Gramática de la lengua castellana*. Madrid. Editorial EDAF.
- Cenoz Iragui, J. (2004) “El concepto de competencia comunicativa”. En *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid. SGEL.
- Di Tullio, A. (1997) *Manual de gramática del español*. Buenos Aires. EDICIAL.
- Escandel Vidal, M.V. (2004) “Aportaciones de la pragmática”. En *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid. SGEL.
- Garcés, María P. (1997) *Las formas verbales en español valores y usos*. Madrid. Editorial Verbum.
- Gelabert, M. J. y otros (1996) *Repertorio de funciones comunicativas*. Madrid. Gredos.
- Gómez del Estal Villarino, M. (2004) “Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de E/LE: Criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos”. En *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid. SGEL.
- Gutiérrez Araus, M. L. (1997) *Formas temporales del pasado en indicativo*. Madrid. Arco Libros.
- Lope Blanch, J. M. (1993) *Ensayos sobre el español de América*. México. Universidad Autónoma de México.
- Lotman, I. M., Ediciones de Desiderio Navarro (1996) *La semiosfera. Tomos I y II*. Madrid. Ediciones Cátedra.
- Lyons, J. (1995) *Semántica lingüística. Una introducción*. Barcelona. Paidós.
- Martín Peris, E. (2004) “La subcompetencia lingüística o gramatical”. En *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid. SGEL.
- Matte Bon, F. (1995) *Gramática comunicativa del español. Tomos I y II*. Madrid. Edelsa.
- Matte Bon, F. (2004) “Los contenidos funcionales y comunicativos”. En *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid. SGEL.
- Real Academia de la Lengua Española (1996). *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid. Espasa Calpe.
- Real Academia de la Lengua Española (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española I, Morfología y Sintaxis*. Madrid. Espasa Libros.
- Real Academia de la Lengua Española, 2009, *Nueva Gramática de la Lengua Española II, Sintaxis*. Madrid. Espasa Libros.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2005, *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid, Santillana.
- Real Academia Española, <[http:// www.rae.es/](http://www.rae.es/)> (Consultado el 15 de marzo de 2010).
- Real Academia Española (2001) *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.

Capítulo 167: 1369-1376

Una visión diacrónica de la alternancia
de variedades en la interacción áulica

Alicia Zangla

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Una visión diacrónica de la alternancia de variedades en la interacción áulica

Alicia Zangla

Universidad Nacional del Sur
Bahía Blanca, República Argentina
aliciaz39@hotmail.com

Resumen

En la interacción áulica podemos observar el uso de variedades correspondientes al rol del docente y al rol del alumno, distinguibles entre sí por la presencia y combinación de marcadores pertenecientes a diferentes niveles lingüísticos. Cada una de estas variedades, constituye un continuum en el que las realizaciones pueden corresponder al polo de mayor o menor formalidad. En la situación de clase es posible observar la alternancia de estas variedades. El propósito de este trabajo es verificar, a través de un análisis diacrónico, la ocurrencia de tales alternancias en la interacción áulica en la ciudad de Bahía Blanca, en el período comprendido entre los años 1933 y 1943. Consideramos en nuestro análisis las reproducciones de situaciones de clase publicadas en revistas editadas por estudiantes secundarios de Bahía Blanca. El marco teórico de referencia está constituido por los supuestos de la Sociolingüística Histórica propuestos por Suzanne Romaine (v. Romaine 1982), quien ha sostenido la posibilidad de usar los hallazgos de la Sociolingüística sincrónica para reconstruir la lengua en su contexto social. Para abordar la alternancia intralingüística empleamos el modelo de marcación de Carol Myers-Scotton (Myers-Scotton 1995), que propone dar cuenta del tipo de cambio de código atendiendo al concepto de marcación.

Introducción

En la interacción áulica podemos observar el uso de variedades correspondientes al rol del docente y al rol del alumno, distinguibles entre sí por la presencia y combinación de marcadores pertenecientes a diferentes niveles lingüísticos. Cada una de estas variedades, a su vez, constituye un continuum en el que las realizaciones pueden corresponder al polo de mayor o menor formalidad.

Dado que representan usos y valores sociales diferentes, es posible observar en la situación de clase, la alternancia de estas variedades, tanto en las emisiones correspondientes a los docentes como a los alumnos.

El propósito de este trabajo es verificar, a través de un análisis diacrónico, la ocurrencia de tales alternancias en la interacción áulica en la ciudad de Bahía Blanca, en el período comprendido entre los años 1933 y 1943. Consideraremos en nuestro análisis las reproducciones de situaciones de clase, casi todas ellas formuladas en tono paródico y humorístico, publicadas en revistas editadas por estudiantes secundarios de Bahía Blanca. Complementariamente, recurriremos a fragmentos de tales publicaciones en los que se hagan referencia las variedades empleadas en el aula.

Nos proponemos como objetivos particulares, en primer lugar, distinguir en las representaciones de la situación de clase mencionadas, las variedades correspondientes a la diada docente-alumno, tomando como criterio para su identificación la co-ocurrencia de haces de rasgos correspondientes a diferentes niveles del sistema lingüístico (v. Zangla 2009). En segundo lugar, verificar la alternancia de tales variedades. En tercer lugar, reconocer instancias de alternancias esperadas y no esperadas y por último, comparar las conclusiones obtenidas con las correspondientes al análisis sincrónico de la alternancia de variedades, llevado a cabo en interacciones producidas en escuelas de enseñanza secundaria de la ciudad de Bahía Blanca, durante los años 2007 y 2008 (v. Zangla 2009).

Marco teórico-metodológico

El marco teórico de referencia está constituido por los supuestos de la Sociolingüística Histórica propuestos por Suzanne Romaine (v. Romaine 1982) quien ha sostenido la posibilidad de usar los hallazgos de la Sociolingüística sincrónica para reconstruir la lengua en su contexto social. Las pautas relativas a la alternancia de variedades pueden cambiar a lo largo del tiempo y, por lo tanto son relevantes para el trabajo de la Sociolingüística Histórica.

Para abordar la alternancia intralingüística emplearemos el modelo de marcación de Carol Myers-Scotton (Myers-Scotton 1995) que propone dar cuenta del tipo de cambio de código atendiendo al concepto de marcación. Postula que en un escenario social determinado de una comunidad, en la que se emplea más de una lengua o variedad, una de ellas constituye la elección esperada, no marcada mientras que el empleo de la otra será marcada, i.e. no esperada. Esta última elección conlleva un significado pragmático que se agrega al lingüístico.

Como mencionamos supra, en la presente contribución analizaremos las representaciones de situaciones áulicas publicadas en revistas de estudiantes correspondientes a los diez años comprendidos entre 1933 y 1943, período signado por una democracia fraudulenta.

Contexto histórico

El movimiento militar que en 1930 interrumpió el mandato constitucional de Hipólito Irigoyen y llevó al gobierno a José Félix Uriburu, inició un período caracterizado por la restauración del conservadurismo en nuestro país.

En el seno del gobierno militar mencionado, pugnaban dos grupos: uno de corte fascista que proponía una transformación institucional y otro, que pretendía el reemplazo del gobierno radical por otro que representara los intereses conservadores. La segunda postura fue la que prevaleció se sostuvo la convicción de que era necesario recurrir al fraude electoral para mantener la ficción de democracia. En este contexto, el oficialismo se adjudicó el triunfo el 8 de noviembre de 1931, consagrando ganador a Agustín P. Justo, quien gobernó desde 1932 a 1938.

Si bien las clases conservadoras apoyaban al gobierno, el ejército y la Iglesia Católica fueron sus principales pilares.

Por su parte, la oposición estaba formada por los socialistas, los demócratas progresistas, encabezados estos últimos en el Congreso por Lisandro de la Torre, y la Unión Cívica Radical, a pesar de no tener representación parlamentaria.

A su vez, los sectores fascistas del ejército pugnaban por debilitar la autoridad del gobierno vigente.

Cuando en 1938 accede a la presidencia Roberto Ortiz, por medio también de elecciones fraudulentas, se insinúa una intención de normalizar la vida institucional del país.

Una severa enfermedad obligó a Ortiz a renunciar y cede su lugar al vicepresidente Castillo, de extracción conservadora. Su gobierno coincidió con el inicio de la segunda guerra mundial, frente a la cual Argentina se mantuvo neutral. Esta determinación, sumada al malestar reinante entre los sectores nacionalistas del ejército, provocó el derrocamiento del gobierno en 1943.

Las fuentes consideradas en este trabajo corresponden al período descripto.

Fuentes

Para nuestro análisis consultamos las revistas publicadas por centros y agrupaciones de estudiantes secundarios de la ciudad de Bahía Blanca. Hemos recurrido a la Biblioteca Popular Bernardino Rivadavia y a la biblioteca del Colegio Don Bosco, ambas de Bahía Blanca, para la obtención del material. Estas dos instituciones son las únicas que, según nuestro conocimiento, conservan en nuestra ciudad publicaciones producidas por estudiantes secundarios correspondientes al período de tiempo considerado en esta comunicación.

Nuestro corpus está compuesto por las siguientes publicaciones:

Brújula. Revista defensora de los derechos de los estudiantes bahienses. Se conservan los números 1; 2 y 3 del año 1933.

Carácter. Revista del Colegio Don Bosco. La biblioteca de dicho colegio conserva en casi su totalidad las publicaciones correspondientes al período aquí considerado. Éstas eran de carácter mensual, o bimestral y se publicaban durante el año lectivo¹.

El intercolegial. Ateneo cultural de la juventud. La Biblioteca B. Rivadavia cuenta con un ejemplar correspondiente al año 1943.

El secundario. Publicación mensual ilustrada. Órgano de todos los estudiantes secundarios de Bahía Blanca. Se conservan en la Biblioteca B. Rivadavia los números 1; 2 y 3 del año 1933.

Ensayos estudiantiles, publicación del centro de estudiantes de la Escuela Nacional de Comercio. Se conserva en Biblioteca Rivadavia el número 7 del Año II, año 1933.

Estudiantina. Fraternidad. Órgano oficial de la agrupación estudiantil bahiense. La Biblioteca Rivadavia conserva los números 1 a 3 del Año I, publicados en 1943.

Optimismo, publicación del 4º año de la Escuela Nacional de Comercio. La Biblioteca Rivadavia posee el número 7 del año III del año 1934.

Unión estudiantil, editada por estudiantes del Colegio Nacional, Escuela de comercio, Escuela Normal mixta y Colegio Don Bosco. Se conservan en la Biblioteca Rivadavia las publicaciones correspondientes a los años 1933-1934 y el número 13 del año 1935.

A continuación presentamos una caracterización de las variedades involucradas en la interacción áulica, atendiendo a las conclusiones obtenidas en nuestro análisis sincrónico, que acompañamos con ejemplos extraídos del material empleado en el presente análisis diacrónico.

Variedades correspondientes al rol del docente.

La variedad correspondiente al polo de mayor formalidad es la que usa el docente cuando habla para sus alumnos y no con sus alumnos. En general se emplea para explicar. Se caracteriza en el nivel léxico por la presencia de términos específicos de la disciplina impartida².

En el nivel pragmático se registran estrategias de cortesía, como el uso de verbos en primera persona plural inclusiva para dar instrucciones:

Vamos a ver como se saben la lección³ (*Carácter*, Año XVI junio de 1933 N° 2 p. 7).

Se observa también abundancia de oraciones interrogativas formuladas como una invitación a participar en la clase, o como una estrategia de corrección.

¿Qué lección tenemos para hoy? (*El Secundario*, Año I N° 1 marzo 1933 p. 5)

La variedad correspondiente al polo de menor formalidad es aquella que emplea el docente para dirigirse en particular a un alumno, para hacer una corrección, reprenderlo o comprometerlo a que realice alguna acción. Se caracteriza por el empleo del imperativo en segunda persona singular para dar órdenes, sin recurrir a estrategias de cortesía.

Pase y exponga la lección. (*Brújula*, Año I N° 2 abril de 1933 p. 10).

Variedades correspondientes al rol del alumno.

La variedad correspondiente al polo de mayor formalidad es la empleada por el alumno en las lecciones orales y al dirigirse al docente.

En el nivel léxico se registra el empleo de términos específicos correspondientes a las disciplinas que se imparten en la escuela.

-¿Sabés hacer la figura?

(*Carácter* Año XVI N° 2 junio de 1933 p. 7)

En el nivel pragmático se registra el uso de “usted” para dirigirse al docente.

Alumnos.- Hemos sabido que se ha sacado usted la grande en la lotería. (*El Secundario*, Año I N° 2 mayo de 1933)

el predominio de oraciones enunciativas que funcionan como respuestas a las preguntas realizadas por los docentes.

La variedad correspondiente al polo de menor formalidad es aquella variedad usada por los alumnos para dirigirse a sus pares.

Las intervenciones formuladas en esa variedad se caracterizan por no estar limitadas por la estructura de la interacción áulica, es decir, los alumnos participan sin la invitación o permiso del docente para hacerlo.

En el nivel pragmático se registra el empleo de formas vocativos como “che”, “muchachos”, propias del trato cercano e informal.

Miglé.- (pasando y a los compañeros del primer banco) Sopleen muchachos.

Miglé.(al alumno del primer banco).- Vamos, che!.. (*El Secundario*, Año I N° 2 mayo de 1933 p. 6).

Hemos registrado en las revistas que componen nuestro corpus el empleo de estas formas en remedos de conversaciones entre compañeros que no se encontraban interactuando en clase, pero sí en situaciones informales, como encuentros en confiterías, o aun dentro de la escuela, pero en recreos, lo que permitiría suponer que tales formas podrían constituir un “modo de hablar” cercano al polo de la informalidad.

-Hola negro! ¿Cómo te va?... Sentáte- me dijo.

(*Unión estudiantil*, Año III N° 12 diciembre de 1943 p. 16)

El empleo de la forma de tratamiento “vos” es también un rasgo que marca informalidad. Según Beatriz Fontanella (1992:68), todavía en 1930 no se había extendido el voseo a algunos estilos, como el epistolario. Por lo tanto coexistían las formas “usted”, “tú”, “vos”, siendo estas últimas las que connotaban trato informal.

Por otra parte, el trato entre jóvenes de la misma edad, pero con los que no se tenía relación frecuente, era de “usted” (v. Rigatuso 1992). En los siguientes fragmentos se reproduce la representación de conversaciones entre jóvenes de la misma edad que no se conocen, o no se tratan con asiduidad, en las que los participantes se tratan de “usted”.

-Ilba dijo:-¿Cuándo sale la revista que usted tan dignamente dirige, Sr. Enrique M.?

(*Unión estudiantil*, Año III N° 12 diciembre de 1934 p. 17)

¿Qué opina Ud. del estudiante bahiense?

(*Unión estudiantil*, Año I N° 11 septiembre de 1934 p. 18)

Por último, el siguiente fragmento de una crónica estudiantil corroboraría la conciencia, por parte de los hablantes, de la existencia de una variedad informal, propia del rol del alumno.

Mientras la pluma alegre parecía divertirse bosquejando dibujos, planeando firmas y rúbricas sobre un borrador, llegó a mis oídos la dulce y a la par tierna voz de una musa. Le oí decir: “...Tiempo ha que los cronistas de

CARÁCTER al irse me han dejado abandonada y desde entonces vago triste y solitaria por el estudio único confidente de mis horas de alegría y pesar...”

Luego, expresándose en un lenguaje genuinamente estudiantil y pupilesco, me dijo: “... Como introducción de tu crónica; dile a los nuevos estudiantes y recuérdales a los viejos que los que tragan y rompen la pegan y que los que apolillan y farrean suenan...”

(*Carácter*, Año XXI N° 129 mayo de 1938 p. 6)

Analizaremos a continuación la alternancia de variedades registradas en las representaciones de interacciones áulicas halladas en las revistas estudiantiles aquí consideradas.

Alternancia de variedades en la interacción áulica

Una clase de Geografía Humorística

(Pasado al cinematógrafo sin celuloide)

El profesor (entrando).- Buenos días.

Los alumnos (en coro).- Buenos días señor.

Un alumno (levantándose).- Señor, la clase me ha comisionado, para que le pida, nos haga el favor de no tomarnos la lección porque no pudimos prepararnos.

(Se oyen risas contenidas en el fondo de la clase).

El profesor.- Ya les he dicho, que no vengo a chacotear, y a mi no me importa que no se hayan preparado, ahora mismo comenzaré a preguntar.

Un alumno (con apuro).- Señor me permite salir? (al compañero en tono más bajo) Che, no vaya que me llame.

El profesor.- Salga. (Mirando la libreta) Señor Pérez.

El alumno.- ¿Señor?

El profesor.- Pase a dar lección.

El alumno Pérez.- No la sé señor.

El profesor (con firmeza).- Pues tiene cero (Mira nuevamente la libreta y llama:) Señor González.

El alumno González.- Señor, permítame salir.

El profesor.- Le he llamado a dar lección y no tiene permiso.

González.- Señor, es urgente.

El profesor.- ¿Qué le pasa?

González (con tono acongojado) Tengo dolor de estómago, señor.

El profesor.- Bueno salga. (Llama a un alumno que nunca sabe nada:) Pase ahora el señor Miglé.

Miglé.- (pasando y a los compañeros del primer banco) Soplen muchachos.

El profesor.- ¿Qué lección tenemos, para hoy?

Miglé. (al alumno del primer banco).- Vamos, che!..

El alumno del primer banco (bajito) a Miglé: Tenemos Santiago del Estero.

Miglé (repitiendo).- Tenemos Santiago del Estero.

El profesor.- Dígame las ciudades principales y lo mando a su asiento.

El alumno (comenzando).- La capital de Santiago del Estero es... es...

El alumno del primer banco: Santiago del Estero, che.

Miglé (repitiendo).- Santiago de Estero, señor.

El profesor.- Está bien, siga.

Un alumno en el fondo de la clase, aprovechando la mirada de Miglé, hace la señal de la cruz para que éste se de cuenta, que es la ciudad de Santa Cruz.

Migle (contento).- Padre Nuestro, señor. (Risas y ruido en la clase).

El Profesor (en tono severo).- ¡Siéntese! Parese mentira. Nadie estudia, nadie sabe nada y todavía se ríen! (Toca el timbre).

Un alumno: ¡Qué alivio!

Profesor.- Hasta mañana y prepárense bien.

Alumnos.- Hasta mañana, señor

LEDI

El secundario N° 1, Bahía Blanca, 20 de marzo de 1933

En la tercera intervención de Un alumno observamos un cambio de variedades motivado por el cambio de interlocutor: cuando se dirige al docente, emplea una variedad formal, pero al hablarle a sus compañeros se produce un cambio de variedad marcada por la presencia de che y la expresión coloquial no vaya que me llame.

En las primeras intervenciones de Miglé, dirigidas a sus compañeros emplea también una variedad informal: Soplen muchachos; Vamos che.

En cuanto a las intervenciones del docente, también se registran alternancias. Emplea la variedad más cercana al polo de la formalidad cuando se dirige a toda la clase: ¿Qué lección tenemos para hoy? En esta instancia usa la primera persona plural inclusiva.

En cambio, cuando le habla a un alumno en particular para reprenderlo, emplea el imperativo, sin estrategias de cortesía que mitiguen el impacto de la orden: Siéntese! La acotación que precede al enunciado -(en tono severo)- corrobora la motivación que promueve el cambio de variedad.

La clase

Julio F. Aramburu

(El profesor entra en el aula de un modo fuera de lo habitual. Esto no quiere decir que se introduzca por la ventana o que trasponga el umbral de la puerta gateando a cuatro patas. No, nada de eso. Significa solamente que en su rostro, una espléndida sonrisa ha substituido al archiconocido ceño de los seis días de la semana escolar).

Alumnos.- Buenos días, señor profesor.

Profesor.- Buenos días, mis alumnos.

Carlos (a Horacio con ironía).- ¿Mis alumnos?... Habré oído bien o me engañan mis facultades?

Horacio.- ¡Tanta amabilidad me confunde!

Alumnos.- Hemos sabido que se ha sacado usted la grande en la lotería.

Profesor.- ¡Ah!...

Alumnos.- Y lo felicitamos.

Profesor.- Gracias, muchas gracias. Veo que compartís conmigo la alegría de mi buena estrella y esto me complace mucho. Pero... también os diré ... que yo no merezco vuestras felicitaciones... El dinero obtenido por el azar no representa esfuerzo alguno y yo siempre he apreciado más el que he ganado con el sudor de mi frente, pues lo considero como premio a mi trabajo

Alumnos (aplaudiendo).- Muy bien, muy bien.

Profesor.- Y ahora, muchachos, ¿no os sentís con ganas de trabajar para encontrar en la nota la justa recompensa?

Alumnos.- Sí señor.

Alberto.- ¡Con muchísimas ganas!

Profesor.- Entonces, pase usted Alberto a dar la lección.

Alberto (saltando como un resorte).- ¡Cómo!...este...; mire, señor... este, yo... yo, señor...

Profesor.-¡ Bueno! yo... digo usted, ¿usted qué?

Alberto.- Sí yo... yo, usted sabe, ¿no?

Profesor.-¡Hombre! Hasta que se le ha paralizado la lengua.

Nuestros profesores, nuestros padres y

Alberto (sobreponiéndose).- No pude estudiarla, señor.

Profesor.- ¿Cómo? ¿No era el que tenía tantos deseos de trabajar?

Alberto.- Sí señor, en efecto. Hoy me hallo con muchas ganas de trabajar, pero en cambio ayer me ocurría todo lo contrario.

Profesor.- Pero...

Alumnos.- Perdónelo, señor, hoy que todos estamos tan contentos.

Profesor.- Bueno, bueno. No quiero aguarles el día. Voy a explicar.

Alumnos.- Muy bien, muy bien.

Alberto (con un suspiro se deja caer en el banco) .-¡Gracias a Dios!

Oscar.- Y a la lotería, ¿no te parece, che?

El secundario N° 2, Bahía Blanca, 5 de mayo de 1933.

En las emisiones correspondientes al profesor, advertimos un cambio de variedades al confrontar las primeras intervenciones con aquellas en la que comprueba que los alumnos no han estudiado. En estas últimas emplea el imperativo en segunda persona singular.

En cuanto a las intervenciones de los alumnos, observamos que en la última, dirigir a su compañero, Oscar usa la forma che y emplea el trato de vos.

En los dos casos presentados, las alternancias son esperadas o no marcadas, puesto que cambian de variedad al cambiar el interlocutor, en el caso de los alumnos, o al cambiar el tópico (va de al explicación al llamado de atención) en el caso del profesor.

“Mayo”

Miércoles 17. ...Sala de amplias proporciones. Pupitres distribuidos en cuatro hileras. Rápido voltear de hojas en procura del teorema que nos ha de tocar e suerte. La mirada inquisidora del P. Gruslín atisba los semblantes y termina por posarse en uno de los futuros mártires de las matemáticas. Me siento perdido...

Suena el fatídico

-Vamos a ver como sabe la lección. Pasen adelante... (pausa). Se me ocurre una idea. Le hago cosquillas al que se sienta adelante, este absorto en la demostración de un teorema, no puede contenerse i da un salto en el asiento.

Furibundo exclama:

-¿Quién fue?

-Vea le recomiendo que no haga chistes!

-Qué! Si andan macaneando ¿qué culpa tengo yo?

-Bueno pase adelante.

Faltan aún tres para ocupar sus puestos en el pizarrón. Varios continúan la "juerga".

-Pase VD, VD y VD...

Me eh salvado! Rezo un Padrenuestro en acción de gracias...Han pasado veinte minutos. Un nuevo turno ah de remplazar al primero.

-Che, no se nada ¿qué hago?

-¿Sabés hacer la figura?

-Sí

-Y bueno mientras la hacés se van como cinco minutos... Después yo te voy a "soplar"

...

En ese momento por detrás de los vidrios de al puerta apareció la silueta del P. López. (todos)- Padre! el P. Consejero!...

Breves minutos de conversación entre ambos superiores.

Luego:

-Formen fila afuera.

-¿A dónde vamos padre?

-Al Colón a escuchar una conferencia de Matemáticas que dará el Sr. De Geus:

(Carácter Año XVI N° 2 junio de 1933 p. 7)

En este ejemplo, advertimos cambios de variedades no marcadas en las emisiones de los alumnos que alternan al dirigirse a sus pares o al docente, pero también se registra un cambio marcado, en la intervención del alumno Qué! Si andan macaneando ¿qué culpa tengo yo? dirigida al profesor. El empleo de esta variedad informal, motivada por el fastidio de ser molestado por su compañero, no es la esperada y reconocida como aceptable en esta situación.

Comparación de las muestras correspondientes al período 1933-1943 con las correspondientes al período 2007-2008.

Es necesario aclarar que el análisis sincrónico se basa en la transcripción de grabaciones de interacciones áulicas reales, mientras que la muestra correspondiente a 1933-1943 está constituida por imitaciones satíricas escritas para una revista estudiantil.

Creemos posible realizar esta comparación atendiendo a la interrupción de las marcas de la oralidad promovida por el propósito paródico que persiguen los textos considerados en esta comunicación (v. Cano Aguilar 1998).

El estudio de caso sincrónico permite concluir que existen marcadores lingüísticos pertenecientes a los niveles fonológico, léxico y pragmático que distinguen las variedades lingüísticas que corresponden al rol de docente y de alumno. Estas realizaciones configuran a su vez variedades que se ubican en los polos de una escala continua correspondiente al grado de formalidad. Las variedades mencionadas alternan en el curso de la interacción. Tales alternancias pueden producirse porque se modifica algún elemento de la situación, como tema o interlocutor, y entonces resulta una alternancia no marcada, o porque los hablantes desean des-identificarse respecto al conjunto de derechos y obligaciones establecidos para ese intercambio y realizan, en ese caso, una elección de código marcada.

Comparando ambas muestras, observamos en primer término, que la alternancia de variedades predominante en las dos es la no marcada, es decir aquella esperada en la situación de clase: el alumno se dirige al docente empleando la variedad formal y la informal para referirse a sus pares.

Por su parte, notamos que tanto en la muestra 1933-1943, como en la correspondiente al período 2007-2008, los docentes emplean la variedad ubicada en el polo de mayor formalidad cuando hablan a los alumnos en conjunto con el fin de hacer consideraciones generales o explicar, como en el ejemplo citado, cuando se refiere al valor de ganar el dinero con esfuerzo. En cambio, cuando se dirige a un alumno en particular, emplea la variedad más cercana al polo de la informalidad.

Cuando se produce una alternancia no esperada o marcada, se debe a una situación de enojo o que es percibida por el hablante como agresiva o incómoda.

En segundo lugar, advertimos que gran parte de los marcadores lingüísticos que permiten reconocer las distintas variedades involucradas en la situación de clase se mantienen constantes, a excepción de la alta frecuencia del empleo del pronombre "usted" por parte del docente para dirigirse al alumno y la ausencia de diminutivos como estrategia de cortesía, constatadas en la muestra 1933-1943.

Conclusión

Creemos que el hecho de que, prácticamente, no exista discontinuidad en los resultados obtenidos a través del análisis de varias muestras, se debe al carácter altamente convencionalizado de la interacción áulica y de los roles prefigurados y creados en ésta. Existe un “debe ser” que pauta el comportamiento de docentes y alumnos y que solo se hace explícito cuando alguno de los actores de desliza del lugar que su rol le impone.

Estas formas de comportarse, incluido en ellas el comportamiento lingüístico, y que son mantenidas históricamente como una tradición institucionalizada por la escuela, forman parte del llamado “currículum oculto”, de aquellos saberes acerca de los cuales existe el acuerdo tácito de transmitirlos.

Notas

- 1 Si bien la revista publicaba textos de alumnos que cursaban la enseñanza primaria, se consideraron solamente los textos producidos por los alumnos de enseñanza secundaria.
- 2 Por no ser pertinente para el análisis aquí propuesto, se han excluido los rasgos correspondientes al nivel fonológico.
- 3 En la transcripción del material se han conservado los errores gramaticales y de ortografía que constan en el original.

Referencias

- Cano Aguilar, Rafael (1998) “La transcripción de las declaraciones en documentos indios (s. XVI)”. En Oesterreicher, W, Eva Stoll y Andreas Wesch (eds.) *Competencia escrita, tradiciones discursivas y variedades lingüísticas*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Fontanella de Weinberg, María Beatriz (1987) *El español bonaerense. Cuatro siglos de evolución lingüística (1580-1980)*. Buenos Aires: Hachette.
- Fontanella de Weinberg, María Beatriz (1992) “Una variedad lingüística en busca de su propia identidad”. En Fontanella de Weinberg, B; Patricia Vallejos y Yolanda Hipperdinger, *Estudios sobre el español de la Argentina*, Bahía Blanca: Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur.
- Myers-Scotton, Carol (1993) *Social motivations for codeswitching. Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon Press.
- Rigatuso, Elizabeth M (1992) *Lengua, Historia y Sociedad. Evolución de las fórmulas de tratamiento en el español bonaerense (1830-1930)*. Bahía Blanca: Gabinete de Estudios Lingüísticos, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur.
- Romaine, Suzanne (ed.) (1982) *Sociolinguistic variation in speech communities*. London: Edward Arnold.
- Romero, José Luis (1965) *El desarrollo de las ideas en la sociedad argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Romero, José Luis (1982) *Las ideas políticas en Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Zangla, Alicia (2009) “Alternancia intralingüística en la interacción áulica”. En *V Jornadas Interdisciplinarias del Sudoeste Bonaerense*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.