

# **ACTAS DEL II COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA**

**EL DIÁLOGO:  
ESTUDIOS E INVESTIGACIONES**

**La Plata | Argentina  
11, 12 y 13 de mayo de 2005**

**Compiladora: Luisa Granato**



**ACTAS DEL II COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA**  
**El diálogo: Estudios e investigaciones**  
**La Plata | Argentina**  
**11, 12 y 13 de mayo de 2005**

---

**Universidad Nacional de La Plata**

Rector **Méd. Vet. Alberto Dibbern**

**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**

Decana	<b>Prof. Ana María Barletta</b>
Vicedecano	<b>Prof. Ricardo Crisorio</b>
Secretario de Asuntos Académicos	<b>Dr. Aníbal Viguera</b>
Secretaria de Investigación y Posgrado	<b>Dra. Gloria Chicote</b>
Secretario de Extensión Universitaria	<b>Lic. Héctor Luis Adriani</b>



# II COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA

El diálogo: Estudios e investigaciones

La Plata | Argentina

11, 12 y 13 de mayo de 2005

---

## Instituciones convocantes

**International Association for Dialogue Análisis (IADA)**

**Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (CEIL)**

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE)  
de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

**Grupo ECLAR (El Español de Chile y Argentina)**

Universidad Nacional de La Plata  
Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC)

---

## Comisión Organizadora

Presidenta **Luisa Granato**

**Julieta Amorebieta** **Karina Ibáñez**

**Beatriz Cagnolatti** **Nelba Lema**

**Andrea Cucatto** **Leticia Móccero**

**Gabriela Daule** **Silvia Naciff**

**Carolina Ferrari** **Guillermina Piatti**

**María Luisa Fernández** **Paola Rosica**

**Marina Grasso** **Yovanka Vukovic**

## Colaboradores

Profesores, graduados y alumnos de la  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,  
Universidad Nacional de La Plata

---

## II COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA

El diálogo: Estudios e investigaciones

La Plata | Argentina

11, 12 y 13 de mayo de 2005

---

### *INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR DIALOGUE ANÁLISIS (IADA)*

Presidenta **Edda Weigand** / Münster, Alemania

Vicepresidente **Ernest W.B. Hess-Lüttich** / Bern, Suiza

Secretaria **Lawrence N. Berlin** / Chicago, EE.UU.

Miembros del Comité Ejecutivo **Svetla Cmejrkova** / Prague, República Checa

**Marcelo Dascal** / Tel Aviv, Israel

**Cornelia Ilie** / Orebro, Suecia

**Liliana Ionescu Ruxandoiu** / Bucharest, Rumania

**Catherine Kerbrat-Orecchioni** / Lyon, Francia

**Elda Weizman** / Ramat Gan, Israel

Representantes de América Latina **Luisa Granato** / La Plata, Argentina

**Adriana Bolívar** / Caracas, Venezuela

---

Actas del II Coloquio Argentino de la Asociación Internacional de  
Análisis del Diálogo. El diálogo: estudios e investigaciones /  
Luisa Granato...[et.al.]. - 1a ed. - La Plata: Universidad  
Nacional de La Plata, 2005.  
CD-Rom.

ISBN 950-34-0336-7

1. Lingüística  
CDD 410

Fecha de catalogación: 11/10/2005

**Compiladora**

Luisa Granato

**Edición**

Silvina García Guevara | [silvinagg@ciudad.com.ar](mailto:silvinagg@ciudad.com.ar)

Nora Manrique | [noramanrique@yahoo.com.ar](mailto:noramanrique@yahoo.com.ar)

## Presentación

El diálogo es, sin duda, una de las actividades que el hombre realiza con mayor frecuencia en su vida de relación. Son escasos los encuentros sociales, entendidos como acciones compartidas, que pueden prescindir de la comunicación verbal oral. Sin embargo, hace relativamente poco tiempo que se otorgó al diálogo como proceso discursivo un lugar preponderante en los estudios del lenguaje y que se reconoció la importancia de indagar acerca de diferentes aspectos relacionados, por ejemplo, con la manera en que se significa en la interacción, los procesos cognitivos que intervienen en la producción y en la interpretación de la palabra hablada, los recursos lingüísticos utilizados por los interactuantes para expresar sus ideas y sus emociones, la influencia de factores extralingüísticos.

Hablar de la especificidad de la lengua en la interacción verbal es hacer referencia a una multiplicidad de formas discursivas, géneros, estrategias y recursos lingüísticos. No hay un solo diálogo sino tantos diálogos como encuentros institucionales y no institucionales puedan producirse.

El reconocimiento de la centralidad de los estudios del diálogo ha dado como resultado un creciente interés, por parte de los investigadores, en los temas que aportan al conocimiento del discurso oral y a la creación de constructos teóricos que dan cuenta de los procesos involucrados en su producción. Así la interacción verbal es objeto de estudio de perspectivas que van más allá del análisis del código, pero que no lo excluyen.

El *Segundo Coloquio Argentino de la Asociación Internacional de Análisis del Diálogo*, que tuvo lugar en la ciudad de La Plata entre el 11 y el 13 de mayo de 2005, congregó a colegas de diferentes campos de estudio que presentaron reflexiones sobre temas teóricos y resultados finales o parciales de investigaciones en curso. Muchos académicos del país y algunos del exterior respondieron a esta convocatoria y dieron forma a un evento que resultó un ámbito de discusión sumamente enriquecedor. A pesar de que la mayoría de los participantes proviene de la lingüística, contamos también con contribuciones desde disciplinas como la psicología, la abogacía, la literatura, las lenguas clásicas, la educación, la música. Un rápido recorrido por los títulos de las exposiciones pone en evidencia esta variedad de orientaciones desde las cuales se realizan estudios de la interacción verbal en nuestro país.

En las conferencias plenarias, desarrolladas por invitados especiales, se abordaron estudios del diálogo en la literatura, en el texto dramático, en los textos humorísticos. Se expuso sobre la multimodalidad y el diálogo en la interacción social, y se desarrolló un análisis de las unidades del discurso oral y su relación con diferentes tipos de marcadores discursivos.

En los once paneles a cargo de especialistas en los temas elegidos, se pudo apreciar una amplia gama de problemáticas relacionadas con el diálogo y enfocadas desde diversas áreas del conocimiento. Se expuso acerca del diálogo en los espacios épico y trágico en la literatura clásica griega, la conducta comunicativa en la interacción institucional, las estrategias discursivas de los jóvenes universi-

tarios, el foco o la intensidad de los elementos predicativos, las perspectivas filosóficas del diálogo, el diálogo desde la diversidad disciplinaria, el diálogo y la cognición, el lenguaje de la pobreza, la construcción del rol social de los estudiantes universitarios a través del diálogo, el diálogo en los interlenguajes, el humor en el diálogo.

Las presentaciones orales o en carteles trataron temas vinculados con la conversación en la sala de clase, los intercambios institucionales, las características lingüísticas y paralingüísticas de la conversación, la cortesía en el lenguaje, la traducción del diálogo, los actos discursivos en el diálogo, los géneros en la lengua oral, los diálogos como material de enseñanza de una lengua extranjera, el significado pragmático en los diálogos, el uso de deícticos en la interacción, el diálogo y la religión, los diálogos en los medios, el diálogo en rituales aborígenes, el diálogo en el 'chat', el diálogo en los debates parlamentarios, el humor en la interacción en la clase, la dialogicidad en el discurso narrativo.

A través de estos trabajos de temas y enfoques tan variados, se mostraron también métodos y técnicas de análisis diversos, utilizados en las investigaciones realizadas.

Esta colección muestra todos aquellos trabajos cuyos autores manifestaron deseos de publicar y que incluimos en su versión original. Se trata de contribuciones a los paneles y presentaciones individuales orales o en carteles.

**Luisa Granato**  
Diciembre de 2005

## EL DIÁLOGO ENTRE PSICÓLOGOS Y FAMILIAS EN JUICIO

Hilda Abelleira

Ex integrante de la Asesoría Pericial de los Tribunales de la Provincia de Buenos Aires | Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata | Argentina

Norma Delucca

Ex integrante de la Asesoría Pericial de los Tribunales de la Provincia de Buenos Aires | Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata | Argentina  
[nordelucca@latinmail.com](mailto:nordelucca@latinmail.com)

### Resumen

En este trabajo se analizan dos niveles del diálogo. En primer lugar, las vicisitudes que a lo largo del tiempo han caracterizado el diálogo entre psicólogos y jueces en los procesos judiciales: cómo ha ido cambiando la forma de definir los fenómenos estudiados y de comunicarlos a la luz de nuevas teorizaciones; la necesidad de “traducir” conceptos para hacerlos comprensibles hacia quienes va dirigida la explicación; y el efecto de nuevos modos de conceptualizar la interdisciplina como “suplementación” de conocimientos y saberes, con puntos de encuentro. El segundo nivel abarca las estrategias del diálogo con las familias, para poder desentrañar –más allá de los enunciados manifiestos y estereotipados que formulan los adultos en juicio– las complejas tramas vinculares que los sustentan. Esta perspectiva implica un diálogo especial con los niños, cuyo decir se expresa no sólo en relatos verbales, sino de manera metafórica en producciones gráficas y lúdicas. Se comunica el hallazgo que significó en la práctica con familias, lo que se produce en forma conjunta entre padres e hijos en presencia del profesional que interviene en este abordaje especial.

Nos planteamos en este trabajo el análisis de dos niveles del diálogo que hemos ido construyendo a lo largo del tiempo desde nuestra función pericial.

Por un lado, los avatares del diálogo que se fue armando entre Psicólogos y Jueces al interior de la Institución Judicial.: cómo fuimos cambiando la forma de definir los fenómenos estudiados y de comunicarlos a la luz de las nuevas teorizaciones; la necesidad de “traducir” conceptos para hacerlos comprensibles desde quienes reciben la información, así como el efecto de nuevos modos de conceptualizar y ejercer la interdisciplina.

El otro nivel, refiere a las estrategias del diálogo que vamos creando con las familias, para poder descifrar –más allá de los enunciados manifiestos y estereotipados que formulan los adultos en juicio– las complejas tramas vinculares que los sustentan.

Nuestra práctica psicológica con familias en proceso de divorcio y las problemáticas que de ello se derivan, ha implicado una construcción compleja, como también lo ha sido el vínculo con los equipos jurídicos con quienes se comparte la tarea de encontrar desde la especificidad de cada disciplina –Derecho y Psicología– una respuesta a lo que las personas esperan encontrar en su acudir a la justicia.

El diálogo entre profesionales de ambas disciplinas, es por lo tanto absolutamente necesario si se pretende su confluencia para permitir un dictamen jurídico que se acer-



que lo más posible a la solución del problema. Y esto exige una reflexión crítica sobre el lenguaje conque uno le habla al otro, y sobre el contexto en el que se produce.

Dentro de esta complejidad es importante considerar: el esfuerzo que implica para nosotros como Psicólogos la inclusión en una institución fuertemente reglada, con características singulares y específicas y el permanente e inevitable avance y cuestionamiento de los fundamentos teórico-clínicos que van transformando nuestro pensar y decir.

Los decires de los habitantes del Derecho, no sólo poseen una jerga especial –como toda disciplina– sino que asientan en una concepción del ser hablante que difiere de la nuestra.

Sin abundar en esta caracterización, que en parte está incluida en lo que plantean el Dr. Domenech y la Dra. Lapalma, señalemos que uno de los mayores obstáculos que hemos enfrentado, es que la representación del ser humano que se infiere del discurso jurídico es la de un sujeto fundamentalmente racional, con capacidad de manejar su conducta a través de la voluntad y relativamente aislado de sus condiciones de existencia.

A su vez, está implícita desde el posicionamiento del Juez, la posesión de una objetividad desinvolucrada de aquello que se pretende entender. Esta representación es correlativa con la del sujeto de las Ciencias de la Modernidad.

Concepción subyacente al Derecho como ciencia, a la que muchos de sus representantes adhieren de manera acrítica, pero que no es general y unívoca. Encontramos en nuestros interlocutores diferentes posicionamientos que a veces suponen actitudes ambiguas y contradictorias, que dan cuenta de crisis y cuestionamientos no resueltos, junto a otras posturas críticas y reflexivas que nos aproximan en cuanto a los modos de concebir la subjetividad y favorecen el diálogo interdisciplinario.

El problema no reside en las concepciones divergentes en sí, sino en el hecho de que el que ocupa un lugar jerarquizado como es el juez, transmite esa exigencia de adecuación.

En la práctica se traduce en ciertas demandas al psicólogo, de dar respuestas con absoluta certeza. Por ej.: recordamos una pericia paradigmática de una pareja en un juicio de nulidad de matrimonio. Fue imposible satisfacer al juez que quería establecer taxativamente la “culpabilidad del marido” por no haber podido consumar el acto sexual.

El diálogo prolongado que tuvimos con cada uno de los integrantes de la pareja, nos llevó a concluir que el ejercicio de la genitalidad no era posible por las características del vínculo que se había constituido y no por culpa de un integrante por separado.

El juez no aceptó los fundamentos de nuestra pericia y dictaminó la nulidad del matrimonio por culpa del marido.

Sin embargo, con el correr del tiempo y ya separados de esa primer pareja, ambos pudieron construir con otro hombre y con otra mujer, una relación más satisfactoria y con descendencia. Información que llega a nosotras con posterioridad a través de nuevas presentaciones realizadas por el ex marido.

La Psicología también nació dentro del pensamiento de la modernidad. En este sentido, en la Psicología clásica como también en la psiquiatría, predominan las concepciones mencionadas antes, que muchos colegas siguen sosteniendo.

Desde nuestro lugar y en el largo recorrido realizado, tuvimos muy presentes estos escollos, explicitando y fundamentando lo que podíamos responder desde nuestra disciplina y lo que no.

En lo que sí podíamos, fuimos encontrando formas casi coloquiales de expresar fenómenos muy complejos de nuestros entrevistados. Esto facilitó el diálogo y permitió esos puntos de encuentro necesarios para que la interdisciplina sea operativa.

El siglo XX ha aportado fecundas líneas de pensamiento que complejizan la concepción enunciada, haciéndonos conocer variables intervinientes insoslayables:

- Lo imposible de una asepsia total respecto de lo que se investiga.
- La necesidad de pensar que cada ser humano en su singularidad, es producto de una historia.
- Que esta historia está entretejida al interior de los vínculos con los otros y con su tiempo.
- Que nadie puede acceder a conocer en su totalidad aquello que lo constituye.
- Que esta opacidad es tanto la del otro como la propia.

El acceso a estos conocimientos, no nos desresponsabiliza de nuestros actos.

Simplemente los torna más inciertos o con zonas de sombra, que hay que considerar y pensar.

Estos cambios de paradigma que aportan diversas disciplinas, impactaron más claramente en la nuestra en las últimas décadas, descentrando el enfoque del sujeto singular, para privilegiar nuestra mirada sobre lo que se produce *entre* las personas.

La creciente demanda de intervenciones en familias en divorcio, nos obligó a esta profundización y fue haciendo más fértil nuestro diálogo con ellas.

El diálogo que hemos construido con las familias, está atravesado y condicionado por dos situaciones específicas de este encuentro:

- 1) que son familias en proceso de divorcio dilemático, imposibilitadas de resolver la situación que el divorcio plantea y frecuentemente con circulación de diferentes formas de violencia entre sus integrantes;
- 2) que acuden a la institución judicial, esperando que desde un lugar de sabiduría y poder (encarnado en la figura del juez), se resuelva lo que ellos no pueden enfrentar por sí mismos.

Esta doble situación complejiza nuestra intervención y torna necesario e imprescindible crear condiciones que hagan posible la apertura de un espacio para el diálogo, sin ser confundidas ni confundirnos con el lugar del Juez.

Para crear este espacio y que la familia pueda habitarlo con nosotras, lo inauguramos con una explicitación clara y precisa del dispositivo de trabajo, que incluye encuentros con cada uno de los padres, con los hijos y con el conjunto madre-hijos, padre-hijos, así como la culminación de este encuentro en una producción escrita: el Informe Pericial, dirigido al Juez. Este escrito es nuestra elaboración e interpretación fundamentada basada en los relatos y producciones de la familia. Su formulación ha de servir de asesoramiento al Juez, respetando ciertas condiciones de confidencialidad de los decires del grupo familiar.

Habilitamos este recorrido por diferentes espacios, para facilitar la emergencia de los peculiares discursos que se recortan en cada familia: el de los padres, el de los hijos y el que producen en conjunto.

Se da así la posibilidad de que se abran interrogantes no planteados hasta ese momento por los adultos. El surgimiento del interrogante o la duda en el tránsito por esta experiencia novedosa, puede promover que se corran de los discursos herméticos con que se defienden del sufrimiento, en el que quedan atrapados los niños.

Previo a la consideración de producciones específicas de diferentes familias, nos parece importante detenernos en un concepto trabajado por el Psicoanálisis respecto a una dimensión de lo que se produce en el vínculo analista-analizado, nominado como *transferencia*. En su acepción común es *llevar o pasar una cosa de un lugar a otro*.

A nivel afectivo, éste es un proceso que se da en todo vínculo, no sólo en el analítico. Alude a la capacidad / posibilidad que un sujeto posee de ligarse no sólo a los vínculos privilegiados primarios de su historia, sino a poder desplazar sus afectos y expectativas a otras relaciones que pueda establecer a lo largo de su vida.

Si bien lo vivenciado previamente condiciona los modos iniciales con que cada uno se acerca a otro, cada nuevo vínculo deja su impronta singular y diferente de los anteriores.

En el espacio judicial, también se dan diversas y complejas líneas transferenciales. Nos referimos a expectativas y afectos (amores y odios) que se juegan tanto en relación al juez como a nosotras.

Es frecuente, sin que se manifieste como expectativa conciente, que cada uno de los sectores en litigio (cónyuges o ex cónyuges) transfiera una expectativa imaginaria de encontrar en el Juez y luego en nosotras, aval y reconocimiento de su versión del conflicto como única válida.

La fuerza de los afectos en juego que las personas despliegan con dramaticidad, genera a su vez en el profesional que escucha, movimientos identificatorios y transferenciales propios, acerca de los cuales es necesario que reflexione críticamente, a fin de que no devengan en un obstáculo para la tarea. Esto condicionó que para la preservación de una mirada abarcativa y no sesgada, recurriéramos a la estrategia de abordar entre dos profesionales cada entrevista de los integrantes de la pareja y posteriormente las conjuntas.

Seleccionaremos ahora fragmentos del discurso de integrantes de familias con las que hemos intervenido pericialmente, señalando los sentidos y efectos del mismo en cada situación. Al considerar el discurso de un padre o una madre, nos referimos a la concepción que transmite (sobre el conflicto, el lugar de los hijos, el otro de la pareja) como al tipo y grado de influencia que ejerce en los otros.

Algunos discursos parentales se asientan claramente en resentimientos y deseos vindicativos hacia el otro cónyuge, a quien necesitan atribuir “la culpa” de la separación.

A veces en forma más drástica podría leerse en lo que comunican, un intento de borrar al otro de su historia y de la de sus hijos. Estrategia que se acerca a la “mala fe”, como ejercicio de un poder dirigido conscientemente a dañar al otro. Quizá lo no conciente y desmentido sea el daño que produce en los hijos. Alternativa que puede inferirse de la frase de una madre: “*Mis hijos no van a ver al padre... porque no quieren verlo*”

La primera parte de la formulación, parece del orden del mandato. Esta hipótesis nos orientará a escuchar y ver qué efecto está produciendo en los hijos.

El apellido paterno es Sánchez y el materno Olazábal. En la primera entrevista con los niños, casi antes de sentarse dicen que no quieren ver al padre. Nos presentamos y les pedimos que nos digan sus nombres:

El hijo mayor, de 9 años expresa: “Yo me llamo Walter Sánchez Olazábal”.

La hija mujer, de 7 años dice: “Me llamo Florencia”...Yo, para ocupar menos espacio pongo: Florencia S. Olazábal”.

(Preguntamos: *¿Para ocupar menos lugar?*) Fl.: “Sí” (*Para ocupar menos lugar, ¿podrías también poner Sánchez sólo?*) Fl.: .....(silencio)  
Walter: “Sí, así dice mi señorita. Como vos decís”.

Este pequeño fragmento ya anticipa algo. Un efecto de principio de borramiento de la significación del padre en la hija mujer y una representación que se mantiene en el varón.

A lo largo del estudio pericial y en las producciones lúdicas, corroboramos esta hipótesis inicial.

El diálogo interdisciplinario entre la jueza y nosotras fue fructífero y construimos una estrategia conjunta que posibilitó el encuentro del hijo con el padre. La niña mantuvo su actitud negativa.

Con el correr del tiempo, el hijo no pudo sostener esa posibilidad que habilitaba su deseo. La fuerza del mandato materno en esta familia, fue casi impenetrable.

En otra de las familias investigadas, el padre presentaba una demanda de régimen de visitas con relación a sus dos hijos de 8 y 6 años. El mismo se había realizado durante varios meses luego de la separación de la pareja aunque con dificultades, debido a violentas discusiones que surgían entre ambos ex cónyuges en presencia de los hijos.

En una de las discusiones el padre golpea a la madre y a partir de ese momento se interrumpe el contacto padre-hijos.

Dice la madre: “*Mis hijos no quieren ver más al padre*”, y dicen también los hijos al juez y en los primeros contactos a nosotras: “*No queremos ver más a Papá*”.

¿Es esta afirmación materna, que los decires iniciales de los hijos parecen corroborar, algo que da cuenta de los reales deseos y necesidades de los niños? ¿O es una forma de no diferenciar lo que circula en el vínculo con su ex esposo de lo que circula en el vínculo paterno filial?

Dice el padre: “*Quiero ver a mis hijos y creo que ellos también lo desean y lo necesitan...Pero la madre les llena la cabeza.*” “*Yo sé que cometí un error pegándole a mi ex. Pero ella me saca.*” “*Esto no es con ellos*”.

Entrevistados ambos cónyuges por separado y los hermanos en conjunto, pareció predominar la alianza madre-hijos frente al padre, que lideraba el discurso materno reiterando la afirmación: “*Mis hijos no quieren ver más al padre*”.

En esta familia, la enunciación materna si bien expresada sin dudas y con absoluta certeza, se apoyaba en un mecanismo vincular inconsciente que hemos llamado *Nivelación de las diferencias*.

Este mecanismo consiste en que el adulto en esta familia actúa pensando a partir del supuesto de que lo que le ocurre a él con el otro de la pareja (rabia, rechazo, descalificación), es lo mismo que les ocurre a los hijos con el otro progenitor.

Desconociendo a éstos como distintos a ella y también desconociendo que lo vivido en un vínculo (el de pareja) nunca va a ser igual o lo mismo que lo que ocurra en otro vínculo (el materno / paterno filial).

Planteada la necesidad de realizar la entrevista conjunta padre-hijos como lo hiciéramos con la progenitora, madre y niños se negaron inicialmente. El equipo jurídico también desconfiaba de su conveniencia. Nuestra insistencia en completar el plan trazado explicitando que no suponía reinstalar el régimen de visitas, sino una oportunidad de poder aclarar lo que les pasaba a los hijos con el padre, permitió su concreción días más tarde. Es durante este encuentro que los hijos pudieron mostrar de un modo claro e indudable –corriéndose del discurso inicial mimetizado con el materno– que deseaban y necesitaban del contacto con el padre, comunicarle sus experiencias y expresarle y recibir su afecto.

A poco de iniciada la entrevista conjunta se fue armando esta escena: cada uno de los niños se sentó en una pierna del padre hablando animadamente entre los tres, mostrando sus cuadernos escolares, que habían traído a escondidas de la madre. La entrevista finalizó en este clima de encuentro y afecto, que el espacio habilitado garantizó.

Esta situación muestra con claridad, que el sentido del conflicto que cada familia plantea, nunca puede ser leído aislando discursos. Por el contrario, es a través del entrecruzamiento de los “fragmentos discursivos” que se producen en cada espacio y fundamentalmente de lo que producen en conjunto con la presencia real del otro progenitor, que puede accederse a una lectura del discurso vincular familiar. Lectura que nos permite desentramarnos de los mecanismos defensivos inconscientes que cada uno y el conjunto instrumentan para eludir el enfrentamiento con lo nuevo y diferente que cada ruptura conyugal plantea en la familia.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABELLEIRA, H. Y N. DELUCCA (2001): “Montaje de un espacio de intervención psicológica con familias, en el campo forense”, en *Revista Actualidad Psicológica*, N° 289, Buenos Aires: Trieb. Agosto.
- ABELLEIRA, H. Y N. DELUCCA (2004): *Clínica Forense en familias. Historización de una práctica*. Buenos Aires: Lugar.
- AULAGNIER, P. (1984): “Las entrevistas preliminares y los movimientos de apertura”, en *El aprendiz de historiador y el maestro brujo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BERENSTEIN, I. (1990): *Psicoanalizar una familia*. Buenos Aires: Paidós.
- BERENSTEIN, I. (1997): “Vínculo familiar. Hechos, sucesos y acontecimientos”. *Revista Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de grupo*, Tomo XX, N° 1.
- BERENSTEIN, I. (2001): *El sujeto y el otro*. Buenos Aires: Paidós.
- BLEICHMAR, H. (1981): *El narcisismo. Estudio sobre la enunciación y la gramática inconsciente*. Buenos Aires: Nueva visión.
- LAPLANCHE, J. (1996): *La prioridad del otro en psicoanálisis*. Buenos Aires, Amorrortu.
- LEGENDRE, P., R. ENTELMAN, E. KOZICKI y otros (1982): *El discurso jurídico*. Buenos Aires: Hachette.

## MENTE, MEMORIA Y DIÁLOGO EN *THE BODY ARTIST* (2001) DE DON DELILLO

María Elena Aguirre

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba | Argentina  
[mariaguirre@arnet.com.ar](mailto:mariaguirre@arnet.com.ar)

### Resumen

Al volver a su casa después del funeral de su marido, Lauren Hartke encuentra allí una misteriosa figura que habla con la misma voz de su marido y reproduce conversaciones enteras que ambos mantuvieran cuando él aún estaba vivo. ¿Se trata acaso de una reencarnación del marido? ¿Un fantasma? ¿O bien alguien que los escuchó hablar y ahora repite las conversaciones? ¿O se trata del trauma personal de Lauren por haber sufrido una pérdida abrupta del hombre que ama? Este trabajo se ocupa de la mente, la memoria, y el diálogo en *The Body Artist* (2001) del escritor norteamericano posmodernista Don DeLillo.

Después del suicidio de su marido, Lauren Hartke encuentra en su casa a una misteriosa figura que habla con la voz de su marido y reproduce conversaciones enteras que ambos mantuvieran cuando él vivía. ¿Se trata acaso de una reencarnación del marido? ¿Un fantasma? ¿Un loco o un retrasado mental? ¿O bien alguien que los escuchó hablar y ahora repite las conversaciones? ¿O se trata del trauma personal de Lauren por haber sufrido la abrupta pérdida del hombre que ama? Este trabajo se ocupa de la mente, la memoria, y el diálogo en *The Body Artist* (2001)<sup>1</sup> del escritor norteamericano posmodernista Don DeLillo.

Lauren Hartke es una “body artist”, una artista que mediante contorsiones y pantomimas lleva a su cuerpo hasta el límite de su plasticidad. Ella es su cuerpo. Un día su marido, Rey Robles, un director de cine a quien últimamente no le iba muy bien, se quita la vida en el departamento de su ex mujer. Lauren queda sola en la casa y comienza a escuchar ruidos extraños. Una vez encuentra en un cuarto al que rara vez entraban, a un misterioso personaje que parece hombre y niño a la vez, se mueve con torpeza, y habla de una manera críptica y entrecortada. A Lauren este ser le parece muy raro, “Se divirtió pensando que venía del cyberspacio, que había salido de la pantalla de su computadora en el silencio y quietud de la noche”. ¿Quién es este hombre? ¿Un demente o retrasado mental? ¿Un fantasma? ¿Un misterioso viajero del tiempo? ¿Algún entrometido que los escuchó hablar cuando Rey todavía vivía y ahora repite las conversaciones? ¿O es acaso el producto de la imaginación de Lauren que ha quedado sola y triste luego de la muerte de su marido? El autor no revela el secreto. Solamente nos da indicios. Yo prefiero leer la novela como una bella historia de amor. Lauren ha sufrido la pérdida abrupta del hombre que ama y ahora tiene la ilusión de que él sigue estando allí, con ella, en aquella casa alquilada al lado de un mar que no lleva nombre.

<sup>1</sup> Don DeLillo: *The Body Artist*. New York: Scribner, 2001. La traducción de las citas es de la autora.

Cuando la novela comienza encontramos a Lauren y Rey tomando el desayuno en la cocina. Comen cereales, y toman café con tostadas y manteca. Escuchan el pronóstico del tiempo en la radio, leen el diario. Es una escena cotidiana, habitual, como en cualquier matrimonio, pero por lo sencilla y habitual también nos habla del cariño entre ellos, y su buena comunicación, a pesar de que las conversaciones que mantienen son casi una no conversación, por lo trivial y obvia. Ni siquiera faltan las pequeñas discusiones:

- Decime, porque no estoy seguro. ¿Tomás jugo?
- No nunca tomo ¿No sabías? ¿Cuánto hace que vivimos juntos?
- No tanto como para darme cuenta de esos detalles. (BA 11)

Después, en un capítulo redactado a manera de obituario nos enteramos del suicidio de Rey Robles. Ahora la vida se torna triste y dura para Lauren, “Caminaba despacio por los cuartos. Lo sentía a él detrás de ella cuando se desvestía, cuando se paraba descalza sobre el piso frío, cuando tiraba el sweater que se había puesto y daba media vuelta hacia la cama”. Una vez al salir del auto “casi colapsó, no fue una gran caída sino un leve e inevitable hundirse en el piso, una especie de olvido de cómo mantenerse de pie” (BA 33). Le duele su soledad y su viudez, “Quería desaparecer en el humo de Rey, estar muerta, estar con él” (BA 34). Una mañana escucha un ruido extraño y encuentra una extraña criatura en su casa. Lo llama Mr. Tuttle, porque la hace acordar de un profesor de la secundaria que cuando había poca luz parecía tener pelo muy claro, y bajo la luz fuerte parecía pelado. Él habla de una manera rara, elíptica, pero ella no lo escucha, “recordando momentos con Rey, no momentos exactamente, sino tiempos, o momentos fluyendo en el tiempo, lo erótico del ver y tocar, y ella curvó una mano sobre la otra y dentro de la otra, extrañándolo en su cuerpo y sintiéndose sexualmente y abismalmente sola” (BA 49).

Todo en la novela alude a una “dead zone”, una atmósfera recurrente en la narrativa de Don DeLillo. La casa es una casa alquilada en la costa de un mar que no se nombra. La rodea la soledad. Mr. Tuttle es un personaje por demás extraño, casi atemporal. Su manera de hablar es igualmente extraña. De pronto empieza a hablar como Rey, y a repetir las palabras que él decía, una por una, con la misma entonación, la misma voz y el mismo modo de articular, “No se trataba de una comunicación con el muerto. Era Rey en vida en una conversación que había tenido con ella” (BA 61). Lauren se acuerda, entonces, de cómo habían subido las escaleras y se habían entregado a una noche de sexo, confesiones, confesión de fe en el otro, y de cómo él le había dicho que ella lo estaba ayudando a recobrar su alma (BA 61). En adelante Lauren le va a pedir a Mr. Tuttle, encarecidamente, que hable como Rey:

Hablá como él. Quiero que hagas ésto para mí. Yo sé que lo podés hacer. Hacerlo por mí. Hablá como él. Decí algo que él decía, lo que te acordés. O decí lo que se te venga a la cabeza, mejor. Lo que se te venga a la cabeza, mientras sea algo de él. No te voy a preguntar como lo hacés. Sólo te voy a escuchar. Hablá como él. Hacerlo como él. Hablá con su voz. Hacerlo Rey. Hacé que yo lo escuche. Te lo pido de buen modo. Sé mi amigo. Una persona en quien se puede confiar, eso es un amigo. Hacerlo por mí. (BA 71)

El modo de hablar de Mr. Tuttle es telegráfico y críptico, discontinuo, elíptico, y repetitivo, con silencios, y giros gramaticales impropios:

–Estar aquí ha llegado a mí. Yo estoy con el momento, voy a dejar el momento. Silla, mesa, pared, hall, todo por el momento, en el momento. Ha llegado a mí. Aquí y cerca. Del momento estoy ido, partido, partiendo. Dejaré el momento desde el momento. (BA 74)

–Llegando y yendo yo estoy partiendo. Yo iré y vendré. El partir ha llegado a mí. Nosotros todos, todos, todos, seremos partidos. Porque yo estoy aquí y dónde. Y yo iré o no o nunca. Y yo he visto lo que veré. Si yo estoy donde yo estaré. Porque nada viene entre mí. (BA 74)

El diálogo crucial de la novela es cuando Mr. Tuttle reproduce palabra por palabra la conversación que Lauren y Rey tuvieron la última vez que estuvieron juntos antes de que él se suicidara en Manhattan.

–¿Pero adónde vas?

–Por un ratito, a la ciudad.

...

–A dar una vuelta, eso es todo. Me llevo el Toyota, si es que encuentro mis llaves

–¿Por qué no caminás un poco? El día está lindo. Dejá el auto, dejá las llaves.

–Están en el auto. Por supuesto que las llaves están en el auto. ¿Dónde iban a estar si no? ¿Cómo te puedo decir? Siempre lo mismo. (BA 86-87)

Al escuchar las últimas palabras que había dicho su marido Lauren queda profundamente conmovida. Mr. Tuttle no las está repitiendo de memoria sino que se trata de la voz y el alma de su marido, “Rey está vivo ahora en la mente de este hombre, en su boca, en su cuerpo y en su pito” (BA 87).

Un día Mr. Tuttle desaparece de la casa. Desaparece misteriosamente, de la misma manera en que había llegado. Lauren queda sola y triste. En cuerpo y alma hubiera querido retenerlo, “Lo único que le quedaba era vagabundear por los cuartos extrañándolo. Él se había ido del todo. No quedaba nada de él, ni siquiera un respiro, pero aún cuando los cuartos estaban vacíos, ella sentía que algo en su cuerpo trataba de mantenerlo allí” (BA 96). En esta novela Don Delillo nos habla de la vida, la viudez, la soledad, y el amor, “Tú no sabes amar a los que amas hasta que se van repentinamente” (BA 116). Nos invita a penetrar en la mente de una mujer que, al borde de la locura en su aislamiento, escucha y guarda en un grabador las palabras de su marido ya fallecido. Se trata de una novela de mente, memoria, y diálogo. Resulta paradójico, sin embargo, que una “body artist” fabrique semejantes fantasías hasta el punto de perder contacto con la realidad física. Lauren, para quien su cuerpo es todo, crea un personaje que viene desde el fondo de su interioridad, de la soledad de su alma. En esta ironía vemos que cuerpo y espíritu son inseparables, y que el que busca separarlos emprende una vana tarea, o lo que es aún más impensable, carece de cuerpo o carece de espíritu.



## DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN E INTERACCIÓN

**Alicia Alliaud**

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata | Argentina  
[haseco@netverk.com.ar](mailto:haseco@netverk.com.ar)

**Beatriz Cagnolati**

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata | Argentina  
[beatrizcagnolati@speedy.com.ar](mailto:beatrizcagnolati@speedy.com.ar)

**Amalia Forte Marmol**

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata | Argentina  
[gonzalez-forte@arnet.com.ar](mailto:gonzalez-forte@arnet.com.ar)

**Ana María Gentile**

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata | Argentina  
[amgentile@infovia.com.ar](mailto:amgentile@infovia.com.ar)

**María Inés Perroud**

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata | Argentina

**Fabiana Vieguer**

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata | Argentina

### Resumen

La traducción como actividad comunicativa supone que el traductor se sitúa como mediador entre el texto original (TO), que no es de su autoría, y el texto meta (TM) que produce el traductor para un público potencial. En nuestro caso, la traducción especializada, el público está constituido por comunidades específicas según el área del conocimiento objeto de la traducción. En una situación como la esbozada, el traductor se dirige hacia el TO para lograr su comprensión, primer eslabón en el proceso traductor, pero no permanece sólo en el texto; por el contrario, interactúa en otras direcciones: investigación documental con la finalidad de acercarse a la temática por un lado y de buscar terminología por el otro, sin olvidar la consulta al especialista; contrastación de textos paralelos, es decir textos auténticos de igual género, igual época y distinto origen (Nord, 2004) con la finalidad de familiarizarse con tendencias redaccionales. Parte de nuestra investigación se basa en la traducción del texto de Neumonología de Marguet, C. et alii "Les détresses respiratoires dans les services d'accueil et d'urgences pédiatriques. Epidémiologie et critères d'évaluation", en: *Arch. Pédiatr.* 2000: 7 Suppl. 1: -9, Editions scientifiques et médicales Elsevier SAS, pp. 5s-6s., que fue resuelto por alumnos del último nivel de traducción especializada. Comentaremos la metodología de trabajo llevada a cabo por los alumnos, enfatizando en la consulta a fuentes de documentación en línea, entrevista con el especialista en su categoría de destinatario potencial, y discutiremos soluciones acertadas o no, según cómo se haya interactuado, desde la selección documental hasta el nivel de indagación. Palabras clave: interacción, didáctica, traducción especializada francés/español.

## INTRODUCCIÓN

Para la redacción de esta comunicación, hemos considerado los análisis y conclusiones parciales que forman parte del proyecto de investigación *Análisis y cuantificación del error en la evaluación de traducciones especializadas francés/español*, que llevamos a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, y sigue la línea en traductología planteada por nuestro grupo desde 1994.

Compartimos con Mabel Pipkin Embón la siguiente definición de lectura: "es una actividad cognoscitiva que implica una relación constructiva, en la que interactúan texto y lector. El lector construye una representación mental del texto –modelo de significado– que es una de las representaciones posibles de éste" (1998: 37).

Ahora bien, si nos situamos en la lectura con fines de traducción y a su vez, en la traducción como actividad comunicativa, el traductor actúa como mediador entre el texto original, que no es de su autoría, y el texto meta que éste produce para un público potencial. En nuestro caso, la traducción especializada, el público está constituido por comunidades específicas, según el área del conocimiento objeto de la traducción.

En un caso así, el lector-traductor se dirige hacia el texto original para lograr su comprensión, primer eslabón en el proceso traductor, pero no agota su lectura en la actividad intratextual sino que, por el contrario, interactúa en otras direcciones. Entre ellas, la consulta a productos tanto lexicológicos como terminológicos de modo de efectuar la búsqueda de significados de palabras de uso general y de términos específicos del área de conocimiento que desea traducirse; la investigación documental con la finalidad de acercarse y familiarizarse con la temática que viene acompañada de su terminología; contrastación de textos paralelos, es decir, textos auténticos de igual género, igual época y distinto origen (Nord, 2004) con la finalidad de familiarizarse con tendencias redaccionales y por último, la interacción con el especialista, cuyos resultados serán de mayor relevancia cuanto mayores conocimientos previos se necesiten para comprender el texto o cuanto más estereotipada sea su enunciación. Creemos no ocioso señalar un mínimo de productos de las industrias de la lengua que son prácticamente indispensables en toda actividad traductora como procesadores de texto, bancos de datos documentales y terminológicos en línea, motores de búsqueda, correo electrónico, a los que podemos agregar los foros de discusión, weblogs, memorias de traducción, sin la pretensión de hacer una enumeración exhaustiva.

Dentro de la investigación que estamos llevando a cabo, focalizaremos nuestra atención en la múltiple interacción que pone en juego el traductor, partiendo de la hipótesis de que cuanto más rica es la interacción, más acertadas o al menos más fundamentadas serán las soluciones que aporte el traductor.

## METODOLOGÍA

La metodología seguida en el diseño del proyecto comprende tres etapas, a saber:

1. Primera etapa: selección de un texto de Neumonología, que consistió en un fragmento de alrededor de 300 palabras del artículo de Marguet, C. y col. "Les détresses respiratoires dans les services d'accueil et d'urgences pédiatriques. Épidémiologie et critères d'évaluation", publicado en *Archives Pédiatriques*;

2. Segunda etapa: elaboración de un test de comprensión del texto por traducir (TAT) y un Cuestionario sobre las dificultades del texto traducido (TT) a partir del TAT;

3. Tercera etapa: lectura y análisis de las pruebas resueltas por alumnos del último nivel de Traducción científico-técnica.<sup>1</sup>

En cuanto a la modalidad de resolución de las pruebas, pedimos a los alumnos que participaron en la experiencia que siguieran el orden que presentamos:

A/ Lectura del fragmento seleccionado;

B/ Solución del Test de comprensión del TAT

C/ Traducción;

D/ Solución del Cuestionario de las dificultades del TT.

A continuación, comentaremos los objetivos y resultados de las pruebas B y D ya que, a nuestro entender, dan testimonio del grado y tipo de interacción que los estudiantes involucrados pusieron en práctica.

### TEST DE COMPRENSIÓN DEL TAT

Siguiendo a Dancette (1995: 114-115), en esta etapa la lengua de trabajo de los alumnos fue el francés, de manera tal de dejar de lado presiones relacionadas con el contacto interlingüístico; pero, como se trata de lengua segunda para ellos, no tomamos en consideración los errores lingüísticos de sus producciones puesto que nos interesaba obtener la expresión de una reflexión completamente distendida.

La finalidad del test de comprensión residía en tratar de hacer consciente al alumno de su proceso de interacción con el texto original para lograr su comprensión. Las preguntas del test apuntaban a dilucidar el grado de dificultad de comprensión del TAT respecto de la alta densidad de terminología técnica; parafrasear el contenido para comprobar la comprensión intratextual; identificar el referente señalado por una categoría gramatical; integrar los elementos paratextuales del discurso especializado (tablas, figuras, recuadros, curvas, etc.), de manera tal de comprobar si los alumnos interactuaban con ellos y finalmente explicar un falso cognado cuya comprensión era clave dentro del texto. Nos referimos a la expresión "*la levée du bronchospasme*" (1.30). En efecto, la confusión de los semas en francés (*lever* es equivalente a levantar pero también a suprimir, tanto en francés como en castellano) asociados a homófonos (verbo *lever*, adjetivo *levé-e*, sustantivo *levée*) impidió una buena comprensión, por lo cual el alumno debía recurrir necesariamente a la búsqueda temática.

En la primera interacción con el texto, en donde los alumnos tenían que señalar las dificultades, comprobamos que eligieron los términos de la especialidad ("*ronchi*", "*murmure vésiculaire*", "*pouls paradoxal*", "*polypnée*", "*sibilant*"), algunos préstamos ("*wheezing*"), siglas ("*DEP*", "*CAS*"), unidades de medida ("*Pa O2*", "*< 60 mm Hg*"), léxico aparentemente transparente ("*temps/total*", "*éclairage*"). Sin embargo, en esta

---

<sup>1</sup> Alumnos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP y del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" de Buenos Aires.

etapa, no registramos que hayan manifestado la dificultad relacionada con el falso cognado *levée*.

Cuando pedimos que algunos enunciados del texto se parafrasearan intralingüísticamente, en nuestro caso en francés, hubo estudiantes que recurrieron a elementos textuales y paratextuales contenidos en el artículo pero que excedían el fragmento que debían traducir. Otros alumnos aislaron cada una de las dificultades que componía el enunciado que debía parafrasearse y trataron de explicarlas por separado a través de conceptos cercanos (sinónimos, cuasisinónimos) y luego integraron todos los resultados en una nueva producción; otros, en cambio, siguieron la misma estrategia de fragmentación de los enunciados que debían explicar pero no llegaron a proponer una solución integrada. En todas las producciones, los alumnos manifestaron dudas que expresaron recurriendo al uso del condicional y del modalizador “poder”.

Cuando hubo que identificar el referente anaforizado por una categoría gramatical en la expresión “*ce contexte*”, en general fue resuelto de manera incompleta puesto que sólo tomaron algunos de los elementos que conformaban el “contexto” en cuestión. Ilustramos con una respuesta completa que interpreta la totalidad de lo referido:

*“A mon avis, ‘ce contexte’ veut dire qu’il s’agit: a) d’un jeune enfant qui a peur et qui ne peut pas exprimer ce qu’il ressent, b) d’un enfant qui ne peut pas respirer normalement et est par conséquent très nerveux, c) d’un enfant qui n’a pas une image positive du médecin, d) des parents paniqués qui ne peuvent pas transmettre les informations correctes au médecin, et qui ne peuvent calmer leur enfant pour aider le médecin à prendre la pression artérielle”*. (“Para mí, ‘ce contexte’ quiere decir que se trata: a) de un niño que tiene miedo y que no puede expresar lo que siente, b) de un niño que no puede respirar normalmente y por consiguiente está muy nervioso, c) de un niño que no tiene una imagen positiva del médico, d) de unos padres aterrorizados que no pueden transmitir la información correcta al médico ni tampoco calmar a su hijo para ayudar a que le tomen la presión arterial” NT).

Por último, al solicitar la explicación de términos específicos, recurrieron a distintas estrategias. En el caso de “*reproductibilité intercentre*”, las respuestas no fueron satisfactorias, ya sea por confusión de afijos (intra- por inter-), o por insuficiente documentación e interacción con el TAT. A continuación, transcribimos una resolución acertada que relata detalladamente los pasos que siguió para llegar a la comprensión:

*“Pour moi, il a été difficile de repérer le référent de ‘reproductibilité intercentre’. J’ai relu le texte et j’ai repéré une occurrence de ‘centre’ au début du texte (‘centre hospitalo-universitaire de Rouen), donc j’ai pensé comme explication, en regardant le tableau, qu’il fallait tester le CAS dans plusieurs centres pour voir si les critères se maintiennent stables”*. (“Para mí, fue difícil encontrar el referente de ‘*reproductibilité intercentre*’. Releí el texto y encontré una ocurrencia de ‘*centre*’ al comienzo del texto ‘*centre hospitalo-universitaire de Rouen*’. Entonces pensé como explicación, mirando el cuadro, que había que testear el *CAS* en varios centros para ver si los criterios se mantienen estables” NT).

Recordando que la consigna del test de comprensión era responder a las preguntas una vez leído el texto, es decir, sin más elementos de juicio que el texto mismo, comprobamos que el resultado a las cinco preguntas formuladas sólo a partir de la interacción intratextual no era suficiente para una buena comprensión. Un lector advertido, como es el caso de los alumnos de traducción que participaron en la experiencia, pero que no es un lector especializado en el área de la Neumonología, siente que el hermetismo del texto exige interactuar en nuevas direcciones.

## CUESTIONARIO DE LAS DIFICULTADES DEL TT

Elaboramos un cuestionario de tres preguntas, precisas pero amplias a la vez, redactadas en francés y cuyas respuestas podían ser dadas tanto en francés como en español, ya que se trataba de un momento de reflexión sobre un trabajo concluido. Todos los alumnos eligieron el español.

Nuestro objetivo fue indagar la modalidad de interacción de los estudiantes, tanto con el TAT como con las diferentes herramientas de documentación utilizadas, encontrando en todos los casos un tratamiento “sistémico” o integrado. Observamos que:

- la interacción intratextual resultó insuficiente y condujo a una consulta a diccionarios y a fuentes de documentación;
- en la interacción con los diccionarios y las fuentes de documentación (buscadores médicos de Yahoo, Eurodicautom, diccionario de la RAE), el diccionario bilingüe no fue en general de gran ayuda, dada la inexistencia del término equivalente o bien su descontextualización, situaciones que motivaron una tercera fase;
- la consulta al especialista fue realizada para comprender y obtener el término equivalente, como así también corroborar la utilización o no de la equivalencia encontrada.

Esta interacción se dio a través de diferentes modalidades que podemos rastrear en las expresiones de los propios participantes (“necesidad absoluta de consulta al especialista”, “estar codo a codo con el especialista”, “hablar con el especialista”, “entendí con el diccionario y corroboré con el especialista la traducción”, “análisis minucioso del texto con el especialista”, “consulta a médicos y bibliografía especializada provista por los especialistas”, “no sólo cuestión terminológica, sino de coherencia textual discernible únicamente a partir de la explicación del especialista”).

A partir de estas consultas, muchos alumnos manifestaron haber leído el TAT en voz alta comparándolo con el TT y la mayoría de los estudiantes afirmaron que el sentido del texto les resultó mucho más claro luego de la consulta con el especialista. Otros afirmaron también haberse basado en el isomorfismo entre el francés y el español para formular hipótesis en cuanto a la equivalencia de ciertos términos (por ejemplo “cyano-se” -“cianosis”).

## CONCLUSIÓN

Como decíamos en la introducción, partimos de la base de que a mayor interacción, mejores respuestas, aunque previmos que las características del texto objeto de traducción podían ayudar o, por el contrario, obstaculizar la interacción que el traductor pone en juego, sin la asistencia del especialista. Evidentemente, cuando los alumnos se limitaron a un abordaje intratextual, que fue el que pedimos en el Test de comprensión del TAT, los resultados no fueron satisfactorios. Estos resultados mejoraron notablemente cuando pudieron poner en práctica sus propias estrategias de trabajo, que evaluamos en el Cuestionario sobre las dificultades del texto traducido (TT). Sin embargo, la duda ligada a una sensación de inseguridad tanto lingüística como temática permanecía en los alumnos, lo que ponía al descubierto que no se habían completado las etapas semasiológica y onomasiológica. Al respecto, citamos a Dancette (1995: 206) en su modelo de la “double hélice” en la que una curva representa la comprensión y la otra la producción

de equivalencias “*La double hélice s’arrête au point où un degré jugé satisfaisant de compréhension et d’équivalence interlinguistique est atteint*” (“La doble hélice se detiene cuando se estima que se ha alcanzado un grado satisfactorio de comprensión y de equivalencia interlingüística” NT). Frente a la inseguridad manifestada por los alumnos, luego de haber efectuado la traducción del fragmento, concluimos que la interacción con el especialista se hace indispensable cuanto más densa es la información respecto de conocimientos previamente adquiridos y más provechosa para el traductor si antes de la consulta, él ha hecho un recorrido por la diversidad de fuentes, llegando –según Gile– a un “umbral de confort” o a una “comprensión flotante”, fruto del análisis textual y del aporte de la documentación.

### BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA

- ALLIAUD, A. et al. (1991) “Evaluación de la comprensión. Evaluación formativa”, en: *Revue de la SAPFESU*, Buenos Aires, año IX, n° especial, pp. 90-98.
- ALLIAUD, A.; B. CAGNOLATI; A. FORTE MÁRMOL; A. GENTILE; M. I. URRUTIA y M. FREYRE (dir.): “Traducción científico-técnica francés-español: Criterios de evaluación”, en: *Cuadernos de Lenguas Modernas* n° 3. Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. ISSN 1515-1107. pp. 93-115.
- ALLIAUD, A.; B. CAGNOLATI; A. GENTILE; M. I. URRUTIA y M. L. FREYRE (dir.) (1999) *Textos especializados: comprensión y traducción por profesionales del área científico-técnica y por traductores*, Secretaría de Extensión Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. n° 36 Serie Estudios e Investigaciones. ISSN: 1514-0075
- CAGNOLATI, Beatriz (2001) “Réflexions sur l’articulation entre compréhension et expression”, en: *Cuadernos de Lenguas Modernas* n° 3. Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. ISSN 1515-1107. pp. 22-36.
- CHAROLLES, M.; Sophie FISHER y Jacques JAYEZ (1990) *Le Discours. Représentations et Interprétations*. Nancy, *Collection Processus discursifs*. Universitaires de Nancy.
- DANCETTE, Jeanne (1995) *Parcours de traduction*, Lille, Universitaires de Lille.
- DUCROT, O. y Jean-Marie SCHAEFFER (1995) *Nouveau Dictionnaire Encyclopédique des Sciences du Langage*. Du Seuil.
- FORTE MÁRMOL, A. y F. Vieguer (2000) “La faute et sa source”, en: *Revue de la SAPFESU*, Buenos Aires, año XVIII, n° 23, pp. 24-29.
- GILE, D. (1986) “La compréhension des énoncés spécialisés chez le traducteur: quelques réflexions”, en: *Meta XXXI*, 4, Montréal, Université de Montréal.
- LAROSE Robert (1989) *Théories contemporaines de la traduction*, Québec.
- LEDERER, Marianne; Danica Seleskovitch y otros (1987) *Recueil de tirés à part*, París, Centre de recherche en traductologie, ESIT.
- LEDERER, Marianne; Fortunato ISRAËL y otros (1991) *La liberté en traduction*, París, Didier Erudition.
- LEDERER, Marianne; Maurice PERGNIER y otros (1990). *Etudes traductologiques*, Lettres modernes, Minard, París.
- PIPKIN EMBÓN, Mabel (1998). *La lectura y los lectores. ¿Cómo dialogar con el texto?* Rosario, Homo Sapiens.
- VAN DIJK, T. (1983) *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona, Paidós.
- VIEGUER, Fabiana (2000) “Dificultades en las traducciones científicas y técnicas, aportes para la identificación, causas y soluciones”. Trabajo final correspondiente a la adscripción a la cátedra Teoría y Práctica de la Traducción Científico-técnica en francés II. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

## ANEXOS

### Test de compréhension

Répondez de manière explicite et complète, s'il vous plaît, aux questions suivantes, d'après le contenu du texte ci-joint

- 1) Pouvez-vous souligner dans le TAT, où vous avez trouvé des difficultés, lors de votre lecture ?
- 2) Pouvez-vous expliquer « les scores les plus utilisés peuvent être discriminants pour la sévérité, prédictifs pour l'hospitalisation ou utilisés pour évaluer l'efficacité du traitement proposé »? (l. 2-4).
- 3) Qu'est-ce que vous entendez par « ce contexte » ? (l. 23).
- 4) Pouvez-vous expliquer « La sensibilité et la valeur prédictive négative des scores sont habituellement supérieures à 90%, par contre leur spécificité est faible »? (l. 31-33).
- 5) Qu'est-ce que l'auteur veut exprimer par « reproductibilité intercentre », par rapport au tableau II? (l.40).
- 6) Comment comprenez-vous « la levée du bronchospasme » ? (l.30).

### Questionnaire sur les difficultés du texte traduit

Répondez de manière explicite et complète, s'il vous plaît, aux questions suivantes, d'après le contenu du texte que vous avez traduit (original ci-joint).

-Après avoir fait la traduction, avez-vous changé d'avis sur des réponses déjà données à l'Epreuve de compréhension (avant la traduction)? Si oui, lesquelles? Comment avez-vous fait pour parvenir à votre nouvelle proposition? Pouvez-vous souligner dans le texte, où vous avez trouvé des difficultés? Comment avez-vous agi pour porter solution à chaque cas?

- Avez-vous raisonné à haute voix?

-Avez-vous employé des connaissances lexico-grammaticales préalables?

-Avez-vous fait des associations entre la langue étrangère et la langue maternelle ?

-Avez-vous mis en rapport les énoncés du texte ?

-Avez-vous agi autrement ? Comment ?

3. Pouvez-vous ajouter les documents consultés, ou, à défaut, les renseignements de la documentation consultée?

## LAS METÁFORAS GRAMATICALES EN LOS INTERCAMBIOS COMUNICATIVOS EN EL AULA

Guadalupe Álvarez

CIAFIC | Argentina

[unaguadadelmundo@gmail.com](mailto:unaguadadelmundo@gmail.com)

### Resumen

El propósito de este trabajo es mostrar la importancia de las metáforas ideativas e interpersonales, en particular las de la modalidad, (Halliday, 1994) para analizar cualquier intercambio comunicativo desde una perspectiva pragmática (Mey, 1993; Verschueren, 1995, 1999; Menéndez, 1997), si bien en este caso ejemplifico con los que ocurren en el aula. Para lograr este objetivo, analizo las cláusulas teniendo en cuenta la configuración que adoptan tanto desde el punto de vista de la función ideativa como de la función interpersonal y, sobre la base de este análisis, identifico y estudio las metáforas. Dada la perspectiva propuesta, este estudio parte los recursos lingüísticos relevados pero no se reduce a éstos sino que los explica en función de los factores situacionales, registrados a partir de las pautas que propone Hymes (1974 [1964]), y de los factores cotextuales, es decir, los recursos lingüísticos que se presentan previa y posteriormente a las cláusulas de cada ejemplo analizado. El corpus está constituido por 30 clases del área de Lengua del tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB) grabadas durante los ciclos lectivos 2000-2003 en escuelas privadas y públicas de la ciudad de Mar del Plata. El análisis de las metáforas permite mostrar su importancia para reconocer los roles comunicativos que los hablantes se adjudican y otorgan a los oyentes. En otros términos, las acciones que realizan al emplear recursos lingüísticos en situaciones comunicativas concretas.

### 1. INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es mostrar los alcances de las metáforas gramaticales, tanto ideativas como interpersonales (Halliday, 1994), para establecer los roles comunicativos que el hablante se adjudica y otorga a los oyentes, como personas capaces de ordenar u obedecer. Para esto, analizo una serie de intercambios comunicativos que ocurren en el aula.

### 2. LAS METÁFORAS GRAMATICALES DESDE LA PROPUESTA SISTÉMICO-FUNCIONAL

Según Halliday (1994), una alternativa para estudiar la metáfora es preguntarse cómo se usa una palabra, a saber: literal o metafóricamente. Así, la palabra “crecida” (*flood*) se emplea de un modo literal si expresa “una masa de agua en movimiento” y metafóricamente si expresa “una masa de sentimientos” (Halliday, 1994: 342). Halliday (1994) propone otra forma de estudiar lo metafórico y se pregunta de qué manera se expresa un determinado significado. En este sentido, para cualquier significado que se desee expresar, determinadas selecciones léxico-gramaticales son habituales o no marcadas (congruentes) y otras resultan marcadas (metafóricas). Por ejemplo para expresar que “mucha gente comió” se puede optar por una alternativa congruente, como “una gran cantidad de comensales” o por una metafórica como “una inundación de comensales” (Halliday, 1994: 342). Halliday aclara que la línea entre lo congruente y lo metafórico no siempre es muy clara debido a que las expresiones que comienzan como metáforas gra-



dualmente pierden su carácter metafórico (Halliday, 1994: 348). Partiendo de estas distinciones, Halliday (1994) se interesa por las diferentes maneras en que se puede expresar un significado dado y, especialmente, los casos en que una categoría gramatical es reemplazada por otra. En este sentido, estudia las metáforas gramaticales, tanto las ideativas como las interpersonales.<sup>1</sup>

## 2.1. Acerca de la metáfora ideativa

Para interpretar la cláusula desde el punto de vista de la función ideativa, se debe considerar (Halliday, 1994: 343): (i) la selección del tipo de proceso (material, mental, relacional, de conducta, etc.); (ii) la configuración del sistema de transitividad (actores, metas, experimentantes, etc., que representan el proceso, sus participantes y las circunstancias); (iii) las secuencias de clases de grupos de frases (grupos verbales, nominales, etc.). Halliday (2000) analiza la manera en se manifiestan estos tres planos en las realizaciones congruentes, como “El chofer manejó el colectivo muy rápido cuesta abajo por lo que los frenos fallaron” (*The bus driver drove the bus too rapidly down the hill so the brakes failed*).

### Ejemplo 1 (versión congruente)

Cláusula 1	Cláusula 2
<i>El chofer/ manejó/ el colectivo /muy rápido/ cuesta abajo</i>	<i>por lo que /los frenos/ fallaron</i>
Actor/Proceso/meta /Circunstancia /Circunstancia	Participante/Proceso
G. nominal/G. verbal/ G. nominal/G. adverbial/G. adverbial	Conjunción/G.nominal/G. verbal

En las realizaciones habituales, como este ejemplo, los tres planos mencionados anteriormente se relacionan de manera sistemática: el proceso se realiza como un grupo verbal, los participantes como grupos nominales y las circunstancias como grupos adverbiales o frases prepositivas. Halliday (2000) compara el ejemplo anterior con una selección lexicogramatical en que el mismo significado se expresa en forma no congruente o metafórica, como: “El manejo excesivamente rápido del chofer cuesta abajo causó un fallo en los frenos” (*The bus driver's overrapid downhill driving of the bus caused brake failure*).

---

<sup>1</sup> Desde la propuesta sistémico-funcional de Halliday (1977 [1970], 1994 [1985]), la naturaleza del lenguaje está estrechamente relacionada con las funciones para las que este sirve (Halliday, 1977: 141). En este sentido, el sistema gramatical<sup>1</sup> toma forma a partir de tres funciones básicas que se proyectan simultáneamente en la cláusula (Halliday, 1977: 143): 1) la función ideativa, que sirve para la expresión de la experiencia que el hablante tiene del mundo, incluyendo el mundo de su propia conciencia; 2) la función interpersonal, que sirve para que las personas establezcan relaciones sociales y expresen así sus roles sociales, entre los cuales se incluyen los roles comunicativos como personas capaces de ordenar, preguntar, responder, afirmar, retar, felicitar, etc. y 3) la función textual, que permite a los hablantes crear textos coherentes en tanto les brinda lo necesario para ligar el lenguaje consigo mismo y con algunos aspectos de la situación en la cual es utilizado. Cada una de estas funciones otorga a la cláusula una configuración particular. Las metáforas gramaticales son unas de las posibilidades de esas configuraciones.

**Ejemplo 1 (versión metafórica)**

<b>CLÁUSULA</b>		
<i>El manejo excesivamente rápido del chofer cuesta abajo /</i>	<i>causó /</i>	<i>un falló en los frenos</i>
Participante /	Proceso/	Participante
G. nominal	G. verbal	G. nominal

En esta versión, una cláusula incluye dos grupos nominales, es decir, hay un solo proceso con dos participantes. Desde el punto de vista del significado, se podría decir que representa el mismo estado de cosas que la versión congruente, pero desde el punto de vista de sus funciones gramaticales, son muy diferentes:

[unión entre cláusulas] conjunción	Proceso [grupo nominal 1]
[cláusula 1] actor	Deíctico [grupo nominal 1]
[cláusula 1] proceso	Cosa [grupo nominal 1]
[cláusula 1] modo	Epíteto [grupo nominal 1]
[cláusula 1] lugar	Clasificador [grupo nominal 1]
[cláusula 1] meta	Cualidad [grupo nominal 1]
[cláusula 2] participante	Clasificador [grupo nominal 2]
[cláusula 2] proceso	Cosa [grupo nominal 2]

Halliday señala dos procedimientos relacionados con la transformación de una versión a otra. Por un lado, la nominalización, que consiste en transformar un proceso y sus participantes en un sustantivo:

*El chofer manejó el colectivo muy rápido cuesta abajo.....el manejo excesivamente rápido del chofer cuesta abajo los frenos fallaron.....el falló de los frenos*

Por otro lado, la verbalización (Halliday, 2000), procedimiento con el cual se introduce un verbo para relacionar la parte nominalizada con el resto de una cláusula. En el ejemplo anterior, se relacionan dos partes nominalizadas (el manejo excesivamente rápido del chofer/ el fallo de los frenos) por medio de un verbo (causó).

**2.2. Acerca de la metáfora interpersonal**

Además de metáforas ideativas, se puede configurar metáforas de tipo interpersonal para expresar la modalidad y el modo (mood) (Halliday, 1994: 354). A los fines de este trabajo, focalizo las metáforas de la modalidad. Éstas se producen cuando la actitud del hablante (por ejemplo, su opinión sobre la probabilidad de que lo que dice sea válido) se realiza con una cláusula proyectada y separada en el marco de una cláusula compleja. Por ejemplo, “Quiero que revisen los errores que tuvieron”. Una posibilidad que Halliday (1994) propone para analizar este tipo de cláusulas es la siguiente (Halliday, 1994: 101):

**Ejemplo 2 (clase 9° E1, línea 41-42)**

1	Sujeto tácito 1° p.s.	Quiero
		Flexión
	Modo	

2	Quiero	Que	Sujeto elidido	revisen		los errores que tuvieron
	Adjunto modal	Conector		Pre- dic.	Flex.	Adjunto circuns- tancial
	Modo		Modo	Resto	Modo	Resto

3	Sujeto tácito 2° p.pl.	Que	Tuv-ieron		
		Complemento	Predic.		Flexión
	Modo	Resto			Modo

**3. ACERCA DE LA METODOLOGÍA Y EL CORPUS**

Desde una perspectiva pragmática (Mey, 1993; Verschueren, 1995, 1999) centrada en el análisis del discurso (Brown y Yule, 1993)<sup>2</sup> analizo los alcances de las metáforas gramaticales respecto a los roles comunicativos que los hablantes se adjudican y otorgan a los oyentes. Para esto primero segmento los ejemplos seleccionados en cláusulas y las analizo teniendo en cuenta la configuración que adoptan tanto desde el punto de vista de la función ideativa como de la función interpersonal. La descripción de la cláusula desde el punto de vista de la función ideativa implica identificar el tipo proceso<sup>3</sup> y los roles

<sup>2</sup> Siguiendo a Mey (1993) y Verschueren (1995, 1999) adhiero a una perspectiva funcional y propongo estudiar la manera en que los hablantes emplean las formas lingüísticas en las situaciones concretas de las que participan. Esto implica considerar esas formas en el marco más amplio de las actividades humanas que afectan procesos de diferente naturaleza (por ejemplo, sociales y culturales). Por otra parte, el estudio del uso del lenguaje se centra en el análisis del discurso. Como definen G. Brown y G. Yule, para el analista del discurso el "corpus" es el registro (texto) de un proceso dinámico (discurso) en el cual el hablante/escritor utiliza el lenguaje como instrumento de comunicación (Brown y Yule, 1993: 45-47). Por ello explico las formas lingüísticas en relación con factores contextuales, tanto situacionales como contextuales.

<sup>3</sup> Los tipos básicos de proceso son tres, materiales, mentales y de relación, y de ellos derivan tres más: de conducta, verbales y existenciales. Los procesos materiales expresan las acciones del mundo físico y determinan el ámbito del hacer, como "corrió". Los procesos mentales hacen referencia a fenómenos relacionados con nuestra conciencia, como "le encantó". Los procesos de relación establecen una relación entre dos roles (rol y atributo, rol e identificador, poseedor y posesión). Los procesos de conducta, si bien no puede definirse en los mismo términos que un proceso material, se desarrollan en el mundo físico, como "lloró". Los procesos verbales señalan una relación entre un dicente y lo dicho, como "hablaron sobre el tema". Los procesos existenciales expresan la existencia de un único participante, como "hay miseria".

participantes o circunstanciales vinculados a ese proceso, como participantes, circunstancias, dicente, entre otros. La descripción de la cláusula desde la función interpersonal implica considerar: el sujeto gramatical, la flexión (dando cuenta de la modalidad, el modo y el tiempo verbal), el predicador, los complementos, las diferentes clases de adjuntos (adjuntos circunstanciales, modales y conjuntivos).

Sobre la base de este análisis, identifico las metáforas ideativas e interpersonales, en particular las de la modalidad, y para determinar sus alcances respecto a la determinación de los roles comunicativos, intento explicar el empleo de los recursos lingüísticos a partir de los factores situacionales, registrados a partir de las pautas que propone Hymes (1974 [1964]), y de los factores cotextuales, es decir, los recursos lingüísticos que se presentan previa y posteriormente a las cláusulas de cada ejemplo analizado.

El corpus está constituido por 5 clases del área de Lengua de 8° año del tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB) registradas durante los ciclos lectivos 2000-2003 en escuelas públicas de la ciudad de Mar del Plata. Dicho registro incluye tanto grabación como observación participante.

#### **4. LAS METÁFORAS GRAMATICALES EN LOS INTERCAMBIOS COMUNICATIVOS DEL AULA**

##### **4.1. Las metáforas de la modalidad**

En las clases seleccionadas son frecuentes las metáforas de la modalidad como:

- a. Quiero que se fijen en los errores que tuvieron
- b. Y en cuanto a la producción también quiero que se fijen
- c. Me interesaría que empecemos ya desde el principio a ver cuáles son los errores
- d. Quiero que se fijen por las dudas si están bien sumados los puntos
- e. Quiero que escriban poniendo bien las tildes a las palabras
- f. Espero que hayan pasado unas lindas vacaciones
- g. Lo que me olvidé de avisarles /espero que lo hayan deducido/ es que después las autobiografías yo me las voy a llevar para ponerles las notas definitiva ¿sí?
- g. y quiero creer que las pasaron cuidando la ortografía::: la puntuación la redacción y todo lo que habíamos estado trabajando

En estos ejemplos, la modalidad se expresa mediante una cláusula, como “quiero”, “me interesaría” o “espero”. Esta cláusula se integra como adjunto modal a una mayor. Me interesa destacar el tipo de metáfora que se manifiesta en el ejemplo g.

A diferencia del resto en que la modalidad se expresa mediante una cláusula, en ese ejemplo se expresa mediante varias cláusulas combinadas, a saber: “lo que me olvidé de avisarles/ espero que lo hayan deducido es”. Estas cláusulas constituyen un recurso al que denomino “adjunto modal complejo”, que funciona como un adjunto más simple como “adviento”. A partir de las características de la situación contextual, es posible determinar cómo opera este adjunto complejo en función del establecimiento de los roles comunicativos. En este caso, la docente pide que los alumnos entreguen sus autobiografías. Si bien en el aula se acepta que la docente solicite material para evaluar, la

amenaza a la imagen negativa de los oyentes<sup>4</sup> (Brown y Levinson, 1987) que generalmente producen las órdenes o pedidos se atenúa sólo cuando ella ha anticipado la solicitud. En el ejemplo analizado, la docente no ha podido concurrir a una Feria de Ciencias que se ha realizado la clase anterior en la escuela y, por lo tanto, no ha podido avisar que los chicos debían entregar las autobiografías. Esta solicitud entonces amenaza la imagen negativa de los alumnos y, por este motivo, la docente emplea el adjunto modal complejo como estrategia de cortesía<sup>5</sup> que le permite atenuar la amenaza. Posteriormente, combina esta estrategia con otra: se compromete con una acción futura (*me las voy a llevar*) que, en realidad, es el modo no directo de exigir una acción a los alumnos (ella no puede llevarse las autobiografías si ellos no las entregan).

#### 4.2. De las metáforas ideativas a las metáforas de la modalidad

Me interesa mostrar ahora en qué sentido el reconocimiento de las metáforas ideativas y la reconstrucción de su versión congruente son también importantes para el establecimiento de los roles comunicativos. Para mostrar los alcances de la metáfora ideativa parto de una metáfora que la docente emplea previamente antes de comentar las evaluaciones de los alumnos:

#### Ejemplo 3

	Cláusula		
	<i>Primero y principal/</i>	<i>pido /</i>	<i>atención</i>
Rol inherente	Circunstancia/	Proceso/	Participante
	Grupo adverbial/	G. Verbal/	G. nominal

En este caso se observa que el grupo nominal es un modo metafórico de dar cuenta de un proceso y sus participantes, es decir, éstos se han transformado en sustantivos (cosas). Así, la primera etapa del análisis consiste en reconstruir las formas congruentes, lo que implica determinar el proceso y los participantes que han sido nominalizados.

Proceso y participantes	Sustantivo obtenido tras la nominalización
X atiendan	Atención

Por otra parte, en el ejemplo se reconoce un proceso de verbalización por el cual se introduce un verbo (*pido*) que relaciona la parte nominalizada con el resto de la cláusula:

#### Verbalización

Primero y principal **pido** **atención**  
 verbo parte nominalizada

<sup>4</sup> Brown y Levinson (1987) subrayan que las personas se preocupan por cuidar la imagen (cara) social. Esta imagen es interpretada como un deseo de cada individuo, que se manifiesta en dos maneras complementarias: 1) la imagen negativa es el deseo de que no nos impongan lo que tenemos que hacer, y 2) la imagen positiva es el deseo de que los demás aprecien los que nosotros apreciamos.

<sup>5</sup> Como a las personas les interesa cuidar la imagen (la de ellos y la del resto), cuando realizan actos que la amenazan, suelen emplear estrategias de cortesía a fin de atenuar dicha amenaza

Teniendo en cuenta estas observaciones la versión congruente del ejemplo podría ser: “Primero y principal pido que ustedes atiendan”:

Cláusula 1	CLÁUSULA 2
Primero y principal pido Rol inherente    Circunstancia/ Proceso G. adverbial/G. Verbal	que          ustedes atiendan Actor/ Proceso Subordinante/G.Nominal/G.Verbal

Al comparar la versión metafórica del ejemplo con la congruente, las diferencias son:

Versión metafórica	Versión congruente
[cláusula 1] G. Adverbial	G. adverbial [cláusula 1]
[cláusula 1] proceso	proceso [cláusula 1]
[cláusula 1] G. Nominal	Subordinante + G. Nominal + G. verbal[cláusula 2]

Estas diferencias son relevantes desde el punto de vista interpersonal y, por lo tanto, para entender el rol comunicativo que el hablante se adjudica y otorga a los oyentes.

**Versión metafórica analizada desde el punto de vista de la función interpersonal**

1	Sujeto tácito 1° p.s.	Primero y principal	Pido		Atención
		Adjunto de comentario	Pred	Flex	Complemento
M		R	M	R	

**Versión congruente analizada desde el punto de vista de la función interpersonal**

1	Sujeto tácito 1° p.s.	Primero y principal	Pido		
		Adjunto de comentario	Pred	Flex	
M		R	M		

2	Sujeto tácito 1° p.s.	Primero y principal	Pido	que	Ustedes	Atiendan	
		Adjunto de comentario	Adjunto modal	Con.	Sujeto	Pred	Flex.
M				M	R	M	

El análisis de la versión congruente manifiesta el rol que el hablante se adjudica a sí y al resto de los participantes al enunciar la versión metafórica, a saber: rol de quien ordena/ rol de quienes obedecen órdenes. Por otra parte, también pone en evidencia una metáfora interpersonal: la modalidad no se expresa con un elemento simple sino con una cláusula, “pido”, que se integra a otra mayor como adjunto modal.

A partir del análisis, se reconoce que la metáfora ideativa permite atenuar la amenaza a la imagen negativa de los alumnos que produce la solicitud de atención ya que, al transformarse el proceso (atiendan) y sus participantes (ustedes, atención), se elude la mención directa y explícita del responsable del proceso solicitado. La metáfora ideativa entonces funciona como una estrategia de cortesía cuyo empleo se comprende a partir de las características de la situación contextual. La docente solicita que los alumnos atiendan porque pretende comentar el desempeño que han tenido en la evaluación diagnóstica realizada la clase anterior. Dicha solicitud, sin embargo no es abierta sino con estrategias de cortesía. Considero que la docente cuida que la imagen de los alumnos no sea inicialmente amenazada debido a que, a continuación, será afectada por las críticas y la referencia a varios errores que ellos han cometido en las evaluaciones.

##### **5. EL ALCANCE DE LAS METÁFORAS GRAMATICALES PARA EL ESTABLECIMIENTO DE LOS ROLES COMUNICATIVO EN LOS INTERCAMBIOS COMUNICATIVOS DEL AULA**

El análisis de las metáforas ideativas e interpersonales confirma su importancia para comprender la manera en que el hablante establece los roles comunicativos para sí y para los oyentes. En algunos casos, el estudio de la metáfora interpersonal implica el previo reconocimiento y análisis de una metáfora ideativa.

Por otra parte, he notado que las metáforas funcionan como estrategias de cortesía para atenuar la amenaza a la imagen de los alumnos. El empleo de este tipo de metáforas gramaticales como estrategia de cortesía se comprende en relación con las características de la situación contextual y otros recursos lingüísticos que aparecen previa o posteriormente en los intercambios comunicativos.

##### **REFERENCIAS**

- BROWN, P. y S. C. LEVINSON (1987): *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: University Press.
- BROWN G. y G. YULE (1993): *Análisis del discurso*. Madrid: Visor Libros.
- HALLIDAY, M.A. K. (1977 [1970]): “Estructuras y funciones del lenguajes”, en: J. LYONS (comp.), *Nuevos horizontes de la lingüística*, 145-173. Madrid: Alianza.
- HALLIDAY, M.A.K. (1982 [1978]): *El lenguaje como semiótica social*. México: FCE.
- HALLIDAY, M.A.K. (1994 [1985]): *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. (2000): La metáfora gramatical y su rol en la construcción del significado, en: *Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- HYMES, D. (1974 [1964]): “Hacia una etnografía de la Comunicación”, en: P. L. GARVIN y Y. LASTRA DE SUÁREZ (eds.), *Antología de etnolingüística y sociolingüística*, 48-89. México DF: UNAM.
- MEY, J. L. (1993): *Pragmatics. An introduction*. Oxford: Blackwell.
- VERSHCUEREN, J. (1995) “The Pragmatic Perspective”, en: J. VERSHCUEREN, J. ÖSTMAN y J. BLOMMAERT, *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.
- VERSHCUEREN, J. (1999): *Understanding Pragmatics*. New York: Arnold.

**LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD**  
**PRÁCTICAS, CREENCIAS Y RECONSTRUCCIÓN DE LOS ESQUEMAS DE CONOCIMIENTOS**  
**EN LA CONSTITUCIÓN DE LA IDENTIDAD UNIVERSITARIA**

Oscar D. Amaya

Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento | Argentina  
[odamaya2001@yahoo.com.ar](mailto:odamaya2001@yahoo.com.ar)

**Resumen**

La Universidad plantea desafíos cognitivos propios de los que debe hacerse cargo: es su responsabilidad enseñar a sus estudiantes a reconocerlos y afrontarlos. Estas dificultades resultan insalvables si no se produce la apropiación de los instrumentos específicos para la comprensión lectora y la producción escrita, que lejos de constituirse globalmente, son específicos, es decir, los propios de una comunidad –la académica– que posee modos de argumentar e interpretar textos característicos de su dominio. Esta ponencia sostendrá –en el marco de lo desarrollado en la investigación “Alfabetización avanzada en el contexto de cursos de pregrado: Criterios teóricos y diseño didáctico”– que el ingreso a la Universidad constituye un punto de ruptura y no de continuidad en las prácticas y creencias de los estudiantes ingresantes a la Universidad en relación con estos objetos de conocimiento y que estos nuevos actores sociales sólo pueden incluirse en un contexto académico a partir de la manipulación de significados compartidos a través de procesos abiertos de negociación y diálogo para la construcción de perspectivas intersubjetivas.

Asumir el desafío de afrontar los numerosos obstáculos que constituyen la conformación de las tareas académicas de los estudiantes universitarios implica necesariamente comprender la centralidad de los procesos de interpretación y producción de los textos académicos, en sus diversos géneros y formatos en la transmisión y producción del conocimiento científico, al interior del mismo contexto universitario y dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este desafío incluye tanto las dificultades de lectura como las de escritura, que no solo obedecen a las falencias en las formaciones en el polimodal, sino también a que la Universidad plantea desafíos cognitivos propios de los que debe hacerse cargo: es su responsabilidad enseñar a sus estudiantes a reconocerlos y afrontarlos. Estas dificultades resultan insalvables si no se produce la apropiación de los instrumentos específicos para la comprensión lectora y producción escrita, que lejos de constituirse globalmente, son específicos, es decir, los propios de una comunidad –la académica– que posee modos de argumentar e interpretar textos característicos de su dominio. Esta apropiación solo puede ser posible si se enmarca en un sostenido diálogo entre estudiantes y docentes como actividad constituyente de los procesos arriba mencionados.



Es por ello que la lectura y la escritura no pueden pensarse únicamente como habilidades generalizables que se aprenden fuera de una práctica discursiva específica y que no se relacionan con ninguna matriz disciplinaria o institucional. El trabajo de pregrado que llevamos a cabo en el Curso de Aprestamiento Universitario (CAU) desde el Instituto de Desarrollo Humano de la UNGS constituye la primer etapa de la alfabetización académica que debe continuarse en el grado, ya que las prácticas de lectura y escritura no constituyen técnicas separadas e independientes de la apropiación de cada disciplina científica o práctica académica. Tampoco pueden ser pensadas como *destrezas*, *talentos* o *dones* individuales, una suerte de “equipaje” que un individuo naturalmente posee o carece, y que en este último caso se intentará por ello remediar en cursos preparatorios.

Si los procesos de comprensión lectora y producción textual, entonces, no constituyen procesos básicos, es porque son pensados como modos de leer y escribir en la comunidad académica que requieren de un *nuevo tipo de alfabetización*, ya que se trata de dominar prácticas discursivas particulares, es decir, de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento en forma diferente a otros contextos. Como cada dominio de conocimiento posee discursos específicos que dependen del modo de producción de pensamiento, cada campo disciplinar también posee modos diferenciales de comunicación del conocimiento producido.

Sabemos que la comunicación que la Universidad privilegia es la escrita, y por ello el propósito de nuestra investigación es que los estudiantes comprendan que escribir en este contexto significa el desencadenamiento de un proceso recursivo con reescrituras sucesivas, que debe tener presente el punto de vista del lector especializado que caracteriza este contexto. Por eso es que estos procesos no pueden ser pensados como meramente receptivos, sino como actividades cognitivas de operación textual para la producción de sentido, cruciales para el desempeño académico de todo estudiante universitario.

La investigación “Alfabetización avanzada en el contexto de cursos de pregrado universitario: criterios teóricos y diseño didáctico” que llevamos a cabo en el marco del CAU constituye una de las herramientas posibles que la Universidad dispone para llevar a cabo este nuevo tipo de alfabetización académica, proceso que requiere el desarrollo de estrategias de trabajo intelectual, donde el estudiante se explicita a sí mismo los niveles de comprensión alcanzados con relación a los desempeños adecuados del actor social de esta cultura: el rol de estudiante universitario, es decir, aquellas competencias que le permitan abordar una serie de tareas académicas en forma productiva haciendo uso de normas, recursos y técnicas que podrían ser susceptibles de traslado a otras situaciones, puesto que un conjunto de habilidades especiales estrictamente académicas como la interpretación de datos, las capacidades para relacionar información de diferentes fuentes, realizar inferencias, síntesis y ejemplificar a partir de conceptos, no son sólo desempeños solicitados en el CAU, sino a lo largo de toda la formación universitaria. Esto es lo que constituyen las condiciones de trabajo académicas: expresan regularidades, legalidades y significaciones que el trabajo intelectual universitario requiere desde un ideal intrínseco a la propia Academia y por tanto, diferente al de otros contextos culturales conocidos por los estudiantes.

No obstante ello, la función de la Universidad no consiste únicamente en la producción, transmisión y tratamiento del conocimiento científico socialmente elaborado, sino también en la construcción de la posibilidad del lazo social en una comunidad específica como lo es la académica, esto es, el desempeñar un importante papel en la estructuración de la identidad de los sujetos en su rol de estudiantes universitarios. La configura-

ción de nuevas formas identitarias dentro de la comunidad a la que los estudiantes aspiran a ingresar, se constituye como definitoria en sus vidas académicas, en la medida que inciden decisivamente en el éxito o fracaso de sus desempeños en ella.

Este tipo de alfabetización no se reduce a aprender a leer y escribir para “decir” o reproducir el conocimiento elaborado por otros de manera eficaz; consiste en abordar prácticas y estrategias para “transformar” y construir conocimiento. Sin embargo, es necesario observar que esta alfabetización por sí misma no suele conducir rápidamente a cambios profundos en el estilo cognitivo y en los procesos de apropiación. Su impacto psicológico hay que atribuirlo a las prácticas y usos en los que dicha alfabetización interviene. Esta intervención que el CAU desencadena constituye un inicio que debe extenderse a lo largo de la formación académica en las diversas disciplinas que la estructuran, es decir, una intervención desde fuera y desde dentro de los cuerpos disciplinares que integran la currícula.

Se trata entonces, de enseñar las convenciones discursivas de los géneros inherentes a las disciplinas y ayudar a organizar el pensamiento de los estudiantes según estos modos disciplinares, a fin de que comprendan que un cuerpo disciplinar no es únicamente un espacio conceptual, constituye además un lugar discursivo y retórico, es decir, los modos discursivos que cada área del saber emplea para sustentar sus afirmaciones, constituida por sus métodos empíricos y sistemas de conceptos teóricos.

Este tipo de alfabetización que se propugna desde nuestra perspectiva en la investigación, obedece al campo de la política académica, ya que funda ciertas condiciones de institucionalidad tendientes a la inclusión de los estudiantes en el ámbito universitario frente a los contextos de exclusión dominantes. La opción de promover la equiparación frente a la de perpetuar las diferencias entre los estudiantes, se relaciona claramente con la equidad social en la Universidad, ya que no es posible pensar la producción de conocimiento científico en ausencia de la interpretación y producción de textos. Promover la cultura escrita académica en los estudiantes ingresantes es promover su desarrollo cognitivo, alcanzando el grado de reflexión sobre sus propias prácticas a fin de que puedan situarse a lo largo de su formación, en un plano metacognitivo y en la flexibilidad propia de la búsqueda intelectual y el pensamiento crítico.

A fin de reflexionar sobre el rol social que desempeñan los sujetos en la cultura académica, podemos pensar que en estas prácticas se requiere el ejercer un “oficio”: el de estudiante universitario, que deviene, en algunos aspectos, del oficio de alumno de los niveles anteriores. La idea de oficio alude a las posibilidades de asumir actividades que permiten sostener una tarea productiva en el seno de una organización, esto es, recursos a emplear, normas a observar, autoridades que consultar, representaciones a compartir, etc. Las actividades académicas, por lo tanto, tanto en el aula como en otros recintos de la Universidad, provocan un trabajo intelectual estructurado que exige esfuerzo, disciplina y concentración, que necesita del despliegue de saberes y comportamientos específicos. Si como plantean algunos autores, la cultura escrita es una condición cognitiva y social donde al leer y escribir se está participando de una “comunidad textual”, el ingreso a la Universidad reviste necesariamente en los estudiantes marcas de constitución e implicación subjetiva.

Estos procesos no son otra cosa que un *aprender a aprender* en una cultura letrada específica, novedosa en ciertos aspectos importantes para los estudiantes, ya que las prácticas más usuales transitadas por ellos se han caracterizado por la exposición a una única fuente de información –el libro de texto– o las explicaciones del profesor, y por la

demanda de tareas de escritura casi siempre dirigidas a reproducir los contenidos de ese texto o bien de la exposición oral, a través de resúmenes o de respuestas a preguntas.

Sin embargo, las nuevas demandas que la Universidad plantea reclaman que los estudiantes utilicen múltiples fuentes de información para acceder a puntos de vista diferentes y al contraste de ideas para enfrentarse con actividades de escritura que les exijan integrar, evaluar y transformar la información obtenida a partir de ellas, a fin de consolidar y demostrar su aprendizaje, como certificación del conocimiento. Aprender a aprender en el contexto del que formamos parte investigadores-docentes y estudiantes supone, entonces, la capacidad de realizar proyectos, organizar el trabajo académico, identificar las diversas fuentes de información y servirse de ellas para fines específicos.

Se trata entonces, de promover *competencias institucionales* que les permitan a los estudiantes desempeñarse con eficacia en esta nueva cultura letrada. Desde el momento en que se propugna el desarrollo de este tipo de estrategias de trabajo intelectual, se propicia que el estudiante se explicita a sí mismo los niveles de comprensión alcanzados con relación al desempeño adecuado de su rol social, activando aquellas competencias que le permitan abordar una serie de tareas en forma productiva, haciendo uso de normas, recursos y técnicas que podrían ser susceptibles de traslado a otras situaciones, puesto que, como hemos dicho, un conjunto de habilidades especiales estrictamente académicas como la interpretación de datos, la capacidad para relacionar información de diferentes fuentes, realizar inferencias, síntesis y ejemplificar a partir de conceptos, ocupan y desbordan el espacio del CAU, alcanzando los tránsitos futuros en otros espacios académicos, pudiendo además ser puestas en práctica en otros espacios sociales donde los estudiantes se desempeñen.

Este ingreso a una nueva cultura no constituye solamente un cambio en la modalidad de estudio, sino una *ruptura* con una concepción del conocimiento como producción anónima, atemporal y verdadero. Esta concepción debe dar paso a otra, que caracteriza al conocimiento como histórico, autoral, provisorio y conjetural. Las condiciones didácticas que la Universidad insta en sus aulas, deben aspirar a convertirse en estructurantes del posible encuentro entre los saberes previos de los estudiantes y el saber disciplinar que circula en estos ámbitos. Desde luego, es importante observar que creencias y teorías contradictorias en su contenido pueden coexistir en un mismo sujeto, así como la posibilidad de producir respuestas “exitosas” utilizando un conocimiento que puede ser reproducido sin ser profundamente comprendido. Es por todo esto que comprender qué significa estudiar en la Universidad no constituye un problema a dirimir de carácter individual –¿qué me pasa, qué problemas tengo?– sino comunitario: nos encontramos ante una nueva realidad constituida por un conjunto de implícitos socio-culturales que la Universidad sostiene, que muchas veces son fuertemente divergentes a los implícitos desarrollados en los estudiantes dentro de otros contextos, y que por ello deben ser abordados tanto por ellos como nuevos actores que pretenden ingresar a este tipo de cultura, como por los miembros que ya la integran. Por estas razones el acceder a las prácticas universitarias producirá fuertes y diversos efectos en la subjetividad de los estudiantes.

Es aceptado –y ya ha sido mencionado más arriba– que sólo es posible comprender el conocimiento nuevo a aprender si se logra establecer relaciones con lo que ya se sabe. Por eso sostenemos que los docentes en la Universidad ocupamos el lugar de *intérpretes* al constituirnos en “puente” entre los saberes previos de los estudiantes y la apropiación de nuevos contenidos: esto permite tomar en cuenta los esquemas interpretativos que

son utilizados por ellos, a fin de poder incidir en sus modos de pensamiento y organización del trabajo, con el propósito de poder maximizarlos.

Es clara la necesidad de reflexionar sobre este aspecto, es decir, la ruptura entre los contextos de producción cotidiana, el de los de niveles de instrucción anteriores y el universitario. Todo sujeto, y desde luego también los estudiantes ingresantes, poseen ideas previas acerca de la lectura y la escritura. Estos saberes y creencias son atinentes a la subjetividad misma, ya que lo que los sujetos saben sobre estas prácticas incluye un sentido de sí mismos y de los otros como participantes en tipos de intercambios intelectuales específicos que supone una cultura letrada como la universitaria. Aquellas representaciones que los sujetos poseen como lectores y escritores actúan sobre una definición de sí mismos y sobre las relaciones sociales que entran en la vida académica. Nos referimos a la conciencia de sí con respecto a sus lecturas anteriores, métodos de estudio, dominio de la lengua escrita e incluso a la biografía familiar y educativa.

Estas ideas y concepciones previas, articuladas en prácticas y creencias, constituyen formas materiales y simbólicas organizadas que permiten darle sentido a los contextos que estructuran las interacciones específicas que en ellos se desenvuelven. No es posible construir prácticas y creencias puras y aisladas, sino a partir de un contexto representacional delimitado por las actuaciones sociales de los sujetos, constituidas por una serie de interacciones aprendidas en el ordenamiento de la realidad que la tradición cultural de cada grupo social ha llevado a cabo, y que por lo tanto poseen un carácter histórico y dependerán de lo que también privilegia el contexto en el que los sujetos se desarrollan.

Las prácticas y creencias que estructuran a los sujetos se organizan en conjuntos conceptuales, procedimentales y actitudinales a fin de darle sentido a la interioridad y exterioridad de los contextos, con miras al dominio, la intervención, el control, la reproducción y la transformación de los mismos. Es este ordenamiento el que posibilita cualquier tipo de experiencia, como una de las maneras de actuar intencionalmente. Estos conjuntos se manifiestan bajo formas variadas, más o menos complejas: imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que posibilitan interpretar lo que sucede e incluso dar un sentido a lo inesperado, creencias que otorgan determinados valores a roles sociales o conductas individuales, etc. Constituyen categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes se tiene algo que ver, que pueden funcionar a la manera de “teorías” que permiten interpretar a los contextos. A través de ellas, los sujetos construyen su conocimiento en entornos sociales y durante la realización de prácticas culturales. Cabe destacar que los sujetos son constructores activos del conocimiento, pero que requieren para ello de un marco experiencial e interpersonal.

La Universidad es pensada por nosotros a partir de esta perspectiva llevada a cabo desde la investigación, es decir, como un contexto donde los nuevos actores sociales deben incluirse en un ámbito de significados compartidos a través de procesos abiertos de negociación y construcción de perspectivas intersubjetivas. El estudiante se posiciona como un aprendiz constante, lo que nos lleva a que sea necesario indagar sobre las prácticas mismas en las cuales actúa y encuentra sentido.

Entre el pensamiento y la práctica existe un cierto grado de indeterminación mediado por la emergencia misma de la práctica. Los pensamientos en los sujetos se organizan como esquemas de conocimiento que abarcan tanto el campo de las creencias, como aquellos elementos aprendidos en la formación académica y en la experiencia misma, siendo esta última la que afianza dichos esquemas o su transformación. Estos esquemas de pensamiento –que con frecuencia poseen un carácter implícito para los demás e in-

cluso para el mismo sujeto— junto con sus actuaciones, configuran sus desempeños de tal manera que estos actúan guiados por ellas, pero sin necesariamente analizarlos.

Es por ello que los sujetos que no conocen sus propias representaciones —en el caso que nos ocupa el estudiante ingresante a la Universidad— actúan guiados por unas prácticas socializadas, que funcionan en última instancia, como *estereotipos* de lo que cree o entiende que se tiene que hacer, quedando ocultas a su razón y a su crítica las verdaderas justificaciones lógicas e ideológicas de sus actuaciones. Los conjuntos de prácticas y creencias poseen un cierto grado de estabilidad, de tal manera que se configuran como el sustento más profundo, oculto e influyente del sistema cognitivo del estudiante, formando una suerte de *epistemología personal*, que fundamenta una serie de rutinas y planes mentales.

Al permanecer estos fundamentos ocultos, comienzan a funcionar como un filtro cognitivo sobre el contexto académico, lo cual le imposibilita al estudiante tener el dominio y aislar aquellos posibles problemas que puedan presentarse y provocar conflicto. Pero si el conflicto mismo es inevitable, él lo soluciona utilizando rutinas que en el pasado le han funcionado, y que de alguna manera, se adecuan a los planes mentales trazados desde sus prácticas y creencias anteriores.

Creemos que el ingreso a la Universidad constituye un *punto de ruptura* y no de continuidad con buena parte de esta epistemología. El CAU es el primer contexto académico al que el estudiante se integra, por lo tanto los actores que ya formamos parte de él debemos conocer y operar sobre esta ruptura. Comprender la naturaleza de esta epistemología personal implica adentrarse en creencias, “teorías” implícitas y representaciones sociales propias del contexto de pertenencia en el cual han sido construidas, para poder incidir en la constitución progresiva de las nuevas prácticas y competencias que la Universidad requiere de sus miembros.

El conocimiento —y también el académico— solo ocurre a partir de un sistema lingüístico y dentro de él. Todo signo aparece signado por otros y solo se lee, resuena, habla, en diálogo con otros: los enunciados poseen un carácter dialogal. Es fructífero el concepto de dialogismo bajtiniano para reflexionar sobre el conocimiento en contexto, en el sentido de constituir un conjunto de formas del discurso identificables, con rasgos estilísticos concretos, que demuestran que un enunciado está construido siempre en diálogo con otros. Este carácter del conocimiento se articula con el de la conciencia humana, ya que desde el sociohistoricismo vigotskyano sabemos que las conciencias de los sujetos son dialógicas, puesto que están conformadas del mismo material externo y social que puebla el ámbito semiótico-ideológico: el espacio discursivo. En otros términos, la conciencia humana solo se construye como apropiación activa de palabras ajenas, valoraciones, discursos, ideologías, material semiótico que entra en diálogo entre sí al ser internalizado y conforma complejos entrelazados singulares. Dialogismo entonces, también como característica interna de la conciencia humana: el sujeto se constituye en el diálogo social.

Nuestra práctica docente no puede sostener una palabra monológica, detentadora de un saber excluyente, de una verdad ya constituida, puesto que este posicionamiento contradice el carácter fundante del discurso: su dialogicidad. Mientras hablamos somos habitados por la recepción de nuestras palabras. La práctica docente debe aspirar a ser un decir que exista, que se constituya en otra recepción. Práctica que, creemos, debe estar orientada a facilitar la constitución del contexto de comprensión común y proveer los instrumentos institucionales y disciplinares a fin de garantizar un espacio de conocimiento compartido, una perspectiva referencial común que promueva la instauración

al mismo tiempo de autonomía cognitiva y de integración institucional. De esta forma podrá alcanzarse una duradera reconstrucción del conocimiento en el estudiante universitario.

## BIBLIOGRAFÍA

- APARICIO, J. J. (1995): “El conocimiento declarativo y procedimental que encierra una disciplina y su influencia sobre el método de enseñanza”, en *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 10, 23-38.
- BAJTIN, M. (1982): *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. (1975): *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. (1988): *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- DE LA CRUZ, M., N. SCHEUER y J. A. CASTORINA, (2001): “La identidad personal como nivel de análisis del cambio conceptual”, en *Propuesta educativa*, 24, 58-63.
- FLOWER, L. y J. HAYES (1996): “La teoría de la redacción como proceso cognitivo”, en *Lectura y Vida, Textos en contexto, A.I.A.*
- PERRENOUD, Ph. (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- SILVESTRI, A. y G. BLANCK (1993): *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- VIGOTSKY, L. (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- WERTSCH, J. (1988): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Buenos Aires: Paidós.

## EL PODER SIMBÓLICO EN EL DIÁLOGO Y LAS EXPLICACIONES EN LAS CLASES DE FÍSICA DE EGB 3 Y POLIMODAL

Marta Ávila

F. de Ciencias Exactas y Naturales, F. de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca | Argentina  
[rodrosita1035@yahoo.com.ar](mailto:rodrosita1035@yahoo.com.ar)

Cecilia Broilo

F. de Ciencias Exactas y Naturales, F. de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca | Argentina  
[cgdelabarrera@cedeconet.com.ar](mailto:cgdelabarrera@cedeconet.com.ar)

### Resumen

Este trabajo presenta el estado de avance de una investigación cualitativa, de tipo etnográfico denominada “La comunicación del conocimiento científico en las clases de Física de EGB 3 y Polimodal de Catamarca”. Se estudian los registros correspondientes a la transcripción de cuatro clases obtenidas a través de audio, video y notas de observación para cada uno de los casos en estudio: 9° año de EGB y 2° año del Polimodal de una escuela privada y pública de Catamarca (Argentina), respectivamente. El objetivo reside en interpretar cómo se ejerce el poder simbólico en las clases de Física durante la explicación. El análisis del discurso se hace desde la perspectiva crítica lo que lleva a considerar la teoría de la lógica de los campos de Pierre Bourdieu y las reglas que rigen el intercambio comunicativo de Grice. De los recursos discursivos identificados se establecen las subcategorías: patrón temático, patrón interactivo, acuerdo y validez. Desde la psicología organizacional se establece la subcategoría desempeño de roles. Estas subcategorías corresponden a la categoría ‘explicación’ de la dimensión ‘tratamiento del contenido’. El estudio contempla el comportamiento de los participantes, el contenido y forma de su intervención en el discurso. Se presentan las inferencias sobre los recursos discursivos identificados por la saturación alcanzada en la repetición de los discursos y marcos de referencia. El conocimiento como proceso inicial de desconocimiento representa un orden establecido, un doble movimiento de lo social y lo personal que permite comprender la posibilidad de subsistencia del docente en la relación pedagógica.

Este trabajo presenta el estado de avance de una investigación cualitativa, de tipo etnográfico denominada “La comunicación del conocimiento científico en las clases de Física de EGB 3 y Polimodal de Catamarca”. Se estudian los registros correspondientes a la transcripción de cuatro clases obtenidas a través de audio, video y notas de observación para cada uno de los casos en estudio: 9° año de EGB de una escuela privada y 2° año del Polimodal de una escuela de la ciudad capital de Catamarca, Argentina. La composición de los casos en cuanto a los alumnos ha sido en total de 37 y 33, respectivamente. La observación de los cursos de EGB y Polimodal se realizó en los meses de mayo y junio de los años 2002 y 2003, respectivamente. El contenido desarrollado en las clases es el mismo: ‘Cinemática’ de modo que no opera como variable.

### OBJETIVO, MARCOS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS

El objetivo de esta presentación reside en interpretar cómo se ejerce el poder simbólico en las clases de Física. Para ello resulta necesario indagar sobre la trama de vínculos que surge en una situación áulica en torno al conocimiento. Pichón Rivière (1980)

define el vínculo como una estructura compleja que incluye sujetos (docente, alumnos y alumnas) y un objeto (conocimiento); su interacción y los procesos de comunicación y aprendizaje. El vínculo entre los sujetos está mediatizado por el conocimiento y es bidireccional puesto que se establece un diálogo de símbolos y respuestas, una modificación permanente del uno y del otro.

Según Lemke (1997: 13) “la comunicación es siempre un proceso social [...] Enseñar, aprender y hacer ciencia son procesos sociales: enseñados, aprendidos y hechos como miembros de comunidades sociales, las aulas [...] Para comprender cómo funciona la comunicación se analiza cómo el lenguaje ha sido utilizado para significar algo. Cuando se formula una proposición científica, un argumento científico o un razonamiento se está haciendo ciencia porque se están utilizando los recursos semánticos de una forma poderosa y especializada de hablar acerca del mundo”.

Un aspecto discutido por diversos autores que analizan los enunciados discursivos y que este trabajo comparte es el de la posibilidad de relacionar los actos de habla (reconocidos como la unidad básica del análisis interaccional) con las unidades estructurales (intervención, intercambio, secuencia e interacción total) y con los cambios de turno de habla, ya que en ellos se inscriben los enunciados. Una **secuencia** es un conjunto de intercambios de extensión variable, regidos por un alto grado de coherencia semántica y/o pragmática.

El interés de esta investigación es educativo para lo cual es preciso tener una visión amplia de las secuencias completas de las clases lo que permite distinguir las características de la interacción y, luego, ubicar secuencias que muestren fenómenos discursivos particulares.

Se analiza en este trabajo el habla en el aula no en cuanto a su estructura lingüística, sino en cuanto ‘mediador’ didáctico, como vehículo de acceso, análisis y codificación-asimilación mental de la realidad personal, física y cultural. Para el análisis del discurso los detalles de las expresiones verbales, orales y escritas, que se registran en las transcripciones permiten un acercamiento a las diversas claves de contextualización (Gumperz, 1977; cit. en Candela, 1999). Estas claves son pistas para la interpretación, porque es el efecto de la intervención en la dinámica posterior del discurso lo que permite reconstruir la interpretación turno a turno.

La problematización refiere a ¿cómo se identifica en el diálogo el poder simbólico presentado en las clases de Física? ¿cómo se construye el conocimiento en el aula? La adopción de un punto de vista crítico en el análisis del discurso lleva a considerar la teoría de la lógica de los campos de Pierre Bourdieu. El objetivo del análisis es hacer visible lo que pasa desapercibido dado que para la mayoría de los participantes las estructuras sociales no son evidentes. Se rescata la idea de agente social no en cuanto individuo sino como agente socializado. La noción de capital simbólico es una especie de capital que juega como sobreañadido de prestigio, legitimidad, autoridad, reconocimiento, principios de distinción y diferenciación que se ponen en juego frente a los demás agentes del campo, que se agregarán a la posición que se tiene por el manejo del capital específico que se disputa en ese campo. El capital simbólico es poder simbólico, es la particular fuerza de que disponen los agentes que ejercen lo que Bourdieu llama violencia simbólica, esa forma de violencia que se pone en marcha sobre un agente o un grupo de agentes con su complicidad.

A través del universo simbólico, las personas a quienes se les ha conferido autoridad son dotadas de prestigio y reconocimiento. Desde aquí se definen los procesos de intercambio que caracterizan todo tipo de relaciones, entre ellas las educativas. Mediante los



sistemas simbólicos, es decir, a través de las estructuras que representan los instrumentos de conocimiento y construcción de lo real, el docente legitima en el espacio escolar la percepción del mundo social, validando ciertas realidades y reafirmando su posición en el espacio social por medio de la manipulación de la imagen de sí.

La constitución del orden social no es producto de una acción deliberadamente orientada, de imposición simbólica. Los sujetos en su percepción del mundo social son quienes aplican estructuras de apreciación y tienden a percibir el mundo como evidente. La sociología de la cultura explica este tipo de construcción a través del concepto de *habitus* mediante el cual se mantienen estos procesos de aprehensión de lo real, que derivan del sentido común como conocimientos sin conciencia, naturales, sin intencionalidad. El poder que ejercen los rituales de instrucción (en apariencia naturales) se advierte en la influencia sobre las subjetividades que determinan las actuaciones de docentes y alumnos. Los intercambios son complejos, las relaciones no son lineales.

### PRESENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

Este trabajo considera para la dimensión ‘tratamiento del contenido’ la categoría ‘explicación’. Los indicadores se han determinado a partir del corpus y refieren al cumplimiento o no de los recursos discursivos establecidos en la relación educativa. Es decir, se tiene en cuenta el comportamiento tanto de los docentes como de los alumnos y de las alumnas, el contenido y forma de su intervención en el discurso.

Se presentan los ejemplos del 1 al 4 correspondientes a extractos del Caso 1 donde se registra la explicación del contenido disciplinar:

#### Ejemplo 1

314	P - Ver acciones como podría ser / cambios de posición que representan al movimiento /// lo primero que hicimos la clase pasada fue tratar de definir un concepto importante que fue el DESPLAZAMIENTO /// y / dijimos que / el desplazamiento es una variación en la posición del cuerpo /// ustedes lo sacaron de la posición final menos la posición final /// veíamos entonces que el desplazamiento podría ser positivo / negativo o incluso podía llegar a ser cero /// teniendo en cuenta la posición final y la posición inicial del cuerpo /// luego / vimos que si yo tenía en cuenta /// eso no lo recuerdo pero lo tenían en la carpeta y después me lo van a decir // el tiempo en que se producía ese desplazamiento se podía obtener un valor más / un dato más / una magnitud más que llamamos VELOCIDAD /// definimos a la velocidad como el desplazamiento producido en un determinado tiempo o el cociente entre el desplazamiento y el tiempo // a eso
315	lo llamamos VELOCIDAD // ¿lo anotamos a eso?
316	A - (...) (Los alumnos y las alumnas murmuran en voz baja) A <sub>2</sub> - Si.

Durante el desarrollo del monólogo del profesor en el turno 314 los alumnos evitan hablar entre ellos. Cuando al finalizar pregunta ‘¿lo anotamos a eso?’ el alumno A<sub>2</sub> tímidamente responde ‘Si’ y el resto habla en voz baja sin atreverse a hacerlo en forma individual. La diferencia de conocimiento o información se hace evidente y, por supuesto, debe existir en la relación para que se establezca la comunicación.

Los siguientes ejemplos registran extractos del diálogo durante las clases observadas.

### Ejemplo 2

972	P – L.(Llama a la alumna A <sub>30</sub> ) (La alumna A <sub>30</sub> pasa a retirar la prueba, mira la nota y regresa rápidamente a su asiento. El resto de la clase continúa trabajando)
973	A <sub>5</sub> – Profe // ¿cómo se hace para sacar la rapidez? (El profesor deja a un lado las evaluaciones de los alumnos, se levanta de su asiento y comienza a dialogar con los alumnos)
974	P – A ver / ¿vamos a hacer un poquito de silencio?

Tal lo registrado en el turno 972 el profesor continúa con la tarea de entrega de evaluaciones. El alumno A<sub>5</sub> en el turno 973 modifica la dinámica de la interacción impuesta por el profesor ya que interroga sobre cuestiones relacionadas con el contenido. Hace uso del derecho de preguntar sobre algo que desconoce.

### Ejemplo 3

989	P - El desplazamiento en cada intervalo dividido en tiempo de cada intervalo /// desplazamiento de cada intervalo dividido en el tiempo de cada intervalo /// eso nos da la velocidad para cada intervalo /// hasta ahí estamos?
990	A – (...)
991	P - ¿Si o no?
992	A – [Si].
993	P - ¿Si o no?
994	A – [Si ]
995	P - ¿Quién no entendió?
996	A <sub>13</sub> – Yo (Dice en voz baja)
997	P - ¿Nadie?
998	A – (...)

En los turnos 992 y 994 el profesor les pregunta “¿*Si o no?*” y los mira fijamente esperando una única respuesta que llega en el turno siguiente cuando a coro los alumnos responden ‘*Si*’. Los profesores utilizan las formas verbales de la definición como partes importantes de la explicación de conceptos. Los turnos 989 y 1004 son ejemplos de definiciones (Ogborn et al, 1998: 73). En el turno 995 el profesor pregunta después de aclarar el procedimiento para calcular la velocidad “¿*Quién no entendió?*”. En voz baja, en el turno siguiente, la alumna A<sub>13</sub> responde “*yo*”. El profesor continúa con la explicación del cálculo de la velocidad total haciendo participar a los alumnos que lo siguen en su razonamiento.

(Véase ejemplo 4 en página siguiente.)

#### Ejemplo 4

1004	P - El desplazamiento total se sacaría / posición final menos posición inicial /// ¿cuál es la posición final de ese trabajo que tienen ustedes?
1005	A <sub>2</sub> - 60
1006	P - ¿Posición inicial?
1007	A <sub>1</sub> - Cero
1008	P - Entonces va a ser ///(Hace el cálculo en la pizarra) desplazamiento total igual 60 menos 0 igual 60 (Escribe en la pizarra el cálculo $\Delta x_{\text{total}} = 60 - 0 = 60$ ) y el tiempo total
1009	// ¿cuál va a ser?
1010	A <sub>1</sub> - 55
1011	P - 55 minutos // así que 60 km dividido en 55 minutos me va a dar la velocidad total //
1012	¿queda claro o no?
1013	A -
1014	A <sub>6</sub> - ¿La velocidad o la rapidez?
1015	P - La velocidad // ¿hasta ahí estamos? A - [Sí] A <sub>5</sub> - Más o menos.

En el turno 1012 la alumna A<sub>6</sub> pregunta con el propósito de cerciorarse sobre si lo calculado corresponde a velocidad o a rapidez “¿la velocidad o la rapidez?”. En el turno 1013 el profesor responde que se trata de la velocidad. Algunos alumnos y alumnas responden a coro que “Sí” y el alumno A<sub>5</sub> expresa que todavía no logró una efectiva comprensión que permita diferenciar los conceptos **velocidad** y **rapidez**. De alguna manera se está validando el discurso de los participantes como contenido escolar, es decir, como ‘contenido legítimo’ que resulta de transformar en contenido académico los conocimientos científicos.

El profesor de EGB 3, por la seguridad que demuestra, tiene la percepción de lograr eficacia en cuanto al establecimiento de los patrones interactivo y temático. La resistencia de los alumnos y de las alumnas se manifiesta de dos formas: murmurando colectivamente o respondiendo en voz baja. El docente ignora estas manifestaciones o las pasa por alto.

Para el Caso 2 se ha seleccionado el siguiente extracto:  
(Véase ejemplo 5 en página siguiente)

**Ejemplo 5**

(El profesor va haciendo el ejercicio del Ejemplo 3 en la pizarra y escribe lo siguiente:  
 $v_f = v_i + a.t$                        $v_f = 0\text{m/s} + 8\text{m/s}^2.t$ )

836 P – Y / bueno / esta forma de hacer los gráficos / para / para realizar el gráfico / vamos a poner la velocidad en / metros sobre segundos / acá / el tiempo en segundos / ¿si?  
 (El profesor dibuja, luego, los ejes cartesianos ortogonales)

837 A – (...)

838 P –Vamos a realizar una tabla / (Dibuja en la pizarra la siguiente tabla de valores)


839 A – (...)

840 P – En donde / vamos a poner valores de tiempo (Señala la gráfica) de un lado / ¿si? / porque vamos a dar diferentes valores a este tiempo acá (Señala la expresión matemática escrita) y le vamos a poner velocidad final del otro lado / ¿si? / para realizar la tabla / ¿cómo vamos a hacer eso? / vamos a dar / por ejemplo / valores de tiempo de 1 seg / tiempo en segundo, la velocidad final en metros sobre segundo / 1 segundo / 2 / 3 / hasta 4 / nada más / es solamente para hacer un ejemplo (El profesor ha completado la tabla de valores de esta manera:

t(seg)	v(m/s)
	1
	2
	3
	4

841 A – (...)

842 P – Entonces / qué vamos hacer / en el primer caso / cuando le damos el valor de 1 segundo / lo vamos a reemplazar en t / ¿qué quiere decir esto? / que cuando t valga 1 segundo la

843 velocidad va a valer...  
 A<sub>4</sub> – 8

En los turnos que van del 836 al 843 el profesor de Polimodal explica a la clase cómo realizar una tabla de valores si lo que se quiere graficar es la velocidad en función del tiempo. La construcción de gráficos y de tablas, el manejo de expresiones matemáticas en la pizarra constituyen una parte fundamental de la explicación que se lleva a cabo, también, mediante un monólogo (turno 840). Mientras el profesor explica, algunos alumnos y alumnas hablan (lo que dicen es inaudible y lo hacen todo el tiempo) pero la explicación no se interrumpe. Al principio resultaron muy molestas para el observador pero al pasar el tiempo se consideran ‘naturales’ o ‘características’ del curso. El profesor se ha acostumbrado a este tipo de interferencias lo que lo lleva a privilegiar el patrón temático frente al patrón de interacción.

A medida que se suceden las partes de una explicación es lógico que los alumnos y las alumnas piensen en qué significa cada una de ellas o si todavía existen vacíos que completar o tensiones que resolver (Ogborn et al, 1998). El profesor da el tiempo necesario para que los alumnos procesen la información que se pone en circulación.

Los docentes de los casos estudiados revalorizan la teoría, no solicitan la retención de un lenguaje difícil y vacío por falta de conceptualización, por el contrario, pretenden llegar por vía inductivo-deductiva a la solución conjunta de la situación específica planteada. El lenguaje (verbal, simbólico, etc.) se constituye en un referente importante que permite pensar e intercambiar ideas con otros, pero a la vez su valor está dado por integrar sistemas de señales que representan la realidad.

Las explicaciones se realizan con el rigor científico que exige el contenido desarrollado considerando, además, las decisiones que van tomando los participantes con el objetivo de lograr la comprensión. Los profesores no pierden de vista que el contenido es nuevo para la clase y que sus propios anclajes no son los mismos que los de los alumnos. Consideran el conocimiento como un complejo proceso de construcción, en el cual se van estableciendo relaciones que permiten articular conceptos para conformar proposiciones y teorías, la explicación adquiere una relevancia especial como forma de comprender y de transmitir esas construcciones (Sanjurjo y Vera, 2003).

En las clases observadas se ha podido registrar cómo los alumnos se apropian del conocimiento de diversas maneras, se forman a sí mismos y, a su vez, mediante su reacción y resistencia, forman a los docentes como docentes. Los docentes tienen conciencia de que si se trata de una 'exigencia' en lugar de una invitación, la clase puede rechazar instintivamente la imposición de la temática.

Se presenta a través del siguiente extracto un ejemplo de 'negociación' en el nivel Polimodal:

### Ejemplo 6

1547	P – Los cinco primeros que entreguen y si está todo bien y prolijo van a tener 10.
1548	A – (...)
1549	A <sub>16</sub> - ¡Uh!
1550	A – (...)
1551	P – Entonces (...)
1552	A – (...)
1553	P - ¿Cómo?
1554	A – (...)
1555	P –Y / ya no (Se refiere a que sólo los cinco primeros alumnos podrán tener esa nota) bueno / presten atención / les voy a explicar el 5 / Uds. son los que me lo tienen que explicar a mí...

En forma explícita el profesor ha reclamado a la clase el incumplimiento de tareas. Al no obtener respuesta, en el turno 1547 procura estimular a los alumnos y alumnas diciendo "*Los cinco primeros que entreguen y si está todo bien y prolijo van a tener 10*". Propone un sistema de acuerdo, reafirmando públicamente su presencia en el aula, insiste en la importancia de la calificación como premio a la pronta y precisa resolución y señala las condiciones que pueden asegurar el éxito de los alumnos. La clase delibera y termina avalando la propuesta. Este tipo de situaciones no se presenta en EGB3.

La explicación es una función reservada para el docente pero que el alumno o la alumna también pueden cumplir. Como ocurre en el turno 1555 el profesor expresa "*les voy a explicar el 5*" para inmediatamente cambiar el rol y decir "*Uds. son los que me lo tienen que explicar a mí...*", está delegando la responsabilidad de la explicación a la

clase, lo hace con el propósito de verificar la comprensión y de mantener a los alumnos y a las alumnas ocupados en la resolución del ejercicio.

En el Caso 1 se registra una situación similar:

### Ejemplo 7

485	P - ¿Por qué negativo?
486	A <sub>2</sub> – Porque da un número negativo / menos 10
487	P – Porque 15 menos 25 da un número negativo (Señala la pizarra)
488	A <sub>1</sub> – Es menos 10 / profe (Se refiere a que tiene que agregar el signo menos a 10 m/s)
489	A – [...]
490	P - ¿Cómo? (El profesor agrega el signo menos al resultado de la resta de las dos velocidades y se dirige al alumno que le hace un planteo)
491	A <sub>2</sub> – La velocidad final es menos
492	P – Si (El profesor mira la pizarra, al lugar que señala el alumno)
493	A – [...]

Los alumnos A<sub>1</sub> y A<sub>2</sub> le hacen notar al profesor, en los turnos 488 y 491, respectivamente, que se debe corregir en la pizarra el signo de la **aceleración**. Y en el turno 492 el profesor considera como legítima la corrección realizada por el alumno y la afirmación acerca de que el signo negativo significa que la velocidad final tiene un valor de magnitud menor.

### INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En los análisis realizados se han identificado los recursos discursivos que son las formas en que los participantes interaccionan y tratan de hacer valer sus versiones y sus puntos de vista. Los recursos discursivos permiten registrar regularidades en la continuidad de la interacción discursiva y la construcción del conocimiento en el aula. Resulta imprescindible analizar el contenido del discurso sin lo cual no se pueden hacer afirmaciones categóricas sobre el control de los turnos.

Para el análisis se sigue el modelo teórico del filósofo Paul Grice (cit. en Edwards y Mercer, 1994: 57-58) sobre las reglas o patrones que rigen el intercambio comunicativo. Según este modelo existe un **principio de cooperación** que se define como una regla que cada uno espera que siga el otro. Este principio se desglosa en cuatro máximas: 1) Máxima de calidad (verdad), 2) Máxima de cantidad (informatividad), 3) Máxima de relevancia y 4) Máxima de modo (inteligibilidad). De estas reglas se desprenden las subcategorías ‘patrón temático’, ‘patrón interactivo’, ‘acuerdo’ y ‘validez’. También se tienen en cuenta los aportes de la psicología organizacional para la determinación de la subcategoría ‘desempeño de roles’ de los participantes en la interacción.

Una de las actividades que los profesores proponen con frecuencia a los alumnos es la resolución de problemas en grupo. Cuando se lleva a cabo se cubren los aspectos formarles, como el ritual de mover los bancos y distribuirse en equipos de cuatro, cinco o seis personas. En general, los alumnos tratan de evadir la iniciativa para trabajar pero hay buena disposición ya que se proporciona una oportunidad para conversar más sobre temas personales. Esta modalidad de trabajo en equipo es una **estrategia de supervivencia** para el docente porque ayuda a disminuir la presión que requiere una atención constante como es la exposición del profesor, la delegación de responsabilidades le

permite distenderse ya que como guía pasa a ocupar un segundo plano pero por otro lado ejerce un constante control en el registro del trabajo individual y grupal. Lo es también para los alumnos y las alumnas que se desplazan para interrogar al profesor o para conversar con compañeros de otros grupos dominando de alguna manera el espacio del aula.

No obstante, el docente controla la realización del problema con la participación de la clase y realiza desplazamientos por el aula de tal manera que la actividad no se convierta en distractora o generadora de indisciplina. Los intercambios docente-alumno son de procedimiento y las preguntas de los alumnos, así como las respuestas del docente, son breves, excepcionalmente incluyen un desarrollo teórico como despeje en alguna fórmula o análisis de las unidades.

El conocimiento del docente se convierte en una ventaja cognitivamente importante en la interacción, a la cual no pueden responder racionalmente la mayoría de los alumnos porque su relación con el profesor y su éxito escolar se definen la mayoría de las veces por medio de la aceptación y la repetición de las ideas del profesor. Considerada lingüísticamente la interpretación depende racionalmente del contexto y los supuestos ontológicos de los hablantes sobre los oyentes, y viceversa, que forman parte de este contexto. La asimetría en estos supuestos crea problemas de comunicación ya que los participantes, en su percepción, parten de distintas realidades físicas y sociales (Young, 1993).

No es sólo el profesor quien valida los saberes académicos, los alumnos y las alumnas participan también en estos procesos de construcción de ‘contenidos escolares’ observando una concordancia con los universos simbólicos. Estos procesos de producción de saberes tienen que ver con los habitus que se manifiestan en las actividades humanas y se desarrollan en la misma medida que su institucionalización. Las prácticas, conductas o actividades pueden ser orientadas a través del habitus; pero su construcción, validación o invención son instituidas como producto de la actividad humana.

Desde el discurso pedagógico, el profesor es considerado como el mediador entre el conocimiento científico y la realidad cognoscitiva y cultural del alumno. Esa mediación tiende a posibilitar la autoevaluación del alumno, proporcionándole los elementos de prueba y asumiendo funciones de facilitación y elucidación.

Para Barthes (1986) el alumno espera del profesor una buena conducción hacia su formación integral, por lo que atribuye al docente los papeles tradicionales de autoridad científica, transmisor de un capital de saber, portador de los secretos de una técnica, etc. El docente, desde este ‘lugar de privilegio’, no sólo legitima su autoridad al ser colocado y colocarse en el lugar del saber, sino que también es el lugar en el que establece la demanda de autoridad y de dominio de contenido.

El paradigma de enseñanza formal es el basado en el conocimiento, que se visualiza en un trabajo para la apropiación de un contenido académico. Por ello el saber del docente es constantemente puesto en tensión. Representa un elemento de poder ya que una de las características del contenido académico es que se estructura para otros, para ser transmitido. Al compartir el conocimiento con otros, el ‘saber’ del docente se convierte en un elemento vulnerable.

Las estrategias no se consideran como técnicas de instrucción, sino como orientaciones de la práctica que no son conscientes ni premeditadas, y por otra parte tampoco son determinadas mecánicamente, sino fundadas, según Bourdieu (1988) en “una lógica específica de la acumulación del capital simbólico, como capital basado en el conocimiento y el reconocimiento”. Es decir, como decisiones puestas en juego a partir de historias vividas y de acuerdo con las situaciones presentes.

La primera estrategia del profesor para sostenerse en el aula es hablar la mayor parte del tiempo. A través de la voz del docente se promueven las actividades, se asignan las tareas, se delimitan objetivos, se reafirma la actividad del alumno.

El discurso oral es, entonces, fundamental tanto para la legitimación de la actividad docente como para instituir la concepción de la realidad que por esta vía transmite, de allí el arbitrario cultural que porta. El lenguaje es un elemento de poder: hablar es ejercer una voluntad de poder, de modo que el profesor no puede eludir su participación y dominio de la situación a través de la palabra. De este modo es que el lenguaje es una de las estrategias de mayor trascendencia.

La facultad discursiva del profesor requiere también de diferentes destrezas para fundarse o aparecer como ‘palabra verdadera’, tales como evitar los silencios y la inseguridad, cuidar el tono y velocidad con que se articula el discurso; la claridad es importante.

Hacer cosas con palabras es una de las atribuciones del poder simbólico. Si la palabra es verdadera, si es adecuada a las cosas, la descripción hace las cosas. Desde la perspectiva psicoanalítica, el acceso a la palabra verdadera en el plano simbólico requiere del sujeto una organización particular que permita el tránsito de lo real en sí a la realidad para sí como elaboración realizada por el propio sujeto. Esto lleva el riesgo de que docente y alumnos permanezcan en la ilusión de sostener la realidad a partir de la sola fantasía, es decir, a través de la aceptación de un discurso vacío en tanto es ajeno a ellos. Esto refiere a prácticas en las que se reproducen, oralmente o por escrito, los ejercicios e información diseñados por un autor ajeno al contexto específico del aula.

No se puede hablar de una imposición en la conciencia de los sujetos, de los significados o capital cultural dominante, ya que hay que tomar en cuenta la existencia de una mediación en forma de rechazo o aceptación de los significados por parte de los sujetos, lo que da lugar a los procesos de resistencia. Existe por lo tanto una distancia entre la forma como se define institucionalmente la influencia de los sujetos y la forma en que concretamente se interpretan y ejercitan esas actuaciones.

Resulta necesario reflexionar sobre cómo y porqué la realidad es construida de diversas maneras y porqué ciertas construcciones de la realidad parecen tener el poder de resistir la sumisión y otras no.

Los alumnos generan oposiciones cuando responden a situaciones que tienen que enfrentar y que consideran injustas. Las manifestaciones de resistencia más frecuentes están encaminadas a desafiar las diversas formas de control docente. Las oposiciones pueden presentarse de manera manifiesta o no con el fin de alterar la actividad de intervención del profesor. En el primer caso se denominan **rituales de resistencia activa** (como protestas, reproches, gestos, etc.) y en el segundo **rituales de resistencia pasiva** donde las formas en que se concretan son menos demostrativas aunque están orientadas por la misma intención desestructuradora de la normatividad escolar (cuando los alumnos murmuran colectivamente, responden en voz baja o mantienen silencio ante la pregunta del profesor).

El silencio estudiantil como práctica de oposición pasiva salvaguarda al alumno en situaciones como: cuestionamientos del docente para los cuales no se tiene respuesta, temor a trabajar en la pizarra, etc.

Los recursos discursivos utilizados por docentes y alumnos para ejercer el poder simbólico en el aula se han identificado en el análisis de los extractos presentados y de las clases observadas en su conjunto. La Tabla 1 contiene las inferencias obtenidas para cada una de las subcategorías establecidas por la saturación alcanzada en la repetencia de los discursos.



**TABLA 1**  
 PROCESOS INFERENCIALES OBTENIDOS A PARTIR DE LOS DATOS DEL CORPUS Y  
 APORTACIONES EXPLICATIVAS CORRESPONDIENTES

SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS	RECURSOS DISCURSIVOS
<b>Patrón temático</b>	<p>Producir un discurso que los docentes hacen lo más objetivo posible en el análisis de la realidad surge de la aplicación de estrategias didácticas con énfasis en el desarrollo de competencias en los alumnos y alumnas de EGB3 y Polimodal.</p> <p>Ejercer un control basado en el principio de autoridad en las clases de Física, en EGB3 más dominante que en Polimodal, donde a veces no se da lugar ni tiempo para la respuesta de los alumnos y alumnas pero que también promueve la generación de espacios donde ellos y ellas demuestran públicamente la adquisición de competencias en la resolución de problemas en la pizarra y en las carpetas.</p> <p>Participar como interlocutores racionales generando una asimetría complementaria. Son pocos los alumnos que lo hacen tanto de EGB3 como de Polimodal.</p>
<b>Patrón interactivo</b>	<p>Respetar el principio de cooperación de Grice en las clases de EGB3 mientras que en las de Polimodal se transgreden algunas de las máximas permanentemente como la de <b>no hablar cuando el profesor explica</b>.</p> <p>Producir situaciones argumentativas en EGB3 mientras que en el nivel Polimodal se lleva a cabo en forma potencial.</p> <p>Equilibrar los patrones temático e interactivo. El docente de EGB3 lo logra, el de Polimodal no, ya que tiene predominio el patrón temático sobre el patrón interactivo.</p> <p>Presentar un comportamiento coherente, en cuanto a lo que se dice y a lo que se hace en el aula, es decir no hay doble discurso docente tanto en EGB3 como en Polimodal. No se hacen concesiones a los estudiantes.</p> <p>Generar <b>estrategias de sobrevivencia</b> donde 1) el docente a través de la actividad grupal delega responsabilidades, controla el trabajo de los alumnos y favorece la creación en la clase de un clima más distendido; 2) los alumnos y alumnas establecen rituales en el cumplimiento de la actividad grupal como el movimiento de bancos, las conversaciones fuera de la temática, etc. Los alumnos y alumnas de Polimodal establecen más frecuentemente que los de EGB3 rituales de resistencia activa cuando expresan pública y libremente sus posiciones en forma individual (reproches, protestas, gestos etc.). En ambos casos los alumnos y alumnas manifiestan rituales de resistencia pasiva (murmullos, silencio ante la pregunta del profesor) pero en forma colectiva.</p>
<b>Acuerdo</b>	<p>Producir un discurso en EGB3 y Polimodal que no es impuesto o arbitrario sino que se construye a partir del consenso de los sujetos. El docente parte del conocimiento previo de los alumnos para llegar con la clase a la validación e imposición simbólica del mismo.</p>

<b>Validez</b>	<p>Formar juicios sobre toda la variedad de afirmaciones que hacen los docentes (comprendidas las afirmaciones implícitas) cuando a los alumnos y alumnas de EGB3 y Polimodal les explican un hecho o una teoría. Estos pueden no compartir las ideas del profesor pero la relación está más o menos garantizada porque la información suministrada es pertinente.</p> <p>Legitimar en las clases de EGB3 y Polimodal tanto el trabajo intelectual como el trabajo práctico, los que se validan por el interés cotidiano en el desarrollo de habilidades cognitivas, metacognitivas y procedimentales.</p>
<b>Desempeño del rol</b>	<p>Confirmar el orden establecido a través de las reproducciones que se manifiestan en los alumnos y alumnas de EGB3 y Polimodal, tales como: el escuchar la exposición del docente, escribir en la carpeta el dictado del profesor, lo escrito en la pizarra, etc.</p> <p>Llevar a cabo la explicación del conocimiento como rol específico del docente se mantiene de manera firme y constante. Los alumnos y las alumnas (Ejercicio 3, turno 1001 y Ejercicio 7, turnos 488 y 491) también asumen voluntariamente este rol. Es evidente la preocupación del profesor por generar un ambiente de apertura y de participación que coloca a los alumnos y alumnas en un lugar donde el intercambio de roles puede ser posible. Así los alumnos y alumnas cuando resuelven los problemas en la pizarra se apropian del rol docente con sus gestos, lugar de ubicación; llegando a adquirir una mayor relevancia al utilizar del docente ideas, ejemplos y argumentaciones.</p>

## CONCLUSIONES

En la relación pedagógica el privilegio que muestra el docente no aparece como una imposición arbitraria debido a la naturalidad con la que surge. Sugiere la existencia de condicionamientos sociales que han sido aceptados e incorporados individualmente. Esto lleva a considerar el conocimiento en una doble dimensión: como construcción social es arbitrariamente mediado y negociado por una variedad de formas del sistema educativo y como incorporación individual es un producto del sistema simbólico.

El conocimiento como proceso inicial de desconocimiento se transforma en reconocimiento de un orden establecido, representa un doble movimiento integrador de lo social y lo personal que junto a otros conceptos como el de habitus, muestra la complejidad de estas construcciones, pero a la vez permite comprender la posibilidad de subsistencia del docente en la relación pedagógica.

## BIBLIOGRAFÍA

- BOURDIEU, Pierre (1988): *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- CANDELA, Antonia (1999): *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. Paidós educador.
- EDWARD, D. y N. MERCER (1994): *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós. MEC.
- GUTIÉRREZ, Alicia (1997): *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*. Córdoba: UNM y UNC.
- LEMKE, Jay (1997): *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Paidós.
- YOUNG, Robert (1993): *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Paidós. MEC.
- OGBORN, Jon et al (1998): *Formas de explicar. La enseñanza de las ciencias en secundaria*. Aula XXI. Santillana.

- PICHON-RIVIÉRE, Enrique (2003): *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social* (1). Nueva Visión.
- SANJURJO, Liliana y Xulio RODRÍGUEZ (2003): *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Homo Sapiens.

## EL LENGUAJE DE LOS MEDIOS ROL Y DISCURSO DE LOS MOVILEROS

**Julia Barandiarán**

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata | Argentina  
[jbjbar@hotmail.com](mailto:jbjbar@hotmail.com)

**Belén Ciolfi**

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata | Argentina  
[bciolfi@yahoo.com.ar](mailto:bciolfi@yahoo.com.ar)

**Cecilia Nátoli**

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata | Argentina  
[cenatoli@yahoo.com.ar](mailto:cenatoli@yahoo.com.ar)

### Resumen

En esta presentación expondremos los resultados de un trabajo de investigación comenzado recientemente. Desde una perspectiva lingüística y socio-pragmática que estudia la lengua en uso, abordaremos el estudio de diferentes aspectos del discurso de los periodistas identificados, en nuestro medio, como “movileros”. El trabajo se desarrollará a partir de un corpus de ocho textos extraídos de noticieros de transmisiones televisivas. En esta ocasión, nos referiremos a los resultados obtenidos hasta el momento del análisis del rol social y de ciertas estrategias lingüístico-discursivas utilizadas en la muestra base de este estudio. Partiendo del modelo de cultura de Brealey (1997) en Spencer-Oatey (2000) y de la noción de “comunidad de cultura” de Wenger (2001), analizaremos cualitativamente las manifestaciones lingüísticas que nos permitirán detectar características discursivas e identidades proyectadas. Los resultados obtenidos y la comparación con lo observado en el discurso de los periodistas que conducen los programas, nos permitieron identificar ciertas características específicas de este tipo de discurso y demarcar el rol social de este grupo de comunicadores sociales.

En esta presentación expondremos los primeros resultados de un trabajo de investigación comenzado recientemente. Desde una perspectiva lingüística y socio-pragmática que estudia la lengua en uso, abordaremos el estudio de diferentes aspectos del discurso de los periodistas identificados, en nuestro medio, como “movileros”.

Los discursos a los que nos referiremos aparecen en el transcurso de los noticieros televisivos cuando la redacción envía a este tipo de periodistas, los movileros, al lugar de los hechos. Son, por lo tanto, discursos transmitidos en vivo, generalmente breves, que actualizan las noticias y que suelen incluir pequeñas entrevistas.

En esta ocasión, analizaremos el rol social de los “movileros” dentro de la comunidad de práctica del periodismo televisivo. Fundamentalmente concentraremos nuestra atención en el estudio de las estrategias lingüístico-discursivas utilizadas por los movileros y en ciertas características específicas de este tipo de discursos.

El corpus utilizado como muestra base de este estudio está formado por dieciséis textos, extraídos de emisiones televisivas correspondientes al programa “El noticiero del

13”, transmitido por el canal 13 de lunes a viernes de 13 a 14. La extensión media de los discursos es de 422 palabras; los hablantes son adultos de 35 a 55 años de edad, cuatro de sexo masculino y dos de sexo femenino.

Los textos han sido grabados en audio y transcritos en escritura corriente. El análisis de los mismos se llevó a cabo mediante la técnica de observación e interpretación de datos. Para la determinación de la comunidad de práctica se estudiaron las características lingüísticas y contextuales de los discursos. Los roles discursivos de los participantes se detectaron mediante análisis contextual y a partir de las características del género y del desempeño discursivo de los hablantes. Finalmente, la función discursiva de las emisiones utilizadas se detectó mediante un análisis del significado pragmático de las expresiones en relación con su ubicación dentro de la interacción. En último término se elaboraron las conclusiones finales.

Partiremos del concepto de “comunidad de práctica” (Wenger, 1998), concepto que nos permite ubicar socialmente a los participantes de la interacción. Wenger señala que las comunidades de práctica están presentes en todo emplazamiento humano y, por esa razón, estamos involucrados en algunas de ellas, ya sea de manera central o periférica. Los miembros de una comunidad de práctica están informalmente unidos por sus actividades comunes y por lo que han aprendido a través de sus mutuos compromisos en estas actividades. Por esta razón, una comunidad de práctica involucra una práctica compartida que da a los miembros un sentido de identidad y de empresa conjunta.

Podemos considerar que los movileros son parte integrante de una comunidad de práctica: el periodismo televisivo. La empresa de esta comunidad de práctica es transmitir información nacional e internacional a su audiencia. La comunidad de práctica del periodismo televisivo presenta un orden jerárquico en el cual cada integrante ocupa una posición determinada y a partir de ella desempeña una función específica.

Esta comunidad de práctica produce un repertorio de recursos comunes, entre otras cosas, las **rutinas**, ya que, el movilero tiene determinada rutina de trabajo asignada. Otro recurso compartido por toda la comunidad de práctica es el **vocabulario**, una **jerga** común al grupo. A su vez existen **leyes** compartidas y creadas por toda la comunidad que limitan las participaciones de cada uno de los integrantes, estableciendo el orden jerárquico de esta comunidad de práctica.

Como sostiene Wenger (Smith, 2005), a partir de la participación activa en una comunidad de práctica, sus integrantes van construyendo “identidades” relacionadas con esas comunidades sociales. Esta construcción de “identidades” está íntimamente relacionada con el rol social que desempeña cada individuo dentro de una comunidad de práctica. Siguiendo los aportes de Yus (2001) respecto de cómo se configura la identidad discursiva de los hablantes, podemos señalar que el rol social “*opcional*” de movilero tiene vigencia en el momento en el que un periodista está frente a la cámara, cumpliendo la función de transmitir, ampliar y actualizar la información. Por otra parte, este rol es de inferior jerarquía al rol social de los periodistas del piso quienes, en su lugar de trabajo, se posicionan en un escalón superior respecto del movilero.

En cuanto al rol discursivo, cada vez que el movilero hace uso de la palabra, asume un rol dominante ya que es quien tiene momentáneamente el manejo del discurso. Más adelante nos detendremos detalladamente en cómo el rol discursivo dominante va pasando de los periodistas del piso al movilero, y del movilero a las personas entrevistadas por este último.

A partir de ciertos elementos que se reiteran a lo largo de los textos que integran el corpus, podemos observar que los discursos del movilero presentan una estructura bási-

ca similar, con ligeras variaciones: en primer lugar la apertura, luego la parte central o cuerpo del discurso, y por último el cierre.

A partir del corpus analizado podemos distinguir dos maneras diferentes de introducir el discurso del movilero: en la primera de ellas, el movilero es llamado desde el piso, para dar la información de último momento; en la segunda, es el mismo movilero quien llama al piso para informar acerca de un hecho importante que acaba de ocurrir o que está ocurriendo en ese momento.

Los discursos de los movileros son introducidos desde el piso por un periodista que luego de dar cuenta, muy brevemente, del tema de la noticia, y de informar a los televidentes acerca de la ubicación geográfica del móvil, cede al movilero su turno de habla. Con ello busca, por un lado, convalidar la información dada en el piso, y por el otro, ampliar dicha información desde el lugar de los hechos, ya sea a partir de lo que el movilero observa en vivo o a través de testimonios de testigos, por lo general, oculares.

Los ejemplos seleccionados evidencian que el periodista del piso cede el turno de habla al movilero apelando a su nombre de pila. Observamos que otras frases como “*te escuchamos*”, “*¿Qué está pasando allí?*”, “*buenas tardes*”, frases que podemos considerar como fórmulas de apertura, acompañan este pasaje de turno. Remitimos a los ejemplos del 1 al 12:

Ej.1 Piso (Luis): “*Rímolo libre pero internada todavía, **Patricia***” (T2)

Ej.2 Piso (Silvia): “***Nos llama Darío Lopreite desde el móvil** de San Juan y Bolívar. **Darío ¿qué está pasando?***” (T5)

Ej.3 Piso (Luis): “*Estamos en el lugar donde ocurrió... este... episodio, con **Darío Lopreite en vivo. Te escuchamos Darío***” (T7)

La apertura del discurso del movilero comienza con su saludo al periodista del piso, éste es el destinatario directo del saludo y los televidentes, sus paradestinatarios. Por lo general, en el inicio del discurso del movilero, éste pronuncia una frase en la que reafirma o corrobora la información que acaba de brindar el periodista del piso, iniciando su discurso de la siguiente manera: “*es así, Luis, buenas tardes*” (T2) “*están, **claro**, están en contra... Silvia*” (T15). Este tipo de frases aparecen antes o después del saludo al periodista del piso.

Otra estrategia para ratificar lo dicho por el periodista del piso es la utilización de la conjunción “*y...*” para iniciar el discurso, como se muestra en el ejemplo 15:

Piso (Silvia): *Otra diligencia ordenada por la justicia en la causa Cromagnon, Marcos Barroca está allí. Marcos, muy buenas tardes. ¿Qué está pasando?*

Movilero: *hola, Silvia, buenas tardes, **y...** se trata de una inspección ocular a la cual no se podían traer eh... peritos, y solamente se podía mirar (...)* (T8)

En este caso la conjunción “*y*” cohesiona el discurso del movilero con el del periodista del piso, dando continuidad a ambos discursos; por otro lado, señala que su discurso, el del movilero, no tiene un carácter de oposición a lo presentado por los periodistas.

Tanto los movileros como los periodistas del piso, en general, comienzan su discurso con una frase elocuente que sintetiza el tema central de la noticia. Son frases con cierto grado de sensacionalismo que buscan impactar al receptor. Como en el ejemplo 16:

Piso: *Volvemos a Castelar, donde ayer se desató el Tren de la Bronca, el día después de la furia. Darío.*

Movilero: *Silvia, cuando esa bronca no distingue entre culpables e inocentes (...)*  
(T9)

Pasemos ahora al cuerpo del discurso: aquí el movilero describe el contexto donde tienen lugar los hechos y repite la ubicación geográfica del móvil, previamente anunciada por el periodista del piso. Luego realiza una breve crónica en la que informa a su audiencia sobre los acontecimientos anteriores a los hechos que está presentando. De este modo, logra situarse en el momento presente, y evaluar la situación actual. Por ejemplo: *“Bueno, así están las cosas, Luis, aquí en Barracas”* (T1)

El movilero no refuta la información dada por los periodistas del piso, tampoco expresa una opinión propia disidente. A partir de esto, observamos que la función del movilero es corroborar, ampliar y actualizar en vivo la información, autorizando así las afirmaciones y comentarios de los periodistas del piso. El movilero constantemente intercala en su discurso frases del tipo: *“como vos decías”, “como ustedes decían”,* que avalan la información previamente presentada por los periodistas. A su vez, el movilero intercala otro tipo de frases cuya función discursiva es retomar y/o repetir lo previamente dicho dentro del mismo móvil o en móviles anteriores. Frases de este tipo son: *“como te decía (...)”, “recordemos que (...)”, “como contábamos (...)”, “como dijimos (...)”, “como habíamos mostrado (...)”.*

Observamos que la estructura del discurso de los movileros presenta ligeras diferencias según se trate de un móvil que aparece por primera y única vez en el programa, o de uno con sucesivas apariciones. Estos últimos repiten en el cuerpo central del discurso parte de la información dada en apariciones previas, con el fin de ubicar a los nuevos televidentes que se incorporan a la audiencia. Esta es la razón por la cual los movileros continuamente reformulan su discurso. Así, agregan nueva información, nuevos testimonios. A su vez, estas apariciones dan mayor dinamismo a la estructura del noticiero, demostrando a la audiencia que es un noticiero que tiene fuentes de información directas y que sus periodistas están alertas en el lugar de los hechos a la expectativa de novedades. Dicho en otras palabras, las noticias se actualizan permanentemente.

En la mayoría de los casos, una vez que el movilero ha introducido el contexto y la temática de la noticia, busca autorizar su discurso y ampliar la información que presenta a través de la entrevista a distintos testigos o personas involucradas en los acontecimientos. El movilero introduce la palabra del otro cediéndole el turno, por lo general, a través de preguntas, como: *“Contame ¿quiénes te atacaron ayer?”* (T9), *“¿Qué pasó anoche, señor?”* (T9), *“Contame exactamente qué viste.”* (T7). El movilero es quien, retomando el dominio del discurso, da cierre a las intervenciones de los entrevistados cuando lo considera oportuno, de manera semejante a lo que ocurre cuando el periodista del piso da fin al discurso del movilero diciendo, por ejemplo: *“muchas gracias, Darío”.* Las expresiones lingüísticas que actúan como marcadores discursivos, cumpliendo la función de cierre del discurso del otro son, frecuentemente: *“bien”, “bueno”, “gracias”,* como lo ilustran los ejemplos 21 y 22:

Mujer: *Vamos a llevar adelante este pedido hasta que las autoridades que correspondan se hagan cargo. Nosotros necesitamos que acá este la gente de Arraigo,*

*la gente de Onave, porque esta es tierra de Onave, la gente del Gobierno de la Ciudad, la gente de alimentos del Ministerio de Desarrollo, necesitamos que estén los que tienen que estar. Ahí cuando se hagan cargo de sus funciones y nos den lo que necesitamos para garantizar la vida digna de la gente nosotros vamos a cortar la protesta, primero la luz, aparte el agua, está pedida en Aguas Argentinas bajo una, una causa que ha iniciado la Defensoría del pueblo y aparte la comida para el comedor.*

Movilero: **Bien, muchísimas gracias, señora.** Bueno, así están las cosas, Luis... (T1)

Profesora: *La secundaria que está funcionando en planta baja, primer piso y parte del segundo, al primero y al segundo nos quedamos sin edificio directamente, tendremos que hacer las divisiones y nuevamente la exclusión llegará a los sectores más castigados de la sociedad.*

Movilero: **bueno, muchas gracias** y allí está el edificio casi pegado a... (T4)

Como nuestro análisis permite observar, en el discurso de los movileros existen dos tipos de diálogos diferentes: en un primer nivel, el que el movilero mantiene con los periodistas del piso, en un segundo nivel, incluido dentro de aquel, distintos micro-diálogos en los que el movilero interactúa con las personas que están en el lugar de los hechos. A veces estos testimonios que el movilero utiliza para probar sus palabras no son en vivo, sino que son grabaciones de entrevistas diferidas. Esta estrategia lo aleja momentáneamente de su rol de movilero tal como lo veníamos describiendo, para acercarlo al rol ejercido por los periodistas del piso cuando presentan las notas periodísticas.

El movilero incorpora en su discurso la voz del otro, de la gente, recurso polifónico del cual se sirve para, en primer lugar, mostrarse como portavoz de la gente y, en segundo lugar, para autorizar su propio discurso. Nos remitimos a los ejemplos 23 y 24.

Movilero: *Si tuvieras que calificarlo, **¿eran gente común?***

Chica: *Sí, gente común era, era... terrible.*

Movilero: *Gente común nos dice aquí la... joven comerciante. Este lugar ha quedado todavía... destruido eh porque se abalanzaron sobre él (...)* (T7)

Movilero: (...) *Esta es una estación fashion, nos dicen ellos, porque en esta estación por lo menos hay baño, por lo menos está más o menos limpia pero tienen que ir a ver las otras estaciones de la zona, por ejemplo la de Merlo que son desastrosas (...)* También estuvimos charlando con los pasajeros de esta línea, que según ellos la definen es la peor de todas, la Línea Once-Moreno (...) (T9)

De acuerdo con lo que habíamos propuesto, la tercera parte en la estructura del discurso corresponde al cierre. Estos cierres en la mayoría de los ejemplos del corpus están encabezados por la expresión lingüística “bueno”, marcador discursivo que adquiere, en estos casos, la función de producir un cambio temático; cerrando lo dicho anteriormente, e iniciando una síntesis de la información brindada por el móvil.



Dentro de esta síntesis que clausura el discurso del movilero observamos que la expresión que había servido al inicio del móvil para introducir el tema de la noticia es reiterada con sutiles variaciones. Ejemplos que ilustran esto son el 25 y el 26:

Movilera: *Silvia, los institutos de la salud salieron a la calle por un aumento de salario, están cortando la intersección de la Avenida Caseros esquina Entre Ríos, ellos se presentaron en este lugar y **están reclamando una recomposición salarial**. Son los centros y los institutos de salud, dependientes del Ministerio de Salud, son los responsables de la producción y control de vacunas, los que investigan y sacan el diagnóstico de las enfermedades infecciosas, la prevención y tratamiento de drogodependencia, fiscalización y control de medicamentos y también el tratamiento y la investigación de los alimentos. **Ellos están exigiendo una recomposición salarial**, algo que ya le prometieron en 1992 y no lo cumplieron, por lo menos le están exigiendo 300 pesos de aumento.*

Piso (Silvia): *Enseguida volvemos, gracias, Sandra.*

Movilera: *Hasta luego. (T. 13)*

Piso (Silvia): *El presidente uruguayo está en la Argentina y hay una protesta, un reclamo frente al lugar donde se aloja. Allí está Julio Bazán, muy buenas tardes.*

Movilero: *Buenas tardes, Silvia, fue mucho más grande, 30000 personas el sábado pasado en el puente que une Gualaguaychú con Fray Bentos, **la protesta es contra la instalación de dos plantas de fabricación de pasta celulósica**, de papel por parte del gobierno uruguayo, lo autorizó el presidente saliente, Jorge Valle, y... esta gente vino a decirle al presidente actual, Tabaré Vázquez, que no quieren que esas... **plantas se hagan ahí porque van a provocar la contaminación del río y de toda la gente que vive alrededor**, el presidente está adentro, está con los principales empresarios argentinos y uruguayos, está también Amalita Fortabat, está prevista la presencia de Eduardo Duhalde por el Mercosur y del Jefe de Gobierno porteño Ibarra, pero esta gente quiere hablar y decirle en la cara al presidente uruguayo, Tabaré Vázquez, que **no quieren esas... plantas celulósicas porque van a contaminar la región**. Volvemos en cualquier momento, Silvia.*

Piso (Silvia): *enseguida, gracias, Julio. (T11)*

Otro punto a destacar es que al igual que en el comienzo, los movileros suelen cerrar su discurso mediante la utilización de frases elocuentes, con cierto grado de efectismo. Como vemos en los ejemplos 27 y 28:

Movilero: *bueno, entonces la gente está aquí, va... si... las plantas funcionan afirman que van a afectar principalmente al río Uruguay, ese que el poeta llamó Río de los pájaros, que es un cielo azul que viaja, que obviamente, el... dióxido de sulfuro no lo va a dejar en esas condiciones. Silvia.*

Silvia: *gracias Julio, hasta luego. (T15)*

Movilero: *una explicación que no es para nada convincente para la justicia, ya interviene el fiscal Riera de Quilmes, mientras están trasladando a aquellos presos que no se escaparon por que son testigos inmediatos de lo que ocurrió y ade-*

*más, se realizan patrullajes en estaciones de trenes, micros, en autopistas, en rutas y también en barrios que pueden servir de refugio para los nueve prófugos. Una circunstancia realmente extraña y una fuga con muchísimas sospechas.*

Luis: *nos vemos en seguida, Ignacio, hasta luego.* (T.16)

El movilero sabe que tiene un tiempo límite para emitir su discurso, y que debe ser breve. Por esta razón, él mismo en un momento dado sintetiza la información y cede el turno de habla a los periodistas del piso. En los casos en los que el movilero se excede en el tiempo de su discurso interviene el periodista del piso marcándole a través de ciertas expresiones lingüísticas, que debe ir dando un cierre a su discurso. Estos marcadores son efectivamente interpretados por el movilero ya que forman parte del repertorio compartido por esta comunidad de práctica. Esto lo vemos en el ejemplo 29, donde la periodista del piso le indica, a través del “*Gracias, Darío*”, que debe cerrar su discurso:

Mov. *No, claro, claro. Son avivados que estaban por aquí y aprovecharon la situación, o era gente que viajaba, como dicen algunos testimonios, y se cansaron de que les tomen el pelo.*

Piso. *Seguramente, porque la violencia a la que son sometidos los pasajeros todos los días en su rutina de viaje, no genera violencia en todos. Y esa violencia, que se demostró en la destrucción de los vagones y en el incendio, es absolutamente injustificable...*

Mov. *Sí*

Piso. *...porque justamente es destruir el transporte público. **Gracias, Darío.***

Mov. **En una línea... Sí, Silvia, hay que decir que esta es la peor línea. Y que todos los días hay hechos como éste, eh... lo que pasa es que la gente no reacciona de esta manera siempre.**

Piso. **Gracias, hasta luego.** (T9)

Los periodistas del piso en todos los casos reiteran ciertas frases para despedir al movilero, quien sabe que a continuación quedará fuera del aire. Las expresiones encontradas en el corpus (ejemplos 30 a 34) son: “*bueno, enseguida volvemos, Darío, hasta luego*” (T3), “*Gracias, Julio, hasta luego*” (T11), “*Muy bien, nos vemos en cualquier momento, Darío. Hasta luego*” (T4), “*Nos vemos enseguida, Ignacio, hasta luego*” (T16), “*Enseguida volvemos, gracias, Sandra*” (T.13). Observamos en estos casos que las expresiones lingüísticas “*bueno*” y “*muy bien*” adquieren una función discursiva precisa: dan término al discurso del movilero. Distinta era la función de este tipo de expresiones en la apertura del discurso, donde el movilero las utilizaba para marcar el inicio de su turno de habla.

Con respecto a la expresión “*gracias*” podemos señalar que no es utilizada como fórmula de cortesía, para agradecer el trabajo al movilero, sino que cumple una función distinta: indicar el cierre del discurso.

Como conclusión, podemos decir que en el presente trabajo hemos analizado el rol social y discursivo desempeñado por la figura del “*movilero*”, participante de la comunidad de práctica del periodismo televisivo.

Hemos estudiado estos aspectos a partir de la observación e interpretación de estrategias lingüístico-discursivas recurrentes en la jerga propia de esta comunidad de práctica.

A partir de este análisis hemos podido observar la manera en que el rol social del movilero se proyecta en el discurso.

De acuerdo con lo que intentamos demostrar, el rol social del movilero, en el marco del noticiero, es jerárquicamente inferior al de los periodistas del piso. Su función específica consiste en ampliar, actualizar y corroborar la información brindada en el piso.

Por último, queremos agregar que, en esta ocasión, hemos presentado sólo los primeros resultados de una investigación reciente y que, a partir de ellos, realizaremos, posteriormente, un análisis más exhaustivo, ampliando el corpus para confirmar, completar o refutar nuestras hipótesis iniciales.

## BIBLIOGRAFÍA

- MEYERHOFF, Miriam (1999). “*Sorry in the Pacific: Defining communities, defining practices*”. En: AA.VV. *Language in Society* 28. Cambridge, Cambridge University. pp. 225-238.
- SMITH, M. K. (2003) “Communities of Practice”. En: *The encyclopedia of informal education*. [En línea, última actualización January 30, 2005: [www.infered.org/biblio/communities\\_of\\_practice.htm](http://www.infered.org/biblio/communities_of_practice.htm)]
- WENGER, E. (1998) “Communities of Practice. Learning as a social system”. En: *Systems Thinker*. [En línea, última actualización December 30, 2002: [www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml](http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml).]
- YUS, F.( 2001). “Discourse and identity”. En: AA.VV. *Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. North America, Europe, Middle East, Asia, Australia, Africa and Latin America, Elsevier Science.

## PARA UN ANÁLISIS DE LOS TEXTOS ORALES UN ESTUDIO LINGÜÍSTICO

Liliana Dora Bardone

Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario | Argentina  
[lbardone@ciudad.com.ar](mailto:lbardone@ciudad.com.ar)

### Resumen

Esta ponencia se propone mostrar el estado de la cuestión acerca de un tema en el que venimos trabajando en el equipo de investigación que dirige la Dra. Norma Desinano, en el marco de dos Proyectos de Investigación y Desarrollo, radicados en el Instituto de Investigaciones, dependiente de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNR desde 1995. Allí abordamos el estudio de los textos orales desde el punto de vista sintáctico y discursivo, atendiendo a la especificidad que les otorga su modo de producción en la interacción dialógica, basados en la repetición, sujetos a la reformulación, a los completamientos y retroacciones en el juego constante entre las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas, puestas de manifiesto de manera especial en la oralidad. Los primeros resultados de esas investigaciones fueron volcados en dos publicaciones, una en el año 1996 que lleva como título “Estudios de interacción dialógica” y la otra en 1999 cuyo título es: “Narraciones infantiles. Un estudio sobre oralidad”. En el primero avanzamos hacia una categorización de unidades de análisis de la oralidad a las que estudiamos como simetrías y paréntesis, basándonos en parte en los estudios realizados por la Dra. Claire Blanche Benveniste sobre el francés oral y en parte en los del Prof. Trigo Cutiño sobre el habla de los niños de Sevilla. En el segundo nos detuvimos sobre el paréntesis estudiado desde el punto de vista sintáctico y funcional en narraciones infantiles orales. Actualmente y desde la teoría interaccionista sostenida por la Dra. Claudias Lemos UNICAMP, Campinas Brasil, en el terreno de la Adquisición del Lenguaje, estamos trabajando en la reconsideración de los fenómenos mencionados, entendiéndolos como manifestaciones de un único fenómeno: el “paralelismo”. En este trabajo se centrará el análisis de aquellos paralelismos que muestran el movimiento parafrástico en el habla infantil.

Esta ponencia se propone mostrar el estado de la cuestión acerca de un tema en el que venimos trabajando en el equipo de investigación que dirige la Dra. Norma Desinano, en el marco de dos Proyectos de Investigación y Desarrollo, radicados en el Instituto de Investigaciones, dependiente de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNR desde 1995. Allí abordamos el estudio de los textos orales desde el punto de vista sintáctico y discursivo, atendiendo a la especificidad que les otorga su modo de producción en la interacción dialógica, basados en la repetición, sujetos a la reformulación, a los completamientos y retroacciones en el juego constante entre las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas, puestas de manifiesto de manera especial en la oralidad.

Los primeros resultados de esas investigaciones fueron volcados en dos publicaciones, una en el año 1996 que lleva como título “Estudios de interacción dialógica” y la otra en 1999 cuyo título es: “Narraciones infantiles. Un estudio sobre oralidad”. En el primero avanzamos hacia una categorización de unidades de análisis de la oralidad a las que estudiamos como simetrías y paréntesis, basándonos en parte en los estudios realizados por la Dra. Claire Blanche Benveniste sobre el francés oral y en parte en los del

Prof. Trigo Cutiño sobre el habla de los niños de Sevilla. En el segundo nos detuvimos sobre el paréntesis estudiado desde el punto de vista sintáctico y funcional en narraciones infantiles orales. Actualmente y desde la teoría interaccionista sostenida por la Dra. Claudias Lemos UNICAMP, Campinas Brasil, en el terreno de la Adquisición del Lenguaje, estamos trabajando en la reconsideración de los fenómenos mencionados, entendiéndolos como manifestaciones de un único fenómeno: el “paralelismo”.

A lo largo de los trabajos realizados hasta el momento con el objetivo de poner de manifiesto que los textos orales se organizan sintácticamente sobre la base de una configuración especial, derivada de su particular modo de producción, la interacción dialógica, habíamos llegado a reconocer, categorizar y analizar dos tipos de estructuras: las *simetrías* y los *paréntesis* tal como figura en el trabajo publicado en 1996 (Desinano, Bardone, Grodek, 1996). Entendíamos, de acuerdo con la bibliografía consultada y el análisis de numerosos registros de interacción dialógica, que las primeras se presentan como estructuras que se organizan sobre la base de la repetición, que dibuja en las grillas de transcripción (Benveniste, 1987), una silueta reconocible en términos de Bilger (1990), como verdaderas estrofas, que permiten visualizar el movimiento paradigmático / sintagmático de las manifestaciones lingüístico-verbales de la oralidad.

<b>Ejemplo 1:</b>	yo	le tengo miedo	al oso ese
	<i>a</i>		<i>b</i>
	ese oso	me da cuiqui	a mí
	<i>b</i>		<i>a</i>

Respecto de los paréntesis, fueron considerados incisos dentro de los enunciados de los hablantes, que vienen a completar o retomar aquello que no puede conectarse directamente en la combinación sintagmática en curso sino que debe ser insertado, como un texto independiente desde el punto de vista sintáctico, dentro del otro que se viene realizando.

**Ejemplo 2:** 7-B- y la panza redondita del / del conejo / y caliente. (Desinano, Bardone, Grodek, Montoya, Alexander, 2000: 87)

Sin embargo, la profundización de los análisis del corpus y la reflexión teórica realizada desde la lectura de los trabajos de la Dra. Lemos (1992: 121-136; 1995; 2000: 169-182; en prensa)<sup>1</sup> sobre los procesos metafóricos y metonímicos y sobre el *paralelismo* reconocible en el habla infantil durante los inicios del niño en el lenguaje, nos llevaron a releer las consideraciones de Jakobson acerca del paralelismo. Esa perspectiva es la que nos permite sostener, –desde la reconsideración de los numerosos ejemplos analizados (1990 en adelante)–, que tanto las simetrías como los paréntesis pueden ser vistos como manifestaciones diferentes de un mismo fenómeno lingüístico, de carácter gramatical, es decir caracterizable desde su estructura: el *paralelismo*.

---

<sup>1</sup> La Dra. Claudia Lemos es directora fundadora del Proyecto de Investigación sobre Adquisición del lenguaje del IEL (Instituto de Estudos da Linguagem) UNICAMP: Campinas. Brasil, autora de numerosos artículos sobre el habla del niño y la entrada del niño en el lenguaje.

*La similarité qui donne lieu au parallèle est déterminée non pas tant par les réalités qui participent au procès que par les réalités qui participent au procès que par les relations qui s'expriment entre elles par le biais de la syntaxe. La chanson chuvash en question peut servir de leçon pour mettre en garde contre l'inattention à l'égard des correspondances latentes; des invariants, qui passent inaperçus del'observateur sous la surface des variables, occupent en fait une place signifiante dans la topologie des transformations en jeu dans le parallélisme.*<sup>2</sup>  
 (Jakobson, 1973: 273)

Partiendo de estas consideraciones, entendemos que podríamos definir al **paralelismo** como un fenómeno lingüístico reconocible a partir del juego de alternancias entre elementos constantes y elementos variables puestos de manifiesto en la organización sintáctica. En ella jugarían un rol importante las llamadas cadenas latentes, que en algunos casos conservarían las invariantes bajo la máscara de las variaciones alternantes puestas de manifiesto en el enunciado en sí. Un concepto de este tipo, creemos, tiene un alcance mucho mayor –a nivel descriptivo y explicativo–, de los fenómenos propios de la textualización oral, que aquel de **simetría** definida sobre la base de la “armonía y regularidad de los sintagmas que las constituyen”, puesto que ni armonía ni regularidad alcanzan a dar cuenta de toda la serie de relaciones fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas presentes en enunciados como el que analizaremos a continuación.

Se trata de un texto oral, surgido de un intercambio dialógico, básicamente lúdico, entre alumnos de 4 años en la sala de Jardín de Infantes, que surge a partir de la sorpresa que les causara a los niños la consigna planteada por la maestra, cuando les reparte hojas de papel indicando que deberán cubrirlas con plasticola y que arriba deberán pegar polenta:

Maestra	vamos a jugar		con polenta (!)
Todos			<i>polenta</i>
Agu	<i>saben lo que digo yo</i>	<i>un poco de muñeco</i>	
Alva-		<i>un poco de salsa</i>	
M		<i>un poco de plasticola</i>	<i>con puré</i>
Agu		<i>un poco de plasticola</i>	<i>con polenta</i>
M		<i>un poco de plasticola</i>	<i>con jugo</i>
N		<i>un poco de -----</i>	
O		<i>un poco de jugo</i>	
P		<i>poco de</i>	
B		<i>un poco de colosa</i>	
O		<i>un poco de vino</i>	
		<i>un poco de plasticola</i>	<i>con vino</i>
Agu	<i>saben lo que digo yo</i>	<i>un poco</i>	<i>con azúcar</i>
J		<i>un pedacito</i>	<i>con huevo</i>

<sup>2</sup> La **similaridad** que da lugar al **paralelismo** está determinada no tanto por los elementos reales que participan en los procedimientos sino por las **relaciones que se producen entre esos elementos a partir de la sintaxis**. La canción *chuvash* analizada puede servir de lección para poner en guardia contra la falta de atención respecto de las **correspondencias latentes**; las **invariantes** que pasando desapercibidas para el observador bajo la superficie de las **variaciones**, ocupan de hecho un lugar signifiante en la topología de las **transformaciones** en juego en el paralelismo.

Maestra	toda la hoja	con plasticola
tienen que poner		por todos lados
B	<i>un poco de plasticola</i>	<i>con pared</i>
M		<i>con pared</i>
B sí		
Agu		<i>con azúcar</i>
Maestra	qué bien que queda(!)	

Nuestros primeros análisis sobre este texto daban cuenta de la presencia de distintos tipos de “simetrías” definidas como “organizaciones discursivas basadas en la **armonía** y **regularidad** de los sintagmas que las constituyen, frecuentemente utilizadas como recursos verbales [...]”. El análisis de numerosos ejemplos nos permitió mantener y acordar con la clasificación planteada por los autores mencionados más arriba: “[...] los de organización más simple: por repetición de elementos léxicos y sintácticos, por contraste, por acumulación, por ritmo, por rima y por inversión o quiasmo”. (Desinano, Bardone, Grodek, 1996.)

Armonía y regularidad se nos presentan ahora como conceptos poco precisos para reconocer –como puede hacerse desde la figura del paralelismo–, la red de relaciones entre elementos presentes (sintagma) y elementos ausentes / latentes (paradigma), variantes e invariantes en el juego de transformaciones puestas de manifiesto desde la sintaxis y la materialidad significativa de la lengua.

Siguiendo la primera clasificación, las figuras sintácticas recurrentes en el texto que transcribimos más arriba fueron analizadas como simetrías, conceptos, como ya se dijo, que meramente describen aquello que “aparece”, es decir de los aspectos “visibles”, sin llegar a explicar toda una serie de vinculaciones que en los diferentes niveles del análisis lingüístico pueden ponerse de manifiesto entre los elementos presentes en las cadenas y aquellos que permanecen ocultos, es decir latentes. Al mismo tiempo, respecto del tipo de simetría, habíamos planteado que se trataba de simetría por ritmo, cuando en realidad ahora estamos en condiciones de decir que se trata de un texto marcado por el paralelismo desde el inicio hasta el final, porque se produce la repetición y a la vez la alternancia entre elementos constantes y elementos variables y que de esa configuración paralelística surgen *efectos* rítmicos, de rima, de enumeración, sobre la base de las estructuras binarias marcadas por la alternancia invariante/variable.

Podemos preguntarnos si es lo inesperado de la consigna lo que determina el surgimiento de esta verdadera retahila de enunciados paralelos, que no demanda interpretación por parte de los locutores sino que se trata del encadenamiento de enunciados sobre la base de la repetición / alternancia, visible en los SSNN<sup>3</sup> paralelos. Éstos están constituidos por estructuras sintácticas “invariantes” y por las variaciones léxicas que se sostienen en ellas. El disparador es el lexema *polenta*, perteneciente a la clase “alimentos” a partir del cual se desencadena el juego de alternancias que se analizan a continuación:

---

<sup>3</sup> Hablamos de SSNN porque si bien “poco” es adjetivo o adverbio, en este caso es sinónimo de “algo”, pronombre indefinido.

<i>un poco de</i>	<i>x</i>	<i>con</i>	<i>y</i>
	muñeco		-----
	salsa		-----
	plasticola	<i>con</i>	puré
	plasticola	<i>con</i>	polenta
	plasticola	<i>con</i>	jugo
	jugo		-----
	<b>colosa</b>		-----
	vino		-----
	plasticola	<i>con</i>	vino
	-----	<i>con</i>	azúcar
<i>un pedacito</i>	-----	<i>con</i>	huevo
	plasticola	<i>con</i>	pared
	-----		pared (?)
	-----		azúcar

A excepción de muñeco, en la columna de la izquierda, se suceden una serie de lexemas que refieren a la clase: elemento líquido. Respondiendo a la estructura caracterizada por la invariancia: *un poco de*, se alternan 5 veces *plasticola*, 1 vez *salsa*, 1 jugo, 1 vino y 1, **colosa**.<sup>4</sup> En esta misma columna la invariante *un poco de*, sufre alternancia con *pedacito*.

¿Es posible pensar que la irrupción de *un pedacito* haya estado determinada por una parte por el cruzamiento metafórico-metonímico con el diminutivo de poco / *poquito* que quedó latente en la cadena, dando lugar a *un pedacito*, sin producir una anomalía en el nivel sintáctico? Porque el resultado final fue: *un pedacito de / con* y por otra parte por el hecho de que la variable *con huevo*, aparece como el primer elemento sólido de la serie susceptible de ser partido en pedacitos.

un poco/  
 un *poquito*/  
 un *pedacito*/

En la columna de la derecha, frente a la constante o invariante *con y*, las alternancias se producen entre elementos sólidos y líquidos, todos pertenecientes a la clase alimentos, a excepción de *pared*, que se presenta como un elemento extraño a la serie.

La irrupción del neologismo **colosa** en medio de la secuencia *un poco de*, forma parte del juego de transformaciones generadas por un lado como paralelismo fónico:

un poco de *salsa*  
 un poco de *plasticola con*

<sup>4</sup> Neologismo, analizado en el cuerpo del trabajo.



y por otro lado desde el punto de vista morfológico, podría pensarse en una relación en la que el hiperónimo *gaseosa* podría estar operando como elemento latente en el paradigma que, junto con su hipónimo *coca cola*, a partir de la vinculación fonológica y morfológica con *cola* (perteneciente al campo semántico de las bebidas gaseosas) darían lugar al surgimiento del neologismo:

*plasti col a*

*col osa*

*gas e osa*

*coca col a*

Retomando el carácter aparentemente lúdico de este texto marcado por el paralelismo, resultan muy significativas las palabras de Jakobson (1965), cuando dice: “El paralelismo no es patrimonio, ni de lejos, del lenguaje poético [...] hay una diferencia jerárquica notable entre el paralelismo del verso y el de la prosa. En poesía, precisamente es el verso el que dicta la propia estructura del paralelismo: la estructura prosódica del verso en su conjunto, la unidad melódica y la repetición del verso y de las partes métricas que lo componen exigen que los elementos de la semántica gramatical y lexical se repartan en paralelos; e, inevitablemente, el sonido supera la significación. Inversamente, en la prosa son las unidades semánticas de distinta capacidad las que organizan en primer lugar las estructuras paralelas; y en este caso el paralelismo de unidades unidas por similaridad, contraste o contigüidad influye activamente en la composición de la intriga, en la caracterización de los sujetos y objetos de la acción, en el enfilado de temas de la narración.”

Es decir que si bien el texto que analizamos es un texto espontáneo de la oralidad, por momentos, como en la poesía y coincidiendo con ella en el aspecto lúdico, el sonido supera la significación a lo largo de toda la cadena. La irrupción del neologismo *colosa* a partir del análisis que realizamos estaría abriendo la posibilidad de pensar que sus constituyentes mínimos en el nivel morfológico surgen de las cadenas latentes en el eje del paradigma de acuerdo con las leyes de organización de la lengua ya que el neologismo en cuestión puede ubicarse dentro de la categoría gramatical sustantivo de género femenino y número singular, semánticamente inscripto en la clase “complemento líquido de alimentos sólidos”.

Es de sumo interés para nuestro trabajo, a partir de aquí atender a las consideraciones planteadas en la cita anterior, tomadas del referido texto de Jakobson (1965), en relación con las diferencias entre los paralelismos del verso y los de la prosa. Porque pensamos que para el estudio de los textos orales tanto dialogales como monologales espontáneos o no, el reconocimiento del paralelismo abre la posibilidad de que éste sea tratado en tanto unidad textual, gramaticalmente constituida, propia del funcionamiento de la lengua. Cuando decimos esto estamos hablando del carácter estructural de estas unidades, es decir de su carácter de esquemas habilitados por el sistema de la lengua, que se constituyen en “organizadores” de los textos en cuestión en aquellos casos en que ponen de manifiesto algún tipo de control dado por la escucha del sujeto hablante respecto de su habla. En otros casos, esas mismas unidades textuales pueden aparecer y sin embargo el texto puede irse en una “deriva errática” guiada únicamente por los efectos sonoros y un cierto “nonsense”, como ocurre en el ejemplo analizado arriba.

Podemos concluir entonces diciendo, que la exploración de registros textuales orales desde esta perspectiva ofrece una posibilidad cierta de encontrar en el *paralelismo* como figura sintáctica y formal, una unidad textual de carácter gramatical, ya que, siguiendo nuevamente a Jakobson el paralelismo en general activa inevitablemente todos los niveles de la lengua: rasgos distintivos –propios de las palabras o dependientes de la prosodia–, categorías y formas morfológicas y sintácticas, unidades lexicales, que ponen de manifiesto el carácter significante de la gramática. Esto sería equivalente a contar con un recurso gramatical, propio de la estructura de la lengua, que en la constitución de los textos orales, permite describir y explicar lingüísticamente una especificidad que les es propia: aquella que surge de su modo de producción en la interacción dialógica.

#### BIBLIOGRAFÍA

- BLANCHE BENVENISTE, C. y C. JEANJEAN (1987): *Le français parlé*. París: Didier.
- BLANCHE BENVENISTE (1990): *Le français parlé. Transcription et édition*. París: CNRS.
- DE LEMOS, C. T. G. (1992): “Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio” en *Substratum 1*.
- DE LEMOS, C. T. G. (1995): “Processos Metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna”. Inédito.
- DE LEMOS, C. T. G. (2000): “Questioning the notion of development: the case for language acquisition” en *Culture & Psychologie 6 (2)*.
- DE LEMOS, C. T. G. (en prensa): “O paralelismo, sua extensão e a disparidade de seus efeitos” en *Revista de Letras*. UFSC
- DESINANO, N., L. BARDONE y A. GRODEK (1996): *Estudios sobre interacción dialógica*. Rosario: Homo Sapiens.
- DESINANO, N. (coord.) L. BARDONE, A. GRODEK, V. MONTOYA y M. C. ALEXANDER (2000): *Narraciones Infantiles. Un estudio sobre la oralidad*. Rosario: Homo Sapiens.
- JAKOBSON, (1965): *Lingüística, poética, tiempo*. Barcelona: Grijalbo
- JAKOBSON, (1973): *Questions de Poétique*. París: du Seuil.
- MILNER, J. C. (1980): *El amor por la lengua*. Buenos Aires: Visor.

## APORTES PARA UNA HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN DE DIÁLOGOS EN LA ESCUELA SECUNDARIA ARGENTINA

María Imelda Blanco

Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires | Argentina  
[mblanco@filo.uba.ar](mailto:mblanco@filo.uba.ar)

### Resumen

El presente trabajo se integra en un proyecto de investigación que se propone indagar en perspectiva histórica las políticas lingüísticas referidas a la enseñanza de la *lengua nacional* en la educación media argentina durante la primera mitad del siglo XX. Nuestro interés se centra tanto en las sucesivas planificaciones lingüístico-pedagógicas nacionales cuanto en los manuales de estudio que se produjeron para la puesta en práctica de estas determinaciones. Trabajamos, entonces, con la confrontación de dos series documentales conexas: la de los programas oficiales de enseñanza del *Castellano* vigentes entre 1900 y 1955, y la de los libros de texto que –con mayor o menor acuerdo– responden a estos programas. Partimos del hecho de que las autoridades planificadoras no solo han intervenido históricamente en la selección de la lengua de enseñanza y de las habilidades verbales que el aparato educativo debía promover en dicha variedad sino también en la elección de los tipos, géneros y prácticas discursivas que debían ser objeto de enseñanza sistemática. En este sentido, entendemos que la inclusión / exclusión de la enseñanza de la producción escrita de diálogos fue una opción glotopolítica (Guespin y Marcellesi, 1986). Los manuales escolares, por su parte, se han constituido en ámbitos de interpretación de las decisiones oficiales y, en algunos casos, en espacios de modernización de la práctica lingüístico-pedagógica. En esta ponencia queremos presentar una reflexión acerca de la compleja vinculación entre ambas series documentales (programas oficiales y manuales de estudio) a partir del análisis de la presencia / ausencia del diálogo como contenido en los programas de estudio y de las propuestas de enseñanza de producción escrita de diálogos desarrolladas por los manuales escolares.

El presente trabajo se integra en un proyecto de investigación que se propone indagar en perspectiva histórica las políticas lingüísticas referidas a la enseñanza de la *lengua nacional* en la educación media argentina durante la primera mitad del siglo XX. Nuestro interés se centra tanto en las sucesivas planificaciones lingüístico-pedagógicas nacionales cuanto en los manuales de estudio que se produjeron para la puesta en práctica de estas determinaciones. Esta investigación se encuadra en el marco teórico y metodológico que construye la Sociología del Lenguaje para analizar en perspectiva histórica una serie de intervenciones glotopolíticas. Utilizamos el concepto teórico *glotopolítica* (Guespin y Marcellesi, 1986) en tanto *neutraliza, sin expresarse con relación a ella, la oposición entre lengua y habla, y designa los diferentes enfoques de una sociedad acerca de la acción sobre el lenguaje, sea esta consciente o no*. Esta acción puede referirse, por ejemplo, tanto a las funciones asignadas a las diversas lenguas en presencia, contacto o conflicto en el seno de una sociedad dada, a la corrección del habla a partir de usos considerados prestigiosos cuanto a la enseñanza de determinados tipos de texto en la educación general. Es en este sentido que consideraremos la inclusión / exclusión de la enseñanza de la producción escrita de diálogos en la educación secundaria argentina como una opción glotopolítica tanto de los agentes planificadores nacionales cuanto de

otros actores del sistema educativo particularmente los autores de medios de enseñanza<sup>1</sup> y las editoriales escolares. Los primeros han intervenido históricamente no solo en la selección de la lengua de enseñanza y de las habilidades verbales que el aparato educativo debía promover en dicha variedad sino también en la elección de los tipos, géneros y prácticas discursivas que debían ser objeto de enseñanza sistemática. Los manuales escolares, por su parte, se han constituido en ámbitos de interpretación de las decisiones oficiales y, en algunos casos, en espacios de modernización de la práctica lingüístico-pedagógica.

En esta ponencia presentaremos algunos resultados de la confrontación de dos series documentales conexas: la de programas oficiales de enseñanza del *Castellano* vigentes entre 1900 y 1955, y la de los libros de texto que –con mayor o menor acuerdo– responden a estos programas. Nuestro objetivo es relevar si la enseñanza de la composición de diálogos fue un contenido explícito del currículo de estudios secundarios en la primera mitad del siglo XX y cómo fue tratado este tema en los manuales de estudio. Intentaremos aportar evidencias para sostener que la enseñanza de la composición de diálogos favorece la incorporación de nuevas voces sociales al espacio de lo público político.<sup>2</sup> En un primer momento mostraremos cuándo y de qué modo se incorpora este contenido a los programas de *idioma nacional* correspondientes a los tres primeros años de estudios secundarios. En un segundo momento analizaremos las propuestas de algunos de los manuales de enseñanza que responden a esta planificación.

## LOS PROGRAMAS OFICIALES

La composición de diálogos no fue un contenido explícito de los programas oficiales de enseñanza del *idioma nacional* en el período comprendido entre los años 1900 y 1925. En estos documentos oficiales suele aparecer una lista trunca de los tipos de composición que debían realizar los alumnos: *Ejercicios graduales de composición escrita: cartas, narraciones, descripciones, etcétera.*<sup>3</sup> ¿Se habrá considerado que el diálogo integraba “naturalmente” esta lista? ¿Es posible que se enseñara el diálogo en la narración? No lo sabemos. Es este un lugar de indeterminación en el que –como veremos abajo– las editoriales escolares fijarán el alcance de lo establecido por la norma.

En el programa de 3º año de *Castellano* de 1926 aparece por primera vez en el siglo XX este contenido en forma explícita: *Composiciones en forma dialogada (asuntos familiares, escenas ocurridas en clase, etc.)*<sup>4</sup> El trabajo de escritura se propone a partir de las experiencias de los alumnos. Esto presupone que las producciones escritas debían abordar asuntos propios de la vida de los jóvenes en una variedad de lengua cercana a la oralidad espontánea.

---

<sup>1</sup> Empleamos el término *medios de enseñanza* para referirnos a *todo material utilizado en la enseñanza*, por ejemplo, textos básicos, manuales, libros de trabajo, obras de referencia (como los diccionarios y las enciclopedias), libros de ejercicios, etcétera. Véase: Egil Børre Johnsen (1993): *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996, pp. 25-28.

<sup>2</sup> Véase: Jürgen Habermas, *Historia y crítica de la opinión pública*, México, 1962, p.67.

<sup>3</sup> Véase: *Programas para los Colegios Nacionales. Plan Vigente. Primer año*. Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía., 1908, p.4.

<sup>4</sup> Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Dirección de Instrucción Pública: *Colegios y Liceos Nacionales. Programas Analíticos de Castellano para I, II y III años*. Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1926.

En el año 1940 la enseñanza de composición de diálogos se incluye en la unidad III del programa de *Castellano* para el 1º año de los colegios nacionales, escuelas normales y de comercio diurnas, mediante una breve mención: *Composición: diálogo*<sup>5</sup>. Cabe observar que en la unidad VIII del mismo programa se señala la práctica oral de la conversación con el propósito de corregir los malos usos de la correlación de tiempos verbales y el uso de los llamados *vulgarismos*:

Diálogo en el que expliquen los alumnos cómo han pasado un día; cómo estudian, de qué manera hacen sus trabajos escolares; qué harán en el futuro. Corregir la tendencia de falsa correlación de los tiempos en la conversación ordinaria (“fui a verlo para que me *preste* un libro”; “la hablé claro para que me *oiga*”; “iré al teatro, pague quien *pague*”; “si *tendría* plata, iría a veranear”). Los vulgarismos “*esteá*”, “*dea*”, “*vinistes*”, “*séanos*”, etc. Neologismos verbales mal formados.

El programa de segundo año de *Castellano* de la Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini” del año 1946 señala en la unidad XII: *Redacción: composición en forma de diálogo, sobre tema patriótico*.<sup>6</sup>

En los programas de los años 1948 / 1949 para los tres años del llamado Ciclo básico del bachillerato solo se indica la práctica de la *composición* sin especificar temas, géneros, secuencias o tipos textuales. La siguiente instrucción acompaña cada uno de los tres programas:

Los alumnos llevarán una carpeta de ejercicios en la que figurarán, además de los que se refieren a otros aspectos de la asignatura, por lo menos SEIS composiciones corregidas por el profesor, comentadas en clase y pasadas en limpio. Los temas y tipos de dichos trabajos se elegirán aprovechando las lecturas y toda otra circunstancia –de la vida escolar o no – que se crea oportuno. Se recomienda realizar algún trabajo colectivo en clase bajo la dirección del profesor.<sup>7</sup>

En el caso de los programas para las escuelas nacionales de comercio se conserva la misma instrucción que en los programas de 1940.

En los programas de *Castellano* para el ciclo básico con y sin Latín y para las escuelas de comercio diurnas, correspondientes al año 1953 (los últimos de la serie que estamos analizando) se dan –al igual que en los del año 1949– instrucciones generales respecto de la enseñanza de la composición, pero se enumeran algunos géneros y tipos textuales entre los que no se encuentra el diálogo:

**Composición.** El profesor dedicará particular atención a este aspecto de su materia, recordando que de todos los educadores, él es el único encargado de enseñar *especialmente* el manejo de la lengua escrita. Los trabajos serán breves, no menos de *tres por término lectivo*, y solo excepcionalmente podrán redactarse fuera del aula. Los temas y tipos de los ejercicios se elegirán aprovechando las lecturas y toda otra cir-

---

<sup>5</sup> Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Inspección General de Enseñanza. *Programas de Castellano para Escuelas Nacionales de Comercio*. Cursos diurnos. Buenos Aires, 1940

<sup>6</sup> Ministerio de Educación. Universidad de Buenos Aires. Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini”. *Curso de Peritos Mercantiles: Plan 1946*. Segundo Año. Programas oficiales. Buenos Aires, 1946.

<sup>7</sup> República Argentina. Secretaría de Educación de la Nación. Subsecretaría de Educación. *Plan de Estudios*. Cursos del Ciclo Básico (Bachillerato elemental) y del Ciclo Superior del Magisterio. Programas de 1º año del Ciclo Básico Común y 4º año del Magisterio. Buenos Aires, Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, 1948, p. 18.

cunstancia –de la vida escolar o extraescolar– que se crea oportuno (reproducciones, ampliaciones o imitaciones de modelos; narraciones, descripciones, cartas, prosificaciones, semblanzas, resúmenes, glosas y comentarios de lectura, etc.). Se recomienda realizar algún trabajo colectivo en clase bajo la dirección del profesor. En las Escuelas de Comercio se harán ejercicios especiales de redacción comercial. Para eso se podrá de acuerdo con sus colegas de Contabilidad, Dactilografía y Estenografía, según el curso, para que su enseñanza considere las exigencias de tales materias.

En síntesis, la composición de diálogos aparece como un contenido del *currículum explícito*<sup>8</sup> únicamente en los programas oficiales nacionales de 1926 y 1940. En el primer caso, se propone el trabajo de escritura a partir de temáticas cercanas a las experiencias de los estudiantes, lo que implicaba el uso de una variedad próxima a la que empleaban los jóvenes en sus intercambios cotidianos. En el segundo caso, solo se indica la composición de diálogos, sin ninguna clase de especificación.

## LOS LIBROS

La falta de indicaciones precisas respecto de la enseñanza de la composición en general y del diálogo en particular que caracteriza a los programas oficiales de *idioma nacional* en el período que estamos analizando se reflejó en un importante conjunto de manuales escolares que no abordaron la enseñanza sistemática de la expresión escrita o la trataron en forma marginal. Los siguientes ejemplos están tomados de manuales publicados en nuestro país que sí incorporan esta enseñanza a partir de la decisión de llenar los intersticios curriculares. Presentaremos algunos ejemplos ordenados cronológicamente.

Entre los manuales empleados en la década de 1920 seleccionamos las *Lecciones de lengua castellana*<sup>9</sup> (cursos medio y superior)<sup>10</sup> elaboradas por los Hermanos de Escuelas Cristianas. En estos textos escolares, se aborda el trabajo de composición de diálogos de acuerdo con el método de enseñanza heredero de la tradición retórica: parte de la lectura del modelo textual que debe ser imitado, organiza el trabajo a partir de las tres operaciones clásicas (invención, disposición y elocución), enuncia las reglas de composición de cada género y propone abundantes ejercicios de escritura a partir de breves temas y argumentos.<sup>11</sup> Es notable el lugar que se le otorga a la auto (y hetero) corrección del escrito a partir del reconocimiento de las cualidades que “debe” reunir: la *unidad* como cualidad esencial de una composición, la *verdad, la precisión, el orden, la proporción, la gracia, la utilidad y la honestidad*.

---

<sup>8</sup> Jurjo Torres Santomé (1996:198) sostiene que “El *currículum explícito* u oficial aparece claramente reflejado en las intenciones que, de una manera directa, indican tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales, como los programas educativos de centro y el *currículum* que cada docente desarrolla en el aula.”

<sup>9</sup> H.E.C.: *Lecciones de Lengua Castellana*. Curso medio (Buenos Aires, Moly & Lasserre, s/d, 13ª edición) y *Lecciones de lengua castellana: curso superior* (Buenos Aires, Moly & Lasserre, ca. 1920 8ª edición).

<sup>10</sup> En el año 1926 el ministro de Instrucción Pública del presidente Marcelo T. de Alvear, Antonio Sagarna, aprobó –y por lo tanto oficializó– una nueva serie de programas de *Castellano* para los Colegios y Liceos Nacionales, propuestos por la Inspección General de Enseñanza Secundaria y un listado de los textos que se podían usar para el curso escolar de ese año. El curso superior de las *Lecciones* de los Hermanos de Escuelas Cristianas integra este listado. Véase: Anexos a la *Memoria presentada al Honorable Congreso de la Nación por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública Dr. Antonio Sagarna*. Año 1926. (Buenos Aires, Talleres de la Penitenciaría Nacional, 1927, pp. 392-396 y 579-588).

<sup>11</sup> Debemos consignar también que en estos cursos se proponen ejercicios guiados de conversación a partir de la lectura de textos literarios breves

Veamos algunos ejemplos de ejercicios. En el curso medio de la *Lecciones* se trabaja el tema del diálogo intercalado en la narración. El manual provee una síntesis argumental para su expansión:

2. **Sencillez de un príncipe.** El duque Maximiliano de Baviera era muy hábil guitarrista... Un día tocaba en el campo... Llegan unos campesinos... Le piden que los siga a la posada... Le hacen tocar varios trozos por un vaso de cerveza... Por último le prometen veinte centavos si les toca el *vals de Maximiliano*... Este lo toca, toma los centavos y sale sin que le conozcan... “¡Ah! señores, les dice el posadero, ¿no han conocido Uds. que es el mismo duque Maximiliano el que acaba de salir!”... Corren los campesinos para alcanzarlo y pedirle perdón... Este les responde: “No me pidan perdón, que nunca estuve tan contento, y en prueba de ello volveré el domingo próximo a tocar algo más”.<sup>12</sup>

La resolución de la consigna entraña la composición de breves diálogos en discurso directo o indirecto. El siguiente ejercicio de la serie permite dos alternativas: presentar los diálogos referidos o bien transformarlos al estilo directo.

3. **Una trampa al ladrón.** El cura de cierta parroquia notó que se cometían robos en casa cada vez que salía a desempeñar su ministerio... Se resuelve a dejar un guardián... Efectivamente llega un ladrón... Se cambian palabras y parece el vigilante concertarse con el ladrón... El vigilante le aconseja que comience por la bodega... Mas apenas el ladrón traspasa el umbral, cuando el vigilante lo empuja escalera abajo y cierra la puerta con llave.<sup>13</sup>

En el curso superior, los ejercicios son más complejos no solo porque se separa el diálogo de su marco narrativo sino porque se propone el desarrollo de la dimensión argumentativa de la conversación como en el siguiente ejemplo en el que se trabaja el discurso epidíctico a partir del tópico de contraste vida en el campo / vida en la ciudad.

1. “El campo y la ciudad” Diálogo entre dos amigos que viven uno en el campo y otro en la ciudad. Cada uno hace resaltar las ventajas y los placeres del medio en que vive.<sup>14</sup>

Hacia fines de la década de 1930, Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña publican una *Gramática castellana* en dos cursos. Recordemos que estos textos escolares fueron escritos de acuerdo con los programas que buscaban renovar (modernizar y efectivizar) la enseñanza de la lengua en los colegios secundarios argentinos. Los autores sostienen que el aprendizaje de la lengua se alcanza mediante ejercicios sistemáticos de lectura y explicación de textos, recitación, vocabulario, composición, exposición oral y dictado. Respecto de la enseñanza de la composición, proponen consignas abundantes y variadas de modo tal que los docentes cuenten con las propuestas necesarias para cumplir con las exigencias oficiales que pautaban la realización de un mínimo de cuatro trabajos por bimestre. Entre los ejercicios dispuestos para el primer año encontramos el siguiente:

---

<sup>12</sup> H.E.C., *Lecciones de Lengua Castellana*. Curso medio, Buenos Aires, Moly & Lasserre, s/d, 13ª edición, p. 329.

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 330.

<sup>14</sup> H.E.C., *Lecciones de lengua castellana: curso superior*, Buenos Aires, Moly & Lasserre, ca. 1920 8ª edición, p.46.

**Composición.** Escriba cada alumno un diálogo. Puede imaginar que se encuentra con un amigo a quien no ve hace algún tiempo. De preferencia, el diálogo debe escribirse como en las obras teatrales, indicando sólo el nombre del personaje que habla, con acotaciones intercaladas sobre cualquier gesto o ademán; pero también puede emplearse el método de las novelas: “dijo”, “respondió”, etc. Lo que no debe usarse es el discurso indirecto, como “dijo que hacía mucho tiempo que no me veía” o “le observé que había cambiado mucho”.<sup>15</sup>

En esta consigna para la elaboración de un diálogo –única en los dos cursos publicados– se sigue la tendencia presente ya en los programas de 1926 de proponer a los alumnos la producción de diálogos a partir de sus propias experiencias. Este hecho facilitaba el desarrollo temático y ponía por escrito una representación –estilizada– de la lengua coloquial de los jóvenes. Esta consigna presupone el conocimiento de las diferencias entre el diálogo teatral y el intercalado en la narración, requisito posible en un programa que otorgaba un lugar central a la lectura de textos literarios. Las observaciones refieren a las convenciones acerca de la diversa disposición del diálogo en uno u otro género y prohíben la producción del estilo indirecto.

Un año después –en 1939– Juana Caso de Sedano Acosta publica *Enseñanza práctica de la composición* un manual completamente destinado al desarrollo de las habilidades verbales escritas. Este texto pertenece a un género poco frecuente en el mercado escolar: se trata de un manual de escritura que articula el método de enseñanza de la composición elaborado por la tradición retórica con las propuestas de la escuela nueva o escuela activa. Así, combina ejercicios de lectura e imitación de modelos con recursos más novedosos, como la observación de obras de arte para estimular la fluidez en la escritura. Este libro dedica un capítulo completo a la enseñanza de la producción escrita de diálogos. Parte de una breve definición del género, presenta una clasificación temática de los diálogos, enumera las cualidades fundamentales y señala las convenciones gráficas a las que debe adecuarse. Destacamos el hecho de que se señalen las diferencias entre el diálogo escrito y la conversación espontánea.

**Concepto.** Diálogo es una conversación o plática en la que manifiestan alternativamente sus ideas o afectos dos o más personas.

El diálogo puede ser literario, filosófico, político, etc.

Las condiciones de un diálogo son: abundancia de ideas, prontitud de imaginación, ingenio, claridad, pureza y exactitud, unidos a una expresión en que nada parezca indeterminado.

Las transiciones deben ser poco marcadas y surgir sin esfuerzos ni rebuscamientos. La plática debe parecer espontánea, si bien el lenguaje está obligado a ser más severo y trabajado que en la conversación ordinaria. En el diálogo se hace uso de un signo ortográfico llamado guión (-), cada vez que habla un interlocutor.<sup>16</sup>

A continuación la autora presenta nueve modelos textuales acompañados por cuestionarios que guían el análisis de los componentes de la situación comunicativa (participantes del intercambio, circunstancias) y de los aspectos argumentativos del intercambio (objeto, argumentos, conclusión). En estos modelos se llevan a cabo diversos even-

---

<sup>15</sup> Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña, *Gramática castellana: primer curso*, Buenos Aires, Losada, 1938, p. 178.

<sup>16</sup> Juana Caso de Sedano Acosta, *Enseñanza práctica de la composición (Ciclo medio)*, Buenos Aires, Librería del Colegio, 1939, p. 237.



tos comunicativos como el regateo, la pelea, la mentira, la enseñanza, etcétera. En un recuadro sintetiza reglas de la composición de diálogo pero las presenta como “un consejo”.

#### CONSEJO PARA COMPONER UN DIÁLOGO

Hay que tener presente:

- 1° El objeto o fin que se propone.
- 2° Encontrar las razones que va a invocar cada personaje, para lograr ese fin.
- 3° Comparar dichas razones.
- 4° Llegar con naturalidad a la conclusión o propósito aludido.<sup>17</sup>

Finalmente, se proponen consignas de producción como las siguientes, entre las cuales el alumno podía optar:

2° *Diálogo entre el vino y el agua*. Imagínesse que aun no se ha levantado la mesa. Dos botellones, uno con un poco de agua y el otro con bastante vino, sostienen una conversación, para destacar respectivamente su supremacía. Llegue a una conclusión.

[...]

4° *Diálogo entre dos obreros*. Uno incita al otro a entrar en una taberna. El buen obrero se resiste. Presente los razonamientos de ambos, y halle una adecuada conclusión.

[...]

7° *Refiera un diálogo* que Ud. ha sostenido por *teléfono* con una condiscípula: faltó a clase varios días; los temas de las lecciones dadas; deberes a completar; noticias recíprocas, etc.<sup>18</sup>

Es esta la propuesta de enseñanza del diálogo más amplia que hemos encontrado en este período. Cabe observar que este desarrollo es posible porque el manual escolar solo aborda la enseñanza de la composición. Como ya lo señalamos, la propuesta de Juana Caso de Sedano Acosta combina elementos de tradiciones pedagógicas diversas. Por un aparte, retoma de la tradición retórica de la enseñanza de la composición el trabajo con modelos textuales que deben ser imitados, la formulación de reglas (aunque presentadas en forma de consejos) y la atención a la dimensión argumentativa del diálogo. Por otra parte, incorpora componentes de la escuela activa como la valoración de la experiencia propia del estudiante, de su capacidad creadora y verbal. Además conserva un rasgo que atraviesa la historia de la enseñanza del *idioma nacional* en la escuela secundaria argentina: la estrecha vinculación entre la enseñanza de la lengua y la transmisión de un conjunto de valores y normas de conducta compartidos.

Por ultimo nos referiremos al primer tomo de una serie de manuales que fue ampliamente utilizada en las décadas de 1940 y 1950 conformada por los tres cursos sucesivos de *Gramática y ejercicios de idioma* de Roberto Giusti<sup>19</sup> y que se adecuan en buena medida a las indicaciones de los programas oficiales de estas décadas. En el capítulo

<sup>17</sup> Ibidem, p. 241.

<sup>18</sup> Ibidem, pp. 257 y 258.

<sup>19</sup> Roberto F. Giusti, *Gramática y ejercicios de idioma: primer curso* (Buenos Aires, Estrada, 1957); *Gramática y ejercicios de idioma: segundo curso* (Buenos Aires, Estrada, 1941) y *Gramática y ejercicios de idioma: tercer curso* (Buenos Aires : Estrada, 1943, 9ª edición)

décimo del curso de primer año se selecciona como texto de lectura “¿Sabés silbar?” de Martiniano Leguizamón. En este fragmento se escenifica un diálogo entre personajes adultos y otro entre adolescentes que cursan el primer año de estudios en el Colegio Nacional del Uruguay. En el modelo textual los jóvenes vosean y utilizan el tratamiento de confianza *che*. Pero el libro se distancia de este uso señalándolo en cursiva. En el mismo capítulo se explica el uso de la raya de diálogo.

En la sección dedicada a la enseñanza de la composición solo se presenta la siguiente lista de temas para la ejercitación, sin ninguna clase de explicación u observación agregada:

### **Diálogos**

1. Diálogo entre dos compañeros (o compañeras) de grado, que vuelven a encontrarse.
2. Diálogo de muñecos en la vidriera de una juguetería.
3. Varios muebles viejos conversan en una buhardilla.
4. Diálogo entre el alumno (o la alumna) y un obrero (o una obrera).
5. Diálogo entre dos alumnos en que refieren cómo han pasado el domingo.
6. Diálogo entre los mismos en que expliquen cómo estudian o de qué manera hacen sus trabajos escolares.
7. Diálogo entre los mismos en que expliquen qué harán en lo futuro.<sup>20</sup>

De este modo las vinculaciones entre las partes del libro debían quedar a cargo del docente que dictaba el curso. Respecto de los temas propuestos notamos que las consignas 1, 5, 6 y 7 siguen las indicaciones de los programas que señalan que los temas de composición tienen que ser próximos a las experiencias de los alumnos en el ámbito familiar y escolar. Las propuestas 2 y 3 retoman un tópico de la literatura infantil: la personificación de los objetos que rodean al niño. El tema 4 debe ser puesto en relación con las condiciones socio-históricas de producción y circulación de estos textos escolares –el peronismo– que introduce en los manuales de estudio de manera políticamente significativa la figura del obrero y de la mujer, con sus nuevos derechos adquiridos.

### **ALGUNAS CONCLUSIONES**

A partir de este apretado recorrido diacrónico hemos visto que la composición de diálogos es un contenido que en el siglo XX se incorpora tardía y esporádicamente al currículum explícito de los programas de *idioma nacional* destinados a la escuela secundaria. Hacia 1926 la producción de esta clase de composiciones es evaluada como una actividad compleja y, por lo tanto, se posterga su enseñanza hasta el tercer año de estudios. Más adelante, se incorpora este contenido a los programas de los primeros años. Muchos textos escolares de este período excluyen la enseñanza de la composición en general y la de diálogos en particular consecuentemente con las disposiciones oficiales. Otros, en cambio, incorporan este tema y elaboran propuestas diversas. Los textos analizados en esta ponencia muestran un espectro de tratamientos diversos del tema que se despliega a partir de la expansión de pequeños diálogos en el interior de una narración hasta el desarrollo de una escena dialogada en la cual los participantes ponen en juego diversas estrategias argumentativas tendientes a lograr la adhesión del interlocutor y del lector del diálogo a la tesis propuesta. Además, los ejercicios de composición de diálo-

---

<sup>20</sup> Roberto F. Giusti, *Gramática y ejercicios de idioma: primer curso*, Buenos Aires, Estrada, 1957, 20ª edición, prólogo fechado en enero de 1953 en el que declara que se ajusta a los nuevos programas de *Castellano*, p. 181.

gos permiten a los jóvenes gestionar en el texto escrito la diversidad lingüística en tanto la pluralidad de personajes propuestos les exige trabajar con diversas variedades dialectales, sociolectales y cronolectales, a partir de la resolución de un problema complejo: la escritura de la variedad coloquial empleada por los propios alumnos.

Desde el punto de vista glotopolítico sostenemos que la incorporación de la enseñanza de la composición de diálogos en los programas oficiales y por consiguiente en los manuales escolares facilitó la adquisición de las estrategias argumentativas inherentes a los intercambios conversacionales que se desarrollan tanto en el ámbito familiar como en el formal puesto que sirven como entrenamiento para el debate de ideas, intercambio dialogal necesario para el funcionamiento de una sociedad democrática madura.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALVARADO, Maite (2001): “Enfoques en la enseñanza de la escritura”, en Maite ALVARADO (ed.), *Entre líneas. Teorías y enfoques de la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires, FLACSO-Manantial.
- ARNOUX, Elvira NARVAJA de (1999): “La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario”, en AA.VV., *Lenguajes: teorías y prácticas. Primer Simposio de la Maestría en Ciencias del Lenguaje. 1999*. Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”, 2000.
- ARNOUX, Elvira NARVAJA de (2000): “Disciplinar desde la lengua. La Gramática Castellana de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña”, en *Homenaje a Ofelia Kovacci*. Buenos Aires, Eudeba, 2001.
- ARNOUX, Elvira y María Imelda BLANCO (2003): “La enseñanza de la composición en los comienzos de la escuela media argentina”, en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación* (Anuario N° 5). Buenos Aires: Prometeo Libros, 2004.
- CARBONE, Graciela (2003): *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- COOPER, Robert L. (1989): *Language Planning and Social Change*. Cambridge, Cambridge University.
- DUSSEL, Inés (1993): “Escuela e Historia en América Latina. Preguntas desde la historia del currículum”, en Héctor Rubén CUCUZZA (comp.) *Historia de la Educación en debate*, Buenos Aires: Miño y Dávila, 1996, pp.249-268.
- GUESPIN, L y J-B MARCELLESI (1986): “Pour la glotopolitique”, en *Langages* 83, 1986.
- HABERMAS, Jürgen (1962): *Historia y crítica de la opinión pública*. México.
- JOHNSEN, Egil Børre (1993): *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona: Pomares-Corredor, 1996.
- SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte (1993): *Historia do falar e história da lingüística*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1991): *El curriculum oculto*, Madrid: Morata, 1996.

## EL CAMBIO DE 'VOSOTROS' POR 'USTEDES' EN LA ADAPTACIÓN LATINOAMERICANA DE LA BIBLIA

Cecilia Broilo

Facultad de Humanidades, Departamento Letras, Universidad Nacional de Catamarca | Argentina  
[gcdelabarrera@cedeconet.com.ar](mailto:gcdelabarrera@cedeconet.com.ar)

### Resumen

Los hablantes reconocen, intuitivamente, las diferencias entre su variedad lingüística y las que hablan otros grupos. Las distintas variedades pueden ser generadas por factores geográficos, sociales o situacionales, pero los usuarios siempre las reconocen al compararlas con su variante vernácula que consideran 'no marcada'. El presente trabajo surge de la observación de que el uso de la forma 'vosotros' como pronombre de 2º persona plural, propia del español peninsular, genera, en el hablante de español americano, una connotación desde el plano del significante. Esto se debe a los efectos de sentido que provoca en el oyente hispanoamericano la oposición usted / vosotros. En el caso de los textos bíblicos, la versión preparada para Hispanoamérica utiliza 'usted' en todos los casos en que se refiere a la 2º persona plural, con las adecuaciones morfosintácticas correspondientes. El hablante latinoamericano de español percibe esta adaptación como 'no marcada'. El objetivo de este trabajo es detectar la connotación producida en el plano del significante por las variantes vinculadas con el uso de la 2º persona plural en el texto bíblico, y mostrar, asimismo, los matices que surgen de esas variantes combinatorias. Para realizar este análisis se comparan tres versiones del mismo fragmento del Nuevo Testamento, separadas en cinco segmentos cada una. Se revisa la bibliografía sobre el tema, partiendo de las definiciones de la Real Academia Española de la Lengua, considerando la perspectiva sociolingüística y tomando los aportes de L. Hjelmslev y C. Kerbrat-Orecchioni a la problemática de la connotación. Se concluye que el esfuerzo por acercar el texto bíblico a la variedad vernácula del español americano implica también la pérdida de los efectos connotativos que genera el uso de 'vosotros' en América.

### I. INTRODUCCIÓN

Todos los hablantes reconocen, intuitivamente, las marcas que establecen diferencias entre su variedad y las que hablan otros grupos. Esas variedades pueden ser generadas por factores geográficos, sociales o situacionales, pero los usuarios siempre las reconocen al contrastarlas con su variante vernácula que, obviamente, consideran 'no marcada'.

Dice Ivonne Bordelois:

Las lenguas no son sólo construcciones verbales específicas, sino que acarrear con ellas la experiencia de cada nación, experiencia única para la cual existen, por cierto, leyes de traducción y validación en otras lenguas, sin que esto implique eliminar, sin embargo, un residuo intransferible que constituye lo precioso, lo único y necesario de cada lenguaje, lo que cada uno aporta irremplazablemente a la mente universal. (2003: 59.)

En el caso de las variedades de una misma lengua, la traducción interlectal o intralingüística que se opera para pasar, por ejemplo, de un dialecto o geolecto a otro, o a una

forma estándar o neutra, es también una operación en la que se pierde ese ‘residuo intransferible’. Pero, paralelamente, el cambio genera un efecto connotativo a partir del significante que vincula la forma elegida con una determinada comunidad de hablantes y, consecuentemente, la diferencia de otras.

El presente trabajo surge a partir de la observación de que el uso de la forma ‘vosotros’ como pronombre de 2º persona plural genera una connotación a partir de la contrastación con la forma empleada habitualmente por el hablante de español americano. En el caso de los textos bíblicos, la versión preparada para Hispanoamérica utiliza ‘usted’ en todos los casos en que se refiere a la 2º persona plural. La oposición ‘vosotros’ / ‘ustedes’ leída por el hablante de la otra variedad no puede considerarse estándar, porque, en realidad, no hay una forma estándar para este paradigma, de manera que ambas formas son ‘marcadas’ dialectalmente.

### **I. 1. Objetivos**

Se plantean como objetivos a lograr en el desarrollo del presente trabajo los siguientes:

- Describir las diferencias morfosintácticas y léxicas de las variedades peninsular y americana vinculadas con el uso del pronombre de 2º persona plural en un fragmento del texto bíblico.
- Mostrar los matices que surgen de estas variantes combinatorias.
- Detectar la connotación producida en el plano del significante por las variantes vinculadas con el uso de la 2º persona plural.

### **I. 2. Corpus**

Para realizar el análisis se han seleccionado tres versiones del mismo fragmento del Nuevo Testamento: Juan 13, 34-35, en el que Jesús se dirige a sus discípulos. Los textos son los siguientes:

#### **A.**

Un nuevo mandamiento os doy: Que os améis unos a otros, y que, del modo que Yo os he amado a vosotros, así también os améis recíprocamente. En esto conocerán todos que sois mis discípulos, si os tenéis amor unos a otros.

*Nuevo Testamento de Nuestro Señor Jesucristo.* Revisado según el texto de la Vulgata, traducido por el Dr. Félix Torres Amat (Buenos Aires: Guadalupe, 1959). Esta es la versión más comúnmente utilizada para la selección de los textos que se leen en las celebraciones religiosas católicas.

#### **B.**

Os doy un mandamiento nuevo: que os améis los unos a los otros. Que, como yo os he amado así os améis también vosotros los unos a los otros. En esto conocerán todos que sois discípulos míos: si os tenéis amor los unos a los otros.

*Biblia de Jerusalén.* Edición popular (Bilbao: Desclée de Brouwer, 1976). Esta versión mantiene algunas formas más antiguas que la anterior aunque, en general, presenta características similares.

**C.**

Un mandamiento nuevo os doy: Que os améis unos á otros: como os he amado, que también os améis los unos á los otros. En esto conocerán todos que sois mis discípulos, si tuviereis amor los unos con los otros.

*La Santa Biblia.* Antigua versión de Casiodoro de Reina (1569), revisada por Cipriano de Valera (1602) y cotejada posteriormente con diversas traducciones, y con los textos hebreo y griego. Sociedades bíblicas unidas (Gran Bretaña, 1959). Se incluye esta versión por su origen inglés, y por ser sus destinatarios cristianos no católicos.

**D.**

Les doy este mandamiento nuevo: que se amen unos a otros. Ustedes se amarán unos a otros como yo los he amado. Así reconocerán todos que ustedes son mis discípulos: si se tienen amor unos a otros.

*La Biblia.* Traducida, presentada y comentada para las comunidades de Latinoamérica y para los que buscan a Dios. Texto íntegro traducido del hebreo y del griego (Madrid: Ediciones Paulinas, Verbo Divino, 1972). Esta es la versión de uso más frecuente en Argentina.

## **II. MARCO TEÓRICO**

### **II. 1. Variedades y connotación**

Este trabajo se sitúa en el campo de la Sociolingüística, en tanto enfoca un aspecto de la lengua modelado diacrónica y sincrónicamente en un contexto social. (López Morales, 1989: 34) El mismo autor nos dice,

Una lengua es un sistema virtual no realizable, es decir, que carece de hablantes que le den vida: la lengua española, el español, no se habla en ninguna parte; es un concepto teórico, abstracto, más importante por lo que significa que por ninguna otra cosa: entidad cultural, conciencia grupal nacional o supranacional, cohesión comunitaria, que une y separa de otros. (1989: 40.)

La existencia de variantes lingüísticas es innegable, además de constituir una intuición que los hablantes reconocen con facilidad, ninguna escuela lingüística ni ningún estudioso de las lenguas han negado jamás la existencia de la variación lingüística.

En donde sí se plantea oposición es en la cuestión acerca de si se considera a la variación como un subproducto externo, ajeno al sistema mismo o, por el contrario, se cree que la variación debe ser incorporada sistemáticamente a la descripción y a la teoría lingüística, como parte integrante del sistema.

Los hablantes se enfrentan a dos cuestiones respecto de las variedades, por un lado hay una circunstancia vinculada con el inventario personal, con su conocimiento acerca de la existencia de determinadas variantes, y por otro aparece la preferencia, por parte de la comunidad, de una forma respecto de otra, lo cual tiene que ver con la conciencia lingüística colectiva.

Las variantes se presentan internamente como homogéneas frente al carácter heterogéneo que manifiesta la lengua histórica, por otra parte, el español neutro o estándar no es más que una construcción abstracta que no se corresponde con ninguna de las variantes vernáculas. (Ramiro Valderrama, 2003: 246/7.)

Una vez establecido este carácter heterogéneo o distinto tanto de otra variedad como del estándar frente al vernáculo, es posible introducir el concepto de connotación formulado por L. Hjelmslev en *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Para especificar este enfoque es necesario determinar qué entiende él por ‘factores connotativos’:

Desde luego, no lo considera como un mero significado segundo, añadido al primero en el curso de las vicisitudes de los signos lingüísticos aislados, sino un ‘sistema semiótico segundo’, o mejor, diría yo, un ‘segundo código’ verbal. (Ramiro Valderrama, 1992: 1286.)

A partir de esta afirmación es necesario luego determinar desde qué nivel o plano de la lengua parten los mecanismos connotativos. La connotación surge tanto desde el significado como desde el significante:

[...] los significantes connotativos de las variantes de lengua pueden ser fónicos, léxico-semánticos o morfosintácticos, aisladamente o en combinación. (Ramiro Valderrama, 1992: 1289)

Es interesante la concepción de Hjelmslev de la lengua en su conjunto como un paradigma y del texto como el sintagma

[...] cuyas cadenas, si se extienden indefinidamente, se manifiestan en todos los sentidos. (Hjelmslev, 1971: 153.)

Aquí aparece la connotación como una relación de solidaridad de un signo con su propio connotador lo que se manifiesta como diferencia, y por lo tanto, como variedad. (Hjelmslev, 1971: 165.)

Esta afirmación también permite decir que es prácticamente imposible hablar de una manifestación ‘no connotativa’ puesto que la connotación cero no existe en la práctica.

C. Kerbrat-Orecchioni retoma, en *La connotación*, esta propuesta para denominar ‘connotaciones estilísticas’ al

[...] conjunto de los hechos de connotación que tienen por función señalar que el mensaje procede de un determinado código o subcódigo lingüístico particular, que permite así catalogarlo en tal o cual subconjunto de producciones textuales. (Kerbrat-Orecchioni, 1983: 103)

Definido ya este marco es necesario establecer que el paso de una variedad a otra se produce por un mecanismo de traducción interlectal, intraindiomática o intralingual cuya finalidad es borrar las marcas de la variedad para ofrecer al lector una lengua más cercana a su variedad nativa o vernácula.

Éste es el procedimiento que se ha aplicado en la versión de la Biblia preparada para ‘las comunidades de Latinoamérica’ como se especifica en la edición que tomamos como ejemplo D en nuestro corpus.

## II. 2. ‘Vosotros’ / ‘ustedes’

En el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, capítulo ‘Morfología’, apartado ‘Del tratamiento’, la Real Academia hace el estudio del paradigma de la segunda persona para un solo destinatario, analizando los desplazamientos que llevan a la coexistencia de ‘tú’ / ‘usted’ en el español peninsular y de ‘vos’ / ‘usted’ en el americano.

Respecto del tratamiento para varios destinatarios explica que las formas verbales son los plurales, haciendo una mínima referencia al hecho de que al ‘voseo’ americano corresponde únicamente el plural ‘ustedes’. (Real Academia Española, 1983: 344/5)

Samuel Gili Gaya es más explícito ya que dice:

En gran parte de América hispana ‘vosotros’ ha sido sustituido por ‘ustedes’, y sólo aparece en estilo declamatorio o notoriamente afectado. Puede decirse que se ha consolidado ‘ustedes’ como plural normal de ‘tú’. España, en cambio, mantiene la diferencia entre el plural de confianza ‘vosotros’ y el de respeto ‘ustedes’ con el mismo valor que para los singulares respectivos. (1994: 230)

Es decir que en América ha desaparecido el paradigma ‘vosotros’ / ‘ustedes’ utilizándose para la 2º persona plural una única forma que neutraliza la oposición ‘confianza’ / ‘respeto’.

Paralelamente se realizan las modificaciones verbales correspondientes, pasando de la forma que ofrece el paradigma para la 2º plural a la de 3º plural que es la que se usa con ‘ustedes’.

La otra adaptación que se produce es el reemplazo de ‘os’ por su equivalente al usar el verbo en 3º plural que, según el caso, puede ser ‘se’, ‘los’ o ‘les’, por ejemplo ‘os améis’ por ‘se amen’, ‘os digo’ por ‘les digo’ y ‘os amo’ por ‘los amo’.

Como consecuencia de esto, cuando un texto original en español peninsular es llevado, mediante traducción intralingual, al español americano, desaparece la connotación que aporta al español peninsular la mencionada oposición.

Pero, por otra parte, este fenómeno afecta la connotación generada por el uso de ‘vosotros’ en un texto recibido por un hablante americano. Es el caso de los textos bíblicos en los cuales el uso de ‘vosotros’, ‘os’ y las formas verbales correspondientes al paradigma llevan, para el receptor americano, una carga connotativa adicional, ese ‘estilo declamatorio o notoriamente afectado’ del que habla Gili Gaya, o más, específicamente, ‘estilo bíblico’ o ‘evangélico’.

## III. ESTUDIO COMPARATIVO

El estudio del uso del paradigma de la 2º persona plural en las distintas versiones del fragmento seleccionado se realizará mediante la comparación de los siguientes aspectos:

1. Forma de la 2º persona plural en función sujeto: ‘vosotros’ / ‘ustedes’.
2. Forma de la 2º persona plural en función objeto: ‘os’ / ‘les’, ‘os’ / ‘los’ y ‘os’ / ‘se’.
3. Adecuación del verbo a la variante elegida: ‘améis’ / ‘amen’.
4. Modificaciones en los tiempos verbales.



5. Asimismo se intentará realizar un análisis de las variantes de colocación de los distintos componentes de cada segmento, tratando de rescatar los cambios significativos en función del efecto connotativo.

Los dos versículos elegidos están constituidos por un discurso en primera persona en el que Jesús se dirige a sus discípulos para brindarles sus enseñanzas. La extensión de los textos es la siguiente: A 42 palabras, B 46, C 40 y D 37.

Con el fin de facilitar el estudio comparativo los fragmentos se han dividido en unidades menores delimitadas por el plano sintáctico y algunas marcas gráficas.

A continuación se presenta un cuadro en el que se han transcrito en forma paralela los textos a analizar separándolos en segmentos menores:

Texto Segmento	A	B	C	D
<b>I</b>	Un nuevo mandamiento os doy:	Os doy un mandamiento nuevo:	Un mandamiento nuevo os doy:	Les doy este mandamiento nuevo:
<b>II</b>	Que os améis unos a otros,	Que os améis los unos a los otros.	Que os améis unos á otros:	que se amen unos a otros.
<b>III</b>	Y que, del modo que Yo os he amado a vosotros, así también os améis recíprocamente.	Que, como yo os he amado así os améis también vosotros los unos a los otros.	como os he amado, que también os améis los unos á los otros.	Ustedes se amarán unos a otros como yo los he amado.
<b>IV</b>	En esto conocerán todos que sois mis discípulos,	En esto conocerán todos que sois discípulos míos:	En esto conocerán todos que sois mis discípulos,	Así reconocerán todos que ustedes son mis discípulos:
<b>V</b>	si os tenéis amor unos a otros.	si os tenéis amor los unos a los otros.	si tuviereis amor los unos con los otros.	si se tienen amor unos a otros.

### Segmento I

Este segmento está constituido por una proposición introductoria que finaliza con dos puntos en las cuatro versiones. Los cambios según el aspecto analizado son:

- Paso de ‘os’ a ‘les’ en la versión D que es la americana.
- En las versiones B y D hay una variante de colocación que antepone el objeto indirecto al resto de los componentes de la frase.
- A es la única que usa la forma adjetivo + sustantivo: nuevo mandamiento, las otras tres usan sustantivo + adjetivo.
- También es interesante el cambio de ‘un’ por ‘este’ en D como determinante de ‘mandamiento’.

### Segmento II

En este tramo se inicia la cita en estilo directo.

- Se da el cambio de ‘os’ por ‘se’ en D y el correspondiente de ‘améis’ por ‘amen’.

- En B se destaca la introducción del determinante ‘los’ antes de ‘unos’ y ‘otros’ que no aparece en las otras tres versiones.

### **Segmento III**

Este es el más extenso ya que en A, B y C está constituido por dos segmentos sintácticos mientras que en D no es posible separar dos unidades menores porque es más breve y el orden está invertido respecto de las otras tres versiones.

- Aparece el cambio de ‘ustedes’ por ‘vosotros’ en D.
- Nuevamente se da el cambio ‘os’ por ‘se’ y ‘los’ en D.
- En A la forma ‘recíprocamente’ reemplaza a ‘los unos a los otros’ de B y C.
- Respecto de los tiempos verbales se observa que en las cuatro formas aparece el pretérito perfecto compuesto ‘he amado’ mientras que únicamente en D se introduce el futuro ‘amarán’.
- Sólo en C se omite el pronombre ‘yo’ que, si bien se puede reponer por la desinencia verbal, tiene función enfática.

### **Segmento IV**

Este segmento finaliza en B y D con dos puntos para introducir una nueva cita en estilo directo.

- Sólo en D aparece ‘ustedes’ con el consiguiente cambio verbal de ‘sois’ por ‘son’ mientras que en las otras tres formas el sujeto está elidido.
- También en D se usa ‘reconocerán’ en lugar de ‘conocerán’ de las otras tres versiones.
- En B se altera el orden posesivo + sustantivo: ‘mis discípulos’ por ‘discípulos míos’.

### **Segmento V**

Este último tramo comienza con ‘si’ condicional en los cuatro casos.

- Se da el paso de ‘os’ a ‘se’ en D con el cambio correspondiente de ‘tenéis’ por ‘tienen’.
- En C se usa el subjuntivo ‘tuvieréis’ en lugar de la forma en indicativo que usan las otras tres versiones.
- B y C usan la forma con determinante ‘los’ para ‘unos’ y ‘otros’.

El análisis comparativo nos ha permitido observar que los cambios operados en la versión D, en español americano, proceden fundamentalmente de la adecuación morfosintáctica correspondiente al reemplazo de ‘vosotros’ por ‘ustedes’. También hemos visto que, si bien las otras tres versiones son muy similares, presentan pequeñas diferencias vinculadas con cambios en los tiempos verbales y con procedimientos de colocación.

La versión adaptada a ‘las comunidades de Latinoamérica’ se adecua al uso de ‘ustedes’ para la 2º plural que neutraliza la oposición derivada de la mayor o menor confianza en el trato que sí se mantiene en el español peninsular. Asimismo esta versión elimina algunas repeticiones y produce un texto más breve.

Sin lugar a dudas todas las versiones conservan, junto a la sabiduría de las palabras de Jesús, la riqueza morfosintáctica y fonológica del español que tan bellamente describe Alfonso Reyes citado por Ivonne Bordelois:

A veces lamento hablar en español: escuchado desde la otra orilla debe ser algo incomparable, lleno de chasquidos y latigazos, terrible carga de caballería de abiertas vocales, por entre un campo erizado de consonantes clavadas como estacas. (2003: 60)

#### IV. CONCLUSIONES

La lengua española presenta una variante diatópica respecto del paradigma para el tratamiento de la segunda persona con varios destinatarios. En el español hablado en España hay dos formas, una reservada para el trato de confianza y otra para el trato de respeto, esta diferencia desaparece en el español de América en el que sólo se usa la forma ‘ustedes’ con verbos en tercera plural.

Cuando los editores del texto bíblico encaran la realización de una adaptación a la variedad hablada en Latinoamérica, una de las cuestiones centrales es ésta del pronombre de segunda persona plural y las demás modificaciones morfosintácticas concomitantes.

El hablante latinoamericano de español recibe ambas variedades de diferente manera. La versión adaptada a su uso vernáculo es percibida como ‘no marcada’, más natural a su uso cotidiano, mientras que la versión en español peninsular aparece como ‘desde la otra orilla’, como diferente, y origina, además, la connotación que vincula el uso de ‘vosotros’ con un discurso indisolublemente unido a las experiencias religiosas.

Por lo tanto podemos afirmar que el cambio de ‘vosotros’ por ‘ustedes’ va mucho más allá de una simple adaptación a un uso pronominal y verbal dialectalmente distinto. En esa diferencia dialectal el hablante reconoce un uso reservado para la situación comunicativa enmarcada en las celebraciones litúrgicas, es una lengua distinta para un uso sagrado. Podríamos decir que, de alguna manera, la neutralización de la oposición ‘vosotros’ / ‘ustedes’ opera también como una neutralización de la oposición ‘sagrado’ / ‘profano’.

Concluimos entonces en que el esfuerzo por acercar el texto bíblico a la variedad vernácula del español americano implica también un efecto desacralizador del texto que, indudablemente, suponemos no esperado por los editores.

#### BIBLIOGRAFÍA

- BORDELOIS, I. (2003): *La palabra amenazada*, Buenos Aires: Libros del Zorzal.  
GILI GAYA, S. (1994): *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona: Vox.  
HJELMSLEV, L. (1971): *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*, Madrid: Gredos.  
KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1983): *La connotación*, Buenos Aires: Hachette.  
LÓPEZ MORALES, H. (1989): *Sociolingüística*, Madrid: Gredos.  
RAMIRO VALDERRAMA, M. (1992): “Pautas para el estudio de las connotaciones diatópicas, diastráticas y diafásicas del texto de Cortázar *El libro de Manuel*”, en *Actas del IV Congreso Internacional de El Español de América*, 7 al 11 de diciembre de 1992, Tomo II – Pontificia Universidad Católica de Chile.  
RAMIRO VALDERRAMA, M. (2003): “El traductor y la búsqueda del estándar hispánico” en III Congreso latinoamericano de Traducción e Interpretación, Colegio de Traductores Públicos de la ciudad de Buenos Aires, t. III.  
REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1983): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe.

## LAS FRONTERAS DE LAS SECUENCIAS NARRATIVAS EN LA INTERACCIÓN

Adriana Caldiz

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata |  
Maestría de Análisis del Discurso, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires | Argentina  
[adrianacaldiz@sinectis.com.ar](mailto:adrianacaldiz@sinectis.com.ar)

### Resumen

En el complejo universo de la conversación es frecuente encontrar trechos discursivos de naturaleza narrativa factibles de ser descentralizados y convertidos en textos acabados. Dentro del marco de conversaciones no planeadas y privadas, propias de una sobremesa o de una tarde de encuentro con amigos, hemos hallado numerosos ejemplos de narraciones que cuentan con características comunes. De ellas analizaremos los trechos de inicio y fin que marcan las fronteras entre lo meramente conversacional y lo narrativo. Intentaremos describir los marcadores de las fronteras inicio y de finalización de las secuencias narrativas orales y las maneras en que prosodia actúa como indicadora de las mismas. Las secuencias narrativas que surgen durante una conversación espontánea cuentan con marcadores de inicio y finalización que no necesariamente se encuentran explicitados verbalmente. Sin embargo la entonación, un componente del lenguaje oral sobre el que se asienta gran parte de la aprehensión del significado, juega un rol preponderante en estos casos. Sostenemos que las selecciones prosódicas de los hablantes actúan como marcadores de secuencias puestos en discurso y decodificados, de manera no consciente, por los participantes de la interacción. Para el presente análisis hemos utilizado un corpus de conversaciones grabadas que cuentan con una duración aproximada de 180 minutos. La mayoría de las mismas fueron obtenidas durante sobremesas o en rondas de mate. Una sola de ellas tuvo lugar en el interior de un automóvil durante un viaje. En todos los casos se les pidió permiso a los participantes para ser grabados. A excepción de la conversación en el vehículo, en donde se lleva a cabo una instancia de mediación informal, no se les propuso a los participantes ningún tema en particular; los mismos fueron surgiendo según las circunstancias de la conversación. Dada la necesidad de no extender nuestro trabajo más de lo necesario hemos de proveer ejemplos sólo de los primeros 45 minutos y de los últimos 30 minutos de grabación. Esta decisión, que parece caprichosa, intenta darle credibilidad al análisis ya que nos enfrentaremos con textos variados que poseen rasgos comunes.

### ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓN Y DESCENTRALIZACIÓN DE TEXTOS

La estructura de participación de las conversaciones cara a cara que conforman el objeto de nuestro estudio (Goffman, 1981: 124-159) presenta entre cuatro y seis participantes de edad muy variada que oscila entre los 20 y 80 años. Todos ellos son participantes autorizados dentro del marco de la conversación y se conocen bien o relativamente bien.

Algunos de los participantes por momentos se alejan del espacio físico donde se lleva a cabo la conversación y se convierten en oyentes no intencionales, pero autorizados, que desde otro espacio escuchan lo que se dice y hasta llegan a efectuar preguntas a distancia. Todos los hablantes se encuentran sentados alrededor de una mesa, excepto en caso de la última conversación que ocurre dentro de un vehículo, por momentos dos o

más participantes comienzan dialogar entre sí o hacen algún comentario durante unos segundos y luego vuelven a formar parte de la interacción subordinada.

En medio de este marco participativo, que puede parecer caótico y donde es posible identificar numerosos intercambios conversacionales (Mc Carthy, 1991: 7-24), surgen narraciones que, sin embargo, cuentan con la atención de todos los presentes. Las mismas, en su mayor parte, son puestas en discurso por un hablante narrador que toma el piso y lo mantiene hasta el final. Sin embargo es posible observar intrusiones propias de la interacción que no tienen intención de reclamar el turno (Fant, 1996) sino sirven para ayudar a aquel que lo detenta; estas intervenciones toman la forma de retrocanalizadores –*Mh, Claro, Ahá*– que señalan la atención del otro, o preguntas clarificadoras o de pedido de mayor información. En algunos casos la narración se da de manera conjunta entre más de un participante y se observa cómo dos o más hablantes toman y ceden el piso cooperativamente permitiendo con sus contribuciones el avance del relato.

El trecho narrativo que forma parte de un espacio lingüístico mayor como la conversación, es de por sí interesante y atractivo porque en sí mismo es factible de ser analizado como texto independiente. En este trabajo orientamos nuestra mirada hacia un fenómeno que la conversación autoriza: la inclusión de un tipo de texto dentro de otro tipo de texto diferente. La narración que cooperativamente surge durante la conversación, a partir de una estructura dialogal, o a partir del relato de un solo hablante autorizado por sus oyentes, es, desde nuestro punto de vista un claro ejemplo de un texto dentro de otro texto que es factible de ser descentralizado.

Nos detendremos en las señales que permiten a los participantes de una conversación identificar el cambio de posicionamiento –*footing*– (Goffman, 1981) de los hablantes al inicio una performance y reconocer sus límites, es decir no sólo su principio sino también su finalización. El análisis de esas señales nos obliga a ir más allá de lo referencial para sumergirnos en el universo de la prosodia, vista desde nuestra perspectiva como índice no referencial (Silverstein, 1991), o como claves que de manera no consciente (Gumperz, 1982), son utilizadas por los hablantes para tomar el piso, mantenerlo y al mismo tiempo construir cooperativamente una narración.

## SECUENCIAS NARRATIVAS

Son varios los modelos de tipologización textual que nos han resultado de utilidad para este análisis. En primer lugar tomamos el concepto de *secuencia* de Adam (Ciapuscio, 1994) que nos permite identificar las características de una secuencia narrativa. La tipología de Adam señala de la presencia de una situación inicial, una transformación y una situación final. Este proceso transformacional se observa en todas nuestras entextualizaciones de narraciones, independientemente de que muchas veces estas tengan una estructura dialogal en la que el relato se lleva a cabo a partir de preguntas y respuestas de los participantes o de la colaboración de más de un hablante-narrador. Además de las tres fases antes mencionadas, Adam insiste en la necesidad de una puesta en intriga que permita el desarrollo de una problematización y una resolución final. En todos los casos con los que contamos estos ingredientes se encuentran presentes.

Pero la tipologización de Adam, que considera al texto como una construcción abstracta sin tener en cuenta el contexto dentro del cual el texto surge y al cual modifica con su presencia, no nos permite afirmar que una interacción con diferentes turnos dentro del marco de una conversación relajada no planeada pueda ser considerada como un texto narrativo. Por el contrario, para este autor, la mera presencia del diálogo con-

vertiría a lo que nosotros consideramos un texto narrativo con estructura dialogal, en una secuencia dialogal dominante que posee una instancia narrativa dominada. Sin embargo, en este trabajo utilizaremos el nombre de ‘*secuencia narrativa*’ para referirnos a todos los trechos en los cuales se narra algo, ya tengan estos una estructura estrictamente narrativa o dialogal.

La tipología de Werlich, por una parte, con su aporte sobre los señalizadores de secuencia, y la de Heinemann y Vieweguer, por otra parte, a través de su enfoque procedural multidimensional, nos han provisto de nuevas herramientas que resultan de gran utilidad para continuar con este análisis.

Comenzaremos por recordar muy escuetamente lo propuesto por Heinemann y Vieweger ya que su concepto de esquemas textuales es de gran utilidad al momento de decidir si verdaderamente estamos o no frente a una secuencia narrativa. Estos dos autores se inscriben dentro del enfoque lingüístico que considera al texto como el producto de procesos mentales. Los hablantes poseen saberes adquiridos dentro del marco social al cual pertenecen que les permite distinguir entre diferentes tipos de texto, al tiempo que les ayuda a decidir qué tipo de estrategias utilizar, y qué clase de texto producir dadas las circunstancias particulares frente a las que se encuentran. Los hablantes de nuestro corpus, como miembros competentes de un marco social particular, cuentan con esquemas que les ayudan a decidir qué tipo de situaciones los autoriza a llevar a cabo sus relatos y cuales serán las estrategias específicas que habrán de poner en juego al momento de intentar acaparar la atención de sus oyentes.

La estructuración textual de la mayoría de las narraciones que hemos capturado cuenta con tres momentos claramente definidos. En todas ellas se encuentra una parte inicial que es frecuentemente inaugurada por un marcador discursivo que señala el inicio de la secuencia (Werlich, 1975)<sup>1</sup> al que llamaremos *marcador de inicio de secuencia*, seguida por un núcleo textual. Finalmente la secuencia se cierra con una parte terminal que cuenta con una *señal terminadora de secuencia*.

Como hemos anticipado nuestro trabajo se centra en las señales de inicio y de terminación que los hablantes utilizan en sus narraciones, no todas ellas explicitadas por medio de frases con alto contenido referencial de tales funciones. Nuestro principal objetivo es pues analizar los cambios que se producen en la voz en las fronteras de cada secuencia dialogal con el propósito de descubrir y describir qué ingredientes permiten que los oyentes sepan a ciencia cierta que una narración ha de comenzar o terminar más allá de las frases que se utilicen para tal fin.

### **Breve reseña del modelo de fonología discursiva que utilizaremos para describir las señales de inicio y fin de secuencias**

Como herramienta para llevar a cabo la descripción fonética y fonológica de los enunciados que utilizaremos como ejemplos en este trabajo hemos utilizado las premisas de la de la teoría de *Fonología Discursiva*<sup>2</sup> desarrollada por David Brazil (1985/1997) en la

---

<sup>1</sup> Como se apreciará la descripción de la estructura de nuestros textos combina conceptos acuñados por Werlich con aquellos del modelo de tipología textual de Heinemann y Vieweger. Lo que ocurre es que al tiempo que estos dos últimos autores nos proveen de herramientas que permiten que un diálogo pueda ser considerado como narración, Werlich aporta el concepto de *señales de secuencia* que resulta de suma utilidad para nuestro análisis.

<sup>2</sup> El trabajo del doctor Brazil, publicado en 1997, data del año 1985 y forma parte de su tesis doctoral. Se trata de un enfoque pragmático que revela una nueva visión de la prosodia con relación a la manera en que los hablantes se sitúan frente al otro y al contexto de interacción. En este marco, la entonación es

Universidad de Birmingham. Si bien la teoría desarrollada por Brazil es específica para el idioma inglés, sus parámetros para la caracterización de la prosodia y la forma de la articulación de los distintos “sistemas” que la conforman resultan útiles para describir las regularidades y peculiaridades de los cambios de la voz en los inicios y finales de las secuencias narrativas.

En su estudio de la prosodia del Inglés Brazil trabaja a partir de la premisa de que el fluir del habla se encuentra segmentado en bloques delimitados por pausas más o menos perceptibles, a las que llama *unidades tónicas*. En estas unidades se llevan a cabo de manera simultánea e independiente las selecciones prosódicas de **tres sistemas**: *Prominencia, Tono, y Clave y Terminación*. Dichas selecciones, fruto de decisiones espontáneas de los hablantes, contribuyen con el incremento del significado y tienen incidencia en el dinamismo comunicativo.

El término ‘prominencia’ es utilizado para definir la figura entonacional que permite que algunas sílabas de ciertas palabras en el fluir del habla sean más ‘notables’ que otras como resultado de un acto de selección por parte de los participantes del evento comunicativo. Las palabras prominentes son articuladas con mayor énfasis que aquellas que no lo son y se instalan en el foco de atención del oyente. No resulta fácil, sin embargo, determinar fehacientemente qué factores físicos se ponen en juego para que una sílaba pueda ser considerada prominente. Se puede decir que contribuyen a tal fin una combinación compleja del volumen de la voz, longitud en la articulación de la vocal, cambios en el registro o clave entre otras figuras.

El sistema de *Clave y Terminación* es aquel que determina la altura relativa de la voz al principio y al final de la unidad tónica. La clave se realiza sobre la primera sílaba prominente, mientras que la terminación es efectivizada en la última sílaba con prominencia de cada unidad tónica. Si la unidad tónica cuenta con una sola sílaba prominente ambas figuras, clave y terminación, se llevarán a cabo de manera coincidente en la misma sílaba<sup>3</sup>. Es posible distinguir tres valores para la clave y la terminación: alto, medio y bajo. Los mismos no son absolutos y dependen de la altura relativa de la voz en las unidades tónicas vecinas. En el idioma inglés la clave alta tiene valor contrastivo, la clave media indica adición de información y la baja señala equivalencia informativa.

Finalmente el sistema de tono es aquel que se centra en el análisis de los contornos de la voz. Brazil considera que hay una estrecha correspondencia entre la información nueva o compartida y el tono que se utiliza en los enunciados.

Centraremos el análisis fonológico en las figuras entonacionales que señalan el inicio y el fin de las secuencias narrativas de nuestro corpus a la luz de los tres sistemas que acabamos de describir.

---

vista como un componente conversacional totalmente independiente de la gramática que es capaz de revelar la manera en que los mundos de los hablantes convergen o se separan.

<sup>3</sup> Algunos fonólogos consideran que Clave y Terminación se deben ser tratados como dos sistemas diferentes, ya que cada selección en cada sílaba se realiza de manera independiente, pero no se debe olvidar que las características físicas de ambas figuras fonológicas es la misma, y como acabamos de decir a veces se realizan las dos en una misma palabra.

#### ANÁLISIS DE LAS SEÑALES DE INICIO, CONTENIDO REFERENCIAL Y CARACTERÍSTICAS FONOLÓGICAS

En la primera secuencia narrativa de nuestro corpus 'P' narra una experiencia desagradable que le sucedió durante el cumplimiento servicio militar. Tras un falso comienzo en el cual busca sorprender a sus oyentes, en especial a su suegra, este hablante inicia su relato de la siguiente manera:

(1)

*P- no, no. bueno y CUANDO hubo una reunión en el...regimiento siete de Infantería no me acuerdo bien pero creo que fue para el aniversario del la revouc- del levantamiento de Cogorno*

*N: Mh*

*P: Fue un homenaje o algo así fue. Entonces yo estaba, era asistente del capellán, del cura. Y...*

*N: Qué cura era?*

Claramente se observa cómo 'N', uno de los oyentes, da señales de estar prestando atención con su 'Mh' retrocanalizador y contribuye con el pedido de más datos al narrador quien de inmediato responde a lo solicitado por su interlocutor. En nuestra transcripción hemos utilizado letras mayúsculas para la palabra 'cuando' debido a que ha sido realizada con prominencia. El subrayado indica que además la palabra prominente es poseedora de la sílaba tónica donde comienza el movimiento entonacional. También ha sido posible percibir a partir de esa palabra, y sobre el resto de la unidad tónica a la que pertenece, una elevación significativa de la clave. Este último fenómeno, que consiste en un aumento de la altura relativa de la voz, se repite en la mayoría de los comienzos de los textos narrativos de nuestro corpus y es de particular importancia para señalar la frontera del inicio del segmento con tales características. Como ya anticipáramos, la clave alta tiene valor contrastivo. En este caso el contraste se presenta entre el truncado inicio anterior y el verdadero relato que P habrá de inaugurar.

Brazil no es el único que establece una relación entre contraste y clave alta. Goffman (1981: 128) al describir lo que él llama footing o posicionamiento, sostiene que un cambio de posicionamiento se presenta a través de una cláusula fonémica que tiene características particulares; se trata de unidades cognitivas que los participantes reconocen de manera implícita y que cuenta con cambio de tono, clave, ritmo, acento y volumen. También Mc Carthy (1991: 20) señala que la clave alta es una señal de frontera en la conversación y presenta un ejemplo en que un hablante inicia una nueva secuencia por medio de esta clave.

Los siguientes trechos pertenecen a las unidades tónicas iniciales de otras secuencias narrativas. Como veremos todas ellas, sin excepción poseen clave alta sobre la primera palabra prominente de la unidad tónica que sirve para iniciar el relato, fenómeno recurrente que nos invita a afirmar que la altura relativa de la voz actúa como marcador de la frontera entre lo anterior y lo que va a venir.



(2)

N: RODOLFO se fue a trabajar como todos los días temprano

A: El día 9 [de Junio]

N: [El día 9] de junio de 1956

R: Estaba de [Guardia]

N: [Y tomaba] el micro para ir a tomar el ferrocarril a tomar el tren

A: Qué micro? =

N: =El viajaba en el 307...

(3)

R: Eso fue lo que le contaron a tu madre después de todo lo que había ocurrido pero lor- lo REAL yo salí de casa a las cuatro y media de la mañana para tomar el tranvía para irme a la estación porque el colectivo no andaba...

(4)

N: Está bien, claro AHORA [Cogor- COGORNO que era el cabecilla] se disfrazó de gaucho y agarró el auto y se mandó mudar para cruzar a Uruguay y un gaucho hijo de puta en una estación de ferr- de... servicio que cargó nafta (baja el volúmen) esto sale o no?) ...

(5)

P: El EJERCITO siempre estuvo dividido entre peronistas y no peronistas. Yo me acuerdo cuando...

V: El regimiento siete era peronista

P: en el set...en el...¿Cuándo hice yo el servicio militar? en el 74=

A: =73=

P: =Cuando vino Perón que hubo elecciones, yo ..... agarré y

R: (¿)

(6)

An. Bueno paso a relatar(volumen bajo. No..Nos ESTABAMOS yendo con mi familia (¿) era el año 89 90 ponéle. Sí. 90. y..(¿) mal porque salimos medio tarde y cuando estábamos en la ruta del desierto, a setenta km de 25 de Mayo, se rompió no se algo del motor, no se qué, y se paró el auto.

A: A la tarde

(7)

L. Y cuando FUIMOS a BRASIL? Que se rompía la camioneta?

A: tardamos una semana en llegar. =

L: = Tardamos una semana y le cambió la bomba de... de agua era?

A: Sí

L: La bomba de agua que sale carísimo se la cambiamos en Uruguay... y... y

(8)

AN: No ENCIMA todo que... también el despelote que había habido en el viaje a Formosa ese fue .... fue había ... fue la época que había problema con el dólar, que no cambiaban dólares, un verano. Sí, y... entonces estábamos en San Francisco y los bancos no cambiaban plata y con todos los gastos con con mecánicos y con todos los repuestos para el auto mi papá se había quedado sin... sin plata, tenía que cambiar dólares. O sea de dólares a pesos

(9)

P: YO este..este año cuando me fui con Luis, el día de máximo calor acá en enero, yo en Bahía. Nos encontrábamos. Viste cuando yo, estás media entre entre despierta y dormida, porque yo no estaba en mí , estaba así, media tirada no. No comí nada en todo el día. Comí unos duraznos. No podía estar del calor que hacía.

A: En Bahía Blanca?

L: En Bahía. Fue un día que acá hubo cuarenta y pico de grados? En enero.

(10)

L: Un día fue caluroso también cuando veníamos de Córdoba. Te acordás?

A: No me hagas ACORDAR de ese viaje. El último que hicimos todos juntos.

L: Si?

A: que terminamos viajando... Virginia quejándose porque la molestaban atrás porque iban ella en el medio, Luciana en un costado y [José en el otro costado

(11)

M: Yo lo voy a exponer primero. Por otro lado ustedes ya lo escucharon es simplemente para que Oscar escuche de lo que pasó una versión diferente seguro a la que tiene él.

Que me FUI a ACOSTAR después de un día que había empezado para mí a las ... siete menos cuarto de la mañana, no pude irme a casa ni a almorzar, seguí derecho y llegué a mi casa a las siete y media de la tarde y de ahí fuimos a cenar a lo de... mi suegra y cuando volví tenía ganas de mirar un ratito de televisión antes de dormirme. Me acuesto y como pasa habitualmente: o carreras de autos , o fútbol, no anoche era tenis.

(12)

A: Oscar, [tu turno]

O: [Uya, mi turno]

A: Tu descargo

O: Eh...

P. Concentrate en [manejar]

O. [Y me] fui a .. a DORMIR, después de un día arduo. Yo me había levantado a las...siete de la mañana y lo había terminado a las veintidós horas al volver de la casa de mi mamá-[ y de pronto... ehhh]

Con la excepción de 6, 11 y 12, las frases donde se realiza la clave alta no siempre poseen información léxica que haga referencia al comienzo de una nueva secuencia. Los ejemplos 11 –*Yo lo voy a exponer primero*– y 12 –*Tu descargo*– cuentan con un marco narrativo estructurado dado que esta interacción es fruto de un acuerdo previo para que cada participante exponga su problema tal si se tratara de una mediación. Los ejemplos 1 y 7 cuentan con un inicio en ‘*cuando*’, palabra que sólo posee prominencia en 1. El resto de los segmentos de inicio solamente cuentan con señales prosódicas: clave alta sobre la sílaba prominente de la unidad tónica a partir de la cual comienza el relato. Sin embargo, a pesar de la ausencia de índices de referencia narrativa, el mero hecho de elevar el registro indica a los oyentes que el turno que ha sido tomado poseerá información de carácter nuevo para ellos o al menos diferente a lo que se ha presentado hasta el momento.

Es posible sostener entonces que en la narración oral, no institucional o pública, que ocurre en un ambiente informal y relajado, la elevación de la clave en el segmento inicial, acompañada del tono apropiado, es condición suficiente para indicar de manera **implícita** el comienzo de una secuencia narrativa. Dadas estas condiciones los participantes activarán sus saberes adquiridos y serán capaces de prever que serán testigos de un relato.

De más está decir que estas señales de inicio de secuencia sólo podrán ser decodificadas por participantes que cuenten con un cúmulo de saberes propios de la adquisición del lenguaje. Saberes estos que constituyen esquemas cognitivos fuertemente enlazados con la cultura y que adquieren sentido de manera subconsciente. A través de ellos será posible que los hablantes lleven a cabo un proceso de inferencia que les permita decodificar signos que cargan a los enunciados de sentido.

Hemos visto cómo, ya sea de manera explícita referencial, o de manera implícita, a través de la entonación, los marcadores o señaladores de inicio de secuencia están siempre presentes y cuentan con un patrón entonativo particular.

#### SEÑALES DE CIERRE DE SECUENCIA

Un fenómeno diferente se observa en las señales de cierre de secuencia. De acuerdo con Brazil (1997) la terminación baja indica el final de lo que él llama ‘*pitch sequence*’, por medio de esa figura prosódica el hablante indica que su reclamo del piso ha finalizado o que aquello que acaba de decir pertenece a un segmento que ha concluido y se hace necesario iniciar un nuevo segmento con un nuevo tema o subtema. En las narraciones de nuestro corpus las fronteras que marcan el final de un relato resultan difusas. Hemos observado cómo, a pesar de que los hablantes dan signos de finalización –por medio del uso de terminación baja, tal como ocurre en el idioma inglés–, dadas las características dialogales de los trechos que hemos aislado, esta señal no siempre coincide con el verdadero final del relato.

Otra característica común a ambas lenguas es el uso de tono descendente que en muchas ocasiones carga al trecho discursivo con un valor de final potencial. En todos nuestros ejemplos aquellas palabras que cuentan con prominencia y registro bajo y que funcionan como marcadores ‘potenciales’ de final de secuencia, pertenecen a unidades tó-

nicas con tono descendente<sup>4</sup>. En la transcripción de nuestros ejemplos utilizaremos negrita para señalar estas características (tono descendente sobre sílaba prominente con baja altura relativa de la voz).

Utilizaremos la misma enumeración que hemos utilizado para los inicios agregándole el signo (‘). Por lo tanto 1’ equivaldrá al final de la narración de 1 y así sucesivamente.

Ha sido posible distinguir tres formas diferentes de cierre de secuencia narrativa. La primera, pero no la más frecuente, coincide con el tradicional:

‘...y vivieron felices para *siempre*.’

Un enunciado de esta naturaleza cuenta con terminación baja en la última sílaba prominente de la última unidad tónica que lo compone.

Tales características se dan en los cierres de las narraciones cuyos inicios han sido transcritos en 4 y 11, donde se observa que el final de la secuencia cuenta con terminación baja.

(4’)

*N: estaba cargando nafta en una estación de servicio- servicio y lo reconoció y lo denunció. Entonces lo atraparon y lo **fusilaron** después.*

(11’)

*M: .....Y tampoco me parece justo que me empujen a tomar ese tipo de- de actitudes. Por mi parte he **concluido**.*

Los relatos 7 y 10, que cuentan con dos narradores que cooperan durante el avance del relato, presentan atributos similares que permiten distinguir con claridad la frontera secuencial. Lo que los diferencia de los ejemplos anteriores es que ambos hablantes ponen broche final a su anécdota con sendas marcas prosódicas de terminación baja:

(7’)

*L. [Car]bonizada. Claro como carbonizada estaba. Era ese el problema. O sea que lo único que había que hacer era sacar la manguerita, soplar y volver a ponerla. Y nosotros habíamos estado ¿No sé cuanto habíamos estado?*

*A. Bastante. Una semana de viaje y un montón de **plata**.*

*L. Sí. Y era **eso** nada más.*

(10’)

*A: ¿Y cómo terminamos?*

*L: y yo terminé adelante con mi mamá viajando y @@<sup>5</sup> iba apretada contra la ventanilla y ca- además cagados de calor. Pero porque Virginia estaba [insoporable].*

---

<sup>4</sup> Una vez más es necesario aclarar que al no contar con instrumentos de medición que verifiquen nuestra observación, no deseamos que la descripción del tono sea parte central de este trabajo.

<sup>5</sup> El símbolo @ indica risas.

A: *[Las dos sentadas en la butaca de adelante porque con Virginia no se podía **viajar**.*

P: *Ah por **favor**.*

El segundo tipo, que corresponde a la mayor parte de los casos documentados por nosotros, consiste en trechos con marcas de final de relato, pero este último es demorado debido a nuevas preguntas que los oyentes formulan al narrador luego de que este indicara el fin de la secuencia por medio de la terminación baja con tono descendente. En tales circunstancias el narrador opta o bien por cooperar y continuar aportando la información que sus oyentes requieren, o por no responder, cosa que ocurre en uno de nuestros finales en los que el narrador no responde. En los casos en que el narrador opta por continuar con el aporte de nuevos datos, el final del relato se extiende y se vuelve más difuso.

Dado que no deseamos extendernos más de lo estrictamente necesario, sólo proveeremos dos ejemplos que, creemos, ilustran claramente lo que acabamos de exponer.

En el siguiente trecho el hablante cierra claramente su relato con un '*eso fue todo*', pero uno de sus oyentes requiere más información:

(3')

P: *Es la parte de oficiales*

R: *Eso fue **todo**.*

N: *No te condecoraron después, no.*

R: [No]

[ @@@ ]

V: *La abuela [ quiere un héroe ], el abuelo era un héroe.*

En este otro caso el sujeto narrador no aporta más información a la curiosidad de su interlocutor.

(5')

P: *[No, no, no] eso todo por festejar que había ganado Perón.*

N: *Y bueno*

P: *Por eso ese odio siempre existió.*

N: *Así es*

P: *Ah. desde ese día lo evité. Siempre, **siempre** lo evité*

V: *¿Y ahora?*

P(*no responde*)

Por último señalaremos trechos narrativos en los que, dado el contexto interaccional y carácter dialogal de nuestro corpus, se presentan límites difusos en los que el final de la narración se desvanece en medio del diálogo. El siguiente ejemplo, que ilustra este fenómeno, muestra un diálogo cruzado que da lugar a una comunicación subordinada que no permite determinar fehacientemente dónde ha de marcarse la conclusión de la narración:

( 1' )

P. Hsí. Y la gente antiperonista iría a verlo, viste como todo... Después vino la orden de que paren los fusilamientos y- pero ya habían fusilado como a diez

V: Y por qué dieron la orden de que pararan?

A: El presidente la dio?

P: Sí

N: Y en buenos aires fusilaron a Valle, el general Valle

P: Claro

N: Y acá fus- alcanzaron a fusilar [ a un vecino José Bella ]

L: [(¿) fusilaban]

A: [No se]

N: [(¿) ]presidente del banco, no me acuerdo

P: Acá fusilaron[ como a diez]

J: [Claro si lo dice] el presidente lo tenían que fusilar

N:(¿), conocidos [también (¿)]

P: [No porque el presidente] era un- no, no era un gobierno de facto. Era un- había sido una revolución. Habían sacado a Perón y gobernaba una... una trilogía, o sea s- Aramburu que era del ejército, Rojas que era de...

V: La santa Trinidad=

P: =Sí. Rojas que era de la marina y aviación no se quién sería en esa época

V: Qué barbar...

P. No me acuerdo

R: Masera también

P: No

A: Quién

P. Roj- R-eh la ma- Estoy hablando del 56

N: Guido?, No.

P: Eran Aramburu, Rojas y el otro

N: [(¿)]

P:[ No, no] el otro era que se [murió. Se murió al poco tiempo. Que fue el primer presidente]

V: [Ché y la extremaución quién [ la daba Stolfi?]

L:Y qué hacía ahí Stolfi?

V: Papi la [extremaución] la daba

N: [Levingston]

P: No, no Nelly mucho antes Levingston fue en el [72]

A: [Ramirez?]

P: No, no

V: Stolfi es el que daba la extremaución

P: [Sí]

R: *[Astofi]*

P: *S-tolfi. S-tolfi*

A: *S-tolfi*

N: *( ¿ ) sabían que los iban a matar*

V: *Ese Stolfi, [sabés como vende!]*

N: *[Estás grabando?]*

P: *Cómo se llamaba*

A: *No piensen que están grabando si no sale todo artificial.*

N: *Ah*

V: *[La abuela no piensa que está grabando. La abuela dice: ¿Cómo se llamaba el cura?]*

J: *[AH y si ponés el grabador que van a hacer? La reacción es esa] No podés pensar en gente común tener la [reacción]*

A: *[En los diez] primeros minutos de la grabación es todo artificial, después la gente se olvida.*

## CONCLUSIÓN

Acabamos de ver cómo es posible determinar las fronteras de las secuencias narrativas que surgen dentro del marco de la conversación espontánea. Los textos que hemos des-centralizado cuentan con todas las características de textos narrativos, pero carecen de un esquema de formulación prototípico. Estos mismos textos serían, sin embargo, para algunos lingüistas simplemente ejemplos de un tipo textual dialogal.

Observamos que las señales de inicio y de finalización que corresponden a índices referenciales y se verbalizan de manera explícita, están la mayor parte de las veces ausentes en las secuencias narrativas que cuentan con características dialogales. Por el contrario, aquellas señales que se codifican por medio de figuras prosódicas y que permiten ser definidas como índices no referenciales (Silverstain 1991) siempre están presentes en los inicios de las secuencias y sólo están ausentes en los finales de manera infrecuente. La prosodia actúa como indicador de los tramos iniciales y finales de la secuencia de manera que la ausencia de frases típicas de señalización de fronteras narrativas es reemplazada por el uso apropiado de la entonación.

La figura entonacional más destacada dentro del inicio de la secuencia narrativa es la clave alta en una unidad tónica que presenta un tono de carácter continuativo. El final, por otra parte cuenta en la mayor parte de los casos con terminación baja y tono descendente.

Tanto la codificación como la decodificación del valor comunicativo de la entonación en las fronteras narrativas requieren la competencia de los participantes de la interacción, competencia que sólo es posible adquirir a través de la inmersión en el contexto de la cultura a la cual pertenecen esos índices específicos.

## BIBLIOGRAFÍA

- BAUMAN, R y C. BRIGGS (1990): "Poetics and performance as critical perspectives on language and social life". En *Annu. Rev. Anthropol.*
- BRAZIL, David (1997): *The Communicative Value of Intonation in English*. CUP.
- BRAZIL, David (1995): *A Grammar of Speech*. OUP.

- CALSAMIGLIA, Helena y Amparo TUSÓN (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CIAPUSCIO, Guiomar (1994): *Tipos textuales. Enciclopedia semiológica*. Universidad de Buenos Aires.
- DURANTI, A y CGOODWIN (eds) (1991): *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. 'Introduction'. Cambridge: CUP.
- GOFFMAN, E. (1981): *Forms of talk*. Filadelfia: University of Pennsylvania.
- FANT, L. (1996): *Regulación conversacional en la negociación: una comparación entre pautas mexicanas y peninsulares*, en T. KOTSCHI, W. OESTERREICHER.
- FANT, Lars (1996): *Regulación conversacional en la negociación: una comparación entre pautas mexicanas y peninsulares*. En *El español hablado y la cultura oral en España*. Ver-vuert.
- FORD, C., FOX y S. THOMPSON (1996): "Practices in the constructions of turns: The 'TCU' revisited".
- GOFFMAN, Erving (1981): *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- GOFFMAN, Erving (1976) *Ritual en la interacción. Ensayos sobre el comportamiento cara a cara*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- GRICE, H. P. (1975) "Logic and conversation", en P. COLE & J. MORGAN (ed) *Syntax and semantics, vol 3: Speech Acts*.
- GUMPERZ, John (1999 [1982]): *Discourse Strategies*. USA: Cambridge University.
- HYMES, D. (1974): *Foundations in sociolinguistics*. Filadelfia: University of Pennsylvania.
- MC CARTHY, Michael (1991): *Discourse analysis for language teachers*. UK: CUP.
- SCHIFFRIN, Deborah: *El análisis de la conversación*.
- SINCLAIR, J y COULTHARD, R. M. (1975): *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. UK: Oxford University.



## LOS ESPACIOS DE LA CONVERSACIÓN TELEVISIVA EN DISCURSOS POLÍTICO-MEDIÁTICOS

María Fernanda Cappa

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires | Argentina  
[mfernandac@fibertel.com.ar](mailto:mfernandac@fibertel.com.ar)

### Resumen

El advenimiento de los medios masivos de comunicación y, por ende, de la mediatización de la experiencia (y con ella la de la dimensión política) ha movilizado diversas preocupaciones teóricas por la definición de un “nuevo espacio público”, de carácter mediático, discursivo, en el que se desarrollan las diferentes formas del “diálogo político”. El presente trabajo tiene por objeto una de las manifestaciones mediáticas del discurso político: las operatorias conversacionales que tienen lugar en los programas periodísticos de opinión de la televisión argentina. La descripción se detendrá en el espacio como instancia retórica generadora de efectos enunciativos para señalar y describir las diferentes construcciones espaciales y determinar si éstas fomentan / favorecen algún tipo particular de intercambio conversacional, tomando como referencia el sistema conformado por distintos modos/tipos de intercambios conversacionales sobre la base de polos “puros”: conversación, discusión, debate y polémica. Para esto se recuperarán observaciones del trabajo de Cappa, Gutiérrez Reto, Martínez Mendoza presentado en el I Coloquio Argentino de la IADA. El trabajo partirá de la comparación de las configuraciones espaciales en un corpus de programas periodísticos de 2003 y 2004 (focalizándose en *Hora Clave*, *Día D* y *La Cornisa*). Se trabajará además una aproximación a la configuración espacial de éstos ciclos en la temporada 2005 para detectar movimientos, oscilaciones y recurrencias que permitan extraer conclusiones sobre sus escenas enunciativas construidas y sus modos de tratamiento estilístico.

El presente trabajo pretende dar cuenta de algunas formas de la configuración espacial (escenográfica, juegos de cámara, modos de intercambios, tipos de planos, etc.) de la “conversación” (como una operatoria retórica que organiza la escena de los intercambios verbales en presencia) en los Programas Periodísticos de Opinión.

Para poder detectar las especificidades de los diferentes espacios donde se manifiestan los modos de la conversación en los Programas Periodísticos de Opinión, se seleccionará como corpus-objeto emisiones de los programas *Hora Clave*, conducido por Mariano Grondona; y *La Cornisa*, conducido por Luis Majul. Ambos programas se emiten los domingos a las 21, en Canal 9 y América TV, respectivamente.

Con el objetivo de realizar un análisis comparativo que recupere la riqueza de las diferencias observadas, se incorporarán además al corpus emisiones de esos programas en el año 2003, a los que se agregará *Día D Clásico*, conducido por Jorge Lanata, que ocupaba la franja de las 21 los domingos por América.

El trabajo se propone identificar y describir diferentes configuraciones del espacio en algunos programas periodísticos de opinión, y consecuentemente, describir sus operatorias textuales de construcción. Se intentará, además, identificar la existencia de espacios televisivos diferenciados construidos para la conversación que se distingan de otras or-

ganizaciones retóricas de los envíos. Se tendrá especialmente en cuenta las diferencias del par Entrevista/ Conversación.

Entonces, luego de señalar y describir las diferentes construcciones espaciales se rastreará si éstas fomentan/ favorecen distintos tipos de intercambios conversacionales. Para ello se trabajará con las diferencias entre conversación, discusión, debate y polémica; diferentes formas/ tipos de la conversación propuestas por Rolando Martínez Mendoza (2003).

### **¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE CONVERSACIÓN?**

La propuesta de investigación se apoya en el concepto de “conversación” como estructura organizadora, constitutiva de este tipo de programas. Resulta pertinente por lo tanto, aportar algunas definiciones operativas.<sup>1</sup>

Se tiende a conceptualizar a la conversación como un modo de intercambio basado en el consenso y en la racionalidad comunicativa. Grice es uno de los autores que trabaja estas líneas para la definición de la conversación, y hace depender más máximas conversacionales del “principio de cooperación”. Estas máximas son cuatro: la máxima de la cantidad (“que su contribución contenga tanta información como le sea requerida”; “que su contribución no contenga más información que la que se le requiere”), la máxima de la calidad (“que su contribución sea verídica: no afirme aquello que usted considera falso, no afirme aquello acerca de lo cual le faltan pruebas”), la máxima de relación (“hable a propósito”) y la de la modalidad (“sea claro: evite expresarse con oscuridad; evite ser ambiguo; sea breve, no se extienda más de lo necesario, sea metódico”). A las que se agregan las leyes específicas que conciernen a los comportamientos sociales y las reglas de cortesía.<sup>2</sup>

Sin embargo, tomando en cuenta la perspectiva de análisis seleccionada por el presente trabajo, se hace necesario trabajar con una definición operativa de conversación que permita superar las limitaciones del enfoque griceano, que como sostiene Alicia Páez no permite caracterizar todos los tipos de conversaciones posibles, dado que utiliza el sentido de la racionalidad como si implicara eficacia instrumental.

Señala Páez:

Frente a la cooperatividad griceana, como racionalidad de un “reino de los fines” entre partícipes de una comunicación idealmente regulada, tenemos del lado de Bajtin, un correlato tal vez más satisfactorio: la esencia de la conversación reside en el carácter dialógico, y más precisamente dialéctico del necesario interjuego de las posiciones enunciativas. (Páez, 1991)

Según Alicia Páez en *Políticas del lenguaje*, la conversación es un “modo prototípico del uso lingüístico, forma básica del intercambio verbal en la sociedad”. Toda conversación es un tipo de enunciado que “requiere un complemento: demanda contestación, consentimiento, objeción, cumplimento, refutación, etc.”

---

<sup>1</sup> La definición del concepto de conversación se realizará tomando en cuenta los aportes relevados por Matías Gutiérrez Reto en “¿Cómo se habló de la conversación? El modo en que diversas perspectivas teóricas se hicieron cargo de un objeto escurridizo”, para la redacción de la Ponencia “Diálogos en la televisión argentina actual: sobre cómo los programas donde se conversa sobre fútbol construyen puentes entre lo público, lo privado y lo íntimo”.

<sup>2</sup> Tomado de “Apuntes teóricos acerca de la conversación”, del Seminario de Interacción verbal Cátedra: Lucía Gollosco, Maestría en Análisis del Discurso, Facultad de Filosofía y Letras, 1998.

## LOS MODOS DE LOS INTERCAMBIOS CONVERSACIONALES EN TELEVISIÓN

Vinculado estrechamente con esa mirada sobre los modos de conversación, cabe citar el trabajo “Diálogos en la televisión argentina actual”, presentado en el Primer Coloquio Argentino de la IADA, que da cuenta de al menos cuatro tipos o modos de intercambio conversacional en televisión: la conversación debate<sup>3</sup>, la conversación discusión<sup>4</sup>, la conversación polémica y la conversación conversación (que no se verifica de manera frecuente en el tipo de programa analizado por el presente trabajo, especialmente por la falta de organización de los intercambios y la ausencia de una búsqueda de “cierre” argumentativo).

Los rasgos de la conversación polémica son relevados por un artículo posterior (Martínez Mendoza, 2003). Partiendo de una primera aproximación a los modos/ tipos/ formas de la conversación, el trabajo intenta caracterizar las estructuras conversacionales de los programas periodísticos de opinión, haciendo especial hincapié en sus modalidades *polémicas*.

Se describe la escena conversacional polémica de los PPO:

- En la polémica no se respetan la secuencia de turnos, las reglas de alternancia o las de cortesía. Se caracteriza por la *superposición* de las intervenciones y por las constantes interrupciones, ante la pasividad del moderador.
- El *conductor* no modera las intervenciones, ni se convierte en un interlocutor más. Su función es clave en las polémicas que tienen lugar en el “*protoespacio televisivo*” (Petris: 2002): es la instancia encargada de *nivelar* a los interlocutores.
- Las *argumentaciones* se desarrollan con fuerza en el campo de lo *emotivo*, y frecuentemente, con un tono evidentemente *violento* entre los interlocutores.
- Aparecen claramente juegos de interacción como los descriptos por Eliseo Verón en *La palabra adversativa* (1987): se construyen *prodestinatarios*, *contradestinatarios* y un *paradestinatario*, que en general, es el rol que los interlocutores le adjudican al conductor.
- El tiempo del intercambio verbal no es acotado. Se advierte una notoria ausencia de cierre (incluso en las intervenciones parciales). Especialmente se caracteriza por su amplitud. También, lejos de ser un espacio acotado, el “fuera de escena” ocupa un lugar central. Intervienen voces en off y pueden intervenir otros miembros del equipo del programa o incluso invitados que no participaban inicialmente de la polémica.

---

<sup>3</sup> Escena de intercambio generalmente oral. Aunque puede referirse a un debate construido en el tiempo a partir de la producción de varios enunciadores. Los locutores son convocados por una institución. En general los locutores son “voces autorizadas” en una materia o asuntos. Los temas a tratar son preestablecidos por la institución convocante. Turnos de habla: Preestablecidos con rigurosidad. Los tiempos de alocución los establece la institución convocante. Como resultado de su despliegue construye la escena de una cierta “reflexión colectiva”.

<sup>4</sup> Comparte algunos de los rasgos de la conversación, en lo que hace a los turnos de habla, como el carácter de intercambio oral y su carácter evanescente. Pero pueden distinguirse dos escenas diferentes. Las formas de intercambios se desarrollan bajo la forma de una aparente cortesía. A pesar de disentir sobre algún aspecto, existe un cierto presupuesto de que el intercambio puede ser productivo para acordar un punto de vista frente a la cuestión o el problema tratado. Bajo esta variante, la discusión plantea una escena de intercambios que sería análoga al debate, en este caso con carácter más familiar y reglas no tan rígidas de alternancia. En una segunda forma, el modo de intercambio las reglas de cortesía se disuelven. Los locutores tienden a atacar y censurar las posiciones de los otros.

- No se respeta la Agenda Temática. Luego de la presentación de un motivo que aparece como germinal, se salta de un área de motivos a otra, sin solución de continuidad.
- Se genera una escena de gran *espontaneidad*, pero donde la enunciación no es transparente. Es una escena enunciativa caracterizada por su opacidad, y por la construcción de un *efecto de espontaneidad*. La enunciación está *enunciada*. Se construyen un juego teatralizado donde se lucha por la palabra.

### EL LUGAR DEL ESPACIO (EN LA CONFIGURACIÓN RETÓRICA)

Por las características y los objetivos del trabajo se hará hincapié en los rasgos retóricos de los programas. El trabajo se propone llevar a delante el análisis de la conversación como un tipo de operatoria retórica, organizadora de los textos. Se trabajará en particular con la organización del espacio escenográfico, el cuerpo y la interacción de los participantes.

La mirada debe detenerse de manera pertinente en el espacio como instancia retórica generadora de efectos enunciativos. Así afirma, recuperando una posición de Genette, Marita Soto en “La enunciación en pintura”.

- El espacio es continente de acciones y personajes. Ubica a las formas y las define. Señala el lugar de las cosas y el lugar entre ellas. Describe la distancia entre las cosas y los seres. Por lo tanto, señala una distancia para el observador; es decir cómo es mirado el mundo. Marca el vacío y el lleno; lo turbio o lo claro, la cercanía y la lejanía. Semejanza con la narración: al igual de lo que ocurre con respecto a la estructura narrativa en los films, la construcción espacial “se filtra en todas partes” (marco, encuadre, posición de las formas, etc.). Es por así decirlo, un lugar de integración, de articulación de los otros elementos. Se podría haber pensado en otros elementos plásticos –retóricos–: forma, color, luz, equilibrio, composición. Lo que se sostiene aquí es que la construcción del espacio envuelve a estos elementos, los articula.
- Implica un punto de vista: desde donde es mirado, una visión del mundo, una creencia sobre los objetos, una confianza/desconfianza sobre el mundo, una manera de decir algo del mundo.
- Abarcativo (organiza los elementos presentes en la obra en su conjunto): incluye las formas. Intervienen los otros elementos plásticos en su construcción: uso del color, la línea, el uso del plano, el modelado/modulado del color, iluminación, composición.
- Es textual y metatextual al mismo tiempo: es dado a ver en el texto y al mismo tiempo dice sobre su construcción. Es impersonal: permite, al menos en un primer momento, superar los problemas de la antropomorfización en el análisis de la enunciación.” (Soto, Inédito).

En la descripción del espacio se trabajará con los conceptos aportados por Jaques Aumont en *La imagen*. El papel del *dispositivo* aparece como un elemento central ya que gestiona el contacto entre el espacio del espectador y el espacio plástico (de la imagen). Es un juego de distancias físicas, pero también psíquicas con el espectador. Tomando especialmente en cuenta las *dimensiones de la imagen*, y en particular el concepto de *marco* (límite, formato, encuadre y punto de vista).

También se retomarán los planteos de Lorenzo Vilches en *Manipulación de la información televisiva*. En particular el modo de construcción del *espacio de la escena*

(uso de cámaras y atmósfera de las escenas, incluyendo el color, la iluminación y la perspectiva). También se recupera el concepto de *espacio de la pantáquina*, como unidad visual de lectura que incorpora el lenguaje escrito, la voz/ la palabra, lenguaje matemático y escritura icónica.

También se trabajará con el texto de Vilches *Teoría de la imagen periodística*, en el que evalúa el modo en que el discurso visual transmite significaciones diferentes para la imagen de perfil, de tres cuartos y frontal (característica de la confrontación de a mirada).

## LOS ESPACIOS DE LA CONVERSACIÓN EN EL AÑO 2003

### *La Cornisa*<sup>5</sup>

El programa contaba con un espacio diferenciado para los intercambios conversacionales que no tienen la estructura de la entrevista. Ésta última se desarrollaba en un espacio conformado por una mesa/ escritorio a la cual se sentaban el entrevistador y el entrevistado, un espacio dominado por juegos de cámara calmos, alternados en campo y contracampo. No intervienen en los momentos de entrevista participantes presentes en otros espacios, aunque puede utilizarse como un tercer polo de interacción la pantalla de un monitor ubicado perpendicularmente al escritorio.

El espacio de la “conversación” es en cambio un espacio polifónico, con diferentes acentuaciones de los tipos conversacionales mencionados. Allí la conformación espacial es marcadamente diferente, y por consiguiente, lo son también los juegos de cámaras y los tipos de interacción habilitadas por el espacio.

En un sector independiente del decorado, sobre una plataforma circular, se ubican las sillas de los participantes, que en general son cinco, cuatro para los invitados y una para el conductor. Las sillas y los invitados se ubican en dos grupos de dos, enfrentados diagonalmente en dos ejes que cortan el círculo diametralmente. El conductor se ubica entre ambos grupos en un polo de un eje que divide el espacio de ambos grupos de “contendientes” con una ancha línea blanca que divide el piso de la plataforma.

La cámara trabaja esta oposición alternando tipos de plano generales, con diferentes ángulos de escorzo, pero también incorporando planos más cerrados, en especial planos pecho de cada participante en particular o del grupo de participantes de cada lado de la línea que delimita el espacio. Los juegos de cámara son más frecuentes y acelerados, incorporando la sucesión de una multiplicidad de planos conformando el espacio de la pantáquina (en el sentido de Vilches) y la secuencia de lectura.

En los momentos “conversacionales” del programa, pueden verificarse intervenciones de participantes ubicados fuera del espacio diferenciado, ya sea desde el escritorio destinado a la entrevista o la pantalla del monitor, o incluso la participación de personas ubicadas fuera de cámara, en intervenciones que son recuperadas por el conductor e incluso por el dispositivo técnico, incorporando tomas de ese “fuera de campo” que pasa a interactuar con el campo en escena.

---

<sup>5</sup> Se trabajó especialmente la emisión de *La Cornisa* del 15/07/03, con la presencia de María De Negri (madre de Leandro De Negri), Héctor Timmerman (Periodista), Mirtha Pérez (Asociación Víctimas de la Delincuencia), Carlos Polimeni (Periodista) y Norberto Fiori (ex Policía), presentados en el sobreimpreso al pie de la pantalla, y la participación de Daniel Scioli (invitado en el sector de la entrevista), el testimonio de Aldo Rico (recuperado en la pantalla del monitor del área de entrevista) y las intervenciones de la esposa de Fiori, presente en el estudio, pero ubicada fuera de cámara.

El rol del conductor como “distribuidor de la palabra” y de los “turnos” de las intervenciones se ve por momentos desbordado por las interrupciones, superposiciones y juegos de oposición (que incluso son alimentados por sus propias intervenciones).

### *Hora Clave*<sup>6</sup>

En *Hora Clave* se repite esta diferenciación del espacio “conversacional” respecto al espacio de la entrevista. Este último es un espacio “cerrado”, con una interacción entrevistador/ entrevistado dominada claramente por el conductor, que desempeña el rol organizador del intercambio.

El espacio de la conversación (que va mutando en diferentes formas conversacionales a lo largo del envío, pasando con frecuencia del *debate* a la *discusión* e incluso a la *polémica*) es mucho más polifónico y complejo. Aquí la configuración del espacio escenográfico vuelve a otorgarle un lugar central al conductor, dado que Grondona se ubica en un escritorio centrado en la escenografía del estudio, apoyado sobre una especie de alfombra o camino que forma un eje con la cámara que toma el plano general del estudio, con un gran cartel a sus espaldas con el nombre del programa, marcando claramente un lugar “institucional”.<sup>7</sup> Sin embargo, su rol organizador aparece claramente cuestionado.

El espacio de intercambio se organiza en dos hileras de pequeños escritorios enfrentados (de tamaño menor al del conductor, que ocupa el doble de superficie de cada uno de estos). En la emisión descripta esta “oposición” es incentivada por un espacio libre entre ambas filas de escritorios (equivalente al tamaño del escritorio del conductor), aunque en emisiones del mismo año los escritorios aparecen enfrentados pero unidos conformando un rectángulo. Esta delimitación de “bandos” es recuperada por los juegos de cámara y por opciones del dispositivo como la pantalla partida.

Se manifiesta una voluntad textual de sostener una construcción espacial radial, desde el vértice ocupado por el conductor y hacia el resto de los participantes. Los tipos de plano, el escorzado y los juegos de campo y contracampo permiten reconstruir una cierta centralidad en la figura del conductor que sin embargo, es fatalmente perdida cuando los intercambios conversacionales aumentan en complejidad, velocidad y virulencia (donde se verifican ejes de miradas que trazan diagonales y bisectrices sobre el polígono de las mesas) y muy especialmente cuando estamos ante un tipo de intercambio *polémico*.

Allí el conductor queda desdibujado, difuso, no puede encarnar el rol de “moderador” que caracteriza a este tipo de intercambios, dejando que este rol sea desempeñado por Gerardo Rozin, o incluso por Diego Valenzuela, colaboradores del envío. Grondona manifiesta expresamente en el envío descripto cierta incomodidad, queriendo recuperar su lugar ordenador a través de la pregunta: “Una pregunta al panel que ya es un poco, bastante múltiple...”, afirma.

A diferencia de lo que ocurre en *La Cornisa*, el espacio de la conversación en *Hora Clave* se construye como más cerrado, no hay en general inclusiones del fuera de campo y cuando se busca incorporar testimonios o imágenes como disparadores de la conversación, estas aparecen en pantalla sin estar mediadas por otro soporte. El espectador las ve de manera directa y no mediadas por un dispositivo incorporado a la escena; de este

---

<sup>6</sup> Se trabajó especialmente en la descripción, el envío de *Hora Clave* del 13/07/03, con la participación de Gerardo Rozin, Diego Valenzuela, Julio Ramos, Vicente Massot, Torcuato Di Tella y Alicia Castro en el segmento de “debate” y la presencia de Aldo Rico, entre otros.

<sup>7</sup> Es el lugar en el que Grondona abre el programa con su editorial.

modo aparecen como una “exterioridad” que no irrumpe en esa escena de intercambios, al menos no de manera directa. (Sí se manifiesta la vuelta sobre ese espacio “conversacional” desde otros espacios del envío, donde el conductor busca aportar un “cierre” que el intercambio en sí mismo no puede permitirse.)

### ***Día D Clásico***

En el caso de *Día D*, el planteo escenográfico juega precisamente con la conformación de espacios variables. No hay allí “espacios” en sentido estricto definidos por el mobiliario, sino justamente una serie de piezas móviles que funcionan como escritorios, mesas y divisores de diferentes “áreas” funcionales. Cabe destacar de todos modos un “espacio” de la entrevista, en el que el conductor y el entrevistado se ubican a ambos lados de un módulo que oficia de escritorio, y ante el cual se ubica perpendicularmente una pantalla-monitor.

Lo singular en *Día D* es una ruptura permanente de estos “espacios”. Nunca se trata de ámbitos cerrados sino que aparecen atravesados por múltiples operaciones de apertura (tanto desde otros “espacios” o “áreas” del estudio, como por presencias e intervenciones del “fuera de campo”). Lanata subvierte el intercambio bidireccional de la entrevista (que es respetado por los conductores de los otros envíos descriptos), y lo convierte en un intercambio multipolar, abriendo el juego a otros colaboradores e invitados del ciclo.

Así, una escena de entrevista puede convertirse en intercambio conversacional, apoyada por operaciones del dispositivo técnico televisivo (en especial el juego de cámaras). De este modo, *Día D* aparece atravesado por fuertes operatorias conversacionales a lo largo de todo el envío.

## **LOS ESPACIOS DE LA CONVERSACIÓN EN EL AÑO 2004**

### ***La Cornisa*<sup>8</sup>**

*La Cornisa* en la temporada 2004 incorpora cambios en su escenografía pero sigue manteniendo dos espacios claramente diferenciados para los momentos de entrevista y de intercambios “conversacionales”. Se recupera de manera macro la delimitación de dos “islas” en la escenografía, como dos plataformas poligonales que sostienen el mobiliario de ambos sectores.

El sector de la entrevista repite la estructura presente en el ciclo en el año 2003, una mesa/ escritorio mediando entre el entrevistador y el entrevistado y con la presencia de la pantalla del monitor, ubicada perpendicularmente al escritorio. También aquí se manifiestan juegos de cámara con cierta estabilidad, y a la vez, se incorporan con mayor frecuencia planos generales del espacio.

Las modificaciones marcadas en la escenografía del envío tienen que ver con el espacio que congrega a los intercambios conversacionales. Ahora el conductor y sus invitados se ubican alrededor de una mesa redonda iluminada desde el centro y con segmento del círculo externo de la tabla seccionado (ubicado en el eje construido entre el conductor y la cámara que toma el espacio en un plano general, en el extremo opuesto al conductor). También en este espacio se encuentra la pantalla del monitor incorporando

---

<sup>8</sup> Para la descripción se trabajó especialmente con la emisión de *La Cornisa* 02/05/04 que cuenta con la presencia de Diego Maradona y Andrea del Boca como invitados, y Juan Carlos Blumberg y la diputada María del Carmen Falbo, entre otros, en la mesa de “conversación”.

información. La escenografía incorpora además un espacio adicional, el de los “colaboradores” del conductor, que se ubican en pequeños escritorios o atriles alineados desde los cuales participan e intervienen en el intercambio de la mesa principal.

Si bien se siguen verificando juegos de apertura hacia el resto de la escenografía del estudio y también al área “fuera de campo”, el tipo de mobiliario, los juegos de cámara y especialmente la iluminación central que despega las figuras de un fondo saturado (en color y en textura) construye una relación más orgánica con ese espacio de interacción. El tipo de intercambio tiene a ser más “pacífico”; el efecto de esa mesa redonda que convoca y que organiza los juegos de cámara y los ejes de interacción que confluyen en ese centro marcado, no contribuyen a delinear la oposición necesaria para un intercambio *polémico*, por ello el texto termina por lo general organizándose sobre la estructura de la discusión.

### *Hora Clave*<sup>9</sup>

En *Hora Clave* también se manifiesta una profunda transformación del espacio del intercambio conversacional. Reemplazando la estructura de mesas en ejes de oposición, se encuentra en la temporada 2004 una mesa redonda de notables dimensiones. Además de un diámetro considerable, la mesa es además bastante “alta” (efecto que es reforzado por el dispositivo de las cámaras en tomas realizadas desde la altura de la mesa, en las que la figuras de los participantes aparecen semiocultas por ella). Con una superficie pulida y brillante y profusamente iluminada por focos del estudio y por sus propias fuentes luminosas al pie de la estructura, allí se ubica ahora el cartel con el nombre del ciclo.

Estos rasgos, sumados a la incorporación frecuente de recursos como la inclusión de tomas del “fuera de campo”, los sobreimpresos o la pantalla partida que incorpora imágenes obtenidas en exteriores, contribuyen a construir un lugar “institucional” menos centrado en el conductor que en el programa en sí mismo.

Los participantes se ubican alrededor de la mesa ordenadamente y de manera equilibrada a ambos lados del conductor, que se ubica así en una especie de “centro”. De todos modos la centralidad, tanto por las dimensiones descritas anteriormente, como por los continuos juegos de cámara (tomas en plano general de picados y contrapicados, recorridos, *travelings* y secuencias de planos) es otorgada por el dispositivo a la mesa.

A esto cabe sumar que además de las mesas como mobiliario reemplazado, la escenografía del ciclo 2004 también efectúa un cambio de ornamentación en el revestimiento del estudio y en los colores utilizados. Los tonos cálidos, rojizos de la madera que caracterizaba a la temporada anterior son reemplazados en ésta por tonos fríos y materiales y diseños “futuristas” con una imagen de líneas simples (geométricamente) y mucho más aséptica.

Así el espacio escenográfico, y la mesa en particular, se convierten en recinto de una cierta “reflexión” colectiva, escenario de unos intercambios conversacionales más ligados al *debate* y a la *discusión* que a la polémica, y donde el conductor puede ejercer su rol de moderador, de maestro de ceremonias de esa arena televisiva.

---

<sup>9</sup> Se trabajó especialmente en la descripción, el envío de *Hora Clave* del 25/04/04, con la participación de Juan Carlos Blumberg, Jorge Casanovas (ex ministro de Justicia y Seguridad) y Pilar González Bernaldo (Historiadora) entre otros, en el espacio de intercambio “conversacional”.



## A MODO DE BREVES CONCLUSIONES

En primer lugar cabe señalar a este trabajo como el desarrollo de una propuesta de investigación sobre un rasgo en ocasiones considerado marginal en la constitución de los programas de este tipo. Lo que esta breve descripción de algunas de las características de la configuración espacial de los envíos permite detectar es el modo en que ciertos rasgos retóricos (que instauran regularidades o que las subvierten) tienen profundas consecuencias discursivas que deben ser analizadas en profundidad, y relacionadas con otros rasgos retóricos, pero también con los elementos temáticos que estos discursos elaboran.

Detener la mirada en la superficie textual, tomando como punto de partida un rasgo que suele ser visto erróneamente como ornamental, permite reflexionar sobre la especificidad de los programas periodísticos en el amplio campo de la “no ficción televisiva” en general, y el sistema de géneros periodísticos en particular. En ambos casos, debe otorgarse a las operatorias conversacionales un lugar preponderante, como operación de configuración y organización textual que atraviesa diferentes géneros y que permite observar amplias variaciones en su tratamiento discursivo, dialógico, retórico, temático y enunciativo, a partir de una escena básica de intercambio.

En efecto, las diferencias marcadas en la construcción del espacio entre 2003 y 2004 que se mantienen como tendencias en el presente año, permiten verificar la importancia, la jerarquía, dentro de los programas periodísticos de opinión, de variadas estructuras conversacionales (en algunos casos en desmedro de la aparentemente más “periodística” entrevista). Cuyos modos de organización retórica y, en particular, de la configuración espacial, actúan fomentando algunos tipos de intercambios conversacionales, acelerando tensiones o contribuyendo a poner en escena determinados rasgos, tendencias o modos particulares de interacción. Proceso que se verifica en los programas periodísticos de opinión, pero que cabe extender a otros tipos de programas del sistema de géneros periodísticos televisivos (programas periodísticos de espectáculos, noticieros, programas de investigación periodística, o incluso programas dominados por las estructuras conversacionales de la conversación/ conversación, incluidos de manera difusa dentro de los géneros periodísticos, y aludidos frecuentemente como magazines como *Los Osos*, *Grandiosas*, *Cotidiano*, entre otros).

Pero además, las manifiestas diferencias encontradas en los modos de configuración del espacio en los programas periodísticos de opinión en los dos momentos analizados, permiten reflexionar sobre los modos en que operan los estilos como maneras de hacer, como modos diversos de tratamiento, atravesando diferentes géneros y tipos de discurso.

Cabe relacionar esta fuerte presencia de ciertas estructuras conversacionales en los programas periodísticos analizados como expresión de un momento particular del estilo televisivo, que se manifestó con fuerza en 2002 con una fuerte incidencia conversacional (abierta a todos sus matices y atravesado todo tipo de envíos). Corresponde a ese momento la multiplicación en la grilla televisiva de ciclos con mayor o menos anclaje dentro de los géneros periodísticos “clásicos”, en los cuales las operatorias conversacionales fueron determinantes. Dicho fenómeno encuentra su estabilización en el 2003 (incorporando a la conversación como “componente” de diversos ciclos de variados géneros), y comienza a replegarse durante un 2004, que comienza a delinarse como marcado por los ciclos ficcionales, tendencia estilística cuya presencia verificamos con mayor fuerza hoy.

## BIBLIOGRAFÍA

- AUMONT, Jaques (1992): *La imagen*, Barcelona: Paidós.
- BREMOND, Claude (1982): “El rol del influenciador” en AA.VV, *Investigaciones retóricas II*, Barcelona: Ed. Buenos Aires.
- DESIGNIS Nº 2. *La comunicación política. Transformaciones del espacio público* Barcelona: Gedisa, abril de 2002.
- MARTÍNEZ MENDOZA, Rolando; Matías GUTIÉRREZ RETO y Fernanda CAPPÀ (2003): “Diálogos en la televisión argentina actual: sobre cómo los programas donde se conversa sobre fútbol construyen puentes entre lo público, lo privado y lo íntimo”, en Actas del I Coloquio Argentino de la IADA. La Plata: UNLP, pp.421-431 (CD Rom).
- MARTÍNEZ MENDOZA, Rolando; Matías GUTIÉRREZ RETO y Fernanda CAPPÀ (2003<sup>a</sup>): “Las conversaciones polémicas en los programas periodísticos de opinión de la televisión argentina actual”. Ponencia presentada en el V Congreso Red-Com. Morón.
- PÁEZ, Alicia (1991): “La conversación como género”. En: *Políticas del lenguaje*, Buenos Aires: Atuel.
- PETRIS, José Luis (2003): “Actual sistema de Géneros periodísticos”, del instructivo del Trabajo Práctico en Comisión de Semiótica de los Géneros Contemporáneos, Documento de Cátedra.
- STEIMBERG, Oscar (1993): *Semiótica de los medios masivos*, Buenos Aires: Atuel.
- SOTO, Marita: “La enunciación en pintura” (inédito).
- VERÓN, E. (1987): *La semiosis social*, Barcelona: Gedisa.
- VERÓN, E. (2001): *El cuerpo de las imágenes*, Buenos Aires: Norma.
- VILCHES, Lorenzo (1987): *Teoría de la imagen periodística*. Barcelona: Paidós.
- VILCHES, Lorenzo (1989): *Manipulación de la información televisiva*. Barcelona: Paidós.
- WINDISCH, U., P. AMEY y F. GRETILLAT (1995): “Comunicación y argumentación política cotidiana en democracia directa”, *Revista Hermes* Nº 16, París, CNRS ED.

## APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA NOCIÓN DE EVIDENCIA DISCURSIVA

Alicia E. Carrizo

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires | Argentina  
[aliciac@filo.uba.ar](mailto:aliciac@filo.uba.ar)

### Resumen

El trabajo se realiza en el marco de mi investigación doctoral sobre argumentación interaccional y la evidencia discursiva, en particular, sobre el uso del discurso referido cuando funciona como cita testimonial. El objetivo es analizar, desde distintos puntos de vista, la noción de evidencia argumentativa, sobre todo teniendo en cuenta que se trata de una construcción retórico discursiva, con pretensión de prueba. En este sentido, la cita testimonial nos interpela: darla como inválida, (si dudamos de lo que nos dicen) o, inaceptable (si se duda de la autoridad del otro). El silencio o la continuidad de la interacción implican la aceptación de la prueba. La hipótesis general es que la introducción de evidencia en el curso de una argumentación significa para el hablante actuar como si se tratara de adquisición de conocimiento vicario para el oyente; en ambos casos, está en juego un cierto posicionamiento ideativo, interaccional y textual. El conocimiento es un bien colectivo. Sólo una pequeña parte de él se origina a partir de nuestra propia experiencia. El confiar en lo que otros nos dicen es uno de modos más fundamentales de adquisición de conocimiento, no sólo respecto de lo que sucede en el mundo exterior sino también sobre quiénes somos, cuándo y dónde nacimos. El estudio de la construcción estratégica del testimonio presenta aspectos interesantes a la filosofía de la ciencia, en tanto se trataría de analizar, desde la complejidad de la comunicación verbal, mecanismos que tienen larga tradición teórica como creencia, conocimiento, confianza y autoridad epistémica. El trabajo entonces intenta ser un aporte desde el análisis lingüístico del discurso a esta problemática.

### 1. RESUMEN

El trabajo se realiza en el marco de mi investigación doctoral sobre los modos de presentar evidencia en la argumentación interaccional y, en particular, sobre los efectos del uso del discurso referido cuando funciona como testimonio. El objetivo es analizar, desde distintos puntos de vista, la noción de evidencia argumentativa sobre todo teniendo en cuenta que se trata de una estrategia retórico discursiva, con pretensión de prueba.

### 2. ACERCA DE LA ARGUMENTACIÓN INTERACCIONAL

En principio podemos sostener que la argumentación interaccional es un proceso intersubjetivo por el cual un participante sostiene una opinión o creencia personal o social que defiende con argumentos (rationales, empáticos o de poder) para que los demás compartan su punto de vista; en este sentido, 'argumentar es justificar' (como una mirada hacia el pasado) con fines persuasivos.

Desde el punto de vista genérico, la argumentación presenta una organización discursiva representable cognitivamente que involucra acciones verbales y sociales, traducibles en un posicionamiento o alineamiento (Goffman, 1981) del hablante. Tomando como punto de partida la propuesta de Toulmin (1958), se trata de una secuencia formada por la justificación o dato (*grounds*), conclusión o tesis (*claim*), y la garantía (*warrant*). La conclusión o tesis expresa la postura del hablante. El dato o justificación da cuenta de los hechos explícitos que se invocan para afirmar una posición; la garantía es el principio general implícito, la norma tácita o el supuesto que habilita el paso de los datos a la conclusión de manera legítima. La garantía, *warrant*, puede justificarse además, en un sólido respaldo que se hace de manera explícita, (*backing*). La cita de un testimonio de un tercero con autoridad en la materia funciona como evidencia y amplía o refuerza la justificación del hablante. Este punto se entronca con el tema más específico de mi trabajo de investigación que es el de la introducción de evidencia en la argumentación interaccional.

### 3. LA NOCIÓN DE EVIDENCIA

El estudio de la evidencia en la argumentación se relaciona con nociones de larga tradición en el campo de la lógica y la filosofía de la ciencia en general. Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958) en *La Nueva Retórica* parten de una crítica a la concepción cartesiana de la razón y el razonamiento, hegemónica en la filosofía hasta hoy. De acuerdo con esta perspectiva racionalista, se desecha lo probable, plausible o verosímil como falso, porque no le sirve para su programa de demostraciones basadas en ideas claras y distintas: “Fue Descartes quien, haciendo de la evidencia el signo de la razón, sólo quiso considerar racionales las demostraciones que, partiendo de ideas claras y distintas, propagaban, con la ayuda de pruebas apodícticas, la evidencia de los axiomas a todos los teoremas” (1958-1989:31).

La idea de evidencia se vincula entonces a la idea de razón y al mismo tiempo, a la idea de lo evidente como signo de la verdad, por lo obvio. La evidencia enlaza lo psicológico con lo lógico y permite pasar de un plano a otro. Toda prueba sería la reducción a la evidencia y lo que es obvio no necesita prueba alguna por aplicación de la teoría cartesiana. En términos de teoría del conocimiento, sólo es genuina aquella creencia racional que se distingue de la opinión y de las creencias adquiridas por medio de otros. Se deja de lado el conocimiento basado en el testimonio o dichos de otra persona, aunque sea de nuestra máxima confianza.

Esta concepción pasa al sentido común, que considera como evidente un dato o hecho del mundo que se supone objetivo porque, en principio, implica un grado tal de certeza que hace esté fuera de toda duda. Es decir, lo que resulta evidente no se argumenta. La argumentación se alimenta de lo que puede no ser cierto, de lo que puede ser debatido. Durante mucho tiempo, la filosofía expulsó de su campo de estudio a la retórica argumentativa.

Perelman, sin embargo, se opuso a esta concepción y recuperó el estudio retórico a la tradición filosófica. Sostienen que no se puede establecer a priori si se trata de hechos o verdades, porque su estatuto depende del mismo discurso. La diferencia consiste en que cuando se habla de hechos se alude a objetos limitados; las verdades por el contrario, se refieren a sistemas más complejos que involucran enlaces de hechos, ya sea teorías científicas, filosóficas o religiosas. Los hechos simplemente se aceptan y se suponen, al punto de poder funcionar como premisas (si hay acuerdo entre los participantes). En caso de

desacuerdo, los hechos se cuestionan y entonces, pierden fuerza para funcionar como argumentos.

Perelman *et al.* redefinen evidencia en función del tipo particular de adhesión que logra. Esa adhesión de los espíritus es de intensidad variable, no depende de la verdad, probabilidad o evidencia de la tesis. Por eso, distinguir entre los razonamientos relativos a la verdad y los relativos a la adhesión es esencial: nada permite juzgar a priori que el grado de adhesión sea proporcional a la probabilidad de la tesis, ni tampoco es posible identificar evidencia y verdad. Por esta razón, toman la decisión de estudiar por separado la estructura discursiva de los razonamientos y el grado de persuasión que logran.

A su vez, esto introduce de lleno a la audiencia porque cuando se justifica, se apunta a un otro. Alguien considera que algo está debidamente justificado. Es el receptor el que considera que se dan las razones adecuadas para garantizar una afirmación. El punto es que el significado de la justificación varía de audiencia en audiencia y el proceso también. La argumentación entonces está dirigida a la audiencia, orientada al receptor. Esto da cuenta de la dimensión retórica de la argumentación interaccional. Y de la teoría consensual de la verdad, en la que las afirmaciones (podemos extender esto a la noción de evidencia) son más confiables cuando son confirmadas por el consenso de una comunidad.

Esta perspectiva respecto de la argumentación retórica, la audiencia y la evidencia está de acuerdo con una concepción tradicional de la comunicación, o sea, con lo que sería el Modelo del Código.

#### **4. APORTE DESDE LA PRAGMÁTICA INTERACCIONAL**

Desde el Modelo Inferencial de la Comunicación (Grice, 1975), la argumentación interaccional, en tanto intercambio comunicativo, se rige por los principios generales de la comunicación verbal. De acuerdo con Grice (1975), cuando un hablante dice algo, tiene una intención comunicativa (significativa) determinada que se infiere a partir del uso del principio cooperativo. Este principio se formula a través de cuatro máximas que constituyen líneas directrices para el uso eficiente y efectivo del lenguaje en la conversación, es decir, a partir de presuponer su funcionamiento, el oyente interpreta lo que el hablante le comunica. Una expresión lingüística es un fragmento rico semánticamente a partir del cual se infiere el significado del hablante sobre la base de la estructura conceptual, la información contextual, las máximas conversacionales y, podemos agregar, las expectativas de relevancia de la expresión misma. Las máximas son las de cantidad, calidad, modo y relevancia o relación. La que nos interesa en función de nuestro trabajo es la de calidad, que establece “Trate de que su contribución sea verdadera” y se desglosa en dos submáximas. La primera, sugiere que “no diga lo que crea falso” y la segunda, “no diga algo de lo cual carezca de pruebas (o evidencia) adecuadas”. Aunque como el mismo Grice aclara, no se trata de que la gente siga estas máximas al pie de la letra, sino más bien de que estos principios están dispuestos de modo que, cuando la conversación no transcurre conforme a sus especificaciones, los oyentes asumen (e infieren a partir de esto) que, contrariamente a las apariencias, los principios están siendo no obstante respetados.

Siguiendo a Grice, entonces, cuando se trata de justificar una opinión, prevalece la Máxima de Calidad. Esto explicaría la razón por la cual los hablantes se previenen de la posible acusación por parte del oyente de que no tiene evidencia adecuada. Es más, en cualquier discurso, reconocemos emisiones lingüísticas cuyo único sentido es evitar que el oyente piense que no tenemos evidencia adecuada de lo que estamos diciendo o haciendo inferir al oyente.

La confianza en la cooperatividad y en la veracidad del hablante es constitutiva del proceso de comprensión. La instancia de confianza es fundamental en la comunicación pero, al mismo tiempo, es frágil y fácilmente cancelable. Habitualmente, la gente confía en lo que le dicen sin motivos especiales excepto que tenga muy buenas razones para no hacerlo. Esta confianza acompaña la asignación de autoridad epistémica al hablante. La confianza constituye entonces, la fundamentación última de la mayor parte de nuestro conocimiento, en especial, del adquirido a través del testimonio.

En cuanto a la evidencia discursiva, el discurso referido funciona como evidencia porque convierte a lo citado en suceso corroborado por la propia experiencia del hablante; irrumpe en la justificación argumentativa para corroborar la línea argumentativa del hablante. Se orienta tanto a la defensa de la postura del hablante como al desafío del oyente. La estrategia argumentativa del hablante contextualiza la información y la convierte, por definición, en adecuada a los fines persuasivos. Además en virtud de los distintos efectos estilístico-discursivos que se asocian al discurso referido (de realidad, verosimilitud, dramatismo y fidelidad mimética), le permiten al hablante representar ante la audiencia, su habilidad como argumentador que opina con sinceridad, actor que reproduce otras voces y ciudadano éticamente comprometido. Más específicamente, en trabajos anteriores sobre argumentación (Carrizo, 1999), mostramos que el uso del estilo directo hace que el hablante y el oyente de la situación primaria, se conviertan en oyentes de una tercera voz. Al tomar ambos el mismo rol discursivo forman parte del mismo grupo (Schiffrin, 1985) y por esto ‘comparten’ los mismos intereses. Por extensión, entonces, el hablante presupone, actúa como si, ambos compartieran la tesis argumentativa en debate.

También analizamos casos de discurso directo cuando opera como cita de autoridad (Carrizo, 2003). En este sentido, cumple con la condición básica de la cita de autoridad: se trata de un argumento de confirmación que actúa sobre las imágenes de los argumentadores (argumentación de persona, *ad hominen*), en el que se sostiene P, en virtud de que X dice que P y X es una autoridad en la materia. De acuerdo con las citas de autoridad indirecta (Doury, 1998), el argumentador aprovecha la credibilidad de la que goza una persona considerada una autoridad en la materia para dar más peso a sus argumentos. En este sentido, la cita testimonial nos interpela: darla como inválida –si dudamos de lo que nos dicen– o inaceptable –si se duda de la autoridad del otro. El silencio o la continuidad de la interacción implican la aceptación de la prueba. La construcción coparticipada de la argumentación se realiza sobre la base de mecanismos conversacionales específicos. Es todo este engranaje lo que marca el efecto persuasivo del discurso directo en la argumentación interaccional.

## 5. CONSIDERACIONES FINALES

La introducción de evidencia en el proceso de justificación no se asume de manera automática, sino que se da como resultado de la transacción interaccional. Cuando se invoca busca dar validez a los argumentos, como un modo de reducir la incertidumbre propia de la justificación. Sostenemos que la introducción de evidencia en el curso de una argumentación significa para el hablante actuar como si se tratara de adquisición de conocimiento vicario para el oyente; en ambos casos, está en juego un cierto posicionamiento ideativo, interaccional y textual (Carrizo, 2004). Como sabemos, el conocimiento es un bien colectivo; sólo una pequeña parte de él se origina a partir de nuestra propia experiencia. El confiar en lo que otros nos dicen es uno de los modos más fundamentales de adquisición de conocimiento, no sólo respecto de lo que sucede en el mundo exte-

rior sino también sobre quiénes somos, cuándo y dónde nacimos. Gran parte de nuestro conocimiento nos llega por la comunicación. Se trata de un proceso creativo e interpretativo en el que reconstruimos de manera inferencial la información a partir del contexto del intercambio verbal y social más general. El conocimiento vicario se basa en la confianza (aspecto crucial de las relaciones interpersonales) y en la autoridad epistémica (Origg, 2004). Sin embargo, no hay confianza ciega en la comunicación como no hay ningún dato crudo en la percepción. La evidencia que se construye de manera activa y participada en una argumentación interaccional resulta ser una instancia más del conocimiento social que circula en el discurso público. Como vimos, el estudio de la construcción discursiva del testimonio da cuenta de la importancia de los principios de la comunicación en el conocimiento social y aporta aspectos sociológicos interesantes para la filosofía de la ciencia actual.

## BIBLIOGRAFÍA

- CARRIZO, A. E. (1999): "La empatía con el oyente: una estrategia de persuasión". *Discurso y Sociedad*, Gedisa, vol. 1 (4):95-114.
- CARRIZO, A. E. (2003): "Construcción discursiva del testimonio en la argumentación interaccional". *Actas del I Coloquio de la IADA*, 21 a 23 de mayo de 2003, La Plata.
- CARRIZO, A. E. (2004): "La Gramática K: el efecto persuasivo de la enumeración en el discurso presidencial". *Actas Iª Conferencia Regional Latinoamericana de Lingüística Sistemática Funcional*, julio de 2004, Mendoza, Argentina.
- DOURY, M. (1998): "El argumento de autoridad en situación: el caso del debate mediático sobre astrología". *Escritos. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, N° 17/18, enero-diciembre de 1998: 89-112.
- GOFFMAN, E. (1981): *Form of Talk*. Philadelphia, Pennsylvania U.P.
- GRICE, H.P. (1975): "Logic and conversation". P. COLE & J. L. MORGAN (eds.) *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, Nueva York: Academic Press, pp. 43-58.
- ORIGGI, G. (2004): Is trust an epistemological notion? *Episteme*, junio 2004.
- PERELMAN, Ch. & L. OLBRECHTS-TYTECA (1958): *Tratado de la argumentación. La Nueva Retórica*, Madrid: Gredos, 1994.
- SCHIFFRIN, D. (1985): "Everyday argument: The Organization of diversity in Talk". VAN DIJK (ed) *Handbook of Discourse analysis*, vol. 3, London: Academic Press.
- TOULMIN, S. (1958): *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University.

## INTERACCIÓN Y ADQUISICIÓN EN LOS DIÁLOGOS DE LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA

**Beatriz Amanda Chiappa**

Escuela de Lenguas, Universidad Nacional de La Plata | Argentina

**María Margarita Lira**

Escuela de Lenguas, Universidad Nacional de La Plata | Argentina

[diazlira@arnet.com.ar](mailto:diazlira@arnet.com.ar)

**María Leonor Sara**

Escuela de Lenguas, Universidad Nacional de La Plata | Argentina

[amparito@way.com.ar](mailto:amparito@way.com.ar)

**Liliana Simón**

Escuela de Lenguas, Universidad Nacional de La Plata | Argentina

[lilianasimon@ciudad.com.ar](mailto:lilianasimon@ciudad.com.ar)

### Resumen

Después de haber analizado el comportamiento lingüístico de los alumnos con relación a la utilización de la lengua materna en clase de lengua extranjera (Cambio de código en la clase de lengua extranjera, comunicación presentada en el II Congreso de Lenguas del Mercosur, Chaco 2003) nos proponemos, en esta oportunidad, seguir la misma línea de investigación y estudiar el rol de la interacción en la adquisición de una lengua 2. Nuestra preocupación es la de comprender el funcionamiento socio-interaccional y socio-cognitivo que están en la base de diferentes procesos y condiciones de la adquisición. Hemos estudiado entonces las dimensiones constitutivas de las interacciones entre el alumno y el profesor y entre alumnos con el fin de explorar la interface entre el trabajo interaccional y el trabajo cognitivo que se opera en el bilingüismo en un contexto definido por un contrato didáctico. Nuestro marco teórico se inscribe dentro de la teoría socio-cognitiva del aprendizaje de una segunda lengua que se origina en los trabajos de Vigotsky y de Bruner. Consideramos la adquisición de una lengua extranjera como un proceso social de construcción de conocimientos y capacidades lingüísticas que realiza el aprendiente ligado al uso (comprensión y producción) de una nueva lengua. Desde esta perspectiva, la interacción juega un papel central tanto en la comunicación y en la producción del lenguaje, como en la resolución de problemas. Hemos analizado un corpus formado por grabaciones de algunas clases de alumnos adultos de francés e inglés de la Escuela de Lenguas de la UNLP. Hemos establecido las características de la interacción, los procedimientos y estrategias de comunicación utilizados por estudiantes de francés e inglés en el transcurso de una tarea en grupo y la relación social asumida en los diálogos producto de la interacción.

En el presente trabajo se analizará el rol que juega la interacción en la adquisición de una segunda lengua. Nuestra preocupación es la de comprender el funcionamiento socio-interaccional y socio-cognitivo que están en la base de diferentes procesos y condiciones de la adquisición. Hemos estudiado entonces las dimensiones constitutivas de las interacciones entre el alumno y el profesor y entre alumnos con el fin de explorar la interface entre el trabajo interaccional y el trabajo cognitivo que se opera en el bilingüismo en un contexto definido por un contrato didáctico.



## INTRODUCCIÓN

Después de haber analizado el comportamiento lingüístico de los alumnos con relación a la utilización de la lengua materna en clase de lengua extranjera (Cambio de código en la clase de lengua extranjera, comunicación presentada en el II Congreso de Lenguas del Mercosur, Chaco 2003) nos proponemos, en esta oportunidad, seguir la misma línea de investigación y estudiar el rol de la interacción en la adquisición de una lengua 2.

En la primera parte, expondremos el marco teórico de referencia en el cual insertamos nuestro trabajo. Consideramos la adquisición de una lengua extranjera como un proceso social de construcción de conocimientos y capacidades lingüísticas ligado al uso (comprensión y producción) de una nueva lengua que realiza el aprendiente. Desde esta perspectiva, la interacción juega un papel central tanto en la comunicación y en la producción del lenguaje, como en la resolución de problemas.

En la segunda parte, analizaremos el corpus con el que hemos trabajado. Un corpus formado por grabaciones de algunas clases de francés e inglés de la Escuela de Lenguas de la UNLP correspondientes a distintos niveles de alumnos adultos. Para inglés contamos con un curso del nivel 2 (90 horas de clase), para francés, nivel 1 (40 horas de clase), nivel 3 (200 horas de clase) y nivel 6 (500 horas de clase). Pondremos en evidencia las características de la interacción, los procedimientos y estrategias utilizados por estudiantes de francés e inglés que llevan a cabo la resolución de una tarea en grupo y la relación social asumida en los diálogos como producto de la interacción.

Elegimos una tarea que permitiera el trabajo en grupos para analizar las características de las interacciones que se producen durante la realización de dicha tarea, debido a que el aprendizaje por grupos reposa en los principios de reciprocidad, colaboración, cooperación y autonomía. Estimamos que la tarea es una dimensión compleja, un observatorio interesante a partir del cual se pueden analizar las interacciones y los procesos sociocognitivos que se ponen en marcha.

En todos los casos se utilizó el mismo soporte: una lámina extraída del libro de texto *Wavelength Pre-intermediate* by Kathy Burke and Julia Brooks 2000 Longman (p. 96), explotada de diferentes maneras según los niveles favoreciendo siempre el diálogo entre profesor y alumnos y entre alumnos entre sí. Se trata de una escena de una película en blanco y negro. Presenta cuatro personajes que viajan en un tren europeo. De izquierda a derecha: un marino que duerme o intenta dormir, una señora mayor que toma algo en el vaso de un termo que tiene a su lado, una joven muy formal y a su lado un hombre vestido en forma tradicional. Tiene un diario en la mano e intenta entablar conversación con la joven.

## LA APROPIACIÓN DE UNA LENGUA EXTRANJERA: ENFOQUE SOCIO-COGNITIVO

Nuestro marco teórico se inscribe dentro de la teoría socio-cognitiva del aprendizaje de una segunda lengua que se origina en los trabajos de Vigotsky y de Bruner: el funcionamiento humano es fundamentalmente social y está en el origen de las actividades psicológicas. Las interacciones con el otro según el modelo de comportamiento que caracteriza al grupo al que se pertenece permiten que se adquiera el saber-hacer, el conocimiento del mundo y el conocimiento en general. Podríamos decir que el trabajo de construcción del conocimiento y confirmación de hipótesis es posterior al trabajo de construcción social de la interacción.

Para Long (1983, 1996) y sus colaboradores, la adquisición estaría determinada por las modificaciones que sufre el input en la interacción y su adaptación a las necesidades del alumno. En trabajos más recientes considera a la interacción como un “simple *marco* en el interior del cual la resolución de problemas de intercomprensión y obtención de un feedback son posibles”.<sup>1</sup>

Otras corrientes (Bremer *et al*, 1996; Roberts, 1998) dan importancia a la influencia de las *condiciones socioculturales, socioinstitucionales y psicosociales* que tienen influencia sobre la interlengua que construye el alumno.

La interacción no es el medio en el que se ponen en práctica las competencias sino que es la ocasión de realizar actividades y tareas, es el lugar donde emergen y se transforman esas competencias. Es allí donde se realiza el trabajo cognitivo, es decir, la *adquisición* de la lengua meta. Según los trabajos de Bange (1992), Krafft y otros (1993), Lantolf y otros (1995) citados por Mondada, “la interacción aparece como un factor estructurante del desarrollo” (2001: 112).<sup>2</sup> La interacción sería el camino obligado de la adquisición.

Según Bruner (1983) en las secuencias comunicativas de interacción social los participantes coordinan su atención, parten de presuposiciones y de intenciones. Para adquirir la L2 el alumno necesita esas interacciones personales que incluyen facilitaciones, autorregulaciones, reparaciones, negociaciones, que le permiten resolver las urgencias comunicativas.

Siguiendo los trabajos de Bange (1992) la interacción podría definirse como una acción social en la que los participantes deben comunicar utilizando la lengua meta en un ambiente de reciprocidad conociendo tanto aspectos lingüísticos como no lingüísticos. “La interacción se entiende como una negociación que está orientada hacia la acción, en ella se co-construyen los discursos y se lleva a cabo la intercomprensión por parte de los participantes”.<sup>3</sup> Estas negociaciones en el marco de la clase, designadas con el nombre de contrato didáctico son, por un lado, las relaciones entre el docente y el alumno que obedecen a reglas casi siempre intangibles; por otro lado, producen una especie de juego cuyas reglas provisoriamente estables, permiten a los protagonistas y sobre todo al alumno tomar decisiones. Esto se produce en un marco seguro, tranquilizador; lo que asegura independencia en los procesos de apropiación de la lengua extranjera.

El lugar cada vez más importante que ocupan en la adquisición de una L2 los enfoques interaccionistas se explica por el desarrollo de las tendencias más sociolingüísticas de la lingüística y más sociocognitivas de la psicología.

Los estudios de Vigotsky (especialmente en *Pensée et langage*, traducido al francés en 1985) y la idea de los formatos interactivos de Bruner (1983, 85) proporcionaron un apoyo importante para el conocimiento de las condiciones socio interaccionales de la adquisición. Para Vigotsky la adquisición de la lengua materna o extranjera es “un proceso sociocognitivo anclado en el empleo instrumental de la lengua”.<sup>4</sup> La relación interactiva es el núcleo estructurante del desarrollo cognitivo y en consecuencia lingüístico. Las secuencias lingüísticas se modifican, avanzan en la construcción de secuencias bien formadas de la lengua meta, en el encuentro social, a través del dinamismo de la inter-

---

<sup>1</sup> Mondada y otros, 2001: 110.

<sup>2</sup> Mondada, 2001:112.

<sup>3</sup> Pujol Berché, 2001:10.

<sup>4</sup> Mondada, 2001: 112.

acción, de la intercomprensión, de la negociación del sentido y del estatus de los participantes.

Así surgen las investigaciones basadas en una visión del discurso, no como producto de una adquisición anterior, sino como proceso social en el que es posible injertar la adquisición como proceso sociocognitivo.

Esta visión dialógica y sociocognitiva tiene como uno de sus objetivos el de investigar el funcionamiento socio-interaccional-cognitivo que subyace en los procesos de aprendizaje de la lengua, se propone el estudio de las interacciones entre aprendiente y experto con interés práctico.

### LA ADQUISICIÓN EN LA INTERACCIÓN

En este contexto la clase ya no es un esfuerzo en el que se da prioridad a la progresión lingüística sino un lugar de expresión y de socialización a fin de que el alumno se apropie de los medios lingüísticos que le permitan expresarse con fluidez.

Dabène caracteriza la situación de la clase de lengua extranjera como un lugar especial de interacción, una evaluación y una distribución de roles, teniendo en cuenta los “derechos y las obligaciones que incumben a cada uno de los participantes”.<sup>5</sup> Las réplicas producidas en clase son interpretadas de una manera pertinente en el marco del contrato didáctico.

Aparte de la importancia que los trabajos sobre adquisición dan a la interacción, algunos investigadores han puesto de manifiesto en los últimos años, la importancia del trabajo en grupo y en parejas. La situación de comunicación así establecida, hace que los miembros de la pareja alternen los papeles de experto y de no experto, lo que daría pie al desarrollo de los mecanismos que pueden impulsar los procesos de adquisición. En el aprendizaje guiado de una L2, el trabajo en parejas permite producir en dicha lengua, poner de relieve los diferentes problemas de comprensión, si los hubiere, y de producción. Permite, también, poner de manifiesto la relación existente entre adquisición y toma de conciencia lingüística (Vasseur y Arditty, 1996). La resolución de tareas efectuadas en pareja procura, según los investigadores, un andamiaje más persistente. Se entiende por andamiaje la situación de interacción entre un experto o más experimentado y otro menos experto, en la que el formato de la interacción tiene por objetivo que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber del experto. La idea de andamiaje se refiere por tanto a que la actividad se resuelve cooperativamente teniendo en el inicio un control mayor o casi total de ella el sujeto experto, pero delegando gradualmente en el menos experto. Este debe reconocer que su proceso de adquisición implica una actividad compleja, es evidente que debe ser consciente de que es asistido o auxiliado en la ejecución de la actividad. El andamiaje puede tomar la forma de un comentario, de una reformulación, de una traducción del discurso del otro (heterotraducción), pero no está necesariamente orientado hacia la lengua. Puede ser también, pero no sistemáticamente, una ayuda para el mejoramiento de la competencia comunicativa. Su adquisición “se realiza principalmente a través de la interacción comunicativa que a su vez contribuye a la construcción progresiva de la identidad social de los hablantes y del significado social de los usos lingüísticos”.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Dabène y otro, 1990: 23.

<sup>6</sup> Moreno Fernández, 1998: 324.

Para mostrar este funcionamiento interaccional en las clases, hemos tomado parte de nuestro corpus con el fin de evidenciar las similitudes y diferencias en dos etapas distintas como son el ingreso al bilingüismo y un estadio más avanzado.

### Clase de francés. Nivel 1

- 1) S: Le premier personne es un monsieur qui travaille de train *para mi, por el gorrito...* Le second une madame qui voja... voyage in *el wagon*
- 2) P: dans le wagon
- 3) S: et... *no sé cómo decirte que él le pide el boleto*
- 4) P: le gardien?
- 5) J: Pour moi, il y a un policier... il voyage en train à côté d'une **fem** et un homme que regarde-t-elle..
- 6) P: qui la regarde
- 7) J: *porque la está mirando.....*
- 8) P: et l'autre femme?
- 9) J: elle s'appelle María
- 10) P: et la nationalité?
- 11) S: argentine
- 12) J: elle est secrétaire, secrétaire.....
- 13) P: où est-ce qu'elle travaille?
- 14) S: elle travaille à **l'oficine**.. (regard du prof) ..... au magasin...(rires)
- 15) J: elle voyage en train le lundi et le mercredi pour travail... travailler.
- 16) P: et le week-end, qu'est-ce qu'elle fait?
- 17) S: elle fait le week-end .... *Ella anda.....eh.....no se*
- 18) J: elle va au restaurant

En este caso es S quien inicia la interacción para realizar la primer consigna indicada (hacer la descripción de la imagen). Esta interacción comienza claramente como un trabajo de colaboración enunciativa, cada uno de los participantes aporta algo para llegar a la resolución de la tarea. En el caso de las líneas 17-18, ante el intento fallido de S de indicar qué actividad realiza uno de los personajes, quizás por falta de conocimiento léxico, es J quien concluye esta secuencia.

Pero en esta co-construcción del discurso se producen grandes silencios, en estos momentos la docente interviene formulando preguntas para estimular la producción (8, 10, 13, 16).

- 21) P: Continuez avec l'autre personnage, posez des questions...
- 22) J: comment tu t'appelles?
- 23) S: *yo digo....*
- 24) P: oui.
- 25) S: il s'appelle Santiago
- 26) J: où tu travailles?
- 27) S: (au prof) *de qué trabaja?*

- 28) J: si  
29) P: Où  
30) J: Ah! *Dónde, dónde....*  
31) S: ah!... il travaille dans *una empresa*  
32) P: dans une entreprise..  
33) S: dans une entreprise.....  
34) P: (à J) qu'est-ce que tu as demandé?  
35) J: où tu travailles  
36) P: et la réponse?  
37) S et J: Il travaille...  
38) J: ah!.... *porque* la question *fue así*: où tu travailles? Et la réponse : je travaille *¿dónde habías dicho vos?*  
39) S: dans l'entreprise.. ah! *Yo tengo que responder por él* ..... ah! Si....oui!  
40) J: tu es...tu es marié?  
41) S: (au prof) *¿contesto?* Non, je suis **celibataire**  
42) P: célibataire...

Al comenzar la realización de la segunda tarea encomendada (diálogo entre personajes) es la docente la que impone la forma de interacción (diálogo).

Entre las líneas 21-25 J. se ubica en el rol de uno de los personajes, pero S. duda sobre cuál es el rol que el debe tomar: (S: yo digo .....) y contesta en tercera persona.

Mantienen así un diálogo basado en un malentendido. Pero la preocupación por llevar adelante la tarea hace que ninguno de los dos reparen en eso. Sólo cuando la docente interrumpe el intercambio (34) y hace repetir el último par pregunta/ respuesta, J. comprende que la respuesta debe ser otra:

- 38) J: ah!.... *porque* la question *fue así*: où tu travailles? Et la réponse : je travaille *¿dónde habías dicho vos?*

Es en ese momento cuando S. parece comprender (39), aunque no realmente, ya que al finalizar la secuencia vuelve al uso de la tercera persona. Podemos inferir que lo que S. no ha comprendido bien es la propuesta de su compañera de iniciar un diálogo y abandonar la descripción de la imagen porque al comenzar la siguiente secuencia vuelve a dudar sobre la persona que debe usar:

- 45) S : qu'est-ce que..... vous o il ? .. il regarde... ?

Al analizar este corpus, observamos un marcado recurso a L1. Como en la mayoría de los estudios realizados, notamos que algunas de estas alternancias sirven para favorecer la continuidad de la comunicación (1, 19), facilitando de esta manera la progresión de los intercambios. Otras en cambio, dan cuenta de un trabajo de reflexión metalingüística, de una focalización sobre el código que favorece la apropiación lingüística.

66) J : j'ai deux enfants, une fille, fille es hija... y un hijo

**Clase de francés. Nivel 6**

229) Paula: - j'ai trouvé cette photo dans un voyage, oui, dans un train.

230) Mariana: - je crois qu'il y a une femme qui va ... qui... qui est... Non?

231) Paula: - oui, oui, ici à côté non?

232) Eugenia: - oui, c'est très bizarre cette photo parce que la femme n' [E] pas les cheveux comme dans notre jour.

233) Silvia: - il semble une photo...

234) Paula. - Oui.

235) S: - de beaucoup d'années.

236) P: oui, mm qu'est-ce qu'il y a à côté de la femme la plus âgée, parce qu'elle est en train de prendre du thé mais c'est... je sais pas.

237) S: - l'homme qui est près de la fenêtre est un ... police?

238) M: - je crois que *si*.

239) P: - **le garde de gare**.

240) S: - Mais pourquoi il est assis? (elle rit)

241) E: - C'est le moment de...

242) S: - Ah! Du thé.

243) E: - je ne sais pas, il est avec les yeux fermés ... de dormir (c'est le moment de dormir)

244) M: - peut-être il observe la dame, la dame...

245) P: - agée.

246) S: - la plus agée.

247) P: - mais tous les deux ... les plus jeunes... sont en train de euh, euh de quelque chose.

248) M: - quelque chose dans le journal.

249) P: - ils se regardent.

(...)

257) P: - elle est très sérieuse, son visage euh... je ne sais pas.

258) S: - oui

259) E: - la femme jeune ne semble pas commode.

260) P: - être commode.

261) S: - non, pas du tout.

262) P:- vous aimeriez être à côté de l'homme ? Je sais pas, du plus âgé.

263) M: - lequel? Le vieux?

264) E: - la femme? Je sais pas,

265) P: - je crois que j'aimerais être ... je sais pas si avec euh...mais ... de l'homme qui est à côté de la jeune femme oui. Il semble être plus sympathique, parce que l'autre c'est

...

En este caso podemos observar que el orden de la interacción se construye progresivamente a medida que la acción se desarrolla, según las modalidades que emergen del encadenamiento sucesivo propuesto por las participantes. Vemos que la acción se organiza de manera interna, por procedimientos que expresan las perspectivas de las participantes. En este marco el aprendiente es un actor social, se encuentra comprometido no sólo con su proceso de aprendizaje sino con su rol dentro del grupo. En este fragmento del corpus vemos claramente que Paula guía el desarrollo de la tarea. En la alternancia de los turnos de habla vemos que es ella la que conduce y hace avanzar de una manera interaccional el diálogo. Introduce la tarea implícitamente, pide la opinión de sus interlocutores y así genera el diálogo (línea 229). Asume el rol de experto, el rol del profesor. Hace preguntas, asiente, cuestiona, corrige, ejerce sobre los demás un trabajo de monitoreo, un control permanente a lo largo de la interacción. (Líneas 234, 236, 247, 251, 260, 262, 273, 301)

Entre las líneas 229 y 249 nos encontramos frente a una negociación que permite la co-construcción del sentido. Al intentar describir la situación planteada en la imagen, se apoyan mutuamente para hacer avanzar el diálogo. Este trabajo de cooperación se ve reflejado en los pedidos de confirmación (líneas 230, 231, 237) y en la reciprocidad de las respuestas. Es claro para este grupo que la intercomprensión y el desarrollo de la tarea no podrá establecerse si no es a través de un esfuerzo particular y conjunto.

En la clase, el alumno debe prestar atención al menos a tres aspectos: a su comunicación, a la producción de enunciados, aunque sean rudimentarios, lo más adecuados posibles y cercanos al sistema de la nueva lengua y a la realización de la tarea encomendada. Estos aspectos constituyen lo que Bernard Py llama el territorio del aprendiente (Py: 1993, 2000). El alumno no está en condiciones de distinguir conscientemente sistema y norma, lo que percibe es la existencia de ciertas diferencias formales entre su interlengua y la lengua de su interlocutor competente. Las marcas de las operaciones cognitivas aparecen en momentos privilegiados de la comunicación en forma de procesos normativos. Py las ha llamado *secuencias de adquisición potencial (SAP)*. Estas secuencias favorecerán la adquisición aunque su verificación sea difícil ya que depende de varios factores ligados al proceso de apropiación del alumno. Se articulan en dos movimientos complementarios, el de autoestructuración por el cual el alumno organiza las etapas de sus mensajes y el de heteroestructuración por el cual el locutor competente interviene de manera de reorientar el mensaje marcando la norma lingüística y acercando al alumno a una producción aceptable en función de la circunstancia, lo que favorece el desarrollo de su interlengua.

Además, en el trabajo por parejas o en grupo, puede observarse lo que este autor denomina proyecto de aprendizaje, siempre y cuando, ante un problema de producción en la lengua meta, uno de los miembros del grupo adopte el papel de docente y el otro miembro lo acepte como tal. Cuando el alumno solicita ayuda abiertamente para la formulación de su mensaje, evidenciando interés por salvar una laguna en su interlengua, estamos en presencia de una secuencia potencial de adquisición. Por el contrario, cuando es el experto el que toma la iniciativa y corrige a través de una expresión de reemplazo la producción del alumno, ejerciendo una presión exterior, estamos en presencia de una *secuencia de evaluación normativa (SEN)*. Esta realidad se ve reflejada claramente en el corpus.

En la clase de francés<sup>1</sup> observamos un tipo de intervención docente, focalizando sobre el decir de los aprendientes, sobre la forma que este decir toma. Se abre así lo que B. Py llama Secuencias de Evaluación Normativa (S.E.N.) (2, 6, 20) cuyas correcciones no

son retomadas por los alumnos. Estas secuencias pueden originarse en un comentario en forma oral, (6) o incluso a partir de la gestualidad (14): elle travaille à l'officine.. (regard du prof) ..... au magasin...(rires).

Si tomamos el caso de la S.E.N. (6), vemos que se produce un malentendido: J no comprende que la corrección es sobre la estructura gramatical que emplea, sino que cree que se cuestiona el sentido de lo que ella había dicho, el foco de atención de J. reposa sobre el tema. Esto provoca en ella una posición interaccional de resistencia, demostrada por la defensa que ella hace con un cierto tono de rebeldía y recurriendo a L1: “porque la está mirando.....”

En la clase de Inglés 2, durante la toma de turnos del segundo grupo, el profesor participa en distintas ocasiones.

Primero se ve obligado a intervenir debido a que un alumno, Marcelo, en la línea 169 toma el rol de experto e intenta ayudar a su par pero el andamiaje es negativo. En las líneas 184 y 185 el mismo alumno recurre a L1 ante bloqueos lingüísticos y por último, en l.193 para corregir un ítem léxico con el que ya otro alumno había tenido problemas en las líneas 158/9.

En esta clase también podemos ver como Marcelo es corregido por el profesor, surge aquí una secuencia SEN, el profesor interviene sin que la ayuda haya sido solicitada por el alumno y el alumno tal vez por estar focalizado en el eje temático no retoma el enunciado del profesor.

80) Marcelo: They are in a train.

81) Prof.: On a train. They are on a train.

82) Marcelo: They are in New York.

En cambio, más adelante Marcelo vuelve a cometer el mismo error, el profesor lo corrige (SEN) y esta vez el alumno lo retoma.

104) Marcelo: No, they are in the United States in a train.

105) Prof.: On a train.

106) Marcelo: On a train.

En este corpus podemos observar pocas secuencias SAP, por ejemplo líneas 90/92, 118/121, 148/150, 88/190 y muchas mas secuencias SEN: líneas 80-81, 104/106, 109/110, 126/127, 158/159, 161/164, 169/171, 184/186 y 192/194.

Marcelo participa con frecuencia en la clase asumiendo diferentes roles: toma el rol de experto cuando corrige a sus compañeros (l.130 a 133) en el cual se evidencia un andamiaje positivo:

130) Juan R.: ... er.....your clothes...

131) Prof.: My clothes?

132) Juan R.: No.

133) Marcelo: Their clothes...



En cambio, en el ejemplo siguiente ya mencionado arriba, otra vez Marcelo asume el rol de experto y su colaboración resulta en un andamiaje negativo, así el profesor se ve obligado a intervenir para encausar la conversación.

161) Wenceslao: He have....you...boyfriend?

162) Marcelo: He has....

163) Prof.: Have you got a boyfriend?

164) Wenceslao .: Have you got a boyfriend?

Debemos destacar que no hay casos de abandono de la comunicación, sí de una constante negociación del sentido y una co-construcción del discurso. Los alumnos se sienten limitados por la falta de vocabulario. El uso de conectores discursivos que hacen que el discurso sea más natural es casi nulo.

En francés 6 hay una focalización principal en el objeto temático pero ante un eventual problema en la secuencia de interacción, entran en juego las estrategias que aseguran el normal desarrollo de la comunicación y generan secuencias de adquisición potencial:

249) P: -ils se regardent.

250) S: - mais la femme le regarde avec euh...

251) P: - oui

252) S: - euh, comment on dit? Desconfiance?

253) P: - méconiance ?

254) E: - méfiance.

255) P: - méfiance.

256) S: - méfiance.

257) P: - elle est très sérieuse, son visage euh... je ne sais pas.

258) S: - oui

Frente al obstáculo léxico que evidencia S en la línea 250 con una hesitación, P ejerce presión motivando la solicitud y posterior propuesta léxica de S. Esto genera una secuencia en la que el grupo adopta un comportamiento cooperativo para salvar el bloqueo de S. En este caso es E quien proporciona la solución, asumiendo el rol de mayor competencia. Es importante remarcar que hacia el fin de la interacción S retoma la palabra, origen de su bloqueo, lo que hace presuponer que la SAP fue exitosa (l. 302). Esto evidencia, la práctica de una competencia, de parte de los alumnos, para manejar objetos discursivos y estructuras interactivas.

## CONCLUSIÓN

Concluimos entonces que los saberes y saber-hacer académicos no pueden separarse de los saberes socio-culturales. Podemos notar a partir de las transcripciones del corpus con el que hemos trabajado, teniendo en cuenta la complejidad y la particularidad de las situaciones estudiadas, que no hay un tipo de interacción, ni recetas válidas. La participación de los alumnos no responde a un patrón común. La forma que toma la interacción en cada

situación es diferente, depende de la tarea, de su desarrollo, de la manera en que los participantes co-construyen los diálogos por medio de una negociación colectiva.

Esta realidad hace que el impacto de la planificación previa muy estructurada por parte del profesor sea relativo. La acción de los participantes conduce el desarrollo de la tarea y es generadora de situaciones espontáneas de apropiación (SAP). De ahí la importancia de la pluralidad de las actividades propuestas en clase y el paso de una a otra. Las actividades no son homogéneas y las interacciones pueden hacerlas permeables. Esto quiere decir que el enfoque interaccional favorece el paso de una actividad a otra según los intereses de los participantes y el desarrollo de la clase. Se generan situaciones imprevistas y asociaciones sujetas al azar en el intercambio que pueden ser una buena oportunidad de aprendizaje para el grupo y para el docente.

Esto favorece además el despliegue de los saberes presentes en la clase que promueven la incorporación de los saberes académicos que busca transmitir el docente para el aprendizaje de la lengua.

La variedad de las formas de participación de los alumnos enriquece la acción didáctica, pudiendo acentuar el rol estructurante del profesor como guía, proveyendo el andamiaje necesario en la apertura hacia objetos de discurso desconocidos.

El manejo de esta dinámica interaccional tiene implicancias sociocognitivas fuertes, por ejemplo la adecuación y flexibilidad hacia los saberes y saber-hacer de los alumnos es un factor muy importante que define la eficacia de la adquisición en prácticas comunicativas.

El comportamiento interactivo de los alumnos, reflejado en los procedimientos y estrategias de comunicación favorece el proceso de apropiación lingüística. Si bien para el desarrollo de nuestro trabajo hemos elegido ciertas tareas comunicativas, estamos convencidas de que sabiendo encontrar la forma interactiva a adoptar cualquier tarea puede ser pertinente y contribuir a los objetivos de enseñanza.

## BIBLIOGRAFIA

- BANGE, P. (1992): "À propos de la communication et de l'apprentissage en L2", in *AILE* n° 1, Paris, Encrages. (53-85).
- BANGE, P. : "Les Interacions en clase" (mimeo). Linguistique appliquée et didactique de langues.
- BAQUERO, Ricardo (2001): *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- BREMER, K. et al (1996): *Achieving Understanding: Discourse in Intercultural Encounters*. London: Longman.
- BRUNER, J. (1983): "La conscience, la parole et la 'zone proximale': réflexions sur la théorie de Vygotsky", in J. BRUNER, *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF. (281-292)
- CICUREL, F. (2002): "La clase de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe", in *AILE* n° 16. Paris, Encrages (145-164)
- COULTHARD (1977): *An Introduction to Discourse Analysis*. Longman.
- DABENE, L., F. CICUREL, M. C. LAUGA-HAMID y C. FOERSTER (1990): *Variations et rituals en classe de langue*. Paris, Hatier-CREDIF.
- LITTLEWOOD, W. (1984): *Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research and its Implications for the Classroom*. Cambridge University.
- LONG, M. H. (1983): "Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input", in *Applied Linguistics* 4 (126-141).

- LONG, M. H. (1996): "The role of the linguistic environment in second language acquisition", in W. RITCHIE & T. BAHÍA (eds.), *Handbook of second language acquisition* (413-467). San Diego: Academic Press.
- MONDADA, L. y otros (2001): "Interactions acquisitionnelles en contexte" in *LFDLM, "Recherches/applications" Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones*. Paris : Clé International.
- PY, Bernard (2000): "La construction interactive la norme comme pratique et comme représentation, in *AILE* n°12 , Paris, Encrages (77-97).
- PY, Bernard (1993): "L'apprenant et son territoire : Système, norme et tâche", in *AILE* n° 2. Paris: Encrages (9-23).
- PUJOL BERCHE, Mercè (2001): "Las repercusiones de la tarea en las producciones de aprendientes adultos de español" in *Estudios de Lingüística*, Universidad de Alicante.
- ROBERTS, C. (1998): "Interaction and bureaucracy: conditions for language use and learning in intercultural encounters", in *CALaP* 16/17 (198-224).
- VASSEUR, M-T (1995): "Qui guide qui quand on ne se comprend pas?" *R.P.A.*
- VASSEUR, M-T y J. ARDITTI: "Interaction et langue étrangère" *Langages*.
- VIGOTSKY, L. (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México: Grijalbo. Traducción de la versión inglesa, *Mind in the Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University.

## JUEGO DIALÓGICO EN LA LECTURA DEL TAROT

María Francisca Cornejo

Facultad de Humanidades y Arte, Universidad de Concepción | Chile

[mariafcornejo@udec.cl](mailto:mariafcornejo@udec.cl)

### Resumen

Estudiamos la lectura del tarot de Marsella desde una perspectiva lingüística. Específicamente, abordamos la figuración desde la lingüística cognitiva de la escuela de California y los esquemas de razonamiento desde la teoría de la argumentación. En el juego dialógico que describimos el tarocista leerá cada carta o arcano como una escena que representa un momento en la vida del consultante que, como veremos, se configura en diseño histórico que especifica al sujeto que protagoniza esa narración. El tarocista hablará al consultante de las influencias que está recibiendo y recibirá en el futuro; le hablará de cómo proyecta, qué horizonte mira desde su presente; también describirá la situación actual del consultante; le hablará de él, de sus relaciones con las otras personas y de sus motivos y razones. Todo esto ocurre en un diálogo entre ambos participantes de este juego, donde el consultante típicamente pregunta y el tarocista típicamente responde. Este estudio se centra en el mecanismo productor de esa respuesta: para ello el tarocista extrae categorías populares desde los arcanos, las que luego se insertan en un aparato silogístico mayor de producción de verdad.

## 1. FIGURACIÓN

### 1.1. Expresiones idiomáticas

En la sesión de lectura del tarot, la tarocista parte ubicando los arcanos en la figura de la cruz celta y, acto seguido, interpreta. Estas interpretaciones no son asuntos unívocos: de EL LOCO la tarocista puede extraer LIBERTAD en un contexto, y DESCUIDO en otro. Una manera de explicar esto es entender cada arcano del tarot de Marsella como una expresión idiomática. Desde esta perspectiva no sorprende la “polisemia” de cada arcano, pues los caminos cognitivos para llegar a las categorías populares son vías alternativas que podemos ilustrar desde esta teoría.

Cada figura del tarot de Marsella es una expresión idiomática o cristalización de usos lingüísticos que, de acuerdo a Rivano (2004a), “significan casos concretos, que sirven como modelos para el reconocimiento, enjuiciamiento, evaluación, caracterización de impresiones, situaciones, personas en nuestro diario vivir”. Se trata de objetos que “reproducen percepciones claras, verdades acotadas, escenas claves, situaciones típicas, personalidades características de las que extraemos enseñanza para su aplicación cotidiana”. (2004a: 10).

Así como las expresiones idiomáticas del tipo de los refranes y los dichos “exponen categorías de interés social común: justicia, injusticia, fidelidad, infidelidad, felicidad, desdicha, habilidad, torpeza, genio, idiotez, triunfo, fracaso, acierto, ridículo, culpa, inocencia, pobreza, riqueza, capacidad, incapacidad, deuda, lío, impedimento, afectividad, depresión, euforia, heroísmo, cobardía, entre incontables otras. Y las exponen por referencia a formas, conceptos, escenas, situaciones, estados de cosas, todos ellos básicamente”.

cos, de reconocimiento directo, concretos, que nos remiten a nuestras experiencias o conocimiento inmediatos” (Rivano, 2004a: 33), así también los arcanos del tarot de Marsella retratan categorías mediante referencia a escenas de diverso grado de complejidad y convenciones interpretativas. Algunos arcanos como LA JUSTICIA, LA FUERZA, LA MUERTE, LA TEMPLANZA, EL JUICIO y EL MUNDO describen ya en su nombre mismo una categoría popular.

Hablaremos de expresiones idiomáticas como un lugar de ocurrencia del proceso que, a través de operaciones cognitivas, cumple con la función de producir categorías populares a partir de la experiencia y la cognición inmediatas; “atendiendo a su función, el producto que arrojan, podemos definir las expresiones idiomáticas como mecanismos lingüísticos de producción de categorías populares. Las categorías populares son focos de interés humano universal [...]. Las expresiones idiomáticas son el mecanismo cotidiano para nombrar estas categorías, en sus infinitas variaciones”. (Rivano, 2004a: 17)

De acuerdo al diseño general de producción de este proceso, Rivano propone un esquema con tres elementos: una caja negra que tiene una entrada y una salida. La caja negra es la fábrica –complejo de mecanismos cognitivos– que procesa la materia prima que entra –percepciones, experiencias cotidianas, escenas básicas, situaciones convencionales, conocimiento convencional– y de donde sale un producto –categorías populares, significados.

Por ejemplo, en una expresión idiomática como ‘se ahogó en un vaso de agua’ tenemos en vista la entrada y la salida del esquema: en la entrada la imagen de una persona que, por ejemplo, “se ahoga y muere luego de tomar un vaso de agua por conducto equivocado”, y en la salida los significados, “(a) preocuparse o afectarse demasiado por un asunto que es de fácil solución o evitable y de poca importancia. (b) Transformar en problema algo que no lo es realmente”, y las categorías populares “EXAGERACIÓN DESMEDIDA, PROBLEMA INNECESARIO, EVITABILIDAD, ABUSO” (Rivano, 2004a: 42-43) Lo oculto, la incógnita del esquema, es el mecanismo, que es el diseño o fábrica semántica que se postula en el análisis como conjunto de operaciones que permite la transformación del material de entrada en el producto de salida.

## 1.2. Operaciones de proyección esquemática

Tenemos que las expresiones idiomáticas son modalidades de la expresividad que “se basan en experiencia o conocimiento inmediatos del origen desde el que se exportan las propiedades y relaciones pertinentes para las significaciones en cada caso” (Rivano, 2004a: 33). La clave aquí está en la noción de dominio de origen y dominio meta que pronto abordaremos. Al hablar de origen hablamos del lugar que, en comparación con la meta, aparece como más concreto y cercano a la experiencia. Este origen se proyecta en una meta; a esta operación llamamos operación cognitiva y es propuesta como el mecanismo dentro de la caja negra. Organizamos una tipología de las expresiones idiomáticas de acuerdo al tipo de origen en estas operaciones. Por ejemplo, una expresión como ‘cabeza de huevo’ se puede describir como *proyección de esquemas de imagen*: en el origen encontramos “formas simples de algún producto de los sentidos. Podemos representarnos esto en términos de proyección esquemática: del origen rescatamos el esquema simple de alguna dimensión de la percepción y proyectamos ese esquema a otros lugares de aplicación” (Rivano, 2004a: 34). De una expresión como ‘tengo pilas para rato’ decimos que opera *proyección de conceptos simples*, donde “incluimos una diversidad en la que encontramos elementos más complejos que la simple relación formal del esquema sensorial: relaciones, fenómenos de interacción humana con su medio, comple-

jos de objetos y propiedades” (Rivano, 2004a: 37). La expresión ‘sacar los choros del canasto’ opera con *proyección de escenas* en el tránsito desde el origen a la meta, “lo que encontramos son personajes en circunstancias o relaciones que configuran la categoría compleja del caso.” (Rivano, 2004a: 39)

### 1.3. Metáfora

En términos generales, entenderemos por metáfora un complejo formado por dos dominios conceptuales conectados a través de correspondencias. Decimos complejo porque la metáfora no es un dominio conceptual y otro dominio conceptual, sino la ocurrencia de las correspondencias, que conectan esquemas en el origen con esquemas en la meta e incorporan los dominios conceptuales al ambiente que llamamos metáfora.

Las expresiones metafóricas son los rastros de estas operaciones del lenguaje y constituyen la primera entrada del “Modelo de Análisis y Descripción de la Metáfora” (Rivano, 1999b). En expresiones como ‘es un cargante’, ‘¡qué pesado eres!’, ‘Juan es insoportable’, ‘esta relación se ha hecho inaguantable’, ‘Por fin me saqué a Mario de encima’, ‘se me agotó la paciencia con el Manuel’, ‘¡qué relación más aplastante!’, ‘arrastró esa relación por años’, etc., encontramos cierta unidad conceptual: en cada una de ellas aparecen las RELACIONES PERSONALES figuradas como si fueran CARGAS. Sabemos que las relaciones personales no son cargas, pero nuestro entendimiento se transmite cotidianamente mediante este tipo de expresiones, y lo que se propone desde la lingüística cognitiva es que la presencia de estos ambientes conceptuales que son las metáforas avalan este entendimiento. Cierta estructura conceptual, disponible en la cotidianidad de nuestra experiencia, se proyecta del origen a la meta. De allí obtenemos el nombre de la metáfora: DOMINIO META ES DOMINIO DE ORIGEN (LAS RELACIONES PERSONALES SON CARGAS se llama la metáfora con que ejemplificamos).

CARGAS, el dominio de origen, se articula en *lógica esquemática*:

- A mayor peso de la carga, mayor fuerza requerida para soportarla.
- A mayor fuerza de soporte ejercida por el cargador, mayor desgaste de energía del mismo (mayor cansancio, etc.).
- A mayor peso de carga, más próximo el punto límite de resistencia del cargador.
- A menor peso de carga, menor dificultad de soporte y traslado de carga.

Etc.

En propiedades:

- Las cargas pesan.
- Las cargas ocupan espacio.
- Los cargadores tienen energía limitada.
- Cargar toma tiempo.

Etc.

Y en una o varias *escenas básicas*, por ejemplo [(UN) CARGADOR CARGA (UNA) CARGA...].

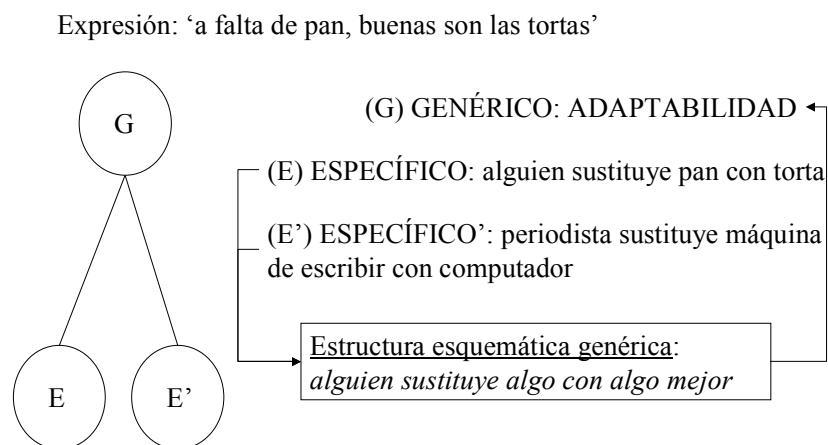
Las *correspondencias* exhiben la articulación misma de la metáfora, qué aspecto del esquema en el origen pasa al dominio meta y cómo sucede esto:

- Así como una relación personal demanda un esfuerzo (psicológico) de las partes relacionadas, así también cargar un peso demanda un esfuerzo (físico) del cargador.
  - Así como es limitada la paciencia para resistir una relación personal que demanda un esfuerzo psicológico, así también es limitada la fuerza física de las personas para soportar una carga.
  - Así como es poco grato soportar una relación que demanda, así también es poco grato soportar una carga pesada.
  - Así como se experimenta un alivio al deshacerse de una relación que demandaba, así también se siente un alivio al desprenderse de una carga que pesa.
- Etc.

#### 1.4. Genérico es específico

Es la operación conceptual que extrae ciertos aspectos de la situación original descrita en la expresión idiomática y los proyecta en una situación concreta. En una expresión idiomática como ‘a falta de pan, buenas son las tortas’ se extraen aspectos relacionados a la *carencia de un recurso y a su provechosa sustitución*, **estos aspectos configuran una estructura esquemática general**, lo GENÉRICO del apareamiento. Lo ESPECÍFICO está dado por **la escena descrita en el refrán**, de un lado, y por **la situación factual aludida con el refrán** (i.e., la escena descrita en el refrán implica a alguien que decide sustituir el pan, que no tiene, por una torta; una situación factual podría ser un periodista al que se le descomponen la máquina de escribir por enésima vez y compra un computador, le comenta al editor, ‘a falta de pan, buenas son las tortas’) “Podemos decir que el refrán formula la situación. No se trata aquí de dar una forma conceptual a algo que ya tiene forma conceptual, como en otras metáforas” (Rivano, 2004a: 84) Esas especificidades organizan la estructura esquemática general de la expresión idiomática (carencia de recurso y provechosa sustitución).

Hay una estructura esquemática común entre la escena descrita en la expresión idiomática y la situación factual en que sucede: lo GENÉRICO. En el siguiente diagrama vemos que del dominio ESPECÍFICO, desglosado en la escena descrita en la expresión idiomática (E) y en una situación factual aludida con el refrán (E’) extraemos una estructura esquemática genérica que figura una categoría popular en el dominio GENÉRICO (G):



### 1.5. Modelo de análisis de expresiones idiomáticas con marcos semánticos

Este modelo de análisis establece (a) *contexto de uso*, (b) *significado*, (c) *categoría*, (d) *escena o imagen original*, (e) *explicación: marco semántico* y (f) *comentario* con relación a la expresión idiomática analizada. “Por “explicación” se entiende la descripción de la operación cognitiva que da cuenta del entendimiento de la expresión idiomática del caso. La explicación suele centrarse en las propiedades de la escena o de la imagen original que se emplean en la derivación o proyección de significado. [...] El “comentario” es una entrada más libre, que deja un espacio al lexicógrafo para hacer un alcance cultural, sociológico, de estilo, de orden personal, una relación anecdótica, un desarrollo teórico, una comparación, u otro” (Rivano, 2004a: 49)

Este procedimiento nos permite dar cuenta de la figuración en el discurso del tarocista cuando interpreta los arcanos, las expresiones idiomáticas del caso, en la lectura del tarot. Veamos una aplicación:



(a) **Contexto de uso:** “Y voy a poner aquí como cuál sería tu ilusión. Porque esto puede verse como tu ilusión o como la creencia que tú tienes (emociones íntimas en la cruz celta). Veamos... o las etapas que tienes que superar también. (...) (EL LOCO) Creo que tú tienes que seguir tu camino sola. Yo creo que hay una necesidad fuerte de desarraigarte y de desapegarte, porque tiene que ver con una expectativa tuya”. Este contexto de uso fue registrado en una sesión de lectura de las cartas con July Sandoval como tarocista. Se trata de un uso concreto de EL LOCO.

(b) **Significado:** Imperativo a ignorar obstáculo y seguir.

(c) **Categorías:** DESAPEGO.

(d) **Escena:** Podemos describir el arcano en términos escénicos:

- Un hombre vestido de bufón con cascabeles que camina sin mirar el camino (o avanza mirando para atrás) soporta una carga liviana y el asedio de un animalillo que lo sigue.
- El camino tiene piedras y plantas en el suelo.
- El hombre va arrastrando un bastón.
- El animal se aferra al bolsillo del hombre.
- La carga es un pequeño morral atado a un palo que el hombre apoya entre el cuello y el hombro derecho.

(e) **Explicación: marco semántico:** En el contexto de uso que analizamos, (“Creo que tú tienes que seguir tu camino sola. Yo creo que hay una necesidad fuerte de desarraigarte y de desapegarte”) seleccionamos ciertas especificaciones de la escena descrita en la figura para derivar la categoría popular del caso:

#### (i) [CAMINANTE (TRANSPORTA CARGA LIVIANA)]

A partir de esta escena algunos ambientes conceptuales que pueden participar de la interpretación de la tarocista son metáforas cuyo dominio de origen es CARGA, como LAS RELACIONES INTERPERSONALES SON CARGAS, EL TRABAJO ES CARGA, LAS RESPONSABILIDADES SON CARGAS, etc. Recordemos las correspondencias para LAS RELACIONES PERSONALES SON CARGAS:



- Así como una relación personal demanda un esfuerzo (psicológico) de las partes relacionadas, así también cargar un peso demanda un esfuerzo (físico) de parte del cargador.
- Así como es limitada la paciencia para resistir una relación personal que demanda esfuerzo psicológico, así también es limitada la fuerza física de las personas para soportar una carga.
- Así como es poco grato soportar una relación que demanda, así también es poco grato soportar una carga pesada.
- Así como se experimenta un alivio al deshacerse de una relación que demandaba, así también se siente un alivio al desprenderse de una carga que pesa, etc.

Si leemos el pequeño morral que lleva el loco como [CARGA LIVIANA] dentro del esquema expuesto relativo a LAS RELACIONES PERSONALES SON CARGAS, podemos inferir posibles interpretaciones o la potencial activación de ciertas correspondencias:

- Así como una relación personal demanda un esfuerzo (psicológico) de las partes relacionadas, así también cargar un peso demanda un esfuerzo (físico) de parte del cargador. Se trata de una carga liviana. **La relación personal liviana no demanda tanto esfuerzo (psicológico) de las partes relacionadas.**
- Así como es limitada la paciencia para resistir una relación personal que demanda esfuerzo psicológico, así también es limitada la fuerza física de las personas para soportar una carga. Se trata de una carga liviana. **Se requiere poca de la limitada paciencia para resistir la relación liviana.**
- Así como es poco grato soportar una relación que demanda, así también es poco grato soportar una carga pesada. No se trata de una carga pesada. **No es poco grato soportar la relación.**

(ii) [CAMINANTE (IGNORA ANIMAL (QUE LO SIGUE Y VACÍA SU BOLSILLO))]

La metáfora VIDA ES VIAJE es un ambiente conceptual que nos avala la conceptualización del caminante como alguien que vive su vida y se ocupa en la ejecución de sus proyectos personales. En este viaje que es la vida, el caminante encuentra obstáculos desde el pasado que intentan retenerlo (el animal que lo sigue), pero el caminante ignora estos obstáculos y continúa con su camino.

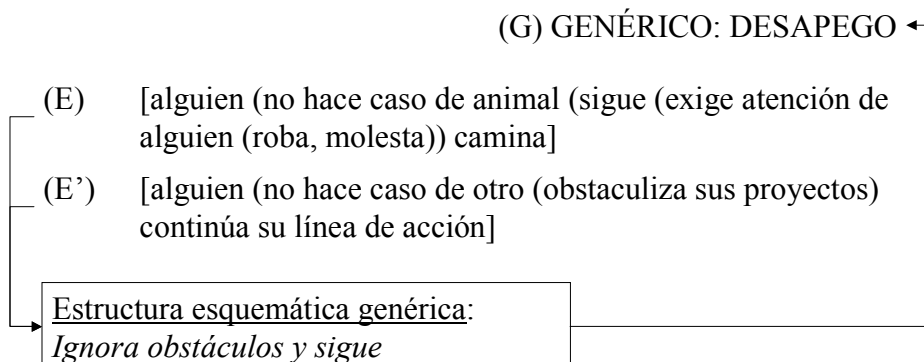
Un posible nivel GENÉRICO para este relato expresable desde EL LOCO, contempla dos participantes: *alguien*: que es el hombre con cascabeles que camina mirando hacia atrás, y *otro*: que es el animalillo que sigue y roba a *alguien*. Un esquema específico de origen (E) para derivar la expresión idiomática en el uso que analizamos sería:

(E) [El Loco (no hace caso de animalillo (sigue (exige atención del Loco (roba, molesta)) camina]

El esquema específico meta (E') que supone la instrucción de la tarocista sería:

(E') El consultante debe ignorar al que obstaculice sus proyectos y continuar su línea de acción.

De estos esquemas específicos extraemos el esquema de nivel genérico (G): *Ignora obstáculos y sigue*. Este nivel figura la categoría popular DESAPEGO.



(f) **Comentarios.** (i) Esta aplicación del modelo no da cuenta de las muchas maneras de interpretar EL LOCO en la lectura, sino de un uso particular y concreto. Las operaciones conceptuales descritas en la explicación se proponen disponibles para la producción discursiva de la tarocista. Ella es experta de esta técnica de configurar categorías populares desde las escenas descritas en la carta. Conoce atajos para estas derivaciones, ‘la hace corta’.

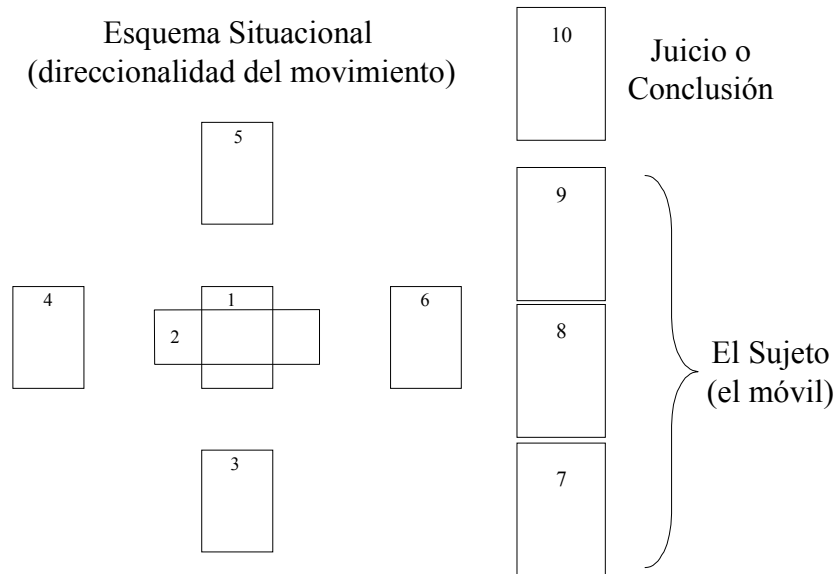
(ii) El contexto de uso de la expresión nos da pistas de otra suerte de operación cognitiva: la categoría popular está modalizada, en cierto sentido sujeta a una instrucción (se lee ‘*voy a poner aquí como cuál sería tu ilusión. Porque esto puede verse como tu ilusión o como la creencia que tú tienes. Veamos... o las etapas que tienes que superar también*’). Esta instrucción interpretativa viene desde fuera del arcano y es criterio para la selección de una categoría popular, un significado, específico entre los muchos que hay allí disponibles.

En el trozo de texto que venimos analizando, vemos que la tarocista no focalizó la escena [hombre que camina mirando hacia atrás], y con ello excluyó de su interpretación la categoría DESCUIDO; tampoco operó con la metonimia CASCABEL POR CARNAVAL, dejando fuera de foco las categorías ALEGRÍA, BURLA, CONTENTO. Es decir, focalizó ciertos aspectos entre muchos otros. Esta selección recibe la influencia de una regla del juego semántico en que está inscrita: la interpretación del arcano debe adaptarse a los requerimientos semánticos que estructuran la cruz celta. La siguiente sección es relativa a estas posiciones.

## 2. LÓGICA SEMÁNTICA

La tarocista dispone los arcanos, estos mecanismos de producción de categorías populares, sobre una superficie. La figura compuesta por los naipes que son dispuestos en la tirada es una constante de la lectura<sup>1</sup>. La figura descrita como cruz celta en el diagrama que sigue será nuestro punto de referencia en el análisis con que accedemos a la composición semántica en ella descrita.

<sup>1</sup> Esta tirada se usa como diagnóstico inicial en una lectura del tarot, después suele darse el juego pregunta-respuesta, las respuestas aparecen típicamente en tiradas de tres cartas.



Cada rectángulo es una posición en la que se disponen los arcanos, los números indican el orden en que se disponen ('1' corresponde al primero, '2' al segundo, '3' al tercero, etc.). Estas posiciones dan cuenta de las siguientes especificaciones:

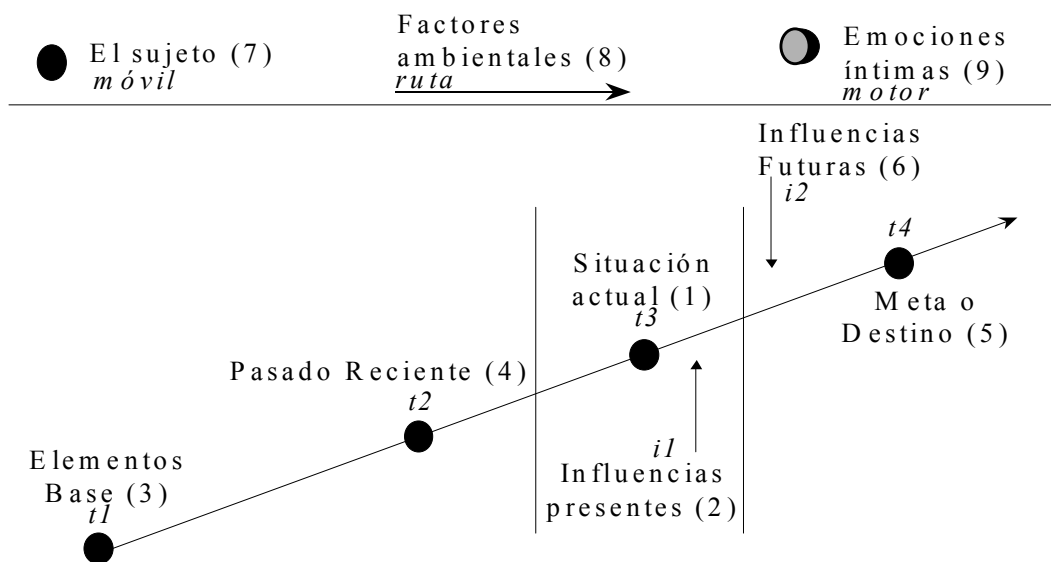
1. *Situación actual*, contexto presente del sujeto examinado en la lectura
2. *Influencias presentes*, fuerza que afecta la situación actual
3. *Elementos base del pasado*, causa u origen de la situación actual
4. *Pasado reciente*, un hecho acontecido previo a la situación actual
5. *Meta o destino*, proyección futura desde la situación actual
6. *Influencia futura*, fuerza que afectará la situación del sujeto en el futuro
7. *El sujeto*, protagonista de la situación descrita de (1) a (6)
8. *Factores ambientales*, relación del sujeto con su entorno
9. *Emociones íntimas*, motivos y razones del sujeto
10. *Juicio o conclusión*, criterio explicativo para todas las otras cartas. Esta carta no debe leerse aisladamente, sino relacionada a la lectura de todas las otras. "No representa nada fijo ni inalterable, sino que muestra de qué manera se encaminan las cosas". (Pollack, 1988: 48)

Estas instrucciones describen un esquema vital en términos temporales y personales. Las primeras seis posiciones ((1) nos indica que debemos predicar sobre la situación actual del consultante, (2) sobre las influencias presentes (este es uno de los puntos en la secuencia temporal: t3), (3) apunta hacia un posible desenlace en un tiempo futuro, otro momento del esquema temporal: t4, (4) y (5) apuntan momentos pasados, el primero más remoto: t1, y el segundo más inmediato: t2, (6) es influencia que afectará en el momento descrito en (3) conforman una cruz y describen cuatro momentos o hitos del aspecto temporal en el esquema vital. La columna a la derecha de la cruz (7-9) describe

el aspecto personal del protagonista del transcurso descrito en la cruz. Sobre la interpretación de esta situación vital pesa una conclusión o juicio (10) que guía la lectura final.

Desde una lógica semántica entendemos esta tirada de la cruz celta como un juego de significados articulados. Diremos que cada posición tiene un significado que se explicita en una instrucción para la extracción de categorías desde el arcano. Diseñamos un juego o cálculo que formaliza los significados de las posiciones presentes en la cruz celta: la instrucción o carga semántica de cada posición se entiende como axioma para la extracción de categorías populares desde los arcanos.

Graficamos la secuencia temporal al alero de la metáfora LA VIDA ES UN VIAJE (recordemos que el tema en la una sesión de lectura será la vida del consultante), donde el viajero es el móvil que se desplaza por cuatro estaciones (t1, t2, t3 y t4). Influencias presente (i1) y futura (i2) serán simbolizadas con las respectivas flechas y afectan el desplazamiento en el hito respectivo. (7) especifica al consultante, al viajero que recorre las estaciones; este móvil se especifica en interior y exterior en (8) y (9), el exterior como los factores ambientales, la ruta en nuestro esquema, y el interior, las emociones íntimas del consultante, como el motor del móvil:



La décima carta no figura en el esquema dado que cumple una función recursiva, es una instrucción para la interpretación de la lectura general.

El esquema vital aquí descrito es un modelo de la cruz celta que tomamos de un texto introductorio a la lectura del tarot (Pollack, 1988: 45-18). Diferentes tarocistas en sus tiradas de la cruz celta reproducen variaciones de este modelo, que no es más que otra variación para la cruz celta.

Lo que permanece invariable en cada uno de los esquemas vitales es que se organizan en dos temas, por una parte la *descripción del recorrido*, que pasa por una secuencia temporal marcada en hitos e influencias y por la otra la *especificación del viajero* (del móvil, de la ruta y del motor). Estas son instrucciones esquemáticas, es decir, configuran el esquema del caso. El *juicio* aparece como una instrucción metaesquemática, ya que aporta un criterio interpretativo para una lectura general.

Hemos operalizado ya dos entradas de la descripción lingüística que nos ocupa: un mecanismo de producción de categorías populares en los arcanos, y un juego semántico donde inscribir esta operación. Estas entradas se combinan en un mecanismo de articulación argumental.

### 3. ARTICULACIÓN ARGUMENTAL

Al hablar de argumento nos referiremos a aquel complejo que “ocurre entre evidencia y conclusión (entre dato y sentencia; entre hecho y resolución; entre experiencia y sugerencia; entre información y propuesta; entre circunstancia y valoración; entre acontecimiento y llamado a la acción; entre condición y admonición; entre antecedente y consecuencia; entre testimonio y acusación; entre antecedentes y sentencia; etc.), de modo tal que las partes se unen y la segunda parte, que no era algo dado, queda firme en nuestros sentidos” (Rivano, 2004b).

Ya extrajimos de EL LOCO la categoría DESAPEGO: Ignora obstáculos y sigue. Vimos que en esta operación se seleccionaron algunos de los elementos escénicos disponibles en la carta, dejando fuera de focos otros (que figuran variedad de categorías populares). Un criterio de selección tiene relación con la instrucción de la posición en la cruz celta. La operación implica, a la luz del dato ‘EL LOCO en *emociones íntimas*’ un esquema de razonamiento de corte argumental que analizamos desde la lógica factual y que produce una conclusión de la tarocista: ‘*tú tienes que seguir tu camino sola*’.

#### 3.1. El modelo argumental de Toulmin

Se origina en la observación de prácticas argumentales en el campo jurídico. Especifica las funciones de la figura silogística clásica e integra otras en una estructura argumental aplicable a gran variedad de campos. Donde había una premisa mayor, tenemos ahora una garantía. Donde una premisa menor, ahora un dato. La conclusión es el resultado lógico de la garantía apoyada por el dato y realiza la misma operación que en el silogismo tradicional.

En términos más concretos, la *garantía* (G) es la licencia que permite saltar desde el *dato* (D) a la *conclusión* (C). Así sucede, por ejemplo, cuando un amigo que es veterinario mira un gato desde lejos y me asegura que es hembra; cuando le pregunto cómo lo sabe, me responde que lo sabe porque su pelaje es de tres colores: blanco, negro y café. En este caso G está implícita, por lo que debo preguntarle qué tiene eso que ver con la sexualidad del gato. Su garantía es ‘si el pelaje de un gato es blanco, negro y café, entonces el gato es hembra’.

Así también sucede cuando la tarocista le dice al consultante que ‘debe seguir adelante con sus proyectos personales e ignorar los obstáculos’ (C). Esta es una de propuesta de la tarocista, un imperativo a cierta acción, la acción de ‘ignorar obstáculo y seguir’. El dato (D) es ‘EL LOCO en *emociones íntimas*’, la conjugación factual que se da entre un arcano, EL LOCO, y una posición en la tirada de la cruz celta, *emociones íntimas*. Para la tarocista el arcano y las categorías populares que se pueden extraer de él están íntimamente unidos, recordemos que se trata de una jugadora experta en la práctica de extracción de categorías populares en el contexto del juego de la lectura del tarot. Estas operaciones son una garantía. La tarocista maneja una garantía como la que sigue: ‘en las emociones íntimas del consultante un loco sigue caminando e ignora a ese animal que lo sigue y le roba’.

La garantía no se sostiene sola. En el caso del gato aparece como una conexión arbitraria para quien no sabe nada de genética gatuna. ‘¿De dónde sacaste eso?’ podría uno preguntarle al amigo veterinario, que podrá responder que experimentaciones en genética han demostrado que es imposible que un gato de tres colores sea macho. Estos estudios cumplen la función de apoyo (A) en el esquema argumental que propone Toulmin. El apoyo respalda la garantía desde el campo argumental en que se despliega el argumento y conecta así la garantía con la realidad concreta. En ese campo se aceptará o rechazará la autoridad de esa garantía. Un apoyo para la tarocista pueden ser los textos en que se instruye la práctica de la lectura del tarot. En uno, por ejemplo, se lee: “se verá El Loco como un ser desprendido de cualquier necesidad, de cualquier complejo, de cualquier juicio, al margen de cualquier prohibición, un ser que ha renunciado a cualquier demanda” (Jodorowsky, 2004: 147–148).

El modelo de análisis de la práctica argumental en el campo jurídico incluye también las funciones de *calificador* (Q) y de *condiciones de refutación* (R), funciones que “comentan implícitamente sobre la carga de G en este paso – los calificadores (Q) indican la fuerza conferida por la garantía en el paso, las condiciones de refutación (R) indican las circunstancias en las que la autoridad general de la garantía debiera hacerse a un lado” (Toulmin, 1958: 101).

### 3.2. Modelo Lógico Factual

En la lógica factual (Rivano, E. 1999a) tenemos una versión simplificada del modelo de Toulmin, donde la función de apoyo no requiere estar codificada. El modelo lógico factual se configura como un instrumento para realizar el tránsito desde los trozos de texto originales a los contenidos de las funciones argumentales en el esquema y permite así cotejar la forma argumental del texto desde su correspondiente en el esquema analítico. Da cuenta de los argumentos en el texto desplegados en esquemas en los que identificamos:

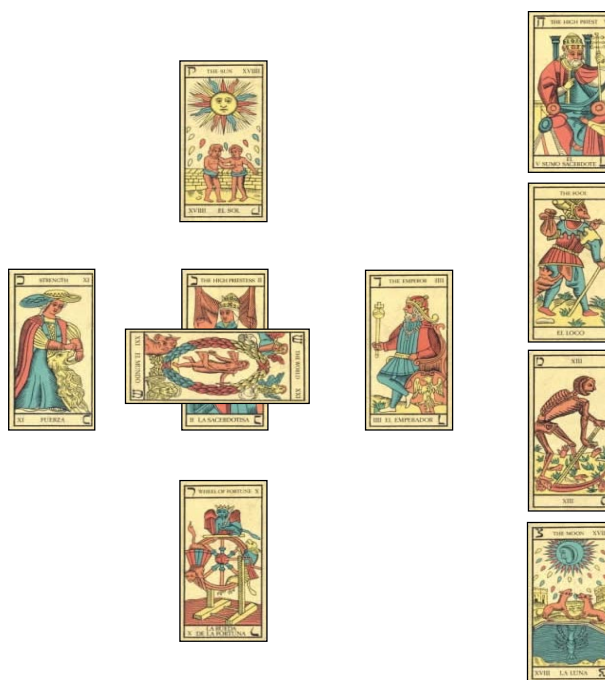
- **Garantía (G)**, que en el análisis será nombrada en una fórmula específica que debe reflejar claramente las relaciones lógicas del argumento, manteniendo constantes e identificables los valores de las posiciones de sujeto y predicado (o el antecedente y consecuente de la G),
- **Apoyo (A)**, que puede estar implícito en la garantía, varía de acuerdo al campo argumental y tiene carácter sustancial,
- **Datos (D)**, que remiten a un hecho puntual del mundo empírico, a una información parcial que se subordina a la generalización formulada en (G), y
- **Conclusión (C)**, que aparece como un enunciado justificado en el esquema: “la Garantía formula una implicación o generalización a partir de un Apoyo, estableciendo así un puente para pasar de un dato específico a una conclusión” ((Rivano, E. 1999a 39).

Aplicando esta lógica factual a una sesión de lectura del tarot, obtenemos rastros del nivel de argumentación que seguimos, esto es, del pegado de los productos de los mecanismos hasta aquí descritos. De un lado las categorías populares, del otro las posiciones en el esquema vital. Ambos son datos, cuya unión en cada caso es la garantía, apoyada por la práctica lingüística de la lectura del tarot. Repasemos lo que ya vimos:

(G) 'ARCANO en *posición de la cruz celta*' (esta G es una instrucción sobre las operaciones a realizar: extracción de categorías populares para la interpretación ARCANO en *posición de la cruz celta*).

(D) 'EL LOCO en *emociones íntimas*' (General): 'un loco sigue caminando e ignora a ese animal que lo sigue y le roba en tus emociones íntimas' (Específico).

(C) 'Debes seguir adelante con sus proyectos personales e ignorar obstáculos'.



Incorporamos el contexto de la tirada de las cartas y vemos LA LUNA en *el sujeto* (7): **INCERTIDUMBRE**, LA MUERTE en *factores ambientales* (8): **SOLEDAD**. El esquema temporal se conjuga en:

- (1) LA PAPISA: **CONCENTRACIÓN**
- (2) EL MUNDO: **COMPLECIÓN**
- (3) LA RUEDA DE LA FORTUNA: **DESTINO**
- (4) LA FUERZA: **CAPACIDAD**
- (5) EL SOL: **LOGRO, PLENITUD**
- (6) EL EMPERADOR: **ACCIÓN, CONCRECIÓN**

En la cruz vemos que el recorrido temporal del consultante aparece como cosa segura y feliz, y en la columna de especificación del consultante a una persona incierta y sola. En este contexto el loco es el consultante y esa soledad e incertidumbre son el animal que entorpece la actividad que viene realizando. Allí es donde emerge la máxima: (C) 'Debes seguir adelante con sus proyectos personales e ignorar obstáculos'. El modelo permite ver en cada posición de la cruz celta con su respectivo arcano un nodo argumental, que se inserta en la lectura total.

Así, tenemos que en el campo de la “adivinación” también opera una lógica argumental, como en el campo de la justicia, o de la ciencia, o de los jardines infantiles, etc. El modelo lógico factual aplica a estos otros campos si se trata es de describir una operación de la racionalidad en la producción de entendimiento.

En cada campo, sin embargo, debiera haber también un tipo especial de organización lógica o argumento. Para rastrear estos elementos propios de cada campo argumental debemos rastrear los apoyos a las garantías, pues éstos no son ni abstractos ni formales, sino que son el anclaje de la lógica factual en la cosa mundana, el lugar donde ocurren los argumentos. El campo de la adivinación tiene particularidades desde la perspectiva de sus apoyos. Cada tarocista desarrolla una manera personal de leer las cartas, y su apoyo es ser tarocista.

Vemos que a las garantías les basta como apoyo el razonamiento que la tarocista ejecuta en su interpretación. Vemos también que no tiene sentido desafiar estas garantías en el juego, porque justamente de eso se trata, que la tarocista razone como sabe hacerlo e interprete las cartas para el consultante.

## ANEXO

### **Sesión de lectura del tarot realizada el 12 de enero de 2005 con July Sandoval como tarocista**

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- JODOROWSKY, Alejandro (2004): *La vía del tarot*. Santiago: Grijalbo.
- POLLACK, Rachel (1988): *Tarot. El laberinto abierto*. Barcelona: Urano.
- RIVANO, Emilio (1999a): *De la argumentación*. Santiago: Bravo y Allende.
- RIVANO, Emilio (1999b): “Un modelo para la descripción y análisis de la metáfora”. *Logos*, Nº 9.
- RIVANO, Emilio (2004a): *De las expresiones idiomáticas*. Concepción: Serie lingüística, Universidad de Concepción.
- RIVANO, Emilio (2004b): *Clases de Argumentación*. Ms. Concepción.
- TOULMIN, Stephen. 1958. *The uses of argument*. Nueva York: Cambridge University.



ANEXO

**Sesión de lectura del tarot realizada el 12 de enero de 2005  
con July Sandoval como tarocista**

TAROCISTA. Sí, la primera que me vas a pasar, ésa eres tú... (LA PAPISA) Bueno, yo creo que buscando la sabiduría. O sea, tú estás totalmente conectada con el tema, buscando la sabiduría y estudiando, descubriendo los secretos, para poder descubrirlos, revelarlos, ¿te fijas? Estás totalmente comprometida – comprometida con lo que estás haciendo. Vuelvo a sentir que estás tremendamente convencida. Y es un tema personal, es un tema tuyo, tienes que hacer creíble lo que tú crees y con una fuerza interna, con una convicción y una intuición que seguramente traes de las vidas anteriores, ¿te fijas? Y con el poder intelectual del estudio, del resultado en tus manos. O creo que viene de una inspiración el estar trabajando con esto. De una inspiración... a lo mejor difícil de definir, pero que vino a ti por alguna razón importante. A lo mejor te dejaste llevar por esta necesidad de trabajar en esto, pero para entregar algo concreto, para (...) independiente de (...)

La carta que cruza, vamos a ver cuáles son las dificultades, ¿ya? Qué es lo que te cruza, lo que tienes que atravesar, eh... ¿tienes que construir puentes? O ¿el camino está fácil? (EL MUNDO). Yo siento que tienes que esperar que el tiempo se cumpla y que la tarea se cumpla. Yo siento que tienes la facilidad de lograr y de llegar a la meta. Porque hay algo en ti muy fuerte, por lo anterior también, que tiene que ver con la convicción. Si bien es cierto es una teoría para los demás, para ti es una verdad. Entonces, como ya haber recorrido el camino y en el fondo necesitas que se cumpla el tiempo, hacer las tareas que tienes que hacer, cumplir con las etapas y los plazos que tú te has dado y que necesitas y (...). O sea, la meta que te propusiste, que viene de algo muy personal, de algo muy intangible que lo vas a hacer tangible, se cumple y depende solamente de ti, o sea, imagínate como que ya lo hubieras alcanzado. EL MUNDO, ¿te fijas? Bien. Yo siento que cumples bien tu propuesta.

La tercera. Vamos a ver algo de historia de todo esto y por eso vamos a poner dos cartas. Un poco un pasado más lejano y algo más cercano.

CONSULTANTE. Ya. ¿Saco las dos juntas?

TAROCISTA. Casi un tema de destino.

CONSULTANTE. Je, je, je.

TAROCISTA. Casi un tema de destino. Yo diría que en algún minuto se te dio la oportunidad de esto que habías pensado o que habías desarrollado. A lo mejor no lo tenías tan claro antes, pero se dio el momento, se dio la oportunidad y te lo propusiste y estás en eso. Pero también, yo diría que la existencia, el tiempo, los ciclos, la sincronicidad de las cosas, siento que te dieron la basa. Te abrieron una puerta de poder trabajar y lograr esta meta que de alguna manera es una gran propuesta para ti y un tremendo desafío. Viene de que se está dando la oportunidad, estás trabajando con ello, lo logras. Siento que nada se interpone. Todo depende de ti, de tu gestión, y de todas las etapas que tengas que cumplir. Súper bien. Sabes que siento un, algo como conexión con... como conexión con una misión. Yo siento que... tú eres joven todavía, ¿qué edad tienes?

CONSULTANTE. Veintinueve.

TAROCISTA. Veintinueve. Pero igual (...) Siento que tiene que ver en algún sentido con misiones tuyas, a lo mejor es parte de la gran misión que tienes para tu vida. La misión no siempre tiene que ver con las metas de la encarnación. De repente la misión tiene que... es algo mucho más trascendental. La misión... Yo siento que EL SOL que es la encarnación y un poco el objetivo de por qué tú vives aquí en esta vida y de cómo lo estás viviendo, es solar, tiene que ver con tu signo y con todas esas circunstancias astrológicas. Pero hay una dimensión que tiene que ver... más cósmico que es como la misión que es más elevado y no siempre lo conceptualizamos concientemente, yo siento que de alguna manera los ciclos que vamos viviendo en la vida y etapas que se van cumpliendo van en el fondo a ser gran misión que es la misión que tú tienes

en el contexto de ser parte del universo. Entonces me da la sensación que esta etapa tuya, que este trabajo tuyo que es concreto, que es ahora, que tiene fecha, que se cumple, es parte de una gran misión que se te irá a aclarar más adelante. Siento que no es así no más, siento que tiene mucho sentido con tu vida. No sé si me entiendes; en lo concreto eso es tu tesis, te gusta, es una teoría no más, pero siento que es parte de algo mayor, eso es lo que quiero decir. No sé qué es, pero es parte de tu gran misión. Creo que si elegiste comunicación, es porque tienes que comunicar cosas comunicativas al mundo. Y dentro de esto, bueno, el tarot, pero en el fondo la necesidad de comunicar tu sabiduría. Y no estoy segura del tema de las vidas pasadas, pero creo que sí, no sé, ¿te fijas? Pero a lo mejor en esta encarnación tuya tu tema es comunicar lo que aprendiste en otra oportunidad y mágicamente (...) el tarot, que tiene mucho tiempo. A lo mejor ahí están las claves de lo que tú tienes que comunicar en esta primera etapa. Puede que en otra sea otra cosa, pero siempre comunicar. En el fondo es como comunicar algo tuyo. Yo siento (...) comunicar. Algo que viene de ti, que lo has elaborado, que lo has depurado ahora. Pero que a los 45 ó 50 será otra cosa dentro de la línea de la comunicación. A lo mejor ahora el instrumento, ¿te fijas? Es el tarot. Pero pudiera ser que después sea otro, pero el tema es comunicar. ¿Y qué es lo que comunicas? La sabiduría que de alguna manera está guardada (...) ¿Tiene sentido para ti?

CONSULTANTE. Sí, completamente.

TAROCISTA. Pásame entonces las cartas que faltan que, si no me equivoco, son seis. Esto es como, para mí, en esta tirada, esto es como lo más importante porque es como la partida. Y de ahí, no sé. ¿Te fijas? Es como, como... como la esencia un poco, las primeras cartas, las primeras posiciones. Como un poco de dónde... son las mismas... como el fundamento, ¿te fijas? Por lo menos ahora... van cambiando según los momentos. Se mueve, se forma diferente, pero esta plantilla es la misma.

CONSULTANTE. Aquí están las...

TAROCISTA. Sí, aquí está la tirada. Ésa es la tirada. Ya, yo te las saco. ¿Te conectaste con lo primero que te dije?

CONSULTANTE. Sí, completamente.

TAROCISTA. Hay un saber, una sabiduría que es necesario comunicar. Y en este ciclo (...) el tarot, pero podía haber sido otra cosa. Desde luego que el tarot para ti tiene mucho significado. Podría haber sido otra cosa, pero en todo caso viene de lo que tienes guardado. Tienes que entregarlo depurado, cierto, que lo entienda tu generación y de acuerdo a lo que tu generación también exige. Por eso que lo siento como misión, te fijas, porque tienes que actualizar y tienes que –yo diría– adecuar tu idioma, tu lenguaje, tu comunicación a tu generación porque a ellos les estás hablando. Les estás hablando a tus profesores, les estás hablando a tus compañeros, a tus amigos, a tu generación. Entonces esto trabajado, desde tu profunda sabiduría seguramente viene desde más allá, de otras vidas seguramente. ¿Ya?

CONSULTANTE. Mhm.

TAROCISTA. No sé. Vamos a seguir, ¿cómo habla esto? Cómo estás enfrentando esto, como persona. Salgámonos de la misión, de la cosa profunda. ¿Cómo lo estás enfrentando esto tú? Cómo lo estás proyectando en la vida terrenal y concreta. Tú.

CONSULTANTE. ¿Me puedo fumar un cigarro?

TAROCISTA. Sí, no hay ningún problema (...). Primero cómo te estás proyectando mentalmente a partir de lo que aparentemente se cumple muy bien en esta etapa... ¡Qué felicidad más grande! O sea, que se (...), que se logre, que tanga su título, que esto te permita trabajar, que esto te permita, bueno, tener la plata que necesitas; que puedas realizar también en la vida terrenal tu felicidad, tu brillo, tu éxito, tener trabajo, hacer lo que te gusta hacer, quieres realizarlo, vivirlo, vivirlo, pero a plenitud, vivirlo, experimentar, casi aplicarlo, ¿te fijas? Eso es lo que tú quieres; yo creo que lo vas a lograr, porque hay una tremenda convicción, hay fuerza interna para hacerlo, es como que está dado. Es como que el camino estaba diseñado para ti... entregar esto que estás... que además te vino a ti (...) diferente.

A ver cómo lo enfrentas. Con susto, o sea, me vuelve a salir lo mismo (*LA LUNA*). O sea, igual cuando tú te metes en tu cuerpo y te enfrentas a las personas, o sea, yo siento igual un nivel de angustia y de inseguridad, de... como de hacer camino para llegar a este resultado y que te lo entiendan y que te lo acepten y que evalúen positivamente esta teoría tan nueva que tú tienes de trabajo. Susto, veo susto y nerviosidad también creo. De repente no te crees lo tremendo que va a ser y lo bueno que... y lo bien que te va a ir. Puede que a lo mejor no te sientas de repente muy apoyada, ¿te fijas? Sola en este mundo y con esta gran tarea que tú te diste, ¿te fijas? Nerviosa y un poquito de susto. Vamos a ver cómo el entorno, el medio... puede ser tu familia, ¿vives con tu familia?... ¿sola?

CONSULTANTE. Más o menos.

TAROCISTA. ¿Pero solita?

CONSULTANTE. Sí...

TAROCISTA. Complicada. Sola. Que puede ser en tu familia, que puede ser en la universidad, cómo te apoya el entorno, tu vida que te rodea en esta gestión que tú estás haciendo. (*LA MUERTE*) Nada. No te apoyan. Por eso que se te hace difícil. Siento que no te apoyan, siento que no te apoyan como necesitas, cómo tú quieres. Ellos creen que te apoyan, no sé... Pero tú sientes que estás haciendo esto, que estás remando contra la corriente. En todo lo que significa hacer un proyecto y... estás pasando un momento difícil, súper difícil en lo personal, ya, y en el fondo tienes que pasar, y aceptar, y sentir que tienes que hacerlo sola... Es muy difícil para ti recorrer este camino. Eso. “No me comprenden, no me ayudan, me han abandonado”

Y voy a poner aquí como cuál sería tu ilusión. Porque esto puede verse como tu ilusión o como la creencia que tú tienes. Veamos... o las etapas que tienes que superar también. (...) (*EL LOCO*) Creo que tú tienes que seguir tu camino sola. Yo creo que hay una necesidad fuerte de desarraigarte y de desapegarte, porque tiene que ver con una expectativa tuya.

CONSULTANTE. ¿Perdón?

TAROCISTA. Una expectativa tuya también. O sea, esto de sentirte abandonada, de sentirte que estás sola es también una expectativa tuya que te ayuden y en la forma que tú quieres.

CONSULTANTE. ¡Ah! ya, ya, ya.

TAROCISTA. De repente nosotros los humanos, o sea, basamos nuestras necesidades en los demás. Estoy siendo bien imparcial tratando de mirar... Y queremos que la mamá, el papá, el pololo, el profesor, nos ayude o nos quiera desde nuestra manera, y desde tu manera tú sientes que te abandonan y que no están contigo. Pero ellos pueden decir “pero si yo la ayudé, ¿cómo que no la ayudé”. O sea, es tu frustración, independiente que también pasen cosas difíciles alrededor, es que te están dejando sola. Y que tienes que (...) solita. Entonces, el tarot qué te dice: Mira, sigue. Deja, deja, deja, deslígate. No le des mucha atención a esa parte. Haz tu camino, libérate, sigue, sigue, sigue, ¡sigue! Porque en ese camino y en ese viaje es donde vas a encontrar lo que estás buscando. No lo vas a encontrar en quedarte pegada. No. Además que vas a perder fuerza y tú vas a perder fuerza y tú necesitas fuerza para terminar tu proyecto. No te puedes quedar dándole vueltas y perdiendo energía en eso que no puedes resolver. Tienes que esperar que el tiempo se encargue de resolver esta parte que te duele, que te afecta y que te complica en este momento. Esta parte muy personal y muy íntima.

Y voy a abrir ahora ésta y ésta a ver cómo se resuelve tu tema, desde tu tesis, las expectativas que tienes, etcétera, etcétera.

EL PAPA y EL EMPERADOR. Yo diría que se resuelve en la medida que tu haces una gestión bien hecha, en la medida en que te responsabilizas. En la medida en que pasas las etapas rigurosas de la ley (...) cosa de normas. Las fechas serán, los reglamentos. O sea, yo siento que tienes que ser muy rigurosa, que tienes que ser... que tienes que seguir muy bien las líneas de la familia y de la escuela y de la universidad (...) Por ejemplo, a lo mejor “bueno, pero si usted tiene esta teoría, pruébemelo”. Seguramente va a estar muy evaluado o muy criticado tu tema. Son personas u son instituciones que necesitan evaluaciones concretas. “Pruébeme, pruébeme, tráigame material que avale lo que usted está diciendo”. ¿Te fijas? Entonces siento que te va a ir bien,

pero significa que tienes que ser pragmática también y concreta. Porque a la hora de evaluar, no operan las intuiciones. Esto es intuición lo tuyo. Opera y es válido el  $2 + 2$  son 4. Lo que comprueba. Bueno, yo me imagino que esta es una experiencia que tú tienes que entregar. De, de... como de laboratorio que tú has hecho para comprobar que tu teoría es válida.

Ahora, si yo lo veo como el resultado de tu tesis, de tu parte profesional, siento que estás muy bien evaluada, pero bastante exigida. O sea, no te van a regalar ni medio punto. Y si te aprueban va a ser porque lo has hecho bien. Yo diría que la evaluación de que si es válido o no lo que tú estás haciendo. Si lo veo a nivel de tu profesión, creo que logras un lugar de estabilidad para trabajar. Creo que puedes lograr ese sueño que tú tienes de estar trabajando, de tener tu plata, de estar haciendo lo que tú quieres. Es bastante ceremonial, o sea, como que tienes que pasar por el sermón. Y esto te duele, pero el tema es que lo vas a hacer bien (...).

Si lo veo desde el amor, esto si lo miro desde el amor, creo que tú vas a tener una pareja y un matrimonio.

CONSULTANTE. ¡Chuta!

TAROCISTA. No hoy ni mañana. Como expectativa a futuro. Como futuro. Creo que vas a tener una persona que te va a dar la posibilidad de establecer un hogar (...)

O sea, pareciera que las etapas las vas a ir cumpliendo. Parece que vas a ir cumpliendo también con tu deseo, pero en la medida de que tu cumplas con esa severidad, con esto que te exige la vida a través de las personas. ¿Me entiendes lo que te digo?

CONSULTANTE. Sí, si, si.

TAROCISTA. Nada es fácil. O sea, nada te va a resultar fácil. Pero hay tanta convicción, hay tanto deseo dentro de ti; aunque hoy día te sientes abandonada. No sé si tienes amor, seguramente, a lo mejor, no tienes amor (...) Tú estás pasando todas esas cosas, del abandono, yo siento que tienes una expectativa, porque para mí eso es la expectativa.

Encuentras un hombre, una pareja, que se compromete contigo. Que puede llagar a formalizar. Siento que hay matrimonio con esto (*EL PAPA*), porque podría ser pareja.

Esto también me dice que cumples tus metas, tus proyectos... y si quisieras casarte, podría ser esta la carta. Entonces la lectura del tarot tiene muchas miradas y muchos momentos; si tú estás canalizando, si hay una conexión con esa persona, puede irse alargando en el tiempo. A veces se queda en (...) no lo sabes nunca. Pero no lo estás pasando bien, estás con pena y tengo la sensación de que te sientes abandonada... Pero, en el tiempo, esto se va a llenar de, yo diría de... del cumplimiento de tu deseo de estar feliz, estar contenta, estar – sobre todo – dentro de una institución estable.

Solamente un tiempo vas a estar sola (...) o sea, tú tienes que seguir pechando por tus proyectos mes a mes, año a año. Y en la medida en que vayas cumpliendo como con esas tareas, pareciera que la vida te otorga lo que quisiste, lo que deseas.

## LOS TEMAS ABSOLUTOS

### RUPTURAS E INTEGRACIÓN EN EL DISCURSO DIALÓGICO DESDE UNA PERSPECTIVA COGNITIVA

Andrea Cucatto

Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas, Facultad de Humanidades,  
Universidad Nacional de La Plata | Argentina  
[cucatto@arnet.com.ar](mailto:cucatto@arnet.com.ar)

#### Resumen

Trabajar la tematicidad desde una perspectiva cognitiva presupone la elaboración de un conjunto de herramientas conceptuales y metodológicas adecuadas para observar, explicar, y, sobre todo, comprender el comportamiento azaroso (subjetivo) del lenguaje natural en sus diversas manifestaciones. En este sentido, si se considera el discurso dialógico y se estudia en él la “tematización” como uno de los dispositivos mediante el cual se construye y simboliza verbalmente la escena, puede identificarse y analizarse un “construal” (Langacker, 1987; 1998) específico y recurrente que denominaremos “tema absoluto” (Cucatto, 2004). Es el propósito de esta ponencia caracterizar los “temas absolutos” en el diálogo como una de las formas de gramaticalización más marcadas (Heine, 1997; Haimann y Traugott, 1993; Traugott, 1995). En efecto, en este contexto de ruptura (prosódico, categorial y sintáctico) instaurado por los “temas absolutos” se evidencia tanto una discontinuidad por la que se espacializa, de un modo peculiar, el acto de decir y aquello que se dice, como una forma de continuidad o linealización de estructuras con alcance asimétrico que garantiza que se produzca algún tipo de integración discursiva de acuerdo con las hipótesis que, a partir de las restricciones que impone la situación comunicativa, elaboran los propios hablantes. Se demostrará de qué manera, a través de los “temas absolutos”, el sujeto conceptualiza el mensaje en tanto la posición del sintagma tematizado iconiza aspectos vinculados con la planificación o la especulación del modelo de texto/discurso discurrante desarrollando estrategias de gestión de información y control referencial en el juego interactivo hablante/oyente.

Ya sabemos que el lenguaje comporta la propiedad de la *tematicidad*, esto es, la capacidad de hablar tanto acerca del mundo como de él mismo hablando acerca de ese mundo. De este modo, los objetos que están fuera de la lengua se transforman en objetos textuales/discursivos. En el caso particular del diálogo, esta *tematicidad* ofrece su máxima expresión. En efecto, podemos afirmar que, en todo diálogo, los objetos textuales/discursivos se construyen –en la medida en que es el propio acto verbal el que crea su universo de referencia–, se co-construyen –dado que cada formulación de un objeto se inscribe en la reciprocidad de perspectivas que adoptan los participantes– y se reflejan –puesto que el texto/discurso al tiempo que habla sobre dichos objetos marca su propio acto de decir y sus estrategias de construcción–. Es, sin duda, esta capacidad de construcción, co-construcción y reflexividad lo que nos permite hablar de procedimientos metatextuales o metadiscursivos y, en consecuencia, de diversos grados o niveles ligados al estudio de los *temas* textuales/discursivos y aún de la *tematicidad* en la lengua. Llamaremos, en nuestro trabajo, *tematización* a las operaciones lingüístico-cognitivas por medio de las cuales se construye el *tema* de un texto/discurso que, en los

diálogos, marcará tanto la posición singular, diferenciada del hablante frente al *tema* de su decir así como también la relación que éste adopta frente a la posición actual o virtual que asume o asumiría su oyente.

Por otro lado, más allá del carácter eminentemente polifónico del discurso dialógico puede verse también que el encadenamiento textual/discursivo es raramente lineal y, en ocasiones, sólo es posible registrar en los diálogos una continuidad temática a partir del seguimiento de algunos medios lingüísticos, como, por ejemplo, trazas, anáforas, más allá, claro está, de las marcas suprasegmentales que, a pesar de su rol tan importante en el estudio del diálogo, no ocuparán aquí nuestra atención. Además, el contenido temático en una interacción dialógica suele ser complejo y es raro que se releve en su desarrollo un solo tema a la vez al tiempo que un gran número de textos/discursos construyen su tema sin explicaciones respecto del mismo y desarrollan, por el contrario, verdaderos temas implícitos. En realidad, sabemos que tanto la coherencia de los textos/discursos elaborados por los participantes como la colaboración que se produce entre los mismos es un asunto de grado. También sabemos que cuando se produce alguna discrepancia entre los modelos mentales del texto/discurso elaborados por alguno de los participantes, especialmente, en lo concerniente a la construcción del tema, toma lugar lo que podría llamarse una “negociación del tema”, proceso que, además de cumplir otras funciones como disipar la conversación, generar empatía u otras funciones sociales, sirve para incrementar la posibilidad de que los textos/discursos elaborados por ambos participantes sean similares. Del mismo modo, también sabemos que cuando el texto/discurso tiene poca coherencia o ésta está poco unificada o cuando se trata de una interacción poco cooperativa, cada hablante guardará su propia representación del texto/discurso, su propia contribución –quizás dos representaciones unidas por débiles rótulos–. Mientras que, por el contrario, cuando el intercambio es más colaborativo, con alguna coherencia temática unificada, tal vez cada hablante guarde una representación de su propia versión de la interacción.

Por estas razones, trabajar la tematización desde una perspectiva cognitiva presupone la elaboración de un conjunto de herramientas conceptuales y metodológicas adecuadas para observar, explicar, y, sobre todo, comprender el comportamiento azaroso (subjetivo) del lenguaje natural en sus manifestaciones temáticas.

En general, la literatura ha destacado que la tematización constituye uno de los operadores textuales/discursivos más importantes dado que indica el marco nocional, es decir, el cuadro espacial, temporal o individual –plano cognitivo y plano verbal– dentro del que se sostienen las predicaciones principales así como también permite señalar tanto los ciclos referenciales que se desenvuelven en un texto/discurso cuanto las estrategias empleadas por el hablante para la gestión y el control de la información que éste desea comunicar. La tematización se conecta con lo que podríamos denominar “puesta en escena”, o sea, la situación del contenido proposicional representado dentro de un entorno pragmático (cognitivo, sociocomunicativo, físico o lingüístico) dado que allí se conciben –se conceptualizan y colocan los eventos y los encuadres de los mismos–, según un punto de vista adoptado. Más puntualmente, autores como Culioli (1990), Pottier (1992), Langacker (1987, 1998) han señalado, desde posturas diferentes aunque complementarias, que toda estructura lingüística exige un “punto de referencia” o “marco” enunciativo para constituir un texto/discurso natural puesto que se produce una tensión entre el sujeto predicador, es decir, el que aprehende el evento representado bajo la forma de un proceso lingüístico y el sujeto hablante, esto es, la instancia original que pone en marcha el texto/discurso como forma de comunicación, siendo que, en ocasiones, el

segundo se inscribe en el primero y se transforma en sujeto y objeto de conceptualización. En los casos de marcación temática más débil, el marco enunciativo no constituye un término sintáctico y no tiene efecto sobre la orientación predicativa pues forma parte de un dominio nocional continuo, en el cual el contexto se distingue simplemente del enunciado, no existe cerramiento del exterior, los dos espacios son adyacentes y sin ruptura –la predicación sobrepasa a la enunciación, el evento se destaca sobre la subjetividad y se forma un contexto denso–, por ejemplo:

A: ¿Qué pasó?

B: Los chicos se comieron la torta recién sacada del horno.

Sin embargo, en los enunciados más fuertemente tematizados, se opera una “diferenciación” del dominio nocional: uno de los dos espacios corresponde al punto de vista del predicador que aprehende el evento desde el interior del enunciado y el otro, corresponde al punto de vista enunciativo o coenunciativo que, desde el exterior, delimita el alcance de la enunciación; en este caso, los dominios se separan y se forma un “dominio discontinuo” o “discreto”; generalmente, la diferenciación marcada por el término temático es de orden cualitativo y caracteriza el paso del estado no-p al estado p indicando, así, una ruptura dentro del texto/discurso mismo que genera una mayor significación; se produce un cerramiento desde el exterior y se crea un contexto disipado, una “crisis” sobre la lengua:

A: ¿Quiénes se comieron la torta?

B: Los chicos fueron (los que se la comieron).

En suma, cuanto mayor es la fuerza temática de una expresión, más se asocia a contextos de ruptura, más se vincula con la subjetividad y resulta más sensible a la injerencia de fuerzas externas a la lengua misma.

Asimismo, se suele afirmar que la tematización pone en relación tres niveles estructurales del mensaje lingüístico: el sintáctico, el semántico-referencial y el pragmático o textual/discursivo. El tema, considerado como un segmento lingüístico que reenvía a un objeto (extralingüístico) de la predicación, es un universal en todos los lenguajes aunque presenta cierta variación en la codificación sintáctica en los sistemas de las lenguas, por una parte, y en las formas de organizar el material lingüístico de cada texto/discurso, por otra. Principalmente, se trata de una codificación posicional, de precedencia y adyacencia. Tal situación se debe, más bien, a razones perceptuales y cognitivas evidentes: el hablante señala a través del tema la base de la predicación siguiente facilitando, así, la recepción y aprehensión de su mensaje verbal. En este sentido, y considerando la existencia de principios pragmático-cognitivos que regulan el proceso de comprensión y de producción de dichos mensajes, podemos afirmar que la posición y, sobre todo, la funcionalidad de los sintagmas temáticos, deben ser comprendidas en operaciones de alcance mayor, como luego demostraremos en nuestro desarrollo del *tema absoluto*.

En este sentido, la norma suele ser hacer que en el texto/discurso codificado verbalmente los temas, esto es, las entidades “perceptualmente salientes” y “temporalmente estables” –simbolizadas como nombres– resulten rótulos para la información vieja que soporta la nueva información. A su vez, la accesibilidad referencial necesaria para crear la denotación de un texto/discurso se explica a partir de la interfase del dicho tex-

to/discurso conectado con las tres fuentes contextuales: a) el contexto deícticamente compartido; b) el contexto genéricamente compartido –contexto cultural– y c) el contexto textualmente compartido. Sin duda, estos tres contextos tienen existencia mental y, en su propia constitución, aúnan aspectos cognitivos, socio-culturales, comunicativos, físicos y también lingüísticos.

Por otro lado, los factores que afectan la presencia de los temas en los textos/discursos son:

1. La continuidad entre un tema actual y su última ocurrencia en el texto/discurso precedente (aspecto que, a su vez, afecta la referencia y correferencia) y su contrario, la “gap” o la distancia.
2. La complejidad referencial del texto/discurso precedente, es decir, cuántos temas –referentes– pueden competir como antecedentes según el “modelo de texto/discurso construido” en el segmento anterior.
3. La información redundante del cotexto anterior –información semántica y temática.

Así, por ejemplo:

A. ¿Lo viste a Luis?”

B: Sí, estaba mejor.

\* A. ¿Los viste a Luis y a Juan?

B: Sí, él estaba mejor.

A. ¿Los viste a Luis y a Juan?

B: Sí, Juan estaba mejor.

Existen, además, diferentes tipos de *tema* de acuerdo con su contribución a la dinámica del texto/discurso: proposicionales, textuales, del hablante o del hablante/oyente en la medida que permiten, respectivamente, construir los eventos representados, el texto/discurso que los representa, el sujeto desde cuya perspectiva se configura el texto/discurso que representa los eventos y, finalmente, la interacción hablante/oyente que representa el hablante para lograr que su texto/discurso y aquellos eventos que éste representa sean también representados por su oyente de acuerdo con la propia orientación que el primero le imprime.

Desde el punto de vista de su posición, ya planteamos que el recurso a la frontalización del sintagma tematizado cobra, en casos como los del discurso dialógico, una especial relevancia. Al respecto, debe señalarse que cuando hablamos de frontalización no hacemos sólo referencia a la posición de dicho sintagma al comienzo del enunciado, sino también a la posición central o final del tema, encerrado en un contorno entonacional, sintáctico o semántico propio puesto que en estos casos puede considerarse como un modo de frontalización que marca los lindes de las fases o movimientos enunciativos que conforman una intervención.



Así, por ejemplo:

1. A: ¿Qué querés?  
B: Agua, quiero.
  
2. A: ¿Qué querés?  
B: Quiero algo, agua
  
3. A: ¿Qué querés?  
B: Quiero algo, agua, o cualquier otra cosa.

Instalan el tema en cuadros de significación diferentes parafraseables por los enunciados siguientes: “agua sí y solo agua, quiero”, en el primer caso; “Quiero algo pero de entre todas las cosas que puedo querer, te enuncio que quiero agua”, en el segundo caso; y “Quiero algo pero de entre todas las cosas que puedo querer, te enuncio que quiero agua y te enuncio que, si no hay agua, voy a querer cualquier otra cosa”, en el tercer caso, por ejemplo. Sin duda la posición inicial, la precedencia y la adyacencia operan en las tres instancias pero creando relaciones de sentido diferentes.

Por otra parte, es verdad que, si bien existen temas prototípicos que coinciden con rasgos tales como la referencialidad, la función evidencial, la relación con el universo representado, la menor sensibilidad a la modalidad, la definitud, la estructura sintáctica, la valoración en retroceso, el funcionamiento respectivo, la linealidad, las marcas de caso y concordancia, la ausencia de acento y pausa y la recursividad (Cucatto, 2004), existe, en las diferentes actualizaciones textuales/discursivas, en general, y, en el discurso dialógico, en particular, una manifestación heterogénea y variada. De este modo, puede formularse una gradiente a través de la cual se despliega el espacio de categorización de la tematización y que se caracteriza por marcaciones de temas diferentes:

Tema / tópico / postemas / tema fuerte o foco / tema absoluto
---

En realidad, el espacio categorial de la tematización abarca:

- ligador –continuador de lo que precede–,
- punto de vista o entorno modal que informa acerca de: la ventaja o marco de visión, el grado de verdad que asigna a aquello acerca de lo cual habla o el juicio apreciativo;
- tema: cuadro proposicional y soporte lexical disjunto respecto del predicado;
- se habla también del “postema” que, contrariamente al tema inicial, destinado a servir como base común del intercambio, tiene como función cerrar sobre ella misma la predicación, autonomizarla y conferir a la secuencia que cierra el valor de un comentario cualitativo;

A través de esta gradiente se puede observar que se producen casos de temas periféricos, como es el caso de lo que llamamos *temas absolutos* o “cuadros absolutos”. En estos *temas absolutos*, de gran presencia en el discurso oral y dialógico, las relaciones de dependencia no se expresan sino a través de la ruptura: la independencia sintáctica, fonética y conceptual, adoptando, en este caso, un valor pragmático de suma relevancia. Estos *temas absolutos* son, en alguna medida, similares a las dislocaciones, a las topicalizaciones o a los “nominativo pendens”, pero se diferencian de ellos en que están mucho menos integrados al segmento siguiente del cual conforman el tema –no hay, por ejemplo, re inserción posible o elemento correferencial–:

A: ¿Cómo te fue el sábado?

B: La fiesta, ¡qué gente!

¿¿ A: ¿Cómo te fue el sábado?

B: La fiesta, ¡ahí qué gente macanuda!

De esta manera, como la ruptura es mayor, el tema debe ser evaluado en términos extraproposicionales por el que se “objetiva”, esto es, se muestra el cuadro individual del sujeto que se marca como fuente de su enunciado, como voluntad o el punto de vista para participar del texto/discurso; aquí, entonces, la tematización ejerce una función metacomunicativa.

Es, justamente, el fuerte contexto de ruptura: prosódica o gráfica categorial y sintáctica (caso y concordancia) lo que evidencia que los *temas absolutos* tienen más función textual/discursiva, es decir, semántico-pragmática que sintáctica. En efecto, si consideramos que la unidad de mensaje es un concepto que se adopta para referirse a una unidad de comunicación que se inicia con un tema y concluye con un foco de nueva información, podemos observar que, mientras los *temas* se eligen como el punto de partida que va a establecer la perspectiva principal a partir de la cual el resto de la unidad de mensaje se desarrolla, los *temas absolutos* muestran un comportamiento claramente diferente. No se trata, como en los temas simples, de una forma de conjunción o continuidad que marca el desarrollo de la unidad informativa sino que se exhibe, más bien, a través de formas disjuntas y adjuntas que constituyen índices de actitud del hablante y el oyente y actúan a modo de marcos cognitivos, creando un entorno de la predicación posterior y algún tipo de vinculación particular con la anterior.

Las “proposiciones mentales” –es decir la reconstrucción que se realiza de la superficie lingüística de la unidad de mensaje, elaborada a partir de la especulación que realiza el hablante del modelo de texto/discurso que se está desarrollando y suponiendo, además, cuál será el de su oyente– suele aparecer, en los *temas absolutos*, con formas incompletas, trucas o desmembradas en la medida en que, cuanto más incompletos sean los sintagmas éstos tenderán a actuar más con función metalingüística. Cuando esto ocurre, la proposición mental se reconocerá mejor por sus contornos entonacionales o gráficos y por su empaquetamiento temporal que por sus características gramaticales pues poseerá un tipo de prominencia especial.

Por otro lado, esta complejidad se sustenta también en el hecho de que la coherencia temática de un discurso es multiproposicional puesto que el pensamiento actúa asociativamente y en forma de red, por lo que la estructuración temática estará relacionada tan-

to con la continuidad como con la recurrencia y se proyectará también en la coherencia referencial, la coherencia temporal, la locacional y la coherencia de la acción-evento. Además, en el discurso dialógico, la ruptura del orden lineal, de la sucesión, lejos de ser explicada como un simple “lapsus”, deben ser vista más bien como constituyendo lo que podrían llamarse “puntos sensibles” de organización de la información textual/discursiva (cambio de tema, conclusión o introducción) siendo que, hasta un mismo sintagma, dentro del intercambio y en distintas ocurrencias, puede variar su estatus marcando una génesis en su propio proceso de construcción de los sentidos comunicados.

De ahí que el caso que estamos trabajando, los *temas absolutos* presenten características de sumo interés. Como ya hemos destacado, el tema, considerado desde el punto de vista semántico-referencial, posee ciertos estatus: representa una entidad “dada” o “conocida” ya que el hablante marca el referente según su hipótesis subjetiva –formada a partir del contexto lingüístico y situacional– sobre la conciencia de su oyente. Esto es, a medida que el hablante presuponga que aquello de lo que habla constituye una información nueva para su oyente, o piense que su oyente tendrá dificultad para comprender por alguna razón, o, simplemente, no haya decidido qué decir, marcará la información con más material lingüístico o quebrará las leyes sintácticas imponiéndoles, por así decir, otras de otra naturaleza, y cifrará, además, en la lengua esta elección. Podríamos afirmar que iconizará dicha elección puesto que gramaticalizará (Heine, 1997; Haimann y Traugott, 1993; Traugott, 1995), de algún modo, la “diferencia” entre alguna información relacionada con el acto de decir y aquello que efectivamente dice:

[...] the more descriptive, surprising, discontinuous or hard to process a topic is, the more *coding material* must be assigned to it. (Givón, 1983a: 18)

Del mismo modo, la indicialidad de los sintagmas temáticos suele vincularse con la orientación egocéntrica o antropocéntrica que los hablantes solemos imprimir a nuestros textos/discursos puesto que las formas temáticas fuertes, como lo son los *temas absolutos*, tienden a codificar información relacionada con la experiencia o la incorporación del sujeto de cognición o de percepción en el discurso.

En los *temas absolutos* en los que el quiebre es mayor y en los que los sintagmas que los representan suelen caracterizarse por su brevedad y por no poseer siempre marcas explícitas de conexión ni con la secuencia anterior ni con la posterior, se observa, entonces, una evidente tensión entre “ruptura” –discontinuidad que distancia entre el acto de decir y lo que se dice– e “integración” –continuidad, temporalización o discurrir textual/discursivo– que permite contextualizar la intervención y garantizar la coherencia de la misma, presentando una linealización de la estructura marcada con un alcance asimétrico y elaborada a partir de inferencias.

Por su posición externa y frontalizada, se relaciona con el marco o contexto, expresable a través de “grounding” o punto de vista que conduce al “construal” (Langacker, 1998) subjetivo de una escena. Desde este punto de vista, si se piensa en la iconicidad, es decir, que la superficie lingüística espeja el modo como se conceptualiza el mensaje puede decirse que la posición marca la planificación o la especulación sobre el modelo de texto/discurso que se discurre y que discurre. Podría hablarse de punto de anclaje –información en la memoria textual/discursiva– y de traza de punto de anclaje –traza lingüística de la información– ya que la tematicidad estaría ligada tanto a la enunciación como la coenunciación, la puesta en acto lingüístico, el encadenamiento textual/discursivo, la alternancia de turnos, el “rapport” del texto/discurso. Desde esta perspectiva los *temas absolutos* constituyen puntos de anclaje en estrecha vinculación

con esa planificación o especulación del modelo de texto/discurso en la medida en que pueden ser explicados a partir del desarrollo de estrategias de gestión de información y del control referencial en el juego interactivo dialógico entre el hablante y el oyente.

En los *temas absolutos*, dado ese fuerte grado de ruptura y la ausencia de trazas lingüísticas, parece romperse, más bien, con algún aspecto de la situación planteada en el modelo de texto/discurso anterior, pero ¿qué aspecto de la planificación del interlocutor detalla?, ¿qué dominio nocional está en juego: algo referido a la proposición, a la temporalidad, a la perspectiva, al modo, a la modalidad, a la interacción o a la situación comunicativa, en general?, ¿para qué lleva a cabo esta ruptura? Esto, además, está complementado con la pausa: el hablante decide qué va a decir y cómo va a continuar –tiempo de procesamiento– pero también decide sobre el tiempo interaccional –el hablante puede comenzar a decir algo sin compromiso de lo que va a decir después y espera una pista del oyente, o una especulación propia para agregar una construcción–. Tales cuestiones pueden tener que ver tanto con las características de la oralidad como con estrategias comunicativas específicas, que podríamos llamar estrategias de control retórico. Habría entonces, también cierta gradualidad que permitiría informar sobre diversas estrategias de construcción de los *temas absolutos*.

Sin duda, los *temas absolutos* alcanzan a diferentes niveles del mensaje: actúan como un cuadro de la predicación siguiente; producen un tipo de anclaje diferente en el contexto mencionando elementos del espacio textual/discursivo o expresan la voluntad del hablante de participar o de intervenir en el texto/discurso (manifiesta una empatía o “puesta en habla”). Podría afirmarse, así, que los temas o cuadros absolutos actúan como “citas” y sirven de anclaje metacomunicativo puesto que no tienden a referirse –aunque pueden hacerlo– a una entidad extralingüística (en la que un sintagma definido o indefinido podría ser indispensable), sino a una parte del texto/discurso y tienden a mostrar alguna particularidad formal o funcional del mismo.

Las funciones metalingüísticas con que pueden relacionarse los *temas absolutos* son:

a) **Metalingüísticas**: negocian propiedades fonológicas, morfológicas, léxicas y sintácticas del mensaje expresado verbalmente, por ejemplo:

A: ¿Sabías que Lucrecia está de viaje?

B: De viejos, no para nunca para poder ascender.

b) **Metalocutorias**: exponen propiedades físicas y condiciones de producción y recepción del mensaje, por ejemplo:

A: La panadería está cerrada. Hay que ir al supermercado para buscar la levadura

B: Órdenes y más órdenes. Estoy verdaderamente harta.

c) **Metadiscursivas**: puesta a punto de la organización semántica, operaciones discursivas en curso, figuras retóricas, por ejemplo:

A: Las fiestas, este año no termina más.

B: Sí, y hay que salir a hacer las compras con los exámenes encima.

A: Un descanso, después sigo.

B: Bueno, pero no te vayas a escapar.

d) **Metainteraccionales**: que reglan el evento comunicativo en su realización no propiamente lingüística, por ejemplo:

A: María Belén se fue a vivir a Barrio Parque.

B: Reíte, el barrio le quedó chico.

A: ¿Cómo fue el último recital?

B: La frutillita de la torta, hubo bengala, mucha bengala.

Y pueden, además, funcionar dentro de la dinámica del intercambio como:

a. Sujeto de secuencia con un alcance mayor, por ejemplo:

A: La inseguridad en las calles, ¿cree usted que el problema persiste?

B: Aún continúa, pero estamos haciendo lo posible para combatir la delincuencia.

A: ¿De qué manera?

B: Comprometiendo más personal y ejerciendo un control más estricto

.....

b. Marcación de un tema o tópico establecido, en el que su novedad no es precisamente su estatus referencial sino su predicación o la proposición entera que se les atribuye; aquí se reactiva en el cuadro textual.

A: ¿Fuiste al departamento nuevo?

B: Sí, ayer.

A: La entrada con esa araña, la decoración me impactó.

B: Sí, la verdad es que esa casa me pareció divina.

c. Establecimiento de un tema o tópico nuevo que, en general, están ligados a un tema central o que tienen valor contrastivo con otros, por ejemplo:

A: Comente brevemente el concepto de signo lingüístico de Saussure.

B: La lengua... El signo tiene dos caras que son inseparables.

A: Dos caras, ¿sabe usted por qué esto se plantea así?, ¿cuáles son esas caras?

.....

d. Marcación de temas nuevos como sujeto de secuencia –presencia de formas definidas que actúan como verdaderos “títulos” cuya función es, más bien, de organización temática–, por ejemplo:

A: El mueble con vidrio, no sé dónde puse las cosas.

B: Fijate que los frascos deben estar todavía en las cajas.

A: Bueno, los voy a sacar.

B: ¿Y los estantes? Tu desorden no tiene parangón.

Estos recursos, en el caso particular del diálogo, presentan una riqueza asombrosa. En efecto, podemos constatar que todo proceso de tematización tiende a “segmentar” el texto/discurso ya que, por un lado, señalizan abiertamente la bipartición de un enunciado en tema y la predicación que a éste se le adscribe y, por otra parte, también segmenta el texto/discurso en niveles más globales o amplios concernientes a la organización del acto comunicativo en su conjunto, instalando entre ambos planos una tensión significativa. En el caso del *tema absoluto*, a través del cual el elemento tematizado se recorta a través de procedimientos de corte mayor recibe, en consecuencia, una codificación mayor que informa, indudablemente, acerca de un mayor valor comunicativo. Si bien esta codificación se marcará tanto en la sintaxis como en la fonética o en la simbolización gráfica de la lengua, simboliza, en realidad, vínculos semántico-pragmáticos más profundos relacionados con procedimientos de decisión del hablante. O sea, los *temas absolutos*, al hallarse más separados de su predicación tendrán que ser evaluados como un modo de proyección del cuadro verbal al cuadro espacio-temporal, al cuadro subjetivo y al cuadro interaccional, conformando, de este modo, niveles complementarios de estructuración del sentido. Esta asimetría en el flujo o transferencia de información puede explicarse, incluso, a partir de la bipolaridad propia del diálogo: cuando se inicia un turno, el hablante debe anclar su texto/discurso en él puesto que de otro modo el simple hecho de hablar se vería como una acción inmotivada, o como síntoma de una mente ausente, insana, de familiaridad excesiva o de falta de cortesía. Esto lo hace con el propósito de legitimar el punto de partida de su turno de habla. En este sentido, los *temas absolutos*, constituyen una forma de conexión sui generis porque promueve algún cambio contextual respecto del modelo de texto/discurso anterior. Por otro lado, el intercambio no puede estar basado sólo en lo manifiesto, compartido o dado. El oyente debe encontrarse en una situación en la que sea capaz de seleccionar o de adaptar la razón por la cual se habla acerca de algo; implícitamente éste requiere escuchar algo nuevo: los *temas absolutos*, desde esta perspectiva, son pistas ofrecidas por el propio hablante sobre su visión subjetiva de algún aspecto del modelo de texto/discurso que deberá elaborar el oyente y actúan como una base para el enunciado ulterior. Por eso, a través de la marcación del *tema absoluto* se pueden apreciar el modo particularísimo a través del cual un sujeto elige marcar un elemento de la lengua convirtiéndolo en objeto textual/discursivo y asignándole valor temático en virtud de que dicho sujeto comunica más que aquello que él desea expresar el modo como lleva a cabo esto conectando su pensamiento con el texto/discurso que rodea a esa expresión: una suerte de *back-up* o de descanso que dicho hablante realiza para urdir su mensaje del modo más pertinente y eficaz realizando un proceso *on-line* que involucra tiempo y esfuerzo compartido.

## BIBLIOGRAFÍA

- BROWN, G & G. YULE (1983), *Discourse Analysis*, Cambridge: Cambridge University.
- CADIOT, P. (1991) “Matching syntax and pragmatics: a typology of topic and topiclike constructions in spoken French, en: N. DITTMAR (ed.) *Topic: From Grammar to Discourse*, Berlin, Mouton de Gruyter, *Linguistics*. 57-88.
- CUCATTO, A. (2003), “Los ‘temas’ lingüísticos. La construcción figurativa del agente y su relación con la tematización”, *Sintagma*, 15, año 2003; 43-60.
- CUCATTO, A. (2004), *La Tematización en español. Un estudio pragmático*”. Tesis Doctoral, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP (mimeo).
- CULIOLI, A. (1990), “The concept of notional domain”, en: *Pour une linguistique de l'énonciation*, Gap: Ophrys.

- GIVÓN, T. (1983a), "Topic continuity in discourse: an introduction", in: T. GIVÓN (ed.) *Topic Continuity in Discourse. A Quantitative Cross-Language Study*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins; 5-41.
- GIVÓN, T. (1991), "The grammar of referential coherence as mental processing", en: N. DITTMAR (ed.) *Topic: From Grammar to Discourse*. Berlin, Mouton de Gruyter, *Linguistics*; 5-51.
- GROBET, A. (2000), "L'organisation informationnelle du discours dialogique: la thematisation comme phénomène d'ancrage", en: C. GUIMIER (ed.) *La thématization dans les langues. Actes du colloque de Caen, 9-11 octobre 1997*, Frankfurt : Peter Lang ; 405-420.
- GUNDEL, J. (1988), "Universals or topic-comment structure", in: M. HAMMOND, E.A. MORAVSIK & L. R. WIRTHS (eds.) *Studies in Syntactic Typology*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins; 209-239.
- HASAN, R. & P. FRIES (1995), *On Subject and Theme. A Discourse-Functional Perspective*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- HEINE, B. (1997), *Cognitive Foundations of Grammar*, Oxford: Oxford University.
- HOPPER, P. y E. Traugott (1993), *Grammaticalization*, Cambridge: Cambridge University.
- LAMBRECHT, K. (1994), *Information Structure and Sentence Form. Topic, Focus, and the Mental Representations of Discourse Referents*, Cambridge: Cambridge University.
- LANGACKER, R. (1998), "On Subjectification and Grammaticization", in: J. P. KÖNIG (ed.) *Discourse and Cognition. Bridging the gap*, Stanford: CSLI; 71-89.
- POTTIER, B. (1992), *Théorie et Analyse en Linguistique*, Paris: Hachette. Hay versión en español, *Teoría y análisis en lingüística*, Madrid: Gredos.
- STARK, E. (2000), "Antéposition et marquage du thème (topic) dans les dialogues spontanés", en: C. GUIMIER (ed.) *La thématization dans les langues. Actes du colloque de Caen, 9-11 octobre 1997*, Frankfurt : Peter Lang ; 337-358.
- TRAUOGT, E. (1995), "Subjectification in grammaticalization", en: S. WRIGHT y D. STEIN (eds.) *Subjectivity and Subjectivization*, Cambridge: Cambridge University; 31-54.
- YULE, G. & T. MATHIS (1991), "The role of staging and constructed dialogue in establishing speaker's topic", *Topic: From Grammar to Discourse*. Berlin, Mouton de Gruyter, *Linguistics*; 199-215.

## EFFECTOS PRAGMÁTICOS DEL MORFEMA “NO” EN EMISIONES SIN VALOR NEGATIVO

Gabriela Daule

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,  
Universidad Nacional de La Plata | Argentina  
[gdaule@hotmail.com](mailto:gdaule@hotmail.com)

### Resumen

Pocas son las gramáticas que hacen referencia al fenómeno del uso del morfema “no” en emisiones de valor afirmativo. Negación retórica, pleonástica, expletiva, superflua, espuria, falsa, son algunas de las denominaciones recogidas. Es evidente que, de la manera más elegante a la más peyorativa, el morfema “no” es considerado un elemento redundante, innecesario, vacío, y hasta mentiroso. Adhiriendo a la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson, afirmamos que no existen estímulos verbales que no sean deliberados, y por consiguiente, esta partícula aparentemente sin sentido o valor relevantes, merece nuestra atención. En el presente trabajo constatamos, en primer lugar, que sólo la Pragmática posee herramientas para interpretar esta curiosidad lingüística; en segundo lugar, que esa “falsa negación” constituye, según los términos de Grice, una *implicatura conversacional* y, en tercer lugar, gracias al estudio de casos, pudimos dar cuenta de los actos de habla indirectos implícitos en este tipo de emisiones: confirmación del conocimiento compartido por los participantes, prolongación de la conversación, invitación a realizar una acción, reproche, provocación. La obra de teatro *Los Prójimos* del autor argentino Carlos Gorostiza nos permitió un doble análisis del fenómeno: el semasiológico, que evidenció las motivaciones que impulsan al emisor a usar este recurso para obtener efectos pragmáticos, y el onomasiológico que corroboró, a través del estudio de las respuestas del alocutario, que el sentido y el valor que el hablante imprimió a su emisión fueron en todos los casos reconstruidos con éxito. Esto nos llevó a concluir que el concepto de competencia lingüística debe ampliarse a fin de incluir la capacidad del hablante de reconocer y producir actos de habla implícitos.

### INTRODUCCIÓN

Nuestro punto de partida es la constatación de que las emisiones que contienen el morfema “no” sin valor negativo son sumamente frecuentes en la lengua oral. Nos estamos refiriendo a emisiones de tipo:

- (1) *¿No podés venir mañana?*
- (2) *¿No quieren tener un país mejor?*

Observamos, por un lado, que ambas pueden ser respondidas afirmativa o negativamente y que, por otro lado, el adverbio negativo parece no influir en el sentido de cada una de ellas, prueba de esto es que admiten la extracción del “no”, pudiendo ser conmutadas respectivamente por:

- (3) *¿Podés venir mañana?*
- (4) *¿Quieren tener un país mejor?*



sin que su significado varíe.

Son pocas las gramáticas que hacen referencia a este fenómeno y, cuando se intenta darle una denominación, se habla de negación expletiva, superflua, espuria, falsa, se habla de elemento retórico o expresivo. Es evidente que, de la manera más elegante a la más peyorativa, el morfema “no” es considerado redundante, innecesario, vacío, y hasta mentiroso.

Ahora bien, adhiriendo a la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (1986), afirmamos que no existen estímulos verbales que no sean deliberados, y por consiguiente, esta partícula aparentemente sin sentido ni valor relevantes, merece toda nuestra atención.

## OBJETIVOS

La intención del presente trabajo es, en primer lugar, demostrar que la Pragmática posee herramientas para interpretar esta curiosidad lingüística; en segundo lugar, que esa “falsa negación” constituye según los términos de Grice (1975) una “*implicatura conversacional*”, que debe ser analizada no desde las propiedades semánticas de las palabras, sino desde los principios que regulan la conversación, y en tercer lugar, valiéndonos del estudio de casos, daremos cuenta de los actos de habla indirectos implícitos en este tipo de emisiones.

## MÉTODO

Por un lado, analizaremos a través del análisis *semasiológico* las motivaciones que impulsan al emisor a usar este elemento negativo sin su valor literal en el afán de obtener efectos pragmáticos. Por otro lado, estableceremos la frecuencia de éxito de su interpretación valiéndonos del punto de vista *onomasiológico*, es decir, focalizando nuestra atención en las respuestas del alocutario para corroborar si logra reconstruir el sentido y el valor que el hablante imprimió a su emisión. Finalmente, la teoría de los actos de habla de Austin (1962) nos guiará en la reflexión sobre el verdadero valor de las emisiones.

## CORPUS A ANALIZAR

La obra de teatro *Los Próimos*, del autor argentino Carlos Gorostiza,<sup>1</sup> reproduce con gran maestría una amplia gama de recursos conversacionales, por lo que constituye nuestro corpus principal. Otros enunciados fueron extraídos de corpus del español de sitios electrónicos.

Es importante explicar brevemente el argumento de la obra a los fines de contextualizar los ejemplos citados: la acción transcurre en un edificio de departamentos de construcción económica donde todos sus habitantes parecen escucharse y espiarse. Una pareja, recibe por la noche, como es habitual, a un amigo en común. Los protagonistas hablan de frivolidades mientras observan sin solidarizarse cómo, en la entrada del edificio, una mujer, que en un comienzo aparentaba protagonizar un espectáculo amoroso, termina siendo asesinada por su acompañante. Es de destacar que los protagonistas, así como sus visitantes ocasionales, presentan rasgos de personalidad en común: son intolerantes y bastante prepotentes, lo que los lleva constantemente a intentar imponer sus

---

<sup>1</sup> Obra propuesta por la Dra. Luisa Granato en su seminario sobre Pragmática (UNLP, año 2004).

opiniones. Creemos que estas características van a tener implicancia en el análisis que realizaremos.

## ESTUDIO DE CASOS

Encontramos dos grandes tipos de emisiones:

- I) Emisiones donde el uso del morfema “no” responde a intenciones diversas.
- II) Emisiones donde la ocurrencia del “no” corresponde a un acto inconsciente, no deliberado.

### I) Emisiones donde el uso del morfema “no” responde a intenciones diversas

#### Primer caso: El adverbio negativo enmarcado por signos de interrogación

El morfema “no” ubicado al final o en medio de una emisión y enmarcado por signos de interrogación, carece absolutamente de valor negativo, y tiene por objeto:

a) confirmar el conocimiento compartido de los participantes.

(5) *Tito: –Pero qué estarán haciendo. Porque ya hace como diez minutos que están así, ¿no?*

*Hugo: –Más de diez minutos. (p.78)*

b) provocar la réplica del alocutario para prolongar la conversación o para impedir que ésta se corte, para asegurarse que la atención del destinatario no decaiga, o simplemente para verificar si funciona el circuito de la comunicación. En este caso, estamos en presencia de la función fática, acuñada por Jakobson (1960):

(6) *Rosa: –¿Qué le pasa? Está llorando, ¿no es cierto?*

*–Qué cosa, ¿no? Pobre ¿no?*

*Lita: –Bueno... vaya a saber por qué llora. (p. 61)*

En ambas funciones puede ser reemplazado por las expresiones “¿no es cierto?”, “¿no le parece?” “¿no es así?” al comienzo o al final de una emisión o de “¿no que...?” “¿o no que...?” “¿o no...?” ubicadas siempre al comienzo.

(7) *Lita: –Pero podemos empezar a hablar, ¿no le parece? Usted dijo, hace un rato, que deberíamos vernos más a menudo, ¿no es así?*

*Rosa: –Sí (p.64)*

(8) *Rosa: – ¿No es cierto que era impresionante cómo lloraba?*

*Hugo: – (No le quiere dar la razón.) Sí.*

*Lita: – (No le gustó su débil “sí”.) Claro que era impresionante. (p.74)*

El ejemplo (8) es claro y revelador si lo analizamos a la vez desde lo *semasiológico* y desde lo *onomasiológico*. Vemos que el autor interpreta la voluntad por parte del hablante (Rosa) de interrogar para obtener una información pero al mismo tiempo el objetivo de imprimir a la emisión *fuerza ilocutoria*, en este caso, el deseo que se le responda adhiriendo a su opinión. El hablante construye su emisión dándole un efecto pragmático, una *implicatura conversacional* reconstruidos por los participantes de la conversación: por un lado, el masculino, que interpreta la *implicatura* (el significado que no se dice pero se infiere) no deja manejar su opinión –su “sí” es débil, no tiene fuerza, por lo tanto pragmáticamente pierde su sentido– y, por otro lado, la intervención del otro personaje femenino que desea congraciarse con su vecina, motivo por el cual le da el gusto subrayando su punto de vista.

Otra manera de demostrar la existencia de este sentido implícito, es conmutando la emisión por otra donde extraemos el “no”: lo implícito se pierde y obtenemos un simple pedido de información: *¿Era impresionante cómo lloraba?*

Es de destacar la enorme frecuencia de este recurso en los corpus analizados, lo que nos lleva a afirmar –haciendo una especulación desde un enfoque psicológico que merece, sin dudas, un análisis más profundo y la confirmación por parte de un especialista– que el alocutor lo usaría tan a menudo, a veces para averiguar si su alocutario comparte su opinión, y, en la mayoría de los casos, para imponer su opinión, ya que una de las motivaciones primordiales del diálogo es la de convencer al interlocutor.

En el siguiente ejemplo se pone de manifiesto la teoría de los actos de habla de Austin (1962) que nos insta a reflexionar sobre el verdadero valor de las emisiones: se trata de un acto de provocación.

(9) Lita: –*¿O no se puede hablar, ahora?*

Hugo: –*Hablá, hablá, si querés.* (p.39)

### **Segundo caso: La emisión interrogativo-negativa**

La llamada oración interrogativo-negativa por la Gramática tradicional no tiene valor negativo, sino retórico. En apariencia el uso del “no” sólo imprime énfasis o fuerza expresiva.

(10) Lita: –*¿No querés terminarlo?*

Hugo: –*No. Después me da sed.* (p. 25)

(11) Tito: –*¿A vos no te pasa?*

Hugo: –*No. A mí no.* (p. 35)

Tito podría haber preguntado: “*¿A vos te pasa?*” y haber obtenido igual respuesta. Sin embargo, encontramos en el empleo del “no” una *implicatura conversacional*: la clave está en la psiquis del hablante que usa el recurso cuando no puede concebir un “no” como respuesta.

**Tercer caso: La emisión imperativo-negativa que incluye una completiva negativa (“No me digas que no...”)**

En el siguiente ejemplo vemos que lo que intuíamos (la no aceptación por parte del hablante de una contradicción a su opinión) queda explicitado por este nuevo tipo de caso:

(12) *Tito: –Qué. ¿No es un sueño raro? No me vas a decir que no.*

*Hugo: –Yo tuve sueños más raros. (p.39)*

El “No me digas que no” equivale a “Decime que sí”, lo que comprueba nuestra teoría. Una prueba irrefutable de la prepotencia de los personajes de la obra que los impulsa a imponer una respuesta de adhesión a sus puntos de vista es la gran cantidad de ocurrencias de la expresión “no me digas que no” bajo todas las formas imaginables:

(13) *Lita: –La del departamento de al lado. No me diga que no la conoce.*

*Tito: –(Sinceramente.) No. Nunca la vi. (p.67)*

(14) *Tito: –No me va a decir que con una mujer no es diferente. (p.101)*

(15) *Rosa: ¿No le dije? Si al final los dos piensan lo mismo. (p.127)*

En este caso la interrogativa tiene valor de imperativa: ¡Le dije!

Otro ejemplo en este sentido es la respuesta “No me digas”, que en la mayoría de sus ocurrencias, significa “Seguí hablando porque me interesa”:

(16) *Tito (Hablando de su sueño): –Vos también aparecías.*

*Hugo: –(Le interesa) No me digas. (p.38)*

De más está señalar que la entonación es lo que le imprime el valor final a la emisión.

**Cuarto caso: La emisión interrogativo-negativa en tiempo presente y en tiempos pretéritos.**

Un análisis más profundo de los enunciados interrogativo-negativos nos permite observar que:

Cuando el verbo está conjugado en tiempos pretéritos (perfecto, imperfecto, pluscuamperfecto, indefinido) el enunciado es siempre entendido como reproche de incoherencia entre lo dicho en un pasado cercano o lejano y la última intervención, es decir, se transforma en un acto de habla cuya fuerza perlocutoria se percibe en los actos de habla derivados: la excusa, la defensa o la desmentida.

(17) Lita: –¿No ibas a arreglar el calefón después de cenar?

Hugo: –Sí, pero hace mucho calor. Otro día. (p.27)

Hugo, evidentemente prometió en el pasado arreglar el calefón y Lita reprocha su incoherencia.

(18) Tito: –¿Ah, sí? ¿Y no fue usted el que dijo que el sindicato le pagaba todo?

Felipe: –Yo dije que me ayudaba, nada más. (p.81)

Felipe se está defendiendo del reproche, desmintiendo parcialmente sus dichos.

Sin embargo, cuando el verbo está conjugado en presente, no existe la crítica a la incoherencia, sino un simple reproche a una actitud contemporánea al acto de enunciación:

(19) Tito: (...) –¿No se da cuenta de que estas son maniobras de los dirigentes, que los hacen caer a ustedes como chorlitos? (...)

Rosa: –No le diga eso a Felipe, porque la vez pasada había huelga y él fue igual a trabajar. (p.119)

#### **Quinto caso: ¿Quién no...? equivalente a “todos”**

(20) Tito: –¿Y quién no se tiñe, ahora?

Lita: – Algunas no nos teñimos. (p.66)

“¿Quién no...?” no sólo representa una afirmación, sino que además es, en realidad, una generalización: “Todas se tiñen ahora”.

(21) Felipe: –¿Y quién no quiere ser patrón?

Tito: –Sí. Le vendría muy bien ser patrón. (p.82)

La aparente pregunta es en realidad una aserción (“Todos quieren ser patrones, por ende yo quiero ser patrón”).

Aquí, si elimináramos la partícula negativa, la emisión cambiaría absolutamente de significado y de valor:

(22) ¿Quién quiere ser patrón? pasa a significar “nadie quiere ser patrón, por ende yo tampoco” resultando un acto de rechazo o de desprecio.

**Sexto caso: ¿Por qué no...? como acto de invitación cortés y como aceptación a una invitación**

(23) Lita: –¿Por qué no esperan aquí, hasta que se vayan?

Rosa: –Es lo que yo le dije a Felipe. En vez de esperar en casa... (p.103)

El elemento interrogativo causal pierde su valor y su significado al observar la respuesta de Rosa: no es más que la aceptación a la invitación cortés de Lita.

Pierde su valor, pues ya no requiere una respuesta informativa, pierde significado, pues la causa no es lo que el locutor desea investigar. En definitiva, estamos en presencia de la perífrasis “por qué no...” que la comunidad lingüística adopta frecuentemente para invitar a realizar un acto.

(24) Rosa: –¿Por qué no me muestra esa foto? ¿No la tiene a mano?

Lita: –Sí. Está aquí, en el dormitorio. (p.110)

Lita acepta el pedido de Rosa. En ambos casos se trata de actos de habla indirectos: bajo la aparente interrogación sobre el motivo de la imposibilidad de ver una foto se esconde un pedido: “Muéstreme la foto” y acto seguido, en una respuesta sobre el lugar donde se encuentra la foto, sobreentendemos la aceptación de mostrarla.

Podemos ir más allá y analizar el “por qué no...” como respuesta a una invitación: constituye sin lugar a dudas la aceptación.

(25) –¿No venís al cine?

–Por qué no.

**Séptimo caso: ¿Por qué no...? como acto de reproche**

Sin embargo, ¿Por qué no...? puede ser entendido en varios contextos como un acto de reproche o de provocación.

Dentro de un pasaje de la obra donde el personaje Tito se queja de lo difícil que es ser dueño de un taller, obtiene como provocación:

(26) Felipe: –Por qué no lo regala, entonces? (p.83)

= ¡Regálo!

(27) Tito: –(...) ¿Por qué no habla francamente de una buena vez? (...)

Felipe: Felipe (al borde del colapso): –Vea... Ya le dije que yo no quiero discutir. (p.83)

= ¡Hable francamente de una buena vez!

Ambos ejemplos corresponden a reproches o provocaciones que obtienen, como contrapartida, la defensa o el contraataque del interlocutor.

**Octavo caso: ¿cómo no...? en emisiones interrogativo-negativas o exclamativo-negativas, como afirmación rotunda**

El caso de la perífrasis ¿cómo no...? en emisiones interrogativo-negativas o exclamativo-negativas, corresponde a una afirmación rotunda:

(28) *Tito: –¿Y cómo no te vas a hacer mala sangre leyendo lo que dicen los diarios? (p.92)*

(29) *Tito: –¡Ah! Te acordás.*

*Hugo: –Cómo no me voy a acordar. (p.36)*

**Noveno caso: la litote**

Otro ejemplo de enunciado negativo que transmite pragmáticamente una información positiva, es el recurso estilístico denominado *litote*. Esta figura retórica se logra cuando en lugar de afirmar algo, se niega absolutamente lo contrario.

En la obra, la protagonista femenina desea que el invitado se vaya pero no quiere ser descortés y busca modos indirectos para que capte el mensaje.

Al decir a su marido y a su amigo:

(30) *Lita: –No estaría mal que un día se acostaran temprano. (p.44)*

está usando esta figura para insinuar su intención de una manera más sutil que la que lograría con una simple afirmación: “*Estaría bien que se acuesten temprano*”.

**II) Emisiones donde la ocurrencia del “no” corresponde a un acto inconsciente, no deliberado**

(31) *–Estaremos en ascuas hasta que no tomen una decisión.  
= Estaremos en ascuas hasta que tomen una decisión.*

(32) *–No entregué el trabajo hasta no estar seguro de que estaba bien.  
= No entregué el trabajo hasta estar seguro de que estaba bien.*

(33) *–Por poco no me caigo.  
= Por poco me caigo.*

En estos ejemplos, vemos que el “no” puede ser extraído sin observarse modificaciones en el sentido ni en el valor de las emisiones. Su uso responde en los dos primeros casos al hecho de que estas subordinadas denotan un hecho irreal, lo que explica su sentido implícitamente negativo que puede manifestarse explícita e involuntariamente en forma de negación.

En nuestra opinión sólo en estos casos podemos hablar de “*negación expletiva*” porque resulta ser redundante e innecesaria. Cabe destacar que numerosos gramáticos han sancionado estas construcciones, mientras que otros no las consideran una anomalía.

## CONCLUSIONES

Observamos que la Gramática es ineficaz a la hora de dar cuenta del fenómeno lingüístico que nos ocupa, mientras que la Pragmática provee herramientas adecuadas porque se avoca fundamentalmente al estudio del verdadero valor de las emisiones y de la fuerza que emana de ellas.

Por un lado, nuestro trabajo muestra que el hablante no siempre se expresa de manera directa, sino que lo implícito abunda en sus diálogos.

Por otro lado, los rasgos de carácter de los personajes de la obra estudiada son coherentes con la gran cantidad de ocurrencia de enunciados interrogativo-negativos.

Gracias al estudio de casos, pudimos dar cuenta de los actos de habla indirectos implícitos en ellos: confirmación del conocimiento compartido por los participantes, prolongación de la conversación, invitación a realizar una acción, reproche, provocación, ataque, aceptación a una invitación.

La obra de teatro *Los Prójimos* nos permitió un doble análisis del fenómeno: el *semasiológico*, que evidenció las motivaciones que impulsan al emisor a usar este recurso para obtener efectos pragmáticos, y el *onomasiológico* que corroboró, a través del estudio de las respuestas del alocutario, que el sentido y el valor que el hablante imprimió a sus emisiones fueron en todos los casos interpretados, desde el momento en que en ninguna respuesta detectamos repreguntas o malentendidos. Esto nos lleva a concluir que el concepto de competencia lingüística debe ampliarse a fin de incluir el de competencia comunicativa o pragmática. Dicho de otro modo, la interacción conversacional exige al hablante no sólo que sea capaz de construir y reconocer la infinidad de oraciones gramaticalmente correctas, sino además que posea la habilidad de construir y reconocer actos de habla implícitos en todo tipo de emisiones.

## BIBLIOGRAFÍA

- AUSTIN, John (1962): *How to do Things with Words*. Oxford, Clarendon. (trad. esp. 1971: *Palabras y acciones. Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires, Paidós).
- CHARAUDEAU, Patrick (1992): *Grammaire du Sens et de l'Expression*. Chapitre: La négation (pp. 556-564), Paris, Hachette.
- DUCROT, O. (1984): *Le dire et le dit*, Paris, Minuit.
- GOMEZ TORREGO, L. (2002 [1997]): *Gramática didáctica del español*. Madrid.
- GRICE, H. (1975): “Logic and Conversation”. En COLE y J. L. MORGAN (comps.) *Syntax and Semantics*, vol. III: Speech Acts. Nueva York, Academic.
- JAKOBSON, Roman (1960): “Lingüística y poética”. En R. JAKOBSON (1984) *Ensayos de Lingüística General*. Barcelona, Ariel.



- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1998 [1986]): *L'Implicite*. Paris, Armand Colin.
- MAINGUENEAU, D. (1991): *L'Analyse du discours*. Paris, Hachette.
- MOESCHLER, J. (1991): “Les aspects pragmatiques de la négation linguistique: acte de langage, argumentation et inférence pragmatique”, en *Travaux du Centre de recherches sémiologiques*, en *Théorie pragmatique et pragmatique conversationnelle*, chap. VI Pragmatique de la négation I, Armand Colin, Paris, 1996.
- MOESCHLER, J. (1992): “Une, deux ou trois négations?” *Langue française* 94, pp. 8-25.
- REYES, G. (1995): *El abecé de la pragmática*. Madrid, Arco Libros.
- SÁNCHEZ LÓPEZ, Cristina (1999): “La negación”. En Ignacio BOSQUE, Violeta DEMONTE (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe.
- SEARLE, J. (1969): *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge, Cambridge University. (trad. esp.(1986): *Actos de habla*. Madrid, Cátedra).
- SPERBER y WILSON (1986): *Relevance. Communication and Cognition*. Cambridge, Harvard University. (trad. esp. 1994: *Relevancia. Comunicación y procesos cognoscitivos*. Madrid, Visor).

### CORPUS

- GOROSTIZA, Carlos, (2004 [1966]): *Los Próimos*, Buenos Aires, Corregidor.  
<http://www.corpusdelespañol.org/>  
[www.agapea.com/](http://www.agapea.com/) Corpus-del-español-conversacional.

## “SER O NO SER... CORTÉS”

### PAPEL DE LA CORTESÍA EN LA INTERACCIÓN PILOTO/CONTROLADOR

Lorena M. A. de- Matteis

Centro de Estudios Lingüísticos Dra. M. B. Fontanella de Weinberg |  
Universidad Nacional del Sur | CONICET | Argentina  
[lmateis@uns.edu.ar](mailto:lmateis@uns.edu.ar)

#### Resumen

La aviación, como otros marcos institucionales, presenta un discurso propio (Drew y Sorjonen 2000) en el que los participantes están orientados hacia un objetivo institucional (Drew y Heritage 1992). La planificación lingüística existente para los hablantes pilotos y controladores aéreos (P/C) establece una norma profesional de comunicación cuyos criterios generales son la brevedad y la claridad (de- Matteis 2004). La vigencia de estos criterios hace poco deseable la manifestación de los fenómenos corteses pues estos aumentan la ocupación de las frecuencias de radio. Así, podemos considerar que existe un conflicto entre las pautas comunicativas de los hablantes como miembros de la comunidad lingüística del español bonaerense y las que deben seguir en tanto miembros de la institución. Nuestro propósito es analizar los usos corteses que efectivamente se registran en la interacción P/C en la región de español bonaerense a la luz de los últimos enfoques sobre los estudios de la cortesía (Escandell Vidal 1995; Bravo 2003), tomando como marcos teóricos generales la sociolingüística interaccional (Gumperz 1982a, 1982b; Tannen 1985, 1992) y el análisis del discurso (Stubbs 1983; Drew y Sorjonen 2000). La metodología de trabajo consiste en la transcripción y análisis de un corpus de grabaciones de comunicaciones P/C realizadas mediante la técnica participante-observador (Labov 1970) en la torre de control del aeropuerto de Bahía Blanca. En forma complementaria, contamos con datos obtenidos a través de la realización de entrevistas a hablantes pilotos comerciales que fueron entrevistados y a controladores aéreos que fueron encuestados en relación con el tema de la cortesía en sus comunicaciones.

## 1. INTRODUCCIÓN

En la aviación puede identificarse un discurso institucional propio (Drew y Sorjonen 2000) pues los participantes manifiestan en su habla la orientación hacia un objetivo (Drew y Heritage 1992), cumpliendo cada uno de ellos diversos roles profesionales (Fishman 1971; Elizaincín 1981), que permiten definir las díadas de hablantes más significativas para el análisis de dicho discurso institucional.<sup>1</sup> Desde la perspectiva del estudio de la cortesía verbal, interesa particularmente la díada piloto/controlador aéreo (P/C), en la que el fenómeno de la cortesía resulta un aspecto que puede poner de manifiesto diferencias respecto de la norma lingüística profesional reglamentada, debido a la interferencia de la norma sociolingüística de la comunidad sobre el habla de los participantes en sus interacciones profesionales.

<sup>1</sup> Algunas de díadas son: a) piloto/copiloto; b) piloto/controlador; c) controlador/controlador; d) controlador/despachante operativo; e) despachante operativo/comandante; f) despachante operativo/ despachante de tráfico; g) despachante operativo/personal de rampa; h) despachante operativo/maleteros; i) despachante de tráfico/maleteros; j) despachante de tráfico/ recepcionista y k) recepcionista/pasajero.

Los estudios realizados hasta la fecha sobre la comunicación entre estos hablantes indican que existe una planificación lingüística que establece una norma profesional de comunicación (de- Matteis 2004)<sup>2</sup>. Los objetivos de esta planificación hacen poco deseable la manifestación de los fenómenos de cortesía tradicionales, en tanto los actos de habla corteses (saludos, agradecimientos, actos de habla indirectos, etc.) ocupan las frecuencias de radio y, por otra parte, pueden generar situaciones de ambigüedad lingüística riesgosas para el desarrollo seguro de la actividad.<sup>3</sup> En este sentido, podemos considerar que existe un conflicto entre las prácticas comunicativas habituales de los hablantes, en tanto miembros de la comunidad de español bonaerense, y las que deben llevar adelante en tanto profesionales aeronáuticos. Podríamos pensar que, si la norma profesional lo prohíbe, si la norma de la comunidad lo prescribe y si, muchas veces, la estrategia lo justifica, el dilema que los hablantes deben responder con su comportamiento se reduce a “ser o no ser cortés”.

El propósito de este trabajo es analizar los usos corteses que se registran en la interacción entre pilotos, principalmente de transporte de líneas aéreas, y controladores aéreos en la región de español bonaerense a la luz de los últimos enfoques sobre los estudios de la cortesía. Pretendemos explicar el por qué de las diferencias entre el comportamiento reglamentado y los usos reales registrados en el corpus, así como ver si estos usos resaltan la imagen de autonomía o la de afiliación de los hablantes.

Asumimos la perspectiva teórica de la sociolingüística interaccional (Gumperz 1982a, 1982b; Tannen 1985, 1992) y del análisis del discurso (Stubbs 1983; Drew y Sorjonen 2000), recurriendo a los estudios especializados en el tema de cortesía, en particular los de Escandell Vidal (1995) y Bravo (2003), entre otros. La metodología empleada para la conformación del corpus consiste en la transcripción y análisis de grabaciones de comunicaciones P/C realizadas mediante la técnica de participante-observador (Labov 1970) en torres de control de diversos aeropuertos de la región de español bonaerense. Además, realizamos entrevistas a pilotos comerciales y encuestamos a controladores aéreos en relación con el tema de la cortesía en sus comunicaciones profesionales.

## 2. VISIONES TEÓRICAS SOBRE LOS FENÓMENOS CORTESSES

### 2.1. Actos de imagen y actos de cortesía

Desde los aportes de Brown y Levinson (1987), y pese a las críticas que se han planteado a la propuesta universalista de las estrategias de cortesía, la noción de *imagen social*, y las nociones asociadas de *imagen positiva* y de *imagen negativa*, son constantemente retomadas en la bibliografía sobre el fenómeno de cortesía. Entre los trabajos más recientes se destacan los de D. Bravo (2003) quien, al revisar la noción de cortesía señala, sobre todo, la importancia que tiene el contexto sociocultural en el que se desenvuelven los hablantes y en el que exponen su imagen social a través de distintas formas de comportamiento para definir cuándo un comportamiento es cortés o no. Para esta autora es la interpretación que se hace de un comportamiento determinado la que hace que lo con-

---

<sup>2</sup> La planificación tiene la forma de reglamentos de comunicaciones (tanto nacionales como internacionales) y se difunde mediante textos que promueven una educación de los profesionales.

<sup>3</sup> “Une forme de substitution phraséologique qui introduit un risque important de mauvaise compréhension consiste à utiliser des formes de politesse dans la réalisation de certains actes de parole, notamment les demandes et les directives. Ces <<actes indirectes>> peuvent entraîner notamment une confusion entre une instruction et une information” (Mell 1998: 87).

sideremos cortés, es decir, la cortesía es un emergente interpretativo surgido del conocimiento del contexto sociocultural.

Al profundizar sobre el concepto de imagen social, y en el contexto de un cuestionamiento a la universalidad atribuida a los aspectos positivo y negativo de dicha imagen en el planteo teórico de Brown y Levinson, Bravo introduce las nociones de imagen de *autonomía* y de *afiliación*, para dar cuenta del aspecto universal de la imagen social. Concibe a estos conceptos como “categorías vacías”, muy imbricadas entre sí, que se llenan en relación con el aspecto particular de la imagen social, dado por el contexto sociocultural. Por *autonomía* entiende “[...] todos aquellos comportamientos que están relacionados con cómo una persona desea verse y ser vista por los demás como un individuo con contorno propio dentro del grupo”, mientras que por *afiliación*, en cambio, se entienden “[...] todos aquellos comportamientos en los cuales se refleja cómo una persona desea verse y ser vista por los demás en cuanto a aquellas características que la identifican con el grupo” (Bravo 2003: 106).

## 2.2. Cortesía normativa y cortesía estratégica

Además de destacar la importancia del contexto sociocultural, los actuales estudios sobre cortesía señalan la necesidad de integrar las dos visiones tradicionales, la que consideraba a la cortesía en su aspecto social, estático y formulaico –cortesía normativa– y la que, a partir de las nociones de conflicto de Goffman y de imagen positiva y negativa de Brown y Levinson, destaca en la cortesía el aspecto individual y el creativo –cortesía estratégica–. Para Escandell Vidal (1995: 62) ambas visiones no pueden pensarse disociadamente ya que constituyen una única realidad. Concordamos con esta visión integradora ya que creemos que la cortesía estratégica no puede darse si no se apoya en una cortesía normativa, socialmente compartida, que los hablantes pueden explotar por adhesión o desviación para lograr objetivos interaccionales. Por otra parte, hemos señalado que los comportamientos corteses son socioculturalmente específicos (Bravo 2003), por lo que cada cultura –en este caso la aeronáutica– tendrá formas propias de interpretar las adhesiones y desviaciones respecto de dichos comportamientos. Ahora bien, en el caso particular de la interacción radial P/C, la planificación lingüística aludida apunta hacia una norma de “no-cortesía”. La relación entre estos hablantes, al menos desde la teoría que encontramos en las reglamentaciones, se plantea como estrictamente funcional (orientada hacia la concreción de una tarea común: la coordinación segura del tráfico aéreo) y en la construcción de la misma no se enfatizan los aspectos interpersonales.<sup>4</sup> En esta “subcultura” profesional (Boretti 2003: 112), la “no-cortesía” no debe entenderse como descortesía, sino como ausencia –teóricamente deseable– de comportamientos corteses explícitos. En tal sentido, si bien los reglamentos no prohíben explícitamente ningún tipo de acto de habla cortés (*Normas y procedimientos de comunicaciones*) o de tratamiento personal –dejándolo aparentemente librado al juicio de cada hablante–, en otros textos podemos encontrar fragmentos en los que sí hay una proscripción explícita. Así, en el *Boletín*, publicación periódica de la Junta de Investigación de Accidentes de Aviación Civil (JIAAC) realizada con fines de difusión pedagógica, encontramos una recomendación que establece la conveniencia de evitar en las transmisiones fórmulas de tratamiento corteses:

---

<sup>4</sup> Es de destacar, sin embargo, que en los cursos CRM (*crew resource management*) dictados en Argentina a pilotos y otro personal aeronáutico, se otorga importancia a los aspectos interpersonales de la comunicación, sobre todo en relación con permitir la expresión del disenso y el cuestionamiento sin censurarlo y con fines funcionales para garantizar la seguridad de la actividad.

[...] Utilizar la fraseología aeronáutica reglamentaria, *suprimir palabras como “caballero”* y no abreviar sacando palabras imprescindibles para evitar confusiones. (JIAAC 2002: 110, el destacado nos pertenece)

Es posible suponer que otras de las “palabras como ‘caballero’” sean los tratamientos *señor* y *señorita*. El análisis de nuestro corpus no sugiere motivos por los cuales estos tratamientos sean no recomendables, exceptuando el hecho de que estas formas no contribuyen al objetivo de brevedad y que no permiten identificar radialmente al destinatario de la emisión. Como veremos, todas estas fórmulas de tratamiento son muy frecuentes, como lo son también otros actos de habla corteses.

También en los testimonios de los hablantes podemos ver el conflicto de normas en relación con los fenómenos corteses. Así, un piloto comercial se refiere al acto de habla saludo:

(...) Los calls definitivos, digamos, que los vas a usar siempre (...) van a ser el saludo, la petición de puesta en marcha (...) el “hasta luego muchachos”, el “buen día” al próximo centro con el que te tenés que comunicar. (...) La radio tiene que ser usada lo menos posible, si es posible obviar saludos (...)

(Entrevista N°1: 404-420, el destacado nos pertenece.)

Como se puede observar, en el mismo turno de habla, el hablante señala lo habitual que resulta el acto de habla *saludo*, considerado como cortés (sea sincero o no sincero [Londoño y García Valencia 2003]), y al mismo tiempo la conveniencia de evitarlos para mantener libre la radio. La contradicción en el testimonio citado, así como entre los resultados del análisis de las interacciones que conforman nuestro corpus y los objetivos generales de la planificación lingüística, pone de manifiesto que la no-cortesía normativa a la que aludíamos se enfrenta permanentemente con el comportamiento lingüístico cortés que en realidad practican los hablantes.

### 3. ANÁLISIS DEL CORPUS: LAS EXPRESIONES REGISTRADAS Y LA AFILIACIÓN/AUTONOMÍA

#### 3.1. La relación piloto/controlador y las características de su contexto sociocultural

El análisis de nuestro corpus de interacciones pone de manifiesto la existencia de numerosos actos de habla, fórmulas de tratamiento y expresiones que, interpretadas desde el contexto sociocultural de los miembros de la comunidad de hablantes de español bonaerense, manifiestan cortesía de uno a otro interlocutor. El contexto sociocultural aeronáutico de la díada P/C, cuya descripción es necesaria para determinar si los comportamientos observados pueden ser interpretados o no como corteses, presenta a dos hablantes cuyos roles resultan fundamentales para la seguridad de la actividad, pilotos y controladores aéreos.

Las aeronaves comerciales, por lo general, cuentan con una tripulación formada por más de un miembro (Raimundi 2001)<sup>5</sup>. Ambos pilotos, uno como comandante y otro como copiloto, poseen una licencia que los habilita para trabajar en líneas aéreas, pero

---

<sup>5</sup> En una aeronave tripulada por un solo piloto, el piloto al mando es el responsable de la operación y se asimila su figura a la del comandante de aeronave. Esto es lo que ocurre en los vuelos de pilotos privados y deportivos.

tienen un estatus diferente dentro de la aeronave y la empresa de aviación, dado por la diferencia de deberes y obligaciones así como también de experiencia profesional.<sup>6</sup> Un controlador de tráfico aéreo, por otra parte, es la persona encargada de comunicar toda la información necesaria para que la gestión del tráfico aéreo en el área bajo su control se realice en forma eficiente y segura.

Entendiendo por rol el aspecto dinámico del estatus (Elizaincín 1981), y al estatus como conjunto de deberes y obligaciones socialmente reconocido por los hablantes, es claro que existen diferencias entre controladores aéreos y pilotos y debido a estas diferencias la interacción entre ambos grupos de hablantes puede resultar problemática.<sup>7</sup> Estas diferencias se reflejan en el comportamiento lingüístico, que las pone de manifiesto en diversos niveles, entre ellos en la presencia de actos de habla que resultan característicos en cada grupo de hablantes considerado. Así, las *instrucciones, órdenes y autorizaciones* resultan actos de habla prácticamente exclusivos de los controladores aéreos,<sup>8</sup> en tanto que otros actos como el de *informar, preguntar o pedir* se dan en ambos grupos (de- Matteis 2002). A estos factores se suma el hecho de que, con frecuencia, los hablantes no se conocen personalmente y los pilotos poseen un mayor status dentro de la comunidad aeronáutica. Teniendo en cuenta estas consideraciones sobre la naturaleza de esta diáda de hablantes, podemos postular las siguientes hipótesis referidas a este contexto sociocultural específico:

- a) dado el potencial de conflicto interaccional, las manifestaciones corteses tienen un importante valor estratégico
- b) la manifestación lingüística de la cortesía no es considerada por los hablantes como imprescindible pero sí en muchos casos como necesaria;
- c) debe tenderse a evitar expresiones que extiendan los mensajes más de lo necesario;
- d) mensajes excesivamente corteses pueden ser interpretados como “no profesionales”.

Si, además de los elementos tomados para definir el contexto sociocultural hasta el momento, tenemos en cuenta los usos reales y los testimonios de los hablantes mencionados en 2.2., debemos añadir como otros componentes del contexto el hecho de que:

- e) los elementos corteses se utilizan con mucha frecuencia, y
- f) los hablantes son conscientes de que los usan.

---

<sup>6</sup> En este sentido, otra distinción relevante en lo que hace a la tripulación de una aeronave comercial es la que se establece entre el piloto que vuela y el piloto que no vuela. Piloto que vuela es el que, efectivamente, controla la aeronave durante un momento dado del vuelo. Según los datos recogidos sobre la interacción en la diáda piloto/copiloto, es siempre el piloto que no vuela, ya sea el comandante o el copiloto, el que interactúa con el controlador aéreo. En este sentido, las características de nuestro corpus P/C no nos permiten saber si el piloto que se comunica es el comandante o el copiloto.

<sup>7</sup> Esta constituye una de las preocupaciones de la disciplina de factores humanos al tratar con la interfase L-L (Edwards 1988, Hawkins 1989).

<sup>8</sup> Hay que considerar, sin embargo, que estos son actos de habla amenazadores de imagen en la interacción cotidiana, pero al ser esperados por los pilotos en el desempeño de su actividad, el grado de amenaza a su imagen es mucho menor que en la interacción cotidiana. Es lo mismo que ocurre en el caso de las órdenes y pedidos dirigidos por un comandante a su copiloto (Linde 1988).

### 3.2. Tipos de expresiones registradas

Resulta importante una clasificación de las expresiones de cortesía registradas para analizar en qué medida contribuyen a la afiliación o autonomía de los dos grupos de hablantes que, sosteniendo su imagen de rol profesional específica deben esforzarse al mismo tiempo por evitar los conflictos interaccionales para lograr sus objetivos institucionales.

#### a) El saludo<sup>9</sup>

El empleo de distintas fórmulas de saludo (Haverkate 1994) ocupa el primer lugar (44%) entre los elementos registrados. En este ambiente, como lo revela el siguiente ejemplo la función principal del saludo es la de contribuir con un elemento de cortesía a las llamadas que reglamentariamente se emplean para abrir el canal:

(01) *Contexto*: Se inicia la interacción entre un piloto privado y el controlador.

*Piloto*: Bahía aproximación, lima victor lima hotel uniform, *buenas tardes*.

*Controlador*: Lima hotel uniform, Bahía. *Buenas tardes*, prosiga. (01/184-185)

Además de la instancia inicial, los saludos son muy frecuentes también en el cierre de la interacción, instancia en la que se usan distintas fórmulas: *hasta luego*, *hasta mañana*, e incluso la coloquial *chau*, todas formas convencionales en el uso cotidiano de la comunidad.

(02) *Contexto*: Finaliza la comunicación entre un controlador y un piloto.

*Controlador*: Recibido. Veinticuatro uno con Ezeiza, *buen vuelo, hasta la vuelta y saludos*.

*Piloto*: Gracias, *chau*, igualmente. (03/780-781)

De manera similar a lo que ocurre fuera del ambiente aeronáutico,<sup>10</sup> la necesidad de que se produzca el par adyacente saludo/saludo, indica que pese a las relaciones de poder propias de la diada considerada, este acto busca incluir igualmente al otro (Londoño y García Valencia 2003: 74). Es decir que a través del saludo —que cumple una función afiliativa—, los hablantes reconocen su pertenencia a la misma comunidad profesional.

---

<sup>9</sup> Es interesante señalar que el saludo es visto por los hablantes como una instancia propicia de la interacción para establecer un vínculo amable con el interlocutor, es decir, para ser cortés. Esto ocurre asimismo en contactos interlingüísticos, en los se produce una convergencia hacia la lengua del destinatario en la instancia de saludo. Contamos con un ejemplo en el que un controlador de Ezeiza saluda, en un turno en inglés a un piloto norteamericano con la fórmula *have a good day, sir*, y el piloto responde *buenos días*.

<sup>10</sup> Es interesante contrastar nuestros resultados con los que presenta V. Prinzo, quien detecta que los finales de interacción son similares en la comunidad angloparlante de Estados Unidos: The transaction is established once the controller acknowledges the pilot's initial transmission. The transactional communication set is completed when communication and radar service for that aircraft are transferred to the next controller or radar service is terminated. *The words "good day", "see ya," and "bye" often are used to indicate closure.* (Prinzo 1996: 4).

## b) Los agradecimientos

Los agradecimientos se definen por la función de compensar “simbólicamente el coste invertido por el oyente en beneficio del hablante” (Haverkate 1994: 93). En nuestro corpus se registran en ambos grupos de hablantes:

(03) *Controlador*: Para el Lapa WXYZ quedaría atento, *señor*, la base de nubes si me puede confirmar una vez despegado.

*Piloto*: Muy bien, le informaremos.

*Controlador*: *Muchas gracias*. (2:02.65) Lapa WXYZ. Su despegue dos cero, veinte minutos. Libre para tres tres cero. Quedo atento para posición pulas, *señor*.

*Piloto*: Recibido. El despegue dos cero. Libre para tres tres cero y volvemos pulas. *Para su información la base de la capa está aproximadamente mil quinientos pies*.

*Controlador*: Mil quinientos pies, *muy amable, gracias*. (01/146-149)

Una particularidad es que, en este contexto, un agradecimiento puede funcionar también como acuse de recibo, es decir como indicación para el interlocutor de que su mensaje ha sido recibido:

(04) *Controlador*: Continúe su frente y despeje por la (de) alta velocidad.

*Piloto*: *Gracias*. (01/21-22)

A pesar de la relación institucional entre los hablantes, según la cual el controlador está allí para proporcionar al piloto la información y la ayuda que éste requiera, el hecho de que los hablantes de ambos grupos realicen este acto de habla, puede interpretarse como un acto de cortesía afiliativo que destaca nuevamente –al reconocer lo que el interlocutor hace por el hablante– la pertenencia a la misma comunidad profesional.

## c) Expresión de deseos

Por último, encontramos en las instancias de despedida la expresión de deseos, que son expresados por los controladores en más del 90% de las ocasiones. Algunos ejemplos son: *que tenga buen vuelo, señor, buen vuelo, que pase un buen día*. Si bien es menos frecuente, también puede ser expresado por un piloto:

(05) *Controlador*: [...] Con Ezeiza uno dos cuatro coma uno, Bahía terminado, *que pase un buen día*.

*Piloto*: Ezeiza ciento veinticuatro coma uno, recibido, *hasta la vuelta gracias, buen fin de semana*.

*Controlador*: *No tiene por qué, igualmente para ustedes*. (01/180-182)

La mayoría de los deseos expresados por los controladores se relacionan con un agradecimiento de parte de los pilotos, constituyéndose también un par de adyacencia. En este caso, la clara diferencia de frecuencias de aparición en cada grupo de hablantes podría sugerir que este acto de habla destaca la función de autonomía. Si observamos,



en el ejemplo, la expresión de respuesta del controlador *para ustedes* está poniendo de manifiesto una oposición *ustedes-nosotros* que designa a los dos grupos de hablantes. Sin embargo, la expresión recíproca de los buenos deseos, por su estrecha relación con el acto de habla saludo, cumple también una función afiliativa.

#### d) Fórmulas de tratamiento

Por fórmulas de tratamiento se entiende el “conjunto de formas para dirigirse al destinatario y hacer referencia en el mensaje a una tercera persona” (Rigatuso 1992: 9). En la interacción cotidiana, los hablantes pueden optar entre distintas formas que, condicionadas principalmente por el tipo de relación entre ellos, expresan distintos grados de formalidad o informalidad en su trato. Rigatuso (2000) señala que las fórmulas de tratamiento comprenden:

[...] tanto las formas nominales como pronominales, y considera su triple funcionalidad dentro del sistema como modo vocativo, modo referencial y designación de carácter general, integrando además en el modo referencial, la autorreferencia por parte del emisor. (Rigatuso 2000: 3)

En nuestro corpus, las formas pronominales son únicas en la relación P/C (uso simétrico alejado del tratamiento pronominal de respeto *usted*), mientras que las nominales presentan variación, aunque mínima.<sup>11</sup>

Entre las formas nominales existe un subgrupo de tratamientos que no manifiestan cortesía hacia el interlocutor sino que sólo son empleados con función vocativa o autorreferencial para la identificación certera de los hablantes y que están establecidos por los reglamentos, por ejemplo, usar la designación de la aerolínea + número de vuelo (Tabla 1).

La existencia tanto de fórmulas de tratamiento nominales reglamentarias como de otras de uso habitual en la comunidad, nos sugiere que la elección de los hablantes obedece no sólo a un acto de imagen sino a un acto de cortesía. Creemos que si los hablantes se limitaran a utilizar los distintos *indicativos de llamada* reglamentarios, esta elección indicaría que están comunicando sólo una imagen netamente profesional. Es lo que ocurre al iniciar y finalizar los turnos de habla. Sin embargo, en el interior del turno, es frecuente que los hablantes empleen la forma nominal *señor*, lo que establece un vínculo interpersonal –literalmente *entre personas* y no con “la aeronave”<sup>12</sup>– en el que no sólo se presenta la imagen del emisor como alguien profesional pero también amable, sino que se incluye evidentemente la imagen del interlocutor como persona y no como mero nexo institucional. Es decir, los tratamientos nominales como *señor*, cumplen una función cortés en tanto los indicativos de llamada cumplen solamente con la función de llamada de atención, esto es identifican claramente al destinatario sin manifestar cortesía hacia el interlocutor.

Entre los tratamientos nominales que registramos, el grupo constituido por las formas *señor*, *señorita* y *caballero* constituye, dentro de nuestro corpus, uno de los elementos

---

<sup>11</sup> En este aspecto, la interacción P/C resulta la más formal en comparación con otras diadas estudiadas como controlador/controlador o piloto/despachante operativo, en las que la pauta de tratamiento es *nombre/apodo + vos*.

<sup>12</sup> En este sentido es interesante observar que una de las formas autorreferenciales empleadas por los pilotos tiene la estructura artículo+indicativo de llamado, que despersionaliza la interacción, mientras que lo mismo ocurre con el controlador cuando se autodenomina *Bahía*, *Espora*, etc.

indicadores de cortesía más frecuentes. Considerados en conjunto representan el 34% de los elementos corteses, con un predominio absoluto del lexema *señor* (31%), determinado por la escasa presencia de hablantes de sexo femenino en este ambiente.

Respecto del uso predominante en una y otra dirección de la díada, es de destacar que mientras que sólo el 39,25% de los casos registrados corresponde a los hablantes, el 60,74% restante ocurre en el grupo de controladores, manifestándose así la asimétrica relación de poder entre los hablantes. Esto indica claramente un empleo asimétrico de esta fórmula. El uso más frecuente en los controladores se relaciona con el tipo de actos de habla en los que aparece –*instrucción, autorización, informe*–, al tiempo que constituye una señal de respeto hacia su interlocutor. Si consideramos no sólo la frecuencia sino también el tipo de acto de habla en el que aparecen con más frecuencia, actos de habla amenazadores de la imagen, vemos que se puede entender que se trata de un uso estratégico de los tratamientos que sirve al propósito de atenuar dicha amenaza. Este empleo asimétrico, además, sugiere que el efecto no es afiliativo sino que, por el contrario, se destaca la autonomía de ambos grupos.

En cuanto a los tratamientos pronominales, como revelan los ejemplos citados hasta el momento, los tratamientos pronominales en función vocativa dentro de la relación P/C se dan de manera recíproca mediante el pronombre *usted*, según se desprende de la desinencia verbal y de algunos casos explícitos:

(08) *Piloto privado*: Volveremos bloqueando la vertical con ocho cero y la intención, si *usted* no tiene inconveniente, después de bloquear el vor sería (...) (05/15).

(09) *Controladora*: Señor, el viento está variando, al momento dos seis cero, dos siete cero, la intensidad no supera los: seis nudos, ehm, está en condiciones para [\*pista] dos cuatro o tres cuatro, como *usted* quiera. (05/212).

Es decir, la interacción P/C está marcada por un elevado grado de cortesía integrándose al esquema formal de tratamiento establecido por Rigatuso (2000) para el español bonaerense.

#### 4. CONCLUSIONES

Como conclusión podemos señalar que todos los fenómenos corteses registrados en el corpus de interacciones institucionales P/C se observan también en la comunidad de hablantes de español bonaerense y su empleo pone de manifiesto que la no-cortesía establecida en los reglamentos se enfrenta de forma constante con el comportamiento lingüístico cortés que en realidad practican los hablantes. Consideramos que los fenómenos corteses registrados, a excepción clara de las fórmulas de tratamiento, muestran un predominio de la afiliación sobre la autonomía. Los hablantes se esfuerzan por establecer vínculos afiliativos mediante los saludos, los deseos, los agradecimientos que les permiten mantener una relación fluida pese a no conocerse personalmente en la mayoría de los casos.

Basándonos en las observaciones realizadas del contexto sociocultural, resulta destacable que los tratamientos nominales y pronominales –que son la manifestación más frecuente de la cortesía en nuestro corpus– no pueden considerarse afiliativos porque se distribuyen en forma no equivalente en ambos grupos, lo que permite apreciar las diferencias de poder determinadas por la diferencia de estatus entre los dos grupos de

hablantes. Creemos que estas características del contexto determinan y posibilitan un uso estratégico de los tratamientos nominales que no tienen la función de identificar al interlocutor (como *señor*), pues su empleo predomina en los controladores y se produce habitualmente en actos de habla amenazadores de la imagen para evitar o atenuar el conflicto. Estos tratamientos, que tradicionalmente podrían ser considerados como ejemplos de cortesía normativa, sólo pueden ser empleados de esta manera estratégica, en este caso por adhesión clara a la pauta de tratamiento formal y cortés, gracias al valor que poseen en su uso habitual en la comunidad general.

Finalmente, resulta significativo que aún en una interacción tan regulada y rutinaria como la que llevan adelante pilotos y controladores aéreos, los fenómenos de cortesía se registren con tanta frecuencia y sean utilizados tanto para mantener una relación amable con los interlocutores respectivos, como con fines ocasionalmente estratégicos.

## BIBLIOGRAFÍA

- AREIZA LONDOÑO, R. y A. D. GARCÍA VALENCIA (2003) “¿Qué significa saludar?”, en D. BRAVO (ed.) *Estudios del discurso de cortesía en español. La perspectiva no etnocéntrica de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*. Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE, Universidad de Estocolmo, pp. 71-85.
- BORETTI, S. (2003) “Cortesía, imagen social y contextos socioculturales en la variedad del español de Rosario, Argentina”, en D. BRAVO (ed.) *Estudios del discurso de cortesía en español. La perspectiva no etnocéntrica de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*. Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE, Universidad de Estocolmo, pp. 109-120.
- BORETTI, S. (2003) “Tests de hábitos sociales y la investigación de la cortesía”, en D. BRAVO (ed.) *Estudios del discurso de cortesía en español. La perspectiva no etnocéntrica de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*. Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE, Universidad de Estocolmo, pp. 198-202.
- BRAVO, D. (ed.) (2003) *Estudios del discurso de cortesía en español. La perspectiva no etnocéntrica de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*. Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE, Universidad de Estocolmo.
- BRIZ, A. (2003) “La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española”, en D. BRAVO (ed.) *Estudios del discurso de cortesía en español. La perspectiva no etnocéntrica de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*. Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE, Universidad de Estocolmo, pp. 17-46.
- BROWN, P. y S. LEVINSON, (1987) *Politeness*, Cambridge, Cambridge University.
- DREW, P. y J. HERITAGE, (1992) “Analyzing talk at work: an introduction”, en P. DREW y J. HERITAGE (eds.) *Talk at work. Interaction in institutional settings*, Cambridge, Cambridge University.
- DREW, P. y M. SORJONEN (2000) “Diálogo institucional” en T. VAN DIJK (comp.) *El discurso como interacción social*, Barcelona, Gedisa.
- EDWARDS, E. (1972) “Man and machine: Systems for safety” en *Proceedings of British Airline Pilots Association Technical Symposium*. British Airline Pilots Association, Londres, pp. 21-36.
- EDWARDS, E. (1988) “Introductory overview” en NAGEL y WIENER (eds.) *Human Factors in Aviation*, Academic Press, Londres, pp. 3-25.
- ELIZAINCÍN, A. (1981) “Pragmática de la comunicación. Sociolingüística del rol y el estatus”, en A. ELIZAINCÍN y L. BEHARES, *Temas de psico y sociolingüística*, Montevideo, Universidad de la República, pp. 1-33.
- ESCANDELL-VIDAL, M. V. (1995) “Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas”, en *Revista Española de Lingüística*, Vol. 25, N° 1, pp.31-66.

- FISHMAN, J. (1971) "The sociology of language: an interdisciplinary social science approach to language in society", en J. FISHMAN (ed.), *Advances in the Sociology of Language*, Mouton-The Hague-Paris, Vol. I, pp. 217-404.
- GARRISON, P. (s/f) *Cómo funciona el sistema de control de tráfico aéreo*, Limusa.
- GIL, J. M. (2003) "La amenaza y la invasión de la imagen: hacia un par de universales pragmáticos", en: Actas del I Coloquio Argentino de la IADA, UNLP, CD Rom, pp.498-506.
- GUMPERZ, J. (1982) *Discourse Strategies*, Cambridge, Cambridge University.
- GUMPERZ, J. (1982) (ed.) *Language and Social Identity*, Cambridge, Cambridge University.
- HAVERKATE, H. (1994) *La cortesía verbal*, Madrid, Gredos.
- HAWKINS, F. (1989) "Human Factors and medicine: clearing up some confusion" en *Human Factors and Aviation Medicine*, Flight Safety Foundation, Vol. 36, N°1.
- HERNÁNDEZ FLORES, N. (2003) "Los tests de hábitos sociales y su uso en el estudio de la cortesía: una introducción", en D. BRAVO (ed.) *Estudios del discurso de cortesía en español. La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*. Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE, Universidad de Estocolmo, pp. 186-197.
- HWANG, J. R. (1990) "'Deference' versus 'politeness' in Korean speech", en *IJSL*, N°82, pp. 41-55.
- LABOV, W. (1970) "The study of language in its social context" en *Studium generale*, 23: 30-87.
- LINDE, C. (1988) "The quantitative study of communicative success: Politeness and accidents in aviation discourse", en *Language in Society*, 17: 375-399.
- MELL, J. (1998) "Les conséquences de la "non-qualité" dans les communications aéronautiques" en *La banque des mots*, N° especial 8, pp. 77-90.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (1990) *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona, Ariel.
- RAIMUNDI, C. G. (2001) *Conceptos y principios básicos para la operación en tripulaciones integradas*, Buenos Aires, edición del autor.
- RIGATOSO, E. (1987) "Dinámica de los tratamientos en la interacción verbal: preparación y apertura conversacionales"; en *Anuario de Lingüística Hispánica*, Valladolid, Universidad de Valladolid, Vol. III, pp.161-182.
- RIGATOSO, E. (1992) *Lengua, historia y sociedad. Evolución de las fórmulas de tratamiento en el español bonaerense (1830-1930)*. Bahía Blanca, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur.
- RIGATOSO, E. (1994) *Fórmulas de tratamiento y familia en el español bonaerense actual*, Bahía Blanca, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur.
- RIGATOSO, E. (1999) "De tatita a papá, de niño a pibe, de arriba y de abajo. Innovaciones léxicas en el sistema de tratamientos del español bonaerense" en *El hispanismo al final del milenio*, Córdoba, Asociación Argentina de Hispanistas, pp. 1669-1680.
- RIGATOSO, E. (2000) "Fórmulas de tratamiento y vacío léxico en español Bonaerense. Un problema histórico y sincrónico" en *Actas del VIII Congreso Argentino de la Sociedad Argentina de Lingüística*, Mar del Plata, Sociedad Argentina de Lingüística, CD-ROM.
- RIGATOSO, E. (2001) "Señora (...) ¿no tenés más chico?" Un aspecto de la pragmática de las fórmulas de tratamiento en español bonaerense" en *Revista Argentina de Lingüística*, Universidad Nacional de Cuyo.
- STUBBS, M. (1983) *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*, Madrid, Alianza.
- TANNEN, D. (1985) *Conversational Style: Analyzing talk among friends*, New Jersey, Ablex.
- TANNEN, D. (1992) *Talking voices. Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*, Cambridge, Cambridge University.

APÉNDICE

**Tabla 1**

Resumen de formas nominales y pronominales de tratamiento en la interacción P/C

Tipo de tratamiento	Fórmula	C → P	P → C	Función
<b>Nominal</b>	Señor	+	+	Vocativo
	Señorita	-	+	Vocativo
	Caballero	+	+	Vocativo
	Artículo + aerolínea + N° de vuelo	+	+	Vocativo + autorreferencial
	Aerolínea + N° de vuelo	+	+	Vocativo + autorreferencial
	Artículo + N° de vuelo	+	+	Vocativo + autorreferencial
	N° de vuelo completo			Vocativo + autorreferencial
	N° de vuelo incompleto			Vocativo + autorreferencial
	Artículo + Matrícula completa	+	+	Vocativa + autorreferencial
	Artículo + matrícula incompleta	+	+	Vocativa + autorreferencial
	Matrícula completa	+	+	Vocativa + autorreferencial
	Matrícula incompleta	+	+	Vocativa + autorreferencial
	(Bahía/Espora) rodaje	+	+	Vocativa + autorreferencial + referencial
	Artículo/pronombre indefinido + Tipo aeronave	+	+	Vocativa + autorreferencial + referencial
<b>Pronominal</b>	(usted)	+	+	Vocativa

## LA ENTREVISTA CLÍNICA COMO INTERACCIÓN DIALÓGICA

Norma Beatriz Desinano

Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario | Argentina  
[ndesinano@arnet.com.ar](mailto:ndesinano@arnet.com.ar)

### Resumen

La propuesta de esta exposición es presentar la problemática del estudio de la interacción dialógica involucrada en una entrevista clínica. El análisis a realizar forma parte de una de las actividades incluidas dentro de una investigación acerca de las entrevistas de admisión a un Centro Asistencial que funciona dentro de la Facultad de Psicología, UNR, y en el que trabajan fonoaudiólogos y psicólogos, atendiendo a niños con distintos tipos de dificultades en el lenguaje y en el aprendizaje. Durante el desarrollo de la investigación se registraron y transcribieron veinte entrevistas de admisión realizadas a los padres de los niños, por distintos profesionales. En ellas se manifiestan rasgos lingüísticos propios de la interacción dialógica, cuyo análisis resulta productivo para orientar el trabajo de los profesionales en relación con las entrevistas de admisión. Los objetivos del análisis lingüístico pasan por poner en evidencia algunas de las particularidades específicas que ofrece la interacción que se plantea entre el adulto que pretende hacer ingresar al niño a la consulta y el profesional que toma contacto con el caso por primera vez. El trabajo presentado propone un análisis que, atendiendo a rasgos lingüístico-discursivos, muestra en contrapunto una problemática directamente expuesta y otra menos explícita y recursiva que debería ser tomada en cuenta como eje central de la problemática del caso. Tangencialmente se ponen en evidencia los alcances y los límites de la escucha del profesional en relación con el interlocutor.

La interacción dialógica se ha constituido ya hace tiempo en un eje dentro de mi trabajo de investigación y los aportes de la teoría interaccionista brasileña sostenida por los trabajos realizados en el IEL de Campinas, especialmente por la Dra. Claudia Lemos, me han permitido ingresar en el campo de trabajo con una mirada teórico-metodológica que considero adecuada para intentar explicar los fenómenos de la interacción.

La teoría interaccionista (Lemos, 1995, 1999 y ss.) plantea las relaciones entre el sujeto y la lengua como una constante movilidad de aquél involucrando tres posiciones fundamentales que podrían resumirse diciendo que incluyen: a) enunciados con una estructuración lingüístico-discursiva que se atiene a las reglas de la lengua en uso de modo tal que el sujeto queda oculto o acallado por la fluencia del texto que se va constituyendo; b) la aparición dentro de esa fluencia textual de instancias anormativas o bien efectos de lengua especiales que estarían mostrando un quiebre en el que se pone de manifiesto la presencia real del sujeto, aunque no sea percibida ni controlada por él; c) una tercera instancia en que se manifiesta una escucha de su propio discurso por parte del sujeto, que se manifiesta en una vuelta sobre éste en la búsqueda de alcanzar un acercamiento a aquello que se le presenta como posibilidad perfectible de su propia expresión. Este punto de vista teórico, si bien se ha aplicado específicamente al proceso de adquisición de la lengua materna por parte del niño, y en el caso del adulto, a la escritura, puede ser significativo en los estudios lingüístico-discursivos de la oralidad en la medida en que las características de esta ponen en evidencia todos aquellos aspectos provisorios y tentativos que son propios de la instantaneidad con la que se va constitu-

yendo el texto oral y que se transforma por tanto en circunstancia propicia para investigar ese interjuego entre el sujeto y la lengua.

Esta teoría, por tanto no solamente toma en cuenta aquello que es posible analizar desde el punto de vista de lo que las reglas de la lengua proponen, sino también toda una suerte de fenómenos que son comunes en toda interacción, pero que pueden llegar a cobrar una importancia muy especial en el trabajo terapéutico. Esto último, además, no es solamente válido para el estudio de la interacción en general, y para lo que enuncia el paciente en especial, sino también para poner en foco lo que enuncia el terapeuta fonaudiólogo. Suele ocurrir que el centramiento del terapeuta en el lenguaje del paciente o de su entrevistado en general, le permita una escucha afinada de los enunciados que ellos producen, pero se deja en la sombra el propio enunciado, sin acertar a evaluar la enorme importancia que, desde el punto de vista interactivo, tiene su propia intervención. Por otro lado, poder verificar esa escucha con otra mirada, en este caso la que toma en cuenta el material lingüístico para darle una interpretación a partir de parámetros lingüísticos, puede convertirse en un aporte interesante.

En este caso, limitaré el análisis a la primera parte de una entrevista ya que es en ella en la que se advierte con mayor claridad la forma en que la entrevistada busca centrarse en la exposición de los motivos que la han hecho acudir al Centro, ya que, promediando la entrevista, el terapeuta se hace cargo de la inquietud y la secunda en la exposición de dicho motivo.

Es evidente a lo largo de las primeras ocho entradas que el terapeuta plantea un inicio de entrevista sobre la base de un interrogatorio conducente a tomar nota de datos fundamentales; la madre del niño responde, pero ya en la entrada 6) intenta desviar ese interrogatorio hacia el motivo que la ha llevado a la consulta. Se advierte entre las entradas 6) y 7) la presencia de un solapamiento ya que el terapeuta desatiende el arranque de la explicación de la madre y propone un nuevo interrogante. Solamente en la entrada 14) la entrevistada tiene la oportunidad de exponer parcialmente su problema y esto ocurre porque el entrevistador no insiste con el interrogatorio a pesar de que se produce un silencio de la madre en esa entrada, luego de decir la edad del niño. A partir de este punto los nuevos interrogantes en boca del terapeuta se producen en función de buscar mayores datos respecto de las observaciones que la madre está realizando.

A continuación se centrará el análisis en las entradas en las que, más allá de la intervención explícita del terapeuta, la madre va proponiendo de manera vaga primero y más precisa después, el motivo de la entrevista que ha solicitado. Se comenzará con la entrada 14), que se transcribe a continuación y es la primera oportunidad en que la madre puede explicitar el motivo que la ha llevado a solicitar la entrevista:

F: (nueve ///) eh -- es un chico - ehm -- cómo decirte --- él - él repite este año - o sea él va a tercer grado - lo repitió este año - lo está haciendo por segunda vez - bueno y ---cómo decirte es un chico introvertido - eh - por ahí -- es muy - eh - rebelde - o sea - vos le dejás algo para que haga - no lo hace -- eh es muy gruñón eh --- eh - viste --- qué sé yo - por ahí eh --- me escribió ++++ para mí - bueno - lo vemos - viste - mal - eh -- por eso mmm --- queríamos ver si - si había alguna manera de -- en el colegio también - no termina de entender nada.

La lectura de la entrada pone en evidencia la dificultad de manifestar con precisión lo que podría considerarse como el motivo de la entrevista. Por un lado aparece la expresión *es un chico* que queda interrumpida, aunque inicia una descripción que se sostendrá

a lo largo de la entrada a partir de los adjetivos con que se predica: *introvertido / muy rebelde / muy gruñón*. Esta predicación se halla frecuentemente interrumpida por expresiones que parecen manifestar un cierto grado de reticencia ante la necesidad de exponer esas características sobresalientes que han llevado a pensar en la necesidad de una consulta (eh / *cómo decirte / qué sé yo*). Paralelamente se desarrolla una segunda línea que interrumpe en el inicio la caracterización para centrarse en la situación escolar y que se basa en un conjunto de enunciaciones que constituyen un **paralelismo**:

él - él **repite** este año  
o sea él            **va a tercer grado**  
                          lo                    **repitió**                    este año  
                          lo                    **está haciendo por segunda vez**

Advertimos la presencia de un primer enunciado, el que puede considerarse como central en la enunciación, que está especificado en el segundo enunciado; el tercero, a su vez, tematiza lo que funcionaba como argumento del verbo en el segundo –*lo / tercer grado*– al pasarlo a posición inicial del enunciado; y el cuarto parafrasea el tercero reemplazando *repetir* por *hacer por segunda vez*. Creemos que el efecto de insistencia o enfatización creado por el paralelismo, sobre todo en torno a *repetir* (el grado), es un elemento importante para reflexionar en torno a la importancia que puede cobrar como motivo de la entrevista la problemática escolar.

La continuidad del enunciado es la siguiente:

por eso mmm --- queríamos ver si - si había alguna manera de –

Es evidente la falta de conclusividad del enunciado que se presenta como el núcleo de la motivación: *por eso*, es decir por la sumatoria de los argumentos expresados, se consulta, pero la consulta queda inexpresada y se supedita a una formulación posible del entrevistador. Resulta interesante considerar la construcción del último fragmento de la entrada

en el colegio también - **no** termina de entender **nada**

Aparece aquí una doble negación que, relacionada con lo dicho inmediatamente antes, *en el colegio también*, crea dudas incluso acerca de la coherencia del texto donde parecería más acorde con la gramaticalidad decir:

en el colegio **tampoco** – **no** termina de entender **nada**

Creemos que aquí se produce un **completamiento** de una frase anterior –*lo vemos mal*– para la que *en el colegio también*, se constituye en una continuidad lógica. Se ha producido una ruptura evidente del orden sintáctico canónico con la introducción del pedido de ayuda al terapeuta y a pesar de la importancia de tal ruptura, igualmente se consigue completar un enunciado ideal: *lo vemos mal / en el colegio también / por eso*



*queríamos ver si había alguna manera de...* donde es posible hallar un primer esbozo del objetivo de la entrevista.

Rescatamos entonces de este análisis lingüístico fundamentalmente, el **paralelismo** como detenimiento en el fluir discursivo en torno de un punto crítico que manifiesta el eje de la dificultad escolar y el desorden de la estructuración sintáctica paliada por la aparición de un elemento extemporáneo –el **completamiento retroactivo**– que consigue reorganizar el sentido general del texto aunque *a posteriori* dentro del orden sintagmático. En ambos casos se trata de efectos visibles en el interjuego de los ejes paradigmático y sintagmático y que tienden a acotar un sentido apenas esbozado y que consideramos se relaciona con el motivo de la entrevista.

Sobre la base de que la entrevista tiene como objetivo fundamental determinar si la consulta desembocará o no en la admisión del paciente, es posible que ésta hubiera sido la instancia adecuada para continuar la línea de desarrollo, sin embargo todas las entradas posteriores del terapeuta diluyen ese principio de exposición del núcleo sobre la base de pedir precisiones acerca de la escuela a la que asiste el niño y el lugar donde vive. Es sólo en la entrada 28) –en que la mamá del niño da satisfacción a una pregunta incidental del terapeuta– cuando ella logra retrotraer la situación al punto en que se había dejado en la entrada 14).

F: (R... al 4.... -- y desde esa - distancia se iba al N...-) o sea – eh- nos pareció un mejor colegio de la zona nuestra - bueno la cuestión es que se tenía que levantar temprano - siempre iba muy cansado o sea es como que le exigimos un poco más de lo que el podía dar - entonces él estuvo mal todo el año eh --- con problemas en las materias eh -- problemas de conducta no - no porque afuera de mi casa es buenito - eh/ es muy cerradito -/ pero adentro de mi casa -- eh -- como decir - es muy - es muy rebelde / o sea más de lo normal me entendés (?) y bueno me mandó a llamar la maestra de este año y me dice mirá yo no que en su lenguaje en su manera de escribir sea - por ahí no se acuerda - no se acuerda de cosas que han dado en primer grado/ me entendés entonces por eso a lo mejor queríamos una alternativa que pueda ser el motivo por ese lado o si / el otro problema puede ser otro –

En esta larga enunciación de la madre se advierte en el inicio la justificación del cambio de escuela que se continúa con una posible justificación del cansancio del niño basada en la exigencia excesiva de los padres. Advertimos que se retoma la línea que habíamos destacado en el desarrollo de la entrada 14): el niño *estuvo mal* todo el año anterior, no solamente *se lo ve mal* en el momento presente y pasa a explicarse, en forma más explícita el “estar mal” en lo que se refiere al ámbito escolar,

*con problemas en las materias eh (?)*

*problemas de conducta no - no*

*porque afuera de mi casa*

*es buenito*

*eh/es muy cerradito -/*

*pero adentro de mi casa –*

*eh -- cómo decir –*

*es muy*

*es muy rebelde*

Vemos nuevamente un **paralelismo** que en este caso se plantea con el rasgo de oposición, determinando claramente los campos en que la madre visualiza el problema del niño. Existen para ella problemas de conducta en el *adentro* que supone la vida familiar y problemas en el *afuera* que supone la vida escolar. La construcción lingüística propone otras características interesantes como el uso del diminutivo para enfatizar la conducta del niño en la escuela y la repetición que implica una búsqueda del léxico adecuado y que se define por la elección de *rebelde*, dentro del paradigma ya aparecido en la entrada 14) –*introvertido, muy rebelde, muy gruñón*–. Este adjetivo resulta topicalizado en la continuidad de la enunciación:

*es muy rebelde*  
*o sea*    *más de lo normal*

\ *me entendés (?)*

Creemos que es especialmente interesante la aparición en boca de la madre de la expresión **más de lo normal**, ya que en relación con el motivo de la consulta establece una clara continuidad de *lo vemos mal*, si bien en este caso han quedado explícitamente presentados los dos ámbitos en que se advierte el estado del niño. Por otro lado la expresión **más de lo normal** está señalando una anomalía percibida que, por otra parte, coloca el problema en un ámbito que excede la solicitud paterna ya que lo mismo que en el caso anterior:

*lo vemos - viste(?)*    - *mal – eh*  
*más de lo normal \ me entendés (?)*

aparece un interrogante que completa el sentido que la madre otorga a la situación al remitirse en ambos casos a la autoridad, representada por el terapeuta, que podrá evaluar el problema presentado. Sin embargo, la continuidad de la enunciación de la madre vuelve a centrarse en el *afuera*, al referirse nuevamente a la situación escolar.

Es así como en el fragmento analizado hasta ahora tienen valor especial como efectos el valor pragmático de la apelación al interlocutor y, dentro del campo específicamente lingüístico, la reaparición del **paralelismo** en este caso ubicando la diferenciación que la madre hasta el momento impone dentro lo que se va configurando como el motivo de la entrevista.

La continuidad del enunciado permite las siguientes observaciones:

*mirá yo no- que en su lenguaje en su manera de escribir o sea - por ahí no se acuerda - no se acuerda de cosas que han dado en primer grado/ me entendés(?)*

Es evidente que el uso de *yo* tiene en este caso como referente a la maestra que ha llamado a la madre para imponerla de los problemas escolares del niño, pero esa introducción posible del diálogo directo en el texto carece de continuidad, no se incluye verbo para el sujeto *yo* mencionado y luego se propone un enunciado en el que no resulta

claro el enunciador –¿la madre / la maestra / la madre repitiendo lo que la maestra dice?– dispuesta como un **paralelismo** que busca una mayor precisión:

*que en su lenguaje*  
*en su manera de escribir*  
*por ahí*                      *no se acuerda*  
*o sea*                        *no se acuerda de cosas que han dado en primer grado*

El primer **paralelismo** muestra en realidad un despliegue en el paradigma al precisar un aspecto dentro del lenguaje, al remplazar *lenguaje* por *manera de escribir*; el segundo **paralelismo** –*no se acuerda*– es huella de la búsqueda de la selección léxica que el verbo abre. Ambos paralelismos no son del mismo tipo, pero coinciden en mostrar un punto crítico dentro del enunciado de la madre. El conjunto cierra nuevamente con la apelación a la autoridad del terapeuta con el mismo recurso pragmático ya observado: ***me entendés (?)***, que resulta un pedido con la finalidad de que ubique el fenómeno real dentro de un paradigma de dificultades que la madre desconoce pero que supone conocido por el terapeuta.

La última parte de la entrada se inicia con un *bueno* que actúa como elemento que resume o intenta resumir la influencia de la maestra en la decisión acerca de la consulta. Este resumen deja afuera nuevamente lo que dice la maestra ya que se relata la situación y se propone el verbo introductor del discurso directo –*me dice*– pero se suprime nuevamente *lo dicho* por la maestra. Creemos que, a cambio de lo que la maestra ha dicho, la madre como enunciativa retoma la necesidad de exponer el motivo de la consulta y este se expresa atendiendo a los matices que ya habían sido presentados a lo largo de su exposición. *A por eso*, que justifica la consecutividad que hace a la coherencia de lo que se va a decir, se le une un modalizador, *a lo mejor*, y se propone el motivo de la consulta:

*queríamos una alternativa*  
*que*                      *pueda ser el motivo por ese lado*  
*o si / el otro problema puede ser otro –*

Esta parte de la enunciación tiene desde el punto de vista lingüístico dos aspectos especialmente interesantes. Por un lado aparece el elemento léxico *alternativa* y la oposición *ese / otro*, en donde *otro* aparece dos veces propiciando dos puntos de vista para la interpretación, que resultan coherentes con el planteo previo de la madre. Con respecto a *alternativa*, si se lo toma de manera literal puede decirse que ante el problema, la consulta es una alternativa; pero en el transcurso de la enunciación es factible modificar esa interpretación literal. Es evidente que la relación *una alternativa que pueda ser el motivo*, como relación léxico-sintáctica, no resulta gramaticalmente adecuada, mucho menos si se piensa en la consulta como alternativa. Por tanto, en la continuidad del texto, el valor otorgado a *alternativa* se modifica: si, como pensamos, es el motivo que se busca respecto del problema escolar –el del *afuera*–, el otro problema es el del *adentro*, el de la vida familiar; y en este punto puede pensarse que la *alternativa* es pensar si el problema escolar no tendrá que ver con el problema de la vida familiar, curiosamente marcado por la duplicación de otro: el “otro”(problema) puede ser “otro”(problema) que vaya más allá de la supuesta rebeldía del niño. Es decir que el efecto lingüístico creado

por la repetición es el de que **otro** y **otro** coinciden en ser **lo mismo**. Es así como el significado de *alternativa* se aleja totalmente de su valor literal y pasa en realidad a transformarse en su opuesto. Obviamente esta consideración lingüística podría ser enfocada desde otro ángulo –pienso aquí en el psicoanalítico– pero no es ese mi ámbito de trabajo, si bien cabe explicitar que es del análisis de la materia lingüística de donde puede partirse hacia otra explicación. Queda en pie a pesar de esto el hecho de que los aspectos lingüístico-discursivos analizados en este caso refieren siempre al núcleo “motivo de la consulta”.

Sobre la base del análisis realizado hasta aquí, creo que es posible proponer que la situación de entrevista, con la consiguiente necesidad de explicación del motivo de la entrevista, han colocado a la madre como hablante en una situación crítica que se manifiesta en aspectos lingüístico-discursivos, en este caso el **paralelismo** en repetidas oportunidades, el **completamiento**, la **selección léxica**, además de los efectos pragmático-enunciativos creados por los interrogantes. Creemos que es posible relacionar los tres primeros rasgos tanto con la segunda como con la tercera posición del sujeto en su relación con la lengua. Los tres rasgos afectan a la estructuración de las enunciaciones en los ejes paradigmático y sintagmático, dando lugar a pensar que esas repeticiones, rupturas, búsquedas, al manifestarse en el plano del discurso muestran al sujeto real de la enunciación enfrentado a una problemática que lo conmueve y que no acierta a discernir, pero que se manifiesta justamente en los fallos de su texto, que el hablante percibe solo a veces.

## BIBLIOGRAFÍA

- CULIOLI, A. (1990) : *Pour une linguistique de l'énontiation*. París: Ophrys.
- LEMOS, C. T. G. de (1995): “Lingua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem” en *Letras Hoje*. Porto Alegre. v. 30, Nº 4, p. 9-28.
- LEMOS, C. T. G. de (1997): “Native speaker’s intuitions and metalinguistics abilities: what do they have in common from the point of view of language acquisition?” en *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas: UNICAMP/IEL, nº 33, pp. 5-14.
- LEMOS, C. T. G. de (1999): “A criança com(o) ponto de interrogação” en *Aquisição da linguagem: questões e analyses*. Org. Regina Ritter Lamprecht. Porto Alegre: Edipucrs. pp. 39-50.
- LEMOS, C. T. G. de (2002): “Das vicisitudes da fala da criança e de sua investigação” en *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas: UNICAMP/IEL, nº 42, pp. 41-70.
- LIER DE VITO, M. F. (1995): “Sobre a Interpretação”. En *Cadernos de Estudos Lingüísticos* Campinas: UNICAMP/IEL, nº 29, pp. 9-15.
- LIER DE VITO, M. F. (1997): “Os monologos e a questão da interpretação” en FABBRINI y ot. (orgs.) *Interpretação*. San Pablo: Louise.

## ANEXO

Texto: Se incluyen solamente las primeras dieciséis entradas.

M: Madre T: Terapeuta.

1. T: tu nombre (?).
2. F: Mariela A
3. T: A (?)
4. F: sí
5. T: y por quién consult – consultás (?)
6. F: por mi hijo-- vos sabés que
7. T: cómo se llama tu hijo (?)
8. F: Juan
9. T: Juan
10. F: R
11. T: Juan R - el apellido(?)
12. F: D
13. T: cuántos años tiene Juan (?)
14. F: nueve /// eh -- es un chico - ehm -- cómo decirte --- él - él repite este año - o sea él va a tercer grado - lo repitió este año - lo está haciendo por segunda vez - bueno y ---cómo decirte es un chico introvertido – eh - por ahí -- es muy – eh - rebelde – o sea – vos le dejás algo para que haga - no lo hace -- eh es muy gruñón eh --- eh – viste --- qué sé yo - por ahí eh --- me escribió ++++ para mí - bueno - lo vemos - viste - mal - eh -- por eso mmm --- queríamos ver si - si había alguna manera de -- en el colegio también - no termina de entender nada.
15. T: mjmm
16. F: porque volvemos siempre atrás – viste (?)
17. T: a qué escuela va Juan(?)
18. F: eh --- a una - a una cerca de mi casa.
19. T: cómo se llamaba (?)
20. F: C --- C ---
21. T: bien o sea que repite, tercer grado
22. F: tercer grado/// sí
23. T: por qué repitió (?) - fue a rendir (?)
24. F: no no no no - o sea tuvimos una reunión previa con la maestra del año pasado-él iba al N- eh - o sea yo vivo en la zona norte.
25. T: cuál es tu domicilio (?)
26. F: S... 2...
27. T: esto es - a la altura de qué calle (?)
28. F: R... al 4.... -- y desde esa - distancia se iba al N...- o sea – eh- nos pareció un mejor colegio de la zona nuestra - bueno la cuestión es que se tenía que levantar temprano - siempre iba muy cansado o sea es como que le exigimos un poco más de lo que el podía dar - entonces él estuvo mal todo el año eh --- con problemas en las materias eh -- problemas de conducta no - no porque afuera de mi casa es buenito - eh/ es muy cerradito -/

pero adentro de mi casa -- eh -- como decir - es muy - es muy rebelde / o sea más de lo normal me entendés (?) y bueno me mandó a llamar la maestra de este año y me dice mirá yo no que en su lenguaje en su manera de escribir sea - por ahí no se acuerda - no se acuerda de cosas que han dado en primer grado/ me entendés entonces por eso a lo mejor queríamos una alternativa que pueda ser el motivo por ese lado o si / el otro problema puede ser otro --

## COTIDIANOS LENGUARACES

### LA VERDAD Y LA TRADUCCIÓN EN EL PROCESO JUDICIAL

Ernesto Eduardo Domenech

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata | Argentina  
[edomene@amc.com.ar](mailto:edomene@amc.com.ar)

Silvia Susana Naciff

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata | Argentina  
[silvianaciff@ciudad.com.ar](mailto:silvianaciff@ciudad.com.ar)

#### Resumen

En esta comunicación nos proponemos analizar las cuestiones que suscitan el falso testimonio de traductores e intérpretes a partir de la descripción de la figura legal, planteando las acciones que caben, al callar u ocultar la verdad, a los traductores en la traducción legal y a los intérpretes, en los juicios. Partiendo del postulado de que la traducción es un acto de comunicación y que traducir es comprender para hacer comprender, enunciaremos los principios básicos de la tarea de traducir, mostraremos cómo el traductor dialoga permanentemente con el texto a traducir para transmitir el mensaje sin traicionar y la necesidad-obligación de dialogar con el jurista para lograr una comunicación eficaz al “decir el derecho”.

#### 1. JUICIOS, TRADUCTORES Y ADMONICIONES

El proceso judicial, los juicios,<sup>1</sup> son vistos como una forma de diálogo. Una confrontación verbal. Una disputa, no diálogos amables. Los contendientes, que se llaman partes, se someten a reglas que enmarcan esta batalla, la limitan. Y un tercero imparcial, que no es parte, fallará la disputa. En ocasiones median ritos que pareciesen dar sacralidad a la interlocución. Algunos hablantes, los que no discuten, prestan juramentos. Juran que dirán la verdad de todo lo que supieran o les fuera preguntado. Y lo hacen bajo severas admoniciones. Porque, si bien el derecho se presume conocido por todos, en ocasiones ese discutido y presumido saber, se refuerza. Y a los testigos, a los peritos, a los intérpretes o a los traductores, se les anotan con detalle, las penas con que la ley castiga a quienes deponen con falsedad. Juramentos y admoniciones rodean los diálogos juiciosos.

Y es interesante leer ese singular tipo de amenaza<sup>2</sup> legal que son los delitos descriptos en el Código Penal. Leámoslo como ciudadanos sencillos capaces por ende de padecer semejantes penalidades. He aquí el art. 275 del Código Penal:

<sup>1</sup> No solo los juicios. Otras formas de dirimir conflictos, como la mediación, o los amigables componedores, o el arbitraje también podrían ser considerados formas de dialogar.

<sup>2</sup> Existen sin embargo otras amenazas en una traducción inadecuada. En derecho, en traducción jurídica y en interpretación en juicios, un error puede tener consecuencias desastrosas: viciar un consentimiento y llevar a anular un acto, hacer que un inocente purgue una condena, o que el responsable de un delito grave resulte absuelto, o que un heredero no perciba lo que le corresponde. Todas estas consecuencias involucran la responsabilidad del traductor, tanto civil como penal y profesional.

Será reprimido con prisión de un mes a un año, el testigo, perito o intérprete que afirmar una falsedad o negare o callare la verdad, en todo o en parte, en su deposición, informe, traducción o interpretación hecha ante la autoridad competente.

Si el falso testimonio se cometiere en una causa criminal, en perjuicio del inculpado, la pena será de uno a 10 años de reclusión prisión.

En todos los casos se impondrá al reo, además, inhabilitación absoluta por doble tiempo del de la condena.

Prescindamos por un momento de los testigos y de los peritos. Detengámonos en cambio en los intérpretes y los traductores, esos lenguaraces vernáculos que se inmiscuyen en los juicios y median entre un texto que traducen y futuros escuchas para quienes no es comprensible. ¿En qué consiste la verdad de una interpretación o traducción? ¿Qué es callarla en todo o callarla en parte? La cuestión, además, no involucra solamente al traductor o intérprete convocado en un proceso judicial, en un juicio, sino también a su intervención en otras oportunidades porque según sean éstas, y las intenciones que el traductor posea, otros delitos acechan sus malas traducciones como la falsedad de instrumentos (públicos o privados) en la medida en que deliberadamente haga insertar una traducción falsa.

¿Qué hacer cuando las lenguas poseen vaguedades, ambigüedades, connotaciones emotivas, y dificultades de interpretación aun en su versión vernácula?

¿En estas tareas no constituye también la traducción o la interpretación un verdadero diálogo? Si esta conjetura fuese cierta, ¿Quién dialoga con quién? ¿Qué es lo que se dice y para quién? ¿Existen diálogos con textos? Estas son las cuestiones que insinuamos como una amable invitación a introducirnos en los aspectos del diálogo jurídico, cuya amabilidad es, quizás, solamente formal y ritual.

Tal vez sea conveniente distinguir aquellos casos en que una persona traduce una expresión oral, vertida por un hablante presente,<sup>3</sup> frente a otro también presente, de los casos en que lo que “traduce” es un texto escrito. En el primero de los supuestos, el intérprete abiertamente puede dialogar con quienes ha de traducir. Puede inquirirles el significado de sus expresiones, reclamarles precisiones, interesarse por la significación o el uso de algunos de los términos que se emplean. Y su tarea no reconoce demasiadas esperas. Se lleva adelante en vivo y en directo. En forma simultánea. En estos casos la interpretación no sólo intermedia en el diálogo de las partes, sino también entre el intérprete y cada una de ellas. El resultado final, la palabra que en definitiva se vierta, reconoce entonces estos diálogos.

Pero más allá de la interpretación es probable que la traducción implique otras formas de dialogar mucho menos explícitos. ¿Cuáles serían ellas? El análisis del quehacer de un traductor permite profundizar el estudio.

## 2. LAS FAENAS DEL TRADUCTOR

Partiendo del significado que nos da el diccionario, traducir *es expresar en una lengua lo que está escrito o se ha expresado antes en otra*. Christine Durieux<sup>4</sup> (1995: 15) sos-

---

<sup>3</sup> Estas interpretaciones tienen lugar no sólo entre hablantes de lenguajes diversos, sino entre personas que hablan una lengua común, pero con diversidad de expresiones, como ocurre con el lenguaje gestual de las personas sordomudas. Cuando una persona presta testimonio en un juicio, pero no domina la lectura y escritura, se requiere otro testigo que presencie el decir del primero.

<sup>4</sup> Durieux, Christine. “aprendre à traduire”. Pág. 15 y sgtes.



tiene que la traducción profesional no es simplemente una operación de transferencia de lenguas, es un acto de comunicación en el que está en juego el sentido, *Traducir es comunicar, es comprender para hacer comprender*.

Podemos afirmar, siguiendo a Durieux, que la traducción comprende dos grandes etapas o momentos: en una primera etapa, se realiza la comprensión del sentido del texto a traducir, en la segunda etapa, la expresión de ese sentido. Es primordial tener en cuenta exclusivamente el contenido del texto a traducir ya que el fin de toda traducción es transmitir un mensaje. El traductor profesional al leer el texto original en su totalidad, comienza reconociendo las unidades lingüísticas, identifica las estructuras sintácticas, las palabras ya que además de su profundo conocimiento de la lengua debe poseer “un saber de orden general”, no sólo lingüístico para así determinar las ambigüedades propias de toda lengua y detectará los “significados implícitos”, “los supuestos” y de esta forma accede al verdadero sentido del texto. Es fundamental que posea un conocimiento de “tipo enciclopédico”, si ese conocimiento es insuficiente, deberá documentarse y consultar con especialistas en el tema en cuestión. El diálogo con los juristas, en el caso de la traducción jurídica, es fundamental pues ellos poseen un lenguaje especial, una jerga estereotipada, inconfundible.

El traductor debe poseer una buena aptitud de “razonamiento lógico para realizar una fusión mental de sus conocimientos lingüísticos y temáticos para captar el verdadero sentido del texto”.<sup>5</sup> Una vez que ha comprendido el texto comienza a realizar la traducción propiamente dicha siempre teniendo en cuenta el destinatario. La elección de la reformulación depende de la misión que debe cumplir la traducción, es decir de la acción o reacción que su lectura debe provocar en el lector. La situación de comunicación determina, entonces, las opciones de expresión.

Leandro Wolfson expone con claridad que las traducciones posibles de un texto son múltiples (Wolfson 2005: 236). Si por un momento dejamos de lado el singular problema que para la veracidad de una traducción implica esta afirmación, podemos pesquisar otros recorridos. ¿Cómo elegir una entre las múltiples versiones que puede asumir un texto? Wolfson lo ejemplificó con unos bellos versos de Flecker<sup>6</sup> encontrados en una nota del libro de Jorge Luis Borges, *Discusión*. En este proceso descubre una serie de interrogaciones que se plantea frente a una traducción: la elección de un auditorio, o de un lector posible de ese texto, la pesquisa en el texto mismo de sus cadencias, sus ritmos y rimas en el lenguaje original. Como vemos en el análisis se conjetura un lector (que de alguna manera se postula pero con quien, al menos imaginariamente, debe dialogarse) y un texto con el que (valga quizás una noción ampliada de diálogo) se debe “conversar” para descubrir no sólo la significación de sus contenidos, sino las insinuaciones de sus formas. Es posible, también que deba dialogarse con un autor del texto cuyo lenguaje y usos se consideren.<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> Aunque también es altamente posible que un texto sea ambiguo y poroso, una característica insalvable de los lenguajes naturales.

<sup>6</sup> Traducción de Wolfson: “Oh amigo no visible, no nacido, / que estudias nuestra dulce lengua inglesa, / dile mis versos a la noche inmensa: / un hombre joven, un poeta he sido”

<sup>7</sup> Supervisar una traducción supone por lo general dos tareas: cuidar que sea “fiel”, que se corresponda con el original, y cuidar que sea “idiomática”, que se lea cómoda y naturalmente. Aquí es donde interviene un elemento decisivo: la **situación comunicativa** en la que siempre se inserta una traducción. Sobre todo, importa saber a qué público está destinada y cuáles serán el canal y el contexto del mensaje. Lo que se entienda por fidelidad y por idiomática dependerá de esa situación comunicativa. Esto puede resultar extraño para las personas que suponen que “traducción hay una sola”, que a cada texto original sólo

### 3. LAS TRADUCCIONES EN EL MUNDO JURÍDICO Y SUS DIÁLOGOS

Las traducciones en el mundo jurídico, mucho menos poéticas que las seleccionadas por Wolfson, pero no menos ávidas de alguna veracidad, pueden implicar problemas semejantes. Claro que el texto que se traduzca marcará la necesidad de estos diálogos u operaciones reseñadas por este autor. No es lo mismo, por cierto, la traducción de una ley, de una partida de nacimiento, de una fe de bautismo, de un documento de identidad que la de un contrato o la de un formulario destinado a informar los beneficios de un medicamento investigado por una multinacional<sup>8</sup> –que han preocupado a Manuel Atienza– o la de un testamento, una sentencia, o un libro de Derecho. Estos últimos textos –testamentos, sentencias y libros– poseen un autor identificable, a quien eventualmente interrogar, aunque varíe significativamente la comunidad interesada en su lectura.<sup>9</sup> Y dentro de los testamentos no lo es lo mismo aquellos que tienen lugar por actos públicos ante notarios que los pulen y retocan, que los otros ológrafos, en los que el puño y letra de quién los confecciona implican algo así como una supervivencia por escritura. Existen en la legislación reglas que imponen la interpretación de los contratos,<sup>10</sup> modos de leerlos según la buena fe, y los usos del comercio. Pero ¿de qué servirían estas mandas cuándo de testamentos ológrafos se trata? Si a la frialdad de los formularios en los que se vierten las señas de nuestros nacimientos, matrimonios y defunciones, probablemente no le correspondan demasiadas conjeturales dialogales. En los contratos y en los testamentos las operaciones muy probablemente impongan otros esfuerzos. En éstos el autor y su mundo, el autor y sus palabras se verán convocados como fantasmas con quien el traductor intentará diálogos imposibles, pero de los que dependerá la felicidad de su traducción.

Tal vez un párrafo aparte merezca la traducción de una pieza judicial, un trozo de expediente o de un caso, o esos trozos un poco más imperativos que son las sentencias. En estos supuestos el proceso de la traducción puede complicarse. Los casos se construyen según lenguajes muchas veces singulares por sus modismos, expresiones, giros y abreviaturas. Forman parte de un dialecto especial, más elegantes que las formas con que se suelen contar las noticias policiales, o empleados por personas más elegantes,

---

puede corresponderle una traducción “buena”. Las traducciones buenas posibles son muchas. (Wolfson 2005:236)

<sup>8</sup> He aquí las palabras de Atienza: “Los problemas (frecuentes) que aquí suelen plantearse tienen que ver no sólo –como sería de prever– con el uso de tecnicismos innecesarios que dificultan la comprensión, sino también con el carácter incompleto de las informaciones y, sobre todo, con un descuidado uso del castellano que, en ocasiones, lleva a la redacción de frases prácticamente ininteligibles. La causa de esto último me parece que estriba en que, muchas veces, esos textos han sido redactados originariamente en inglés y nadie –incluidos los poderosos laboratorios promotores de los ensayos– parece haber mostrado interés en que la traducción alcance el nivel de corrección exigible a un hablante del castellano medianamente competente.” Conf. “Bioética, Derecho y Argumentación”, en el capítulo II, Juridificar la Bioética. Una propuesta metodológica.

<sup>9</sup> En un testamento es probable que sean los deudos, los herederos y los legatarios los más interesados. Tardíamente quizás interese a otras personas como lingüistas e historiadores. En cambio es altamente probable que sean especialistas los interesados en conocer los contenidos de una obra de Teoría Jurídica escrita en otra lengua, y un público más impreciso el que se interese en la traducción de Leyes y Tratados.

<sup>10</sup> Los contratos son considerados leyes para las partes. Pero existe una gama muy variada de contratos. Algunos de ellos configuran verdaderos acuerdos entre partes iguales que regulan sus relaciones, sus derechos y sus obligaciones. Otros en cambio, muy frecuentes, se denominan contratos de adhesión porque una de las partes se adhiere a los términos que la otra ya ha elaborado. Tal suele ser el caso de los contratos de seguro, los contratos de créditos bancarios. Son contratos que poseen letras chicas, no siempre entendibles ni bien comprendidas por la persona que a ellos se adhieren.

pero no menos crípticos y difíciles de traducir si esa jerga y sus usuarios permanecen ignotos, desconocidos para el traductor. Porque en estos casos habrá de lidiar con ciertas expresiones que a su vez traducen otras<sup>11</sup> que, en ocasiones se ponen entre comillas, y remiten a universos semióticos diversos. A otros códigos, con otros usuarios.

Las sentencias replican de algún modo estas dificultades con la añadidura que en esos casos deberán traducirse textos legales y textos teóricos del sentenciante. A las peculiaridades de su estilo, a las modalidades del lenguaje técnico que emplee se le sumarán términos derivados de su militancia en alguna Teoría Jurídica de la cual los toma o en la cual se ha socializado. Y en estas oportunidades el traductor deberá dialogar no sólo con sus usuarios, no sólo con el autor de la sentencia y sus estilos, sino también con la tradición jurídica en que se formó: con sus libros de texto y sus palabras de examen. Y el conocimiento de estos mundos y sus habitantes nuevamente quedarán involucrados en la felicidad de la traducción que se haga.

Algo similar ocurre cuando lo que debe traducirse es una ley. Muchas veces una ley está construida con palabras sugeridas o definidas por los teóricos del derecho, o posee significado acordado por los jueces, o posee términos específicamente definidos. Cuando de leyes se trata ya no existe un constructor único con quien dialogar para desentrañar el significado. Pero existe en cambio una comunidad con quien dialogar.

La ley sea, tal vez, uno de los textos más difíciles de traducir, el diálogo del traductor con ese texto es permanente pues debe interpretar correctamente el espíritu de la misma y comprender qué quiso decir el legislador al redactarla, detectar todas las ambigüedades, vaguedades y oscuridades, propias de toda ley. Y una dificultad para el traductor suele ser que la gran mayoría de los textos jurídicos están mal redactados o redactados de manera impropia, con faltas y sin estilo (mejor dicho con el estilo propio de los juristas).

Traducir el derecho es una tarea compleja, “más que traducir una lengua a otra se está traduciendo de un sistema a otro” como manifiesta Jean Claude Gémard. Una tarea que se complica cuando se traducen textos de una Tradición Jurídica a hablantes que pertenecen a otra, como puede ocurrir con textos que emanen de países del Common Law traducidos al español que se habla en países de filiación romano canónica.<sup>12</sup>

Una situación mucho más compleja acaece si el traductor es llamado como experto. Pero no ya para interpretar a un hablante o traducir un texto, sino para dictaminar si una expresión o un texto ha sido o no adecuadamente traducido por otro, o si puede ser considerado plagio de un texto escrito en lengua extranjera. En estas ocasiones, los diálogos serán mucho más complejos e incluirán como partes a otros traductores con los reglamentos de sus faenas.

Pero, ¿es la felicidad o infelicidad el único valor relevante de una traducción? Nuevamente el mundo jurídico y sus amenazas y anhelos de precisión (tan deseables como imposibles por completo) desafían y encuadran estas valoraciones. El mundo jurídico

---

<sup>11</sup> Y es que el lenguaje del rito judicial implica también un proceso de traducción (poco visible) de las manifestaciones de los testigos o los acusados.

<sup>12</sup> Se toma la noción de Tradición Jurídica de J. H. Merryman, *La Tradición Jurídica Romano Canónica*. Una tradición jurídica, como el término lo indica, no es un conjunto de normas jurídicas acerca de contratos, de asociaciones y delitos, aunque tales normas serán casi siempre en cierto sentido un reflejo de esa tradición. Son más bien un conjunto de actitudes profundamente arraigadas y condicionadas históricamente acerca de la naturaleza de la ley, acerca de la función del derecho en la sociedad y en la forma de gobierno, acerca de la organización y operación apropiadas de un sistema jurídico y acerca del modo como el derecho debe crearse, aplicarse, estudiarse, perfeccionarse y enseñarse. La tradición jurídica relaciona el sistema jurídico con la cultura de la cual es una expresión parcial. Coloca al sistema jurídico dentro del ámbito cultural. (Pág.15.)

exige la veracidad de una traducción, no su felicidad. Le importa poco que un texto suscite pasiones en el lector y sea, de ese modo, una verdadera obra de arte, como lo insinuó Susan Sontag. Pero es aquí donde la noción de verdad se complica y dificulta. Quizás la noción de fidelidad se acomode mejor y pueda conjeturarse que una traducción sea verdadera en tanto sea fidedigna, leal. Claro que la fidelidad, en este caso, habrá sido el resultado de un diálogo fecundo del traductor. Un coloquio invisible y esencial.

#### **BIBLIOGRAFÍA**

- ATIENZA RODRÍGUEZ, Manuel (2004): *Bioética, Derecho y Argumentación*. Temis.
- DELISLE, Jean (1984): *L'Analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa: Université d'Ottawa.
- DESLILE, Jean y Georges BASTIN (1997): *Iniciación a la traducción. Enfoque interpretativo. Teoría y práctica*. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, Universidad Nacional de Venezuela.
- DURIEUX, Christine (1995): *Apprendre à traduire. Pré requis et tests*. París: La Maison du Dictionnaire.
- WOLFSON, Leandro (2005): *El Placer de Traducir. Experiencias y reflexiones de un traductor profesional*. Buenos Aires: Dunken.

## EL DIÁLOGO EN LOS PROCESOS JUDICIALES

### TESTIMONIOS, EL DIÁLOGO OBSCENO Y EN ESCENA

Ernesto Domenech

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata  
| Juez de los Tribunales de la Prov. de Buenos Aires | Argentina  
[edomene@amc.com.ar](mailto:edomene@amc.com.ar)

#### Resumen

El trabajo propone una caracterización del diálogo en los procesos judiciales. Para ello se describen las características del discurso de los abogados a partir de una pequeña selección de textos literarios y luego se profundiza el análisis de los "testimonios" como un conjunto de respuestas a una serie de interrogaciones. Se postula que detrás de cada respuesta y de sus usos e interpretaciones, anida una variada gama de diálogos entre interlocutores distintos, muchas veces negados u ocultados. Estos diálogos enuncian posiciones de poder y estrategias diversas de las que coproducen el testimonio.

*Más que un juez,  
parecía el inventor de un crimen...*  
Guillermo Ouviaña

#### 1. GRADUADO E INCOMUNICADO

Cuando recién ingresé a la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de La Plata, no tuve ninguna bienvenida. Cuando egresé, por secretaría, un señor de cara seria me entregó, en un despacho, mi diploma de abogado y me fui caminado lentamente con un rollo de cartulina atado con una cinta patria.

Cuando ingresé a la facultad de derecho hombres de traje y corbata hablaban una lengua casi incomprensible para mí, si no hubiese tenido la certeza que eran palabras que provenían del español que desde la infancia me acunaba. La incomprensión y la incertidumbre las bebía en esta lengua extraña y familiar, como un cuento fantástico. "Tenés que tener paciencia", me dijo un compañero, "ya vas a entender". Y cinco años más tarde hablaba esa misma jerga habitada por gerundios y frases célebres en latín.<sup>1</sup> Podía entender, pero comprender, poco. Sabía también que la ley se presumía conocida por todos, y que nadie podía hacerse justicia por mano propia. Era todo un abogado absolutamente indispensable entre la ley y sus súbditos. Por ese entonces, o muy poco antes, me tocó observar un Juzgado como un explorador de las entrañas de las institu-

<sup>1</sup> No puedo soslayar una curiosa descripción de Anselm Von Feuerbach vinculada al efecto del latín en Gaspar Hauser, un joven abandonado a las entradas de Nuremberg cuando aun no era púber (el 26 de mayo de 1828) y criado en sus primeros años en un aislamiento casi absoluto: "El pobre chico abandonado, que acababa de empezar a descubrir el mundo, a quien había que explicar lo que nuestros hijos descubren en el seno de su madre o en el regazo de su nodriza, de entrada, tenía que romperse la cabeza con la gramática y los ejercicios del latín... *La camisa de fuerza del latín fue para su mente un segundo cautiverio*". En Gaspar HAUSER. *Un delito contra el alma del hombre*. Madrid: Asociación Española de Neuropsiquiatría, 1997. pág. 122.

ciones y luego, trabajar en uno de menores, que son, de algún modo, mucho menos juzgados. Toda una estrategia de observación había desarrollado. El primer paso fue sentarme, sin prisa, en la sala de espera del despacho del Juez y los secretarios. Poco después llegó un guardia penitenciario precedido de una persona con esposas, atadas a una cadena. El guardia y el preso estaban encadenados. Entonces se abrió una puerta, salió un adusto secretario que dijo “*señor, su causa está en autos para sentencia*”. Y eso, con los años, supe que era una notificación. Una comunicación que le decía, “mire señor, a partir de ahora el Juez estudiará su caso para dictar sentencia”. Y en mi mundo de aquel entonces y aun en el de hoy, que es puro recuerdo, fue un extravío, un desconcierto. Un monólogo. Mi trabajo en un Tribunal de Menores de un solo Juez confrontó dos mundos diversos. El de mi lengua diplomada con Patria y lacre, y el de personas pobres con niños sin nombre, ni patrimonio, ni domicilio. Dialogar con ellos fue una aventura dolorosa y fascinante. Un proceso lento de olvido de lo aprendido y una recuperación de la lengua infantil con la que podría entenderme, a pesar de las distancias.

## 2. EL DIÁLOGO JURÍDICO: PERPLEJIDADES UTÓPICAS Y LITERARIAS

Con el tiempo muchas lecturas foráneas a los Tratados de Lomo encuadernado y muchos tomos, me permitieron comprender mucho más. No eran definiciones que expresaran una razón soberana conquistando nuevos territorios. Eran, antes bien, escrituras sin razón, irrealidades, textos absurdos, moradores del Reino de la Fantástica/sía. He aquí algunos de ellos. Poseen edades distintas y por su antigüedad habré de mostrarlos:

El primero proviene de un abogado, un abogado Santo, que no es decir poco. Me refiero a Thomas Moro y fue publicado en 1516; en él describe una República sin territorio:

Tienen escasas leyes; su sistema social las hace casi innecesarias. Una de las críticas más importantes que creen deben hacer a otros países es el que, aunque tienen libros y más libros sobre leyes e interpretación de las leyes, nunca parecen estar del todo conformes. Estiman como algo decididamente injusto el que alguien sea juzgado por un código excesivamente extenso como para ser leído en su totalidad por un hombre común o demasiado difícil como para que lo comprenda. Lo que es más, no tienen abogados de alto ingenio para defender casos individuales y derechos ajenos. Consideran mejor que cada cual lleve su propia causa y le narre al juez la misma historia que de otro modo le contaría a su abogado. Bajo estas circunstancias es menos probable que el punto en cuestión se torne oscuro y es más fácil llegar a la verdad; si nadie dice el tipo de mentiras que se aprenden de los abogados, el juez podrá aplicar toda su perspicacia para sopesar los hechos del caso y proteger a las mentes sencillas de los embates inescrupulosos de las mentes astutas. Este es un procedimiento que no funcionaría muy bien en otros países donde la masa de legislación complicada con la que se debe lidiar es tan grande. Pero en Utopía todos son expertos en leyes por la simple razón de que hay, como ya les comenté, muy pocas y la interpretación más llana es considerada como la más correcta. Dicen que el único objetivo de una ley es recordarle al pueblo lo que debe hacer.<sup>2</sup>

El fragmento siguiente data de 1726, es decir más de doscientos años más tarde, y pertenece a un irlandés descendiente de ingleses, Jonathan Swift. Lo escribió en uno de

---

<sup>2</sup> Thomas MORO. *Utopía*. Página 12, Traducción de María Guillermina Niccolini. Biografía e introducción de Raúl S. Zoppi. Buenos Aires: Losada, 2003. pág. 145.

*Los Viajes de Gulliver*<sup>3</sup> poco conocido: el “Viaje al País de los houyhnhnms” que en su lengua significaba tanto caballo como perfección de la naturaleza.

[...] aseguré a su señoría que la ley era una ciencia con la que no había tenido mucho trato, salvo contratar inútilmente a unos abogados, a propósito de algunas injusticias que se habían cometido conmigo... Dije que entre nosotros hay un gremio de hombres adiestrados en el arte de demostrar, mediante palabras grandilocuentes, que lo blanco es negro y lo negro, blanco, según lo que se les pague... debe hacer notar, además, que este gremio se expresa con una jerga muy peculiar, que no puede entenderse por ningún otro mortal. En ella están escritas todas las leyes, que ellos tienen especial cuidado en multiplicar [...]

Casi ciento cincuenta años más tarde –en 1871– fue escrito otro fragmento por un Clérigo cuyo nombre de fantasía fue Lewis Carroll en un libro que llamó *A través del espejo y lo que Alicia encontró allí*.

[...] Así que ya ves... ¡Te has cubierto de gloria!  
–No sé qué significa eso de “cubrirse de gloria” – repuso Alicia.  
–¡No me extraña! –dijo don Huevón, sonriendo despectivamente– ¡No lo entenderás hasta que te lo explique! Quiero decir que tu argumento a favor de los cumpleaños es falso y que, por lo tanto, te has cubierto de... ¡basura!  
–¡Pero eso es lo contrario que gloria! –objetó Alicia.  
–Cuando yo empleo una palabra –dijo don Huevón en tono desdeñoso– significa lo que yo quiero que signifique... ni más ni menos.<sup>4</sup>

La última pertenece a otro abogado europeo. Un abogado de Bancos de comienzos de las primeras décadas del siglo pasado. Franz Kafka. La he recortado muy arbitrariamente de *El Proceso*. He aquí estos fragmentos caprichosos.

Ante las puertas de la ley hay un guardián.  
Un campesino se llega hasta este guardián y le pide le permita entrar en la ley, pero el guardián le dice que por ahora no se lo puede permitir.  
El hombre reflexiona y entonces pregunta si podría entrar después.  
–Es posible –dice el guardián– pero no ahora  
La puerta de entrada de la ley está abierta como siempre. El guardián se hace a un lado. El hombre se agacha para mirar hacia adentro. Cuando el guardián lo advierte le dice:  
–Si tanto te atrae intenta entrar a pesar de mi prohibición. Soy poderoso, y soy el último de los guardianes, pero ante la puerta de cada una de las sucesivas salas hay guardianes siempre más podríos; yo mismo no puedo soportar la vista del tercer guardián.

¿Qué hilo permite hilvanar estos recortes arbitrariamente seleccionados? ¿Qué cuestiones se pueden confeccionar con ellos?

Tal vez la que sea obvia y por ello poco visible, consista en que las tres primeras escrituras son diálogos. Conversaciones entre dos personas. Una nos pertenece, o habita, al menos, el mundo del lector. Es viajero, marino de una época de viajes y descubrimientos a fuerza de velo y desvelo. Explorador que se enfrenta a Reinos desconocidos y

---

<sup>3</sup> Los fragmentos se han recortado del capítulo 5 de ese viaje en la edición de SM publicadas en Madrid en 1988 y traducidas por Pedro Barbadillo.

<sup>4</sup> Lewis CARROLL. *A través del Espejo*. Buenos Aires: Ateneo, 2000. pág. 86.

lejos de doblegarlos aprende de ellos, dialoga con sus representantes y las perplejidades que viven al conocer el mundo del narrador. En alguna ocasión ese reino incierto deviene de un enfrentamiento con el Reino del Espejo y sus moradores fantásticos y es Alicia la que recae en él y es el absurdo la forma de demostración aceptada. Claro que estas escrituras son inventos, diálogos que nacen de una misma boca que enuncia los dialogantes. Y esa boca es, de algún modo, religiosa. Mártir en Thomas Moro, sacerdote en Jonathan Swift y Lewis Carroll. Voces sacralizadas y consagradas.

En todos estos mundos se evidencia y devela, el temor a los abogados y a los jueces. En mundos sin lugares o en tierras gobernadas por caballos, no existen los abogados, ni los hombres temen a los jueces, ni hablan lenguas extrañas. Claro que las leyes son pocas, y claras. Cotidianas y accesibles. Sencillas, simples en *Utopía*.

Pero el universo invertido de los espejos desentraña, tal vez, la raíz de los miedos. La interpretación, el significado de las palabras es una cuestión de poder y de mando. En un universo en el que la Reina de Corazones manda ejecutar primero y justificar después. Esta inversión del mundo del espejo ¿desnuda la forma de nuestras decisiones y nuestros diálogos? ¿Desvela porque devela? ¿Exhibe los prejuicios en la racionalidad inescrutable de los juicios y sus ceremonias secretas? ¿Quita las máscaras de nuestras sentencias y veredictos? Temo que lo haga en más de una ocasión en esas escenas que no encuentran escrituras pero subyacen a las escrituras mismas, como inexorables condiciones de su posibilidad. Diálogos inciertos y sesgados, que se dicen pero no se escriben, off the record, como se los menciona en el mundo de las noticias mediáticas. O fuera del mundo que suele agotarse en los expedientes judiciales. Afirmaciones que se dicen, pero no se dicen, que se aseveran con expresa manda de obturarlas. Sacarlas de la escena teatral, convertirlas en obscenas. Kafka, en cambio, inquietará ese poder, sugerirá que es una suerte de lugar con una puerta abierta custodiada por guardianes. Un sitio que espera. Nos espera y desafía.

### 3. ALGUNOS INTERROGANTES

Estas insinuaciones plantean, por tanto, interrogantes profundos para los habitantes de nuestra tradición jurídica. He aquí un pequeño catálogo de ellos:

¿Para quién hablan los teóricos del derecho? ¿Hablan acaso de estas veladuras escénicas?

¿Cómo transmiten sus saberes muchas veces encriptados?

¿Imaginan que el ciudadano sin otros saberes añadidos puede comprender sus palabras?

¿Imaginan una enseñanza del derecho dirigida a no abogados?

¿Para quién o quienes hablan los jueces? ¿Qué implican sus sentencias saturadas de citas de autores que la población desconoce y ellos invocan?<sup>5</sup> ¿Qué legitimidad democrática y republicana poseen estas autoridades académicas que muchas veces escriben en otros idiomas, de otros países, con otras leyes, y en ocasiones diversos problemas?

¿Para quién o quienes hablan las leyes y sus legisladores? ¿Cómo se enseñan al pueblo de la República? ¿Son acaso el resultado de un diálogo entre representantes?

¿Dialogan teóricos del derecho, jueces, legisladores y ciudadanos?

---

<sup>5</sup> Todas estas cuestiones pueden leerse en “El grito profano”, un relato de ficción incluido por Guillermo OUVIÑA en *Los nombres del poder*. Buenos Aires: Dunken, 2005.



¿Cómo intermedia en el diálogo en torno a las leyes el discurso de los teóricos del mismo? ¿Favorece la comunicación con los ciudadanos justiciables? ¿Les permite sentir la ley como propia o los extraña de ella?

¿Qué implican marchas de silencio y velas, en estos diálogos? ¿Enuncian acaso miedo, frustraciones y ausencia de representatividad, de modo tal que el silencio de una manifestación espeje el silencio de una representación?

¿Hablan o dialogan los súbditos de la ley con la ley<sup>6</sup>? ¿La habitan como una morada compartida? ¿O la ley es un oráculo que necesita otras voces y contextos claros para significar algo?

#### 4. DIÁLOGOS Y TESTIMONIOS

No es posible intentar responder todas estas cautivantes preguntas. En cambio se pueden mostrar formas de encubrir su existencia. De negarlas vedando su poder inquietante, apaciguando sus insinuaciones y relatividades. Y un modo de encubrir un problema es simplificándolo, negando su complejidad, y las inferencias que a partir de ella se pueden hacer. Curiosamente, en el ejemplo que he elegido, la negación y renegación provienen de la imposibilidad de percibir diálogos, y de descubrir que en un diálogo se enuncian e inscriben muchos otros, menos perceptibles. Tomaré el ejemplo del testimonio. E intentaré dar testimonio de él. Adelanto que muchos testimonios se escriben y otros no.<sup>7</sup> Y que en las escrituras sobre los testimonios muchas de las narraciones que relataré quedan censuradas. No se escriben, como si la escritura posibilitase la reconstrucción de ciertas historias, de cierta memoria testimonial, pero vedase otras condenadas para siempre al ostracismo y el silencio.<sup>8</sup>

Imaginamos los testimonios como los relatos o las narraciones de una persona que vio u oyó algo.<sup>9</sup> Detenemos un poco más en los escenarios de estas narraciones y su producción nos hará desconfiar de esta primera caracterización ingenua de los testimonios.

---

<sup>6</sup> Empleo la expresión *la ley* consciente de que también es una expresión harto simplificadora de los conjuntos complejos de reglas que nos rigen.

<sup>7</sup> La escritura de los testimonios es la regla en los procesos escriturarios. En los orales, en cambio, sólo se escriben fragmentos en un acta a pedido de las partes o del Tribunal.

<sup>8</sup> Suelen no escribirse las preguntas que se formulan, aunque se deje constancia que el testigo *a preguntas* expone. También suele omitirse quien formula las preguntas, y si alguien las objeta. Tampoco se escriben las decisiones en torno a esta batalla por las preguntas. En muchos fueros, no obstante las preguntas deben presentarse por antelación, se numeran y luego se indican o señalan las respuestas. De otros matices del acto testimonial las escrituras tampoco dejan constancia, como los gestos o la inflexión de la voz de quien pregunta o quien responde. En otras oportunidades las escrituras de las respuestas suelen realizarse en lo que Ítalo Calvino denominó *antilengua* que no es otra cosa que una jerga judicial que relata en forma impersonal, en tercera persona y con abundancia de gerundios. Existen Códigos de Procedimiento que contienen indicaciones expresas con relación al lenguaje a emplear en la escritura de las respuestas, destinadas a evitar las traiciones que pueden implicar este tipo de traducciones. La escritura de un testimonio, como la memoria, implica siempre un recorte desde alguna perspectiva. Es imposible escribir un testimonio al modo de ese mapa conjetural que imaginó Borges y daba cuenta de todo accidente geográfico en su escala real. Para analizar las relaciones de los recortes de la memoria puede verse Joël CANDAU. *Memoria e identidad*. Buenos Aires: Del Sol, 2001. págs. 67 y ss; y en Ricardo FORSTER. *Crítica y Sospecha. Los claroscuros de la cultura moderna*. Buenos Aires: Paidós, 2003. Cap. 3. Los usos de la memoria... La narración de Borges –Del rigor en la Ciencia– forma parte de *El Hacedor*.

<sup>9</sup> Muchas veces los expertos son llamados también a prestar declaración testimonial sobre la información que previamente han producido, de modo que, muchas de las observaciones que en lo sucesivo se realizan sobre los testimonios bien podrían predicarse respecto de las manifestaciones de los expertos. En estos casos las preguntas que se les dirigen suelen denominarse puntos de pericia.

Veamos: en primer lugar al testigo se lo identifica y se lo amenaza. Se le piden sus nombres, su filiación, el domicilio, el oficio, y si sabe leer o escribir. Se le inquiere por los atributos de esa máscara que la legislación civil diseña para los incluidos, para las personas.<sup>10</sup> También, y con detalle, se le explican las penas con que la ley castiga a quien depone con falsedad, al que calla u omite la verdad. Se le cuenta, como admonición, el derecho, pese a las presunciones míticas de su conocimiento por todos, más allá de la ignorancia.<sup>11</sup> Por último se le recibe un juramento, incluyéndolo en el universo de quienes, crease o no, creen en los juramentos y en las traiciones. Luego, si, llega el relato, que en general, constituye un conjunto de respuestas, más o menos ordenadas, a otro conjunto, esta vez de preguntas que les dirigen las partes a los testigos, y ocasionalmente, el mismo Juez. En los testimonios podríamos decir parodiando a San Juan y a los epistemólogos que *en el comienzo fueron las preguntas, y las preguntas se hicieron relatos y habitaron ente nosotros*. Las preguntas, con todo el poder<sup>12</sup> que enuncian las sinuosidades de sus signos gráficos, y los antiguos mitos que desafiaban a héroes, formulándoles interrogaciones, como lo hizo con Edipo la Esfinge<sup>13</sup> y lo recuerda Guillermo Ouviaña en *Razón de Estado*.<sup>14</sup> Las preguntas que dirigen los doctores de ley (abogados fiscales, abogados defensores, abogados sentenciadores) a otros ciudadanos de saberes cualificados o sencillos. Preguntas de los hablantes de la jerga jurídica a los hablantes de otras comunes, científicas, o estafalarias, lunfardas o exquisitas. Choques de las interrogaciones del mundo del derecho y sus iniciados, al mundo del no derecho y sus habitantes sin trajes ni togas. Confluencia de universos distintos y valores diversos.<sup>15</sup> Son preguntas variadas que responden a muy diferentes intereses y estrategias. Comparten, todas, la condición de no ser, en absoluto ingenuas o indiferentes, más allá de la valoración final que de ellas se haga. Muchas de estas interrogaciones, la preambulares, intentan, situar los intereses del testigo al deponer. Saber si debe o le deben algo a alguien, si lo une algún tipo de parentesco con los participantes del diálogo jurídico,<sup>16</sup>

---

<sup>10</sup> El nombre, el domicilio, la capacidad, son considerados por los autores civilistas como atributos de las personas en la legislación.

<sup>11</sup> En general la legislación se presume conocida por todos y su ignorancia no excusa. Son obligatorias después de que se publican en un Boletín Oficial que no posee difusión masiva pero en ciertas oportunidades a las personas se les recuerdan sus derechos y sus obligaciones. Se lo hace con las personas que se detienen, con las víctimas, con los testigos y también con las personas obligadas a pagar los honorarios de los abogados.

<sup>12</sup> El reconocimiento e importancia del poder y las preguntas se evidencian de diversas maneras en los juicios. En primer lugar suelen limitarse las preguntas a los jueces, reservándoles la posibilidad de que sólo realicen preguntas aclaratorias de las respuestas dadas a preguntas realizadas por las partes. Se intenta de este modo que los jueces no inquieren más allá de la actuación de las partes. Con relación a las partes se reserva siempre la última posibilidad de preguntar a la Defensa como modo de mejor garantizarla, aunque se permitan también repreguntas siempre en este orden. De modo entonces que en la posibilidad de preguntar y en el orden de la interrogación es posible identificar el poder de los interrogantes.

<sup>13</sup> El descubrimiento de las preguntas que un autor desea realizar con una obra ha sido una clave en la lectura de la misma que puso de relieve R.G. COLINGWOOD en su *Autobiografía*. México: FCE, 1953 (ver en especial el cap. V, pág. 37). De este modo no sólo las preguntas extrañas a quien las responde son relevantes, sino con mayor razón, las que el propio autor considera el motivo principal de su obra.

<sup>14</sup> En Guillermo OUVIÑA. *Los nombres del poder*. En el relato Ouviaña, además, evidencia el poder no sólo de las preguntas y las respuestas sino también el de la ambigüedad en unas y otras.

<sup>15</sup> Existen profesiones, como la médica, que han desarrollado diversas variantes del paternalismo médico, y otras que lo han impugnado sobre la base del derecho de los pacientes a consentir un acto médico recibiendo, previamente, información suficiente en lenguaje comprensible. Otros modos de pensar, por el contrario, se han manifestado en defensa estricta de la autonomía de las personas en la toma de sus decisiones y en la elección de su futuro por desventurado que pudiese ser.

<sup>16</sup> El proceso judicial suele ser descrito por quienes lo estudian como un diálogo entre partes en el que media un tercero, el Juez, cuya actuación se considera indispensable para la operatividad del mismo. Al

incógnitas que se denominan las generales de la ley. Claro que una vez formulada una pregunta, ese interrogante es depurado y exorcizado. Si alguien pregunta, otra parte puede impugnar el interrogante. Decir que está mal formulado, que es ambiguo, reiterativo, que supone la respuesta, o que afecta derechos constitucionales de callar del testigo. Y un tercero habrá de zanjar esta disputa aceptando la impugnación, rechazándola, o pidiendo aclaraciones. De modo que la formulación de un interrogante no responde sólo a la estrategia de quien lo formuló, sino que importa, o puede importar, un diálogo añadido, una disputa adicional, una escaramuza previa, o por el contrario ser el resultado de un consenso o una inadvertencia que permite que el interrogante llegue sin mediaciones ni interferencias a quien debe responderlo. Claro que la respuesta puede no ser inmediata. El testigo, quien responde, puede pedir aclaraciones a la pregunta, o decir que no se encuentra en condiciones de contestar, que su percepción o su saber no lo autorizan ni habilitan a contestar. O ampararse en el secreto<sup>17</sup> que su oficio le posibilita, o en el derecho a guardar silencio por el vínculo con alguna de las partes. La enunciación de la pregunta es apenas el preámbulo de otro diálogo posible: el que instala o puede instalar el llamado, bajo amenazas,<sup>18</sup> a responder. Luego de cada respuesta el testigo debe dar razón de sus dichos. Es decir justificarla, avalarla. Señalar las razones, bajo amenaza de que queden descalificadas por no poseerlas. Por constituirse en relatos sin razón. Meras ficciones sin ataduras. Las declaraciones de los testigos pueden contradecir las de otros testigos o expertos, y las de la persona acusada de un delito. En todos estos casos suelen producirse careos (un derecho de los acusados con respecto a los testigos de cargo), que no son otra cosa que diálogos y reconvenciones sobre las contradicciones que se han detectado. En ciertas oportunidades los testigos no poseen el mismo lenguaje que quien formula las preguntas o quien está interesado en las respuestas, o bien hablan otro idioma o requieren de un lenguaje de señas, como ocurre con un testigo sordomudo. En tales casos la respuesta del testigo se realiza mediante un proceso de mediación que lleva adelante un intérprete y que puede implicar diálogos añadidos entre el testigo y el intérprete. Más tarde, otros nuevos diálogos tienen lugar a propósito de los dichos testimoniales. Y es que, con las respuestas de los testigos –se escriban o no– ocurre lo que con las leyes y las obras de arte,<sup>19</sup> quedan sujetas, aunque le haya dolido a Susan Sontag,<sup>20</sup> a la interpretación y a su validación. Una narración puede descalificarse con menzuras, o por inconsistente con otras pruebas, en ocasiones hasta supone descalificarse por

---

respecto se puede ver CARNELUTTI, *Cuestiones sobre el Proceso Penal* E.J.E.A. Buenos Aires, 1961. pág. 231. En ocasiones, cuando en los juicios con intereses encontrados, se ha negado la confrontación de un modo paternalista (como ocurre en la legislación del fuero de “menores” en el que no se pueden discernir “partes” con claridad”) los Jueces se han referido a la disputa como un “monólogo clínico”. La expresión pertenece al entonces Juez de la Suprema Corte de la Provincia de Buenos Aires y profesor de Derecho Procesal Penal Axel Bremberg. Sobre el particular puede verse Ernesto DOMENECH y María Liliana GUIDO *El Paradigma del Patronato. De la salvación a la victimización del niño*. La Plata: Edulp, 2003. pág. 85. Los diálogos se han visto, por otra parte como verdaderos modelos de la argumentación jurídica. Sobre este tópico puede verse Manuel ATIENZA. *Derecho y Argumentación*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 1997. Atienza destaca que en las concepciones pragmáticas de la argumentación, el diálogo es una condición necesaria. Ver pág. 48.

<sup>17</sup> La violación del secreto profesional es un delito que se castiga con pena de multa en el art. 156 del Código Penal y en general los Códigos de Procedimientos liberan de la obligación de declarar a quienes se amparan en el secreto profesional.

<sup>18</sup> Las amenazas vinculadas a la imposibilidad de callar no configuran sólo el falso testimonio; en el proceso civil, se asigna valor al silencio. *El que calla otorga*, se afirmará.

<sup>19</sup> Es harto interesante la comparación de que Ronald DWORKIN establece entre la Literatura y el Derecho y que puede consultarse en *Como el Derecho se parece a la Literatura*.

<sup>20</sup> Susan SONTAG. *Contra la interpretación*. Buenos Aires, 1996. “La interpretación, dijo Sontag, es la venganza que se toma el intelecto sobre el arte.”

su unicidad por su condición única y solitaria. *Testis unius, testis nullus*, se afirmó sin hesitación por años<sup>21</sup>. Si no se la ha invalidado en cambio, surge un nuevo enigma: ¿Qué dijo efectivamente el testigo? ¿Qué quiso decir? Y este nuevo enigma, como el edípico, enuncia un desplazamiento del campo de batalla de las partes, en el que el decir, corre nuevos riesgos, confronta con las preguntas que lo parieron, con el contexto en que fueron descriptos, con el lenguaje que se usó. He aquí lo dicho, ¿Qué significa? ¿Qué prueba? Y en este nuevo diálogo las partes confrontan (o pueden hacerlo) en sus alegaciones. Y el tercero es llamado a dirimir las, motivando sus sentencias.

Como puede advertirse la visión ingenua que se enuncia en la metáfora “*el testigo dice*” simplifica la realización del acto testimonial. Presenta al testimonio sólo como si fuese un relato atribuido a una persona, el deponente. Por el contrario una observación de los testimonios y sus escenarios, permite advertir que el testimonio es un acontecer complejo que puede enunciarse como un conjunto sucesivos de diálogos muchas veces prolijamente ocultado de la escena, obscenos. Y que anidan y se suceden unos a otros. Diálogos entre personas múltiples, ciudadanos y funcionarios o magistrados, cada una con una cuota peculiar del poder jurisdiccional que podrá actuar u omitir. Modos de dialogar que se registran más con lógicas de relación que de predicación. Que se evidencian mejor si se conjetura que el testimonio es mucho más que un decir del testigo. Es, de algún modo, un complejo conjunto de relaciones y de ejercitar ciertos poderes que exceden al testigo e involucran a quien lo interroga, y quien lo lee o interpreta. Poder y poderes que, debidamente transparentados, excluirán de la oscuridad los diálogos vedados. Tal vez, desnudos y en escena, estos diálogos posibiliten otros re/cognocimientos y la asunción de posiciones y responsabilidades en la construcción de narraciones testimoniales, y generen nuevos encuentros que perciban al mundo del derecho, como un espacio<sup>22</sup> común que nos pertenece, una morada compartida.

---

<sup>21</sup> Sobre la historia y significado de esta fórmula puede verse Karl Joseph Antos MITTERMAIER. *Tratado de la prueba en materia criminal*. Traducción al castellano por Primitivo González del Alba. Buenos Aires: Hammurabi, 1993, págs. 387 y ss. Para Mittermaier la pluralidad de testigos de narraciones coincidentes aportaba a su credibilidad, porque decía no era posible que mintieran coincidiendo en aspectos sustanciales del hecho que percibían. La importancia y significación del número de testigos ha sido abordada también por Michel FOUCAULT, *La verdad y las formas jurídicas*. México: Gedisa 1986. En la tercer conferencia Foucault explica como, en la historia de los métodos de prueba, el número de testigos poseía una importancia social, no relacionada con lo que el testigo había visto u oído.

<sup>22</sup> La concepción de la ley como un espacio a habitar está formulada por M. Beatriz GRECO. *Habitar una ley. Una oportunidad para el aprendizaje de la convivencia*. Graciela FRIGERIO y Gabriela DIKER (coords). *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad*. Colección Ensayos y Experiencias N° 52, Buenos Aires: Noveduc, 2004 y fue, como es casi regla, anticipada por Kafka en *El proceso*.

## ESTUDIO DE LA NEGACIÓN EN EL DISCURSO PSICOTERAPÉUTICO<sup>1</sup>

Beatriz Dorfman Lerner

Universidad de Buenos Aires | Argentina  
[bealer@uolsinectis.com.ar](mailto:bealer@uolsinectis.com.ar)

### Resumen

Del estudio de la transitividad y la negación en los textos de dos sesiones de psicoterapia de una misma paciente, puedo decir que la gramática funcional me ha permitido afirmar que la paciente ha mejorado con el tratamiento. El proceso terapéutico le ha ayudado a verbalizar mejor sus procesos y a adquirir mayor asertividad. Considerada con mayor detalle, la evidencia empírica incluye que, luego de dos años de tratamiento, la paciente presenta un discurso más homogéneo que al comienzo, como si se encontrara más equilibrada en su relación consigo misma, con el mundo y los demás. Al finalizar, utiliza procesos materiales, mentales y relacionales en igual proporción (24,1 %). En cuanto a los procesos materiales (24,1 %), estos han disminuido en un 30 % respecto de la sesión anterior (35 %). Esta disminución se registra a favor de los procesos verbales, que han aumentado a más del doble de aquella sesión (12 %). Con relación al tenor de estos textos, puede observarse un máximo de modales en la primera sesión y un mínimo en la segunda, lo cual sugeriría que la paciente ha adquirido mayor asertividad en sus dichos (mayor seguridad). En cuanto al volumen de negaciones, en la segunda sesión su porcentaje ha aumentado más de siete veces con relación a la primera, mientras que el uso de expresiones con connotación negativa ha disminuido en la misma proporción, como si la paciente se animara a utilizar más abiertamente la negación. En resumen, la evidencia empírica obtenida por medio de la gramática funcional me ha permitido comprender mejor y evaluar la evolución del proceso terapéutico de la paciente.

Me intereso en la interdisciplina lingüística/psicoanálisis. Considero que ambas disciplinas se interrelacionan de un modo en que cada una se enriquece con los aportes de la otra. Así, el psicoanálisis se nutre del análisis del discurso, el que permite al primero una mayor comprensión de los dichos del paciente; la lingüística, por su parte, en especial el análisis del discurso, puede llegar a mayores profundidades, en la medida en que tiene en cuenta algunos hallazgos del psicoanálisis. En particular, es el análisis semántico de un texto el que resulta útil para esta mayor comprensión, como intento mostrar en lo que sigue.

En este trabajo, analizo y comparo dos sesiones psicoterapéuticas con la finalidad de detectar en ellas las diferencias que hubiere y, en especial, las diferencias en cuanto a las expresiones de la negación. Sustenta esta búsqueda la hipótesis freudiana de que la negación es una forma de dar voz al inconsciente, ya que negar presupone la existencia de una afirmación a la cual el hablante niega. Así, en su trabajo “Negation” de 1925, dice Freud:

Thus the content of a repressed image or idea can make its way into consciousness, on condition that it is *negated*. Negation is a way of taking cognizance of what is re-

<sup>1</sup> Este estudio es una modificación de la monografía que entregué en el seminario dictado por Geof Thompson y Anne Borzinger, como parte de la Maestría en Análisis del Discurso que estos profesores dictaran en la UBA en 2001.

pressed; indeed it is already a lifting of the repression, though not, of course, an acceptance of what is repressed. We can see how in this the intellectual function is separated from the affective process. (Freud 1925: 235)

De aquí que pueda pensarse que este tipo de levantamiento de la represión (si bien incompleto, ya que el aspecto afectivo queda aún reprimido) puede llegar a ser una medida de la mejoría de un tratamiento. En efecto, si el objetivo de este último es “hacer consciente lo inconsciente”, en tanto el tratamiento progresa, debería de registrarse un aumento de las negaciones.

Para este estudio, mi instrumento será la gramática funcional de Halliday. En lo que sigue, enfocaré el análisis del comienzo de dos sesiones psicoterapéuticas separadas entre sí por un lapso de dos años. Ambas sesiones fueron desgrabadas de su correspondiente grabación en cinta magnetofónica. La primera sesión es, en realidad, la tercera del tratamiento (por razones de falta de familiaridad con el aparato de grabación no se tomó la primera); la segunda sesión se grabó al finalizar la terapia. Me concentré en analizar la “transitividad” (gramática funcional de Halliday) en cada una de las sesiones, lo que implica clasificar los procesos (verbos), participantes y circunstancias que aparecen y comparar cuantitativamente la frecuencia de cada tipo de proceso. Al mismo tiempo, registré las negaciones expresadas en palabras negativas (no, nada, etc.); lexicalizaciones negativas (desafiar) y palabras de connotación negativa (herida). No he tenido en cuenta las intervenciones de la terapeuta a fin de no introducir una variable adicional.

Los conceptos básicos, muy sucintamente expuestos en lo que sigue, de la teoría de Halliday, parten de la concepción fundamental de que la “naturaleza del individuo [es una] derivación y extensión de su participación en el grupo” (Halliday 1982: 24). Es una teoría semántica de la lengua para la cual “el lenguaje es uno de los sistemas semióticos que constituyen una cultura [...] lo cual [...] significa interpretar el lenguaje dentro de un contexto sociocultural [...]” (Halliday 1982: 10). Se le aplicaría el nombre de “sociosemántica”, en el sentido de que es el estudio del significado en un marco social [...]” (Halliday 1982: 50).

El enfoque “funcional” identifica “significado” con “función” y con “uso” (Thompson 1997: 26). Podemos describir tres clases de significados ((Thompson 1997: 28):

1. Usamos el lenguaje para hablar de nuestra experiencia del mundo, incluidos los mundos en nuestras mentes, y describir eventos y estados de diferentes entidades (metafunción experiencial). Diversas opciones existen para seleccionar participantes, procesos y circunstancias. Esta metafunción, junto con la metafunción lógica, constituye la metafunción ideacional.
2. También usamos el lenguaje para interactuar con otras personas, influir sobre su conducta o expresar nuestros puntos de vista (metafunción interpersonal). Entre sus opciones se encuentran las cláusulas declarativas, interrogativas e imperativas, las que se expresan por medio de afirmaciones, preguntas y órdenes. Se puede analizar desde el punto de vista del sujeto, de los finitos (no finitos/predicados), complementos y adjuntos.
3. Al usar el lenguaje, organizamos nuestros mensajes mostrando cómo se articulan con los demás mensajes y con el contexto mayor (metafunción textual). Constituido por tema (información conocida o no) y rema (información nueva), las opciones son: marcado/no marcado (usual vs. anómalo). Es una función habilitadora respecto de las anteriores que son extralingüísticas.

Estas funciones son denominadas “metafunciones”, a las que hay que agregar la metafunción “lógica”, constituida por sistemas recursivos e invariables.

Para Halliday, el fenómeno de la lengua se da en un contexto de situación, del cual es preciso conocer el registro, en el que se distinguen: a) “campo del discurso” (que incluye el tema y la actividad de los participantes en determinado marco institucional), b) el “tenor o temple del discurso” (*mood*) que se realiza en la relación de poder (modalidad y modulación) entre los participantes, la frecuencia de interacción y la carga emotiva, c) “modo/medio del discurso” (*mode*) (canal adoptado, elección oral/escrito).

Paso ahora a analizar el comienzo de la primera de las dos sesiones:

### TERCERA SESIÓN MARÍA

P1: qué lindas plantitas, me encantan las plantitas, yo tengo también unas en mi escritorio, que me llevé, bah, hace un montón de tiempo, las puse en agua porque crecen en agua y me encantan

P2: sí, un poco de verde del terruño...

P1: sí, a mi me gustan las plantitas, me crecen, no les doy mucha pelota, pero crecen, las cuido un poco, por ahí las riego, hablarles ya no tanto, pero bueno...

P2: risa

P1: mi abuela me hizo también una plantera con plantas así de altas y la traje en el colectivo (risa) pero, este, anda bien, me gusta, este y bueno... más o menos bien, pero hoy estoy medio tristoná, puede ser mi fecha ¿no?, estoy por menstruar y me bajoneo un poco cuando estoy en fecha, debe ser eso, porque no hay nada nada raro- este, estoy preocupada por mi hermano, bueno, por su tratamiento

P2: ¿que tratamiento le dieron?

P1: justo hablábamos y bueno, sigue sin diagnóstico, descartaron la tuberculosis porque los médicos allá insisten mucho con la tuberculosis, porque es una zona. . . pero ya le hicieron todos los análisis de vuelta y descartaron, así que le dije bueno, para la endoscopia más vale venite acá porque es muy doloroso para repetirla tanto y los médicos acá tienen todos los equipos.

Participante Circunstancias <sup>2</sup>	Proceso	Participante	
¡Qué lindas plantitas! (Tema) <i>exp. las plantitas</i>	me encantan <i>mental</i>	las plantitas ( <i>reversible</i> )	1
Yo <i>actor</i>	tengo, también, <i>material, circuns- tancia,</i>	unas <i>meta</i>	en mi escri- torio <i>de lugar</i> 2
Que... (yo) ( <i>actor</i> )	me llevé <i>material</i>	bah, hace un montón de tiempo <i>textual, modal</i>	3

<sup>2</sup> Abreviaturas: *exp.*: experimentador; *circ.*: circunstancias; *pol.*: polaridad; *advers.* adversativo. Entre paréntesis figura lo tácito o elidido.

(yo) 4 ( <i>actor</i> )	las puse <i>material,</i>	<i>meta</i> (las)	en agua <i>lugar</i>	4
porque (las plantitas) 5 <i>conj. causal</i> ( <i>actor</i> )	crecen <i>material</i>		en agua <i>de lugar</i>	5
y (las plantitas) 6 <i>conectivo (exp.)</i>	me encantan <i>mental</i>	<i>beneficiaria (me)</i>		6
sí, las plantitas <i>experimentador</i>	me gustan <i>mental</i>	(a mí) <i>(receptor, beneficia- rio)</i>		7
(las plantitas) <i>(experimentador)</i>	me crecen <i>material, dativo ético</i>			8
<b>NO LES DOY MUCHA PELOTA</b> <i>Pol. negativa, (yo: exp.), mental,</i>		<i>beneficiario (les); modalizado</i>		9
<b>PERO</b> (las plantitas) <i>advers. (actor)</i>	<b>CRECEN</b> <i>material</i>			10
(Yo) <i>(actor)</i>	las cuido <i>material</i>	(las) <i>meta</i>	un poco <i>de cantidad</i>	11
por ahí; (yo) <i>textual, (actor)</i>	las riego <i>material,</i>	(las) <i>meta</i>		12
	hablarles <i>verbal,</i>	(les) <i>receptor</i>	<b>YA NO TAN- TO</b> <i>pol. negativa, modal</i>	13
<b>PERO BUENO</b> , Mi abuela <i>textual; posit. neutr. al pero. Actor</i>	me hizo también <i>material, circ</i>	una plantera <i>meta</i>	con plantas así de altas <i>circ. de modo</i>	14
Y (yo) <i>(actor)</i>	la traje <i>material</i>	(la) <i>meta</i>	en el colectivo <i>de modo</i>	15
<b>PERO</b> (la plantera) <i>advers.; (portador)</i>	anda <i>relacional atributi- vo</i>	bien <i>atributivo</i>		16
(la plantera) <i>(experimentador)</i>	Me gusta <i>menta</i>	(a mí) <i>(beneficiario)</i>		17
Este, y bueno (yo) <i>textual (portador)</i>	(estoy) <i>(relacion. atrib.) modal</i>	más o menos bien.. <i>atributo</i>		18
<b>PERO HOY</b> (yo) <i>[txt, conj] (portador)</i>	estoy <i>relacional atributivo</i>	medio tristona <i>atributo; modal</i>		19



	Puede ser <i>relacional identifi- catorio, modal</i>	mi fecha, <i>identificado</i>		20
¿NO? (yo) <i>pol. neg. txt (identificador)</i>	estoy <i>relacional indetifi- catorio</i>	por menstruar <i>identificado</i>		21
y (yo) <i>(experimentador)</i>	<u>me bajoneo</u> <i>menta</i>		un poco <i>de cantidad</i>	22
cuando (yo) <i>circ.(identificador)</i>	estoy <i>relacional identifi- catorio</i>	en fecha, <i>identificado</i>		23
	debe ser <i>relaciona identifi- catorio, modal</i>	eso <i>identificado</i>		24
porque <i>circ. casual</i>	(+) <b>NO HAY NADA, NADA RARO</b> <i>pol. negativa, existencial</i>			25
Este <i>textual</i>	estoy <i>relacional atribu- tivo</i>	(-) <u>preocupada</u> <i>atributo</i>	por mi hermano <i>causal</i>	26
Bueno, por su tratamiento, justo. <i>textual; conj. causal</i>	hablábamos <i>verbal</i>			27
y bueno, (mi hermano) <i>(actor)</i>	sigue <i>material</i>		(-) <u>sin diagnós- tico</u> <i>de modo</i>	28
(ellos) <i>(experimentador)</i>	<u>descartaron</u> (+) <i>mental</i>	la <u>tuberculosis</u> (-) <i>fenómeno</i>		29
porque los médicos allá <i>conj.caus. dicente</i>	insisten mucho <i>verbal</i>	con la tuberculosis (-) <i>verbiage</i>		30
porque <i>conj. causal</i>	es <i>relacional identifi- catorio</i>	una zona..... <i>identificado</i>		31
pero (los médicos) <i>advers. (actor)</i>	ya le hicieron <i>material</i>	todos los análisis <i>meta</i>	de vuelta <i>de modo</i>	32
y (los médicos) <i>txt. (experim.)</i>	<u>descartaron</u> , (+) <i>mental</i>	(la tuberculosis) <i>(fenómeno)</i>		33
así que (yo) <i>conj. causal (proyectante)</i>	le dije <i>verbal</i>	“para la <u>endoscopía</u> más vale venite acá porque es muy <u>doloroso</u> para re- petirla tanto y los médicos acá tienen todos los equipos” <i>receptor (le)</i>	<i>proyectado</i>	34

Frecuencias	Porcentajes
Materiales: 12	35
Relacionales: 9 (4 atributivos; 5 identificatorios)	26
Mentales: 8	24
Verbales: 4	12
Existenciales: 1	2
<b>Total: 34</b>	<b>99</b>

### Análisis de la tercera sesión

El discurso de Alicia está, en este momento, centrado fundamentalmente en la experiencia con el mundo externo. Así, los procesos materiales alcanzan un 35 %, que superan en un 25 % a los relacionales y mentales y en un 65 % a los verbales. Los existenciales resultan despreciables, con apenas un 2 %.

Comienza su sesión elogiando las plantas de su terapeuta y poniéndose en igualdad de condiciones con ella, ya que “yo tengo *también* unas en mi escritorio”. Con este adjunto plantea una comunidad de intereses y capacidades con su terapeuta, estableciendo un paralelo entre el poder de Alicia de hacer crecer a sus plantas y la capacidad de la terapeuta de hacer crecer (metafóricamente hablando) a su paciente. Las plantas de Alicia crecen, aun cuando no les dedique demasiado tiempo “NO LES DOY MUCHA PELOTA (9), “PERO crecen” (10), una adversativa que acá tiene connotación positiva (tanto es su poder). “Me crecen” dativo ético mostraría, en forma reforzada, este poder. “Hablarles, YA NO TANTO” (14), dice, limitando un exceso, en relación con el dicho conocido de que el hablarles y aun tocarles música, estimula el crecimiento de las plantas. Es, por otro lado, una forma de acotar lo que podría ser leído como una jactancia de su poder. Tener, llevar, poner, crecer (mencionado 3 veces), cuidar, regar, hacer, traer, son los procesos que menciona, relacionados con esta experiencia. La relación afectiva de Alicia con sus plantas se registra en los procesos mental/afectivos de “encantar” (dos veces) y “gustar” (dos veces).

Luego de acotar la magnitud de su cuidado (14), emite un “PERO BUENO” (15), conjuntivo textual que busca cerrar este período y pasar al regalo de la abuela, con sus avatares, pues tuvo que llevarlo “en el colectivo” (17), por lo que nuevamente aparece una neutralización: “anda bien” (18), al deterioro que podría haberle producido el transporte.

Pasa ahora Alicia, por medio de nuevos conjuntivos (“Este y bueno...MÁS O MENOS BIEN” (20)) de signo positivo primero y luego relativizando con el “más o menos bien” (estilo de neutralización que aparecía ya en el acotamiento de su poder con las plantas), pasa a describir su estado de ánimo del momento. Así, después del “bien” viene un “PERO HOY” (21) que lo niega, para mostrarse como “MEDIO TRISTONA” (22), estado de ánimo que atribuye a su fecha menstrual e identifica con cierta depresión (“ME BAJONEO” (25)), de tonalidad negativa que, nuevamente, relativiza mediante el cuantificador “un poco” y los modales “Puede ser” y “debe ser”. A continuación de “Puede ser mi fecha”, aparece un ¿NO? (23) textual. La neutralización de la negatividad de (22 y 25) no se hace esperar: aparece una circunstancia causal “porque” (quitándole entidad al impersonal “puede ser” y “debe ser”) “NO HAY NADA, NADA RARO” (28), curiosa expresión negativa con un SENTIDO POSITIVO, ya que equivale a una positividad interpretable como que, si no hay nada raro, todo está normal, como debe ser.

Sin embargo, luego de otro conjuntivo, aparece el “estoy PREOCUPADA” (29). Su hermano sigue SIN DIAGNÓSTICO (32), de connotación negativa, ya que implica una

expectativa ominosa en relación con una posible enfermedad grave (TUBERCULOSIS). Aun cuando los médicos la DESCARTARON (33 y 37) (lexicalización negativa con significado positivo), la TUBERCULOSIS (33, y 34) se repite 2 veces y la negatividad sigue expresándose con “la ENDOSCOPIA”, connotada negativamente, lo mismo que lo “DOLOROSO” del procedimiento mismo.

En cuanto a persona y tiempo de procesos, puede verse que en su mayor parte los procesos están expresados en primera persona singular y en presente con siete modalidades.

El conteo de las expresiones negativas arroja los siguientes números:

Expresiones con NO: 4, de las cuales hay un ¿NO? textual (24) y un NO HAY NADA (28) con significado positivo.

Expresiones con PERO adversativo: 3 que mutan a positivo y 1 que muta a negativo: PERO hoy (21),

El resto de las expresiones están constituidas por dos repeticiones de una lexicalización negativa que en el cotexto resulta positiva (DESCARTARON, 33 y 37) y el resto por vocablos connotados negativamente (20, 22, 25, 29, 30, 32, 33 y 34).

Total: 2 (5,2 %) negaciones más 9 (23,6 %) connotaciones negativas sobre un total de 34.

Se encuentran, además, una negación con significado positivo (28) y una lexicalización negativa con significado positivo, repetida 2 veces (33 y 36).

#### ENTREVISTA DOS AÑOS MARÍA

P1. Venía pensando que (ríe) qué bárbaro ¿no? que es bueno venir bastante seguido ¿no? Yo pensé que era, no sé, pensé que es una cuestión de que, de tiempo para mí, porque, bueno, por ahí, uno anda todo el día, hace miles de cosas, pero nunca se toma el tiempo para parar y decir bueno, me tomo un ratito para mí. Es como tomar mate ¿vivo? (ríe).

P1: eso es lo que me parece y bueno, todo todo normal, qué sé yo. Hablé con mi hermanito, por que quería saber, como yo ya cambié mi domicilio de lista, entonces, este, yo gasto igual. Llamé para saber si había llegado, porque yo lo pago acá, pero y no, y hablé con mi hermanito más chico, le digo “Gordo, ¿cómo están las cosas?”. “Mi mamá no está”. Me dijo que estaban un poco más tranquilas, que bueno, que después de las peleas siempre un tiempito como que se cumplen un poco las reglas de la casa. Y yo le digo: “No es fácil”, y me dice “Yo creo”, Sergio me dice “Más difícil es para mamá por que es la que se banca más. Yo no estoy nunca en casa”. Y sí, yo pienso que sí, que (suspira) no es fácil, pero bien, este, bueno, hoy me encontré en el trabajo con una persona muy muy querida para mí que es la señora donde yo vine cuando yo vine a Buenos Aires. Es una mujer muy antropóloga ella, muy amplia, muy preparada.

Participantes	Procesos	Partic. Compl	Circunstancias	
(Yo) (sxp.)	venía pensando <i>mental; modal</i>	que [ríe] ¡qué bárbaro! <i>fenómeno</i>		1
¿NO? que <i>com; pol. neg.</i>	es <i>relac. atributivo</i>	bueno venir bastante seguido <i>atributo; modal, habitualidad</i>		2
¿NO? Yo <i>pol. neg, Exp.</i>	pensé que era, <i>mental; modal</i>	<b>NO SÉ,</b> <i>fenómeno (puede ser simplemente txt)</i>		3
(yo) (experimentador)	pensé que es <i>mental; modal</i>	una cuestión <i>fenómeno</i>	de que, de tiempo <u>para mí</u> <i>tiempo: neficiaria</i>	4
porque, bueno, por ahí, <i>adj. causal, txt.;</i>	<u>uno</u> anda <i>actor material</i>		todo el día <i>tiempo</i>	5
(uno) <i>actor</i>	hace <i>material</i>	miles de cosas <i>fenómeno</i>		6
<b>PERO NUNCA (UNO)</b> <i>advers.; pol. neg.; (exp.)</i>	se toma <i>mental</i>	el tiempo <i>fenómeno</i>	para parar y decir <i>finalidad</i>	7
bueno (yo) <i>conj. (exper.)</i>	me tomo <i>mental</i>	un ratito <i>fenómeno</i>	para mí <i>receptor, beneficiaria</i>	8
	es <i>rel. atributivo</i>	como tomar mate, ¿vivo?(ríe) <i>atributo, modo (comparación)</i>		9
Eso <i>portador</i>	es <i>rel. atribut.</i>	lo que me parece <i>atributo</i>		10
Y bueno, <u>todo todo</u> <i>txt.; portador</i>	(está) <i>(rel. atribut)</i>	normal, <i>atributo</i>		11
<b>QUÉ SÉ YO (Yo)</b> <i>txt. (dicente)</i>	hablé <i>verbal</i>		con mi hermano <i>compañía</i>	12
porque (yo) <i>conj. causal (exp.)</i>	quería saber, <i>mental, modal</i>			13
como <u>yo</u> <i>actor</i>	ya cambié <i>material</i>	mi domicilio de lista <i>meta</i>		14
Entonces, este, <u>yo</u> <i>txt.; actor</i>	gasto <i>material</i>		igual <i>comparación</i>	15
(Yo) (dicente)	llamé <i>verbal</i>		para saber <i>finalidad</i>	16

si <i>conj. subord.</i>	había llegado <i>material</i>		17	
porque yo <i>conj. causal; actor</i>	lo pagué <i>material</i>	acá <i>lugar</i>	18	
<b>PERO Y NO</b> , y (yo) <i>advers.; pol. neg. (dicente)</i>	hablé <i>verbal</i>	con mi hermano más chico <i>(modo; compañía)</i>	19	
(yo) <i>(dicente proyectante)</i>	le digo: <i>verbal</i>	(le) <i>(beneficiario)</i>	“Gordo, ¿cómo están las cosas?” <i>proyectado</i>	20
(Él) <i>(dicente proyectante)</i>	me dijo: <i>verbal</i>	“Mi mamá <b>NO ESTÁ</b> ”. “que estaban un poco más tranquilas. Que bueno, que después de las peleas siempre un tiempito, como que se cumplen un poco las reglas de la casa” <i>receptor(me) proyectado</i>	21	
Y yo <i>dicente; proyectante</i>	le digo: <i>verbal</i>	(le) receptor benef. <i>proyectado</i>	“ <b>NO ES FÁCIL</b> ” <i>proyectado</i>	22
y (él) <i>txt; (dicente proyectante)</i>	me dice: <i>verbal</i>		“yo creo” <i>proyectado</i>	23
Sergio <i>dicente proyectante</i>	me dice: <i>verbal</i>	“Más <b>DIFÍCIL</b> es para mami porque es la que se banca más. <b>YO NO ESTOY NUNCA</b> en casa <i>proyectado</i>	24	
Y si, yo <i>txt. exp.</i>	pienso <i>mental; modal</i>	que sí que (suspira) <i>fenómeno</i>	25	
<b>NO</b> <i>Polaridad negat.</i>	<b>ES</b> <i>relacional atrib.</i>	<b>FÁCIL</b> <i>atributo</i>	26	
<b>PERO</b> bien, este bueno (yo) <i>advers. txt</i>	hoy me encontré <i>tiempo; material</i>	en el trabajo, con una persona muy muy querida para mí <i>lugar, compañía</i>	27	
que (señora) <i>subordinada (identificador)</i>	es <i>relac. identif.</i>	la señora donde yo vine cuando yo vine a Buenos Aires. <i>identificado</i>	28	
(la señora) <i>(identificador)</i>	es <i>relacional ident.</i>	una mujer muy antropóloga ella, muy amplia, muy preparada <i>Identificado</i>	29	

Procesos	Porcentuales
Verbales: 8	27,5
Mentales: 7	24,1
Materiales: 7	24,1
Relacionales: 7 (atr. 5; id, 2)	24,1
<b>Total: 29</b>	<b>99,8</b>

### Análisis

Luego de dos años de tratamiento, la paciente presenta un discurso más homogéneo en lo referente al tipo de procesos que selecciona. Utiliza procesos materiales, mentales y relacionales en igual proporción (24,1 %). En cuanto a los procesos materiales (24,1 %), estos han disminuido en un 30 % respecto de la sesión anterior (35 %). Esta disminución se registra a expensas de los procesos verbales, que han aumentado a más del doble de aquella sesión (12 %). Este aumento de procesos verbales puede atribuirse a que el tratamiento le ha facilitado una mayor articulación de sus procesos, correlativa a la condición impuesta por la terapia, la de expresar todo lo que va experimentando en la medida en que aparece en su mente. Sus procesos mentales se mantienen constantes respecto de la sesión anterior, lo que daría a pensar que su interés respecto de su subjetividad no ha aumentado. Esta hipótesis se sustenta en la comparación que hace entre “tomar(se) un ratito para (sí)”, esto es, dedicarse más tiempo a sí misma y el hecho de “tomar mate”. Esta forma de compensar un hecho positivo con uno banal (o negativo), que puede denominarse “neutralización”, es parte de su estilo. Así, a la primera expresión, de tinte positivo, “qué bueno, venir más seguido”, útil para “parar y tomar(se) un ratito para (ella)”, sigue la comparación con el tomar mate, un momento de relajación, forma de descalificar (o no) su terapia, ya que en este solo párrafo no aparecen sus motivaciones para el tratamiento. Sin embargo, el hecho de que se ría ante la comparación, haría suponer aquella descalificación junto con la búsqueda de mitigar su impacto. Estamos, entonces, ante un doble mensaje: por un lado, el “tomar mate” significa esparcimiento, descanso y distensión dentro del diario trajín; por otro, este descanso no va dirigido a ocuparse de su interioridad sino que se agota en sí mismo.

Una nueva neutralización ocurre con la emisión siguiente: “todo, todo normal” cuando, a continuación, se refiere a una conversación con su hermanito para saber “cómo andan las cosas”, las que no parecen andar demasiado bien.

Sigue prevaleciendo el presente de la primera singular, con ligero aumento del pasado con relación al vínculo con un hermano y también una ligera disminución de modales (cinco), como si estuviera expresando mayor seguridad en sus afirmaciones.

En cuanto a la pregnancia de negatividad en su discurso, se observa que luego de iniciales ¿NO? textuales (2,3), emitidos fáticamente, para mantener el canal abierto y al mismo tiempo lograr asentimiento de su terapeuta-oyente, emplea un ambiguo NO SÉ (3) que puede tener sólo el valor de un conjuntivo, pero también una expresión de desconcierto ante lo que parecía un descubrimiento gozoso (tener tiempo para sí); Le siguen un PERO NUNCA (7), expresión de negación reforzada por el adversativo, descriptiva de un proceder que ahora condena (no hacerse tiempo para sí (7)), y luego un QUÉ SÉ YO (13), que con relación al NO SÉ anterior aparece como la negación o en todo caso la duda de lo que acaba de decir, que “todo, todo, normal”. Más adelante, un PERO Y NO (20), resulta difícil de descifrar debido a que el cotexto contiene demasiadas elisiones. No obstante, deja entrever que se trata de un pago que debió ser transferido a algún lu-

gar del interior y no se sabe si lo fue (probablemente no)..El hermanito informa a la paciente que la madre NO ESTÁ (22). Se infiere que hubo discusiones con la madre, tal vez por conducta de alguno de sus otros hermanos (es de suponer que la paciente tiene más hermanos porque se refiere a este, con el que habla, como “mi hermanito más chico”). La paciente le responde, entonces, con un “NO es fácil” (24), expresión a la que a su vez el hermanito agrega: “Más DIFÍCIL es para mami porque es la que se banca más. Yo NO estoy NUNCA en casa” (26). Reitera la paciente el “NO ES FÁCIL”(28) y, nuevamente, luego de un PERO BIEN, ESTE, BUENO (29), cambia de campo y relata un encuentro placentero que tuvo con una persona muy querida.

Se registran tres expresiones negativas, esta vez, proferidas por su hermanito: “Mami NO ESTÁ”, “MÁS DIFÍCIL” Y “YO NO ESTOY NUNCA” y una de dudosa negatividad connotada ambiguamente “la que se banca más”, pues puede entenderse como una virtud positiva o como una carga negativa.

Del conteo de las expresiones negativas surge:

¿NO? conjuntivos, 2

No sé (3) y Qué sé yo (13), expresiones negativas que señalan duda: TOTAL: 2

Pero NUNCA (7), Pero y NO (20) formadas por un adversativo PERO seguido de un vocablo negativo (7, 20) y otro Pero (29) seguido por un “bien”, que marca una inflexión en el discurso: TOTAL DE PEROS NEGATIVOS: 2

NO ES FÁCIL (24 y 28) son negativas, equivalen a ES DIFÍCIL. TOTAL: 2

NO ESTÁ, YO NO ESTOY NUNCA, expresiones negativas (del hermanito pero expresadas por la paciente): Suman: 3 negaciones. Una expresión con connotación negativa: MÁS DIFÍCIL; 1.

Total: 11 negaciones (37,9 %) y 1 expresión connotativamente negativa (3,2 %)

De la comparación de las dos sesiones, surge que en la segunda sesión el porcentaje de negaciones ha aumentado más de siete veces, mientras que el uso de expresiones con connotación negativa disminuyó en la misma proporción.

Estos resultados serían compatibles con la hipótesis de que a medida que avanza el tratamiento, las negaciones explícitas aumentan y disminuyen las connotaciones negativas, como si la paciente se animara a utilizar la negación a expensas de vocablos connotados negativamente.

Comparemos ahora los procesos de las dos sesiones de terapia:

PROCESOS	TERCERA SESIÓN (EN %)	SESIÓN DE DOS AÑOS (EN %)
Materiales	<u>35,3</u>	22,5
Mentales	23,5	25,8
Relacionales	26,5	25,8
Conductuales	--	--
Verbales	11,7	<u>25,8</u>
Existenciales	3,0	--

Si vamos ahora a la NEGATIVIDAD, vemos:

	TERCERA SESIÓN	SESIÓN DE DOS AÑOS
Vocablos negativos	2 (5,2 %)	11 (37,9 %)
Lexical. neg. connot. positivam.	2 (5,2 %)	1 (3,4 %)
Pal. connotadas negativamente	9 (23,6 %)	1 (3,4 %)
Negaciones de significado positivo	1 (2,6 %)	----

### CONCLUSIONES

Del estudio de la transitividad y la negación en los textos de dos sesiones de psicoterapia de una misma paciente, puedo decir que la gramática funcional me ha permitido afirmar que la paciente ha mejorado con el tratamiento. El proceso terapéutico le ha ayudado a verbalizar mejor sus procesos y a adquirir mayor asertividad.

Considerada con mayor detalle, la evidencia empírica incluye que, luego de dos años de tratamiento, la paciente presenta un discurso más homogéneo que al comienzo, como si se encontrara más equilibrada en su relación consigo misma, con el mundo y los demás. Al finalizar, utiliza procesos materiales, mentales y relacionales en igual proporción (24,1 %). En cuanto a los procesos materiales (24,1 %), estos han disminuido en un 30 % respecto de la sesión anterior (35 %). Esta disminución se registra a favor de los procesos verbales, que han aumentado a más del doble de aquella sesión (12 %). Con relación al tenor de estos textos, puede observarse un máximo de modales en la primera sesión y un mínimo en la segunda, lo cual sugeriría que la paciente ha adquirido mayor asertividad en sus dichos (mayor seguridad).

En cuanto al volumen de negaciones, en la segunda sesión su porcentaje ha aumentado más de siete veces con relación a la primera, mientras que el uso de expresiones con connotación negativa ha disminuido en la misma proporción, como si la paciente se animara a utilizar más abiertamente la negación. En resumen, la evidencia empírica obtenida por medio de la gramática funcional me ha permitido comprender mejor y evaluar más fehacientemente la evolución del proceso terapéutico de la paciente.

### BIBLIOGRAFÍA

- ASSOUN, Paul-Laurent (1988): *Freud y Wittgenstein*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1992.  
FREUD, Sigmund (1925) "Negation" *Complete Works*, Standard Ed. Hogarth Press, 1971.  
HALLIDAY, M.A.K. (1982) *El lenguaje como semiótica social*, México, Fondo de Cultura Económica.  
THOMSON, Geof (1997) *Introducing Functional Grammar*, London, Arnold.



## LA REALIDAD Y LA ENSEÑANZA DE LA INTERACCIÓN EN INGLÉS

Silvia Cecilia Enríquez

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,  
Universidad Nacional de La Plata | Argentina  
[silviayenrique@tutopia.com](mailto:silviayenrique@tutopia.com)

### Resumen

Si bien la intención de los libros de enseñanza del inglés es manifiestamente comunicativa, la experiencia de clase indica que en ocasiones los estudiantes de este idioma consideran que lo que se aprende en el aula no es lo que se necesita para comunicarse satisfactoriamente en un diálogo real, o con un hablante nativo. Este trabajo pretende encontrar las razones de esta contradicción, buscando sus posibles causas tanto en la experiencia personal de clase como en el análisis de los diálogos y las secciones de vocabulario y gramática un total de 12 libros de texto que cubren desde el nivel inicial hasta el avanzado. De su observación se concluye que, si bien los diálogos incluidos suelen ser una adecuada representación de la interacción verbal, normalmente no los acompaña una descripción de las características de la oralidad, y las secciones de gramática y vocabulario raramente tienen en cuenta nociones que serían básicas para comprender si esos contenidos son propios de la lengua oral, tales como la importancia del contexto, o el concepto de registro. Además, el hecho de que algunos alumnos carezcan de estos conocimientos, en ciertos casos aun en el nivel avanzado, permite inferir que también los docentes pueden pasar por alto su importancia. La observación del desempeño de los alumnos en clase nos lleva a concluir que la enseñanza de estas nociones es esencial, ya que su desconocimiento puede limitar o retrasar las posibilidades de comunicación, y hasta convertir la práctica en el uso de la lengua en un ejercicio en cierta medida abstracto de combinación de elementos cuyo valor y función en una situación comunicativa real no se comprenden bien.

El presente trabajo intenta explicar las razones por las cuales, con cierta frecuencia, se oye decir a adultos que han estudiado varios años de inglés que “no saben nada”, que no hablan inglés, o que lo que hace falta saber para usar el idioma en una situación real no es lo que se enseña en un curso. La experiencia de clase nos lleva a creer (y ésta es nuestra hipótesis) que lo que estos alumnos en realidad quieren decir es que los conocimientos que han adquirido no los ayudan a comunicarse efectivamente, o más precisamente que no saben cómo emplear esos conocimientos en una situación comunicativa real.

Si hubieran estudiado lingüística, seguramente lo que nos dirían es que a su aprendizaje le ha faltado la dimensión sociopragmática, es decir la que describe comportamientos lingüísticos concretos en situaciones reales, para centrarse casi exclusivamente en el léxico y la gramática. Planteado en otros términos, debemos analizar seriamente en qué medida, cuando se enseña una lengua extranjera, se tiene en cuenta la realidad. Es decir, si se busca que el alumno comprenda que la lengua objeto de estudio es tan real, y sirve para situaciones tan concretas, como la suya propia, de manera que pueda comunicarse efectivamente porque es capaz de evaluar en qué contextos, en qué situaciones puede utilizar lo que aprende, y también puede prever y apreciar el efecto que producirá en sus oyentes.

Para llegar a alguna conclusión sobre este tema que pueda ayudar a mejorar la práctica de la enseñanza, partimos del presupuesto de que deberemos tratar de encontrar la causa de este sentimiento de los alumnos analizando todos los factores que pueden tener influencia en esta situación: en primer lugar, los contenidos enseñados, pero también el comportamiento del docente, y el del alumno.

Con este fin se analizaron, en primer término, algunos libros de texto utilizados actualmente. La enseñanza del inglés se encuentra organizada en niveles cuyos contenidos están claramente definidos, y los libros de texto habitualmente responden a esta organización. Nuestro objetivo fue cubrir todos esos niveles, de manera tal que tuviéramos una visión completa de lo que habrá aprendido un alumno que llegue al final del proceso. Con estas pautas se seleccionaron los siguientes libros de texto: la serie *Language to Go*, que cubre con cuatro tomos desde el nivel inicial al intermedio alto, y, paralelamente, *Wavelength*, que cubre los niveles inicial y pre intermedio y *Cutting Edge*, que cubre los niveles intermedio e intermedio alto. Para las últimas etapas existen libros que preparan para los exámenes internacionales de la Universidad de Cambridge y otros que cubren cada nivel sin ofrecer esta preparación. Hemos optado por los del primer tipo, por ser de uso más frecuente. Seleccionamos, pues, para nuestro corpus, *First Certificate Expert*, *First Certificate Direct*, *Fast Track to CAE* y *Objective CAE* (CAE: “Certificate in Advanced English”. Por razones de practicidad nos referiremos a ellos como “libros de nivel avanzado”).

En segundo lugar, se analizó la actitud de los alumnos hacia el aprendizaje de la lengua en la medida en que ésta influye en sus objetivos, según ha sido observada a lo largo de 24 años de labor docente en cursos de adultos de diferentes niveles, especialmente los más avanzados, tanto en institutos de enseñanza del inglés como en la universidad.

El tercer elemento considerado es el enfoque de la enseñanza que adoptan los docentes. También en este caso se ha optado por una aproximación empírica, pero no se ha procedido por observación directa sino por inferencia, a partir de la huella que necesariamente deja su labor en los conocimientos y hábitos de aprendizaje adquiridos por sus alumnos.

En todos los casos, nuestro análisis intentó determinar en qué medida los libros y la metodología adoptada por los docentes enseñan a dialogar en la vida real de un modo eficaz y fácilmente comprensible para otros hablantes nativos o no nativos de inglés, teniendo en cuenta no sólo los niveles gramatical y fonológico, sino la dimensión socio-pragmática de la lengua. En concreto, buscamos en nuestro corpus contenidos o explicaciones que incorporen nociones básicas que de hecho en ocasiones estos textos incluyen, y que consideramos serían muy fáciles de comprender por cualquier alumno aun en el nivel inicial: siguiendo a Halliday (1989:44-45), casi todas estas nociones podrían agruparse bajo su concepto de “variación funcional”, que, en sus palabras, “es lo que llamamos registro”. Según este autor, el registro se determina mediante tres variables: campo (“lo que está pasando”), tenor (“quiénes intervienen”, en el sentido de cuál es su status y rol), y modo (“qué papel está jugando la lengua”)<sup>1</sup>. Tanto la lengua oral como la escrita tienen una variedad de registros, y se influyen mutuamente.

Por último, buscamos averiguar si nuestro corpus contenía algunas nociones elementales provenientes de conceptos pragmáticos, en especial el de cortesía según lo describen Brown y Levinson (1978). Sostenemos que este bagaje mínimo de nociones permite

---

<sup>1</sup> La traducción es nuestra.

que el alumno pueda determinar con mucha mayor seguridad de qué modo conducirse en una situación comunicativa real.

A este respecto, Grasso (2003:7) observa que “aunque recientemente ha habido una mayor tendencia a considerar el significado sociopragmático en la enseñanza de la lengua, todavía no hay acuerdo acerca de si es conveniente enseñar estos aspectos explícitamente o incluso si pueden enseñarse”<sup>2</sup>. Sin embargo, creemos con ella que es posible y conveniente incluir en los contenidos y la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras estas nociones elementales, que generarán en los alumnos la conciencia de la existencia de objetivos de aprendizaje que van más allá de los contenidos gramaticales y léxicos. A continuación presentamos los resultados del análisis de estos tres elementos.

### LOS LIBROS DE TEXTO

La bibliografía para los cursos de inglés consta en general de tres partes: un libro del estudiante, que se complementa con un libro de actividades que son práctica suplementaria de lo aprendido en el curso, y un libro del profesor, que contiene básicamente una guía didáctica. Todos los libros del corpus contienen estos elementos a excepción de la serie *Language to Go*, que incorpora los ejercicios de práctica al libro del alumno.

En todos los casos, se han analizado todas las secciones de los libros en las que se encontró que de algún modo se enseña explícitamente a dialogar. Se han incluido en el análisis:

- Las introducciones de los libros del profesor, a fin de comprobar en qué medida dan importancia a los conceptos que rastreamos en los textos.
- Las instrucciones para la enseñanza de cada unidad incluidas en el libro del profesor.
- Los diálogos incluidos en cualquier sección que presente ejercitación con la que se enseñe de algún modo explícito a interactuar en situaciones de la vida real, y que incluyan práctica. En general se los encuentra en secciones independientes, o bien incorporados a ejercicios de práctica de lengua oral y/o de comprensión auditiva. En casi todos los casos se los halló exclusivamente en el libro del estudiante, con la excepción de *First Certificate Direct*, cuyo libro de actividades también se incluyó porque en él se encuentra parte de la enseñanza y práctica de la interacción verbal de ese curso.
- Las secciones de práctica de interacción verbal que no incluyen diálogos pero sí contienen selecciones de frases útiles para la ejercitación planteada.
- Las secciones de gramática, incluyendo los resúmenes de gramática que suelen aparecer al final de los libros del estudiante, y las de vocabulario, a fin de indagar si su enseñanza contempla el aspecto sociopragmático, ya que creemos que así debería ser. En efecto, muchos ítems de vocabulario al igual que muchas estructuras sintácticas tienden a aparecer con diferente frecuencia en lengua oral o escrita, o en contextos formales o informales (cfr. Halliday, 1989).

No se han incluido en el análisis, en cambio:

---

<sup>2</sup> La traducción es nuestra.

- Las secciones de práctica de interacción verbal en las que sólo se pide que los estudiantes interactúen, pero no se enseña ningún aspecto de la interacción verbal ni se ofrecen indicaciones concretas sobre el modo en que esa conversación tendría lugar en la vida real. En general se trata de ejercicios de práctica libre de conversación con un tema prefijado, o de aplicación de ítems gramaticales o de vocabulario estudiados en la misma unidad. Pueden contener información relevante para algún contenido que no es la enseñanza de la interacción verbal. Estas secciones aparecen por lo menos una vez en todas las unidades de todos los libros del corpus.
- Los ejercicios de comprensión auditiva que incluyen diálogos pero cuya ejercitación esté referida al contenido, la pronunciación o la práctica de ítems de gramática o vocabulario. La única información que se ha incluido sobre ellos es su número, para contrastarlo con la cantidad de diálogos que enseñan a interactuar.

## RESULTADOS DEL ANÁLISIS

El análisis de estos textos ha arrojado una serie de elementos que son comunes a todos o a la mayoría de ellos.

Comencemos por los prólogos de los libros del profesor. Éstos siempre atribuyen gran importancia a la enseñanza de la lengua oral, y afirman haber cuidado de su desarrollo. Todos dedican algunos párrafos a instruir a los profesores sobre cómo aprovechar todas las ocasiones posibles para que los alumnos interactúen, y casi siempre ponen énfasis en la importancia del contexto. No se encontraron referencias al registro o a la diferenciación de lengua oral y escrita, ni a otros conceptos del nivel sociopragmático.

El libro del profesor contiene además notas sobre cada unidad del libro del alumno, en las que también rastreamos referencias a estos elementos. Encontramos en todos los casos menciones aisladas de cuestiones de registro, cortesía o adecuación al contexto, pero su número es tan exiguo (nunca más de diez referencias en todo el libro, y en varios casos menos de cinco, y hasta ninguna) que no ameritan un análisis detallado. Sólo diremos que la mayoría de estos comentarios se refieren al registro, y aproximadamente la mitad de ellos aparecen en las secciones de gramática y vocabulario, mientras que los restantes tratan de los diálogos objeto de nuestro análisis.

Pasemos ahora a los libros del estudiante. Observando sus contenidos en conjunto, se hace evidente que hay en todos ellos una tendencia a poner énfasis en la lengua coloquial en los primeros años, para pasar gradualmente a poner el acento en un registro más formal y en la escritura en cursos posteriores, especialmente en el nivel avanzado. Las razones por las cuales los autores adoptan esta organización no están expuestas en ningún texto, y tampoco en las introducciones de los libros del profesor. Como veremos, esta falta de explicitación se repite en otras ocasiones.

En todos los textos analizados los diálogos aparecen habitualmente en dos secciones: la de ejercicios de comprensión oral y la de gramática. En algunos casos aislados, principalmente en *Cutting Edge*, se los puede encontrar también en la sección de vocabulario. Habitualmente están presentados en un contexto claro, si bien en ocasiones descrito de un modo muy sucinto, y reproducen situaciones que en muchos casos son muy frecuentes en la vida diaria, aunque con algunas excepciones de las cuales hablaremos más adelante. En ellos se muestran habitualmente modelos de interacción verbal que intentan ser realistas, aunque un somero análisis parecería indicar que no reproducen de un modo totalmente adecuado las características de la interacción verbal. Todo esto se puede afirmar tanto de los diálogos que incluimos en nuestro análisis como de aquéllos

excluidos porque no presentaban ningún rasgo relevante para nuestros fines. La tabla siguiente nos muestra la cantidad total de diálogos, ya desglosada en los dos grupos:

CANTIDAD TOTAL DE DIÁLOGOS			
Título	Total	No incluidos	Incluidos
<i>Wavelength Elementary</i>	53	44	9
<i>Language toGo Elementary</i>	28	21	7
<i>Wavelength Pre-Intermediate</i>	46	38	8
<i>Language toGo Pre-Intermediate</i>	21	17	4
<i>Cutting Edge Intermediate</i>	32	24	8
<i>Language toGo Intermediate</i>	21	17	4
<i>Cutting Edge Upper-Intermediate</i>	29	20	9
<i>Language toGo Upper- Intermediate</i>	21	17	4
<i>First Certificate Direct</i>	28	15	13*
<i>First Certificate Expert</i>	24	12	12*
<i>Fast Track to CAE</i>	6	6	-
<i>Objective CAE</i>	9	9	-

\* Práctica para el examen de First Certificate

No se puede negar que en muchos de los textos analizados hay una cantidad considerable de diálogos, y sin embargo, tal como se puede ver, la mayoría de ellos son del tipo que no es relevante para nuestro análisis, es decir, los que no son empleados para enseñar a interactuar sino principalmente para mejorar la comprensión auditiva, o para presentar y practicar ítems de gramática o vocabulario. En ocasiones, estas actividades de hecho incluyen ejercitación que contribuye a mejorar la capacidad de comunicarse oralmente, pero no se hace ninguna mención de esta finalidad ni en el libro del profesor ni en el del alumno. Por lo tanto, debemos concluir que en estos casos probablemente se espera que el alumno aprenda cómo se dialoga en inglés por simple inferencia. Y esto, desde luego, no sucede con demasiada frecuencia.

Los diálogos empleados explícitamente para enseñar rasgos de la interacción verbal, por su parte, suelen presentarse en secciones separadas. En *Cutting Edge*, por ejemplo, las secciones “Task Links” y “Real Life” ofrecen algunas oportunidades de aprender a dialogar en situaciones reales. La serie *Language to Go* en cambio presenta unidades completas con este fin, a razón de unas cuatro sobre un total de cuarenta unidades en cada libro.

Todos los libros presentan en estos casos ejercitación que incluye el empleo por parte del alumno de las frases aprendidas, lo cual es desde luego acertado, y sin embargo esta

ejercitación no resulta totalmente adecuada ni suficiente. Principalmente, porque su escaso número evidentemente limita la variedad de situaciones y funciones que se pueden presentar, sobre todo si tenemos en cuenta que algunas situaciones típicas (por ejemplo “presentaciones”, “conversaciones telefónicas”, “ir de compras”) tienden a repetirse en los distintos niveles y aun en distintos libros de la misma serie. Esta falta de variedad se produce en algunos libros como consecuencia de sus objetivos particulares. Por ejemplo, en la serie *Cutting Edge*, cuyas unidades se centran en la realización de una tarea, la lengua oral enseñada se reduce en la mayor parte de las unidades a lo necesario para efectuar la tarea encomendada, y ésta en bastantes ocasiones se aleja considerablemente de los usos de la lengua más frecuentes en la vida diaria. Una unidad pide, por ejemplo, que se discutan los resultados de un juego de ingenio anteriormente resuelto en clase.

Algo semejante sucede en los cursos de nivel más alto, es decir los de First Certificate y los avanzados, que dan a la lengua oral una importancia mucho mayor que los cursos anteriores, y por ello encontramos secciones de aprendizaje y práctica de la interacción verbal en todas las unidades. A pesar de esto, como su objetivo es preparar a los alumnos para un examen internacional estandarizado, la ejercitación se centra en las competencias que deben adquirirse para aprobarlo, es decir para interactuar en una situación que no es habitual en la vida real y en la que no es fácil que haya comunicación espontánea debido a la presión del momento. En consecuencia, la selección de temas es restringida: se enseñan sólo expresiones que pueden ser útiles en ciertas circunstancias concretas (por ejemplo, y típicamente, a la hora de dar opiniones), porque son las que necesitarán en el examen, pero no se incluyen muchas otras características de la conversación diaria.

En cuanto a la sección de comprensión oral, en la que en los primeros años prevalecen los diálogos en situaciones de la vida diaria, a partir de este nivel se observa una mayor cantidad de monólogos y de situaciones más formales, tales como entrevistas, un tipo de diálogo que los alumnos difícilmente tengan oportunidad de utilizar en la práctica. Esto se debe a que los ejercicios se ajustan a las pautas del formato del examen para el que son preparación.

En los libros de nivel avanzado se observa que desaparecen los diálogos que tienen la función de enseñar, y se presentan sólo unos pocos en los ejercicios de comprensión oral, que siguen las pautas del examen correspondiente al nivel. Se abandona el aprendizaje de la interacción oral, sin dar ninguna explicación de los motivos. Probablemente porque se considera que ya ha sido aprendida en etapas anteriores. De ahí el pequeño número de diálogos que aparecen en nuestra tabla.

Hasta ahora no hemos mencionado las secciones que enseñan a interactuar sin contener diálogos. En *Cutting Edge* y en los libros de First Certificate y del nivel avanzado aparecen los habituales ejercicios que proponen un tema para que los alumnos interactúen, pero con una variante: en ellos se incluye sistemáticamente un recuadro que contiene una serie de frases o ítems de gramática y vocabulario útiles para la situación, recordando lo adquirido anteriormente y agregando algunos elementos nuevos. Esto es sin duda útil, pero en todos los casos se aplica lo dicho anteriormente: todos estos libros presentan restricciones de tema, con lo cual lo enseñado en esta sección suele reducirse a poco más que expresiones útiles en conversaciones sostenidas en clase o en un examen.

Volviendo a la totalidad de los libros del estudiante analizados, se observa que casi nunca se incluyen en ellos indicaciones claras con respecto al registro o a la cortesía, aun cuando un mismo ejercicio suele contener estructuras, vocabulario y frases que presentan variaciones en este sentido. En este caso también aparentemente se confía en que

el alumno infiera cuál es su uso, y no se le explica claramente en cuáles situaciones, además de la presentada en el libro, pueden usarse los conocimientos adquiridos.

De hecho, la noción de registro en general aparece con cierta frecuencia recién en los cursos de nivel avanzado, de manera que se da la paradoja de que los alumnos pueden enterarse del grado de formalidad y el uso de un ítem cualquiera recién varios años después de haberlo aprendido. (Sin embargo, en el nivel intermedio o intermedio alto ya suele usarse este concepto esporádicamente, a veces sin explicaciones previas, en la enseñanza de la escritura de cartas formales.)

Agrava la situación el hecho de que muchas indicaciones de registro se hallan fuera de las unidades del libro de texto: *Language to Go*, por ejemplo, tiene un libro de frases, que incluye un interesante repertorio de giros coloquiales, unido a la contratapa del libro, y si bien la introducción del libro del profesor lo menciona, no se pide su uso en ninguna actividad concreta, de manera que puede pasar inadvertido para los alumnos si el profesor no les enseña a utilizarlo y no crea ocasiones para trabajar con él en clase. Algo similar sucede en *Wavelength*, que carece de indicaciones de registro o cortesía en el libro del alumno, y presenta las pocas que se incluyen en el libro del profesor en una sección llamada “material extra opcional”. Claramente, no es a estas nociones a las que se les da la mayor importancia.

Pasemos a la sección de gramática, en la cual el panorama es todavía menos alentador en lo que a nuestro tema se refiere. En general la ejercitación se presenta en contextos en los que su uso es natural, pero como no se hace mención de ello, también concluimos que, en el mejor de los casos, se espera que el alumno infiera que es adecuado utilizarla en los contextos presentados. Como en el caso de los diálogos, en los temas de gramática el libro del profesor en general presenta escasísimas referencias al uso, el registro o la cortesía, y las pocas que se encuentran en el libro del alumno suelen estar en la sección de gramática que se halla al final de casi todos los libros. Es decir, tal como en el caso de los diálogos, se las encuentra fuera del texto de cada unidad, lo cual puede significar que no se les preste la debida atención.

Una última observación: cuando se menciona en una explicación gramatical que algún elemento se usa para “hablar” de un determinado tema, hemos notado que en algunas oportunidades este término no se refiere a lengua oral exclusivamente, sino que incluye la escritura sin mayores aclaraciones. Puede parecer un detalle menor, pero también existe la posibilidad de que esta ambigüedad cree confusiones.

En cuanto al vocabulario, el criterio adoptado es, habitualmente, el de presentar un conjunto de palabras o frases unidas por algún rasgo semántico o porque poseen una función común, omitiendo habitualmente toda referencia al grado de informalidad o formalidad de cada elemento, o a su uso en lengua oral o escrita. Especialmente en los libros de los niveles más altos, la mezcla de registros es constante.

## LOS ALUMNOS

En mi experiencia, los alumnos argentinos en general llegan a la clase de una lengua extranjera con una serie de preconceptos adquiridos probablemente en el aprendizaje de la lengua materna en la escuela, que tienen una fuerte impronta prescriptiva y estructuralista: piensan en términos de gramática y reglas que les indiquen qué es lo correcto y lo incorrecto. Suelen hacer preguntas que dejan en evidencia que no comprenden y por lo tanto no valoran otros tipos de información con respecto a la lengua. En función de

esto hacen su propia selección de objetivos, que en ocasiones no coinciden con los del curso ni con lo que resulta aceptable en el aprendizaje de una lengua.

Si falta una comprensión adecuada de la función de los conocimientos de la lengua que van adquiriendo, en los primeros años pueden concebir su aprendizaje (así lo afirman algunos de ellos) como un juego de combinación de elementos abstractos, tal como si se tratara de una partida de ajedrez o de cálculos matemáticos, y se descubre que cuando cometen errores o tienen dificultades de comprensión con frecuencia se debe a que al hacer un ejercicio dejan de lado el contexto, y a veces hasta el significado de las palabras.

Además es común que alumnos que han estudiado inglés durante varios años no hayan comprendido todavía que están aprendiendo una lengua que puede ser, por así decirlo, tan “doméstica” y trivial como su lengua materna. Probablemente haya en ellos un eco de la convicción, compartida por la lingüística de otros tiempos, de que la lengua oral es desorganizada y no merece un estudio serio. En ese caso, verán los usos más coloquiales de su lengua materna como una especie de licencia, un uso incorrecto. Y en consecuencia cuando se les explica, por ejemplo, que la expresión “a guy” es un modo más informal y alternativo de decir “a man”(un hombre) pueden no comprender que esa expresión significa lo mismo que “un tipo” o “un flaco” en nuestro país, o que “a cop” no es otro modo de decir “un policía” sino que es equivalente a “un cana”, o que en inglés también hay un modo de decir que alguien “quiere la chancha y los veinte”. Esta explicación, que parece tan sencilla y evidente, suele provocar sorpresa y hasta risa.

Esta visión se puede mantener en el tiempo, y no es extraño si se comprende que, tal como vimos más arriba, un alumno medio pasa varios años pensando que el inglés no tiene variaciones, ya que se le han dado muy pocos indicios para comprender, por ejemplo, que, tal como en español, en inglés la lengua oral no es igual a la escrita, o que hay razones relacionadas con la cortesía o el registro que hacen que los términos de significado parecido o igual que ha aprendido no puedan ser usados indistintamente en cualquier circunstancia.

Los adultos, además, suelen usar la traducción como herramienta para sentirse más seguros de haber comprendido, muchas veces a pesar de las indicaciones en contra de los profesores. Y, a la hora de traducir del inglés, es muy común que recurran a dos estrategias: producen una versión literal, palabra por palabra, y a menudo echan mano de algo que les es muy familiar: el doblaje de películas, que normalmente está hecho en una variante del español de algún país que no es el nuestro, o en un acento neutro que no corresponde a ninguna variante regional, sino a una combinación de todas. Esto los puede llevar a identificar el inglés con un español que no es el suyo. Las dos estrategias dan resultados parecidos: cuando intentan traducir, por ejemplo, “I have lived in this house for ten years”, suelen escucharse frases como “yo he vivido en esta casa por diez años”, en un español que me atrevería a asegurar que nunca se oye en Argentina, en lugar de decir algo verdaderamente equivalente a la frase en inglés y más natural para nosotros, como, tal vez, “(yo) vivo en esta casa desde hace diez años”, o “hace diez años que vivo en esta casa”.

Esto implica, en primer lugar, que se habitúan a referirse a la realidad no por medio del inglés sino a través del español. Y ese hábito refuerza la idea de que el inglés es una lengua en cierto modo irreal, diferente de la nuestra, que no se usa para decir todo lo que podemos decir en español. Y cuando no existe supervisión del profesor en este sentido, con frecuencia pueden llegar a inferir que, como ellos no usan frases del tipo “yo



he vivido en esta casa por diez años”, la oración original en inglés tampoco tiene para ellos aplicación práctica, o bien tiene un uso que no comprenden.

### **LOS PROFESORES**

Un cierto número de profesores de inglés en actividad en Argentina pueden desconocer la importancia de los rasgos sociopragmáticos de la lengua por la sencilla razón de que se graduaron antes de que se produjera el desarrollo de la lingüística que generó, entre tantos otros conocimientos, estas nociones. Y, desgraciadamente, no podemos dar por descontado que todos ellos puedan perfeccionar y actualizar su formación. Además debemos recordar que, dadas las leyes de educación vigentes en nuestro país, es posible que enseñen inglés personas que carecen de título habilitante y, muy probablemente, también de conocimientos de lingüística. Esto provocará seguramente que sus clases carezcan del enfoque y algunos de los contenidos que la metodología actual de la enseñanza de la lengua considera importantes, y en consecuencia sus alumnos experimentarán dificultades en su aprendizaje en cursos subsiguientes.

Cuando, en cambio, un docente ha enseñado a sus alumnos a ir más allá de la gramática y el vocabulario, cuando les ha enseñado estrategias y hábitos para aprender una lengua de modo que sea útil en la vida real, los docentes de años posteriores podrán comprobarlo porque recibirán alumnos que aplican esas estrategias en su aprendizaje, y en consecuencia saben seleccionar adecuadamente sus objetivos, lo cual les facilita la transferencia de los conocimientos a la práctica.

### **CONCLUSIONES**

De las cifras que hemos expuesto se desprende que un alumno adulto que emplee un mínimo de ocho años en estudiar inglés y que llegue al nivel avanzado habrá hecho ejercitación específicamente dirigida a aprender estrategias de interacción verbal en un promedio de cinco clases por año, y, durante los últimos tres o cuatro años, podrá haber recibido una ayuda suplementaria en la forma de listas de expresiones para hablar de algunos temas. También sabemos que se enseña a interactuar en un número reducido de situaciones, que algunas de éstas se repiten, y que los alumnos habrán recibido información insuficiente sobre el modo de aplicar esos conocimientos en una variedad de situaciones prácticas.

Además, estos conceptos aparecen tan tarde en el proceso de enseñanza que la dificultad se duplica: los alumnos no sólo deben adquirir nuevos conocimientos que modifican el carácter de lo que ya creían conocer, sino que deben reformular una gran cantidad de concepciones erróneas que se habían formado sobre la lengua objeto de estudio, y que vienen acompañadas de una serie de hábitos también erróneos que adquirieron porque ni sus profesores ni sus libros les enseñaron a hacerlo del modo correcto.

En consecuencia, lo que afirman los alumnos es cierto en un sentido: tienen muchos conocimientos, principalmente de orden gramatical y léxico, que son necesarios para interactuar, pero en la mayoría de los casos desconocen cuándo éstos son pertinentes y cuándo no. Este desconocimiento acarrea diversas consecuencias, tales como el desaliento de los alumnos y la necesidad de un mayor esfuerzo por parte de los docentes. En términos didácticos, la consecuencia más seria tal vez sea la siguiente: si hemos dicho que parte del problema es que se da muy poca información sobre las características que diferencian la lengua oral de la escrita, debemos deducir que el aprendizaje de la

lengua escrita presenta deficiencias similares a las que hemos anotado en este trabajo. Es decir, este desconocimiento afecta por lo menos la totalidad de sus posibilidades de producción en inglés.

### **Algunos apuntes sobre el modo de incorporar estos conocimientos a la enseñanza de la lengua**

Ya hemos anotado que los libros del profesor suelen delegar en el docente la tarea de completar la información necesaria para el alumno. Sin embargo, si bien es cierto que los docentes modifican o amplían los contenidos de los libros de texto para adaptarlos a las necesidades de su curso, no es razonable en este caso esperar que suplan todas las carencias que presentan los textos, ya que no es suficiente que se hagan cargo de explicar en cada caso qué grado de formalidad tiene lo enseñado, o si es propio de la lengua oral o escrita. Estos contenidos deben estudiarse, observarse y practicarse en actividades integradas al resto del aprendizaje, y actualmente esto no es posible porque muchos libros presentan poca ejercitación que sirva para este fin, con lo cual el docente debería producir una cantidad de trabajo extra que probablemente resultaría excesiva para cualquier curso. Es decir, es necesario que cambien los libros de texto para que sea factible un cambio productivo en la labor docente.

Desde luego, esto se debe complementar con una adecuada formación metodológica en los docentes, que los lleve a comprender y enseñar estas nociones.

En todo caso, debemos plantearnos que cuanto antes se rectifiquen los presupuestos erróneos sobre el aprendizaje de la lengua que los alumnos traen a una clase de inglés, mejor será para ellos y sus docentes. Y si este aprendizaje demanda algún tiempo extra al principio, recordemos que lo ahorraremos más adelante, porque de este modo la enseñanza de las nociones de registro y las diferencias entre lengua oral y escrita llevarán mucho menos tiempo en los cursos más avanzados.

En síntesis, es necesario cambiar el enfoque de la enseñanza. Se debe encontrar, pues, el modo de incorporar estos elementos a la tarea docente y fundamentalmente a los libros de texto sin que resulten en una sobrecarga para el alumno. En algunos casos es muy sencillo: *Language to Go Elementary* incluye en el libro del profesor una breve nota para la enseñanza de la conjugación de *verb to be* que explica que las contracciones son de uso corriente en la lengua oral, y que la forma sin contraer es la más frecuente en la lengua escrita. Apuntes de este tipo requieren un mínimo de tiempo y son de fácil comprensión aun en el nivel elemental. Además, el hecho de que estos conocimientos se incluyan ya en las primeras clases no sólo no causa dificultades, sino que, planificados en conjunto y repetidos con la debida frecuencia, van creando una imagen más real del uso de los contenidos aprendidos, y ayudan a sentar las bases para que los alumnos comprendan desde el principio a qué prestar atención en su aprendizaje.

Nunan (2001) propone este cambio de enfoque a través del uso de la noción de esquemas:

Nuestros alumnos, por supuesto, tienen esquemas muy ricos, y muchos de ellos corresponderán a esquemas relacionados en la lengua y la cultura de arriba. Nuestra tarea es mostrarles cómo expresar en la lengua de arriba cosas que ya saben en su lengua materna. En otros casos, sin embargo, los esquemas de la lengua de arriba serán

diferentes de los de su primera lengua. En este caso, tenemos que ayudar a los alumnos a construir nuevos esquemas.<sup>3</sup>

No se puede esperar que un alumno infiera que la lengua que se le muestra en una situación concreta es la adecuada para esa situación, porque esto no siempre sucederá. Además, aun quien lo llegue a inferir desconocerá si esos mismos elementos de la lengua pueden ser aplicados a otras situaciones que difieran en grado de formalidad, o cortesía, o cuáles elementos propios de la interacción oral también son adecuados en la lengua escrita. En consecuencia, no sólo se debe dar esa información a los alumnos, sino que, según Nunan, se debe enseñar expresamente que esta información es un objetivo de su aprendizaje. Si esto no sucede, debido a que su interés se centra en la gramática y el vocabulario, la oirán sólo como un detalle anecdótico.

Hablar es para nuestros alumnos adultos una tarea a veces ardua, y generadora de inseguridad. Al enseñarla, los docentes no debemos perder de vista que sólo sabe una lengua verdaderamente quien puede comunicarse con ella. Seguramente una cuota mayor de realidad en esa enseñanza disminuirá el esfuerzo de los alumnos, y hará que se sientan más recompensados.

## BIBLIOGRAFÍA

### Textos de enseñanza de inglés analizados

- BELL, J. & R. GOWER (2003) *First Certificate Expert Coursebook*. Harlow, Longman.
- BURKE, K. & J. BROOKS (1999) *Wavelength Elementary Teacher's Resource Book*. Harlow, Longman.
- BURKE, K. & J. BROOKS (2000) *Wavelength Pre-Intermediate Teacher's Resource Book*. Harlow, Longman.
- CLARE, A. & J.J. WILSON (2002) *Language to Go Upper-Intermediate Student's Book*. Harlow, Longman.
- CRACE, A., R. WILEMAN *et al.* (2002) *Language to Go Pre-Intermediate Teacher's Resource Book*. Harlow, Longman.
- CUNNINGHAM, S. & P. MOOR. (1998) *Cutting Edge Upper Intermediate Students' Book*. Harlow, Longman.
- CUNNINGHAM, S. & P. MOOR (1998) *Cutting Edge Intermediate Students' Book*. Harlow, Longman.
- CUNNINGHAM, S. & P. MOOR (1998) *Cutting Edge Intermediate Teacher's Resource Book*. Harlow, Longman.
- CUNNINGHAM, G & S. MOHAMED (2002) *Language to Go Pre-Intermediate Student's Book*. Harlow, Longman.
- HYDE, D. *et al.* (2003) *First Certificate Expert Teacher's Resource Book*. Harlow, Longman.
- LE MAISTRE, S. *et al.* (2002) *Language to Go Elementary Teacher's Resource Book*. Harlow, Longman.
- LE MAISTRE, & C. LEWIS (2002) *Language to Go Elementary Student's Book*. Harlow, Longman.
- NEWBOLD, D *et al.* (2002) *Language to Go Upper-Intermediate Teacher's Book*. Harlow, Longman.
- O'DELL, F. & A. BROADHEAD (2002) *Objective CAE Student's Book*. Cambridge University.
- O'DELL, F. & A. BROADHEAD (2002) *Objective CAE Teacher's Book*. Cambridge University.
- SPRATT, M & B. OBEE (2001) *First Certificate Direct Student's Book*. Cambridge University.
- SPRATT, M & B. OBEE (2001) *First Certificate Direct Teacher's Book*. Cambridge University.
- SPRATT, M & B. OBEE (2001) *First Certificate Direct Workbook with Answers*. Cambridge University.

---

<sup>3</sup> La traducción es nuestra. Hemos utilizado este libro en una versión en borrador provista por la editorial, que carece de números de página. La cita se encuentra en la primera página de la Introducción de *Expressions. Meaningful English Communication Teacher's Manual*, citado en la bibliografía.

STANTON, A. & S. MORRIS (1999) *Fast Track to CAE Coursebook*. Harlow, Longman.  
STANTON, A. & S. MORRIS (1999) *Fast Track to CAE Teacher's Book*. Harlow, Longman

### **Bibliografía general**

- BROWN, G. and G. YULE (1983) *Discourse Analysis*. Cambridge University.  
COOK, G. (1989) *Discourse*. Oxford University.  
GRASSO, M. (2003) "Towards the Inclusion of Sociopragmatic Aspects in the EFL Classroom: An Exploration of Listening Comprehension Activities". Tesis de maestría no publicada.  
HALLIDAY, M. A. K. (1989) *Spoken and Written Language*. Oxford University.  
MC CARTHY, M. & R. CARTER (1994) *Language as Discourse. Perspectives for Language Teaching*. Harlow, Longman.  
NUNAN, D. "Expressions. Meaningful English Communication. Teacher's Manual". s/l Heinle & Heinle. Versión en borrador proporcionada por la editorial.

## LA CORTESÍA EN LAS FORMAS DE TRATAMIENTO EPISTOLAR

NOROESTE ARGENTINO, SIGLO XIX

Ana María Fernández Lávaque

Consejo de Investigación, Universidad Nacional de Salta | Argentina  
[amfer@unsa.edu.ar](mailto:amfer@unsa.edu.ar)

Juana del Valle Rodas

Consejo de Investigación, Universidad Nacional de Salta | Argentina  
[rodasjv@unsa.edu.ar](mailto:rodasjv@unsa.edu.ar)

### Resumen

Enmarcada en el modelo teórico de la *cortesía verbal* de Brown y Levinson (1987) y también en las *estrategias de manipulación* propuestas por Greimás (1990), esta comunicación presenta algunos de los resultados de un análisis realizado sobre documentos epistolares de la centuria comprendida entre 1810 y 1910 y que se evidenciaron indicadores en cuanto a la caracterización sociohistórica de un cambio lingüístico en el tratamiento pronominal del habla noroccidental argentina. Para dar cuenta de tales resultados, se proponen tres textos-muestra tomados del corpus, cuyo análisis se realiza en función de los modelos citados. En ellos se observa la incidencia de factores contextuales tales como el rol de los interlocutores, la distancia social, el tema y las estrategias seleccionadas por los alocutores, ubicadas estas últimas, en unos casos sobre el *eje del poder* y en otros, sobre el *eje del saber*. De esta manera, y utilizando una metodología provista por el Análisis Pragmático del Discurso, se concluye en esta evidencia: la evolución del sistema alocutivo, en el diálogo epistolar del siglo antepasado, no sigue en el Noroeste las mismas pautas en lo relativo a la velocidad del cambio que otros investigadores señalaron para la lengua escrita en distintas regiones del país. Se estima que tal diferencia radica en el carácter conservador, peculiar de esta región argentina, particularmente de la provincia de Salta, pues a pesar de la decisiva influencia actual de la norma porteña, algunos rasgos del microsistema pronominal hispánico perviven aún en zonas rurales aisladas del interior de esa provincia y en algunos grupos etéreos mayores, especialmente del estamento nobiliario, quizá el más conservador.

Esta comunicación forma parte de una investigación de mayor alcance cuyos objetivos se sintetizan en los que se enuncian a continuación:

1. Estudiar las pautas interaccionales que organizan el discurso escrito en términos de *formas pronominales de tratamiento y estrategias discursivas*.
2. Analizar el valor de uso de tales pautas interaccionales en el desplazamiento inducido en ellas por diferentes propósitos comunicativos.
3. Constatar la evolución de las formas de tratamiento y su valor semántico en el discurso escrito del siglo XIX en el contexto sociohistórico del Noroeste argentino.
4. Comparar la velocidad del *cambio lingüístico* en la lengua escrita de esa región respecto de otras normas nacionales.

El *corpus* total está constituido por 733 documentos epistolares correspondientes a la centuria 1810-1910, la que conforma la dimensión diacrónica de la investigación. En la variable *diastrática* hubo de considerarse un único grupo sociocultural capaz de escritura: el estamento superior, constituido por hacendados, grandes comerciantes, graduados en leyes, sacerdotes y militares de grado –todos ellos unidos por lazos de estirpe o de matrimonio. El estamento inferior de la sociedad salteña decimonónica estaba integrado por peones, labriegos, empleados de escasa jerarquía, pequeños comerciantes, etc., que no recibían instrucción. Salvo casos excepcionales, en el conjunto epistolar recogido no se distinguen cartas escritas por personas de tal condición. Igualmente las mujeres (sobre todo las de la primera mitad del siglo XIX) tampoco manifiestan ilustración, aunque pertenecieran al grupo patricio. En consecuencia, el conjunto de misivas registra escaso número de remitentes femeninos. En cuanto a la variable *diafásica*, el material se clasificó en dos grupos: documentos protocolares y cartas familiares.

Para esta comunicación se seleccionó una muestra de tres de los documentos analizados, ya que en ese microuniverso es posible poner en evidencia algunos de los resultados, coherentes con los objetivos planteados. Pareció adecuado a ellos un encuadre conformado por la teoría de la *cortesía verbal* (Brown & Levinson 1987), los planteos de la *Historia Lingüística* y la configuración discursiva de *manipulación* (Greimas 1990). En el amplio estudio de Haverkate (1994) se encuentran también reunidos, junto a su perspectiva personal, los aportes de las modernas teorías pragmalingüísticas, como la de Grice (1975), Searle (1980) y la de Brown & Levinson en relación con la cortesía verbal, en tanto comportamiento humano universal manifestado en la interacción comunicativa. Transfiriendo esa conceptualización al análisis del corpus, fue posible obtener patrones de conducta social que permitieron deslindar *reglas de regulación* interactiva en el discurso epistolar del siglo XIX.

Si bien las normas de cortesía, a diferencia de las reglas gramaticales que son *constitutivas*, solamente regulan la interacción verbal, su gravitación era decisiva en el tipo discursivo aquí observado, particularmente el del siglo antepasado, por sus condiciones de mayor ceremoniosidad. Según Brown y Levinson (1987) la cortesía induce estrategias particulares destinadas a preservar el espacio del interlocutor (estrategias *negativas*) y su imagen social (estrategias *positivas*) para que también el territorio y la imagen propios del emisor se salvaguarden en el interdiscurso. Como ambos tipos de configuraciones se destinan a atenuar el riesgo de desprestigio que podrían correr los interlocutores en el transcurso del diálogo, los autores del modelo proponen una gradación estratégica en la cortesía del discurso, desde las que operan abiertamente hasta aquellas que encubren, a través de recursos morfosintácticos o léxicos, la intención del enunciador. Aun si éste muestra abiertamente su intención, puede inclusive ofrecer compensaciones (estrategia *indirecta*) para reparar la posible amenaza que sus dichos pudieran constituir para la imagen pública del destinatario.

En la medida en que el corpus de la investigación está constituido únicamente por documentos escritos se estimó útil acudir también a la teoría greimasiana de la *manipulación*. Esta configuración discursiva puede, según su autor, operar en función de dos ejes: el del *poder* y el del *saber*. En el primero, el manipulador ejerce su hacer sobre el interlocutor mediante estrategias de *tentación* o de *intimidación*, según le ofrezca valores positivos o amenazas. En cuanto al eje del saber, la persuasión ejercida sobre el alocutor influirá en él *provocando* su respuesta mediante un juicio negativo o bien, *seduciéndolo* a través de un juicio positivo sobre su competencia. Estas estrategias, sintéti-

camente diseñadas aquí, posibilitan en este trabajo explicar la motivación de las pautas interaccionales que orientan la construcción del discurso, teniendo en cuenta la incidencia de factores contextuales tales como el rol de los interlocutores, la distancia social y el tema de los documentos examinados.

Por otra parte la Historia Lingüística, es decir la descripción e interpretación sociohistórica, económica y cultural de los datos obtenidos del corpus, constituye el otro marco teórico del presente análisis. En efecto, la Historia Lingüística aconseja no “[...] menospreciar el hecho de que el lenguaje se constituye, funciona y cambia dentro y a través de estructuras sociales, económicas y culturales determinadas [...]” (Granda 1981: 204). En el caso de la sociedad observada –la salteña decimonónica– se ha considerado, en todas sus implicaciones, la índole específica de su estratificación social, generada en los últimos decenios del siglo XVI y primeros del XVII. Era aquella una sociedad fuertemente jerarquizada y dominada por una elite de propietarios territoriales poseedores de ‘encomiendas de servicio personal’ que disponían, prácticamente sin limitaciones, de mano de obra agrícola constituida por aborígenes y por esclavos africanos y criollos sin tierra.

Como reconocen todos los estudiosos que han tratado este tema (Madrazo 1982; Assadourian 1982; González Rodríguez 1984; Lorandi (ed.) 1997; Rubio Durán 1999; Mata de López 1999, 2000) tal sociedad estamental, extraordinariamente diferenciada entre sus distintos niveles verticales, no sólo se perpetúa temporalmente, sino que incluso se refuerza a partir de las décadas intermedias del siglo XVII por el desarrollo exportador de ganado mular y ovino e incluso de tejidos y productos alimenticios diversos, al polo económico conformado por Potosí. Este fenómeno que, según Assadourian (loc. cit.), incluye el área noroccidental argentina dentro de lo que él denominó “*espacio económico andino*”, produjo como resultado un mayor enriquecimiento del *estamento* patricio local, ampliado mediante una cuidadosa política de alianzas familiares con funcionarios y comerciantes enriquecidos, dando como resultado una todavía mayor diferenciación de las familias beneméritas del resto de los niveles sociales de la zona.

La situación sintetizada da lugar a tres claras consecuencias en la fisonomía sociológica del área salteña:

- La primera de ellas se centra en la fuerte *distancia social* existente todavía entre los estratos sociales detectables en la región: el *estamento nobiliario* o patricio se diferenciaba profundamente, tanto en sus normas colectivas como en sus usos externos –el lenguaje, entre ellos– del resto de los niveles sociales locales.

- En segundo lugar, la *red social* (Romaine 1996, 105) constituida por el estamento nobiliario poseyó y aún posee una extraordinaria *densidad*, basada exclusivamente en factores derivados del linaje (real o imaginario) de sus miembros. El resto de los estratos sociales salteños no tuvo en el siglo XIX (ni tampoco ahora) una densidad similar en sus redes sociales.

- La tercera característica histórica de la sociedad salteña deriva de su íntima relación con las áreas que constituyeron durante la época colonial el Alto Perú y, a través de este vínculo, con la metrópoli limeña.

En la muestra discursiva seleccionada en esta oportunidad, se ha considerado la diada interaccional *enunciador-destinatario* y en ella se relevaron las estructuras propias del *estilo discursivo cortés* (Mc Intosh 1986). Tal diada, en lo que atañe al rol de los *inter-*

*locutores*, estaba integrada por funcionarios, políticos, religiosos y militares, sobre todo por el Gobernador de Salta, Gral. Martín Miguel de Güemes, y otros gobernadores, además de cabildantes, diputados, obispos, jurisperitos y coroneles pertenecientes, estos últimos, al Ejército de Observación del Perú, el cual detuvo en el norte siete invasiones realistas procedentes del Virreinato limeño.

Tales textos protocolares, muestras evidentes del estilo discursivo cortés, manifiestan desde el punto de vista pragmático, aspectos fundamentales del entramado político y social del Noroeste, territorio que revistió una importancia decisiva en el proceso de la independencia argentina. Así, uno de los 49 documentos de esta naturaleza reunidos en el corpus, exhibe en su texto pautas de una interacción respetuosa y deferente entre el Gobernador Güemes y el Marqués del Valle de Tojo (Juan José Fernández Campero, pariente de aquél), las cuales se muestran a través del trato sumamente cortés impuesto por el carácter temático del texto y por el tipo de discurso, pues se trata de un oficio en el que el empleo del tratamiento *Vuestra Señoría* acredita el proceso de “[...] desplazamiento de la pauta de uso habitual en una relación, [...] con diferentes propósitos comunicativos”. (Rigatuso 2000, 293-344)

Un ejemplo más claro de tal desplazamiento se observa en el cotejo de tres documentos, los cuales –el ya citado y dos cartas que se reproducen a continuación– involucran a los mismos interlocutores, pero con acusadas diferencias en las estrategias de cortesía, que se adecuan al contexto y a los propósitos comunicativos del enunciador. El primero de ellos, fechado en 1815, es el referido documento oficial, muestra evidente del trato protocolar recíproco mediante *Vuestra Señoría*. En las cartas posteriores, datadas en 1815 una, y la otra en los primeros meses de 1816, la deferencia mediante *usted* cambia a *tú* y en una sola ocasión a *vos*, tornándose así el trato en cercano, familiar. Los tres textos son ejemplo de la distinta intención comunicativa que mueve a Güemes en el mencionado oficio y en las cartas que le siguieron:

1.

OFICIO

Uno de los más precisos útiles que necesita esta ciudad, y su provincia, para asegurar su verdadera libertad, e igualmente que para ocurrir adonde llame el imperio de las circunstancias, es la pólvora. Estoy cierto que si **Vuestra Señoría** toma como lo espero, una parte activa en su elaboración, se conseguirá a poca costa en el Partido de la Puna. En esta diligencia, ruego a **Vuestra Señoría** que poniendo en ejercicio todos los resortes de su poder, su celo y eficacia, socorra esta necesidad, con alguna porción al menos por ahora, e ínterin se establece una fábrica formal; a cuyo fin podrá **Vuestra Señoría** tomar las medidas y disposiciones que estime convenientes, seguro de que este gobierno sabrá apoyarlas y sostenerlas.

Dios guarde a **Vuestra Señoría** muchos años.

Salta, agosto 22 de 1815

Señor coronel Marqués del Valle de Tojo

2.

Salta y setiembre 8 de 1815

Señor Marqués del Valle de Tojo.

Mi apreciadísimo pariente y amigo: acabo de recibir un chasque del Supremo Director en que me dice que manda dos mil hombres de auxilio al Ejército del Perú; dicho ejército tiene más fuerza que el del enemigo con que calcule **Usted** si la gente que viene



es para auxiliar o para esclavizar y, según su cálculo, tome **Usted** las providencias que le parezcan que yo aquí pienso tomar muchas. No hay cuidado, lo que importa es que **Usted** me mande mucha pólvora y plomo y le prometo que no saldrán con sus ideas. Su invariable amigo.

Martín Güemes

3.

Amantísimo Juan José:

Ayer, al tiempo de montar a caballo, para acompañar al director Pueyrredón, y al general [Rondeau] que salieron para Jujuy recibí **tu** apreciable carta del 27 del pasado. La leí con grandísimo gusto una y otra vez. Las noticias que me **comunicas**, son demasiado lisonjeras; mas no las dudo, ni las dudan cuantos saben que **vos** las **comunicas** [...] He recibido la pólvora, y desde luego me parece muy buena [...] El dador de ésta, te lleva cincuenta y una mulas mansas[...] Cuando se te aniquilen **tú** mándamelas para invernarlas [...]

No hay más tiempo por ahora, dentro de cuatro o seis días te dirá lo demás que ocurre tu mejor pariente, amigo y compañero que te ama de corazón.

Martín Güemes

Salta, junio 1° de 1816

Señor don Juan José Fernández Campero

Si bien en los tres textos uno de los factores que determinan la cortesía verbal, *la distancia social*, es mínima entre los interlocutores (ambos son parientes, nobles y luchan por la misma causa), en cada uno de ellos el tipo textual imprime diferentes estrategias: el primero –un oficio– exige una formalidad que pasa por alto el parentesco y subraya, en cambio, el título (“Coronel” exige el tratamiento *Vuestra Señoría*) y la posición social (Marqués del Valle de Tojo) del destinatario. Para influir positivamente en tal receptor, desde una posición simétrica en cuanto al poder, se ha optado por estrategias como las siguientes:

- a) ... *ruego a Vuestra Señoría que [...] socorra esta necesidad...*
- b) ... *a cuyo fin podrá V. S. tomar las medidas y disposiciones que estime...*

En ambos casos se trata de estrategias *abiertas* (la intención es manifiesta), pero *indirectas* ya que ofrecen compensaciones (*ruego.../podrá...tomar las medidas que estime conveniente*). Estas estrategias operan sobre el *eje del poder*, ya que encubren una orden efectuada desde una posición política superior: Gobernador a Coronel. La cortesía se destina aquí a soslayar el *grado de imposición* (otro de los factores a considerar para no invadir el espacio del interlocutor).

También se observan otras estrategias que operan sobre el eje del saber, especialmente a través de la seducción (Greimas, loc. cit.):

- c) *Estoy cierto que si V. S. toma, como lo espero, una parte activa [...] se conseguirá a poca costa...*
- d) ... *poniendo en ejercicio todos los resortes de su poder, su celo y eficacia...*

Nuevamente se observan estrategias abiertas, aunque esta vez *directas*, ya que en ninguno de los dos casos citados el enunciador necesita formular compensación alguna, en tanto nada en su decir, elogioso para el destinatario, puede constituir un riesgo para su imagen pública. La cortesía lo lleva únicamente a destacar las condiciones que el otro posee y su competencia –“*su poder, su celo y eficacia*”–, haciéndole saber que confía en ellos. Ésta es otra forma de la *seducción*. Por lo demás, el tipo de texto exige un protocolo –otro aspecto de la cortesía–: la mención del título nobiliario y el tratamiento con fórmulas fijas: “*Dios guarde a Vuestra Señoría...*”

Diferentes son los dos documentos epistolares siguientes, que marcan un acercamiento cada vez mayor, el que corresponde a *pariente y amigo*. Si bien el segundo aún se dirige al destinatario con la mención de su título, la fórmula *Vuestra Señoría* ha cedido lugar a *Usted* y la despedida adopta un estilo amistoso. En este billete la cortesía añade un plus de sentido al texto: el enunciador indica al destinatario un *lugar* totalmente equivalente al propio: “*...según su cálculo, tome Usted las providencias que le parezcan, que yo aquí pienso tomar muchas*”. En otras palabras, el remitente confía en el buen criterio de su pariente y lo deja en libertad de actuar, si bien más adelante le recomienda “*...mande mucha pólvora y plomo...*” Este pedido lleva un metamensaje: presupone (y por tanto involucra al interlocutor) que ambos, enunciador y destinatario, son copartícipes en la misma empresa y por consiguiente, comparten idénticos objetivos: “*...le prometo que no saldrán con sus ideas*”. Indudablemente, las relaciones solidarias campean en este documento y el tratamiento de *Usted* es, sin duda, deferencial o cortés, entre iguales.

En la última misiva, la cortesía adopta las formas de la amistad íntima o de la familiaridad más afectuosa, en la que sólo caben estrategias abiertas, directas y positivas. Se evidencian en la *identidad / imagen* que Güemes diseña para sí en relación con su destinatario (“*...tu mejor pariente, amigo y compañero que te ama de corazón...*”) y la que delatan los pronombres y formas de tratamiento con los que se dirige a su interlocutor (“*...vos las comunicas - tú mandamelas - Amantísimo Juan José...*”): todas formas propias de la familiaridad más cercana. Se manifiestan, igualmente, en la confianza que presupone el enunciado: “*...no las dudo, ni las dudan cuantos saben que vos las comunicas...*”

En el curso que va desde el oficio a esta tercera carta de tono familiar, puede advertirse la modalización subjetiva que incide progresivamente sobre los textos analizados y que determina formas de cortesía verbal en las que al status y rango social de los interlocutores se sobrepone la afectividad (*discernment*). Ésta es subrayada por el desdoblamiento enunciativo mediante el cual, quien escribe se constituye en el texto al mismo tiempo en *locutor (mandamelas)* y *enunciador (te dirá - te ama)* desde el punto de vista de “*...tu mejor pariente, amigo y compañero...*”

Alcanzados los dos primeros objetivos mediante un análisis del tipo del que aquí se efectúa, resta aclarar que los dos últimos sólo pueden constatarse mediante el análisis global del corpus. Únicamente en él aparece la variable diacrónica cuyo examen permitió dar cuenta del cambio lingüístico en las formas pronominales de tratamiento y compararlo con el registrado en otras regiones del país, como Buenos Aires, Córdoba y el Nordeste. Aquí se describirán de modo sintético los resultados obtenidos en relación con tales objetivos.

El desplazamiento de las formas pronominales de extrema cortesía (formas honoríficas como *Vuestra Señoría*) hacia la expresión de la cortesía familiar constatada en las dos cartas, cotejado con la evolución del microsistema pronominal de tratamiento, muestra en ambos procesos un sentido paralelo. Aquel desplazamiento obedeció a ‘con-



- GRANDA, Germán de (1981) "Historia social e historia lingüística en Hispanoamérica" en *Simpósio Internacional de Lengua y Literatura Hispánicas*, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur, 203-215.
- GREIMAS, Algirdas J. y J. COURTÉS (1990) *Semiótica*, Madrid, Gredos.
- GRICE, H. Paul (1975) "Logic and conversation" en P. COLE y J. L. MORGAN (eds.) *Syntax and Semantics 3: Speech acts*, New York, Academic Press, 41-59.
- HAVERKATE, Henk (1994) "El análisis de la cortesía verbal" y "El acto proposicional" en *La cortesía verbal. Estudio pragmlingüístico*, Madrid, Gredos, 9-17, 196 y 214-221.
- LORANDI, Ana María (ed.) (1997) *El Tucumán colonial y Charcas*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- MADRAZO, Guillermo (1982) *Hacienda y encomienda en los Andes. La puna argentina bajo el Marquesado de Tojo. Siglos XVII a XIX*, Buenos Aires, Fondo Editorial.
- MATA DE LÓPEZ, Sara (comp.) (1999) *Persistencias y cambios: Salta y el Noroeste argentino. 1770-1840*, Rosario, Prohistoria & Manuel Suárez-Editor.
- MATA DE LÓPEZ, Sara (2000) *Tierra y poder en Salta. El Noroeste argentino en vísperas de la Independencia*, Sevilla, Diputación Provincial de Sevilla.
- MC INTOSH, Carey (1986) *Common and Courtly Language: the Stylistics of Social Class in 18<sup>th</sup> Century British Literature*, Philadelphia, University of Pennsylvania.
- RIGATUSO, Elizabeth (2000) "'Señora (...) ¿no tenés más chico?'" Un aspecto de la pragmática de las fórmulas de tratamiento en español bonaerense" en *Revista Argentina de Lingüística* 16, 293-344.
- ROMAINE, Suzanne (1996) *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la Sociolingüística*, Barcelona, Ariel.
- RUBIO DURÁN, Francisco A. (1999) *Punas, valles y quebradas: tierra y trabajo en el Tucumán colonial. Siglo XVII*, Sevilla, Diputación Provincial de Sevilla.
- SEARLE, John (1980) *Actos de habla*, Madrid, Cátedra.

## LA LENGUA ORAL EN LA ESCUELA

### CÓMO ENSEÑAR A ESCUCHAR

María Luisa Fernández

Instituto Superior de Formación Docente N° 9, La Plata | Argentina  
[marialuisafernandez@netverk.com.ar](mailto:marialuisafernandez@netverk.com.ar)

Cristina Michelotti

Instituto Superior de Formación Docente N° 9, La Plata | Argentina

#### Resumen

La inclusión de contenidos correspondientes a la lengua oral aparece desde hace tiempo en los currícula oficiales. Sin embargo en las escuelas no se les suele dar un tratamiento sistemático y se sigue dedicando más espacio a la enseñanza de la lengua escrita. Una de las razones es que los docentes no conocieron durante su formación las teorías que pueden sustentar dicho tratamiento; en ese contexto desarrollamos un curso de actualización docente sobre *Las formas de oralidad: su tratamiento en la escuela* a través del que intentamos abordar la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en su aspecto productivo (el habla) y receptivo (la escucha). Éste último presenta para los docentes un grado de incertidumbre aún mayor y se preguntan si es posible enseñar a escuchar. En nuestro curso hemos intentado responderles y hemos hecho hincapié en la convicción de que –para que los alumnos tengan una participación activa en situaciones de intercambio oral en las que se requiere formular, preguntar, responder, contar, describir, exponer, explicar, argumentar, discutir en un adecuado marco de interacción con los compañeros y docentes– es indispensable que el maestro parta de un objetivo claro y preciso y se proponga acciones efectivas a través de estrategias adecuadas. Precisamente las docentes participantes rescataron como aportes más significativos del curso el conocimiento de nuevas estrategias de intervención y el manejo de instrumentos de evaluación que han motivado el replanteo de sus prácticas. Sobre la implementación de estos dos recursos girará la exposición de este trabajo.

#### INTRODUCCIÓN

La inclusión de contenidos correspondientes a la lengua oral aparece desde hace mucho tiempo en los currícula oficiales. Sin embargo en las escuelas –en general– no se les da un tratamiento sistemático y se sigue dedicando más espacio a la enseñanza de la lengua escrita. Una de las razones es que los docentes no conocieron durante su formación las teorías que pueden sustentar dicho tratamiento; por esa causa la Dirección de Capacitación de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires ha alentado la presentación de Proyectos que posibiliten la actualización académica de los docentes. En ese contexto desarrollamos el curso de postítulo *Las formas de moralidad: su tratamiento en la escuela* a través del que intentamos abordar la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en su aspecto productivo (el habla) y receptivo (la escucha). Éste último presenta para los docentes un grado de incertidumbre aún mayor y se preguntan si es posible enseñar a escuchar. En nuestro curso hemos intentado responderles abordando la necesidad de afianzar la competencia comunicativa de los alumnos como escuchantes

atentos y hablantes habilitados, y de considerar también las competencias socioculturales e ideológicas en tanto condicionantes del derecho a la palabra.

El curso fue estructurado en cuatro etapas que diferenciamos según los tipos textuales –conversación (realizado en 2004), narración, exposición y argumentación (proyectados para 2005)–. Esta estructura pretende sustentar una completa competencia discursiva de los alumnos. Para que ellos tengan una participación activa en situaciones de intercambio oral en las que se requiere formular, preguntar, responder, contar, describir, exponer, explicar, argumentar, discutir –todo en un adecuado marco de interacción con los compañeros y docentes– es indispensable que el maestro parta de un objetivo claro y preciso y se proponga acciones efectivas a través de estrategias adecuadas. En estos aspectos se ha centrado el curso de actualización del que las docentes participantes rescataron como aportes más significativos el conocimiento de nuevas estrategias de intervención y el manejo de instrumentos de evaluación que han motivado el replanteo de sus prácticas. Sobre la implementación de estos dos recursos girará la exposición de este trabajo.

Se ha elegido referir el desarrollo al nivel inicial de educación porque es la base de los niveles posteriores y porque en él el tratamiento de la oralidad siempre ha sido central por cuanto los niños recién comienzan el aprendizaje de la lectura y la escritura.

El currículum oficial enumera los contenidos que deben abordarse y señala como más importantes aquellos que se relacionan con el desarrollo cognitivo (*el lenguaje y la ampliación de conceptos, adecuación de su uso a la situación comunicativa y al tipo textual*), personal (*la valoración de la propia lengua, la confianza en su capacidad de comunicarse, el manejo de la lengua oral para recrear la realidad y lo imaginario*) y social (*la valoración de las producciones ajenas, la cooperación en la producción de textos, el respeto de las variedades lingüísticas, el uso de la lengua oral para la resolución de conflictos*).

Estos contenidos y otros han sido considerados durante el curso y se los ha abordado a través de referencias teóricas y estrategias didácticas confluyentes.

## METODOLOGÍA

Se desarrollaron tres aspectos diferentes pero relacionados entre sí en una circularidad constructiva:

### 1. Referencias teóricas

La adopción del enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua ha determinado un cambio en los criterios de enseñanza y evaluación. Ésta especialmente ha tenido una influencia muy favorable ya que se ha desechado un criterio de corrección normativo rígido y se lo ha reemplazado por el de la aceptabilidad de los usos. El cambio está ligado a la adopción de la **competencia comunicativa** (Dell Hymes 1972) como integradora de otras competencias parciales. Entre éstas, la **competencia lingüística** (Chomsky 1956) centrada en la gramaticalidad de los textos, que fue tradicionalmente el aspecto que la escuela consideraba de manera excluyente para evaluar. Su rol (innegable pero parcial) queda graficado en el acrónimo *Speaking* con que Dell Hymes enumera los componentes del hecho comunicativo:

**Situation** (situación espacial, temporal y psicosocial)  
**Participants** (características socioculturales y relaciones mutuas)  
**Ends** (finalidades)  
**Act sequences** (secuencias de actos en interacción)  
**Key** (clave: grado de formalidad de la interacción)  
**Instrumentalities** (canal, variedades de habla, cinesia y proxemia)  
**Norms** (normas de interacción y de interpretación)  
**Genre** (género: tipo de interacción; secuencias discursivas)

El acrónimo es muy ilustrativo para el docente en tanto presenta –además de los propios de la competencia lingüística– una serie completa de los componentes que él debe considerar y que corresponden a otras competencias que no deben ser olvidadas:

- a) **estratégica**: dominio para compensar los fallos de comunicación y favorecer su efectividad,
- b) **discursiva**: capacidad de construir textos cohesivos y con coherencia local y global
- c) **psicolingüística**: consideración de los factores emocionales que operan sobre los interlocutores
- d) **sociolingüística**: incidencia de factores contextuales como la situación de los participantes, la intencionalidad de los mismos y las convenciones de interacción.

Los alcances de estas competencias están delineados en distintas teorías como las de **la enunciación** (Benveniste 1966), **los actos de habla** (Austin 1962, Searle 1965), **el análisis del discurso** (Harris 1963, Halliday 1961), **la semiótica** (Saussure, Peirce a comienzos del S. XX) ya conocidas por los docentes. Durante el curso se hizo referencia a otras importantes por su mayor afinidad con los temas tratados:

**Análisis de la conversación.** La conversación es la forma prototípica de la comunicación humana y como tal ha despertado el interés desde distintas áreas del conocimiento pero su estudio sistemático se inicia en las últimas décadas del siglo XX. La etnometodología surge en la década del 60 (Garfinkel, Goffman, Cocourel, Sacks) y aporta un presupuesto teórico fundamental (*el habla cotidiana está organizada y es sistematizable*) y el desarrollo de algunos conceptos clave:

- Sistema de la toma de turnos (Levinson 1983). Se considera que el turno es la unidad fundamental del intercambio dialogado y que éste puede concretarse aunque no se use el lenguaje oral.
- Lugares de transición permanente, que son los que hacen predecible el final de cada intervención y pueden estar marcados por la entonación, el final de la construcción sintáctica, miradas, gestos.
- Pares adyacentes (Sacks-Schegloff 1973), que están formados por dos intervenciones de distintos hablantes, sucesivas, consecuentes y específicas: pregunta/respuestas, invitación/aceptación-rechazo, saludo/saludo, cumplido/reacción, etc.

**Principio de cooperación.** Es expuesto por P. Grice en 1967 en su conferencia “Logic and conversation”: “Haga usted su contribución a la conversación tal y como lo exige, en el estadio en que tenga lugar, el propósito o la dirección del intercambio que usted sostenga” (1975: 515). El principio de cooperación está regulado por las máximas de cantidad, cualidad, relación y modo que especifican las características que debe tener la información si se pretende ser cooperativo. Otro concepto relevante es el de implicatura que alude a la información que no está explicitada pero que se puede deducir.

**Teoría de la relevancia.** Es una teoría del proceso cognitivo formulada por Sperber y Wilson (1986). Ellos diferencian dos formas de comunicación: la de codificación/decodificación que es realizada sobre la base de lo que está explicitado y la de ostensión/inferencia que se concreta cuando el oyente puede deducir las intenciones del hablante a través de las marcas con que éste ha hecho ostensivas dichas intenciones. La información es relevante cuando unida a supuestos conocidos (contexto) generan conocimientos que de otra manera no se hubieran obtenido.

**Principio de cortesía.** Leech en su obra *Principio de pragmática* (1983) lo formula y al hacerlo señala limitaciones del *Principio de cooperación* de Grice ya que sus máximas son con frecuencia incompatibles con la cortesía. Ésta es para Leech un principio regulador de la distancia en las relaciones sociales con el fin de que predomine el equilibrio y los propósitos de cooperación se concreten felizmente. Sostiene que trasciende las formas de expresión ya que es una propiedad de los actos de habla, que –desde esta perspectiva– son clasificados en competitivos, sociables, indiferentes y conflictivos. Como lo había hecho Grice, Leech articula su principio en *máximas* (de *tacto, generosidad, aprobación, modestia, acuerdo y simpatía*).

Brown y Levinson publican *Politeness* (1987) donde aportan otra perspectiva fundamental que es el análisis de la imagen (*face*), construcción que el individuo hace de sí mismo y del otro y que puede tener efectos amenazadores o reparadores. Enumeran un amplio repertorio de estrategias para neutralizar los efectos negativos.

## 2. Estrategias didácticas

Las referidas teorías –expuestas muy brevemente– apuntan a fundamentar estrategias que posibiliten al docente el tratamiento de la oralidad en el aula.

Así, la adopción de la **competencia comunicativa** como parámetro de evaluación ha sido un paso muy importante para flexibilizar el rígido criterio de gramaticalidad como excluyente y aceptar que la aprobación de los discursos se relaciona con las distintas situaciones. Esto implica el reconocimiento de las diferencias –lingüísticas, sociales, culturales– que en todos los niveles de escolaridad es importante pero especialmente en inicial donde el rechazo del habla de niño es sentida por éste como una forma de desaprobación hacia él y –por extensión– a su familia y provoca su negación a hablar y, en casos extremos, su deserción.

Respecto de la **competencia lingüística**, el aporte de Chomsky también ha sido muy valorable en tanto que al definirla como el conocimiento innato que el hablante tiene del sistema de su lengua materna, el maestro aceptó que ciertas usos (*andó, jugo, sabo*) no



son errores sino regularidades que evidencian su dominio (y que el chico adecuará al adquirir la **actuación lingüística**).

Las otras competencias citadas serán fundamentales para el tratamiento de la *escucha*. En la Introducción se dijo que éste resultaba un contenido crítico para algunos docentes pero su análisis en relación con la conversación es adecuado como punto de partida ya que la índole de este género con la constante mutación de los roles de hablante/oyente determina que la escucha se verifique necesariamente para que el discurso se concrete. De este modo todas las teorías revisadas proveen de elementos que el maestro considerará para que sus alumnos logren intervenciones relevantes, corteses y cooperativas. Ese logro será paralelo a la adquisición de las **competencias psicolingüística** – que le enseñará a comprender y producir, con la ayuda de una **enunciación adecuada**, discursos apropiados a la índole del interlocutor–; **sociolingüística**, mediante la cual sabrá seleccionar la variedad de lengua y otros recursos de interacción que correspondan a la situación comunicativa; **estratégica**, que junto a la elección del **acto de habla** pertinente contribuirá a que su intención sea interpretada y **discursiva**, con la que adquirirá conocimientos sobre estructuras y procedimientos propios de cada secuencia como así también de otros códigos y canales expresivos estudiados a través de la **semiótica**.

Con respecto al **análisis de la conversación** hay dos conceptos clave (pares *adyacentes*, *intercambios*) que en la escuela tiene connotaciones especiales.

Respecto de los primeros, es decir, de las parejas de enunciados que se establecen en el diálogo (*pregunta/respuesta*, *afirmación/objeción*, *afirmación/consentimiento*, *proposición/aceptación*, *orden/cumplimiento*) en el aula es el maestro quien realiza el primer movimiento al inicio de la conversación pero depende de sus estrategias para motivar el habla de los alumnos la posibilidad de que sean éstos los que asuman un rol más activo en los intercambios.

Sinclair y Coulthard (1975) proponían la secuencia IRE (iniciación-respuesta-evaluación) pero, como estrategia de intervención, ésta responde a una postura tradicional ya que el cierre no da alternativas al alumno. En cambio se ha propuesto la secuencia IRR en la que el último movimiento es de reparación:

Maestra: *¿Cuál es el más grande, 101 o 110?*

Alumno: *101*

Maestra: *Miramos las decenas. Acá hay 0 y acá hay 1, ¿entonces?*

Alumno: *110*

En cuanto a los intercambios Gordon Wells (1988) sugirió cuatro criterios guía para la intervención de los adultos en su interacción con los niños:

- Trate de prestar cuidadosa atención a lo que los niños tiene para decir
- Esfuércese por comprender qué quieren significar
- Tome los significados de los niños como base para lo que usted va a decir después
- Cuando selecciona y elige sus mensajes tenga en cuenta las posibilidades de comprensión de los niños

A partir de esta propuesta Marro y Grosso (2000) han elaborado estrategias de apoyo al desarrollo de la interacción que sintetizan el aporte de la teoría de la relevancia y de los principios de cooperación y cortesía en una enumeración orientadora para los docentes:

- a) Ayudarlos a mantenerse en el tema que presentaron.
- b) Ofrecerles las conexiones faltantes o modificaciones de las incorrectas.
- c) Ayudarlos a explicitar porqué dicen algo o a explicar cómo es algo.
- d) Reformular o parafrasear lo que el niño dice de manera incorrecta o desordenada.
- e) Repetir lo que el niño dice para demostrarle que lo entiende y aprueba.
- f) Ayudarlos a pronunciar correctamente y hacer rectificaciones léxicas o morfológicas.
- g) Continuar las emisiones de los niños completando datos faltantes.
- h) Ayudarlos a concretar expresiones generales o vagas por términos precisos.
- i) Ayudarlos a modular las pausas o interrupciones no deseadas.
- j) Ayudarlos a respetar los turnos de conversación durante los intercambios.

### **3. Evaluación**

Durante el curso se realizaron evaluaciones parciales –por ejemplo se escuchó la grabación de un fragmento de una clase y las docentes evaluaron las intervenciones de la maestra según las estrategias propuestas por Marro y Grosso– y una evaluación final en la que debieron grabar una clase con sus alumnos y luego realizar una autoevaluación de la misma. Las profesoras elaboramos la Guía que se transcribe en la que incluimos los cuatro niveles de análisis propios de la oralidad con los parámetros derivados de los problemas tratados durante el curso:

#### **Guía de evaluación de la expresión oral**

- a. Nivel fónico
  1. Claridad de la dicción
  2. Adecuación de la entonación
  3. Uso de la inflexión de la voz (serio, conciliador, irónico) acorde a la situación
  4. Altura y ritmo de la emisión apropiados
- b. Nivel semántico-gramatical
  5. Pertinencia del tema
  6. Apropiada distribución de la información
  7. Claridad expositiva
  8. Adecuación expresiva
- c. Nivel pragmático
  9. Consideración del contexto y la audiencia
  10. Elección del registro pertinente
  11. Respeto de los turnos (si se produjeron intercambios)
  - 12-Actitud colaborativa de los oyentes

d. Nivel semiótico

13. Presencia del hablante (vestimenta, puntualidad)
14. Movimientos del hablante (postura, desplazamientos, ademanes)
15. Gesticulación del hablante (Expresividad facial)
16. Signos (lingüísticos o físicos) de acercamiento al oyente.

## RESULTADOS

Como muestra de los resultados alcanzados se ha elegido el trabajo realizado por la docente Claudia Palazzolo con sus alumnos de la Sala Azul (3 y 4 años) del Centro Educativo Complementario N° 803 de Punta Lara (Ensenada) porque corresponde al nivel inicial y es representativo de la propuesta hecha durante el curso. En el Anexo se transcriben fragmentos de la conversación con la que se ejemplifican los aspectos analizados.

La grabación de la conversación fue posteriormente escuchada por la docente y los alumnos y comentada críticamente en la sala y en la evaluación final del curso. Los participantes coincidieron en que la escucha fue muy importante para observar las actitudes durante la conversación: para los niños fue parte de un juego en el que el desdoblamiento de roles (hablantes/oyentes) les permitió una percepción distinta, y para la maestra, una posibilidad de apreciar sus formas de intervención y las alternativas brindadas por las nuevas estrategias.

Analizamos algunos de los aspectos relevantes de esta conversación referidos tanto a la docente como a los alumnos:

### a. Nivel fónico

El hecho de tratarse de una grabación implica por una parte cierto grado de artificialidad y por otra –con respecto a su análisis– alguna dificultad en percibir claramente. La docente demuestra un desempeño eficaz en los cuatro aspectos consignados en la guía aunque podría objetarse el matiz irónico en la respuesta a Carla (turno 67: ¡Ah, de maestra!) pero las risas de los chicos demuestran que no fue sentido como agresivo. Por otra parte la entonación predominante en sus intervenciones es de aprobación y estímulo (10: ¡Ah. Mirá vos! ¡Qué rico!). Con respecto a los alumnos se muestra atenta para sugerir adecuaciones en la altura de emisión y en la pronunciación como se ejemplifica más adelante.

### b. Nivel semántico gramatical

En este nivel y en el siguiente, los ítems propuestos en la guía se relacionan con las estrategias de apoyo sugeridas por Marro y Grosso ya transcriptas. Así, respecto a la “pertinencia del tema” se observa que la maestra los *ayuda a mantenerse en el asunto tratado* como ocurre entre los turnos 11 y 16 cuando Florencia desvía el curso de la conversación. También es interesante analizar la “pertinencia del tema” con referencia al contexto social. Como la clase gira en torno a los oficios, la maestra pregunta a los chicos en qué trabajan sus padres. La pregunta podría no ser adecuada en un medio en el que la desocupación pareciera sintomática sin embargo no se manifiestan situaciones que incomoden a los chicos. Otro caso se da cuando se habla del veterinario (38: A mi perrita Mancha, la más chiquita, cuando creció *descués*, 39: Después, 40: *Descués* la chocaron

en un auto y *descués* la mataron, 41: Ah, ¿y la llevaron al veterinario?, 42: No, la tiraron a la esquina). Es evidente que se trata de una profesión que no es conocida en ese ámbito pero eso no invalida su inclusión ya que es función de la escuela contribuir al conocimiento de otros contextos.

La “apropiada distribución de la información” se aprecia en los momentos de la conversación que están pautados por la maestra según la estructura de la clase: se inicia informalmente con referencias a la grabación, luego se plantea el juego que consiste en presentar una caja y se invita a los chicos a que adivinen que contiene, después se comienzan a sacar imágenes que representan distintos oficios y finalmente se entabla una charla sobre los oficios de los padres.

La “claridad expositiva” y “adecuación expresiva” de los chicos es estimulada a través de estrategias como *ofrecerles las conexiones faltantes o modificaciones de las incorrectas* (43: ¿Cómo se llama el kiosquito?, 44: A la Olga, 45: ¿A la Olga o lo de Olga?, 46: Lo de Olga), *repetir lo que el niño dice para demostrarle que lo entiende y aprueba* (49: ¿Y qué hace mamá?, 50: Limpia, 51: ¡Muy bien, limpia!); *reformular lo que el niño dice de manera incompleta* (23: Cuando se gasta el gas, 24: ¿Cuándo se gasta el gas del auto le ponemos nafta?) o *ayudarlos a pronunciar correctamente* (38:...descués, 39: después, 68: jubar, 69: juGAmos, juGAR) o *a hacer rectificaciones léxicas* (1: ¿Y qué clases de peces hay?, 2: Pescados, 3: Ah, pero cuando viven en el agua se llaman peces, cuando los sacamos del agua se llaman pescados) o *morfológicas* (28: ¿Cómo lo podemos llamar si vende nafta?, 29: Nafta, naftadero, 30: ¿Naftadero, te parece?). En este último ejemplo es interesante observar que la docente no evalúa la respuesta como incorrecta –ya que, siguiendo a Chomsky, la alumna demuestra conocer el sistema de derivación (si el que vende pan es panadero el que vende nafta es naftadero)– sino que le ofrece otra alternativa aceptada por el uso.

### e. Nivel pragmático

Sobre la “consideración del contexto y la audiencia” el contacto de la docente con las familias explica sus intervenciones y justifica algunas que pueden ser críticas. Por ejemplo en los turnos 51 y 59, al hablar de las ocupaciones de los padres, se producen estos intercambios:

- 51- Maestra: ¿Y el marido de mamá (en qué trabaja)?  
52- Jonatan: No tengo, no tengo papá  
53- Maestra: No, ¿pero mamá vive con un señor?  
54- Jonatan: (silencio)  
55- Una nena: Sí, vive con el marido, se llama José  
56- Maestra: Se llama José...(a Jonatan) ¿Vos sabés cómo se llama?  
57- Jonatan: Sí  
58- Maestra: Ah, ¿vos lo conocés?  
59- Jonatan: Sí, y trabaja de plantero

Pueden considerarse que aquí la maestra invade el “territorio” o privacidad del alumno al no respetar su silencio e insistir con la pregunta, sin embargo su insistencia deriva en una respuesta que lo integra en la realidad de sus compañeros. Por otra parte las es-

trategias de cortesía (como la ya analizada aprobación de sus palabras en el turno 10) muestran la intención de la docente de fortalecer la imagen del niño.

Al estudiar la “elección del registro pertinente” ya se observó que se corrigen las pronunciaciones defectuosas pero se respetan las diferencias de origen regional (20: ¿Qué es la nafta?, 21: Para ponerle a *loj auto*). La maestra no rectifica el uso y realiza una opción acertada para el nivel inicial.

El “respeto de los turnos” es marcado explícitamente (*cuando un nene habla los otros escuchan*) y reforzado (13: Chist! A ver, Florencia) si los más verborágicos impiden intervenir a los demás –que no es el caso de Carla (71: Dejame hablar a mí, Milagros), en quien la tendencia a hegemonizar el discurso se relaciona con su edad ya que pertenece al grupo de los chicos mayores–.

La “actitud colaborativa de los oyentes” se observa en los niños, que participan de manera muy activa, y en la maestra en quien se advierte un uso muy adecuado de las estrategias de intervención. En el siguiente segmento se puede ver que apela tanto a la secuencia *iniciación-respuesta-evaluación* (turnos 30/32) como a la secuencia *iniciación-respuesta-reparación* (turnos 28/30):

28- Maestra: ¿Cómo lo podemos llamar si vende nafta?

29- Priscila: Nafta, naftadero

30- Maestra: ¿Naftadero, te parece?... ¿Qué tal si le ponemos “expendedor de nafta” y decimos que es un expendedor de nafta? ¿De qué trabaja?

31- Priscila y Carla: De expendedor de nafta

32- ¡Muy bien Priscila y muy bien Carla!

La primera la usa cuando la respuesta ha sido acertada y la segunda cuando es necesaria una adecuación. La cooperación también se manifiesta a través de otras estrategias como *ayudarlos a concretar expresiones imprecisas* (60: ¿De plantero? ¿Qué hace? ¿Qué hacen los planteros?, 61: ((Riegan/arreglan)) las plantas, 62: Ah, ¿entonces es jardinero?) o cuando es necesario *inferir lo que los chicos no explicitan*, como el sentido de los silencios: si evidencia desconocimiento, ella proporciona la información (35: ¿Qué está haciendo el señor?, 36 [silencio], 37: Lo está acariciando, lo está cuidando, porque el señor es veterinario) y si es producto de la incomodidad que produce la pregunta (como en los citados turnos 51/59), procura modificar la situación.

#### **d. Nivel semiótico**

La escucha de la conversación no permite analizar los signos no verbales excepto algunas risas como en el turno 67 cuando los chicos festejan la imitación que hace la maestra de las palabras de Carla o en el turno 17 cuando ella sonríe al advertir que Florencia ha cambiado el tema de la conversación. La expresividad de la entonación (sorpresa, aprobación, interrogación) es otra forma de cooperación que contribuye a advertir el sentido de las emisiones. También se escuchan algunas observaciones (*sacate la mano de la boca, acercate al grabador, habla más alto*) con que la maestra intenta obtener una buena grabación.

## CONCLUSIONES

El trabajo realizado pretendió motivar la reflexión sobre la importancia de la conversación como forma integradora de la comunicación ya que abarca las funciones básicas del lenguaje que corresponden a la etapa de la educación inicial: informativa, interactiva y recreativa. *Estas reflexiones permiten entender la actividad discursiva del niño de preescolar como construcción de lo real, espacio privilegiado de la interacción y la expresión lúdica. Las relaciones del niño consigo mismo, con el mundo y con los demás son diferentes de las del adulto y, en consecuencia, su lenguaje tiene también sus propias características. Por lo tanto la acción educativa deberá orientarse a posibilitar en el niño los procesos de elaboración de sentido acerca de la realidad natural, social o inventada entendiendo que la palabra organiza un espacio cognitivo, discursivo y cultural.* (Jaimes Carvajal y Rodríguez Luna, 1996: 71) Los trabajos realizados demostraron que las docentes tienen una noción adecuada de la importancia de la competencia conversacional como instrumento de expresión, de integración y de habilitación para ejercer el derecho a la palabra.

## [ANEXO](#)

Véase en página siguiente

## BIBLIOGRAFÍA

- DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (1995) *Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial*.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1998) “Tres paradigmas en la historia de la lingüística”, en SERRANO y MARTÍNEZ (comp.) *Didáctica de la lengua y literatura*, Barcelona, Oikos-Tau.
- JAIMES CARVAJAL, G. y M. E. RODRÍGUEZ LUNA (1996) *Lenguaje y mundos posibles*, Colombia, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- MARRO, M. y A. GROSSO (2001) *Perfeccionamiento docente*. mód. 7. Buenos Aires, Vocación Docente.

ANEXO

Transliteración de fragmentos de la conversación grabada en la Sala Azul (3 y 4 años) del Centro Educativo Complementario N° 803 de Punta Lara (Ensenada)  
Docente: Claudia Palazzolo<sup>1</sup>

1. Maestra: ¿Y qué clase de peces hay?
2. Varios: Pescados
3. Maestra: Ah, pero cuando viven en el agua se llaman peces, cuando los sacamos del agua se llaman pescados, ¿y cómo se llaman los pescados?
4. Carla: ¡Pescador!
5. Maestra: No, pescadores son los que pescan, ¿los sacan de dónde?
6. Carla: los que venden [...]
7. Maestra: ¿Y dónde los venden?
8. Varios: Pasan por la casa
9. Jonatan: Pasan vendedores de comidas y de postres, de facturas
10. Maestra: ¡Ah, mirá vos! ¡qué rico!
11. Miriam: Mi tía vende facturas redondas, eran chiquititas
12. Florencia: Un tío mío
13. Maestra: Chist! A ver, Florencia
14. Florencia: Un tío mío vive conmigo, con mi mamá y con mi tía en casa... y tengo tres tíos...
15. Maestra: ¿Y venden facturas?
16. Florencia: No
17. Maestra: Ah, bueno (sonríe)  
[...]
18. Maestra: Miriam, ¿qué te parece que dice acá?
19. Miriam: Nafta
20. Maestra: ¿Qué es la nafta?
21. Un nene: Para ponerle a *loj auto*
22. Maestra: ¿Para qué?
23. Varios: Cuando se gasta el gas
24. Maestra: ¿Cuándo se gasta el gas del auto le ponemos nafta?
25. Varios: Sí
26. Maestra: ¿Y este nene de qué trabaja?
27. Priscila: De nafta
28. Maestra: ¿Cómo lo podemos llamar si vende nafta?
29. Priscila: Nafta, naftadero
30. Maestra: ¿Naftadero, te parece?... ¿Qué tal si le ponemos “expendedor de nafta” y decimos que es un expendedor de nafta? ¿De qué trabaja?
31. Priscila y Carla: De expendedor de nafta.
32. Maestra: ¡Muy bien Priscila y muy bien Carla!

---

<sup>1</sup> Convenciones usadas en la transliteración:

Palabras subrayadas: superposición de hablantes.

Sílabas en mayúscula: pronunciación enfática.

Palabras entre paréntesis doble: transcripción dudosa.

Palabras entre paréntesis simple: acotaciones.

Palabras en cursiva: usos asistemáticos. [...]: segmentos omitidos.

[...]

33. Maestra: ¿Qué ven?

34. Varios: Un cachorrito y un señor

35. Maestra: ¿Qué está haciendo el señor?

36. (silencio)

37. Maestra: Lo está acariciando, lo está cuidando, porque el señor es veterinario [...]

38. Carla: A mi perrita Mancha, la más chiquita, cuando creció *descués*

39. Maestra: Después

40. Carla : *Descués* la chocaron en un auto y *descués* la mataron

41. Maestra: Ah, ¿y la llevaron al veterinario?

42. Carla: No, la tiraron a la esquina

[...]

43. Maestra: ¿Cómo se llama el kiosquito?

44. Varios: A la Olga

45. Maestra: ¿A la Olga o lo de Olga?

46. Varios: Lo de Olga

[...]

47. Maestra: Jonatan, ¡mamá trabaja?

48. Jonatan: Sí, en una casa.

49. Maestra ¿y qué hace mamá?

50. Jonatan: Limpia.

51. Maestra. ¡Muy bien, limpia! ¿y el marido de mamá?

52. Jonatan: No tengo, no tengo papá.

53. Maestra: No, ¿pero mamá vive con un señor?

54. Jonatan: (silencio)

55. Una nena: Sí, vive con el marido, se llama José

56. Maestra: Se llama José... (a Jonatan) ¿Vos sabés cómo se llama?

57. Jonatan: Sí

58. Maestra: Ah, ¿vos lo conocés?

59. Jonatan: Sí, y trabaja de plantero

60. Maestra: ¿De plantero? ¿Qué hace? ¿Qué hacen los planteros?

61. Jonatan:((Riegan/arreglan)) las plantas

62. Maestra: Ah, entonces ¿es jardinero? Ah, José es jardinero.

63. Una nena: No, no, si corta el pasto...

64. Maestra: Y los que cortan el pasto se llaman jardineros, ¿o no?

[...]

65. Maestra: Y yo, ¿de qué trabajo?

66. Carla: ¡De maestra!

67. Maestra: ¡Ah, de maestra! (imita el tono de Carla; los chicos ríen) [...] ¿Y qué hago con ustedes todos los días?

68. Carla: *Jubar*

69. Maestra: JuGAmos, juGAR

70. Milagros: Jugamos con los bloques, vamos al patio

71. Carla: Dejame hablar a mí, Milagros. Dibujamos, después *recortamos* (pronuncia un r inicial suave)

72. Maestra: REcortamos



## LAS INTERACCIONES DOCENTE-ALUMNADO / ALUMNADO ENTRE SÍ DURANTE UNA CLASE DE LECTURA Y COMENTARIO DE TEXTO EXPOSITIVO

María Fernanda Freytes

Centro de Investigaciones Lingüísticas, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba | Argentina  
[Fernandafreytes@hotmail.com](mailto:Fernandafreytes@hotmail.com)

### Resumen

El trabajo constituye una síntesis de las principales conclusiones de una Tesis Final de Maestría que centró su estudio en la exploración de las interacciones que se produjeron en un aula del nivel medio durante dos clases completas –de historia y biología– dedicadas a la lectura de textos expositivos, desde una perspectiva teórica que integra aportes de la sociolingüística interaccional con los de la psicología cognitiva. El principal postulado que guió la investigación fue: que el tipo de interacción que se produce entre los participantes del aula incide en el proceso de producción de los significados y sentidos del texto expositivo leído y reformulado cooperativamente en interacción cara a cara docentes y alumnos. Los objetivos se formularon en torno a caracterizar el modelo de interacción docente y de las interacciones de los alumnos entre sí, contrastar las dos perspectivas expuestas en el objetivo anterior, analizar las estrategias discursivas empleadas por los docentes para explicar el significado y sentido del texto expositivo y establecer qué tipo de interacción docente es la que efectivamente produce “andamiajes” que favorecen la comprensión por parte de los alumnos. Finalmente las principales conclusiones determinaron tendencias en lo que hace a: las modificaciones que se producen en las respuestas de los alumnos a pruebas de comprensión lectora antes y después de la interacción con el docente, la estructura de las clases en las que se trabaja sobre texto expositivo, la formulación de preguntas por parte del docente, las reformulaciones del texto fuente, el estilo de interacción de los alumnos entre sí y por último dos de las principales estrategias del docente que incidieron en la comprensión de los alumnos: la contextualización o apelación a conocimientos previos extratextuales y la ironía.

### INTRODUCCIÓN

Encuadramos este trabajo de investigación en el marco de los trabajos que sobre comprensión lectora viene desarrollando el Centro de Investigaciones Lingüísticas de la Facultad de Lenguas desde 1992, a partir de las investigaciones de Magdalena Viramonte de Ávalos y Ana María Carullo. Dichas investigaciones se iniciaron con las pruebas de comprensión lectora cuyo desafío era desentrañar en qué residía exactamente la: “tan mentada ‘no comprensión’ por parte de los alumnos adolescentes de las escuelas de Córdoba” (Viramonte y Carullo, 1997: 4).

Viramonte y Carullo presentaron así los resultados de tomas de tests a gran escala y elaboraron una “taxonomía de errores” (Viramonte, 2000) que permitía clasificar los tipos de “errores” más frecuentes en las respuestas de los alumnos a preguntas de tipo inferencial, formuladas a textos expositivos. Pero un gran interrogante quedaba aún por develarse ¿qué rol juega la interacción docentes-alumnos en este proceso de comprensión o de no comprensión?

Esto dio lugar a la pregunta central de este trabajo de investigación. En el año 1998 formamos junto a maestras de escuela primaria un equipo de trabajo, bajo la dirección de la Dra. Magdalena Viramonte de Ávalos, para llevar a cabo el Proyecto “Educación Lingüística Integral” (PELI) que aplicamos hasta la actualidad en escuelas públicas de Córdoba Capital. En ese marco asumimos un intenso trabajo que se centra principalmente en desarrollar estrategias de comprensión lectora en grupos de alumnos a partir de la capacitación de docentes de todas las asignaturas en estas estrategias, bajo el principio de que el conocimiento se encarna en lenguaje y que por lo tanto conocer y enseñar estrategias de comprensión y producción es responsabilidad de todas las áreas curriculares, más allá del trabajo específico en Lengua (Viramonte de Ávalos, 2000).

Como punto de partida llevamos a cabo observaciones exploratorias de clases en todas las asignaturas y, a los fines de medir el grado de dominio de estrategias de comprensión lectora, aplicamos tests (Viramonte de Ávalos y Carullo de Díaz 1997b) consistentes en preguntas inferenciales (léxicas, comparativas, inclusivas, causales y macroestructurales) a textos expositivos escritos.

Las primeras indagaciones daban cuenta de un bajo dominio y desarrollo de estrategias lectoras, además de otras falencias, y esto coincidía plenamente con las apreciaciones que desde la práctica áulica nos apuntaban los docentes. Justamente fueron estas apreciaciones las que nos llevaron a cuestionarnos ¿qué rol juega la intervención del docente en la comprensión del texto?, ¿hasta qué punto esta intervención incide en la comprensión del texto?, ¿actúa el docente como verdadero modelo de lector experto para sus alumnos y alumnas?, ¿cómo plantea la comprensión textual un docente que no es de Lengua y que por lo tanto carece de formación lingüística específica? ¿a qué estrategias discursivas recurre para lograr los andamiajes necesarios para la comprensión? Con estos primeros interrogantes iniciamos la búsqueda de respuestas que echaran luz sobre la cuestión.

Si bien es sabido que el proceso de comprensión de un texto escrito es único e individual, al mismo tiempo es innegable que en la mayoría de las situaciones de lectura en el aula, en todas las áreas curriculares, los estudiantes acceden al texto a través de la mediatización del docente, quien de una u otra forma orienta la interpretación de su significado y de su sentido. Y es en esta mediatización donde juegan un rol fundamental el conocimiento que el docente tenga de los mecanismos de construcción del *significado* y *sentido* textuales (Coseriu, 1973) y al mismo tiempo las estrategias discursivas que ponga en juego para develar dichos mecanismos en la interacción con los alumnos, guiándolos hacia el desarrollo de las habilidades y estrategias lectoras.

La indagación estuvo orientada especialmente hacia la intervención del docente de las áreas curriculares de las ciencias sociales y naturales y nos planteamos como hipótesis orientadoras:

- a) Que el tipo de interacción que se produce entre los participantes del aula incide en el proceso de producción de los significados y sentidos del texto expositivo leído y reformulado cooperativamente en interacción cara a cara docentes y alumnos y alumnos entre sí.
- b) Que si develamos cómo ocurre ese proceso, la escuela tendrá instrumentos valiosos para planificar el trabajo áulico.

y nos propusimos:

- Caracterizar el modelo de interacción docente y de las interacciones de los alumnos entre sí.
- Contrastar las dos perspectivas expuestas en el objetivo anterior.
- Analizar las principales estrategias discursivas empleadas por los docentes para explicar el significado y sentido del texto expositivo.
- Establecer qué tipo de interacción docente es la que efectivamente produce “andamiajes” que favorecen la comprensión de textos expositivos por parte de los alumnos.

### MARCO TEÓRICO

Partimos de los conceptos y modelos elaborados en el marco de la psicología cognitiva sobre los procesos de comprensión, para dar cuenta de la incidencia de las intervenciones de los docentes al desarrollo de estos procesos, recuperando también los aportes de la sociolingüística interaccional.

Asumimos en este trabajo conceptos de la etnografía del habla en tanto centramos el estudio del habla como el estudio de: “los usos de la lengua en una comunidad determinada” (Golluscio, 2002: 13), y teniendo en cuenta que, si bien la etnografía del habla en sus orígenes se relaciona con el estudio de grupos étnicos, también se puede aplicar a cualquier grupo social como, por ejemplo, el que nos ocupa en este trabajo: un grupo de alumnos y docentes de una institución escolar (Golluscio, 2002: 19).

Dentro de esta perspectiva tomamos las nociones fundantes de Dell Hymes (1986) de “comunidad de habla” como “comunidad que comparte reglas para el manejo y la interpretación del habla”, “situación de habla” en tanto contexto de situación como lo es una clase y “acto de habla” que constituye el “término mínimo” del conjunto que acabamos de mencionar y representa un nivel diferente de la oración no identificable con ninguna parte separada u otro nivel gramatical, además de actuar como mediador entre los niveles usuales de la gramática y el resto de la situación, porque supone a la vez un hecho lingüístico y normas sociales.

Tenemos en cuenta que la comunidad de habla que estudiamos adquiere perfiles diferenciadores con respecto a cualquier otra comunidad de habla, pues dentro de esa comunidad el aula es antes que nada un contexto comunicativo donde los comportamientos están altamente regulados y donde el alumnado requiere de ciertas habilidades para poder interactuar en ese contexto.

Las *competencias comunicativas* (Gumperz, 1982) en el aula se ponen en acto en la interacción directa principalmente bajo la forma de conversación. La conversación es la forma elemental de interacción humana: “La conversación es claramente la manera prototípica de usar el lenguaje, la forma en que por vez primera nos exponemos al lenguaje, la matriz para su adquisición” (Levinson, 1983).

La sociolingüística interaccional admite como fundamentos básicos la teoría socio-histórico cultural de Vigotsky (1978) y las elaboraciones conceptuales que siguieron en esta línea como los estudios de Bruner (1986) y Rogoff (1993), entre otros, por los cuales la conversación como matriz de adquisición y desarrollo de conocimientos y habilidades a través del discurso parte del hecho de que estos procesos no son un

fenómeno individual sino que se producen en interacción con otros (Borzone, 2003). Pero, como advierte Borzone:

[...] no toda situación de interacción promueve estos desarrollos sino sólo aquellas que operan, en términos de Vygotsky, en la zona de desarrollo próximo (zdp).

Por esto último es que podemos hablar de profesores que apelan a estrategias para andamiar y producir la construcción conjunta de significados y lograr la comprensión. En este sentido Lemke (1997) analiza cómo los docentes ponen en juego los patrones temáticos de contenido científico relacionándolos con otros patrones temáticos conocidos por medio de múltiples estrategias, como por ejemplo el establecimiento de analogías.

También entre los investigadores que han marcado un notable avance en este campo de estudio podemos mencionar a Wells (1998) y su noción de “conversación exploratoria” para referirse a aquel tipo de conversación que sale del molde rígido de las preguntas cerradas y de respuesta única que el docente evalúa, para plantear un tipo de conversación más cercana a un verdadero diálogo en el que los docentes proponen intercambios más complejos que permiten la negociación de significados.

En Argentina, Rosemberg (2002) estudia estrategias de “contextualización” y “descontextualización” de significados que posibilitan a los maestros relacionar los conceptos espontáneos de los niños con conceptos más abstractos y Borzone (2003) analiza estas estrategias y otras en el andamiaje de la comprensión de textos expositivos en niños de jardín y primer ciclo de la escuela primaria.

La mayoría de las investigaciones del discurso del aula se han dedicado a las interacciones entre los alumnos y su profesor, pero las aulas son también contextos para las interacciones entre compañeros puesto que el habla entre compañeros puede tener beneficios tanto cognitivos como motivacionales (Cazden: 670); es por ello que también en este trabajo enfocamos las interacciones de los alumnos entre sí cuando dialogan sobre la interpretación de un texto y estas conversaciones son luego confrontadas con las interacciones con el docente.

Con respecto al proceso de lectura tomamos en cuenta el “modelo estratégico interactivo del procesamiento cognitivo del texto o discurso” de Van Dijk y Kintsch (1983).

Con respecto a los tests de comprensión lectora, si bien no constituyen parámetros irrefutables y exactos de los mecanismos cognitivos que subyacen a la comprensión, las respuestas a preguntas inferenciales son la vía más fiable para evaluar hasta qué punto se ha comprendido un texto escrito. (Peronard, 1997: 166).

También tenemos en cuenta las limitaciones existentes al evaluar la comprensión por la vía de la producción escrita. Al respecto Payrató (1998: 80) afirma que si bien la producción y comprensión no son fenómenos equivalentes, la tradición de estudios lingüísticos muestra que los resultados obtenidos en la producción se extrapolan a la explicación de la comprensión lingüística.

Con respecto al tipo de textos elegido, el expositivo, consideramos particularmente importante investigar sobre este tipo textual porque son los textos que plantean mayores dificultades a los alumnos de escuela media y son precisamente aquellos con los que se enfrentan a diario en todas las asignaturas. Martínez (2001, 80) destaca que en el procesamiento de la información el alumno está más cerca del discurso narrativo que del discurso científico, y su conocimiento de las estructuras textuales expositivas y de sus me-

canismos enunciativos irá creciendo a medida que interactúen con ellos en procesos lectores eficazmente guiados y ejercitados desde todas las áreas de aprendizaje.

### ASPECTOS METODOLÓGICOS

El trabajo integra métodos de investigación cualitativos y cuantitativos. Cualitativos en la observación de los fenómenos presentes en el aula, su descripción y el análisis de casos, cuantitativos en la medición de ciertas regularidades y proporciones de aparición de un fenómeno.

Acorde a los objetivos propuestos, decidimos implementar un pre y un post test de comprensión lectora tomando para ello los instrumentos elaborados por Ávalos y Carullo de Díaz (1997: 4-42) de textos expositivos con sus correspondientes preguntas de tipo inferenciales con el objetivo de evaluar las distintas habilidades lectoras y su correlato con las operaciones cognitivas de los alumnos en la resolución de este tipo de preguntas.

Efectuamos la toma del pre-test y, transcurridos tres días, llevamos a cabo la clase explicativa del texto por parte de las docentes, quienes al momento de la toma de los tests, no habían recibido ningún tipo instrucción sobre estrategias de intervención para la explicación de textos expositivos. Posteriormente repetimos el mismo test de comprensión.

La interacción docentes-alumnos fue grabada con grabadores de tipo periodista que se instalaron en distintos puntos del aula. Las grabaciones se combinaron con registros de observaciones de tipo *participante como observador* (Johnson y Christensen, 2000 en Constantino, 2002). El objetivo de la experiencia fue realizar un análisis comparativo de los resultados pre-test / post-test en cada uno de los grupos, estableciendo vinculaciones con la intervención no guiada de la docente a los fines de describir los alcances de dicha instancia en los procesos de comprensión lectora.

### SELECCIÓN DE LOS SUJETOS

Los sujetos que participaron en la aplicación de los tests pertenecían a 1° año (7° EGB) de un grupo que no había estado sometido a ningún programa especial de instrucción en habilidades específicas de comprensión lectora. El grupo inicial fue de quince alumnos extraídos de una totalidad de veintisiete que conformaban el curso completo, cinco de sexo femenino y diez de sexo masculino, en edades comprendidas entre los doce y los trece años.

### PRINCIPALES CONCLUSIONES OBTENIDAS

En primer lugar el estudio mostró, por medio de un pre y un post-test de comprensión lectora, cómo la intervención del docente desde su discurso explicativo produce modificaciones efectivas en los puntajes obtenidos por los alumnos, y por ende en las operaciones cognitivas que subyacen a cada una de sus respuestas, marcando una tendencia positiva a subir los puntajes, aunque al mismo tiempo estas marcas mostraron que la mayoría de los alumnos no logran el puntaje umbral mínimo que asegura la comprensión del texto.

A nivel del puntaje óptimo por alumno un 70% mejora su nivel de comprensión con respecto al pre-test. Un 10% del total de alumnos testeados mantuvo el mismo nivel que obtuvo en el primer test, mientras que un 20% bajó el nivel con respecto al primer test.

La primera etapa del estudio, dedicada al análisis pre y post-test, marcó nuevos rumbos en la investigación, rumbos señalados por la necesidad de encontrar un principio de explicación a las modificaciones en las respuestas de los alumnos, tanto de las respuestas en las que se patentizaba explícitamente una incidencia favorable del discurso de las profesoras, como de aquellas en las que esta incidencia no lo era.

Así comenzamos por realizar la descripción de lo que efectivamente sucede en una clase, en lo que es la *estructura de actividad* (Lemke, 1997) de las clases dedicadas a la lectura y comentario de textos en las asignaturas de ciencias, en su fase de clase principal, y encontramos que se caracteriza por la rigidez de la secuencia de actividades, centradas casi exclusivamente en el *diálogo triádico* (Lemke, 1997: 66) cuyo patrón general es:

[preparación de profesor] <sup>1</sup>  
**pregunta de profesor**  
[invitación (silenciosa) de profesor a responder]  
[ofrecimiento de alumnos para contestar (manos)]  
[nominación de profesor]  
**respuesta de alumno**  
**evaluación de profesor**  
[elaboración de profesor]

También el diálogo triádico adopta una variante: el *diálogo de texto externo* (Lemke, 1997: 67) donde la respuesta del alumno se suplanta por la lectura de un pasaje del texto, estando la modalidad de lectura sujeta a la *secuencia típica* (Colomer y Camps, 1991 en Cassany, 1994), Solé (1992, en Cassany, 1994), y Cassany (1994), es:

- a) Anuncio de la actividad de la clase y distribución de fotocopias del texto por parte del profesor.
- b) Lectura lineal del texto párrafo por párrafo, deteniéndose en los puntos seguidos o aparte, con la modalidad en voz alta por parte de los alumnos (generalmente nominados por el profesor) donde la prioridad es la correcta pronunciación y oralización de lo leído. Esta actividad incluye habitualmente aclaraciones del profesor, en ocasiones por medio de breves exposiciones en cada punto o intercambios con los alumnos, que mayoritariamente consisten en preguntas de profesor, respuesta de alumno y evaluación de profesor.
- c) Respuesta de los alumnos a preguntas por escrito sobre el texto que puede conducir en algunas ocasiones a una puesta en común posterior.

La descripción de las clases dedicadas a la lectura de textos basadas casi exclusivamente en la estructura de diálogo triádico, que se inicia siempre con una pregunta del profesor, nos llevó a indagar más profundamente en las características de la interrogación en la conducta de habla del docente y para ello nos basamos en las nociones de Nassaji y Wells (1999) y Pruzzo (2002). Pudimos determinar, en un principio cuantitativamente, que el docente es preponderantemente el iniciador de los intercambios como *conocedor primario* (Nassaji y Wells, 1999) –esto es que ya conoce la información por la que pregunta– y que, por contrapartida, los alumnos inician muy poco frecuentemente intercambios. Este análisis cuantitativo dio paso a un análisis cualitativo de los tipos de preguntas que normalmente formula el profesor, resultando que las preguntas de *infor-*

---

<sup>1</sup> Los corchetes indican opcionalidad.

*mación conocida* (Nassaji y Wells, 1999) a partir de datos explícitos en el texto son las que predominan, en especial las de tipo *convergentes* (Pruzzo, 2002) que conducen a respuestas breves de los alumnos que son aceptadas y evaluadas por el docente.

Asimismo las de *metadiscurso* (Lemke, 1997) que juegan un rol central a la hora de la comprensión del texto, en su mayoría no se formulan desde un trabajo inferencial léxico sino como pregunta de información conocida donde el docente evalúa las respuestas correctas y, ante la falta de respuesta o respuestas incompletas, brinda él mismo el significado.

Uno de los tipos de preguntas que resultaron de alto valor de incidencia en las respuestas pos-test fue las de tipo *personales*, dentro de ellas no fueron productivas las denominadas *de control neutro de la comprensión* (De Landsherre, 1977), por ejemplo “¿entendieron chicos?”, ya que no implicaron un monitoreo efectivo de la comprensión dada su formulación poco específica y sí resultaron notoriamente significativas las preguntas sobre las vivencias personales en las que la estrategia del docente consiste en apelar al conocimiento previo extratextual.

Dentro de las preguntas *negociatorias* (Nassaji y Wells, 1999), es decir aquellas en que la respuesta debe ser alcanzada a través de una discusión abierta entre el docente y el conjunto de los estudiantes, tanto las preguntas *guías* (Pruzzo, 2002) como las preguntas *divergentes* (Pruzzo, 2002), que son las que se producen desde la activación de todo tipo de inferencias y estimulando la participación, el pensamiento creativo y la opinión, no se plantearon como tales no habiéndose prácticamente registrado ningún intercambio basado en este tipo de preguntas; esto pone de manifiesto que estamos aún muy lejos de lo que podemos considerar un *diálogo verdadero* (Lemke, 1997) en el aula.

Teniendo en cuenta que el proceso de comprensión de un texto en interacción es en realidad un proceso de comprensión de múltiples textos que se elaboran sobre el texto fuente (el del profesor, el de los alumnos), enfocamos el *proceso de reinterpretaciones en cadena* (Viramonte, 1997: 55) y encontramos que los grupos de alumnos que, cuando trabajan de manera independiente del profesor, releen total o parcialmente el texto en un orden lineal, recuperan durante la interacción entre pares un porcentaje mayor de información, mientras que los grupos que no releen el texto demuestran una disminución en el *quantum* de información textual.

Sistematizamos los tipos de secuencias temáticas puestas en juego durante la interacción (presentes, ausentes, confusas e incompletas) y mostramos que la mejora cualitativa en la interpretación de secuencias temáticas introducidas por la reformulación del texto por parte del profesor determina que haya un menor porcentaje de secuencias confusas en las reformulaciones orales de los alumnos; pero que, a pesar de esta disminución de secuencias confusas, la suma total de todos los tipos de secuencias arrojan como resultado que el porcentaje menor corresponde a las secuencias presentes y esto es pauta de que el texto, a pesar de la mediación docente, iluminadora en algunos puntos, no ha sido globalmente comprendido y de allí que tampoco pueda ser adecuadamente reformulado.

Sobre la base de la incidencia del discurso del docente en el patrón temático de los alumnos, planteamos la incidencia de las modalidades de interacción del docente, su *patrón de actividad* (Lemke: 1997), en el patrón de actividad de los alumnos cuando dialogan entre sí sobre el texto y al respecto podemos afirmar que la interacción con el docente no sólo incide en el patrón temático que reconstruyen luego los alumnos entre sí, sino también en el patrón de actividad de éstos. Demostramos esta incidencia tanto en las conductas discursivas de los alumnos que emulan las conductas discursivas del docente, como en el modelo lector de secuencia típica de lectura en voz alta que se impone desde la

clase y que luego los alumnos reproducen. Y podemos decir que si el modelo lector que el docente propone desde el aula queda de alguna manera fijado en las conductas de sus alumnos, si el docente planteara un modelo lector diferente al que hemos descrito, es decir no atenido a la pura oralización de una lectura fragmentaria, también se impondría este modelo redundando en beneficios cognitivos para los alumnos.

Finalmente en nuestra investigación nos concentramos en dos de los fenómenos que consideramos más relevantes en las modificaciones de las respuestas de los alumnos ante el pre y post-test: la apelación al conocimiento extratextual como estrategia explicativa del docente y la ironía.

Vimos que la apelación al conocimiento previo extratextual se inicia con una pregunta del profesor sobre vivencias personales que suscita en los alumnos narraciones de experiencias que no siempre son pertinentes al patrón temático del texto y que, por otra parte, no son retomadas por el docente para establecer conexión con los núcleos semánticos textuales.

Esta manera de andamiar la comprensión de textos por medio de la estrategia de apelar al conocimiento previo extratextual ha sido estudiada por Rosemberg (2002) y Borzone (2003) en situaciones de lectura e interacción en el aula con niños de entre 5 y 8 años. Estas investigadoras la denominan “estrategia de contextualización” en tanto permite al docente crear un marco cognitivo favorable a la representación mental del texto que irán elaborando sus alumnos.

Si bien esta estrategia demostró modificaciones muy efectivas en el logro de la comprensión por parte de los alumnos en muchos casos actuó de manera que los conocimientos activados, en lugar de actuar contextualizando la lectura, interpusieron una barrera que aleja al lector del contenido con el que debe operar cognitivamente y del significado y sentido que debe construir. Esto sucede principalmente porque el docente amplía y reformula el patrón temático del texto sin focalizar la información pertinente, sin hacer explícitas las relaciones semánticas que subyacen y se maneja con presupuestos de experiencias compartidas con los alumnos que no siempre son tales.

Dedicamos el último tramo de nuestro estudio al recurso de la ironía en el discurso docente en un análisis de caso de la respuesta de una alumna. Este recurso parece actuar favorablemente como estrategia de aproximación docente-alumno pues genera un clima de complicidad (Cros, 2003) en una situación altamente contextualizada que permite al alumno captar el doble plano en el juego de significado, pero la decodificación de la ironía en el patrón temático de la clase durante la interpretación de textos expositivos, altamente descontextualizados, implica un doble proceso de interpretación que supone a un alumno con un alto grado de desarrollo de competencias lingüísticas y, fundamentalmente discursivo-pragmáticas que le posibiliten interpretar los sutiles y variados índices que la ponen de manifiesto, conjuntamente con amplios conocimientos enciclopédicos que actúen como referentes contextualizadores. Cuando esto no sucede el alumno no está en condiciones de interpretar el juego irónico.

Por todo lo expuesto podemos afirmar finalmente que la explicación del docente por sí sola no determina indefectiblemente la comprensión del texto por parte del alumno ya que ésta, tal como lo asegurábamos en la introducción, es un proceso interactivo entre lector y texto basado en el desarrollo de estrategias lectoras, pero al mismo tiempo sí podemos decir que el docente tiene un rol ineludible en el desarrollo de dichas estrategias pues será a través de él que los alumnos aprenderán a interactuar con los textos. Por ello, el análisis permanente y sistemático de la interacción docente-alumno posibilita el



conocimiento de estrategias de intervención promotoras de operaciones cognitivas necesarias para la comprensión de textos.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARIAS, H. (2003) “La calidad del texto fuente y su reformulación”. En: *Lingüística en el aula*. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, año 7, N° 6.
- BORZONE DE MANRIQUE, A. M. y C. ROSEMBERG (2000) *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?: El desarrollo lingüístico y cognitivo en los primeros años*. Buenos Aires. Aique.
- BORZONE DE MANRIQUE, A. M. y C. ROSEMBERG (2002, inédito) “La lectura de textos expositivos: estrategias de interacción para acercar los textos a los niños”. Buenos Aires. CONICET.
- BORZONE DE MANRIQUE, A. M. (2003, inédito) “Conversar y comprender: El desarrollo de estrategias de comprensión a través del discurso compartido”. Buenos Aires. CONICET.
- BRIZ, A. (2000) *Cómo se comenta un texto coloquial*. Barcelona. Ariel.
- BROWN, A. (1997) En: Martí, E. (1995) “Metacognición, desarrollo y aprendizaje”. Dossier documental. Universidad de Barcelona, pp. 115 a 125.
- BRUNER, J. (1986) *El habla del niño*. Barcelona. Paidós.
- CASSANY, D. y otros (1994) *Enseñar lengua*. Barcelona. Graó.
- CONSTANTINO, G. (comp.) (2002) *Investigación cualitativa y análisis del discurso en educación. Perspectivas teóricas y estrategias metodológicas*. Catamarca. Editorial Universitaria.
- COSERIU, Eugenio (1973) *Sincronía, diacronía e historia*. Madrid. Gredos.
- CAZDEN, C. En: Merlín WITTRICK La Investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos, Paidós Educador, s/d.
- CROS, A. (2003) *Convencer en clase*. Barcelona. Ariel.
- CUBO DE SEVERINO, L. y otros (2002) *Leo, pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Facultad de Filosofía y Letras. Mendoza. Ex Libris.
- DE GREGORIO DE MAC, M. I. y M. C. RÉBOLA DE WELTI (1997) *Coherencia y cohesión en el texto*. Buenos Aires. Plus Ultra.
- DE LANDSHEERE, C. (1977) *Cómo enseñan los profesores. Análisis de las interacciones verbales de clase*. Madrid. Santillana. En: E. GUIO y otros (1997) *Decir, hacer, enseñar, semiótica y pragmática discursiva*. Santa Fe. Universidad Nacional del Litoral.
- FLAVELL, J. H. (1987) En: Martí, E (1995) “Metacognición, desarrollo y aprendizaje”. Dossier documental. Universidad de Barcelona, pp. 115 a 125.
- GARCÍA NEGRONI, M. M. y otros (1992) *Análisis lingüístico y discurso político*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- GHIU, E. y otros (1997) *Decir, hacer, enseñar, semiótica y pragmática discursiva*. Santa Fe. Universidad Nacional del Litoral.
- GOLDMAN, S. R. (1997). “Learning from text: Reflections on the past and suggestions for the future”. *Discourse Processes*, 23, 357-398. En: A. M. BORZONE DE MANRIQUE (2003, inédito) “Conversar y comprender: El desarrollo de estrategias de comprensión a través del discurso compartido”. Buenos Aires. CONICET.
- GOLLUSCIO, L. A. (comp.) (2002) *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Buenos Aires. Eudeba.
- GUMPERZ, J. J. (1982) “Las bases lingüísticas de la competencia comunicativa”. En: L. A. GOLLUSCIO (comp.) (2002) *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Buenos Aires. Eudeba. Traducción de Corina Curtis pp. 323-334.
- HYMES, D. (1986) “Modelos de la interacción entre lenguaje y vida social”. En: L. A. GOLLUSCIO (comp.) (2002) *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Buenos Aires. Eudeba. Traducción de Claudia Oxman pp. 38-43; 52 y ss.
- JOHNSON, B and L. CHRISTENSEN (2000) *Educational research. Quantitative and qualitative approaches*. Massachusetts. Allyn y Bacon. En: G. CONSTANTINO (comp.) (2002) *Investigación*

- tigación cualitativa y análisis del discurso en educación. Perspectivas teóricas y estrategias metodológicas.* Catamarca. Editorial Universitaria.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1983) *La connotación.* Buenos Aires. Hachette.
- LEMKE, J. (1997) *Aprender a hablar ciencia.* Barcelona. Paidós.
- LEVINSON, S. (1983) *Pragmática.* Barcelona. Teide.
- MARTÍNEZ, M. C. (2001) *Análisis del discurso y Práctica Pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor.* Buenos Aires. Homo Sapiens.
- MORRA, Ana María (1997) en *Lingüística en el Aula I*, Córdoba, C.I.L., E.S.L., Universidad Nacional de Córdoba.
- NARVAJA DE ARNOUX, E. y otros (2002) *La Lectura y la Escritura en la Universidad*, Buenos Aires, Eudeba.
- NASSAJI, H. y G. WELLS (1999) *What's the use of triadic dialogue?: an investigation of teacher-student interaction*, <http://www.oise.utoronto.ca/gwells/dialogic-inquiry.txt>
- NOBLÍA, V. "Dimensiones discursivas para el análisis del discurso didáctico". En: G. CONSTANTINO (comp.) (2002) *Investigación cualitativa y análisis del discurso en educación. Perspectivas teóricas y estrategias metodológicas.* Catamarca. Editorial Universitaria.
- PARODI SWEIS, G. (edit.) (1999) *Discurso, Cognición y Educación.* Chile. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- PAYRATÓ, Lluís (1998) *De profesión lingüista. Panorama de la lingüística aplicada.* Barcelona. Ariel.
- PERONARD, M., L. GÓMEZ MACKER et al. (1997) *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases.* Santiago de Chile. Andrés Bello.
- PRUZZO, V. (2002) "La profesionalización docente y el D.A.C. (Dispositivo de análisis de clases)". En: *Praxis Educativa*, N° 6, s/d, 84-98.
- RAFAELLI, G. (1997) En: GUIO y otros (1997) *Decir, hacer, enseñar, semiótica y pragmática discursiva.* Santa Fe. Universidad Nacional del Litoral.
- RENKEMA, J. (1999) *Introducción a los estudios sobre el discurso.* Barcelona. Gedisa.
- RINAUDO, M.C. (1999) *Comprensión del texto escrito.* Córdoba. Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.
- ROGOFF, B. (1993) *Aprendices del pensamiento.* Barcelona. Paidós.
- ROSEMBERG, C. R. (2002) "La conversación en el aula: un contexto para el aprendizaje . Una revisión de las investigaciones sobre el tema". En: *Lingüística en el aula*, año 6, n° 6, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- SÁNCHEZ MÁRQUEZ, M. (1997) *Vocabulario de Lingüística*, Buenos Aires, Fundación IUC.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1995) *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión.* Buenos Aires: Aula XXI Santillana.
- SCHEGLOFF y JEFFERSON (1978) en Isolda CARRANZA (1987) "Los turnos en la conversación", *Trabajos del CIL*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- VAN DIJK, T. and W. KINTSCH (1983) *Strategies of discourse comprehension.* New York. Academic.
- VAN DIJK, T. A. (2000) *El discurso como interacción social.* Barcelona. Gedisa.
- VIGOTSKY, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona. Crítica.
- VIRAMONTE DE AVALOS, M y A. CARULLO DE DÍAZ (1997a) "Incidencia de los factores nivel de escolaridad y nivel socio-educativo en la comprensión lectora adolescente", en *Revista Signos* N° 41/42. Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Universidad Católica de Valparaíso.
- VIRAMONTE DE AVALOS, M. y A. CARULLO DE DÍAZ (1997b) "Hacia una evaluación lectora", "Pruebas para la evaluación lectora", en *Lingüística en el aula* N°1. Córdoba: CIL, ESL, UNC.
- VIRAMONTE DE AVALOS, M. (1997) *Lengua, Ciencias, Escuela, Sociedad. Para una educación lingüística integral.* Buenos Aires. Colihue.

- VIRAMONTE DE AVALOS, M. y A. CARULLO DE DÍAZ (1998) “Lectura escolar adolescente: entre la comprensión y la evocación”. En: *Bitácora*, año 1, n° 1, Escuela Superior de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba.
- VIRAMONTE DE AVALOS, M. (comp.) (2000) *Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires: Colihue.
- WELLS, G. (1998) “Dialogic inquiry in education: Building on the legacy of Vygotsky.” <http://www.oise.utoronto.ca/gwells/dialogic-inquiry.txt>

## ACTOS DE DISCURSO DIRECTIVOS EN EL SALÓN DE CLASE

Beatriz Gabbiani

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República | Uruguay  
[gabbiani@lin.fhuce.edu.uy](mailto:gabbiani@lin.fhuce.edu.uy)

Virginia Orlando

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República | Uruguay  
[vorlando@chasque.apc.org](mailto:vorlando@chasque.apc.org)

### Resumen

En esta ponencia presentaremos un análisis de actos directivos en el contexto institucional propio del salón de clase. Por acto de discurso directivo (Haverkate 2004) entendemos aquellos actos en los que el hablante tiene como fin influir en el comportamiento intencional del interlocutor de forma que éste lleve a cabo la acción descrita por el contenido proposicional del enunciado. Estudiaremos tanto la organización secuencial como sus efectos comunicativos a partir de ejemplos tomados de nuestro corpus, conformado por clases de primaria, secundaria y universidad (en este último caso, clases de español para extranjeros). Diversos autores coinciden en que lo que hace tan especial al salón de clase es que el habla allí es radicalmente asimétrica (cf. Stubbs 1983, Carden 1991). Las opciones pedagógicas con relación a los procesos dialógicos y la selección de variedades lingüísticas pueden parecer simplemente opciones técnicas, pero son de naturaleza ideológica y tienen consecuencias importantes en el establecimiento de roles. Las clases de español en inmersión analizadas, presentan especificidades interesantes en lo concerniente a la asimetría inherente a su contexto interactivo. Dichos cursos, inscritos dentro del enfoque comunicativo, priorizan actividades interactivas y tareas con finalidades específicas que comprometan a los estudiantes (Almeida Filho 1996). En este enfoque el profesor se asume como facilitador / negociador que propone actividades que permitan a los estudiantes interpretar, expresar y negociar sus propios significados (Clark 1986). Pero al mismo tiempo, al ser el profesor nativo, las actividades interactivas están enmarcadas en un ámbito comunicativo donde el hablante nativo ocupa, aparentemente, una posición de autoridad "reforzada" debido al conocimiento de la lengua y de la cultura de arribo (Woken y Swales 1989).

### Parte 1

## Aprendiendo a reconocer demandas y a responderlas

Beatriz Gabbiani

En esta ponencia presentaremos un análisis de actos directivos en el contexto institucional propio del salón de clase. Por acto de discurso directivo (Haverkate 2004) entendemos aquellos actos en los que el hablante tiene como fin influir en el comportamiento intencional del interlocutor de forma que éste lleve a cabo la acción descrita por el contenido proposicional del enunciado. Estudiaremos tanto la organización secuencial como sus efectos comunicativos a partir de ejemplos tomados de nuestro corpus, conformado por clases de primaria y secundaria. Diversos autores coinciden en que lo que

hace tan especial al salón de clase es que el habla allí es radicalmente asimétrica (cf. Stubbs 1983, Cazden 1991). En este marco asimétrico es que los docentes realizan actos directivos (con diferente grado de imposición y distintas estrategias de cortesía) y los niños aprenden a reconocerlos y a responder de forma adecuada a su rol de alumnos.

Los intercambios conversacionales ocupan un lugar importante entre las actividades educativas, debido a que la transmisión de conocimientos es un objetivo indiscutido de la escuela, y esta transmisión se lleva a cabo fundamentalmente por medio de la explicación verbal de los conocimientos. Por otra parte, es por medio del lenguaje, primariamente, que se establecen en el aula tanto la organización y el control, como la participación y la iniciativa, al tiempo que se organiza la estructuración y la secuenciación de las actividades.

Al ingresar a la escuela, los niños deben desarrollar su competencia comunicativa para abarcar las reglas de esta nueva situación o, de lo contrario, corren el riesgo de no intervenir de forma apropiada. Los maestros serán, por su parte, los principales (aunque no únicos) agentes de transmisión de estas reglas, que podrán ser en parte institucionalizadas (es decir, compartidas por el resto de la institución escolar) y en parte específicas de situaciones, actividades o, incluso, docentes diferentes.

En esta ponencia me centraré en la forma en que se realizan distintos tipos de actos directivos y, en algunos casos, las respuestas a los mismos.

Es sabido que los docentes realizan muchos actos directivos a lo largo de una clase. También es notoria y característica la asimetría que existe en las aulas entre docentes y alumnos, particularmente si se trata de niños, puesto que a la asimetría propia de los roles institucionales se suma el hecho de que los docentes son adultos. En investigaciones anteriores (Gabbiani 2000: 148-149) hemos visto que "si bien las maestras realizan muchos actos amenazantes de la imagen (en términos de Brown y Levinson) prefieren en general acompañarlos con acciones reparadoras que los suavicen [...]. Las maestras cuentan con un poder relativo siempre a su favor que les permite variar el grado de imposición según la distancia social que establezcan con los alumnos".

Las maestras analizadas en el trabajo anterior que acabamos de citar (Gabbiani, op. cit.), muestran una preferencia por el uso de estrategias de cortesía que suavizan la imposición del acto, es decir, tratan de demostrar respeto por la libertad de sus interlocutores. Una de las estrategias descritas por Brown y Levinson (1990: 190) es la de "impersonalizar al hablante y al oyente". Según estos autores, una manera de indicar que el hablante no pretende coaccionar al oyente es presentar el AAI (acto amenazante de la imagen "*face threatening act*") como si el agente fuera otro (no el hablante o por lo menos no el hablante solo), y el interpelado fuera alguien diferente del oyente, o incluyera al oyente. Para lograr esto se buscan maneras de evitar el "tú" o el "vos" y el "yo", por ejemplo, usando formas no conjugadas del verbo ("Levantando la mano" en vez de "Levanten la mano", y mucho menos el unimaginable, en este contexto, "Yo quiero que ustedes levanten la mano"), sustantivos o adverbios ("Silencio", "Fuerte" en vez de "Hagan/hacé silencio" o "Hablen/hablá fuerte") o verbos impersonales ("Hay que" en vez de "Yo te digo que tenés que").

El uso del indicativo en lugar del imperativo en las órdenes puede ser visto también dentro de esta estrategia como un distanciamiento del punto de vista, en la medida en que no se ordena sino que se describe el acto deseado por el hablante como si ya estuviera pasando, como en los ejemplos siguientes:

Maestra Ana 8- Me escuchan, por favor.

Maestra Carla 104- Bueno, copian los deberes.

Maestra Dora 326- Bueno, niños, se ponen de pie.

La otra estrategia que aparece con una alta frecuencia en esta muestra es la utilización de la 1ª persona del plural. Este es un caso de cortesía en el que se enfatiza el enfoque compartido por ambos interlocutores, y el hablante trata de demostrar que comparte los deseos del oyente. Se trata de la estrategia 12 de Brown y Levinson (1990: 127) en la que hablante y oyente se incluyen en la acción. Utilizar un "nosotros" inclusivo cuando en realidad el hablante se refiere a "tú" es un llamado a los presupuestos cooperativos y por lo tanto un paliativo (una acción reparatoria) del AAI. El uso de la 1ª persona del plural sirve para suavizar pedidos, como si el oyente deseara la acción tanto como el hablante. Algunos ejemplos son:

Maestra Betty 116- Vamos a terminar con los avioncitos, Rodrigo, eh.

Maestra Betty 122- Hacemos silencio. Rodrigo. Hacemos silencio primero.

Maestra Carla 82- Jorge, miramos al pizarrón.

Maestra Carla 205- Nos vamos a sentar bien, Jorge, nos vamos a sentar bien.

Es importante destacar que las maestras ponen en práctica estas estrategias para evitar el choque de voluntades, es decir, para atenuar la imposición y demostrar un reconocimiento de la imagen de los niños, pero en ningún momento abandonan el intento de imponer lo que se proponen. Esto significa que pueden transformar una orden en pedido, pero esto no afecta al hecho de que el hablante (la maestra) pretenda que su interlocutor (el niño) haga lo que ella quiere, y en la mayoría de los casos lo logre.

Las estrategias de cortesía en estos casos son, desde este punto de vista que no es el de Brown y Levinson, una manera más de imponerse, aunque disimulando la imposición en mayor o menor medida en función de la distancia entre la maestra y los niños. Teniendo en cuenta los conceptos de distancia social, poder relativo y variación del grado de imposición manejados por Brown y Levinson, se podría decir que las maestras cuentan con un poder relativo siempre a su favor que les permite variar el grado de imposición según la distancia social que establezcan con los alumnos.

El análisis que acabo de mostrar fue realizado sobre los enunciados de un conjunto de maestras, aislándolos de las intervenciones previas y posteriores, sin tener en cuenta las respuestas de los alumnos (que en muchos de estos ejemplos es una respuesta no verbal). Sin embargo, el concepto de acto de discurso parece más interesante para el análisis de la interacción. De acuerdo con Haverkate (2004), los actos de discurso son actos de habla incrustados en una situación comunicativa concreta. Tienen por lo tanto, una extensión variable, que puede presentar un núcleo acompañado de secuencias previas y posteriores de presentación, ampliación o justificación, por ejemplo. También pueden estar constituidos por más de una intervención, e incluso por intervenciones de interlocutores diferentes. En este sentido, el acto de discurso es una ampliación del concepto del acto de habla tal como lo propuso Searle (1969). De los tres tipos de actos discursivos propuestos por Haverkate, asertivos, directivos y expresivos, analizaré, como ya dije, los directivos en este trabajo. Se trata de actos en los que el hablante tiene como fin influir en el comportamiento intencional del interlocutor de forma que éste

lleve a cabo la acción descrita por el contenido proposicional del enunciado. Las sugerencias, los pedidos y las órdenes son actos que, si bien difieren en su fuerza directiva, pueden definirse precisamente como directivos ya que por medio de todos ellos se pretende que el interlocutor haga algo.

Según Levinson (1983), las secuencias en que aparecen los pedidos o demandas están conformadas por 4 movimientos:

- pre-pedido
- indicación de disponibilidad
- pedido
- respuesta

En una situación de compra, la secuencia funcionaría de la siguiente manera:

L1: Hola, tiene baterías ee tamaño C?

L2: Sí, señor

L1: Quisiera 4, por favor

L2: [las va a buscar]

El movimiento de pre-pedido se justificaría por la necesidad de evitar un posible rechazo.

Como dijimos antes, las maestras tratan de evitar la imposición cuando no es estrictamente necesario, por lo tanto tratan de no dar órdenes sino de utilizar formas indirectas, incluidas insinuaciones (*hints*). En el ejemplo siguiente, tomado de un primer año de primaria (niños de 6 años)<sup>1</sup>, la maestra está recorriendo las mesas y controlando si entregaron los deberes (una carta). Se mueve entre las mesas, se encuentra con una campera en el piso y simplemente dice “Cuidado con la campera”. Otro niño, no el dueño de la campera que fue el destinatario de este enunciado, dice “Mirá la campera”, también como forma indirecta de decirle al dueño de la prenda que debe levantarla. El dueño se justifica sosteniendo que la dejó “acá” (en la silla), defendiéndose de una posible acusación de descuido. La maestra repite la estructura utilizada por el compañero y la amplía, agregando ahora sí un enunciado directivo con un grado bajo de imposición, puesto que elige una forma interrogativa – negativa introducida por “por qué” (“¿Por qué no la colgás en el perchero en vez de dejarla en el piso?”), y luego sigue con el control de los deberes. El niño levanta la campera y la pone en el perchero, respondiendo al pedido/orden de la manera esperada.

### 1º año, Primaria (Maestra Betty)

Hora 15:50. La maestra (M) está controlando si hicieron los deberes (una carta) y se pasea por la clase.

**M:** ¿Tú me la entregaste? ¿Querés hacer otra? Bueno. *Cuidado la campera*. Dejen pasar.

---

<sup>1</sup> En Uruguay, la educación de nivel primario dura seis años y la de nivel secundario también seis: tres años de ciclo básico común (obligatorio) y tres de bachillerato. En primaria hay una maestra por clase y en secundaria una maestra por disciplina.

**A1:** *Mirá la campera.*

**A2:** *Yo la dejé acá.* (se refiere a la silla)

**M:** *Mirá tu campera donde está. ¿Por qué no la colgás en el perchero en vez de dejarla*

*en el piso?* Santiago no escribió la carta, ¿no? (dirigiéndose a Santiago)

**Santiago:** Sííí.

**M:** Yo no la vi, ¿dónde está? La de Santiago no está. La carta de Santiago no está.

“Cuidado con la campera” y “Mirá la campera donde está” pueden ser vistos como insinuaciones (*hints*), como indicadores para que el niño realice la acción sin necesidad de que se le pida u ordene directamente. Al no responder con la acción esperada, la maestra opta por realizar un acto directivo atenuado o indirecto, que es respondido por el niño de la forma esperada. Al responder “Yo la dejé acá”, el niño está demostrando que entiende la fuerza de las intervenciones anteriores de la maestra y un compañero, pero no realiza lo esperado hasta más adelante. Su intervención puede ser vista, de todas formas, como una defensa de su imagen. Lo interesante aquí es que, a pesar de que tanto la intervención de la maestra como la del compañero son indirectas, el niño reconoce la fuerza directiva de las mismas. Según Wells (1981), parecería que hay una predisposición general a aceptar a todos los enunciados como orientados hacia la acción, si una interpretación de este tipo puede resultar apropiada en el contexto. Niños de 3 años responden a pedidos indirectos de la misma manera que a los directos, según este autor, quien además explica que esta predisposición puede expresarse de las siguientes maneras:

- i. Si puede interpretarse que el contenido proposicional tiene implicaciones relacionadas con la acción en el contexto en que es producido un enunciado, debe interpretarse de esta forma.
- ii. Si es posible que el hablante pueda desear que el oyente realice una acción y ésta está al alcance del oyente, entonces el oyente debe tratar al enunciado como si se tratara de un pedido para que realice esa acción.
- iii. Si es posible que el oyente pueda desear que se realice una acción y ésta está al alcance del hablante, entonces el enunciado debe interpretarse como un ofrecimiento del hablante para realizar la acción.

Ervin-Tripp (1976, apud Holmes 1983), sostiene que “serán interpretados como directivas aquellos enunciados que quiebran la continuidad tópica en el discurso, y que refieren a actos prohibidos u obligatorios para los oyentes, que mencionan referentes centrales en esos actos, o que dan ejemplos de los argumentos centrales de reglas sociales sobreentendidas”. En el salón de clase hay muchos ejemplos de este tipo, como “Alguien está conversando”, “Veo chicles” o “¿Dónde va la merienda?” En el ejemplo que acabamos de ver, la ruptura tópica es obvia, como también lo es el hecho de que la maestra les ha transmitido a los alumnos las reglas correspondientes a dónde van las cosas, y en particular, que la ropa de abrigo se debe colgar en los percheros que hay a lo largo de la pared.

El ejemplo siguiente está tomado de una clase de primer año de secundaria (chicos de 12 años). La profesora de Idioma Español va a iniciar una tarea ya anunciada, de análisis de un texto con imágenes de historieta.



1º Año, Secundaria (Clase de Idioma Español)

**P :** *Antes de.. de pasar a lo que teníamos previsto, yo les quería pedir que ustedes recorten, ahora, esta primera parte de las fotocopias, este texto icónico-verbal.* [murmullo] *Lo recortan y lo pegan en el cuaderno.*

[murmullo, ruido] *Acá hay cascola.* [murmullo]

**A ver si::** *podemos emplear el menor tiempo posible en esto.* Este texto, el que es icónico-verbal, tiene cuatro viñetas. [murmullo, ruido] *Lo cortamos y pegamos.*

[murmullo, ruido. 12 segundos]

**A a :** ¿Lo pegamos? ←

**P :** *Lo pegan, sí.*

[murmullo. 10 segundos]

**P :** Bueno, ¿estamos prontos?

Varios **A :** ¡No!

**A b :** ¡No!

**A c :** ¡No!

[murmullo. largo]

**A d :** ¿Lo pegamos? ←

**P :** Sí.

**P :** Bien

[murmullo. largo]

**P :** Cxxx, viste que está, que el texto está comunicando

**Otra A :** Un robo

**P :** Los cuatro se refieren .. a lo mismo. Vamos a observar la parte icónica primero, es decir, los dibujos ¿Quiénes son los personajes de la primera viñeta?

**A I :** Son dos mujeres.

**P :** Son dos mujeres.

En este caso, la profesora, que había anunciado una actividad, introduce las indicaciones para la realización de una tarea previa no anunciada con una serie de atenuaciones que suavizan la imposición y también el hecho de que la actividad original se vea postergada. En este caso ella opta por usar la primera y la segunda persona (a diferencia de los casos que veíamos antes), pero no utiliza los verbos “querer” o “pedir” en el indicativo (“Quiero que uds. /Les pido que uds.”), sino que usa una perífrasis en pretérito imperfecto (“Yo les quería pedir”), que señala el alejamiento propio de la estrategia de cortesía. Las indicaciones las da en indicativo, y utiliza también la primera persona del plural, introducida por “A ver si ...”, todos indicadores de intentos de no imposición. Si bien las indicaciones son claras a pesar de la opción por formas indirectas o atenuadas, dos niños en diferentes oportunidades preguntan “¿lo pegamos?” para corroborar si entendieron bien las directivas. Se podría interpretar que al no quedar absolutamente clara la fuerza directiva, los chicos buscan corroboración explícita por parte de la profesora.

El último ejemplo que voy a mostrar es un malentendido, producto de la interpretación de una pregunta como una preparación para una demanda. En este episodio, se está hablando acerca del estado del tiempo, se comprueba que está nublado y no se ve el sol,

y de allí se pasa a hablar acerca del movimiento de los astros y del hecho de que están aunque no los veamos. Repentinamente, la maestra pretende iniciar una conversación preguntándole a Lorena qué hizo el día anterior, sin dar señales acerca de la razón del cambio tópico, salvo una pausa. La niña interpreta el cambio tópico repentino como una preparación para una demanda, y, encontrándose en falta porque no había hecha alguna tarea domiciliaria, se defiende aduciendo que no había copiado los deberes cuando no estaba entre las intenciones de la maestra el controlar los deberes en esta instancia. El malentendido le causa gracia a la maestra, y es para nosotros una demostración de cómo se interpretan los movimientos conversacionales en función de los roles y sus prerrogativas a tan temprana edad.

### 1º Año, Primaria (Maestra Dora)

...

**M:** ¿Quién era que daba vuelta alrededor del sol?

**Voz:** El planeta

**Voz:** La tierra

**M:** La tierra. (pausa) Bueno, Lorena nos va a contar algo ahora. ¿Qué hiciste ayer, Lorena?

**Lorena:** Trabajé.

**M:** Trabajaste. ¿En casa? ¿Qué hiciste?

**Lorena:** Yo no había copiado.

**M:** ¿Lo qué?

**Lorena:** Los deberes.

**M:** (se ríe) No, yo no te preguntaba nada de los deberes, sólo te preguntaba qué hiciste en tu casa ayer. Ayer después que almorzaste, después que comiste la comida, ¿qué hiciste?

Hemos intentado mostrar la dinámica de los actos directivos en aulas con niños de edad escolar e inicio de secundaria. En primer lugar, vimos las estrategias por parte de los docentes y luego el reconocimiento, la aceptación o la justificación como respuesta por parte de los niños a esos actos directivos. Los ejemplos muestran cómo los docentes manejan el poder tratando de que el grado de imposición de las demandas no amenace la imagen de los niños. Estos, por su parte, aprenden a reconocer formas indirectas e insinuaciones propias de quienes tienen un mayor poder relativo, y actúan en respuesta a las mismas de la forma esperada de acuerdo a su rol.

### BIBLIOGRAFÍA

- BROWN, P. y S. LEVINSON (1990) *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge: Cambridge University.
- CAZDEN, C. (1991) *El discurso en el aula*, Barcelona: Paidós.
- GABBIANI, B. (2000) *Escuela, lenguaje y poder. La organización de la conversación como un medio de regulación del poder en el salón de clase*, Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

- HAVERKATE, H. (2004) "El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmalingüística de la cultura española", en D. BRAVO y A. BRIZ (eds.) *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona: Ariel Lingüística, 55-66.
- HOLMES, J. (1983) "The structure of teachers' directives", en Jack C. RICHARDS y Richard W. SCHMIDT (eds.) *Language and Communication*, New York: Longman.
- LEVINSON, S. -1983- *Pragmatics*. Cambridge University Press, Cambridge.
- SEARLE (1969) *Speech Acts*, Cambridge: Cambridge University.
- STUBBS, M. (1983) *Discourse Analysis*, Chicago: University of Chicago.
- WELLS, G. (1981) "Language as interaction", en G. WELLS *Learning through interaction*, Cambridge: Cambridge University.

.....

## Parte 2

### El contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

Virginia Orlando

En esta ponencia se presenta un análisis de actos directivos (Haverkate 1994 y 2004) en el contexto institucional propio del salón de clase de lenguas extranjeras, concretamente, de español LE (ELE de aquí en más) en inmersión. Las clases analizadas presentan especificidades interesantes en lo concerniente a la asimetría inherente a su contexto interactivo. Dichos cursos, inscritos dentro del enfoque comunicativo, priorizan actividades interactivas y tareas con finalidades específicas que comprometan a los estudiantes (Almeida Filho 1993). En este enfoque el profesor se asume como facilitador / negociador que propone actividades que permitan a los estudiantes interpretar, expresar y negociar sus propios significados (Clark 1987). Pero al mismo tiempo, al ser el profesor nativo, las actividades interactivas están enmarcadas en un ámbito comunicativo donde el hablante nativo ocupa, aparentemente, una posición de autoridad "reforzada" debido al conocimiento de la lengua y de la cultura de arriba (Woken y Swales 1989).

#### 1. INTRODUCCIÓN

Los cursos de español para universitarios brasileños ofrecidos por la Universidad de la República se enmarcan en el enfoque comunicativo de LEs, en la medida que subyace a los mismos una visión de lengua focalizada en la comunicación como forma de acción social, y el objetivo del aprendizaje es el conocimiento de las convenciones socioculturales que gobiernan las formas y los actos lingüísticos de un grupo determinado. Asimismo, dentro de las diferentes tendencias identificables en el ámbito de dicho enfoque, la propuesta de los referidos cursos se situaría en la tendencia de enseñanza comunicativa "progresista" (Almeida Filho 1993, Bizón 1994), que prefiere actividades interactivas y tareas que involucren a los aprendices en articulaciones discursivas con finalidades específicas, de relevancia y pertinencia para los mismos.

En este enfoque de enseñanza de LEs, se asume que el aprendiz ocupa el papel central en los procesos de enseñanza-aprendizaje, al tiempo que el profesor se desempeña como "facilitador" de esos procesos y "negociador" de la interacción en el salón de cla-

se (Breen y Candlin 1980, Clark 1987, entre otros). Parecería que los roles ahora configurados en el salón de clase (aprendices-profesor, profesor-aprendices) asumen en esa visión una reasignación del “espacio interactivo”, donde la centralidad se reserva al aprendiz de LE, involucrado en actividades que lo lleven a interpretar, expresar y negociar sus propios significados. Al profesor, por su parte, se le reserva la “periferia”, un espacio tendiente incluso a la desaparición, por momentos, del escenario discursivo, en tanto que su función de moderador interactivo y facilitador de los procesos de enseñanza-aprendizaje no sea requerida.

Teniendo en cuenta esto, vale la pena pensar por un momento como se traduciría esa nueva organización del espacio en términos de Esquemas Anticipatorios, tanto Contextuales como Cotextuales<sup>2</sup> (Caffi y Janney 1994). Mientras que los primeros refieren a las expectativas que surgen con relación a las conductas más probablemente asumidas por los hablantes / oyentes en las diferentes situaciones discursivas, los segundos refieren a las actividades verbales y no verbales que deberían acontecer en secuencias discursivas particulares, de acuerdo con los eventos comunicativos precedentes.

## **2. ESQUEMAS ANTICIPATORIOS CONTEXTUALES EN EL SALÓN DE CLASE DE LE (ENFOQUE COMUNICATIVO PROGRESISTA): LA INSTALACIÓN DE LA “TENSIÓN CONTEXTUAL”**

De acuerdo con lo expuesto previamente, en la literatura referida a la enseñanza de LEs de las últimas décadas surge una reflexión que incluye expectativas acerca del comportamiento interactivo en este ámbito. Se destacan, a los efectos de la conformación de Esquemas Anticipatorios Contextuales, los tres puntos siguientes:

1. Se espera que la comunicación en el salón de clase de ELE sea “relevante” (Pica 1987), es decir que los interlocutores compartan la necesidad y el deseo de comprenderse mutuamente.
2. Se apuesta a la construcción de situaciones de aprendizaje “no defensivo”, en ambientes lo más distendidos posibles, donde se establezca un clima de confianza que promueva oportunidades de expresión / comprensión de índole personal, incluso al tratar tópicos ideológicamente conflictivos (Almeida Filho 1993).
3. Se asume que en la situación comunicativa del salón de clase de LE la interacción no acontece solo entre “profesores” y “aprendices”, meros papeles de la dramaturgia educativa, sino entre individuos que reaccionan como tales en el desarrollo del intercambio interactivo. En este sentido, pues, se asume un “deslizamiento” de intercambios centrados en la forma lingüística a intercambios centrados en las opiniones de la persona que habla, los cuales no excluyen reacciones espontáneas de los participantes (Cicurel 1990, cf. Lauga Hamid 1990).

---

<sup>2</sup> En estos Esquemas estarían implicados no solo valores humanos, sentimientos, deseos, actitudes interpersonales y afiliaciones sociales dentro de una determinada cultura, y formas de comunicación más típicas en diferentes situaciones, como también las presuposiciones situacionales, hipotéticas y predictivas (aunque de un modo frágil), sobre la forma en la cual deben actuar los participantes en una situación dada.

Se instala entonces una suerte de “tensión contextual”, previsible en función de las referidas expectativas para el salón de clase de LE (en nuestro caso, de ELE) y las características propias de tal contexto.

Por un lado, y es fundamental no olvidarlo, tenemos un contexto institucional (el salón de clase de LE) en el cual los participantes transitan en acuerdo a un conjunto de prácticas interactivas específicas (Harris 2003). Tales prácticas conllevan una orientación hacia los papeles institucionales del caso, los que a su vez suponen responsabilidades y deberes asociados a tales papeles (Drew y Sorjonen 1997/2000).

En líneas generales, lo que podría resumirse como propio de este formato contextual en la (casi perogrullesca) afirmación: “el profesor enseña / habla, los alumnos aprenden / escuchan”, ha presupuesto tradicionalmente un tipo de interacción caracterizable en términos de inherente asimetría. La organización conversacional nos presenta a uno de los participantes (el profesor) con el derecho / privilegio de iniciar, orientar, dirigir y concluir la interacción así como el derecho de ejercer presión sobre los otros participantes, i.e. los alumnos (Marcuschi 1986, cf. Briz 2004).

Pero, por otro lado, ¿qué pasa si decidimos (jugar a) privar al participante privilegiado, precisamente de sus privilegios? En alguna medida, hacia esto apunta la construcción de los Esquemas Anticipatorios Contextuales ya referidos. Si la enseñanza comunicativa de una lengua extranjera supone un profesor que desempeña su rol ejerciendo lo menos posible el derecho a disponer de la conversación y presionar al resto de los participantes, deberíamos esperar encontrarnos con una organización interactiva más simétrica, ya que no totalmente (¿o es que acaso podría esperarse una desaparición mágica, digamos, de la asimetría interactiva presente en el salón de clase?).

Si los límites entre habla institucional y conversación no siempre se pueden trazar nítidamente, ya que los participantes dentro de un mismo encuentro (institucional) transitan entre “conversaciones sociales” o “conversaciones institucionales” (Drew y Sorjonen 1997/2000), o, por decirlo de otra forma, si en los ámbitos institucionales el modo informativo / referencial y el modo afectivo /interpersonal se interpenetran una y otra vez (Harris 2003<sup>3</sup>): ¿qué sucede cuándo se establece un programa de acciones interactivas dentro del salón de clase que, de forma explícita, exacerbaban la indefinición de esos límites?

¿Deja de existir un participante privilegiado y poderoso? ¿Se produce una igualación? ¿O simplemente, los mecanismos para materializar y mantener el poder se reconfiguran?

En las secciones siguientes, intentaremos mostrar algunos aspectos relativos a las interrogantes planteadas.

### **3. OTRAS CONSIDERACIONES RELATIVAS AL CONTEXTO ANALIZADO**

Aun en el entendido que efectivamente se cumplan las expectativas manifestadas en los Esquemas Anticipatorios aludidos, otros rasgos contextuales merecen ser tenidos en

---

<sup>3</sup> Y entonces se vuelve difícil establecer una distinción neta entre la esfera relacional o interpersonal y la esfera transaccional o informativa. Lo cual Bakhtin (1952-53/1999) postula como aspecto inherente a todo enunciado, que al tiempo que presenta un contenido semántico-referencial particular, resultado de una postura activa del hablante con relación a una determinada esfera semántico-referencial, presenta también un aspecto “expresivo” o evaluación subjetiva emocional del hablante con relación al contenido antes aludido.

cuenta para el salón de clase de ELE. Esto permitirá alcanzar una mejor comprensión relativa a la tensión que se establece en una interacción que parece oscilar, buscadamente<sup>4</sup>, entre un perfil transaccional –y entonces más asimétrico y “distante” del punto de vista social– y uno interpersonal –más simétrico y “solidario” del punto de vista social– (Briz 2004).

1. En estos cursos, las actividades interactivas están enmarcadas en un ámbito comunicativo caracterizable en términos de profesores = hablantes nativos, mientras que aprendices = hablantes no nativos. El profesor en tanto que hablante nativo ocuparía una posición de autoridad “reforzada” debido al conocimiento de la lengua y de la cultura de arriba (Woken y Swales 1989).

2. En estos cursos, los aprendices de ELE tienen un perfil etario y sociocultural similar, ya que son adultos luso-hablantes (brasileños) de nivel universitario (estudiantes o incluso egresados).

3. En los cursos de nivel avanzado<sup>5</sup> nos encontramos con estudiantes cuyo grado de fluencia les posibilita el establecimiento de pautas de relacionamiento interactivo de mayor sofisticación (no solo por el grado de conocimiento de la lengua española, sino también por la cercanía (socio)lingüística existente entre la lengua de partida –portugués– y la lengua de arriba –español–).

#### **4. EL DISCRETO ENCANTO DE LA CORTESÍA O LAS FORMAS DE ESTABLECIMIENTO DE LAS DEMANDAS EN EL SALÓN DE CLASE DE ELE (ALGUNOS PRESUPUESTOS)**

En el salón de clase se espera que los participantes realicen acciones (así sucede en nuestro contexto sociocultural, y en buena parte de otros contextos). La cuestión radica, en todo caso, en quién solicita que tales acciones sean realizadas. La respuesta obvia parece ser: el profesor, ya que a este rol le ha correspondido tradicionalmente el derecho de “ejercer presión sobre otros participantes”.

La realización por parte del profesor de actos de discurso directivos, en los que el hablante busca influir el comportamiento intencional del interlocutor para que lleve a cabo la acción descrita por el contenido proposicional del enunciado (Haverkate 1994 y 2004), es una evidencia clara del ejercicio asumido de tales derechos. Y a su vez, difusa. Porque a esos efectos, se recurre a una serie de estrategias discursivas que incluyen mecanismos de atenuación de la demanda<sup>6</sup>; atenuación que, desde una perspectiva (socio)pragmática, “mitiga” en el otro la sensación de imposición que tales pedidos conllevan. Y enmascara, proponiéndolo de forma casi naturalizada, el ejercicio cotidiano del poder institucional.

Conviene atender, entonces, a las formas en las cuales se relacionan poder (inherente a los contextos asimétricos) y cortesía a los efectos de permitir avanzar tanto en la interpretación de los comportamientos lingüísticos institucionales como en lo que a la definición de normas institucionales respecta (Harris 2003).

---

<sup>4</sup> Por la propia “carta de intenciones” del programa de enseñanza comunicativa de LEs mencionado en la sección 1 de este trabajo.

<sup>5</sup> En el presente trabajo, como se verá más adelante, el análisis se centrará en un curso de nivel avanzado.

<sup>6</sup> A saber, actos de habla indirectos, desactualizadores modales, temporales o personales, procedimientos retóricos como el recurso a la lítote o la repetición, fórmulas de cortesía y enunciados preliminares, entre otras cosas (*vide* Kerbrat – Orecchioni 2004, Haverkate *op.cit.*).

La cortesía es el conjunto de estrategias que preservan el orden de la interacción mediante la preservación, a su vez, de las imágenes de los participantes (Kerbrat-Orecchioni 2004), o dicho de otra forma, parece ser una condición presupuesta para permitir el avance de la interacción (Bravo 2004). Sin entrar en la discusión relativa al valor pancultural asignado a la conceptualización de la imagen, muy fuerte desde la contribución de Brown y Levinson a respecto del trabajo de Goffman (1959, 1967), parece ser que la imagen social (en lo que hace a obtener el aprecio de los demás) es una preocupación de los hablantes en general, sin importar la pertenencia social o cultural. En todo caso, los distintos grupos sociales construirán su imagen (de distinta forma según sea el caso), entre otras cosas, mediante la asunción de determinados comportamientos comunicativos asociados. La imagen social es multifacetada (imagen básica, imágenes de roles) y dinámica, en sus dimensiones de autonomía o afiliación (Bravo 2004).

En el marco de estas dimensiones, vinculadas a las tendencias a adoptar comportamientos que permiten al individuo revistar un “contorno propio” (autonomía) o por el contrario, comportamientos que habilitan a una persona a identificarse con las cualidades del grupo (afiliación), es que vale la pena revisar las acciones interactivas que se suceden en el salón de clase de ELE. Téngase en cuenta, además, que los referidos mecanismos de atenuación atienden a una presentación de la imagen en términos de “afiliación” antes que de “autonomía”.

Cabe interpretar la forma en la cual tales actos directivos se realizan en términos de esa tensión contextual previamente señalada. Si efectivamente, como se dijo antes, el salón de clase de ELE es visto como un ámbito en el cual no solo participan los roles asumidos de profesor y aprendices, sino también las personas, entonces no habría por qué esperar a la realización de actos directivos que recurran, de forma exclusiva, a estrategias propias de la afiliación antes que de la autonomía.

Esto es, el Esquema Anticipatorio Contextual propuesto (que introduce la simetría y la “solidaridad” entre los participantes), al tiempo que las características idiosincrásicas del contexto en cuestión (hablantes adultos, nivel sociocultural alto y estudiantes avanzados de ELE) desactualizarían el recurso consistente a los mecanismos mitigadores. Al mismo tiempo, habilitarían el manejo de recursos que den un espacio a la autonomía y la delineación de un contorno, sin entorpecer el transcurso interactivo.

Veamos entonces lo que sucede en la realidad de la interacción. El análisis de eventos que sigue se refiere a un curso de nivel avanzado. Se revisó la grabación (audio) de 11 horas de clase de una de los dos profesores a cargo de dicho curso (equivalentes al 70% del total de clases a su cargo). En función de lo presentado en esta sección, se analizan los actos directivos de la referida profesora.<sup>7</sup>

##### **5. “AUNQUE LA MONA SE VISTA DE SEDA...”: ALGUNOS ELEMENTOS QUE DILUYEN LA ASIMETRÍA DEL CONTEXTO ANALIZADO (Y OTROS QUE LA MANTIENEN)**

Las clases de este curso fueron dictadas por dos profesores, durante cuatro horas diarias, con una breve pausa a mitad de la mañana. Cada uno de ellos trabajó separadamente en

---

<sup>7</sup> La metodología de análisis empleada sigue en líneas generales la propuesta de investigación observacional participativa propia de la Etnografía Escolar propia de Erickson y seguidores, al tiempo que se introducen aspectos propios de la práctica reflexiva, en la medida que la autora de este trabajo es al mismo tiempo una de las profesoras involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje revisado.

una parte de la mañana, aunque la planificación de las clases se realizó de forma conjunta tanto previamente como a lo largo del curso. La profesora cuyas clases se han examinado en esta oportunidad posee formación en la enseñanza de lenguas extranjeras y en lingüística. En su propuesta de trabajo con el grupo de nivel avanzado, buscaba presentarse en el salón de clase como negociadora/moderadora de la interacción. Esto significa que necesariamente debía evitar la “centralidad” interactiva en el salón de clase, tendiendo a la “periferia” (cuestión que se retomará más adelante). El grupo estaba integrado por trece alumnos (tres hombres y diez mujeres) procedentes de distintos estados de Brasil –Río Grande do Sul, Santa Catarina y Paraná–, cuyas edades fluctuaban entre los 20 y los 45 años. Varios de ellos cursaban estudios universitarios con la intención de dar clases de español, y de hecho tres personas ya estaban dando clases de esa lengua, al tiempo que una trabajaba como profesora de portugués lengua extranjera.

En líneas generales, y de acuerdo con los registros elaborados<sup>8</sup>, el grupo se perfila como participativo en lo concerniente a las actividades en general, y a conversar en particular (“no parecen necesitar demasiado empuje de mi parte para empezar a hablar”, Diario de la profesora 1ª clase, “el grupo anda solo en lo que respecta a la comunicación”, Diario de la profesora 3ª clase).

Se analizan aquí dos eventos, cada uno de los cuales es ilustrativo de una dinámica oscilante que transita entre un perfil transaccional y un perfil interpersonal. En buena medida, la tensión contextual que acompaña ese tránsito no conlleva la desaparición de la asimetría propia de los roles inherentes a los participantes del salón de clase (donde en principio, o se es profesor o se es aprendiz), sino que, en todo caso, asume otras formas de presentación. Si atendemos concretamente a las características de los actos directivos, veremos que estos se vinculan a la actividad discursiva de la profesora, y no siempre se recurre a mecanismos de atenuación para establecer las demandas.

El primer evento seleccionado se revela como particularmente esclarecedor en lo que respecta al establecimiento de una suerte de contrato conversacional propuesto por la profesora para el grupo. Y además, presenta el formato contractual que se mantendrá a lo largo del curso, a la hora de establecer pedidos a los estudiantes del grupo.

Con relación al contrato conversacional, cabe señalar que más allá de la “adhesión al programa” de enseñanza comunicativa progresista la profesora experimenta de forma más o menos consciente la referida tensión contextual (i.e. conversaciones institucionales vs. conversaciones sociales), como puede observarse en la siguiente reflexión: “Siempre conversan y enriquecen las propuestas (...) pero me quedo con la sensación de que el tiempo es muy corto. Es la eterna cuestión: ¿si están hablando, los llevo para donde yo quiero, de acuerdo con mi planificación de clase, o mejor dejo que la conversación fluya, porque alguien plantea una pregunta, etc.? De hecho pruebo esto último, pero tengo miedo que nos quedemos sin tiempo para las actividades propuestas.” Diario de la profesora 3ª clase.

### **Evento 1. “lo que quiero es que...”**

1. P- bueno. gente... podemos conversar entre todos ahora?
2. AA- sí...
3. P- porque me encanta que conversen pero.. eh.. lo que quiero es que siempre

---

<sup>8</sup> Diario de clase de la profesora-investigadora, y viñetas narrativas que describen a los diversos participantes del grupo.



4. conversemos entre todos.. porque.. yo creo que nos va a hacer mucho bien este... y...

5. AA- [sí

6. AA- [tá

7. P- bueno entonces. para organizar el trabajo. tenemos.. vamos a terminar con lo de

8. Montevideo rural. vamos a ver lo de los asentamientos rurales.. ah.. después. yo tengo 9. los trabajos. que ya me entregaron. eh.. sobre los cuales quería hacer algunos

10. comentarios..

(...)

3ª clase, C.98

A lo largo de este intercambio, que presenta dos demandas (líneas 1 a 4, la demanda vinculada al contrato conversacional, y líneas 7 a 10, una demanda relativa a las actividades que se realizarán ese día de clase), se oscila permanentemente entre formas lingüísticas que expresan afiliación y presentan mecanismos de atenuación de la demanda, y formas que expresan autonomía y la asunción más explícita de un compromiso por parte del hablante con relación a lo demandado.

El evento transcurre luego de algunos minutos de haber comenzado la clase. Previamente han acontecido intercambios entre la profesora y los alumnos sobre informaciones cotidianas (lugares donde comer, precios de las comidas), y se ha dado de forma espontánea una situación en la que los integrantes del grupo comienzan a hablar simultáneamente en pequeños grupos. Es entonces que la profesora convoca al grupo a “conversar entre todos” (línea 1). Esto puede interpretarse como un pedido para socializar la información entre los presentes en el salón de clase, que no excluya ni a la profesora ni al resto de los compañeros (pedido que es reiterado en líneas 3 y 4). En este sentido, vemos que para la construcción de la primera demanda se recurre no solo al uso focalizado de la deixis referencial de 1ª persona plural<sup>9</sup> (“podemos”, forma antecedida por el vocativo afectivo “gente”, línea 1, “conversemos”, línea 4) sino también de 1ª persona singular (“lo que quiero”, línea 3). Las referidas formas lingüísticas son expresión de autonomía antes que de afiliación. Pero esta última también se encuentra en las estrategias discursivas que emplea la profesora para construir su demanda relativa a “conversar entre todos”. Se constata así el recurso a formas que expresan afiliación en el uso desfocalizado de la deixis en la 1ª persona plural con valor pseudoinclusivo (“nos va a hacer mucho bien”, línea 4), el recurso a una presecuencia atenuadora del segundo pedido de conversar entre todos (“porque me encanta que conversen pero<sup>10</sup>..”, línea 4), y el empleo de un predicado doxástico que manipula el valor veritativo de la proposición (“yo creo que nos va a hacer mucho bien”, línea 4).

En realidad, la convocatoria a “conversar entre todos” parecería esconder una convocatoria a no excluir a la profesora, no solo en tanto que persona / participante de ese encuentro social en general, sino también en términos de su particular papel a

---

<sup>9</sup> Para la interpretación de los recursos lingüísticos vinculados a la demanda se sigue en esta oportunidad la propuesta de Haverkate 1994.

<sup>10</sup> Obsérvese además que la atenuación se cierra con la forma adversativa “pero”, que de un punto de vista lingüístico delimita con claridad el alcance de dicha atenuación e introduce, luego de una pausa y el marcador metadiscursivo “eh”, el segundo pedido de la profesora.

encuentro social en general, sino también en términos de su particular papel a desempeñar en ese ámbito, donde entonces seguiría asumiéndose como una participante con ciertos “derechos especiales” (en particular, los de dirigir la interacción<sup>11</sup>).

Luego de la aceptación explícita por parte de los alumnos de la convocatoria a “conversar entre todos” (líneas 5 y 6), la profesora introduce una nueva demanda, esta vez relativa al trabajo a realizar durante ese día.

Y al igual que en la realización de la demanda previa, la oscilación entre formas vinculadas a la autonomía o a la afiliación está presente, aunque preponderan estas últimas. Así, aparece el empleo de la deixis desfocalizada de 1ª persona plural con valor pseudoinclusivo (“tenemos” y “vamos a terminar” en línea 7, “vamos a ver”, línea 8), al tiempo que formas de deixis focalizada de 1ª persona singular (“yo tengo”, línea 8, “(yo) quería”, línea 9). Es pertinente indicar que el recurso lingüístico de focalización deíctica, típicamente autonómico, está sin embargo atenuado en el caso de “quería” puesto que la forma verbal empleada es un imperfecto de mitigación.

Un comentario aparte merece la aparición del marcador discursivo “bueno” en la apertura de cada una de las dos demandas (línea 1 y línea 7 respectivamente), que actuaría en ambos casos como marcador de ruptura secuencial al señalar la introducción de un nuevo tópico. Dada la polifuncionalidad de dicho marcador en español, caracterizado sobre todo por su modalidad deóntica<sup>12</sup>, cabría pensar que en este evento la profesora recurre a su empleo también en búsqueda de un efecto mitigador de los dos actos de discurso revisados.

De acuerdo con la observación y el análisis realizado a partir de los registros de las clases del curso, una y otra vez la instancia de planificar las actividades del día se presenta de forma similar<sup>13</sup>, como puede notarse en los ejemplos I a IV a continuación.

Ej. I.

P- yo quería. antes que nada. pasarles como cabos sueltos.. saben lo que son los cabos sueltos. que van quedando?

13ª clase, C.98

Ej. II

P- (...) ahora. para mañana. yo quiero que ustedes me traigan.. una crónica periodística. de una página. que informa que ustedes son periodistas. fueron a la intendencia. consiguieron una serie de datos.. y ahora van a ser publicados en la revista. donde trabajan. tá? en una página. ustedes seleccionan. van para. el lado que quieren digamos con la información. a partir de todo lo que tienen en ese librito.. tá?

5ª clase, C.98

---

<sup>11</sup> Sobre este punto se podría abundar más, pero excede los objetivos del presente trabajo.

<sup>12</sup> La modalidad deóntica incluye actitudes que tienen que ver con la voluntad o con lo afectivo. Los marcadores de modalidad deóntica indican diversas actitudes del hablante respecto del miembro o miembros del discurso en que aquellos comparecen, y al establecimiento de estrategias cooperativas con el interlocutor (Zorraquino y Lázaro 1999).

<sup>13</sup> Téngase en cuenta las consideraciones que ella vuelca en su diario, relativas a quedarse sin tiempo para llevar a cabo las actividades previstas en el día. Parece ser que este formato contractual de trabajo se establece como una forma de asegurarse/pautar públicamente, al menos verbalmente, que “el tiempo no se le vaya de las manos”.

Ej. III

P-(...) lo demás me. que me van a hacer.. o sea el primer ejercicio y lo que les voy a decir ahora sí es para entregar.. además de lo que me deben..

8ª clase, C.98

Ej.IV

P- y la.. la otra cosa que van a hacer que. digo que tienen indicado acá es dar un aspecto a favor y un aspecto en contra

8ª clase, C.98

En estos ejemplos cabe resaltar algunos recursos de marcación de la autonomía no presentes en el evento antes analizado. A saber: el empleo de la deixis referencial en lo que concierne a la 2ª persona plural en el ejemplo I (“pasarles”) y en el ejemplo II (“ustedes me traigan”, “ustedes seleccionan”), la aparición del dativo ético en el caso del ejemplo III (que implica la focalización de la referencialidad de forma explícita, apuntando así a los aspectos autonómicos). En el ejemplo IV, si bien la referencialidad está focalizada (“van a hacer”) es interesante ver el empleo de un predicado cognitivo (“digo” previamente a la focalización referencial en “que tienen indicado acá”), propio de estrategias de afiliación.

El segundo evento analizado se presenta como un momento (proto)típicamente caracterizador de esa tensión entre formas de afiliación y formas de autonomía, en lo concerniente a la organización misma de la interacción en el salón de clase de ELE de nivel avanzado. Es, al mismo tiempo, un correlato interesante y reforzador en varios niveles del primer evento revisado en esta sección.

**Evento 2. “vamos a trabajar entre todos”**

1. E- ((se dirige a la profesora)) VXXX.. después de las llamadas de hoy creo que les
  2. parecerá medio. medio curso... ((ríen varios alumnos))
  3. P- ah. pero. hoy es viernes.. hoy es viernes ((bromeando)) así que no hay problema...
  4. E- ((explicando para los que no conocen)) hay mucho de tomar. y volver.. ((ríen varios 5. alumnos al tiempo que hablan y hacen comentarios, de difícil audición para la
  6. transcripción))
  7. P- van a ir a las llamadas todos?
  8. E-vamos..
  9. A- sí
  10. A- sí..
  11. G- si llueve no sale..
  12. P- si llueve como ahora... ((conversan varios entre sí y por dos o tres minutos la
  13. conversación se dispersa en grupos, no hay una única conversación))
- (...)

14. P- (...) bueno vamos a hablar. vamos a hablar. vamos a leer. vamos a trabajar entre  
15. todos. están dispersos..
16. I- esperá. hay un. curso.. la semana que viene para profesores pero
17. P- [sí...
18. I – yo no soy. pero voy a recibirme en la mitad del año. lo puedo hacer?
18. P- hablalo con BXXX
19. MG- empieza la semana que viene.. por la tarde..
20. P- sí a partir del lunes.. va a ser todos los días de tarde.. el requisito que nosotros
21. pedíamos era que fueran personas egresadas.. es decir que ya tuvieran el título..
- 22.MG- [trabajo como profesor
23. I- [por
24. eso.. pero voy a voy a tener...
25. P- tú preguntale.. tá?.. y ves.. tá?
26. MG- ahí entonces vamos a tener dos. certificados..
27. P- son diferentes.. son cursos diferentes.. tá.. ah.. también van a.. para los cursos de la 28. semana que viene va a haber algún tipo de evaluación . pero eso seguramente no va a 29. ser en el momento.. va a tener que. ser vía correo. eso después se verá... bueno vamos a 30. terminar. con.. el. el. este. la unidad que habla de Montevideo. vamos a leer.. eh lo que 31. está en la página cuatro. y cinco... acerca de los asentamientos irregulares.. así después 32. vamos a los boliches... tá? digo. vamos a ver si podemos hacer esto. los boliches..
33. después. quiero corregir algunas cositas del trabajo escrito y mandarles.. aunque sé que 34. CXXX ((se refiere al otro profesor del grupo)) ya les mandó... un trabajo escrito...
35. ((hay varios segundos en los que buscan los textos)) bueno.. vamos a ver ..
36. A- página cual?
37. P. página cuatro. GXXX.. te escuchamos.. ((hay algunos comentarios))
38. A- cuál es?
39. P- eh.. página cuatro.. donde dice asentamientos irregulares.. ((hay algunos comentarios 40. incomprensibles mientras siguen preparando el material)) ah sí estamos en este.. bueno.. 41. estamos prontos? vamos.. ((GXXX lee el primer párrafo))
- (...)
42. P- CrXXX seguí... ((CrXXX lee el siguiente párrafo))
- (...)
43. P- KXXX seguí... ((KXXX lee el siguiente párrafo))
- (...)
44. P- MGXX.. ((MGXX lee el siguiente párrafo))
- (...)
45. P- CXXX.. ((CXXX lee el último pasaje del texto))

Esta secuencia interactiva presenta cuatro movimientos claramente diferenciados del punto de vista tópico: 1. un primer momento en el cual transcurre una conversación “social” (líneas 1 a 13) en función de un tópico introducido por la alumna E (el desfile de carnaval conocido como “Las Llamadas”, al cual diversos integrantes del grupo piensan ir); 2. la introducción de una primera demanda por parte de la profesora, que alude tanto al “contrato conversacional” del grupo, como al trabajo de ese día (líneas 14 y 15); 3. la introducción de un nuevo tópico por parte de la alumna I (líneas 16 a 29); 4. la introducción de una segunda demanda por parte de la profesora, esta vez relativa a las actividades que desarrollarán a lo largo de esa clase (líneas 29 a 35).

Nuevamente, este evento sucede en los primeros minutos de la clase. Previamente, la conversación se ha desarrollado en torno a aspectos administrativos del curso (necesidad de completar fichas de inscripción) y comentarios de diversa índole. En el inicio del evento, la voz de E introduce el tópico relativo al desfile de carnaval ya mencionado, para lo cual realiza un comentario al respecto introducido por el vocativo que ratifica a la profesora como interlocutora y destinataria (líneas 1 y 2). Si bien ella se muestra cooperativa y contribuye a hacer avanzar la conversación con una broma (línea 3), vemos que busca cerrar ese intercambio (hasta línea 13), una vez que deja de ser público y compartido “entre todos”. Es así que busca reconducir tópicamente al grupo mediante la introducción de una demanda precedida por el marcador discursivo “bueno” (líneas 14 y 15), la cual invoca al “contrato conversacional” explicitado la clase anterior (vide evento 1, líneas 3 y 4). Análogos mecanismos a los revisados en el evento 1, tanto relativos a la autonomía como a la afiliación, se constatan en esta oportunidad: nuevamente se recurre a la focalización de la deixis referencial en la 1ª persona plural (“vamos a hablar”, línea 14 “vamos a trabajar entre todos”, líneas 14 y 15), pero también a la desfocalización (“vamos a leer”, línea 14). Por otra parte, la autonomía se evidencia con fuerza en el comentario que realiza la profesora recurriendo a la deixis referencial de la 2ª persona plural (“están dispersos”, línea 15). Éste evidencia la tensión experimentada por la profesora (“llevarlos a donde ella quiere, o dejar que la conversación fluya”), corolario de la tensión contextual que recorre el salón de clase de ELE.

Más interesante aún es lo que sucede a continuación. Si en el evento 1 la reacción de los estudiantes ante la demanda de la profesora se limita a la aceptación explícita (evento 1, líneas 5 y 6), en éste surge la voz de I (líneas 16 y 18) para demarcarse autónomamente. El recurso a la deixis referencial de la 2ª persona singular, y además en imperativo (“esperá”), nos presenta a I “saliendo” de su rol de alumna (y desafiando así a lo tradicionalmente esperado en el salón de clase) para aparecer como persona que se reconoce con determinados derechos en la arena interactiva de ese contexto institucional. Y es el marco de Esquemas Anticipatorios Contextuales entretejido para dicho contexto el que nos habilita a interpretar su intervención en esos términos, antes que en términos de descortesía en la situación comunicativa en la cual participa. Tal parece ser también la interpretación de la profesora, ya que al tiempo que asiente mientras I interviene (línea 17), acompaña el desarrollo del tópico al brindar informaciones en torno al mismo (hasta línea 29).

Pero la dinámica interactiva vuelve a oscilar a favor de los roles institucionales cuando la profesora reintroduce una demanda (líneas 29 a 35), anunciada nuevamente por el marcador de ruptura secuencial “bueno”, para indicar las actividades del día. La demanda es atenuada por el recurso a la 1ª persona plural con valor pseudoinclusivo (“vamos a terminar”, líneas 29 y 30, “vamos a leer”, línea 30, “después vamos a los boliches”, lí-

neas 31 y 32, “vamos a ver”, línea 35<sup>14</sup>), pero alterna con usos propios de la expresión de autonomía antes mencionados (“vamos a ver si podemos hacer esto”, línea 32, “quiero corregir (...) y mandarles”, línea 33).

Un último punto que vale la pena mencionar se refiere a la forma en la cual la profesora se dirige a los integrantes del grupo para solicitar la realización de alguna actividad puntual en clase, en este caso la lectura de un texto (líneas 37 a 45). Para ello se recurre al vocativo y la deixis referencial (“GXX.. te escuchamos”, línea 37), al vocativo y la deixis referencial en el imperativo de 2ª persona singular (líneas 42 y 43), o al vocativo a secas (líneas 44 y 45). Y si bien tales recursos cuentan con una marcada expresión de autonomía y podrían ser interpretados como la evidencia de actos descorteses hacia la imagen de los estudiantes, este no sería necesariamente el caso. En la medida que esas formas lingüísticas se emplean cuando la demanda relativa a la realización de una tarea no resulta excesiva, puede considerarse entonces como un recurso atenuado (y por lo tanto cortés). En la misma línea se presentan los ejemplos V a VII.

Ej. V

P- (...) bueno. a ver.. vamos a empezar. eh. cada uno de ustedes va a ir leyendo. una cosa. tá? vos empezá con el primer renglón (---)

7ª clase, C.98

Ej. VI

P- (...) IXX . eh.. leé un poquito...

(...)

P- bueno. entonces. leé lo de arriba...

(...)

P- eh.. MXX.. te animás a leer...

10ª clase, C.98

Ej. VII

P- bueno.. entonces ah. GXX empezá a leer. vamos a leer primero la Tercera Persona... y después vamos a trabajar un poquito. al final. la cuestión del usted. del vos y el tú.

G- bueno... ((empieza a leer))

13ª clase, C.98

Volvamos a las interrogantes de este trabajo (*vide* sección 2). En el marco de las acciones interactivas analizadas, ¿asistimos a una igualación entre los participantes o los mecanismos para materializar y mantener el poder se reconfiguran?

Hemos visto en el análisis una presentación alternante y coexistente de elementos alusivos a la autonomía y elementos alusivos a la afiliación en la construcción de las

---

<sup>14</sup> Sería de interés un análisis más detallado sobre el valor de la 1ª persona plural en este evento, pero no será realizado en esta oportunidad por exceder los límites del trabajo.

demandas de la profesora en ese grupo. Esta alternancia parecería corresponderse con la aparición de diferentes imágenes a proyectar en la interacción, a saber la imagen de profesora, por un lado (y entonces estrategias de afiliación) y la imagen de persona o imagen básica (que habilita el recurso a estrategias de autonomía).

Pero en cualquier caso, sea una u otra la imagen con la que se presenta, la profesora no deja de ser la participante privilegiada y poderosa. Si bien se constata la aparición de mecanismos autonómicos en la construcción de las demandas, los mismos no son indicadores de la desaparición de la asimetría interactiva.

El hecho de configurarse Esquemas Anticipatorios Contextuales que habilitan el deslizamiento de “roles” a “personas” en el salón de clase no significa que el poder desaparece; antes bien, éste se reconfigura en la adopción de mecanismos que combinan estrategias de afiliación con estrategias de autonomía. Este entramado, sutilmente engañoso cuando además hablamos de aprendices adultos de nivel avanzado, responde al escenario contextual que se monta para la enseñanza comunicativa de LEs.

El contexto institucional hace suyas en este caso a las conversaciones sociales, que revisten un perfil interpersonal, más simétrico y solidario. Pero al apropiarse de éstas y de los recursos lingüísticos que expresan características de autonomía no abandona la asimetría. Produce, en todo caso, una presentación falaz del formato interactivo propio del salón de clase al institucionalizar lo interpersonal. Y es a través de ese formato que el poder (ahora enmascarado en formas de autonomía al tiempo que de mitigación) sigue presente, “mona vestida de seda” pero mona al fin.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (1993) *Dimensões comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes.
- BAKHTIN, M. M. (1999) “The Problem of Speech Genres”. En *Speech Genres & Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press, pp. 60-102.
- BIZÓN, A. C. C. (1994) “Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de português- língua estrangeira: um estudo comparativo” Tesis de maestría. Campinas, UNICAMP. Inédito.
- BRAVO, D. (2004) “Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía”. En D. BRAVO y A. BRIZ (eds.) *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, pp. 15-37.
- BREEN, M. P. y C. N. CANDLIN (1980) “The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching”. En *Applied Linguistics*, vol. 1, n. 2, pp. 89-112.
- BRIZ, A. (2004) “Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación”. En D. BRAVO y A. BRIZ (eds.) *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, pp. 67-93.
- CAFFI, C. y R. W. JANNEY (1994) “Toward a pragmatics of emotive communication”. En *Journal of Pragmatics* 22 (3/4), pp. 325-373.
- CICUREL, F. (1990) “Éléments d’un rituel communicatif dans les situations d’enseignement”. En L. DABÈNE et al. *Variations et Rituels en Classe de Langue*. Paris: Hatier Crédif, pp. 23-54.
- CLARK, J. L. (1987) *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: Oxford University.
- DREW, P. y M.-L. SORJONEN (2000) “Diálogo institucional”. En T. VAN DIJK (comp.) *El discurso como interacción social. Vol. 2*. Barcelona: Gedisa, pp. 141-177. (1ª ed. 1997)
- GOFFMAN, E. (1982) *Interaction Ritual. Essays on face-to-face behavior*. New York: Pantheon Books. (1ª ed. 1967)
- GOFFMAN, E. (1996) *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes. (1ª ed. 1959)

- HARRIS, S. (2003) "Politeness and power: Making and responding to 'requests' in institutional settings". En *Text* 23 (1), pp. 27 - 52.
- HAVERKATE, H. (1994) *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid: Gredos.
- HAVERKATE, H. (2004) "El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmalingüística de la cultura española". En D. BRAVO y A. BRIZ (eds.) *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, pp. 55 - 65.
- KERBRAT-ORECCHIONI, K. (2004) "¿Es universal la cortesía? En D. Bravo y A. Briz (eds.) *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, pp. 39 - 53.
- LAUGA-HAMID, M. C. (1990) "L'implication du sujet dans son apprentissage". In L. DABÈNE et al. *Variations et Rituels en Classe de Langue*. Paris: Hatier Crédif, pp. 56-71.
- MARCUSCHI, L.A. (1986) *Análise da conversação*. São Paulo: Ática.
- PICA, T. (1987) "Second Language Acquisition, Social Interaction, and the Classroom". En *Applied Linguistics* 8, 1, pp. 3-21.
- WOKEN, M. D. y J. SWALES (1989) "Expertise and authority in native - non-native conversations: The need for a variable account". In S. GASS et al. *Variation in Second Language Acquisition*. Volume I: Discourse and Pragmatics. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 211-227.
- ZORRAQUINO, A. M. y J. P. LÁZARO (1999) "Los marcadores del discurso". En I. BOSQUE y V. DEMONTE (dir.) *Gramática descriptiva de la lengua española. Vol. 3*. Madrid: Espasa Calpe, pp. 4051-4213.

### Convenciones empleadas en la transcripción

- P: Profesora
- (( )): Comentario del analista
- (---): Expresión incomprensible
- (...): Trecho omitido
- . : Pausa corta (micropausa)
- .. : Pausa media
- ... : Pausa larga
- ? : Entonación interrogativa
- [ : Superposición de turnos
- A : Alumno no identificado
- AA : Varios alumnos no identificados hablando al mismo tiempo



## LA EXPRESIÓN DE LA INTENSIDAD Y LAS CONSTRUCCIONES INTENSIVAS CON *HASTA* Y *COMO*

María Marta García Negroni  
CONICET | Universidad de Buenos Aires | Argentina  
[mmgn@fibertel.com.ar](mailto:mmgn@fibertel.com.ar)

### Resumen

En esta comunicación me propongo analizar dos construcciones habituales en la lengua oral para expresar la intensidad. Me refiero a las estructuras con *hasta* y *como* del tipo de: *ser reaccionaria hasta la médula*, *estar hasta las manos*; *ser sordo como una tapia*, *dormir como un tronco*. En todos los casos se trata de estructuras fijas expresivas, que, a la manera de los clichés intensivos (Schapira, 1999), refuerzan el sentido de la palabra, (verbo o adjetivo) a la que modifican. Mostraré, no obstante que el proceso de intensificación no es el mismo en todos los casos. Sostendré así, que en el de las expresiones intensivas **V/ADJ hasta (prep.) SN y ADJ como SN**, la intensificación deriva de una internalización de la argumentación normativa de la palabra modificada y el efecto es el de una sobrerealización (cf. Posibilidad de inserción del *pero* de sobrerealización: *es reaccionaria pero hasta la médula*, *es sordo pero como una tapia*), en el caso de aquellas de la forma **V como SN**, la intensificación actúa sólo sobre cierto de los discursos argumentativos asociados al verbo en cuestión en detrimento de otros.

### 1. INTRODUCCIÓN

En esta comunicación, me propongo analizar dos construcciones habituales en la lengua oral para expresar la intensidad. Me refiero a las estructuras con *hasta* y *como* del tipo de:

*ser reaccionario hasta la médula*, *estar hasta las manos*, *estar empapado hasta los huesos*

*venderse como pan caliente*, *dormir como un tronco*, *trabajar como un burro*, *perder como en la guerra*

En general se afirma que se trata de estructuras fijas expresivas que, a la manera de los clichés intensivos (Schapira, 1999), refuerzan el sentido de la palabra (verbo o adjetivo) a la que modifican. Por mi parte, intentaré mostrar que el proceso de intensificación no es idéntico en todos los casos. En lo que sigue sostendré entonces que si en el caso de las expresiones intensivas **V/Adj hasta (prep) SN**, la intensificación deriva de una internalización de la argumentación normativa de la palabra modificada y el efecto es el de una sobrerealización,<sup>1</sup> en el caso de aquellas de la forma **V como SN**, la intensificación puede producirse en relación con solo ciertos discursos asociados al verbo en

<sup>1</sup> Este parece ser también el caso de las expresiones *Adj como SN*. Dejo para un trabajo posterior el análisis de estas construcciones.

cuestión en detrimento de otros. En otras palabras, en las estructuras **V como SN**, la intensificación puede presuponer una selección o una modificación previa del sentido de la base verbal.

## 2. LA EXPRESIÓN DE LA INTENSIDAD CON *HASTA*

En tanto preposición, *hasta* expresa la idea de un límite espacio-temporal para un espacio que se recorre o para una duración. Como preposición espacial, *hasta* forma parte de las específicamente dinámicas o direccionales utilizadas para expresar el desplazamiento, y puede aparecer en correlación con la preposición *desde*, la que, por su parte, expresa el límite inicial del evento. La misma preposición *desde* puede emplearse también en correlación con *hasta* en los empleos temporales para marcar con insistencia la duración de la acción o del estado. Así, por ejemplo, en (1) y (2), los sintagmas preposicionales cumplen, respectivamente, la función de adjuntos temporales y locativos:

1. Lo esperé desde las 8 hasta las 11.
2. Viajó desde Buenos Aires hasta Mendoza.

En este último tipo de empleo (cf. 2), y al igual que su equivalente francés *jusque*, *hasta* “no puede asociarse con un verbo de localización como *ser*, *estar ubicado*, *encontrarse*, sino solo con un verbo de desplazamiento” (Borillo, 1998: 49, mi traducción). Ahora bien, en los siguientes ejemplos:

3. ...lo que sí sería importante sería empezar de otro modo, es decir, no querer hacer una psicología--- no reaccionaria, porque el psicoanálisis indudablemente es reaccionario y burgués *hasta la médula* (Oral, *El habla culta de Buenos Aires*, entrevista 14.)
4. Andá a dormir que tenés unas ojeras que te llegan *hasta el piso*. (Oral, conversación.)
5. ¡Esta casa apesta a fiera! Claro, el piso no es lo bastante grande para albergar a un animal de su tamaño. ¡Además estoy *hasta las narices* de él! (A. Guerra, *Un mundo sordo*, obra de teatro.)
6. Y es que la policía consiguió incautar y detectar la infraestructura con la que los chinos que se dedicaban a falsificar los pasaportes y los documentos. Ha sido, por tanto, un golpe importante. Además, ese mismo día fueron detenidos trece peligrosos individuos que estaban, al parecer, armados *hasta los dientes*. Llevaban prácticamente de todo, vamos. Al estilo Rambo. (Oral, Cadena SER, *Por fin Madrid*, 02/11/96.)
7. A: -¿Te gusta cómo me quedó? Lo armé yo solito.  
B: -Parece Cromagnon. ¡Está *hasta las manos* ese avión! (Oral, conversación.)
8. Hace ya largos meses, Suzanne Vega se hizo con el público español, y en realidad con el de prácticamente todo el mundo, gracias a una canción, Luka, que a fuerza de metérsela *hasta en la sopa*, pasó de ser una espléndida composición a resultar un verdadero tostón. (*ABC*, 08/06/1989: “La Vega se convirtió en vergel”.)
9. Miguel jugaba a la pelota en los potreros, se peleaba con los chicos del barrio. Miguel era el mimado del abuelo, que solía regalarle pasas de uva que sacaba del fondo de sus bolsillos, Miguel charlaba *hasta por los codos* y se reía a carcajadas. (A. Steimberg, *Su espíritu inocente*, novela.)
10. De todas formas, el Lula que aterrizó anoche en Buenos Aires no es el mismo de años pasados. Hoy es un político maduro y moderado, como a él mismo le gusta definirse. Pero todavía se emociona *hasta las lágrimas* en sus encuentros con la gente, que le pide

que no olvide sus orígenes. (*Clarín*, 2/12/2002, “Las relaciones argentino-brasileñas: el líder del PT en Buenos Aires”.)

Observamos que solo en (4) estamos en presencia de un predicado a la vez dinámico y télico. En los otros casos, se trata ya sea de predicados claramente de estado<sup>2</sup> (Vendler, 1967) que expresan el resultado actual de una acción pasada (cf. por ej., (5), (6)) o que se presentan como permanentes sin consideración de principio ni fin (cf. por ej., (3) y (7)), ya sea de predicados procesivos correspondientes a actividades<sup>3</sup> sin indicación de desplazamiento ni de telicidad (cf. por ej., (8), (9), (10)). De este modo, y aun cuando en los ejemplos (3) a (10) *hasta* carezca de tonicidad, vaya siempre antepuesta y no admita la conmutación por segmentos no preposicionales como *incluso*, *aun*, *también*,<sup>4</sup> estas primeras observaciones militan a favor aquí de una lectura adverbial y no locativa de *hasta*.

Es probable no obstante que, como señala Pavón Lucero (1999: 597), el valor adverbial de *hasta* como partícula intensificadora se explique a partir de las construcciones con *desde... hasta* por omisión de *desde*. En efecto, en esas construcciones los términos de las preposiciones expresan, respectivamente, el límite inicial y el límite final de una determinada trayectoria que ha incluido otros puntos, otras etapas previas. Y como el término que introducen puede ser presentado como incluido también en la serie, la enunciación de la construcción (con o sin *desde*) puede evocar la idea de totalidad y, con ella, la de intensidad. Esta última se relacionaría con la noción de “contrario de una expectativa” que se derivaría del principio escalar según el cual el término en la incidencia de *hasta* se encontraría “en el extremo de una hipotética escala de probabilidad” (Montolío, 1999: 3722). Así, por ejemplo, en:

11. Todo le pertenece: desde la tierra y el mar hasta el aire y la noche.
12. Hipotecó desde la casa hasta el auto.

¿Pero es esta una buena descripción para los casos (3) a (10)? Es cierto, en efecto, que en todos ellos, y por la presencia de la estructura fija con *hasta*, se produce el refuerzo de una intensidad (por ej., *estoy helada, calada, empapada hasta los huesos*) o la indicación de una intensidad, e incluso de un grado extremo, para la situación de la que

---

<sup>2</sup> Los estados son eventos que se caracterizan por no manifestar avance o cambio durante el período de tiempo en el que se dan. Y puesto que no avanzan, no pueden, como afirma E. de Miguel (1999: 3012), “dirigirse hacia un límite ni alcanzarlo”.

<sup>3</sup> En la clasificación de Vendler (1967), las actividades corresponden a eventos dinámicos y durativos que no se dirigen hacia un límite (a diferencia de las realizaciones o logros que corresponden a eventos dinámicos y durativos dotados de un límite). Como se recordará, las actividades son caracterizadas como eventos que ocurren en cada fase de su extensión temporal, de forma que en cualquier momento que cese habrá ocurrido (ej. *charlar, ver, nadar en la pileta*). Las realizaciones o logros, en cambio, deben alcanzar su término para haber ocurrido efectivamente (ej., *explicar un tema, escribir un libro, nadar hasta el puente*).

<sup>4</sup> La naturaleza categorial del morfema *hasta* ha despertado el interés de lingüistas y gramáticos en diferentes oportunidades. Es que además de su valor como preposición indicadora del límite final de una determinada trayectoria espacial o temporal, *hasta* tiene también valor adverbial. Con este último valor, denota límite en la indicación numérica (Cano Aguilar, 1982; Gutiérrez Ordóñez et al. 1984) como en *En esa sala cabían hasta 500 personas*, o límite ponderativo como en *Hasta su padre lo traicionó*. En términos argumentativos, y con este último valor, *hasta* forma parte de las partículas escalares aditivas especializadas en el refuerzo argumentativo y comparte, por lo tanto, ciertas propiedades con *incluso* y *aun* con quienes puede conmutar en varios contextos. Se observará que en (3)-(10), dicha conmutación no es posible.

se habla. Así, por ejemplo, para decir que se está verdaderamente cansado de algo, utilizamos de manera más o menos sinonímica cualquiera de las expresiones fijas siguientes: *estoy / me tienen hasta acá, hasta las narices, hasta las bolas, hasta la coronilla, hasta el moño*, etc. Del mismo modo, se dirá *habla o charla hasta por los codos* para caracterizar a alguien que no para de hablar, *perdió hasta la camiseta* para indicar que alguien perdió verdaderamente mucho dinero (en el juego, por ejemplo), y *estar hasta las manos* para insistir en la cantidad de trabajo que se tiene para hacer.<sup>5</sup> Pero si en (3)-(10) hay expresión de la intensidad, ¿ésta deriva de la idea de totalidad? ¿Debe considerarse que la médula, la nariz, los dientes y los otros términos que aluden a distintas partes del cuerpo o que evocan el mundo de lo íntimo y lo privado<sup>6</sup> y que aparecen en el alcance de *hasta* en estas estructuras fijas son enunciados en tanto último miembro de una serie, de una totalización, de una enumeración? La fijación y el carácter fuertemente expresivo de las locuciones en cuestión no permiten establecer con facilidad relaciones parafrásticas que demuestren o nieguen lo bien fundado de esta idea. Así, frente a una relativa posibilidad de (3') y (6'), por ejemplo,

- 3'. ? El psicoanálisis es reaccionario y burgués en la piel, en los huesos, en la médula (*desde la piel hasta la médula / desde lo más superficial hasta lo más profundo*).
- 6'. ? fueron detenidos trece peligrosos individuos que estaban, al parecer, armados en la cintura, en las manos, en los brazos, en los dientes (*desde la cintura hasta los dientes*).

nos encontramos frente a la imposibilidad de (5'), (7') u (10'):

- 5'. \* Estoy harta de este perro: estoy xxx, zzz, las narices de él (*desde xxx hasta las narices*).
- 7'. \* Parece Cromagnon. Está xxx, zzz, las manos ese avión (*desde xxx hasta las manos*).
- 10'. \* Se emociona xxx, zzz, las lágrimas (*desde xxx hasta las lágrimas*).

De todos modos, y aun cuando este fuera el caso, ¿es esta indicación de totalización la que explicaría el valor intensivo de estas expresiones? ¿Puede afirmarse que el término en la incidencia de *hasta* se encuentra en el extremo de una escala hipotética de probabilidad? Y más en general, ¿la enunciación en (3) a (10) del sintagma encabezado por *hasta* alude realmente a una expectativa que está siendo contrariada?

Para intentar explicar el aspecto intensivo, hiperbólico, presente en las estructuras fijas con *hasta*, recordaré que, al igual que *incluso* y *aun*, *hasta* forma parte de las partículas escalares aditivas especializadas en el refuerzo argumentativo y que los segmentos en su alcance pueden evocar tanto argumentaciones normativas en POR LO TANTO (PLT) como argumentaciones transgresivas en SIN EMBARGO (SE).

Así, por ejemplo, en:

13. Es preciso conseguirlo, Herr Niedrig. Puedo decirle que este trabajo no es una mera investigación; es algo vital para el país, y *hasta* diría que para la humanidad. Debemos conseguirlo pronto, Herr Niedrig. (J. R. Zaragoza, 1981, *Concerto Grosso*, novela.)

---

<sup>5</sup> *Estar hasta las manos* o *estar metido hasta las manos en algo* puede servir también para caracterizar a alguien de corrupto o como extremadamente involucrado en algún asunto.

<sup>6</sup> En efecto, los sustantivos “sopa” o “camiseta” tienen en estas construcciones intensivas un valor semejante al de los sustantivos referidos a las partes del cuerpo. En todos los casos, el sentido de la estructura fija con *hasta* está constituido por discursos que evocan lo privado, lo íntimo, lo más profundo subjetivo.

14. Un día al volver a su casa vieron las escaleras llenas de hormigas voladoras. Eran tantas que ennegrecían por completo la pared. Ahora me habría horrorizado, pero entonces no sentí la mínima inquietud, *hasta* me gustó. Porque eso significaba que en aquella casa podía suceder cualquier cosa. (G. Martín Garzo, 1999, *Las historias de Marta y Fernando*, novela.)

la presencia de *hasta* determina que los dos segmentos puestos en relación sean interpretados como coorientados y en un orden de fuerza creciente en argumentaciones externas normativas en PLT (en este empleo, *hasta* no impone tener en cuenta la argumentación interna del segmento que introduce):<sup>7</sup>

13'. importante PLT debe conseguirse

14'. neg. desagradar PLT aceptar

En el caso de (15) y (16), en cambio, la argumentación externa del enunciado depende de la argumentación interna transgresiva en SE evocada por el segmento en el alcance de *hasta*:

15. *Hasta* los más bobos pueden entenderlo.

16. Nosotros íbamos todos los días a la escuela, *hasta* los sábados.

En efecto, si *los más bobos* en (15) o *los sábados* en (16) pueden ser vistos como argumentos más fuertes que *todos pueden entenderlo* o *íbamos todos los días a la escuela* no es, sin duda, porque los bobos tengan más capacidad para entender o porque asistir un solo día a la escuela sea un argumento superior a ir todos los días. Si esos segmentos son más fuertes es porque al estar y por estar introducidos por la partícula aditiva argumentan en tanto primer segmento de una argumentación transgresiva en *sin embargo*. En otras palabras, si hay refuerzo argumentativo mediante *hasta los más bobos* o *hasta los sábados* es porque hay “comprensión/entendimiento” e “ida a la escuela” también en los espacios discursivos “bobos” y “sábado” donde a priori estaba excluido que los hubiera (de allí el *sin embargo*).

15'. Neg. inteligentes SE entienden

16'. día de descanso SE escuela

---

<sup>7</sup> Para la teoría de la Argumentación en la Lengua, marco en el que sitúo mis análisis, el sentido de las entidades lingüísticas reside en las argumentaciones, en los encadenamientos que esas entidades evocan. Entre esos discursos evocados, y que constituyen por cierto una infinidad, la teoría considera como básicos solo dos tipos de encadenamientos: los normativos (que se manifiestan a través de conectores del tipo *por lo tanto, por ello, si... entonces*) y los transgresivos (señalados por conectores del tipo *sin embargo, a pesar de, aun cuando*). Para abreviar se los denomina respectivamente encadenamientos en PLT y encadenamientos en SE. Por otra parte, recordaré que las entidades lingüísticas pueden evocar discursos argumentativos de dos modos diferentes: pueden, en efecto, figurar como antecedente o consecuente en encadenamientos en PLT y en SE (se tratará en ese caso de su argumentación externa), o pueden evocar discursos en PLT o en SE en los que ellas mismas no intervienen (se tratará en este caso de su argumentación interna). Para un desarrollo de estas nociones, véase, por ejemplo, O. Ducrot (2000, 2004), M. Carel y O. Ducrot (2005).

Así pues, en los ejemplos considerados, los elementos de sentido *los bobos pueden entenderlo a pesar de su falta de inteligencia e íbamos a la escuela los sábados a pesar de que el sábado es un día de descanso* actualizados en la significación de (15) y (16) intervienen, reforzándola, en la argumentación externa de los enunciados: *Hasta los más bobos lo entienden por lo tanto es un buen profesor, Nosotros íbamos a la escuela hasta los sábados, por lo tanto en nuestra época se estudiaba más* (cf. 15'', 16'').

15'' todos entienden PLT es un buen profesor

16'' asiste a la escuela PLT dedicado al estudio

Un movimiento argumentativo análogo es el que se produce en los ejemplos (3) a (10). En efecto, el término en la incidencia de *hasta* evoca también allí una argumentación transgresiva en *sin embargo*: en todos los casos, se hace alusión a una transgresión fuerte, a una imposibilidad que sin embargo se produjo, a una inaccesibilidad a la que sin embargo se tuvo acceso, etc. Pero a diferencia de (15) y (16), los sintagmas **hasta+(prep.)+art. det.+N** tienen por función ahora reforzar, a la manera de los modificadores sobrerrealizantes,<sup>8</sup> el sentido de los términos que determinan: *es reaccionario y burgués* en (3), *estaban armados* en (6), *charlaba* en (9), etc. En términos de la semántica argumentativa, diré pues que funcionan como internalizadores normativos (Ducrot, 2002).<sup>9</sup>

Como se recordará, un internalizador es, según Ducrot, un modificador *Y* que aplicado a un término *X* coloca la argumentación externa de *X* en el interior de la argumentación interna de *XY*. Y como en la argumentación interna de una entidad, no pueden estar simultáneamente los dos aspectos en PLT y en SE, el traslado de la externa de *X* hacia la interna de *XY* estará necesariamente acompañado de una selección: el internalizador afectará ya sea el aspecto en PLT, ya sea el aspecto en SE. De allí que Ducrot distinga los internalizadores transgresivos, que conservan exclusivamente las argumentaciones en SE, y los internalizadores normativos, que conservan solo el aspecto en PLT. Las estructuras intensivas con *hasta* forman parte de este último tipo: su enunciación desencadena la internalización de la argumentación externa en PLT del verbo o adjetivo modificado.

Así, por ejemplo, al actuar sobre los segmentos *X*: *es reaccionario y burgués* en (3), *estaban armados* en (6) y *se emociona* en (10), las estructuras intensivas *Y*: *hasta la médula, hasta los dientes y hasta las lágrimas* conservan las argumentaciones normativas externas asociadas a *X*, bloqueando las correspondientes transgresivas. La argumentación interna del segmento *es reaccionario y burgués hasta la médula (XY)* será así:

3. reaccionario y burgués PLT reprobable

(la argumentación externa transgresiva también evocada por *es reaccionario y burgués* –reaccionario y burgués SE neg. reprobable–, queda excluida)

---

<sup>8</sup> Al igual que los modificadores sobrerrealizantes (i.e. adjetivos y adverbios de alto grado del tipo de *espectacular, genial, estrepitosamente*), las construcciones intensivas con *hasta* son compatibles con el *pero* de sobrerrealización: *¡Es burgués pero hasta en la médula! ¡Lo veo pero hasta en la sopa! ¡Me tienen pero hasta la coronilla con esa historia!* Más marcadas enunciativamente, estas construcciones se distinguen de las que carecen de *pero* por el carácter más polifónico y dialógico introducido por el conector contraargumentativo. Para una caracterización de estos modificadores de alto grado, véase M. M. García Negroni (1995, 2003).

<sup>9</sup> En esta función específica, *hasta* se distingue claramente de *incluso* y *aun*. En efecto, a diferencia de *hasta*, éstos nunca introducen internalizadores.

De modo análogo, la argumentación interna de *estaban armados hasta los dientes* (XY), será descripta mediante:

6. estar armados PLT causar miedo

(la argumentación externa transgresiva también evocada por estar armados –estar armados SE neg. causar miedo– queda bloqueada).

Y las de *charlaba hasta por los codos y se emociona hasta las lágrimas* serán, respectivamente:

9. charlar PLT comunicativo

(la argumentación externa transgresiva también evocada por charlaba –charlar SE neg. comunicativo– resulta eliminada).

10. se emociona PLT sigue siendo el mismo

(la argumentación externa transgresiva también evocada por se emociona –se emociona SE neg. sigue siendo el mismo– queda bloqueada).

En todos los casos, entonces, si el valor semántico de la palabra modificada resulta reforzado e intensificado, ello es en virtud de que la estructura fija con *hasta* internaliza solo la continuación normativa presente en su argumentación externa, destruyendo o bloqueando sus continuaciones en SE, es decir las continuaciones que sustraen parte de su fuerza y que debilitan su sentido.

### 3. LA EXPRESIÓN DE LA INTENSIDAD CON *COMO*

Ahora bien, si en el caso de las expresiones intensivas **V/Adj hasta (prep) SN**, la intensificación deriva de una internalización de la argumentación normativa de la palabra modificada y el efecto es el de una sobrerrealización, este no es necesariamente el caso de todas las construcciones fijas en *como*. Así, por ejemplo, si las expresiones *como un burro/como un negro/ como un perro/ como un energúmeno* aplicadas a *trabajar* parecen indicar todas el alto grado del proceso denotado por el verbo y, en este sentido, funcionan como internalizadores normativos como las estructuras fijas con *hasta*, en otras construcciones de la forma **V como SN**, la intensificación se produce solo en relación con ciertos discursos asociados al verbo en cuestión en detrimento de otros. En otras palabras, en la estructura **V como SN**, la intensificación puede presuponer una selección o una modificación previa del sentido de la base verbal.<sup>10</sup> Consideremos, a modo de ejemplo:

17. *Duerme como un tronco / como un lirón / como una marmota*

18. *Duerme como un bebé / como un ángel / como un angelito.*

---

<sup>10</sup> Para un estudio detallado de estas construcciones con *como* y de las hipótesis acerca de la selección y modificación, que aquí se presentan, véase C. Bertrand, M. Cámpora, M. García Negroni & A. Lescano, (en prensa).

Todas estas expresiones tienen, sin duda, en común la idea de dormir mucho y profundamente, pero los segmentos *como un bebé / como un ángel / como un angelito* parecen **seleccionar** un cierto tipo de sueño que sería, por decirlo de algún modo, más estético, más plácido o inocente que el evocado por expresiones del tipo *duerme como un tronco / como un lirón / como una marmota*. Estas secuencias se aparentan, por su parte, a un sueño más bien pesado, físico, desconectado del mundo. De allí que mientras ciertos encadenamientos como (19)-(22) resultan posibles:

19. Anoche llegó con una flor de borrachera así que todavía *duerme como un tronco / una marmota*.
20. *Duerme como un tronco*. Le puede pasar un camión por al lado y no se despierta. (Oral, conversación)
21. –¿Qué hora es?  
–Son las ocho y cuarto  
–¿Y por qué no vino el guardia?  
–Vino y no te despertaste, *dormís como un tronco*, vos. (M. Puig, *El beso de la mujer araña*, 1976.)
22. (Madre al padre) Shhh... no hagas ruido, que *duerme como un angelito / un bebé*.

Otros como (23)-(26) parecen menos evidentes (salvo ironía o juego de palabras):

23. ??Anoche llegó con una flor de borrachera así que todavía *duerme como un bebé / angelito*.
24. ?? *Duerme como un bebé / angelito*. Le puede pasar un camión por al lado y no se despierta.
25. –¿Qué hora es?  
–Son las ocho y cuarto  
–¿Y por qué no vino el guardia?  
–??Vino y no te despertaste, *dormís como un bebé / un angelito*, vos.
26. ?? (Madre al padre) Shhh... no hagas ruido, que *duerme como un tronco / un lirón*.

Un caso similar es el de:

27. Juan *habla como un loro*.

En efecto, si es cierto que *habla como un loro* significa *habla mucho*, no todas las ocurrencias de *habla mucho* pueden ser reemplazadas por *habla como un loro*. En este sentido, si (28) y (29) parecen posibles:

28. Juan *habla como un loro*. Nunca me deja meter bocado.
29. Juan *habla mucho*. Nunca me deja meter bocado.

El contraste entre (30) y (31) muestra que *como un loro* opera una **selección** sobre el verbo *hablar* para luego indicar el alto grado.

30. El profesor *habló mucho* sobre el examen, lo cual nos tranquilizó.
31. ?? El profesor *habló como un loro* sobre el examen, lo cual nos tranquilizó.



Pero existen, además, otras expresiones fijas *como SN* en colocación con el verbo *hablar* que no significan “hablar mucho”. Es el caso, por ejemplo, de los frasemas *habla como un camionero* y *habla como la mona*. El segmento *como SN* no produce allí una intensificación de *hablar* ni tampoco una selección de ciertos discursos asociados a *hablar* para luego indicar el alto grado sino –postularé– una **modificación** sobre el valor semántico del verbo *hablar*. En efecto, y tal como lo ponen en evidencia la posibilidad de (32) y la dificultad de (33):

32. Habla pero mal.

33. \*Habla pero bien.<sup>11</sup>

hay en *hablar* una idea de bien que los segmentos *como un camionero* y *como la mona* parecen neutralizar, debilitar e incluso invertir.

Ahora bien, si ambas expresiones actúan pues a la manera de los desrealizantes inversores (Ducrot, 1995), i.e. invierten la orientación argumentativa inherente de *hablar*, ellas parecen reenviar a dos tipos diferentes de incorrección: mientras que *hablar como la mona* evoca una incorrección de tipo gramatical y un dominio insuficiente de la lengua, *hablar como un camionero* supone una incorrección que es más bien social: el discurso de aquel que *habla como un camionero* resulta inadecuado para un registro más elevado que respeta las buenas maneras y evita las malas palabras, las alusiones escatológicas, etc. Las dos expresiones no son pues exclusivamente la expresión del alto grado de *hablar mal*: antes han producido una modificación en la significación del verbo haciendo de él el equivalente ya sea de hablar incorrectamente, ya sea de hablar vulgarmente. Los contrastes en (32)-(34) lo muestran, creo, con claridad:

34. Está aprendiendo francés, pero todavía *habla muy mal / como la mona / \*como un camionero*.

35. Juan *habla muy mal / como un camionero / \*como la mona*. Putea hasta delante de los padres de la novia.

Así pues, y contrariamente a lo que afirma, entre otros, Schapira (1999: 30-31) respecto de las expresiones fijas **V como SN**, a saber:

- semánticamente, el segmento *como SN* es un cliché intensivo que, en la medida en que introduce en el discurso un ejemplo presentado como el parangón o el prototipo del fenómeno que se quiere ilustrar, incorpora una cuantificación intensiva de la acción;
- el sentido del núcleo verbal no se ve modificado por el agregado del cliché;
- el término comparado es sintáctica y semánticamente independiente del cliché por lo que puede elegir cualquier otro modificador (o incluso un cliché) diferente (por ej., *llorar como una Magdalena /muy fuerte/ como un malcriado*);

---

<sup>11</sup> Una entonación particular permitiría eliminar la dificultad de (33), pero en ese caso *pero* introduciría un modificador sobrerrealizante, i.e. un modificador de alto grado que no se opondría a la orientación argumentativa inherente de *hablar* y que introduciría un efecto sentido exclamativo del tipo *¡Qué bien que habla!*

creo haber aportado cierta evidencia que permite sostener que no todos los segmentos *como SN* reenvían exclusivamente al alto grado. Existen, en efecto, secuencias fijas de **V como SN** en las que el segmento *como SN* actúa sobre la significación del núcleo (modificándolo o restringiéndolo) antes de intensificarlo.

#### 4. A MODO DE CONCLUSIÓN

En este trabajo, he presentado algunas reflexiones acerca de las estructuras intensivas fijas con *hasta* y con *como*.

Para dar cuenta de la especificidad semántica de las estructuras con *hasta*, propuse considerar que su enunciación en el discurso permite el refuerzo argumentativo del verbo o adjetivo al que modifican. Especializadas en la expresión de la intensidad, las estructuras fijas **hasta+(prep)+art.def.+N** fueron caracterizadas así como internalizadores normativos, es decir como modificadores que internalizan solo la argumentación externa en PLT del término modificado.

En cuanto a las estructuras fijas **V como SN**, intenté mostrar que el agregado de *como SN* no siempre conduce a la expresión del alto grado sin alterar la significación del núcleo verbal: en algunos casos, el segmento *como SN* obliga previamente a seleccionar en la significación del núcleo ciertos discursos que serán los que aparecerán intensificados; en otros, su inclusión puede conducir a introducir, para intensificarlos, discursos nuevos que no estaban previstos en la significación del núcleo al que se aplica.

#### BIBLIOGRAFÍA

- AMOSSY, R. & A. HERSCHBERG PIERROT (1997): *Stéréotypes et clichés*, París: Nathan.
- BERTRAND, C.; M. CÁMPORA; M. GARCÍA NEGRONI & A. LESCANO: “Quelques remarques à propos du *comme* français et du *como* espagnol. Une approche argumentative”, *Cahiers du CIEL*, Univ. Paris 7. En prensa.
- BORILLO (1998): *L'espace et son expression en français*, París: Ophrys.
- BOSQUE, I. & V. DEMONTE (ed.) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.
- CANO AGUILAR, R. (1982): “Sujeto con preposición en español”, *RFE*, LXII, pp. 211-258.
- CAREL, M. y O. DUCROT (2005): *La semántica argumentativa. Una introducción a la teoría de los bloques semánticos*, Buenos Aires: Colihue.
- DE BRUYNE, J. (1999): “Las preposiciones”, en I. BOSQUE & V. DEMONTE (eds), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe. pp. 657-703.
- DE MIGUEL, E. (1999): “El aspecto léxico”, en I. BOSQUE, & V. DEMONTE (eds), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe. pp. 2977-3060.
- Ducrot, O. (1995): “Les modificateurs déréalisans”, *Journal of Pragmatics*, 24, n° 1-2, p. 145-165.
- DUCROT, O. (2000): “La elección de las descripciones en semántica argumentativa léxica”, *Discurso y Sociedad*, 2 (4), pp. 23-44.
- DUCROT, O. (2002): “Les internalisateurs”, en H. Andersen y H. Nolke (eds.) *Macrosyntaxe et macrosémantique*, Berna: Peter Lang. pp. 301-322.
- DUCROT, O. (2004): “Sentido y argumentación”, en E. ARNOUX & M. M. GARCÍA NEGRONI (eds.), *Homenaje a Oswald Ducrot*, Buenos Aires: Eudeba. pp. 359-370.
- GARCÍA NEGRONI, M. M. (1995): “Scalarité et réinterprétation: les modificateurs surréalisants”, en J. C. Anscombe (éd.), *Théorie des topoï*, París: Kimé. pp. 101-144.
- GARCÍA NEGRONI, M. M. (2003): *Gradualité et réinterprétation*. París: L'Harmattan.

- GARCÍA NEGRONI, M. M.: “Normatividad, transgresión y refuerzo argumentativo. A propósito de tres partículas escalares del español, *incluso* /*hasta*/ *aun*”, en *Homenaje a A. María Barrenechea*, en prensa.
- GROSS, G. (1996): *Les expressions figées en français*, París: Ophrys.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. *et al.* (1984): “Más sobre el sujeto ¿con? Preposición”, *Contextos*, II/4, pp. 87-128.
- MONTOLÍO, E. (1999): “Las construcciones condicionales”, en I. BOSQUE & V. DEMONTE (ed.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe. pp. 3643-3737.
- PAVÓN LUCERO, M. V. (1999): “Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio”, en I. BOSQUE & V. DEMONTE (ed.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe. pp. 565-655.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1973) *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- SÁNCHEZ LÓPEZ, C. (1999): “Los cuantificadores: clases de cuantificadores y estructuras cuantificativas”, en I. BOSQUE & V. DEMONTE (ed.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe. pp. 1025-1128.
- SCHAPIRA, Ch. (1999): *Les stéréotypes en français*, París: Ophrys.
- VENDLER, Z. (1967): “Verbs and Times”, *Linguistics in Philosophy*, Ithaca-NY: Cornell University. pp. 97-121.

**SOBRE LA IMPORTANCIA LÓGICA Y LINGÜÍSTICA DEL  
 CONCEPTO DE IMPLICATURA CONVERSACIONAL GENERALIZADA**

José María Gil

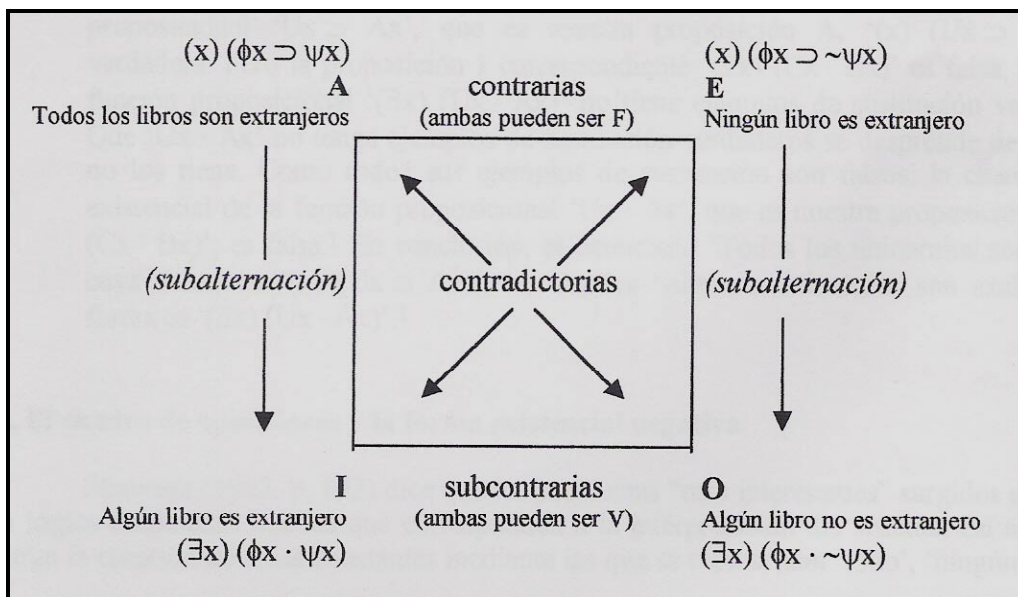
Universidad Nacional de Mar del Plata | CONICET | Argentina  
[jmgil@mdp.edu.ar](mailto:jmgil@mdp.edu.ar)

**Resumen**

Al tratar las implicaturas conversacionales, la lingüística pragmática se ha ocupado especialmente las “particularizadas” (Grice 1975). Por su parte, las implicaturas conversacionales “generalizadas” (ICG) parecen haber interesado más a los lógicos, al menos a aquellos que estudian el modo en que el uso del lenguaje incide en la verdad de los enunciados y en la validez de los razonamientos. El objetivo principal de este trabajo es demostrar que el concepto de ICG es más explicativo que el de “presuposición” en términos de Strawson (1963) porque permite mantener, sin artilugios formales, las relaciones básicas del cuadro de oposiciones aristotélico. En efecto, la idea de ICG está mucho más vinculada al modo en que usamos en lenguaje y al modo en que procesamos la información. Si bien el concepto de ICG parece menos riguroso desde el punto de vista formal, está relacionado de hecho con lo que queremos decir y con lo que pensamos. Se intenta dar así un argumento a favor de que los estudios pragmáticos son comunes a lógicos y a lingüistas.

**1. LA CUANTIFICACIÓN, EL CUADRO DE OPOSICIONES Y EL PROBLEMA DE LA SUBALTERACIÓN**

El siguiente esquema sintetiza las conocidas relaciones lógicas del cuadro de oposiciones aristotélicas:



La información que presenta es ésta:

- (a) **Incompatibilidad**, ' $\sim(A \cdot E)$ '. Un enunciado del tipo **A** es incompatible con (contrario de) un enunciado del tipo **E**. 'Todos los unicornios son azules' y 'Ningún unicornio es azul' no pueden ser, ambos, verdaderos, pero es claro que los dos pueden ser falsos.
- (b) **Contradicción**, ' $A \equiv \sim O$ '; ' $\sim A \equiv O$ '; ' $E \equiv \sim I$ '; ' $\sim E \equiv I$ '. Un enunciado del tipo **A** es contradictorio con un enunciado del tipo **O** y uno de la forma **E** los es con otro de la forma **I**. Esto es, si tenemos los enunciados 'Todos los unicornios son azules' y 'Algún unicornio no es azul' uno de los dos tiene que ser verdadero y el otro tiene que ser falso. Lo mismo ocurre con 'Ningún unicornio es azul' y 'Algún unicornio es azul'.
- (c) **Subcontrariedad**, ' $I \vee O$ '. Un enunciado de la clase **I** y un enunciado de la clase **O** no pueden ser ambos falsos. En efecto, esto ocurre con 'Algún unicornio es azul' y 'Algún unicornio no es azul'.
- (d) **El problema de la subalternación**. De acuerdo con la visión tradicional de Aristóteles **A** implica **I** y **E** implica **O**: ' $A \supset I$ '; ' $E \supset O$ '. Pero según la lógica moderna esto no es así. Como explica Copi (1953: 368-9) una proposición **A** puede ser verdadera y su proposición **I** correspondiente puede ser falsa. Si  $\phi x$  es una función proposicional que no tiene ejemplos de sustitución verdaderos, entonces, sean cuales fueren los tipos de ejemplos de sustitución que pueda tener la proposición  $\psi x$ , la cuantificación universal de la función proposicional (compleja)  $\phi x \supset \psi x$  será verdadera. Por ejemplo, consideremos la función proposicional 'x es un unicornio', ' $Ux$ '. Puesto que no hay unicornios, todo ejemplo de sustitución de ' $Ux$ ' es falso. Por ello, todo ejemplo de sustitución de la forma compleja ' $Ux \supset Ax$ ' será un enunciado condicional cuyo antecedente es falso: todo enunciado condicional que afirme una implicación material es verdadero si su antecedente es falso. Dado que todos sus ejemplos de sustitución son verdaderos, la cuantificación universal de la función proposicional ' $Ux \supset Ax$ ', que es nuestra proposición **A**, ' $(x) (Ux \supset Ax)$ ', es verdadera. Pero la proposición **I** correspondiente ' $(\exists x) (Cx \cdot Bx)$ ' es falsa, ya que la función proposicional ' $(\exists x) (Ux \cdot Ax)$ ' no tiene ejemplos de sustitución verdaderos. Que ' $Ux \cdot Ax$ ' no tenga ejemplos de sustitución verdaderos se desprende de que ' $Cx$ ' no los tiene. Como todos sus ejemplos de sustitución son falsos, la cuantificación existencial de la función proposicional ' $Ux \cdot Ax$ ', que es nuestra proposición **I**, ' $(\exists x) (Cx \cdot Bx)$ ', es falsa.<sup>1</sup> En conclusión, el enunciado 'Todos los unicornios son azules', cuya forma es ' $(x) (Ux \supset Ax)$ ', no implica 'Algunos unicornios son azules', cuya forma es ' $(\exists x) (Ux \cdot Ax)$ '.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Si en el análisis precedente se reemplaza la función proposicional ' $Ax$ ' por ' $\sim Ax$ ', se puede mostrar de manera análoga que una proposición **E** puede ser verdadera y su proposición **O** correspondiente ser falsa. Para la lógica formal, **A** e **I** difieren en el significado no sólo por la cuantificación sino también por las funciones que contienen, la función ' $\supset$ ' y la función ' $\cdot$ ', lo cual indica que, según esta concepción "formalista", **A** e **I** (y las constantes que las integran) no son tan semejantes como parecen en lenguaje natural.

<sup>2</sup> Algo análogo ocurre con las formas **E** y **O**. 'Ningún unicornio es azul', ' $Ux \supset \sim Ax$ ', no implica 'Algún unicornio no es azul', ' $Ux \cdot \sim Ax$ '.

## 2. EL CUADRO DE OPOSICIONES Y LA FORMA EXISTENCIAL NEGATIVA

Strawson (1963: 192) dice que los problemas “más interesantes” surgidos en torno a la lógica tradicional son los que corresponden a la interpretación del sistema. En este punto surge la cuestión de si las constantes mediante las que se representan ‘todo’, ‘ningún’, ‘algún’ pueden ser equivalentes a esas mismas palabras en su uso normal. Para la “interpretación ingenua” es así: el significado de las constantes lógicas debe ser (más o menos) equivalente al de las palabras ‘todo’, ‘algún’, ‘ningún’ en su uso “normal” u “ordinario”.<sup>3</sup> Por el contrario, la tesis formalista ortodoxa sostiene que no hay interpretación coherente para el sistema en su totalidad que se aproxime a la denominada interpretación ingenua.<sup>4</sup> Evidentemente, la interpretación “ingenua” difiere en mucho de la “formalista” porque para esta última “que el lenguaje de la lógica simbólica tenga una sola expresión para el significado común de un considerable número de oraciones castellanas debe considerarse como una ventaja de la lógica simbólica sobre el castellano, en lo referente a los propósitos cognoscitivos e informativos”<sup>5</sup> (Copi, 1953: 366).

Precursor de la pragmática lingüística al fin y al cabo, Strawson intenta demostrar que la tesis ortodoxa es falsa y que esta falsedad sería crucial porque demostraría que la lógica moderna ha descuidado de manera equivocada e innecesaria el uso del lenguaje ordinario.

Lo primero que hace Strawson es suponer que las formas **I** y **O** deben considerarse con alcance existencial; de este modo, **I**: ‘ $(\exists x) (\phi x \cdot \psi x)$ ’ y **O**: ‘ $(\exists x) (\phi x \cdot \sim \psi x)$ ’. Para las formas **A** y **E** hay dos interpretaciones posibles: con y sin alcance existencial. En la tabla 1 aparece la interpretación negativamente existencial.

TABLA 1

### Interpretación con la forma existencial negativa $\sim (\exists x) (\phi x \cdot \sim \psi x)$ para A

- |   |
|---|
| <p>(i) A = <math>\sim (\exists x) (\phi x \cdot \sim \psi x)</math>; (x) <math>(\phi x \supset \psi x)</math> (A es verdadero si la clase de sujeto está vacía)<br/>                 (ii) E = <math>\sim (\exists x) (\phi x \cdot \psi x)</math>; (x) <math>(\phi x \supset \sim \psi x)</math> (E es verdadero si la clase de sujeto está vacía)<br/>                 (iii) I = <math>(\exists x) (\phi x \cdot \psi x)</math>; <math>\sim (x) (\phi x \supset \sim \psi x)</math> (I no es verdadero si la clase de sujeto está vacía)<br/>                 (iv) O = <math>(\exists x) (\phi x \cdot \sim \psi x)</math>; <math>\sim (x) (\phi x \supset \psi x)</math> (O no es verdadero si la clase de sujeto está vacía)</p> |
|---|

Las consecuencias de la interpretación negativamente existencial para A y E son las siguientes:

<sup>3</sup> Uso las comillas simples (‘ ’) para marcar enunciados y las comillas dobles (“ ”) para significar que esas palabras están usadas en sentido figurado o en el sentido que le da otro.

<sup>4</sup> Strawson analiza, además de las leyes del cuadrado de oposiciones, las leyes del silogismo y las inferencias inmediatas. Tanto por la pertinencia como por el espacio destinado a un trabajo como éste me dedico exclusivamente a las leyes del cuadrado de oposiciones.

<sup>5</sup> Aunque, como el mismo Copi reconoce, esa ventaja se convierte en una desventaja desde el punto de vista retórico o de la expresividad literaria.

- (1) Lo único que se mantiene son las contradicciones: ‘ $A \equiv \sim O$ ’ y ‘ $E \equiv \sim I$ ’.
- (2) ‘ $\sim(A \cdot E)$ ’ no se cumple. A y E ya no son contrarios. ‘ $\sim(\exists x) (\phi x \cdot \sim\psi x)$ ’ y ‘ $\sim(\exists x) (\phi x \cdot \psi x)$ ’ pueden ser ambos verdaderos si ‘ $\sim(\exists x) (\phi x)$ ’ es verdadero.
- (3) ‘ $I \vee O$ ’ no se cumple. I y O no son subcontrarios. ‘ $(\exists x) (\phi x \cdot \psi x)$ ’ y ‘ $(\exists x) (\phi x \cdot \sim\psi x)$ ’ son falsos si ‘ $\sim(\exists x) (\phi x)$ ’ es verdadero.
- (4) ‘ $A \supset I$ ’ y ‘ $E \supset O$ ’ tampoco se cumplen. A no implica I si la clase del sujeto de A no tiene miembros. E no implica O porque decir ‘no hay x que sea  $\phi$  y  $\psi$ ’ no es comprometerse con ‘hay por lo menos una cosa que es  $\phi$  y no- $\psi$ ’.

### 3. EL CUADRADO DE OPOSICIONES Y LA FORMA POSITIVAMENTE EXISTENCIAL

La otra alternativa de Strawson (1963: 199) consiste en efectuar una interpretación existencial positiva. Precisamente esa interpretación es la que figura en la tabla 2.

TABLA 2

#### Interpretación con la forma existencial positiva $(\exists x) (\phi x)$

- |   |
|---|
| <p>(i) <math>A = \sim(\exists x) (\phi x \cdot \sim\psi x) \cdot (\exists x) (\phi x)</math><br/>                 (ii) <math>E = \sim(\exists x) (\phi x \cdot \psi x) \cdot (\exists x) (\phi x)</math><br/>                 (iii) <math>I = (\exists x) (\phi x \cdot \psi x)</math><br/>                 (iv) <math>O = (\exists x) (\phi x \cdot \sim\psi x)</math></p> |
|---|

Estas son las consecuencias de la interpretación positivamente existencial para A y E:

- (1) Se salva la subalternación: ‘ $A \supset I$ ’ = ‘ $\sim(\exists x) (\phi x \cdot \sim\psi x) \cdot (\exists x) (\phi x) \supset (\exists x) (\phi x \cdot \psi x)$ ’ y ‘ $E \supset O$ ’ = ‘ $\sim(\exists x) (\phi x \cdot \psi x) \cdot (\exists x) (\phi x) \supset (\exists x) (\phi x \cdot \sim\psi x)$ ’.
- (2) También se conserva la incompatibilidad de A y E: ‘ $\sim(A \cdot E)$ ’ = ‘ $\sim[\sim(\exists x) (\phi x \cdot \sim\psi x) \cdot (\exists x) (\phi x) \cdot \sim(\exists x) (\phi x \cdot \psi x)]$ ’
- (3) Sin embargo, I y O ya no son subcontrarios. Se pierde la ley ‘ $I \vee O$ ’ porque ambos pueden ser falsos si el componente positivamente existencial ‘ $(\exists x) (\phi x)$ ’ es falso.
- (4) Se da una consecuencia seria: cae la contradicción. Ya no valen ‘ $A \equiv \sim O$ ’ ni ‘ $E \equiv \sim I$ ’. Si se niega O para obtener su contradictorio obtenemos ‘ $\sim(\exists x) (\phi x \cdot \sim\psi x)$ ’. De este modo, A y O ya no se contradicen sino que solamente son contrarios, porque ambos no pueden ser verdaderos para un ejemplo dado pero ambos sí pueden ser falsos si el componente positivamente existencial ‘ $(\exists x) (\phi x)$ ’ es falso.

#### 4. LA SALIDA “FORMALISTA”

Según el análisis de Strawson (1963: 203) existe una alternativa “combinada” que permite salvar todas las leyes del cuadrado de oposiciones. Aparece expuesta en la tabla 3.

**TABLA 3**  
**Interpretación formalista “combinada”**

(i) $A = \sim(\exists x) (\phi x \cdot \sim\psi x) \cdot (\exists x) (\phi x) \cdot (\exists x) (\sim\psi x)$
(ii) $E = \sim(\exists x) (\phi x \cdot \psi x) \cdot (\exists x) (\phi x) \cdot (\exists x) (\psi x)$
(iii) $I = (\exists x) (\phi x \cdot \psi x) \vee \sim(\exists x) (\phi x) \vee \sim(\exists x) (\psi x)$
(iv) $O = (\exists x) (\phi x \cdot \sim\psi x) \vee \sim(\exists x) (\phi x) \vee \sim(\exists x) (\sim\psi x)$

La relación costo-beneficio es bastante extrema en esta interpretación. Por un lado, se mantienen todas las leyes del cuadrado de oposiciones. Por el otro, se pierde la conexión entre las constantes lógicas y sus correlatos en lenguaje ordinario como ‘todo’, ‘ningún’ y ‘algún’. Por caso, **A** incluye ‘ $(\exists x) (\sim\psi x)$ ’; no es nada plausible sugerir que si alguien dice un enunciado del tipo **I** ‘Algunos estudiantes aprobaron’ sea una condición suficiente que ninguno apruebe: **I** = ‘ $(\exists x) (\phi x \cdot \psi x) \vee \sim(\exists x) (\phi x) \vee \sim(\exists x) (\psi x)$ ’.

#### 5. LA PRESUPOSICIÓN DE STRAWSON

Sea el enunciado ‘Todos los libros de María son extranjeros’. ¿Es verdadero o falso? Veamos qué ocurre con las tres lecturas provistas en los incisos 2, 3 y 4, respectivamente:

- (a) Lectura “negativamente existencial”: **A** = ‘ $\sim(\exists x) (\phi x \cdot \sim\psi x)$ ’. Es verdadero: ‘ $\sim(\exists x) (\phi x)$ ’ es condición suficiente de verdad.
- (b) Lectura “positivamente existencial”: **A** = ‘ $\sim(\exists x) (\phi x \cdot \sim\psi x) \cdot (\exists x) (\phi x)$ ’. Es falso, puesto que ‘ $\sim(\exists x) (\phi x)$ ’ resulta incompatible con la fórmula.
- (c) Lectura “formalista”. **A** = ‘ $\sim(\exists x) (\phi x \cdot \sim\psi x) \cdot (\exists x) (\phi x) \cdot (\exists x) (\sim\psi x)$ ’. También es falso dado que ‘ $\sim(\exists x) (\phi x)$ ’ es incompatible con la fórmula.

Sin embargo, la solución debe buscarse por otro lado. Aquí Strawson acuña su renombrado concepto de “presuposición”. Es incorrecto o engañoso que un hablante use la oración ‘Todos los libros de María son extranjeros’ a menos que: (a) el hablante piense que se está refiriendo a algunos libros que cree extranjeros; (b) el hablante crea que María tiene libros; (c) el hablante piense que los libros de los que habla son de María. Al emitir el enunciado el hablante *se compromete* con respecto a la existencia de los libros de María.



De este modo, se puede decir que un enunciado  $S$  *presupone* un enunciado  $S'$  en el sentido de que  $S'$  es precondition de la verdad o falsedad de  $S$ . Digamos que  $q$  es una presuposición de  $p$  si también es una presuposición de  $\sim p$ .<sup>6</sup>

En conclusión, el punto de vista más realista parece ser que la existencia de los libros de María es una precondition necesaria no sólo de la verdad de lo dicho, sino también de que pueda ser verdadero o falso. De esta manera, los enunciados que ejemplifican las cuatro formas aristotélicas tienen valor de verdad si la clase sujeto tiene miembros (Strawson 1963: 205). Dicho de otro modo, la cuestión de si los enunciados que ejemplifican las formas aristotélicas son verdaderos o falsos es una cuestión que no surge a menos que la clase sujeto tenga miembros.

Baste señalar como último punto de este inciso que las consideraciones de Strawson son de orden pragmático: él tiene en cuenta las condiciones de uso según las cuales se interpretan los enunciados y según las cuales estos enunciados pueden tener valor de verdad:

[...] si alguien dice con una cara solemne: 'No hay un solo libro extranjero en su habitación' y luego revela que no hay ningún libro en absoluto, sentimos no que se nos haya mentado, pero sí que se nos ha hecho víctimas de una especie de ultraje lingüístico. Por supuesto que no dijo que había libros en sus piezas, de manera que no dijo nada falso. Sin embargo, lo que dijo nos daba el derecho a asumir que los había, de manera que nos ha engañado. Para que lo que dijo sea verdadero (o falso) es necesario (aunque no suficiente) que haya libros en la habitación" (Strawson 1963: 209).<sup>7</sup>

## 6. LA "IMPLICATURA CONVERSACIONAL GENERALIZADA" (ICG)

Detengámonos un inciso para advertir un tipo particular de implicación. Llega el profesor al aula y los chicos, ansiosos como siempre, le preguntan: '¿Aprobamos, profe?'. El docente contesta: 'Algunos aprobaron', un enunciado de la forma **I**, ' $(\exists x) (Ex \cdot Ax)$ '. El enunciado del profesor implica, entre otras cosas, la forma **O**, esto es, 'Algunos de ustedes no aprobaron', ' $(\exists x) (Ex \cdot \sim Ax)$ '.

Sin embargo, el enunciado 'Algunos aprobaron', ' $(\exists x) (Ex \cdot Ax)$ ', no es incompatible con 'Todos aprobaron', ' $(x) (Ex \supset Ax)$ ': de hecho, ocurre todo lo contrario, 'Algunos aprobaron' es "subalterno" de 'Todos aprobaron' en términos de Aristóteles y de Strawson.

Ahora bien, en una situación normal, el enunciado del profesor 'Algunos aprobaron' implica 'Algunos no aprobaron'. Esto que se ha implicado es lo que se denomina una implica-

---

<sup>6</sup> 'Todos los libros de María son extranjeros' y su negación 'No es cierto que todos los libros de María son extranjeros' o 'No todos los libros de María son extranjeros' *presuponen* 'Hay libros en lo de María' o 'María tiene libros'. La presuposición es requisito indispensable, entonces, para que un enunciado tenga valor de verdad. En este sentido, la presuposición **no es cancelable**: si se niega 'Hay libros en lo de María' el enunciado 'Todos los libros de María son extranjeros' deja de tener valor de verdad. Cancelar una presuposición nos hace caer en una contradicción: 'Todos los libros de María son extranjeros pero en realidad María no tiene libros'.

<sup>7</sup> Creo que en este ejemplo se advierten ideas fundamentales de la pragmática. Quien dijera 'No hay un solo libro extranjero en su habitación' y luego revelara 'no hay ningún libro en absoluto' estaría cometiendo un "abuso" en términos de Austin (1962, p. 59) o estaría incumpliendo la regla de sinceridad de Searle (1969, páginas 70-71) o violando "descaradamente" la máxima de calidad de Grice (1975, p. 516).

tura conversacional generalizada (ICG): una consecuencia lógica (no del enunciado en sí) sino de las condiciones de uso apropiado del enunciado (Gamut 1982: 219).<sup>8</sup>

A diferencia de la presuposición, la ICG es cancelable: puede anularse sin entrar en contradicción. Tal vez el profesor quiera pasarse de listo y contesta ‘Algunos aprobaron’ para después decir ‘En realidad, aprobaron todos’. Así se cancela la ICG.<sup>9</sup>

Hay una amplia variedad de estrategias mediante las que se generan ICGs. Uno de los recursos más típicos es el uso de la coordinante ‘o’, cuyo significado está lejos de agotarse en la caracterización de la lógica simbólica. Es más, parece haber una importante disparidad entre el valor de verdad de una disyunción y aquello que se comunica o implica. En condiciones normales, si alguien dice: ‘El gol lo hizo el Chango Cárdenas o el gol lo hizo el Bocha maschio’ está implicando los siguientes supuestos:

- (1) el hablante H no cree que el gol lo hizo el Chango Cárdenas.
- (2) el hablante H no cree que el gol lo hizo el Boche Maschio.
- (3) el hablante H no cree que el gol no lo hizo el Chango Cárdenas.
- (4) El hablante H no cree que el gol no lo hizo el Bocha Maschio.

Es pragmáticamente muy claro que si el hablante H supiera quién hizo el gol no usaría una disyunción, dado que la disyunción total tendría el mismo valor de verdad que el disyunto verdadero aislado; pero no hay razón para usar la disyunción completa a menos que se quiera implicar algo más. En términos de las máximas de Grice (1975, 1981) ha ocurrido lo siguiente:

- (1) H cree que ‘el gol lo hizo el Chango Cárdenas o el gol lo hizo el Bocha Maschio’ es verdadero (máxima de calidad).
- (2) H cree que O no cree que ‘el gol lo hizo el Chango Cárdenas o el gol lo hizo el Bocha Maschio’ es verdadero (máxima de cantidad).
- (3) H cree que ‘el gol lo hizo el Chango Cárdenas o el gol lo hizo el Bocha Maschio’ es pertinente (máxima de relación).
- (4) H cree que ‘el gol lo hizo el Chango Cárdenas o el gol lo hizo el Bocha Maschio’ es un enunciado entendible (modo).

Este conjunto de condiciones tiene que darse para que H use apropiadamente el enunciado en cuestión. De lo contrario simplemente diría cuál de los dos jugadores hizo el gol, sin tantos rodeos.<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> Es diferente de las implicatura conversacional **particularizada**, resultado de la violación ostensible de una máxima conversacional. Por ejemplo, un chico dice ‘Me encanta la lógica’ y todos sus oyentes entienden que quiso decir algo así como ‘Odio la lógica’; el chico ha violado ostensiblemente la máxima de calidad.

<sup>9</sup> Repitémoslo, la ICG (y también la particularizada) se puede cancelar porque no es una consecuencia lógica del enunciado sino una consecuencia lógica de un supuesto más general: el supuesto de que los hablantes somos cooperativos o pertinentes. Levinson (1983) se encarga de destacar la siguiente analogía: las implicaturas son cancelables como un razonamiento inductivo, mientras que las presuposiciones son no-cancelables, como una deducción válida.

<sup>10</sup> Los ejemplos de ICGs son numerosos. Si mi tía dice ‘Todas las galletitas de la lata son dulces’, su enunciado implica generalizadamente ‘Quedan algunas galletitas (dulces) en la lata’. Mi tía podría cancelar la ICG diciendo ‘Pero ahora no tengo galletitas; cuando haya galletitas, serán dulces’. Tal vez los actos

## 7. CONCLUSIÓN

Quiero demostrar que el concepto de ICG tiene mayor alcance que el de presuposición en términos de Strawson: satisface el requisito existencial que interesa a este autor manteniendo las leyes del cuadro de oposiciones, en particular la subalternación, de la que se prescinde en los tratados de lógica moderna (cfr. inciso 1). La idea de ICG tiene, además, una ventaja que juzgo decisiva: se mantiene en al menos un caso donde no parece haber presuposición. En síntesis, esa condición para que los enunciados aristotélicos tengan valor de verdad puede entenderse como una ICG y no como una presuposición. Consideremos estos ejemplos:

- (1) Todos los libros de María son extranjeros. **A:**  $'(x) (\phi x \supset \psi x)'$   
(2) (a) No todos los libros de María son extranjeros;  $\sim$ **A:**  $'\sim(x) (\phi x \supset \psi x)'$   
(b) Todos los libros de María no son extranjeros.  $\sim$ **A:**  $'\sim(x)\phi x; \sim(x) (\phi x \supset \psi x)'$ <sup>11</sup>  
(c) No es verdad que todos los libros de María son extranjeros.  $\sim$ **A:**  $'\sim(x)\phi x; \sim(x) (\phi x \supset \psi x)'$

Tanto (1) como su negación, cualquiera de las formas de (2), requieren (3) para tener valor de verdad:

- (3) 'María tiene libros' o 'Existen los libros de María' o 'Algún libro de María existe':  $'(\exists x)\phi x'$ .

Hasta aquí, Strawson. Casos como (4) y (5) tal vez sean algo más resbaladizos, pero concedamos que pueden interpretarse del mismo modo: digamos que también (4) y su negación (5) exigen (3) para poder tener valor de verdad.

---

de habla indirectos en términos de Searle (1975) puedan explicarse como ICGs. Si un chico le dice a otro '¿Podrías por favor darme un sobrecito de ketchup?' el chico espera obviamente no que su oyente le conteste 'sí', sino que interprete lo siguiente: 'El otro ha pedido al oyente O que O le dé a H un sobrecito de ketchup'. (Pedir es la fuerza ilocucionaria). Esta interpretación no es una consecuencia lógica del enunciado sino una consecuencia lógica de que el chico que hizo la pregunta está "usando bien" esa pregunta. Aunque de un modo excéntrico o vanamente chistoso el chico podría cancelar la ICG diciendo 'No pedí un sobrecito de ketchup simplemente te pregunté si estaba en condiciones de darme el ketchup'. Las cancelaciones suelen ser pragmáticamente anómalas o lisa y llanamente absurdas, pero no plantean contradicciones en términos de la lógica formal. Gamut (1982: 222) señala que el uso normal de la oración condicional indicativa implica que el hablante no está seguro ni del antecedente ni del consecuente. Alguien que dice 'Si las ranas son peces, entonces tienen branquias' implica que no sabe bien si las ranas son peces y si tienen branquias. Si quisiera decir otra cosa lo diría de otra manera, dado que el sistema lingüístico provee recursos más que suficientes para ello. Por ejemplo, podría afirmar 'Como no tienen branquias, las ranas no son peces', 'Si las ranas fueran peces, tendrían branquias', 'Las ranas (no) tienen branquias porque (no) son peces', etc. Algo parecido ocurre con la negación de una condicional. Si en una reunión María dice 'No es cierto que si los hijos de Pedro trabajan en la Municipalidad son afiliados a la UCR', lo que quiere decir María es que trabajar en la Municipalidad no implica ser afiliado a la UCR. Luego, quiere negar que haya una vinculación entre trabajar en la Municipalidad y ser afiliado a la UCR pero no quiere responder la cuestión de si los hijos de Pedro trabajan en la Municipalidad o de si son afiliados a la UCR.

<sup>11</sup> La oración es ambigua. Aquí la lógica simbólica nos sirve para eliminar esa ambigüedad. En otro contexto, esta forma podría representarse como equivalente de 'Ningún libro es extranjero',  $'(x) (\phi x \supset \sim\psi x)'$ .

(4) No hay un solo libro de María que no sea extranjero. **A:**  $'(x)(\phi x \supset \psi x)'$

(5) No es verdad que no hay/a un solo libro de María que no sea extranjero. **~A:**  
 $'\sim(x) (\phi x \supset \psi x)'$

En los ejemplos (1)-(2) y (4)-(5) no puede negarse o cancelarse (3) sin caer en contradicción lógica. No puede decirse 'No es cierto que todos los libros de María son extranjeros' o 'Todos los libros de María son extranjeros' y luego afirmar 'No hay libros de María' sin cometer una contradicción. Por ello (3) es una presuposición de (1)-(2) y (4)-(5). Consideremos, en cambio, este ejemplo:

(6) No hay un solo libro extranjero en lo de María. **E:**  $'(x) (\phi x \supset \sim\psi x)'$

En este caso, en el enunciado (6), ocurre lo que decía Strawson: Si alguien dice con una cara solemne 'No hay un solo libro extranjero en lo de María' y luego revela 'porque no hay ningún libro en absoluto' no sentimos que se nos haya mentado sino que "se nos ha hecho víctimas de una especie de ultraje lingüístico". Esa persona no ha dicho que había libros en lo de María, de manera que no dijo nada falso. Sin embargo, lo que dijo nos daba el derecho a inferir que los había: por ello nos ha engañado.<sup>12</sup> Son las condiciones de uso las que nos llevan a inferir que 'hay libros en lo de María' es un requisito para que (6) sea verdadero o falso, para que (6) tenga valor de verdad. El enunciado (6) no es lógicamente incompatible con (7):

(7) De hecho, no hay ningún libro en absoluto.  $'\sim(\exists x)\phi x'$ .

Vuelve a ser complicado el análisis de la negación. En efecto, para negar (6) tendríamos (8), que parece presuponer (3): no podría negarse (3) sin contradecir a (8).

(8) No es verdad que no hay un solo libro extranjero en lo de María. **~E:**  $'\sim(x) (\phi x \supset \sim\psi x)'$

En conclusión, me parece que el ejemplo (6), un caso como el que brinda el mismo Strawson, resulta crucial porque (6) exige (3) para poder tener valor de verdad. Pero (3) puede cancelarse porque (6) no es incompatible con (7), la cancelación de (3). Por lo tanto, *aquello que se requiere para el valor de verdad de (6) no es una presuposición sino una ICG*, una implicación lógica del supuesto de que el hablante está siendo cooperativo o, como dicen Sperber y Wilson (1995), pertinente.

De este modo, el concepto de implicatura conversacional generalizada (ICG) permite mantener todas las leyes del cuadro de oposiciones con un alcance mayor que el de presuposición, que no abarcaría ejemplos como (6). Lo importante es que, más allá de la terminología, en la elaboración y en la comprensión de enunciados efectuamos inferencias pragmáticas como las que, desde Grice, se denominan ICGs. De esta manera, a las

---

<sup>12</sup> El engaño es pragmático. Para la semántica formal lógica no hay engaños, hay incompatibilidades o contradicciones.

teorías pragmáticas le corresponderá explicar ciertos aspectos del significado que están mucho más allá de la lógica. Y la lógica, concebida como la ciencia formal de los razonamientos, tal vez diga bastante pero relativamente poco acerca de cómo pensamos.

#### **BIBLIOGRAFÍA**

- AUSTIN, J. L. (1962): *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona: Paidós, 1988.
- COPI, I. (1953): *Introducción a la lógica*, Buenos Aires: Eudeba, VV.EE.
- GAMUT, L. T. F. (1982): *Introducción a la lógica*, Buenos Aires: Eudeba, 2002.
- GRICE, H. P. (1975): “Lógica y conversación”, en Luis M. Valdés Villanueva (ed.), *La búsqueda del significado*, Madrid: Tecnos, 1991. 511-530.
- GRICE, H. P. (1981): “Presupposition and Conversational Implicature”, in G. GAZDAR (1981) (ed.) *Radical Pragmatics*, New York: Academic Press, 183-198.
- LEVINSON, S. (1983): *Pragmática*, Madrid: Teide, 1989.
- SEARLE, J. (1969): *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*, Barcelona, México y Buenos Aires: Planeta-De Agostini, 1994.
- SEARLE, J. (1975): “Actos de habla indirectos”, *Teorema*, VII/1, 1977. 23-53.
- SPERBER, D. & D. Wilson (1995): *Relevance. Communication and Cognition*, 2º edición, Oxford y Cambridge (EUA): Blackwell.
- STRAWSON, P. F. (1963): *Introducción a una teoría de la lógica*, Buenos Aires: Nova, 1971.

## ADJETIVAS INORDINADAS DE RELATIVO CON FUNCIÓN DEÍCTICA Y SUBJUNTIVO

Armando González Salinas

Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León | México  
[armandogsalinas@yahoo.com](mailto:armandogsalinas@yahoo.com)

### Resumen

Este estudio pragmalingüístico (o socio pragmático) se basa en el habla de tres grupos socioeducativos de hombres y mujeres en Monterrey, México y del uso que hacen de expresiones de relativo deíctico como un subgrupo de las frases adjetivas inordinadas. El conjunto sintáctico *lo que + subjuntivo* se comporta de una manera singular que se analiza, describe y clasifica dentro del contexto entrevista desde perspectivas tanto semánticas como pragmáticas. Esta estructura no cuenta con antecedente explícito, definido o específico y su significado es lógicamente referencial hacia algo que no está necesariamente presente en el texto, en el universo del discurso sino en la mente de (mundo compartido por) ambos participantes en el acto comunicativo en cuestión. En la mayoría de los casos, el valor de relativo que muestran es indefinido y la existencia del referente en el contexto del discurso no es exhaustiva. El objetivo aquí es el de discutir las características discursivas particulares que justifiquen su inserción como deícticas y el papel que juegan como implicaturas tanto convencional como conversacional. Una expresión deíctica como tal no puede asignársele valores de verdad fuera de su contexto puesto que su interpretación siempre depende de por quién, cuándo y dónde se expresa. Este estudio trata las expresiones deícticas que regularmente llevan el pronombre *lo* (poco frecuentemente *la* y sus respectivos plurales) y su referente puede ser un sustantivo, un concepto, una idea o una acción, más el relativo *que*, que junto con *lo* forman la relación estructural de pronombre relativo deíctico *lo + que*. Como tal, entonces, el uso de una expresión como 'lo que tenga' (u otro verbo en subjuntivo) es un mecanismo conversacional o discursivo que en términos de la pragmática se llama *implicatura*, y que puede ser convencional o conversacional. Esta expresión tiene un antecedente exofórico común a ambos usuarios de lengua. El concepto 'presuposición' es un elemento relacionado con las oraciones en modo subjuntivo en contraste con las de 'no subjuntivo' (indicativo o imperativo). Las máximas de conversación de H. P. Grice (1967) explican el propósito discursivo de dichas expresiones deícticas. Varios ejemplos se presentan descritos en detalle representando los tres grupos socio educativos aludidos. Este estudio compara, contrasta y clasifica lo que otros autores han discutido al respecto pero que no han atinado en percibir la forma en que se usan en el habla de la comunidad de Monterrey. No hay otro estudio, hasta la fecha, que contemple estas expresiones como han sido documentadas, analizadas y clasificadas aquí.

### 1. EL SUBJUNTIVO EN ESTRUCTURAS HIPOTÁCTICAS ADJETIVAS

Se trata de estructuras subordinadas (inordinadas) a un sintagma nominal para modificarlo, calificarlo o identificarlo. Cualquier posición en la que ocurra un sustantivo dentro de una oración es susceptible de aceptar una oración incrustada, de ahí inordinadas, de este tipo con la misma función que un adjetivo. Con estas proposiciones adjetivas se establece una relación de dependencia por medio de la cual la oración degradada, precedida por un pronombre relativo, o de relación, proporciona un dato adicional respecto del sustantivo antecedente al que modifica. Dato que puede, en la

mayoría de los casos, aceptar la alternancia modal con las consabidas consecuencias, así como restricciones, de orden semántico y/o pragmático correspondientes.

En la mayoría de los acercamientos descriptivos de gramática a este respecto, tanto los tradicionales como los contemporáneos, se puede observar un genuino interés por encontrar argumentos definitorios que potencien el papel que estas oraciones adjetivas ejercen, sintáctica, semántica y pragmáticamente, en los múltiples contextos en donde ocurren y en los que la opción modal subjuntivo versus indicativo se evidencie. Ocioso resulta aceptar que los resultados sean, a la fecha, concluyentes y definitorios.

Las estructuras adyacentes que el sintagma nominal acepta como modificantes conllevan un diverso conjunto de funciones sintáctico gramaticales entre las que se destacan como primarias las proposiciones sustantivas, secundarias las que son adjetivas, y terciarias las adverbiales. Las primarias son las sujetivas y las de predicado verbal: objetivas directas e indirectas. El grupo de oraciones secundarias con función adyacente, considerado por varios autores<sup>1</sup> como el más numeroso e importante, es el que Hernández Alonso distingue como inordinadas<sup>2</sup> de relativo. El pronombre relativo *que*, reproductor de su antecedente, es el de mayor frecuencia y por ende el más importante por ser el elemento que sirve de nexo entre la oración inordinada y la oración principal. Bello lo identificó como adjetivo sustantivado de todo género, número y persona (§ 303). Esta forma pronominal también admite ir acompañada de artículos y preposiciones, aunque en muchos de los casos la presencia de ellas pueda tener funciones asociadas con los adverbios de lugar, tiempo, modo, razón. Cuando los pronombres relativos *que* y *quien* se usan sin antecedente expreso la estructura adjetiva recibe el nombre de relativa de generalización. Pérez Saldanya (1999) se refiere a subjuntivo de indeterminación con relativa sin antecedente de mención genérica con *quien*, y particular con artículo definido más *que*. En las combinaciones *el, la, lo, las, los + que*, los pronombres antes del relativo son su antecedente y en el caso de *quien(es), como, donde, cuando, según y cuanto* llevan consigo su propio antecedente, (Borrego *et al*, 1998). El pronombre relativo quizá segundo en importancia es *el cual*, antes que sus correspondientes formas en femenino y plurales.

Existen dos tipos de construcciones adjetivas a saber: las *especificativas*, también llamadas determinativas o restrictivas, y las *explicativas*, no restrictivas, indeterminativas, o incidentales, como Bello las nombró (§307). Las proposiciones del primer tipo son las únicas, en general, que pueden aceptar la variación modal, así en *Necesito un bolígrafo que tiene / tenga tinta roja*, con ambos modos, el sustantivo es específico. Con indicativo significa que el antecedente es concebido por el hablante como existente en su realidad, o en el mundo concreto del universo del discurso, lo que añade valor de verdad al contenido de la cláusula adjetiva con el que se compromete, desde el punto de vista pragmático. Con el subjuntivo, por el contrario, el objeto no ‘tiene que’ existir pero de ser así, el hablante no se compromete con el valor de verdad de la existencia de aquél. Una cláusula explicativa o incidental es aquella que se incrusta en una principal mediante pausas marcadas a la hora de recitarlas y con comas en forma escrita, como en: *Aquel muchacho alto, que lleva camisa azul, se llama Ricardo*, forma por la cual se agrega información que es circunstancial y, por lo tanto, no necesaria para la comprensión del enunciado completo. También puede definirse como adjetiva apositiva.

---

<sup>1</sup> Cfr. Hernández Alonso (1989), Porto Dapena (1991), Borrego *et al* (1998).

<sup>2</sup> Es un término que se refiere a las estructuras que afectan a un solo elemento de la oración principal. El propio Hernández Alonso reconoce haber sido acuñado por Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña en 1947, Gramática Castellana, Buenos Aires: Losada.

Este estudio solamente recoge las adjetivas especificativas para el análisis del uso del subjuntivo y sus posibles alternancias con el indicativo. La razón que domina este criterio de selección obedece al hecho de que suele ser el escrito, más que el discurso oral, el medio que resulta más propicio para que se presenten oraciones de relativo explicativas.<sup>3</sup> Lo anterior lo confirma el otro hecho de que no se encontró más de un solo caso. En él se advierte que la pausa no se transcribió por omisión o porque realmente no se dio.

1.

/ íbanos a pasar los dos solos / o sea / el muchacho que en paz descanse / y yo tenía miedo. (GBH) (Entr. 254)

Borrego *et al* en su R. 56 explican que en ciertas locuciones populares, como la de la muestra 1., son oraciones de relativo cuya forma es de tipo explicativa y su contenido semántico expresa un deseo del hablante, a pesar de tener un referente explícito. Pérez Saldanya, añade que el carácter no específico que adquiere la construcción nominal en subjuntivo es la razón que fácilmente explica el que no se emplee en las adjetivas explicativas, salvo casos como éste.

Todo parece indicar que en la literatura, más bien moderna, que versa sobre las construcciones adjetivas sobresalen los siguientes conceptos: *especificidad*, *existencialidad*, *determinación*, *referencia*, *restricción*, *obligatoriedad*, y por último *opacidad*, el más reciente entre los autores consultados. Los primeros cinco se relacionan entre sí, se intercambian y emplean sin ejercer mayor cambio significativo de consideración. La especificidad contemplada como característica binaria [+/- específico] implica, en la selección de modo, otra relación binaria coincidente o consecuente, [+/- existencia]. Positivas las dos operan con indicativo, aun y cuando la existencia se conciba sólo en el universo del discurso del hablante, y como negativas con subjuntivo, con el argumento añadido de que el emisor que selecciona esta última, no quiere, no puede, o simplemente decide no afirmar la existencia del antecedente. Así en *Compra una casa que tiene / tenga cinco recámaras*, con indicativo la casa existe, al menos en la mente del que la profiere, o en el contexto compartido por hablante y oyente, mientras que con subjuntivo, sólo se señala que el sintagma nominal antecedente pertenece a una clase general no concreta que puede ser cualquiera que la represente y que puede o no existir. Igual habría significado si se hubiera usado el artículo definido *la* en vez de *una*, con lo que la determinación, la referencia y la restricción del objeto en cuestión, siguen siendo las correspondientes para cada modo.

Para Bustos (1986: 209 y ss.) la selección modal tanto para las completivas como para las relativas responde a y se explica mediante criterios pragmáticos diferentes de los fenómenos presuposicionales semánticos. Si se escoge el indicativo se debe a una implicatura *convencional* porque se parte del hecho que el oyente infiere que el hablante sabe o cree saber el valor de verdad del complemento, si escoge el subjuntivo obedece a una implicatura *conversacional* por la que el oyente infiere que el hablante no sabe o bien cree posible el valor de verdad del predicado, aun con la negación del enunciado mismo. Con indicativo, además, atendiendo a la máxima conversacional de cantidad (Cfr. Grice, 1975, Siva Corvalán, 2001) existe una mayor contribución informativa conversacional que la que se pueda dar con subjuntivo. Más adelante se explicitan los crite-

---

<sup>3</sup> Cfr. Pérez Saldanya (*op. cit.*: 3257).



rios a este respecto por así convenir a la descripción de las oraciones de relativo deíctico, un grupo reducido pero significativo.

El concepto de *opacidad* referencial que maneja Pérez Saldanya (1999: §50.1.2) (coincide con Manteca Alonso), lo toma de la terminología que se usa en la lógica de predicados, la cual menciona que hay oraciones que contienen un elemento creador de contextos opacos que es el equivalente a un elemento modalizador. Con lo anterior, se entiende por enunciado opaco aquél que suspende el carácter referencial de los SSNN (sintagmas nominales). El artículo de este autor se basa en una comparación que implica y, por tanto, indica la relación que existe entre las oraciones completivas dependientes de verbos asertivos, volitivos (coincide con Porto Dapena) e indicadores de valor deóntico (obligación, necesidad o permiso) o bien epistémico (probabilidad o eventualidad). Estos valores representan y contienen las diferentes clases de elementos creadores de opacidad que se manifiesta en las proposiciones adyacentes adjetivas que admiten la alternancia modal. El ejemplo que presenta es: *Busco un libro en el que se {analiza / analice} el modo en las oraciones de relativo*, en la que identifica al verbo *buscar* como el elemento creador de opacidad. Este verbo proporciona un contexto adecuado en el que un SN (sintagma nominal) indefinido puede o no interpretarse como existente. Comprueba lo que argumenta al sustituir *buscar* por *leer* en donde el SN adquiere y contiene una interpretación existencial en la que ya no cabe el subjuntivo porque con él el relativo no tiene independencia informativa.

No obstante todas las posibilidades de alternancia modal, varios de los autores citados coinciden de alguna manera u otra con Pérez Saldanya en que el modo indicativo es el modo de la aserción y el subjuntivo el de la no-aserción como principio general, afirmación que emparenta con los criterios de las estructuras hipotácticas nominales o sustantivas, por lo que las mismas reglas que operan para unas lo hacen para las otras. Postulado que ya ha discutido Togeby (1953: 43) cuando dice ‘...le mode de la proposition relative est soumis aux mêmes règles que celui de la proposition complétive’.

### 1.1. Adjetivas inordinadas de relativo

En este estudio se presentan tres tipos de adjetivas inordinadas (256 muestras). El primer grupo se divide en tres subgrupos de acuerdo al carácter obligatorio del subjuntivo, con todas las reservas que ello implica, y perspectiva temporal de futuro (136 muestras, 62.39)

A través de los ejemplos se discuten las posibilidades de variación y obligatoriedad. El segundo grupo lo integran un conjunto de muestras que por su conformación sintáctica, carácter significativo y ajustamiento a criterios pragmáticos predominantes se identifican como ‘locuciones deícticas de relativo’ que prácticamente sólo admiten subjuntivo. El uso de indicativo en ellas, que no se dio en este estudio, le impregnaría un valor de aserción absoluto. (68 muestras, 31.19%). El tercer grupo lo conforman las adjetivas llamadas adnominales que llevan un sustantivo + una preposición antes del pronombre relativo *que*, (14 muestras, 5.42%). Los grupos primero y tercero se ajustan, en la medida de lo posible, a la nomenclatura que Moreno de Alba propuso en su estudio para proposiciones de esos tipos y que aquí se complementa con otros argumentos tanto sintácticos como semánticos y pragmáticos.

### 1.1.1. Deícticas de relativo ‘lo + que + subjuntivo’

Este estudio pragmlingüístico (o socio pragmático) se basa en el habla de tres grupos socioeducativos de hombres y mujeres en Monterrey, México y del uso que hacen de expresiones de relativo deíctico como un subgrupo de las frases adjetivas inordinadas. El conjunto sintáctico *lo que + subjuntivo* se comporta de una manera singular que se analiza, describe y clasifica dentro del contexto entrevista desde perspectivas tanto semánticas como pragmáticas.

Este tipo de estructuras no tiene antecedente explícito, determinado, o específico y su significado es lógicamente referencial a un antecedente que no necesariamente está en el texto, o el universo del discurso, sino en la mente (mundo compartido por) de ambos participantes del acto comunicativo en cuestión. En la mayoría de los casos el valor del relativo es indefinido y la existencia del referente en el contexto discursivo no es exhaustiva.

Deixis es un término que en griego significa ‘mostrar’ o ‘señalar’, cuyo empleo y caracterización en la lingüística moderna son de amplia aplicación y funciona como eslabón entre la semántica y la pragmática. Su sentido actual ha venido aplicándose a otras categorías lingüísticas asociadas a uno u otro campo, según la teoría de que se trate. Tanto ha llegado a expandirse su definición original que ahora se emplea para explicar casos de deixis discursiva (como lo es aquí) y deixis social (Oxford concise dictionary of Linguistics 1997: 90). El término ‘expresión deíctica’ acuñado por el filósofo C. S. Peirce de la lógica formal, se aplica a expresiones lingüísticas cuya designación depende del contexto de una situación discursiva específica. A una expresión deíctica no se le puede asignar valores de verdad fuera de su contexto ya que su interpretación siempre depende de por quién, cuándo y dónde fue enunciada (Routledge Dictionary of Language and Linguistics 1998: 116, mi traducción).

En este estudio se trata de expresiones que llevan comúnmente *lo* (pocas veces *la* o sus respectivos plurales) como pronombre cuyo referente es un sustantivo, un concepto, una idea, o una acción, más el pronombre relativo *que*, que junto con *lo* forman la relación estructural de pronombre relativo deíctico *lo + que*. Como tal, entonces, el uso de una expresión como ‘lo que tenga’ (u otro verbo en subjuntivo) es un mecanismo conversacional o discursivo que en términos de la pragmática se llama *implicatura*, y que puede ser convencional o conversacional. Convencional, cuando es parte del significado oracional, contextual, convencional que, sin ser expresado literalmente, los usuarios de la lengua conocen y comparten. Por tanto ‘lo que tenga’, en el contexto de una explicación de lo que se le pone al arroz cuando se prepara, *implica* que habiéndose mencionado algunos condimentos que se le agregan, también se le pueden poner otros semejantes que se ‘tengan’ o ‘tienen’ disponibles en casa que no se mencionan como antecedentes en el texto y que ambos participantes del acto de habla conocen, entienden. Una implicatura convencional no puede cancelarse sin que el hablante se tenga que contradecir o corregir, pero sí se puede reconstruir mientras exista una paráfrasis que diga lo mismo señalando la implicatura o lo implicado en cuestión. En el caso de la preparación del arroz, la expresión ‘lo que tenga (yo / usted / uno)’ puede substituirse con la paráfrasis ‘condimentos semejantes’, puesto que se presupone, o entiende que eso es a lo que se alude, lo que se señala por la deixis, y las ‘presuposiciones’ a partir de Karttunen y Peters (1979) se interpretan como implicaturas convencionales. Nótese que la persona que alude el verbo de la oración subordinada es tácita. Puede ser la primera persona, lo más común, pero también puede ser la segunda formal *usted*, o un pronombre impersonal como *uno* que implique las dos y hasta una tercera, cualquiera, dependiendo del caso. El concepto ‘presuposición’, del cual ya se habló en otro

momento, es un elemento relacionado con las oraciones en modo subjuntivo en contraste con las de ‘no subjuntivo’ (indicativo o imperativo).

Para confirmar la inclusión de las expresiones con *lo que* + *subjuntivo* como deícticas, se le añadió una paráfrasis entre paréntesis a cada una de las instancias subrayadas, al finalizar la muestra del texto en que aparecen, misma que hace referencia al tipo de señalamiento (deixis) del pronombre relativo en cuestión y que como tal entonces puede ir tanto en indicativo como en subjuntivo.

Con el fin de confirmar los criterios pragmáticos se aclara que una implicatura conversacional, por otro lado, es cuando responde a la necesidad del acto comunicativo de que se trate o en el que se esté involucrado. Éstas pueden ser generalizadas, si aparecen en cualquier contexto en condiciones normales, y particularizadas, si sólo aparecen en ciertos contextos enunciativos (Routledge Dictionary of Language and Linguistics 1998: 221). Como se ha podido advertir, de acuerdo con las propuestas de Bustos, citado antes, la pragmática del español parece indicar que el subjuntivo en completivas y en adjetivas relativas responde a implicaturas conversacionales, sin embargo, con este tipo de locuciones íntimamente relacionadas sintácticamente con las de relativo, aparece una contradicción, o al menos una modificación importante, ya que las características de las implicaturas convencionales se adaptan singularmente a estas expresiones deícticas con subjuntivo y no con indicativo. A pesar de que se admita el indicativo como gramatical, lo usual, ‘normal o natural’, es que vayan en subjuntivo, como se encontraron en este estudio.

En la siguiente página se presenta un cuadro que explicita las condiciones de las implicaturas que se están mencionando, con el fin de aclarar la explicación que de ellas se desprende más adelante.

IMPLICATURAS	CARACTERÍSTICAS
Convencionales	1. Forman parte del significado oracional, contextual, convencional, 2. su significado no es expresado literalmente, 3. los usuarios de la lengua conocen y comparten.
Conversacionales	1. Responden a una necesidad del acto comunicativo, 2. pueden ser: a. generalizadas: en cualquier contexto en condiciones normales, b. particularizadas: en contextos enunciativos específicos.

Se puede decir que estas expresiones deícticas de relativo comparten características tanto de implicaturas convencionales como conversacionales. Por un lado, coinciden en adaptarse a las tres descripciones de las convencionales, y de las conversacionales, a 1 y 2 b, aunque con menor fuerza, intención o efecto, pero sin contradicción aparente entre las dos implicaturas.

Bustos (1986: 223 y ss) al mencionar las propiedades semántico-pragmáticas de la subordinación de las adjetivas relativas, y aun adverbiales, afirma lo siguiente:

A diferencia de lo que ocurre con la subordinación completiva, el valor de verdad de la oración subordinada, o la creencia del hablante en ese valor de verdad, es independiente de que el hablante se refiera a sí mismo o no con su preferencia. ...El empleo del indicativo por parte del hablante en las oraciones de relativo o subordinadas circunstan-

ciales, en que tiene la posibilidad de escoger como alternativa el modo subjuntivo, es un procedimiento convencional que éste emplea (incluso inconscientemente) para manifestar sus actitudes hacia el valor semántico de verdad de las oraciones en tal modo.

Aunque este autor se refiere más al inusual comportamiento del indicativo, en el caso aquí discutido, es mi opinión que es el del subjuntivo el que se aparta del estándar pragmático en el que el valor semántico de verdad de la estructura hipotáctica no es determinante. Sin embargo, sí lo es el propósito informativo que conlleva. Es un procedimiento que permite al hablante progresar en la dirección que el intercambio comunicativo lo induzca dentro del contexto compartido con el oyente que a su vez constituye el universo del discurso de base común a ambos.

El uso de expresiones deícticas de relativo ‘lo que + subjuntivo’ interpretado como implicatura convencional (y conversacional) responde a las máximas de conversación de donde estas implicaturas derivan, concretamente a la de *cantidad*, que se explica adelante. Dichas máximas, que son un conjunto de principios que gobiernan el acto comunicativo y siguen los interlocutores, provienen de casos especiales a los que H. P. Grice, en una conferencia dada en 1967 denominó en conjunto como el Principio Cooperativo. Las máximas son cuatro y deben operar durante el intercambio comunicativo: 1. la de *calidad*, por la que los hablantes no deben decir nada que consideren falso o de lo que no tengan suficiente evidencia para asegurar como verdadero; 2. la máxima de *cantidad*, por la que se espera que no se dé ni menor ni mayor información de la que se necesite en el MOC (momento de la comunicación); 3. la máxima de *relación* o *relevancia*, por la que se espera que la información dada sea relevante y al caso; y 4. la máxima de *manera* o *forma*, por la que se espera claridad, brevedad, orden y no ambigüedad (Oxford concise dictionary of Linguistics 1997: 219).<sup>4</sup>

En el caso de las expresiones deícticas en discusión, se acomodan para responder de una manera u otra a las cuatro máximas pero, como se mencionó antes, es a la máxima de *cantidad* que se adecuan más, puesto que en los ejemplos hallados se perciben como un mecanismo discursivo que permite reducir la información proporcionada al mínimo necesario de entendimiento entre hablante y oyente. También responden a las máximas de *calidad*, cuando el hablante evita dar información adicional para atenerse a lo que es verdadero o válido para él, y dejar en libertad al interlocutor de interpretarlo así (el valor semántico de verdad que se mencionó antes y que es secundario); de *relación* o *relevancia*, cuando la expresión deíctica escogida da muestra de adaptarse al contexto de que se trata, en muchos de los casos con ejemplos explícitos aclaratorios y; de *manera* o *forma*, cuando por medio de esa expresión se es breve, conciso y más o menos conclusivo del tema actual. Estas expresiones deícticas sirven al usuario de lengua para darse oportunidad de abundar más en otros aspectos del mismo tema o para pasar a otro, que puede o no estar relacionado.

El uso del subjuntivo en estas locuciones no es totalmente obligatorio puesto que al usar paráfrasis de interpretación se pueden usar formas tanto del indicativo como del subjuntivo. En todo caso es el indicativo el que está condicionado a la necesidad de ofrecer más información. La idea de futuridad está implícita de alguna manera, aunque no absoluta, al escoger el subjuntivo. Cabe mencionar que en muchos de los casos se puede hacer referencia a algo que ha sucedido, por tanto, con la idea de anterioridad y efectivo en el presente o MOC (momento de la comunicación), como se verá en los ejemplos adelante. Esto también indica opacidad referencial inducida tanto por el pro-

---

<sup>4</sup> La traducción de la información obtenida de ambos diccionarios es propia. Cfr. Silva Corvalán (2001, *op. cit.* consultada después de esta traducción).

nombre *lo* y el relativo *que* como por el modo subjuntivo y la modalidad epistémica que lo impreciso, dudoso, potencial indica. Con esto se quiere hacer notar que el valor temporal de las formas del presente de subjuntivo, de difícil definición en tiempo real, de límite y extensión, así como debido a la hipoteticidad que de por sí conlleva, no es en ningún momento preciso, ni señala un ‘tiempo’ en particular. En estos casos la forma verbal presente de subjuntivo puede considerarse ‘atemporal’ tanto como lo es dudosa la referencia a lo irreal. Por ejemplo en:

2.

E: ¿Y por qué variaba / no / no sabes tú?

I: Pus no sé / m'imagino que por ejemplo / qu'el de / Purina / según este / los clientes que tam'ién ellos tengan a su vez ¿vedá? / de que... / según el ganado que haiga en / cada región / lo que se consuma / 'ton's ellos / m'imagino que a la mejor... / almacenan / o... / siempre si 'sté / no sé si / siempr'estarán al día / de que / vendiendo nomás lo que s'esté ocupando (GBH) (Entr. 377)

En este caso se está hablando, como contexto referencial, de pedidos de alimentos que un propietario de aves o ganado realiza para sus animales. Con la locución deíctica no se acierta ni concreta nada en cuanto al alimento en sí, ni a la cantidad que se consume, ni el ganado o aves en particular, como tampoco hace alusión a ningún tiempo en particular, a pesar de estar por forma sintáctica en presente, la primera, y la segunda en progresivo, de valor aspectual sin referente temporal determinado.

*Lo que se consuma*, se puede parafrasear como *el producto alimenticio que se consume / puede consumir*, en el local donde se vende, o por el animal o ave que se críe, con presente de indicativo pero con cambio si no de significado mayor, sí de intención comunicativa. En la segunda muestra, *lo que s'esté ocupando* equivale a: *el(los) producto(s) alimenticio(s) para animales que se está(n) / puede(n) estar necesitando*, con presente progresivo y el consabido cambio de fuerza ilocutiva. En ambos casos la referencia del relativo es exofórica, es decir, fuera del universo discursivo de ambos participantes pero que los dos comparten y entienden. Los participantes de este acto comunicativo conocen la marca comercial ‘Purina’ como nombre genérico de alimentos para animales. El antecedente no solamente puede ser exofórico, que es el más común, también puede ser anafórico, si hay una alusión antes, o catafórico después pero la mención o alusión no tiene que ser literal, puede entenderse implícitamente –véase ejemplos adelante. Este recurso comunicativo es una manera de complementar la idea para permitirse decir algo más, ya sea de lo mismo o de otro tema relacionado o no.

Generalmente, en estos casos no hay verbo matriz inmediatamente anterior que se pueda relacionar como antecedente con la significación de la expresión deíctica. Si lo hubiera, clasificaría entonces como objetiva directa del tipo 4 c) que tiene como antecedente la mención de algo más o menos concreto que se encuentra dentro del texto, por ejemplo, *vendiendo nomás lo que se esté ocupando, la requisición o lo que necesite el cliente* (GBM). En la que se aprecia que *lo que se esté ocupando* es deíctico y en *lo que necesite* se refiere a eso que requiere el cliente, el pedido hecho.

He aquí ejemplos de lo que se ha venido llamando expresiones deícticas de relativo con la paráfrasis correspondiente entre paréntesis:

3.

E: La colombiana / ¿a usted cuál le gusta?

I: Pos yo... / la que sea

E: La que le pongan (Risa)

I: Sí / pos ahí / la que pongan ellas (Risa) / sí (GAM) (Entr. 158)

Paráfrasis: (la música que sea, cualquier tipo de música: exofórico) (la música que tocan/ponen ellas [las hijas]: exofórico)

4.

E: De tortilla / ¿y qué se le pone? (a las tostadas)

I (2): El chile...

I: Pus.../ lo que / quiera echarle uno ahí (GAH) (Entr. 663)

Paráfrasis (de las cosas que se le ponen a la tostada, las cosas que a uno le gustan: frijoles, queso, aguacate, lechuga, pollo, crema. Antecedente exofórico)

5.

E: Hacen mucha comida ¿no? / para Navidad

I: Sí / ponen los / ponen en la mesa y ¡órale! a comer / ándale

E: ¿Como bufet?

I: Lo que tú quieras agarrar (GBH) (Entr. 454)

Paráfrasis: (el platillo de tú gusto o preferencia que hayan cocinado y puesto para escoger y comerlo: Antecedente exofórico)

6.

porque la crisis en la qu'estamos / pues es / política / es económica o lo que tú quieras creer pero / estoy contribuyendo / a... / a lograr algo / efectivo / en mi país (GCM) (Entr. 551)

Paráfrasis: (u otro tipo de crisis, social, religiosa, de valores que tú quieres creer que es: Antecedente exofórico)

7.

para confirmar que lo que se ha mandado sea congruente con lo que yo le encuentro al enfermo / una vez que hay una congruencia y una / cuando se ha / hago una revisión / y hay congruencia /entre el paciente / laboratorio / lo que yo estoy examinando / e... / pues se plantea el tratamiento le decía tanto de / radioterapia / o de quimioterapia según lo que convenga al paciente / se le... (...) (GCH) (Entr. 533)

Paráfrasis:(según / dependiendo del tratamiento que conviene al paciente: Antecedente anafórico)

Como se mencionó antes, pueden encontrarse casos en que el antecedente se mencione antes o después de la expresión con *lo que* y entonces el referente es anafórico como en 6, o catafórico como en:

8.

‘/ según de lo que traiga ganas / si traigo ganas de ir al cine / pos vamos al cine  
‘(GCH) (Entr. 543)

No se incluyen las instancias de *lo que + subjuntivo* cuando está adherido a un adjetivo como ‘todo’, y que va asociado a un verbo matriz antes o después. Como se sabe, la categoría que el ‘todo’ abarca es exhaustiva como en, *todo lo que sea cocina, todo lo que sea deporte, todo lo que tenga que ver con agua, todo lo que haya sobre tecnología* y frases semejantes, con verbos matrices como *prefiero, o me gusta* y que son de relativo pero no deíctico precisamente; en cambio en

9.

todo lo que se quiera volar uno ahí (GBH) (Entr. 254)

sí corresponde porque se refiere a *mercancía* de una tienda, sustantivo que no se menciona literalmente, que es de antecedente exofórico y que emisor y receptor entienden. De la misma manera que *ahí* se refiere deícticamente a ‘tienda’ (lugar).

Otro ejemplo en el que no es tan propicio hablar de expresión deíctica es el caso en el que *lo que + subjuntivo* se usa como apoyo de lo que se dice antes y después de la frase, como en la muestra cuyo tema es el conocimiento adquirido por estudios como en la siguiente muestra:

10.

i me quedo nada más con lo mío / enton's yo no'stoy colaborando con ese granito de arena /

(...) /o sea / por más pequeño que sea / lo que yo pueda dar / eso está contribuyendo / a lo / a lo mucho o a lo poco / que yo pued'hacer crecer / a una persona.  
(GCM) (Entr. 551)

En esa instancia, precedida por una frase concesiva y seguida por una oración de verbos prepositivos (contribuir a, y hacer crecer a), se clasifica como de relativo 2: con subjuntivo relativamente obligatorio y con temporalidad indicadora de futuro, con referente casi explícito, *el granito de arena = contribución*. Tampoco es el caso en oraciones de sustantivo (sujetivo o predicativo) + ser + oración (sujetiva o predicativa) como en:

11.

lo que'llos necesitan es tu apoyo y tu afecto / y qu'estés ahí con ellos siempre,

que está en orden inverso y en el que *apoyo* es el *lo que* de la oración. Es una muestra de GCM maestra de primaria. Se mencionan estos contraejemplos por ser los que se discuten en los textos que tratan de valores y usos del indicativo al subjuntivo.

La expresión concreta (y/o) *lo que (tú) quieras* que una mujer del grupo C usa frecuentemente, es una expresión que puede considerarse frase hecha, como la clasifica Moreno de Alba, pero frases como éstas son las que particularmente ejemplifican el recurso comunicativo de un/a informante que atiende a la máxima conversacional de cantidad. Esto se puede aplicar también a la frase o *lo que sea*. Cada vez que se emplea, hay uno o dos elementos oracionales en el discurso que son precedentes y que ubican al oyente o entrevistador, en este caso, a interpretar que a ‘cosas como esas’ se refiere pero no dice el informante. Estos recursos le dan al hablante apoyo para sentirse lo suficientemente explícito, y le permiten continuar con lo que va a seguir diciendo. Se apega al principio cooperativo conversacional y a la máxima de cantidad. Por ejemplo,

12.

.... nos vamos a gastar nuestro dinero a / a otro lugar / y lo digo porque yo también lo hago ¿verdad? / este... / que te vas a Estados Unidos y / gastas todo tu dinero allá / siendo que tú) pudieras / este... / gastar ese dinero aquí / aquí darlo / aquí a México / que sea una inversión para México / y / no'stá siendo eso / pero / siento yo también / que las personas / como son los / lo...s / los que son / los dueños de los mercados / hablando de mercados / de todos / todo tipo / pu's no se preocupan por darle una mejor calidad a las cosas / ento's la gente / no ve calidad / en.... / ropa / en comida / en lo que tú quieras / no ve calidad en eso / pues lógico que se va / a otro lado / en donde) le van a dar mayor calidad / y si tiene la posibilidad / de hacerlo / con muchísima más razón se va / (GCM) (Entr. 551)

La expresión significa: en artículos de consumo frecuente que son semejantes a los mencionados y el antecedente es exofórico.

Una expresión deíctica especial es en la que se usa el pronombre *quien*, como en la entrevista de una mujer del grupo C con título profesional:

13.

I: Mira / hija / desde que me pegué un susto / en mi vida / yo soy muy a la antigua en la moda / este... / el señor presidente ahora digo / que / la renovación moral / pero creo que está mal dicho / no hay nunca / una renovación de la moral // la moral / es / o no se es moral / no hay renovación de moral / está mal dicho / cada vez que lo oigo / que lo dice el señor presidente / o quien lo diga / cuando puedo / les digo / están metidos / metiendo la pata / porque la moral no se renueva / se hace / existe y ha existido toda la vida / se es moral // o amoral / o sin moral / pero no hay renovación (GCM) (Entr. 676)

Paráfrasis: (u otra persona que lo dice en público o que sea figura pública: Antecedente exofórico).



Es importante señalar que estas construcciones tienen particularidades tanto sintácticas como semánticas que las identifican y distinguen como un grupo o subgrupo aparte de los que se han consultado. A estructuras similares se les ha llamado relativas sin antecedente expreso o relativas libres, o de generalización, como se ha señalado en su oportunidad. A ellas se refieren autores ya citados como Bello, Fernández Ramírez, Gili Gaya, Borrego *et al*, Porto Dapena, Pérez Saldanya, y en particular Carmen R. Gonzalo (1990:282 y ss) quien aparte de subdividir las adjetivas relativas especificativas en dos grandes grupos, incluye una descripción que se complementa y contrasta con la que se ha discutido aquí. Gonzalo habla de relativas de caracterización y de identificación. Aquéllas limitan el antecedente asignándole una propiedad, éstas lo limitan identificándolo, separándolo o localizándolo. Las relativas de identificación, dice, ofrecen una gran diversidad debido a los múltiples procesos gramaticales que existen para ubicar el antecedente dentro de los ejes de tiempo y espacio impuestos por el contexto. Dice: ‘En estos casos, la relación entre el antecedente y la relativa es accidental y la subordinada desempeña una función deíctica.’ Este aporte se corresponde con lo que se ha venido discutiendo, la función deíctica de las expresiones de relativo de este estudio; pero en el artículo de Gonzalo, las características difieren. Dentro de las relativas de identificación ubica las relativas libres o de generalización que comienzan con *el + que* sin señalamiento anafórico y valor genérico. Admiten, agrega, la anteposición de *todo* y alterna con *quien*. En este epígrafe incluye *lo + que* que también admite la anteposición de *todo* y alterna con *cuanto*. Con esta última especificación se descarta la relación que parecía tener con las relativas de este estudio. El ejemplo que ofrece es: *Haré (todo) {lo que / cuanto} usted mande*. Si se le aplica esta prueba a las locuciones deícticas que se han presentado, el resultado es agramatical, o fuera de la intención y valor discursivo que se les ha asignado aquí.

Por lo anterior, considero haber demostrado que aunque hay tratamientos del subjuntivo desde muy distintas perspectivas, en el caso de las expresiones de relativo que se han llamado deícticas en este aparte son diferentes y particulares.

#### 1.2.4. Resumen

El grupo del que se ha discutido es el de las expresiones deícticas de relativo que por sus propias características, de cualquier orden, parecen escapar a toda clasificación existente y que si bien responden a criterios pragmáticos de implicatura convencional tanto como conversacional, también es cierto que su conformación sintáctica como detonador semántico es más bien estable.

Como se pudo ver, en este trabajo se compara, contrasta y clasifica lo que otros autores han discutido con respecto a las expresiones que se identifican como deícticas de relativo pero que no han atinado en percibir la forma en que se usan en el habla de la comunidad de Monterrey. No se encontró a la fecha un estudio que las haya tratado, clasificado, o siquiera contemplado, tal como se documentan y clasifican aquí. La justificación más general que se puede aceptar para este tipo de locuciones es precisamente el concepto de ‘libertad’ del que las relativas parecen gozar.

En seguida se presenta un resumen del total de frecuencias y porcentajes globales de las adjetivas inordinadas de relativo.

### Adjetivas inordinadas

256 muestras, 218 Subjuntivas y 38 Indicativas

	Subjuntivo	Indicativo	Alternancia modal
De relativo 1, 2 y 3		218 (85.16%)	38 (14.84%) 58 + 38 * (37.5%)
1. 17	2. 63	3. 56 = 136 (62.39%)	/218

### Locuciones de relativo deíctico

**68 presente: (31.19%) /218**

(Hay 9 con imperfecto no cuantificadas)

Adnominales: 14 (6.42%) / 218

\* 58 de las 136 muestras, suma de las relativas 1, 2, 3, admiten alternancia modal así como las 38 de indicativo, total 96.

Adjetivas con subjuntivo 218 muestras.

Obligatorio: 78 de relativo + 68 deícticas +14 adnominales =160 (73.39%)

No obligatorio (que admiten alternancia modal): 58 de relativo (26.61%)

Adjetivas con indicativo 38 muestras.

No obligatorio: 38 de relativo (14.84%)/256 Con indicativo hay 1 en presente progresivo, 1 en pospretérito y 1 en antepresente.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMADO, Alonso y Pedro HENRÍQUEZ UREÑA. 1947. *Gramática Castellana*. Buenos Aires: Losada.
- AUSTIN, John L. 1962. *How to do things with words*. 2<sup>nd</sup> revised edition, 1975. Oxford: Clarendon.
- BELLO, Andrés y Rufino J. CUERVO. 1941. *Gramática de la Lengua Castellana*. Buenos Aires: Perlado.
- BORREGO, J., J. G. ASECIO y E. PRIETO. 1998. *El subjuntivo valores y usos*. 7<sup>o</sup> ed. (1<sup>o</sup> ed. 1986). España: Sociedad General Española de Librerías.
- BUSTOS, E. 1986. *Pragmática del español: negación cuantificación y modo*. Madrid: UNED.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, Salvador. 1985. *Gramática Española*. Vol. 4: El verbo y la oración. Ordenado y completado por I. Bosque. Madrid: Arco/Libros.
- GILI GAYA, Samuel. 1961. *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliograf.
- GONZALO, Carmen R. 1990. "La alternancia modal en las relativas y los tipo de mención del SN complejo". En Bosque (ed.) *Indicativo y Subjuntivo*. Madrid: Taurus Universitaria.
- GRICE, H. Paul. 1975. "Logic and conversation". En P. COLE and J. L. MORGAN (eds). *Syntax and semantics*. vol. 3: Speech acts, 41-58. New York: Academic.
- HADLICH, Roger L. 1971. *A transformational grammar of Spanish*. Englewood Cliffs New Jersey: Prentice Hall.
- HERNÁNDEZ ALONSO, César. 1982. *Sintaxis española*. Valladolid: Industrial Litográfica.
- HERNÁNDEZ ALONSO, César. 1995. *Nueva Sintaxis de la lengua española*. Madrid: Colegio de España.
- KARTUNNEN, L. 1971. "Some Observations on Factivity". En *Papers in Linguistics*, 4, págs. 55-69.
- MANTECA ALONSO-CORTÉS, Ángel. 1981. *La Gramática del subjuntivo*. Madrid: Cátedra.
- MORENO DE ALBA, José G. 1978. *Valores de las formas verbales en el español de México*. México: Universidad Autónoma de México.
- MORENO DE ALBA, José G. 1995. *Minucias del lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.

- PÉREZ SALDANYA, Manuel. 1999. "El modo en las subordinadas relativas y adverbiales". Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Vol. 2. Real Academia Española Colección Nebrija-Bello. Madrid: Espasa Calpe.
- PORTO DAPENA, José Álvaro. 1991. *Del indicativo al subjuntivo*. Madrid: Arco/Libros.
- RIDRUEJO, Emilio. 1999. "Modo y Modalidad. El Modo en las subordinadas sustantivas". Ignacio BOSQUE y Violeta DEMONTE (dirs.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. vol. 2. Real Academia Española Colección Nebrija-Bello. Madrid: Espasa Calpe.
- RIVERO, María Luisa. 1971. "Mood and presupposition in Spanish", *Foundation of Language*, VII.
- RIVERO, María Luisa. 1972. "La concepción de los modos en la gramática de Andrés Bello y los verbos abstractos en la gramática generativa". *Revista de Lingüística teórica y aplicada*, 10, págs. 55-74.
- RODRÍGUEZ ALFANO, Lidia. 1999. "Polifonía discursiva de distintos grupos sociales. Argumentación sobre la crisis. La función adjetiva". Tesis doctoral. UNAM México: Biblioteca Daniel Cosío Villagas, El Colegio de México.
- SEARLE, John R, F. KIEFER and M. BIERSWICH. (eds.) 1980. *Speech Act Theory and Pragmatics*. Dordrecht-Holland: Reidel.
- SILVA-CORVALÁN, Carmen. 2001. *Sociolingüística y pragmática*. Washington: Georgetown University Press.
- TOGEBY, Knud. 1953. *Mode, aspect et temps en espagnol*. Copenhagen: Ejnar Munksgaard.

## EL EMPLEO DEL SUBJUNTIVO OBLIGATORIO EN ADVERBIALES ATÍPICAS

Armando González Salinas

Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León | México  
[armandogsalinas@yahoo.com](mailto:armandogsalinas@yahoo.com)

### Resumen

Este estudio analítico lingüístico, que forma parte de una tesis doctoral, se basa en el habla de tres grupos socioeducativos de hombres y mujeres en Monterrey, México y del uso que hacen de un tipo de expresiones circunstanciales con presente de subjuntivo obligatorio como un subgrupo de las frases adverbiales subordinadas. El grupo que se identifica como 'circunstanciales atípicas' tiene dos rasgos particulares: uno, aparecen frecuentemente acompañadas por el adverbio *así* seguido de *que + subjuntivo*; y dos, llevan regularmente el adverbio *no*, u otra locución negativa. Este conjunto sintáctico se comporta de una manera singular –de ahí el carácter atípico– que se analiza, describe y clasifica dentro del contexto entrevista desde perspectivas tanto semánticas como pragmáticas. En esta investigación se discuten las posibles semejanzas sintácticas que el uso de elementos de tipo adverbial como *así* o la presencia de inductores del empleo del modo subjuntivo, nunca del indicativo, tanto como de partículas indicadoras de negación puedan asemejarlas a otro tipo clasificatorio dentro de las mismas locuciones adverbiales. Así mismo, se describe y discute la manera en que surgen en una conversación informal y un tanto espontánea que pudiera interpretarse como independientes y no hipotácticas. Lo anterior conduce a una interpretación de independencia semántica con función y sentido propio pero, que se complementa con una interpretación pragmática puesto que se trata de situaciones discursivas de tipo conversacional en la que el usuario se apoya para disminuir el concepto de que se trate en el intercambio comunicativo, y en el momento de la comunicación. Ejemplo: 1. *¿Se siente frío?* 2. *Así que digas mucho frío, no pero...* Las características de estas expresiones que aquí se discuten con ejemplos de cada grupo socioeducativo, parece no haber sido tratado anteriormente por algún estudio hasta ahora encontrado.

### EXPRESIONES CIRCUNSTANCIALES ATÍPICAS

Dentro del análisis lingüístico que del uso del presente de subjuntivo realizan tres grupos socioeducativos en Monterrey, existe un tipo de estructuras oracionales como parte de las expresiones adverbiales circunstanciales que cuenta con características tan singulares que merecen recibir su propio apartado clasificatorio. Estas construcciones se resisten a adaptarse a ningún patrón hasta ahora observado para éste u otro estudio del que a la fecha se tenga referencia. Este grupo al que describo como 'circunstanciales atípicas' tienen dos rasgos particulares más bien estables y recurrentes: uno, aparecen muy frecuentemente acompañadas por el adverbio *así* seguido de *que + subjuntivo*; y dos, llevan regularmente el adverbio *no*, u otra locución negativa. Negación que se puede encontrar antes o después de la expresión. Como es conocido, el negativo es un punto gatillo del subjuntivo, sea como elemento redundante, sea un operador de redundancia. De una parte, por la mera presencia del *así*, pueden interpretarse como una variación de las adverbiales modales, pero no es una constante.

Por otra parte, por la forma en que pueden surgir en la conversación espontánea, podrían ser interpretadas como proposiciones independientes o de independencia semántica.

ca suficiente para que solas tuvieran función y sentido, y que de hecho tienen. La función que se les atribuye es circunstancial porque está unida a una situación discursiva conversacional cuyo propósito tiende a ser una explicación añadida con tono de atenuación a algo dicho antes por la misma persona, o bien como respuesta a un comentario de su interlocutor o alguien más. La intención de fondo parece querer decir: *sin exagerar o no tanto como para*, con lo que se puede pensar en una comparación de menor grado, característica aducida a las estructuras adverbiales modales. Hernández Alonso (1982: 140) menciona la presencia de un elemento hiperbólico de tipo adverbial que *tanto, tan* y *así* representan. Aunque este autor alude a las consecutivas, este aspecto podría convenir de alguna manera al tipo de estructuras atípicas que aquí se revisan, precisamente por ese rasgo de equiparación y a la vez de disminución de un concepto para restarle importancia. Podría ser considerado un recurso de *lítóte* discursivo con la intención de atenuar, valga la redundancia, el modo de entender algo al negar lo que se quiere afirmar (DRAE). Pero la comparación del enunciado, si de comparación se tratara, en mi opinión responde más a la pregunta *¿cómo?* en cuanto a forma o manera de ver las cosas, que al de compararlas, porque para la comparación se parte de dos elementos y en estos casos es uno sólo. El uso del subjuntivo es obligatorio, y la modalidad expresada es de reserva epistémica, de posibilidad, sin compromiso veritativo. La perspectiva temporal es coexistente al MOC (momento de la comunicación) pero con aplicabilidad a un punto referencial de tiempo concordante con la situación referida. Predominan las muestras en presente de subjuntivo pero también se encontraron: 1 con imperfecto, 2 con antepresente, y 1 con antepretérito. La forma verbal empleada depende de la intención del hablante y de la situación contextual de la que se trate. Su empleo se extiende a todos los grupos socioeconómicos aunque predomina entre los analfabetos. Son un total de 28 muestras, incluidas las 4 de no presente.

Dado que no se encontró ninguna descripción gramatical en las fuentes bibliográficas consultadas, informal y espontáneamente me dediqué a comentar estas expresiones con otros hablantes de español como lengua materna de otros países (un promedio de cinco, países y hablantes) y como resultado general encontré que también se usa en Colombia, Venezuela, y no es extraño para Puerto Rico o la República Dominicana y Chile, pero no se conoce o emplea en Argentina, por ejemplo.

Con el fin de confirmar la interpretación dada a este grupo de estructuras, se agrega una paráfrasis explicativa en cada caso, que aparece entre paréntesis y en negrita al final de la muestra. Véanse los siguientes ejemplos:

1.

I: Pues / casi / nosotros aquí en Año Nuevo casi / **que hagamos así fiesta no** / casi no hemos hecho aquí nosotros / nos vamos así a... / a la casa de mi esposo / o así con / aquí con mi comadre / a la casa d'ella / pero aquí nosotros no (GAM) (**No hacemos lo que todos entienden por fiestas**)

2.

no nomás con el puro impuesto que le ponen a uno / pagando todo / ¿qué le dejan a uno? / nada / no tenemos nada / pero en cada'mento que hay / viene impuesto / viene todo para ellos / a nosotros nos deja la coca trai / veinte pesos de ganancia / y ellos se ganan cuatrocientos / ¿qué nos ganamos? / le damos más / lo tenemos en existencia ¿vedá? / pero en ganancia no / **así que salg'acá pa nosotros no** (GAH) (**No como para decir que salió ganancia para nosotros**)

3.

I: No pero es que viene mal elaboradas / así puede star en... / una CONASUPO / en Soriana / o qué sé yo / lo que pasa es que ya viene así (Risas) / no pero algo **así que venga mal pesado no / que le falte peso no** / ahí l'o lo'o están checando que vaya bien / puede ir que... / lleve de más pero no / lo checan bien a bien / el control / aparte otras / otros también ¿vedá? / que son más altos que los de control / o sea antes de llevársela / los señores / o sea ya para... / venderla / se la llevan a las seis de la mañana a checarla (GBM) **(No como para decir que viene mal pesado) (tampoco que le falta peso)**

4.

... / ningún amigo / nadie / ib'a estudiar la misma carrera que yo / 'to'ces yo iba / sola / a enfrentarme sola / y a conocer / otra vez gente nueva / y hacerte amigos o lo que quieras / eso fue un / un momento / que no me costó / o sea / no me costó **así que tú digas / ¡ay! que me siento sola y eso / no / tampoco** / sí te da cosita pero no /...(GCM) **(No de la manera que puedas tú decir que me siento muy sola)**

5.

I: Pues... / ¿cómo te diré? / no pos es / este... / aunque no po este... / lo normal / o sea no / no / no mucho / **que / quedemos en la calle no** / tampoco ¿vedá? / pero sí (GCH) **(No de manera que puedas decir que vamos a quedar en la calle)**

No se encontraron muestras en el GBH. Cabe mencionar que en este tipo de estructuras las explicaciones, o paráfrasis de interpretación, se pueden hacer con el empleo del indicativo, pero no es lo usual que se dé y menos con un negativo final, como suele ser el caso en este tipo de estructuras. Más bien resulta ser cuestión de estilo e identificado con lo escrito, que en estos casos resulta inauténtico. Como es natural en la conversación en vivo, lo que no se puede explicar explícitamente con el o los vocablo(s) adecuado(s), se recurre al *así* para señalar la manera en que se concibe el tamaño o la magnitud, o la textura incluso, de aquello que sea motivo de descripción: sea un sentimiento, una acción, un objeto. Elementos todos ellos adicionales y a considerar para ese recurso de atenuación del que se habló anteriormente.

A continuación se presenta el cuadro general de las expresiones adverbiales circunstanciales hipotácticas.

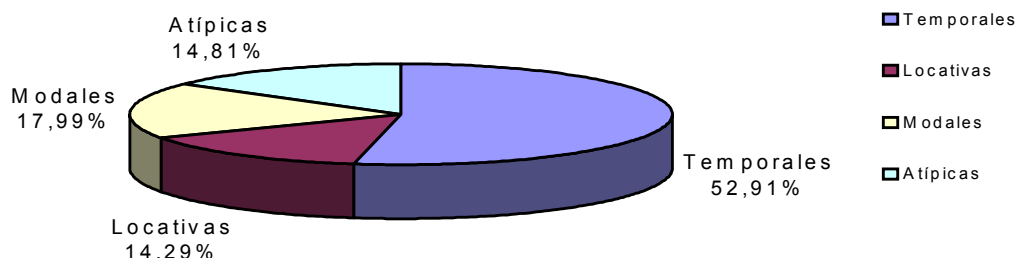
**Adverbiales hipotácticas. 446 + 25 de Verbos Prepositivos 471**

**Circunstanciales: 189 (43.37%) /446**

	Subjuntivo	Indicativo	Alternancia	Modal
<u>Temporales</u> 87	68	45	13 S + 19 I =	<u>32</u>
Subjuntivo obligatorio <u>55/68</u>				
<u>Locativas</u> 27	21		20	5 S + 6 I = <u>11</u>
Subjuntivo obligatorio <u>16/21</u>				
<u>Modales</u> 35	31	24	14 S + 4 I =	<u>18</u>
Subjuntivo obligatorio <u>17/14</u>				
<b>Atípicas</b> 28	<b>28</b>			
<u>Cuantitativas</u> : 15	15			
<u>Comparativas</u> 7	6		1	1 S + 1 I = <u>2</u>
Subjuntivo obligatorio <u>5/6</u>				
<u>Consecutivas</u> 7	6		4	1 I = <u>1</u>
Subjuntivo obligatorio <u>6/6</u>				
<u>Causativas</u> : 242				
<u>Causales</u> 25	25	30		0
Subjuntivo obligatorio <u>25</u>				
<u>Finales</u> 136 + 9 = 145	126	0		0
Subjuntivo obligatorio <u>126</u>				
Subjuntivo Infinitivo Alternancia				
106D 20M 11 10S 9Inf = 19				
(D = diferente M = mismo sujeto)				
<u>Condicionales</u> 21	21	0		0
Subjuntivo obligatorio <u>21</u>				
<u>Concesivas</u> 51	46	5		5 In
Subjuntivo obligatorio <u>46</u>				
Estructuras dependientes				
de verbos prepositivos <u>25</u>				
Subjuntivo obligatorio <u>20</u>	20	7		5 In

El criterio clasificatorio que ubica y distingue a estas adyacentes oracionales es el semántico, por ser el que les conviene debido a la presencia, prácticamente invariable, de una conjunción o locución conjuntiva que la(s) introduce. Esto último, que es característico también de los adverbios en general, en muchos de los casos, les proporciona una cierta autonomía semántica que posibilita la intención de orden pragmático al operar con libertad en ante o post posición de la estructura contraparte, la principal o matriz. Este rasgo que las distingue un tanto de las adjetivas y de las sustantivas, paradójicamente las asemeja entre sí de tal manera que adquieren y comparten funciones que se podrían llamar solidarias. Por ejemplo, las condicionales con las temporales como: *en el momento que llegue, le digo*, o con las concesivas como: *aunque salga temprano, no voy*, y aun con las comparativas como: *entre más me digas, menos lo hago*. Así, las circunstanciales: temporales, locativas modales y atípicas ocurren en esta proporción:

### CIRCUNSTANCIALES



### COMENTARIOS FINALES

Como se puede percibir, las expresiones adverbiales atípicas cuentan con un porcentaje muy semejante al de las expresiones locativas, o de lugar que, comparativamente y tomando en cuenta aun las modales, representan casi la mitad del empleo general del conjunto de las adverbiales circunstanciales.

Este análisis lingüístico comparativo forma parte de una disertación doctoral del 2002, y hasta entonces no se encontró ningún estudio que las contemplara, documentara y clasificara como se llevó a cabo aquí.

### BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- ALARCOS LLORACH, Emilio. 1969. *Gramática Estructural*. Madrid: Gredos.
- ALARCOS LLORACH, Emilio. 1978. *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- ALARCOS LLORACH, Emilio. 1995. *Gramática de la lengua española*. Real Academia Española, Colección Nebrija y Bello. 5º reimpr. Madrid: Espasa Calpe.
- AMADO, Alonso y Pedro HENRÍQUEZ UREÑA. 1947. *Gramática Castellana*. Buenos Aires: Losada.
- AUSTIN, John L. 1962. *How to do things with words*. 2<sup>nd</sup> rev. ed. 1975. Oxford: Clarendon.
- BELLO, Andrés y Rufino J. CUERVO. 1941. *Gramática de la Lengua Castellana*. Buenos Aires: Perlado.
- BERITSÁIN, Helena. 1975. *Gramática estructural de la lengua española*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- BORREGO, J., J. G. ASENCIO y E. PRIETO. 1998. *El subjuntivo valores y usos*. 7º ed. (1º ed. 1986). España: Sociedad General Española de Librerías.
- BUSTOS, E. 1986. *Pragmática del español: negación cuantificación y modo*. Madrid: UNED.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, Salvador. 1985. *Gramática Española*. Vol. 4. El verbo y la oración. Ordenado y completado por I. Bosque. Madrid: Arco/Libros.
- GRICE, H. Paul. 1975. "Logic and conversation". In P. COLE and J. L. MORGAN (eds) *Syntax and semantics*. Vol. 3 Speech acts, 41-58. New York: Academic Press.
- GUILLAUME, Gustave. 1970. *Temps et verbe. Theorie des aspects, des modes et des temps*. Paris: Honoré Champion. (original de 1929)
- GUITART, Jorge M. 1990. "Aspectos pragmáticos del modo en los complementos de predicados de conocimiento y de adquisición de conocimiento en español". En Ignacio Bosque (ed.) *Indicativo y Subjuntivo*. Madrid: Taurus Universitaria. 315-329.



- HERNÁNDEZ ALONSO, César. 1982. *Sintaxis española*. Valladolid: Industrial Litográfica.
- HERNÁNDEZ ALONSO, César. 1995. *Nueva Sintaxis de la lengua española*. Madrid: Colegio de España.
- LEVY, Paulette. 1988. *Las completivas objeto en español*. México: El Colegio de México.
- LOPE BLANCH, Juan Manuel. 1969. "La reducción del paradigma verbal en el español de México." En *Actas del XI Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románica*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. 1791-1807.
- LOPE BLANCH, Juan Manuel. 1972. *Estudios sobre el español de México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- LOPE BLANCH, Juan Manuel. 1993. *Ensayos sobre el español de América*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- LOPE BLANCH, Juan Manuel. 1996. "México". En Manuel ALVAR (dir.) *Manual de dialectología hispánica. El español de América*. Barcelona: Ariel.
- LÓPEZ MORALES, Humberto. 1989. *Sociolingüística*. Biblioteca Románica Hispánica. Madrid: Gredos.
- LYONS, John. 1968. *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge: Cambridge University.
- LYONS, John. 1977. *Semantics*. vol. 2. Cambridge: Cambridge University.
- LYONS, John. 1995. *Linguistics Semantics. An introduction*. Cambridge: Cambridge University.
- MANTECA ALONSO-Cortés, Ángel. 1981. *La Gramática del subjuntivo*. Madrid: Cátedra.
- MORENO DE ALBA, José G. 1978. *Valores de las formas verbales en el español de México*. México: Universidad Autónoma de México.
- MORENO DE ALBA, José G. 1995. *Minucias del lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PÉREZ SALDANYA, Manuel. 1999. "El modo en las subordinadas relativas y adverbiales". En Ignacio BOSQUE y Violeta DEMONTE (dirs.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Vol. 2. Real Academia Española Colección Nebrija-Bello. Madrid: Espasa Calpe.
- PORTO DAPENA, José Álvaro. 1991. *Del indicativo al subjuntivo*. Madrid: Arco / Libros, S. A.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 1973. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 1992. *Diccionario de la lengua española*. [CD-ROM] Madrid Espasa Calpe. <http://www.rae.es>
- RIDRUEJO, Emilio. 1999. "Modo y Modalidad. El Modo en las subordinadas sustantivas". En Ignacio BOSQUE y Violeta DEMONTE (dirs.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Vol. 2. Real Academia Española Colección Nebrija-Bello. Madrid: Espasa Calpe.
- RODRÍGUEZ FLORES, Dora ESTHELA y Lidia RODRÍGUEZ ALFANO. (comp.) 1996. "Metodología y Análisis aplicados al habla de Monterrey". *Lenguaje y Sociedad*. México: Trillas.
- SEARLE, John R., F. KIEFER. and M. BIERSWICH. (eds.) 1980. *Speech Act Theory and Pragmatics*. Dordrecht-Holland: Reidel.
- SILVA-CORVALÁN, Carmen. 2001. *Sociolingüística y pragmática*. Washington: Georgetown University.
- TERRELL, Tracy y Joan HOOPER. 1974. "A Semantically Based Analysis of Mood in Spanish." *Hispania* 57, 484-494.
- TOGEBY, Knud. 1953. *Mode, aspect et temps en espagnol*. Copenhagen: Ejnar Munksgaard.

## GÉNERO Y LENGUAJE EN UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICAS

### EL CASO DE ADOLESCENTES VARONES RESIDENTES EN UN HOGAR PARA EX “CHICOS DE LA CALLE”

Eduardo Gosende

Universidad de Buenos Aires | Universidad Nacional de Quilmes | Argentina  
[egosende@unq.edu.ar](mailto:egosende@unq.edu.ar)

Ana María Martirena

Universidad de Buenos Aires | Argentina  
[amartir@fi.uba.ar](mailto:amartir@fi.uba.ar)

#### Resumen

Los estudios de las relaciones entre lenguaje y género se han desarrollado tradicionalmente dentro de tres principales marcos teóricos: el del déficit (Lakoff), el de la dominación (Fishman, West and Zimmerman) y el de la diferencia (Maltz and Borker, Tannen). Dentro de estos marcos se han encarado estudios con la unidad de trabajo tradicional de la sociolingüística, la comunidad de habla (Labov, Hymes, Gumperz). Sin embargo, el creciente interés de los investigadores en lenguaje y género por el estudio de la diversidad en la construcción de la identidad requiere de un enfoque en el que, con métodos etnográficos, el lenguaje y el género sean tratados junto con otras prácticas de una comunidad. Se trata de la *comunidad de prácticas*, enfoque originado en el campo de la educación e introducido en el de lenguaje y género por Eckert y McConnell-Ginet. Este trabajo se propone presentar las características de esta unidad, a partir del caso de adolescentes varones residentes en un Hogar para “chicos de la calle”. Este hogar está ubicado en la ciudad de Buenos Aires, veinte chicos residen permanentemente allí, están bajo la tutela de un coordinador, un equipo de trabajo y bajo la responsabilidad de un juez de menores. Los datos se han obtenido en el contexto de un taller del que participan ocho chicos del hogar y que está coordinado por uno de los autores. Algunas de las estrategias interaccionales discursivas que hemos detectado en esta comunidad y sobre las cuales se construye la identidad de género son: la cargada, el desafío, el duelo, la burla, el cambio de tema de conversación, las respuestas evasivas, acompañadas de mutismo, posturas y gestos de indiferencia o rechazo, risas y chistes frente a temas dolorosos. Las estrategias detectadas contribuyen a la producción de los siguientes procesos subjetivos estructurales: desafío al coordinador del grupo, evasión de la intimidad y la implicación afectiva, la violencia, y la sexualidad.

Los estudios de las relaciones entre lenguaje y género se han desarrollado tradicionalmente dentro de tres enfoques, los cuales estuvieron referidos al *déficit* (Lakoff), a la *dominación* (Fishman, West and Zimmerman) y a la *diferencia* (Maltz and Borker, Tannen). La mayoría de estos enfoques han planteado estudios basados en la unidad de trabajo tradicional de la sociolingüística, la comunidad de habla (Labov, Hymes, Gumperz). Sin embargo, el creciente interés de los investigadores en lenguaje y género por el estudio de la diversidad en la construcción de la identidad requiere de un enfoque en el que, con métodos etnográficos, el lenguaje y el género sean tratados junto con otras prácticas de una comunidad. Se trata de la *comunidad de prácticas*, enfoque originado en el campo de la educación e introducido en el de lenguaje y género por Eckert y McConnell-Ginet. Este trabajo se propone presentar las características de esta unidad, a partir del caso de adolescentes varones residentes en un Hogar para “chicos de la calle”. Los datos se han obtenido en el contexto de un taller del que participan ocho chicos de

dicha institución y que está coordinado por uno de los autores. Algunas de las estrategias interaccionales discursivas que hemos detectado en esta comunidad y sobre las cuales se construye la identidad de género son: cargada, duelo con el coordinador, cambio abrupto de tema, silencios, lenguaje objetificante y violento, etc.

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo se propone explorar los procesos de construcción de identidad y género en los participantes de un taller para varones adolescentes residentes en un hogar para ex chicos de la calle, ubicado en la ciudad de Buenos Aires. En el mismo viven aproximadamente veinte chicos, que están bajo la responsabilidad de un juez de menores y a cargo de un coordinador general, secundado por un equipo de auxiliares y profesionales. Concebimos el ámbito del Hogar como una *comunidad de prácticas*, en la cual exploremos los recursos y estrategias interaccionales discursivas que ponen en acción los varones adolescentes junto al Coordinador del mencionado taller. Los resultados de esta investigación permitirán no solo ayudar a los adolescentes desde el espacio de reflexión habilitado por el taller, para pensar en su historia y su identidad, sino también para que puedan definir y alcanzar mejor sus objetivos personales y grupales.

El marco teórico de este proyecto relacionado con Masculinidad se compone de los aportes de varias teorías. En primer lugar de las Teorías de género como Rol (Burn, 1996), que definen el “rol masculino” como las normas sociales que prescriben y prohíben aquello que los varones deben sentir y hacer. En segundo lugar, de aportes Psicoanalíticos sobre el género (Chodorow, 1978; Frosh, 1994), que permiten incluir en el análisis lo psicoafectivo vinculado a la temprana infancia, lo intersubjetivo y lo relacional. En tercer lugar, los abordajes psicosociológicos de la Masculinidad (Connell, 1987, 1995; Kimmel, 1994; Jelenievsky Seidler, 1989), centrados en la *Jerarquía de masculinidades* y el concepto de *Masculinidad Hegemónica*. La concepción de género de Judith Butler (1990) que basándose en la performatividad (Austin, 1961), concibe al género como una performance, es decir que el género es performativo: constituye la identidad que pretende ser.

Pensamos la identidad desde el Construccionalismo Social (Ibáñez, 1996; Gergen, 1996), como producto específico de una realidad cultural y social, y construida a partir de discursos y performances que responden, entre otros, al orden social de género (Antaki & Widdicombe, 1998; Hollway, 1984). Con respecto a la construcción de la identidad social de “Chicos de la Calle”, múltiples enfoques intentan abordarla. Los discursos predominantes hablan de: infancia o minoridad carenciada, pre delincuente o delincuente, adultos “desviados” en potencia (citado por Llobet, 2000). También son denominados “semianalfabetos, infractores, adictos, individuos que sufren déficit sanitario y habitacional; menores abandonados, desamparados, víctimas de maltrato familiar, institucional y social; sujetos seriamente afectados en su salud física y psíquica; delincuentes que gozan de impunidad; mendigos; explotados; imprudentes que se exponen al daño” (citado por Grima y Le Fur, 1999). Duschatzky y Corea (2001) afirman que están expulsados del escenario público y del intercambio social, que han perdido visibilidad, nombre y palabra, y han entrado en el universo de la indiferencia de una sociedad que parece no esperar nada de ellos. La identidad asociada a los “chicos de la calle” tiene en común la condición de abandono, exclusión y marginación. El ámbito familiar de estos chicos está caracterizado por el abuso, el maltrato y la violencia, sufriendo desde su nacimiento diversos contextos de violentación en sus procesos de socialización e identificación (Zaldúa, 1999).

### ENFOQUE: IDENTIDAD, GÉNERO Y LENGUAJE EN UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICAS

Los primeros estudios de lenguaje y género se encuadraron dentro del análisis del déficit y la dominación (Lakoff, 1975; Fishman, 1989; West y Zimmerman, 1978). Los estudios posteriores utilizaron el enfoque de la diferencia y consideran a hombres y mujeres como participantes diferentes (Maltz y Borker, 1982; Tannen, 1987). La mayoría de los estudios utilizaron el modelo de la comunidad de habla, que intenta relacionar una variable social (género) con un fenómeno lingüístico (como entonación, cantidad de interrupciones en la conversación, etc.). Con el avance de las investigaciones se vio que la comunidad de habla, como unidad de trabajo, presenta dificultades ya que el lenguaje es el principal criterio para definir la comunidad, ya sea que se comparta un sistema lingüístico (Bloomfield, 1933), o que se compartan normas lingüísticas (Labov, 1972). Otras formas de compromisos mutuos, es decir, todos los aspectos no lingüísticos de la actividad social, incluso la propia interacción conversacional, son marginados o ignorados. La otra dificultad que plantea la comunidad de habla es que concibe a la identidad como un conjunto de categorías estáticas, pues considera que los individuos ocupan determinadas identidades sociales de manera permanente en virtud de su posición en la estructura social.

Eckert y McConnell (1992) proponen un marco teórico alternativo, en el que consideran al género y al lenguaje conjuntamente contruidos en las prácticas sociales interaccionales y cotidianas de una comunidad. Desde este enfoque, denominado la *comunidad de prácticas*, el género y el lenguaje no pueden ser aislados de otros aspectos como la identidad y las relaciones sociales. El género no tiene el mismo significado en todas las comunidades, ni los procesos lingüísticos acontecen de la misma forma en todas las comunidades (Holmes & Meyerhoff, 1999). Una comunidad de prácticas es “un grupo de personas que se reúne con un compromiso mutuo y un proyecto en común. Formas de hacer cosas, formas de hablar, creencias, valores, relaciones de poder –en resumen, prácticas– emergen durante este emprendimiento mutuo. Como construcción social, una comunidad de prácticas difiere de la comunidad tradicional, principalmente porque es definida simultáneamente por su pertenencia y por las prácticas en que los miembros están comprometidos” (Eckert & McConnell, 1992).

El concepto original fue propuesto por Wenger (2001) quien trabajando desde el campo de la educación identificó tres dimensiones fundamentales en una comunidad de prácticas: a) un compromiso mutuo que implica interacción frecuente, continua; b) un emprendimiento conjunto, que no es solamente un objetivo compartido explícito sino un emprendimiento negociado, que implica relaciones complejas que exigen la mutua rendición de cuentas, lo cual deviene en parte de las prácticas de una comunidad; y c) un repertorio compartido de recursos negociables acumulados a través del tiempo. Algunas de las características fundamentales de una comunidad de prácticas (Wenger, 2001) son: 1) relaciones mutuas prolongadas; 2) formas compartidas de comprometerse en hacer cosas juntos; 3) rápidos flujos de información y propagación de innovaciones; 4) la congruencia en las descripciones que hacen los participantes para definir pertenencia en la comunidad; 5) las identidades definidas mutuamente entre los miembros; 6) la posibilidad de compartir tradiciones, historias, bromas, risa; 7) jerga y atajos comunicativos así como la producción de nuevas alternativas; 8) ciertos estilos reconocidos como característicos de los miembros de la comunidad; 9) un discurso compartido que refleja cierta perspectiva del mundo.

Los sujetos que participaron en este proyecto, y que conforman una comunidad de prácticas junto a los otros miembros del Hogar, fueron un grupo de 8 varones hetero-

sexuales, entre 16 y 21 años que se encuentran semanalmente para compartir una reunión de taller con uno de los investigadores que es el coordinador de este espacio. Los encuentros se registran a través de métodos de audio grabación, y el corpus actual cuenta con la desgrabación de 25 reuniones. En la medida en que uno de los investigadores no solamente forma parte del mismo grupo que produce las interacciones que dan lugar a los datos, sino que también es uno de los profesionales que trabaja dentro del equipo del Hogar, se puede concebir a este proyecto como una investigación de tipo etnográfica.

La metodología utilizada para analizar este tipo de interacción se basó en el Análisis de la Conversación (AC), Sacks, 1992; Silverman, 1998; Edwards, 1997; Potter, 1998 y otros), que a partir del análisis de la identificación los Turnos, permite la detección y análisis de Descripciones y Versiones Alternativas, Organización Secuencial, Pares Adyacentes, Reparación, Organización de las preferencias, Responsabilidad del hablante, etc. Las ventajas de este enfoque consisten en que: 1) está muy próximo a la conversación que ocurre “naturalmente”, es decir, puede capturar de una manera poco sesgada la actividad lingüística e interaccional que sucede en la comunidad de prácticas; 2) es capaz de ir captando paso a paso la negociación de los significados que se da en la intersubjetividad; 3) permite la reconstrucción “bottom-up” de los procesos intersubjetivo las identidades generificadas, y reconstrucción de los discursos sociales.

Para el caso particular de la comunidad de prácticas, nos ha resultado más apropiado trabajar con AC Institucional (Silverman, 1998; Ten Have, 1999), ya que ambos se enfocan en el análisis de la construcción del habla en la interacción específica que existe en instituciones o comunidades. AC institucional tiene tres características principales: 1) la conversación está institucionalmente orientada hacia ciertas metas; 2) frecuentemente supone limitaciones especiales y particulares a las contribuciones posibles en la acción; 3) puede estar asociada a marcos inferenciales y procedimientos que son peculiares de ciertos contextos institucionales específicos. Estas características principales son en gran parte compatibles con lo señalado más arriba en relación a las características de la comunidad de prácticas.

Algunas de las Estrategias Interaccionales Discursivas (EID) que hemos detectado en los intercambios conversacionales de esta comunidad y sobre las cuales se construye la identidad social y de género son: cargada, duelo con el coordinador, cambio abrupto de tema, silencios, lenguaje objetificante y violento, etc. Las estrategias detectadas contribuyen a la producción de los procesos discursivos y subjetivos generales que construyen las diferencias entre las masculinidades, la emocionalidad y la sexualidad masculina, al mismo tiempo que reconstruyen las identidades de ex chicos de la calle. Por limitaciones de espacio, en este artículo solo se podrá mostrar una de las escenas analizadas, referida a la estrategia interaccional discursiva de “Cargada”.

#### ANÁLISIS DE LA ESCENA

Los participantes de esta escena son Hernán, Ezequiel, Beto, Ignacio, Tomás y el coordinador. La situación inicial en la escena tiene como protagonista fundamental a Ezequiel, quien está contando que hay cosas que lo han puesto contento, una de ellas es que se va a hacer el análisis de ADN, para averiguar si puede reclamar la paternidad de su hija, con la cual no vive y que prontamente se va a trasladar al interior del país con su madre.

Utilizando un código de transcripción estandarizado (Edwards, 1997) (Véase [Anexo 1](#): Convenciones de Transcripción.) a continuación se transcriben tres bloques de la escena a analizar que tiene en total 98 turnos. En cada uno de estos bloques se presentan

movidas o interacciones clave que dan cuenta de cómo funciona la Estrategia Interaccional Discursiva que organiza la interacción de la escena. En el primer bloque se presentará el análisis detallado de cada turno en función de cuáles son las herramientas de AC que ponen en juego los interactuantes.

Nº turno	Participante	Contenido verbal y gestual de cada turno	Mecanismos o instrumentos de AC en juego
1.	Hernán	¿De qué estábamos hablando?	Primera parte del par adyacente. (pregunta) Apertura del tema
2.	Coord	Decíamos que a Ezequiel se lo ve bien <i>mirándolo a Ezequiel</i>	Segunda parte del par adyacente (respuesta) Quien habla elige quién tomará el próximo turno
3.	Ezequiel	Nada (.) y que me puse las pilas que estoy escabiando mucho	Quien fue elegido toma el turno
4.	Coord	Estás escabiando mucho?	Primera parte del par (pregunta)
5.	Ezequiel	[Na	Segunda parte del par (respuesta)
6.	Coord	<u>No</u> estás escabiando mucho	Reparación turno 5. Quien está hablando designa quién tendrá el próximo turno
7.	Ezequiel	Ayer solamente me tomé (.) dos cervezas	Quien fue elegido acepta el turno Auto reparación turno 5
8.	Varios	Risas suaves	Autoselección para hablar del resto
9.	Coord	Ayer, y anteayer?	Primera parte del par adyacente (pregunta)
10.	Ezequiel y otros	(sonidos inaudibles mezclados con risas)	Alteración de la secuencia. No hay segunda parte del par
11.	Coord	Bueno, en serio, ustedes que lo conocen a él... <i>mirando a Ezequiel</i>	Reparación turno 10 Quien habla designa quien tendrá el próximo turno El uso de "en serio" repara la burla o cargada hacia Ezequiel
12.	Varios	Risas suaves	Utilización de risa
13.	Beto	Todos los días, loco, yo después a la noche lo veo, todos los días	Autoselección de Beto El uso de "loco" deja indefinido la selección del próximo participante. Hace una afirmación en términos generales.
14.	Ezequiel	Preguntale a-a-a-a Hernán que es más gente que aquel	Auto selección para la toma del turno. Selección del siguiente participante
15.	Ignacio	Vive poniéndose en...	Alteración de la secuencia. Ignacio anticipa Interrupción que viola la secuencia.

Los siguientes dos bloques se transcriben de manera directa, sin incluir el detalle pormenorizado del AC, para que el lector pueda seguir el desarrollo de la escena y su final.

ACTAS DEL II COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA  
El diálogo: estudios e investigaciones  
La Plata, Argentina | 11, 12 y 13 de mayo de 2005

42.	Ezequiel	Ale me dijo que me tengo que poner las pilas, que no tengo que tomar, porque yo venía todos los días en pedo
43.	Coord	Bueno vamos a hacer una cosa. Te agarró Graciela, te agarró Beatriz, te agarró Mariano, ahora te vamos a agarrar nosotros (2) ahora te vamos a agarrar nosotros
44.	Ezequiel	<EHHH!. ¡ESTOS NO ME PUEDEN DECIR NADA, SI ESTÁN TODOS ESTÁN (.) TODOS ESTÁN HASTA LAS MANOS!> ja, ja, ja
45.	Hernán	Se ríe
46.	Coord	<u>Yo</u> lo que propongo es que cada uno le diga algo.
47.	Ezequiel	¿Qué? ¿Qué me van a decir?
48.	Varios	GRITOS INAUDIBLES Y RISAS ( <i>tipo hinchada</i> )
49.	Hernán	Dejá algo pa los pibes (.) pa los pibes
50.	Ezequiel	<ese me lleva al escabio, me dice dame ... una cerveza
51.	Hernán	[A mí me dice (.) te espero en la parada, >y bueno< risas
52.	Ezequiel	[JA, JA, JA
53.	Ignacio	[Nada de ir a charlar (.) una pepsi, nada
54.	Ezequiel	[JA,JA,JA]

79.	Coord	El que no dijo nada es Beto.
80.	Beto	¿Querés que te dé un consejo?, no tomés
81.	Ezequiel	NOO to-més, si no que-rés tomaaar ( <i>cantando una letra de una canción</i> )
82.	Coord	¿Pero vos estás tomando todos los días como está tomando él?
83.	Beto	No yo no tomo más (.) todos [los días]
84.	Ezequiel	[No] no tomás más del pico <la concha de tu madre> ja, ja, ja
85.	Hernán	La otra vez pasamos por la parada y así hace agacha la cabeza y se va, y se va
86.	Ezequiel	[ME AGARRA Y ME DICE]
87.	Hernán	[Y se va (inaudible) con la empanada]
88.	Ezequiel	VOS TENÉS QUE IR A COMER DONDE COMO YO PAPÁ!... LA EMPANADA
89.	Coord	¿Vos qué hacés?
90.	Beto	¿Qué?
91.	Coord	[¿controlás el tema de la bebida?
92.	Ezequiel y Hernán	[JA, JA, JA, JA, JA]
93.	Ignacio	"Controla si está fría"
94.	Ezequiel	<ÉL CONTROLA SI ESTÁ FRÍA, si está mm caliente la devuelve>"
95.	Coord	Si él tratara de tomar menos ¿Qué podría hacer para tomar menos?
96.	Ignacio	"Le tomamos todo nosotros" (risas) (3) Esa es la que hicimos ayer, ¿ves?, `No, Ezequiel dejá el vaso, dejá el vaso"

97.	Hernán	<Nosotros tomábamos y el trataba de encarar a la morocha>
98.	Ezequiel	Esa morocha, mañana, mañanaaa, bah hoy, voy a agarrar y voy a llamar por teléfono a la remisería y voy a pedir con ella

El análisis completo de la escena, con cada una de las interacciones fundamentales que despliegan los participantes y con cada uno de los momentos y las estrategias tácticas y maniobras conversacionales clave que se ponen en juego paso a paso, se presenta a continuación.

#### MAPA DE LA ORGANIZACIÓN GENERAL DE LA CONVERSACIÓN EN LA ESCENA ANALIZADA

1. la conversación se inicia con una sucesión de pares adyacentes. Alguien propone un tema de conversación y el resto acuerda con éste (turnos 1 a 3).
2. Continúa un intercambio entre dos hablantes (coordinador y Ezequiel) sobre el tema elegido. Se suceden pares adyacentes. Ezequiel comienza a construir una versión que presenta algunos puntos oscuros (turnos 7, 8, 9)
3. Interviene el resto de los varones del taller con risas para generar cierta sospecha acerca de la validez de la versión presentada por Ezequiel (turnos 10 y 14)
4. El coordinador invita al resto de los varones a hablar (turno 13). Esta acción del coordinador responde a la modalidad de interacción grupal de taller, en la cual se busca involucrar a todas las personas en la conversación para ver las distintas opiniones.
5. Beto presenta una versión que denuncia el consumo constante de alcohol en Ezequiel (turno 15).
6. Ezequiel trata de defenderse buscando un testigo que esté a su favor (turno 16).
7. El resto de los compañeros varones del taller no aceptan la estrategia de defensa de Ezequiel, siguen las risas que cuestionan su versión y los alegatos en su contra (turnos 15 a 20)<sup>1</sup>
8. Ezequiel intenta una nueva estrategia defensiva: usa argumento descalificador, (ad hominem) (turno 43 y 46)
9. El resto de los compañeros varones vuelve a rechazar esta nueva estrategia con burlas y narraciones que ponen en ridículo a Ezequiel (turnos 44 a 55)
10. El coordinador persiste en su estrategia de dar la palabra a todos (turno 79)
11. Una nueva estrategia defensiva de Ezequiel se pone en juego (turno 81 y 84), haciendo chistes y burlas a partir de las palabras textuales que usa Beto.
12. El resto de los compañeros replica la cargada con una cargada idéntica (turno 93)
13. Ezequiel cambia de tema (turno 98), con lo cual intenta y logra una salida a la escena y la situación de cargada hacia él.

<sup>1</sup> Estos turnos y otros posteriores no han sido transcritos por falta de espacio, pero se da cuenta de ellos porque la escena debe ser analizada y comprendida como una totalidad



Los resultados del análisis de esta escena y del comportamiento de la estrategia interaccional discursiva que la domina, es decir, la *EID Cargada*, se explicitan en el siguiente apartado.

### UTILIZACIÓN DE LA ESTRATEGIA INTERACCIONAL DISCURSIVA “CARGADA” EN LA COMUNIDAD DE PRÁCTICAS

Como EID, la cargada (tomar el pelo, cachar) en el encuentro del taller analizado puede servir: 1) Como medio para expresar afecto de manera encubierta y para crear lazos entre varones; 2) Para que le tomen el pelo a un varón dentro de un grupo, lo cual indica aceptación y membresía en ese mismo grupo; 3) Para expresar agresión, desacuerdo, o no aceptación de las ideas del otro de una manera segura; 4) Para marcar, criticar o controlar desviación de algún estándar social (en este caso vinculado con el consumo de alcohol); 5) Para prevenir o limitar alguna conducta posible de alguno de los miembros del grupo (en este caso presentar una versión falsa u oscura de su conducta y de sí mismo cuando el taller debería servir para objetivos opuestos); 6) Para desafiar o ‘testear’ las reacciones emocionales, lo cual es una forma privilegiada de evaluar la masculinidad; 7) Como forma de aprender, negociar y asumir identidades sociales. (en este caso las identidades sociales que se ponen en juego son: adolescentes, chicos de la calle, varones heterosexuales)

Tal como se anticipó en párrafos anteriores, son múltiples las EID encontradas, las cuales contribuyen a la producción de tres áreas discursivas centrales en la construcción de identidad de género e identidad de chicos de la calle. El detalle de las EID encontradas a lo largo del corpus analizado se presenta a continuación.

#### CÓMO LAS ESTRATEGIAS INTERACCIONALES DISCURSIVAS Y LOS PARTICIPANTES CONSTRUYEN IDENTIDADES MASCULINAS E IDENTIDADES DE EX CHICOS DE LA CALLE

SECUENCIA DE LOS TURNOS & LAS REGLAS Y DISPOSITIVOS QUE LAS PRODUCEN	TIPO DE ESTRATEGIA INTERACCIONAL DISCURSIVA	ESTRATEGIAS INTERACCIONALES DISCURSIVAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- turnos</li> <li>- reparación</li> <li>- pares adyacentes</li> <li>- turnos preferidos y no preferidos</li> <li>- descripciones &amp; versiones alternativas</li> <li>- turnos enganchados y reciclados</li> </ul>	<p>1. EID que construyen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- las diferencias entre las masculinidades (Masculinidad hegemónica, competencia, agresividad, y violencia)</li> <li>- y las identidades marginales de ex chicos de la calle</li> </ul>	<p>1.1. Cargada</p> <p>1.2. Burla como desafío a la autoridad (Desafío al Coordinador)</p> <p>1.3. Duelo con el Coordinador</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- support tokens</li> <li>- relato narrativo</li> <li>- interrupciones</li> <li>- superposición</li> <li>- nivel de voz</li> <li>- entonación</li> <li>- rodeos</li> <li>- risa</li> <li>- definir el tema</li> <li>- dar o recibir el pie</li> <li>- expletivos</li> <li>- etc.</li> </ul>	<p><b>2. EID que construyen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>construyen emocionalidad masculina</b> (caracterizada por una "superficialidad psíquica" que se manifiesta a través de evasión de la intimidad y de la implicación afectiva)</li> <li>- <b>y las identidades marginales de ex chicos de la calle</b></li> </ul>	<p><b>2.1. Cambio abrupto de tema de conversación y Respuestas Evasivas</b></p> <p><b>2.2. Silencios como respuesta de indiferencia emocional</b></p> <p><b>2.3. Risas y chistes en momentos inesperados, con el objetivo de mitigar los efectos dolorosos que causan ciertos temas</b></p>
	<p><b>3. EID que construyen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>sexualidad masculina</b></li> <li>- <b>y las identidades marginales de ex chicos de la calle</b></li> </ul>	<p><b>3.1. Lenguaje objetificante y violento hacia las mujeres (a veces pornográfico) cuando hablan de una mujer en términos de objeto sexual</b></p> <p><b>3.2. Lenguaje objetificante y agresivo cuando hablan de una mujer en términos de pareja</b></p>

### CONCLUSIONES Y REFLEXIONES GENERALES

- Las interacciones que regulan los encuentros entre varones están gobernadas por reglas (Lyman, 1987). La interacción toma modalidades o estilos específicos que son regulados por *Estrategias Interaccionales Discursivas* específicas, las cuales contribuyen a producir ciertas formas de relación entre los varones y ciertas formas de identidad masculina.
- Las EID de Cargada, Burla y Duelo son medios fundamentales para construir las diferencias entre las masculinidades y organizar las relaciones de poder entre los distintos varones. Estas EID son fundamentales para sostener la *homosocialidad* entre varones, ya que por un lado habilitan la competencia y la confrontación agresiva entre ellos, lo cual les permite ocupar lugares diferenciados en la jerarquía de las masculinidades. Al mismo tiempo que les permiten estar continuamente descargando tensiones, y favoreciendo la construcción de un vínculo interpersonal de camaradería.
- En las interacciones y escenas vinculadas a estas tres EID constantemente se construye *Masculinidad Hegemónica* que funciona como equivalente de la Masculinidad (Gosende, 2004). Ser un varón implica, sobre todo, representar los valores de la Masculinidad Hegemónica.
- La construcción de la identidad de género masculina a través de estas EID se da, por un lado, a través de interacciones altamente competitivas y agresivas, y por otro lado, a través de interacciones que señalan el vínculo de *camaradería* entre los miembros de la *comunidad de prácticas*. Las interacciones ponen en juego expresiones de: complicidad, afectividad, gestos corporales de cercanía, rituales de fraternidad, comunidad emocional, humor compartido, solidaridad, etc. El interjuego de estos dos sentidos a través de los cuales se construye la identidad masculina, favorece no sólo vínculos y relaciones inestables y con bajo nivel de intimidad, sino que también construye "subjetividades superficiales" (Gosende, 2004)
- Paralelamente a la existencia de estas relaciones a nivel de lo afectivo, abundan las "prácticas de la hermandad" que consisten en defender a cualquier costo al par

cuando éste es atacado; no “buchonearse” entre ellos, preservando información, contestando con evasivas, no denunciar al ladrón “aunque me haya robado a mí mismo”.

- Las prácticas y reglas de la hermandad, si bien implican ciertas normas establecidas desde el punto de vista de la comunidad de prácticas, nunca dejan de considerar el rédito que se les juega en la salida más individualista, donde se prioriza la subsistencia de cada uno de ellos como individuos solos, separados, ya que es difícil establecer vínculos más profundos y estables al seguir siendo muy fuerte el miedo a volver a ser abandonados.
- La emocionalidad masculina en el espacio del taller también aparece fuertemente vinculada a los intercambios conversacionales. Las EID que se encontraron vinculadas a la emocionalidad masculina son: 1) Cambio abrupto de tema de conversación y Respuestas Evasivas; 2) Silencios como respuesta de indiferencia emocional; 3) Risas y chistes en momentos inesperados, con el objetivo de mitigar o soslayar los efectos dolorosos que causan ciertos temas.
- Estas estrategias contribuyen a la construcción de relaciones y vínculos afectivos con el otro caracterizados por: la constante puesta a prueba de la confianza hacia el coordinador, el permanente boicot hacia el encuadre relacional del trabajo, ausencias sin aviso, mutismo, abandono del espacio en el medio de la reunión, falta de interés ante lo que le pasa emocionalmente a otro miembro del grupo, evasión de temas, ya sea por el cambio en la dirección de la conversación, el silencio, las risas o los comentarios irónicos. Estas estrategias conversacionales dan lugar a modalidades relacionales descomprometidas y superficiales que se caracterizan por habituarse a ser abandonados o abandonar a otros y la imposibilidad de mostrar la implicación emocional con los compañeros.
- La sexualidad masculina que se construye en el marco de la interacción que tiene lugar en el taller tiene como organizadores fundamentales a las EID que utilizan: 1) Lenguaje objetificante y violento hacia las mujeres (a veces pornográfico), cuando hablan de una mujer en términos de objeto sexual y 2) Lenguaje objetificante y agresivo cuando hablan de una mujer en términos de pareja.
- La sexualidad masculina de los adolescentes que concurren al taller construye a las compañeras femeninas heterosexuales a través de la objetivación sexual y la denigración. La heterosexualidad masculina construye a las mujeres en términos de objetivación sexual (poniéndolas en un rol pasivo), y la relación con las mismas tiene la forma de dominación, omnipotencia, agresión o violencia. La relación sexual se plantea desde una posición de indiferencia para evitar quedar emocionalmente involucrado. La heterosexualidad masculina se recorta y se evalúa en la performance genital. Esto está directamente enlazado con las dificultades que tienen algunos de ellos para establecer relaciones de pareja, lo cual aparece en actitudes defensivas o compensatorias de sexualización exagerada de las relaciones con las mujeres, uso de lenguaje procaz, desvalorización y denigración de las mujeres.
- En paralelo a los procesos de construcción y constitución de identidades masculinas se reconstruyen constantemente las identidades parcialmente estigmatizadas o marginales de “ex chicos de la calle”. Los adolescentes manifiestan que “ser un chico de la calle es algo que te ven en la cara”. Ellos sienten que en el espacio público los otros se dan cuenta de su “condición” de chicos de la calle, y que por ello los miran de manera diferente. Aparecen aún muy marcados por esta identidad signada por el pasado y por su historia personal. En el

espacio del taller se trabaja para que puedan reconocer y elaborar la existencia de esta marca identificatoria inicial (Winnicott, 1994), intentando que puedan hacer un trabajo de modificación de esta identidad estigmatizada enlazada a un supuesto destino condenatorio.

- Frente al déficit y las desventajas que estos adolescentes tienen por su historia y condición familiar, el taller pretende constituirse en un espacio donde concienticen su situación a través de la identificación con el otro, lo cual les posibilite experimentar y tramitar lo que debió ser reprimido o sobreadaptado en su niñez. De este modo pueden ir registrando qué les pasa a ellos a través de ver y escuchar qué les sucede a los otros, ven qué les pasa a ellos a partir de verlo reflejado en los otros. Este darse cuenta posibilita el armado de una nueva historia personal y singular, permitiendo la reescritura y apropiación de una historia distinta a la que corresponde a la identidad estigmatizada. Estos procesos resilientes (Melillo, 2004; Galende, 2004) implican lograr así nuevas reconstrucciones y redefiniciones de identidad como miembros del grupo, lo cual les permite orientarse hacia objetivos nuevos que éste les propone y sostiene.
- Una parte importante del trabajo que se desarrolla en este taller es justamente la reflexión acerca de las formas lingüísticas y discursivas que se ponen en juego en las conversaciones de los encuentros, ya que las EID detectadas tienen un rol importante en el mantenimiento de algunos de los aspectos más negativos de la identidad de estos varones. Lamentablemente las formas de masculinidad que ellos habitualmente reproducen, que es una combinación de rasgos de las masculinidades hegemónica, marginal y de protesta (Connell, 1997), son en gran parte funcionales a la repetición de los rasgos de identidad marginal de ex “chicos de la calle”. Es necesario desarticular esta mutua complementariedad o potenciación entre masculinidad e identidad social marginal para permitirles cambiar su posicionamiento subjetivo e intentar caminos alternativos a los que habitualmente son determinados por los entornos familiares y sociales primarios y que dejan huellas muy insistentes en los procesos de constitución subjetiva desde los momentos iniciales de sus vidas.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANTAKI, C. & Widdicombe, S. (1998) *Identities in talk*. London, Sage.
- AUSTIN, J. (1961) *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires, Paidós Studio.
- BLOOMFIELD, L. (1933) *Language*, New York, Holt.
- BURN, S. (1996) *The Social Psychology of Gender*. New York, McGraw-Hill.
- BUTLER, J. (1990) *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York, Routledge.
- CHODOROW, N. (1978) *The Reproduction of Mothering. Psychoanalysis and the Sociology of Gender* Berkeley, University of California.
- CONNELL, R. (1987) *Gender & Power* Cambridge, Polity.
- CONNELL, R. (1995) *Masculinities*. Oxford, Blackwell.
- DUSCHATZKY, S. y C. COREA (2001) *Chicos en banda*. Buenos Aires, Paidós.
- ECKERT, P. and S. MCCONNELL-GINET (1992) “Think practically and look locally: language and gender as community-based practice”. *Annual Review of Anthropology* 21.
- EDWARDS, D. (1997) *Discourse and Cognition* London, Sage.
- FISHMAN, P. (1989). “Interaction: the work women do”. *Social Problems* 25
- FROSH, S. (1994) *Sexual Difference. Masculinity and Psychoanalysis* London, Routledge

- GALENDE, E. (2004) "Subjetividad y Resiliencia: del azar y la complejidad" en A. MELILLO, E. SUAREZ OJEDA y D. RODRÍGUEZ (comp.) *Resiliencia y subjetividad*. Buenos Aires, Paidós.
- GERGEN, K. (1996) *Realidades y Relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona, Paidós.
- GOSENDE, E. (2004) "Masculine Emotional Performances in Porteño men encounters". PhD Thesis at Goldsmiths' College, University of London.
- GRIMA, J. y A. LE FUR (1999) *¿Chicos de la calle o trabajo chico?* Buenos Aires, Lumen Humanitas
- HOLLWAY, W. (1984) "Gender difference and the production of subjectivity" in J. HENRIQUES et al. (ed.) *Changing the Subject* London, Methuen.
- HOLMES, J. and M. MEYERHOFF (1999) "The community of practice: theories and methodology in language and gender research". *Language in Society* 28.
- IBÁÑEZ, T. (1996) "Construccionismo y Psicología" en A. Gordo López & J. Linaza *Psicologías, Discursos y Poder* Madrid, Visor.
- JELENEVSKY SEIDLER, V. (1989) *Rediscovering Masculinity: Reason, Language and Sexuality* London, Routledge.
- KIMMEL, M. (1994) "Masculinity as homophobia: Fear, shame, and silence in the construction of gender identity" in H. BROD & M. KAUFMAN (eds.) *Theorizing masculinities* Thousand Oaks, Sage
- LABOV, W. (1972) *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, University of Pennsylvania.
- LAKOFF, R. (1975) *Language and woman's place*. New York, Harper and Row.
- LLOBET, V. (2000) "Chicos de la calle: incertidumbres posibles" en *Infancias en riesgo*. 32 (30-41) Colección Ensayos y experiencias. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- LYMAN, P. (1987) 'The fraternal Bond as a joking relationship' in Michel KIMMEL (ed.) *Changing men*. Newbury Park, Sage.
- MALTZ, D. & R. BORKER (1982). "A cultural approach to male-female miscommunication" in J. Gumperz, (ed.) *Language and social identity*. Cambridge.
- MELILLO, A. (2004) "Realidad Social, Psicoanálisis y Resiliencia" en A. MELILLO, E. SUÁREZ OJEDA y D. RODRÍGUEZ (comp.) *Resiliencia y subjetividad*. Buenos Aires, Paidós.
- POTTER, J. (1998) *La representación de la realidad. Discurso Retórica y Construcción Social* Barcelona, Paidós.
- SACKS, H. (1992) *Lectures On Conversation* in G. JEFFERSON and E. SCHEGLOFF (EDS.) Oxford, Blackwell.
- SILVERMAN, D. (1998) *Harvey Sacks. Social Science & Conversation Analysis* London, Polity.
- TANNEN, D. (1987) *That's not what I meant! How conversational style makes or breaks relationships*. New York, Ballantine.
- TEN HAVE, P. (1999) *Doing Conversation Analysis*. London, Sage.
- WENGER, E. (2001) *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, Paidós.
- WEST, C. y D. ZIMMERMAN (1983) "Small insults: a study of interruptions in cross-sex conversations" in B. THORNE; C. KRAMARAE y N. HENLEY (eds.) *Language, gender and society*. Rowley, Newbury House.
- WINNICOTT, D. (1994) "La delincuencia juvenil como signo de esperanza" en *El hogar nuestro punto de partida*. Buenos Aires, Paidós.
- ZALDÚA, G. (comp.) (1999) *Violencia y Psicología*. Buenos Aires, Eudeba.

**ANEXO 1**

**Convenciones de Transcripción (adaptado de Edwards, 1997)**

Mayúsculas	=	elocuciones pronunciadas en voz mas fuerte que las elocuciones vecinas
(.)	=	pausa breve, menor a un segundo (no esperable como parte de la construcción usual de la frase o la pronunciación)
(0:00)	=	pausa cronometrada
[	=	interrupciones que hacen detener al participante del turno anterior (el)"[" señala donde empieza la elocución que interrumpe)
[]	=	elocuciones superpuestas
< >	=	habla que se pronuncia mientras el participante está riéndose
> <	=	conversación acelerada
Pasaaaaaaaa	=	sonido sostenido mas allá de lo habitual
<u>subrayado</u>	=	partes pronunciadas con mayor énfasis
,	=	pausa (puede ser independiente de lo gramatical)
.	=	detención (puede ser independiente de lo gramatical)
?	=	entonado como pregunta (puede ser independiente de lo gramatical)
(...)	=	parte de la conversación que se ha omitido en el extracto
<i>(en cursivas)</i>	=	movidas NO VERBALES: expresiones faciales importantes, gestos, cambios de la mirada y movimientos del cuerpo

## LA CONDUCTA LINGÜÍSTICA EN LA INTERACCIÓN VERBAL

Luisa Granato

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,  
Universidad Nacional de La Plata | Argentina  
[lgranato@isis.unlp.edu.ar](mailto:lgranato@isis.unlp.edu.ar)

### Resumen

En este trabajo presentaremos los resultados de un estudio acerca de los factores que inciden en el momento en que los hablantes seleccionan las estrategias que les permitirán contribuir a la interacción. Frecuentemente se ha hecho referencia a aspectos contextuales como responsables de estas selecciones, pero ciertas características socioculturales del entorno que han sido extensamente descritas en la bibliografía sobre el tema parecen haber sido ignoradas por algunos analistas. La exposición se centrará especialmente en la noción de “comunidad de práctica” desarrollada por diversos investigadores y se presentarán algunas reflexiones acerca de este concepto y su aplicación al análisis de interacciones verbales. Ejemplos tomados del corpus del proyecto en desarrollo darán sustento empírico al estudio realizado.

En este panel vamos a mostrar algunos resultados de los trabajos que se están llevando a cabo dentro del GRUPO ECLAR, (El español de Chile y Argentina). Este grupo, integrado por docentes-investigadores de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y de la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile, está en este momento desarrollando un proyecto sobre la lengua oral de los estudiantes universitarios de ambos países. Las ponencias que se presentan hoy tratan diferentes aspectos relacionados con los recursos que los hablantes utilizan cuando participan en encuentros verbales con sus pares.

La pregunta que nos planteamos para comenzar con las exposiciones es la siguiente. ¿Todas las estrategias y formas lingüísticas se presentan como opciones posibles en el momento de realizar una emisión? es decir: cuando el hablante se involucra en una interacción ¿es un individuo libre para decidir qué dice y cómo lo dice o, por el contrario, obedece a presiones de algún tipo que le restan libertad de acción en este sentido?

Para responder esta pregunta nos remitiremos, en primer lugar, a consideraciones acerca de la comunicación que marcan un punto de partida necesario para cualquier análisis de este aspecto. Linell (1998) señala muy claramente la diferencia entre las posturas *monologista* y *dialogista* que han tenido vigencia en diferentes momentos en los estudios de la interacción. El *monologismo* avala la concepción de un hablante autónomo que actúa cada vez que toma el turno en una conversación. Así, los roles de hablante y receptor se separan en participante activo y menos activo respectivamente y el hablante es la autoridad que decide acerca de lo que se significa en el discurso. Todo se centra en sus intenciones; se atribuye a sus intenciones.

Por otro lado, el *dialogismo* considera que la emisión es una construcción social, es decir, una coconstrucción en la cual participan dos o más protagonistas de un evento

comunicativo verbal. El dialogismo sostiene que las acciones comunicativas, “son doblemente contextualizadas, generadas socialmente y están inmersas en una cultura” (Linell, 1998: 91). La interacción social es el espacio propio del lenguaje y, como tal, es central en la consideración del significado.

El monologismo ha sustentado teorías filosóficas como la de los Actos de Habla, que han atribuido un protagonismo muy marcado al rol del hablante en situaciones posibles. Al mismo tiempo se observa una valoración especial de las expresiones lingüísticas, consideradas responsables primeras de significado transmitido. En este caso se privilegia la forma a expensas del significado. La consideración de que son las intenciones del hablante lo que genera los procesos de planeamiento y representación de la información, no parecería explicar, sin embargo, el verdadero origen de esas intenciones, siendo que no es posible negar que se relacionan íntimamente con el contexto y, por lo tanto, con el interlocutor, tal como lo sostiene el dialogismo. Así el dialogismo no sólo considera los procesos cognitivos individuales, sino que ambos, cognición e interacción se influyen mutuamente. Linell (1998) señala que el monologismo pone el énfasis en cómo los hablantes producen las emisiones y no en cómo producen significado. Cuando se pasa del estudio del discurso escrito al discurso oral se accede al ámbito de los proyectos comunicativos, de los significados y las interpretaciones, del significado social de la palabra hablada, donde la postura monologista resulta insuficiente, ya que sólo puede dar cuenta del significado de las expresiones lingüísticas o las unidades de la conducta interaccional, pero no de la totalidad del significado situado de una conversación.

Las intenciones que se atribuyen al hablante no se originan fuera del contexto e independientemente de sus interlocutores; son más bien un producto que se va generando en el contexto, como un proceso en el cual los otros participantes desempeñan un rol activo. Esto presupone una idea determinada de contexto. Las teorizaciones y los trabajos empíricos más recientes sostienen que el contexto se origina en la interacción y no que la interacción se desarrolla en un contexto determinado. En esta sentido, Auer (1992 en Orletti, 2000) adopta una postura menos radical al plantear que la respuesta no está en adoptar una postura extrema, sino en entender que parte del contexto se trae a la interacción y parte se construye en la interacción. Es decir, que algunos elementos son anteriores y actúan a la manera de telón de fondo, permanecen estables durante el desarrollo de una interacción y sólo se los enfatiza en determinados momentos, mientras que otros surgen en la interacción como el conocimiento, la estructura secuencial, el establecimiento de un tema, la forma utilizada por los interactuantes para desarrollarlo (Auer, 1992 en Orletti, 2000). Y, en última instancia, son los hablantes quienes, mediante un trabajo de contextualización, hacen que ciertos aspectos sean relevantes. Esto deja en claro, entonces, que el hablante en tanto partícipe de un encuentro verbal, no produce significado en forma autónoma.

Varios autores (Linell, 1998; Mills, 2003; Arundale, 1999; Grant, 2003) se refieren asimismo a contribuciones dentro de la interacción que parecen provenir más de aquello que está predeterminado por fuerzas sociales de diferentes jerarquías, que de decisiones autónomas de los interactuantes. En relación con este tema, hay opiniones encontradas, más que por no reconocer la existencia de presiones sociales y decisiones individuales, por atribuir diferentes grados de influencia a una u otra en el momento de explicar el por qué de la selección de formas lingüísticas y estrategias discursivas determinadas.

Una manera de dirigir la mirada a estas fuerzas sociales es centrando la atención en la noción de cultura.



Spencer-Oatey (2000) adopta un modelo de cultura en el cual clasifica las diferentes categorías que la conforman y que van desde lo más central a lo más periférico. Esta autora señala que los elementos centrales están dados por los valores y los supuestos básicos; luego siguen las creencias, actitudes y convenciones; en tercer lugar sitúa los sistemas y las instituciones para finalmente ubicar los artefactos y productos. Los individuos que acceden a la interacción actúan, en mayor o menor grado, bajo la influencia de todos los niveles mencionados. Somos todos miembros de dominios institucionales que pueden resultar más o menos relevantes en los diferentes encuentros verbales en que nos involucramos y en cada momento de dichos encuentros. Frecuentemente se piensa que “ ‘cultura’ significa una lista de prescripciones de lo que debe y lo que no debe hacerse en una sociedad dada, prescripciones que existen y que pueden identificarse en forma descontextualizada” (Auer y Kern, 2000: 90) Según esta postura, los participantes en una conversación esperan que la conducta de los miembros de la propia cultura se asemeje a la propia, por lo que resulta dificultoso adaptarse a formas diferentes; esto hace que habitualmente exista una consideración por ciertos principios preestablecidos. Si bien son acertadas las críticas hechas a esta idea de que la cultura es algo externo a la acción y a la interacción, creo que es innegable la presión que ciertas pautas culturales ejercen sobre la conducta de los interactuantes y sobre las inferencias y claves de contextualización que se toman como base y que se espera se utilicen en la conversación. Esto deriva del conocimiento socio-cultural compartido y de los géneros comunicativos que se producen en una comunidad que, aunque nunca son idénticos entre los participantes, la interacción social en general y la comunicación en particular requieren de cierto mundo en común entre los hablantes (Di Luzio, Günthner y Orletti, 2000). Hinnenkamp (2000) ofrece como contrapartida a la importancia que se ha atribuido a la existencia necesaria del conocimiento compartido o praxis cultural, la noción de “praxis discursiva institucionalizada”, que alude a rutinas convencionalizadas.

En este sentido, nos parece pertinente referirnos a la noción de “comunidad de práctica”, noción que se estudia desde una perspectiva etnográfica y que ha sido aplicada especialmente a los estudios de género y de la identidad. Eckert y McConnell-Ginet. (1992) definen a la comunidad de práctica como un grupo orientado hacia la misma práctica, aunque no necesariamente de la misma manera, e incluyen las diferencias y el conflicto; no atienden necesariamente a la uniformidad y al consenso. Así, no hay separación entre miembros centrales y marginales. La comunidad de práctica se puede construir alrededor de cualquier práctica social o lingüística, y siempre integra estructuras con agendas individuales. Dado que las identidades encuentran sus raíces en las acciones más que en las categorías, el modelo de la comunidad de práctica puede capturar distintas identidades en situaciones de habla específicas. (Bucholtz, 1999: 210). Este autor distingue entre prácticas de identidad negativa, que son aquellas que se emplean para tomar distancia de una identidad no deseada, y prácticas de identidad positiva, que llevan al individuo a construir la identidad deseada o elegida. Las primeras definen lo que el hablante *no* es, y consideran a la identidad como un fenómeno intergrupales; las segundas, describen lo que el hablante *es* y focalizan en los aspectos intragrupales de la identidad social (Bucholtz, 1999: 211).

Este marco se utiliza para analizar prácticas lingüísticas e identidades sociales de grupos de diferente tamaño y para detectar, por ejemplo, de qué manera se negocian género e identidad a través de la práctica. Se ha comprobado que su aplicación supera ampliamente a aquellos enfoques que partían de la idea de comunidad de habla, útil para los estudios tradicionales de variables sociolingüísticas pero no para los estudios del micronivel del discurso, que buscan conexiones entre teorías sociales y características

lingüísticas. Esto ha permitido conciliar los análisis en los niveles macro y micro y comprobar la forma en que las identidades se relacionan con otros parámetros sociales. La idea de comunidad de práctica surge de la Teoría de la Práctica y ofrece explicaciones que no eran posibles con modelos anteriores; proporciona herramientas analíticas con un gran potencial, aplicables a los estudios sociolingüísticos ya que permite utilizar información de ambas áreas y comprender la proyección de identidades en el discurso.

Por otra parte, en lo que se refiere a los recursos utilizados por los hablantes, se puede distinguir entre aquellos que son *intencionales* o *estratégicos* y los *no-intencionales* o *no-estratégicos*. El primer tipo, es utilizado conscientemente por el hablante, mientras que el segundo, es una conducta no buscada. En este sentido, es necesario tener en cuenta cuáles son las razones por las cuales un hablante utiliza o ignora opciones que se presentan como posibles. En otros enfoques, el énfasis se pone en la iniciativa del hablante más que en el orden social. Existen también modelos que presentan un mayor equilibrio entre los extremos señalados. Cualquiera sea la postura que se adopte, no debe perderse de vista la doble influencia de estructuras sociales y de las decisiones individuales.

El estudio que parte desde la perspectiva de la comunidad de práctica da lugar al análisis de los significados culturales y la intencionalidad del individuo y permite al investigador considerar las acciones de los individuos y las estructuras que se producen a través de estas acciones.

Bucholtz (1999) critica la comunidad de habla como inadecuada para realizar estudios sobre el lenguaje, y uno de sus mayores cuestionamientos apunta a la consideración del lenguaje como un elemento central, como el criterio para señalar la existencia de una comunidad. Esto nos remite a los conocidos trabajos de Labov de los años 70, en los cuales la interacción se entiende como un concepto lingüístico y se ignoran otros aspectos de la actividad social.

Considero que es necesario que el lingüista conciba al lenguaje sólo como uno de los elementos que deben tenerse en cuenta cuando se aborda el estudio de las características propias de una comunidad de práctica determinada. La práctica es el contexto que motiva la interacción lingüística y, por lo tanto, ocupa un lugar central. La comunidad de práctica incorpora el lenguaje al análisis, pero como un componente más de los estudios sociales.

Otra de las ventajas de tomar la comunidad de práctica como punto de partida para el análisis, es que da lugar a estudios que consideran no solamente grupos sociales más representativos, sino grupos periféricos o minoritarios, y focalizan –a pesar de considerar las diferencias– en aquello que los hablantes comparten. Al mismo tiempo, evita jerarquizaciones entre grupos que parten de la cantidad de individuos que los integran. En estudios anteriores, se tendió a la generalización que, en la mayoría de los casos, tuvo en cuenta grupos que compartían determinadas características. Pero un investigador debe concentrarse no sólo en las similitudes sino también en las diferencias.

Los estudios desde esta perspectiva no apuntan a lograr resultados homogeneizantes, como se lo hace en otros enfoques. Aquí se da lugar a las variaciones individuales. No se trata de una perspectiva estática, en la cual el orden social se considera inalterable. Los estudios que se llevan a cabo son estudios etnográficos, de las ocurrencias locales: se ve qué hacen los individuos en el paso a paso de la interacción, se concentran en el participante, se tienen en cuenta las perspectivas del hablante, es decir que el análisis realiza interpretaciones locales y las considera clave en el momento de determinar las conclusiones finales.

Si bien el concepto de comunidad de práctica no puede dar respuestas a todos los interrogantes que se plantean al abordar el tema de los subgrupos que se forman dentro de una sociedad más amplia, ofrece herramientas muy útiles para la identificación y explicación de las limitaciones en la conducta lingüística de los interactuantes. Eckert y McConnell-Ginet (1992) señalan que las comunidades de práctica son grupos de individuos que unen sus esfuerzos alrededor de un compromiso mutuo y que las prácticas de esos grupos surgen de ese esfuerzo compartido. Así la comunidad como constructo social se define por sus miembros y por las prácticas en que estos se involucran.

Para determinar la existencia de una comunidad de práctica es necesario atender a las actividades que los individuos realizan. Y dentro de esas actividades, está el lenguaje. Se observa así una relación entre la manera en que se gana pertenencia a una comunidad de práctica y el dominio de las formas discursivas que le son propias a dicha comunidad. Se trata de un proceso de aprendizaje que comienza con la incorporación de un individuo y se completa en la práctica.

Los estudiantes universitarios interactúan regularmente en diferentes momentos de su vida en relación con la institución –dentro de las clases, en el bar, en sus reuniones de estudio– y abordan temas que les interesan particularmente en tanto miembros de ese grupo. A medida que el tiempo transcurre desde su incorporación a la universidad, se familiarizan con las prácticas de la institución y van logrando el manejo de los discursos propios del entorno.

Se trata de una pertenencia a un grupo que tiene claros objetivos comunes, que son el de cursar sus estudios y luchar por que todo se desarrolle de la mejor manera posible.

Para el logro de estos fines, los integrantes del grupo se involucran en constantes negociaciones dentro de la comunidad universitaria con todos los actores que la componen y adoptan sus prácticas. Esta negociación concientiza a los participantes acerca de sus propios roles y de los de los demás.

Comparten también recursos para la negociación del significado, dentro de lo cual se incluye la forma de utilización del discurso y de las expresiones lingüísticas, más allá de las diferencias individuales existentes.

Esto parece coincidir con las tres dimensiones que Wenger (1999: 175-6) señala como indicadoras de la existencia de una comunidad de práctica, que son “compromiso mutuo”, “proyecto compartido” y “repertorio compartido”.

Como ya hemos señalado, los estudios desde la noción de comunidad de práctica dan importancia a la individualidad en la formación de la identidad social, sin ignorar los lazos comunitarios que unifican un grupo. Es decir que el hablante es, en estos estudios, un individuo y un actor social, miembro de una comunidad.

Pienso que es necesario ver qué orientaciones se adoptan para determinar la existencia de grupos; qué valor se adjudica a la individualidad, al grupo o a las prácticas sociales.

Creo que también la elección de estrategias depende de si hay un grupo al cual le surge la necesidad de oponerse a una postura determinada.

No es posible que los lingüistas externamente determinen los límites de la comunidad de práctica. Es necesario hacerlo a través de estudios etnográficos del significado social específico de la lengua en uso.

La comunidad de práctica da lugar al acercamiento de la investigación cualitativa y cuantitativa, ya que en ambos casos es necesario analizar datos que surgen de la práctica.

En los estudios de la interacción se pasó de la concepción del hablante autónomo, o sea la agencia personal, a la consideración de la construcción social de la comunicación.

En la primera postura, se considera que el individuo produce sus mensajes de acuerdo a sus intenciones y sus necesidades comunicativas. En la segunda, se concibe la creación del mensaje a partir de la coconstrucción, idea avalada por la postura dialogista, y en la cual el lenguaje es un elemento central para el análisis social. Es decir que el lenguaje es una práctica social, un fenómeno social, más que un sistema formal, abstracto, a disposición de los hablantes.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARUNDALE, R. (1999): "An alternative model and ideology of communication for an alternative to politeness theory". *Pragmatics*, 9 (1): 119-153.
- AUER, P. y F. KERN (2000): "Three Ways of Analysing Communication between East and West Germans as intercultural Communication". En A. DI LUZIO, S. GÜNTNER y F. ORLETTI *Culture in Communication. Analysis of Intercultural Situations*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- BUCHOLTZ, M. (1999): "Why be normal?: Language and identity practices in a community of nerd girls". En *Language and Society* 28: 203-223.
- DI LUZIO, A.; S. GÜNTNER y F. ORLETTI (2000): *Culture in Communication. Analysis of Intercultural Situations*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- ECKERT, P. y S. MCCONNELL-GINET (1999): "New generalizations and explanations in language and gender research". *Language in Society* 28: 185-201.
- GRANT, C. (ed.) (2003): *Rethinking Communicative Interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- HAMILTON, H. E. (1991): "Accommodation and mental disability". En H. GILES; J. COUPLAND and N. COUPLAND *Contexts of Accommodation*. Cambridge and New York: Cambridge University.
- HINNENKAMP, V. (2000): "Constructing misunderstanding as a cultural event". En A. DI LUZIO; S. GÜNTNER y F. ORLETTI *Culture in Communication. Analysis of Intercultural Situations*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- HOLMES, J. y M. MEYERHOFF (1999): "The community of practice: theories and methodology in language and gender research". *Language in Society*. 28 (2): 173-185.
- LABOV, W. (1972a): *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania / Oxford: Blackwell.
- LINELL, P. (1998): *Approaching Dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical interpretation perspectives*. Philadelphia: John Benjamins.
- MILLS, S. (2003): *Gender and Politeness*. Cambridge: Cambridge University.
- ORLETTI, F. (2000): "The Conversational Construction of Social Identity in Native/Non-native Interaction". En A. DI LUZIO, S. GÜNTNER y F. ORLETTI *Culture in Communication. Analysis of Intercultural Situations*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- SACKS, H.; E. SCHEGLOFF y G. JEFFERSON (1978): "A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation". En SCHENKIN (ed.) *Studies in the Organization of Conversational Interaction*, pp. 7-55. New York: Academic Press. [Primera publicación en *Language* 50: (1974)]
- SPENCER-OATEY, H. (2000): *Culturally Speaking. Managing Rapport through Talk across Cultures*. Londo/New York: Continuum.
- WENGER, E. (2001 [1998]): *Communities of Practice*. Cambridge: Cambridge University.

## DIÁLOGOS EN LIBROS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA UN ESTUDIO DE LA CONDUCTA INTERACCIONAL

Marina Grasso

Universidad Nacional de La Plata | Argentina  
[grassomarina@yahoo.com.ar](mailto:grassomarina@yahoo.com.ar)

### Resumen

En el presente trabajo se aborda el análisis de diálogos presentados en la sección de comprensión oral de libros de texto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Este estudio tiene como objeto determinar la conducta interaccional de los participantes de estos diálogos a fin de establecer las diferencias entre textos interactivos que comparten el tratamiento de un mismo tema de conversación y que se presentan en los distintos niveles de una misma serie de libros. Desde la perspectiva del Análisis de la Conversación, se llevó a cabo un estudio cualitativo de las características interaccionales –toma y cesión de turnos, solapamientos, interrupciones, instalación y cambio de tema– de diálogos extractados de la serie *Clockwise*, niveles elemental, pre-intermedio, intermedio, intermedio-avanzado y avanzado y de un grupo de diálogos de otros libros de texto, analizados con fines comparativos. Esta descripción permitió la elaboración de tablas *ad hoc* que agrupan los resultados obtenidos. Finalmente, se cotejaron los mecanismos utilizados en cada caso con el fin de establecer las diferencias entre niveles y entre los textos analizados y las conversaciones coloquiales que pueden darse en una situación real fuera del aula. Esto sentó las bases para el inicio de una evaluación general del tratamiento dado a los intercambios presentados en los libros de texto como modelos de la lengua en uso.

### INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es continuación del estudio de la inclusión de aspectos socio-pragmáticos en diálogos presentados en la sección de comprensión oral de libros de texto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en el que venimos trabajando desde el año 2002.

En esta oportunidad, nos proponemos abordar el estudio de los diálogos presentados en la misma sección, con el fin de analizar la variación en la conducta interaccional de los participantes, en las conversaciones informales incluidas en los libros de texto de la serie *Clockwise* (2000-2001), que cubre los niveles de elemental a avanzado y que es ampliamente utilizada en la actualidad en nuestro país.

Este estudio tiene como referentes teóricos fundamentales los trabajos sobre el Análisis de la Conversación, iniciados en forma sistemática en la década del 70 por Sacks, Schegloff y Jefferson. Asimismo, nos basamos en las postulaciones teóricas de los trabajos sobre género llevados a cabo en la Escuela de Sydney y, en particular, en el aporte de Eggins & Slade (1997) que nos permitió clasificar, desde una perspectiva funcional, los fragmentos narrativos encontrados en los textos.

Como primer paso para el desarrollo de esta investigación, realizamos un relevamiento de los tipos de textos presentados en los distintos niveles de la serie. De un universo de ciento noventa grabaciones, seleccionamos las conversaciones informales que

tratan el tema específico de las *vacaciones* y las analizamos de manera individual, con el fin de identificar las características interaccionales y funcionales de cada diálogo. Este trabajo nos dejó un corpus conformado por diez diálogos representativos del resto de la serie, a los que, a su vez, cotejamos con diálogos extraídos de otros libros de texto. Se confeccionaron tablas *ad-hoc* que agrupan los resultados obtenidos y reflejan las diferencias entre los distintos niveles y entre los textos analizados y las conversaciones que pueden ocurrir fuera del salón de clase.

## EL ESTUDIO

### Tipo de material de práctica

El estudio del tipo de texto que se presenta como material de escucha en las secciones de comprensión oral en los distintos niveles de la serie seleccionada, arrojó los resultados presentados en la [TABLA 1](#) (Tipo de material presentado en las grabaciones para práctica de comprensión oral en clase).

Como se puede observar, cuanto más avanzado es el nivel, mayor suele ser la cantidad de textos interactivos que se presentan. Los niveles pre-intermedio e intermedio muestran semejanzas en el número de diálogos institucionales y conversaciones informales incluidos, en contraste con los dos niveles superiores en los que se registra un mayor número de conversaciones informales. Es posible que esto tenga relación directa con el grado de complejidad de cada tipo de intercambio; los diálogos institucionales presentan, por lo general, estructuras más predecibles que las conversaciones informales, lo que suele disminuir la dificultad para los alumnos.

### Tipos textuales y características conversacionales

Se seleccionaron, de todos los libros de texto analizados, los intercambios informales que tratan un mismo tema, lo que nos permitió comparar los tipos textuales presentados en los distintos niveles de la serie. Encontramos una marcada diferencia entre el nivel elemental y el resto de los niveles, que presentan una mayor variedad. Dado que el tema común es el de las vacaciones, hallamos, dentro de las conversaciones, numerosos fragmentos que desarrollan discursos narrativos.

Nuestro análisis se apoya en la clasificación que Eggins y Slade (1997) hacen de los tipos de fragmentos que ocurren en la conversación informal. Estas autoras distinguen entre el “chat”, intercambio que no da forma a un tipo textual determinado, y los fragmentos que constituyen un género desde el punto de vista de la organización lingüística y de la función social que cumplen. En cuanto al discurso narrativo señalan la existencia de los siguientes tipos:

- **Narraciones**, que consisten en una complicación seguida de una resolución, con distintas etapas (abstract, orientación, complicación, evaluación y resolución) y cuyo propósito es el de tratar eventos problemáticos o inusuales y su resolución.
- **Anécdotas**, cuya función primaria es la de permitir compartir una reacción ante un evento notable, y que se diferencia de la narración por no contener una resolución explícita.

- **Ejemplo** (*exemplum*), es una anécdota que puntualiza una moraleja y cuya función es la de prescribir una conducta mediante la especificación de lo que se considera apropiado.
- **Relato** (*recount*), que consiste en una narración de eventos simple, que no necesariamente trata un problema y cuyo propósito es el de mostrar cómo un hecho lleva a otro y compartir la evaluación del narrador acerca de los eventos mencionados.

La [TABLA 2](#) (Análisis de diálogos pertenecientes a los distintos niveles de la serie *Clockwise*) muestra el análisis de un diálogo extractado de cada uno de los libros. En relación con la extensión de los turnos, vemos que los ejemplos analizados no muestran una variación constante de un nivel a otro. Sin embargo, un análisis completo de todos los diálogos de cada libro sí revela un contraste entre el nivel elemental –que presenta diálogos más breves– y los niveles del resto de la serie.

Respecto de los roles discursivos, atendimos especialmente al dominio temático ejercido por los participantes. Presentamos ejemplos de chats en los niveles elemental y avanzado –que serán analizados en forma detallada posteriormente– y de textos narrativos en el resto de los niveles, que incluyen *narraciones* en los niveles pre-intermedio e intermedio avanzado y un *relato* en el nivel intermedio.

En los ejemplos analizados que contienen discurso narrativo, encontramos diferencias en el tipo de movimientos incluidos, pero conductas interaccionales similares propias de la conversación. Todos los narradores desarrollan las distintas etapas de la narración (o relato, en el caso del nivel intermedio) con instancias de evaluación variadas. A modo de ejemplo presentamos los siguientes casos;<sup>1</sup>

<b>ABSTRACT</b> (indicador que señala que una historia está a punto de ser contada)	
<i>'It was absolutely fantastic... we went everywhere... until de last day, anyway'</i>	<i>'Fue absolutamente fantástico... fuimos a todos lados... hasta el último día, de todos modos'</i> (Pre-intermedio)

<b>ORIENTACIÓN</b> (detalla los actores, acciones, lugar y tiempo de la historia)	
<i>'We were going down this river and there were hills and woods on both sides, and then I heard the sound of water rushing...'</i>	<i>'Estábamos yendo río abajo y había colinas y bosques en ambos lados, y después escuché el ruido del agua que corría...'</i> (Intermedio)

<sup>1</sup> La traducción de todos los fragmentos que aparecen en el trabajo es nuestra.

<b>COMPLICACIÓN (en el caso de la narración)</b> <b>(involucra un problema y culmina en una crisis)</b>	
<i>'the bed was awful... and the other thing was the bathroom. The smell was awful. It stank! And it just got worse and worse as the night went on'</i>	<i>'la cama era horrible... y la otra cosa era el baño. El olor era horrible. Apestaba! Y verdaderamente empeoraba con el correr de la noche'</i> (Intermedio avanzado)

<b>RESOLUCIÓN (en el caso de la narración)</b> <b>(en donde se explica cómo el protagonista logra superar la crisis)</b>	
<i>'I wrote a letter to the manager, and do you know, they offered us a free extra night'</i>	<i>'Le escribí una carta al gerente y, ¿sabes?, nos ofrecieron una noche extra sin cargo'</i> (Intermedio avanzado)

<b>RECORD DE EVENTOS (en el caso del relato)</b>	
<i>'...but there was no time to think. There was water everywhere and and we were going really really fast and you just had to concentrate on getting that boat to go the right way between the rocks'</i>	<i>'...pero no había tiempo para pensar. Había agua por todos lados e íbamos realmente realmente rápido y tenías que concentrarte en dirigir el bote hacia el lado correcto, entre las piedras'</i> (Intermedio)

<b>EVALUACIÓN Y CODA</b> <b>(resumen temático donde se incluye un comentario general sobre el texto)</b>	
<i>'It was a terrible way to end the holiday'</i>	<i>'Fue una forma horrible de terminar las vacaciones'</i> (Pre-intermedio)

Además de esta última, encontramos que el narrador incluye otro tipo de evaluaciones clasificadas por Lavob (1972 en Eggins & Slade 1997:242) en: (a) evaluación totalmente externa a la narración; el narrador detiene la historia para dirigirse directamente a su interlocutor y expresar una evaluación del evento y (b) Evaluación externa en la que el narrador menciona un comentario evaluativo realizado en el momento en que transcurría la historia. El narrador cuenta qué sintió en ese momento.

<b>Evaluación totalmente externa a la narración; el narrador detiene la historia para dirigirse directamente a su interlocutor y expresar una evaluación del evento</b>	
<i>'Would you believe we were robbed by highway robbers, highway robbers in the 21<sup>st</sup> century!'</i>	<i>'¿Podés creer que nos robaron piratas del asfalto? ¡Piratas del asfalto en el siglo XXI!'</i> (Intermedio)



<b>Evaluación externa en la que el narrador menciona un comentario evaluativo realizado en el momento en que transcurría la historia. El narrador cuenta qué sintió en ese momento</b>	
<i>'...and then for a split second I was suddenly terrified'</i>	<i>'...y después, por una décima de segundo, me senti aterrado'</i> (Intermedio)

Estos ejemplos nos permiten afirmar, entonces, que la conducta interaccional de los narradores reflejada en los fragmentos narrativos aquí analizados, se asemeja a una instancia real en cuanto a que lo presentado en los diálogos analizados coincide con lo descrito por analistas de este tipo de discurso.

Sin embargo, observamos que la conducta de los receptores refleja sólo parcialmente la de una conversación real. Teniendo en cuenta los tipos de contribuciones que según Gardner (1994) son comunes en conversaciones informales en inglés, vemos que los receptores producen las siguientes contribuciones:

<b>Intervenciones tendientes a pasar inmediatamente el turno al narrador</b>	
<i>Narrador: ...and it was lunchtime and this bar was full of people having their, having their lunch</i> <i>Receptor: Uhuh.</i> <i>Narrador: and I...</i>	<i>Narrador: ... y era la hora de almorzar y este bar estaba lleno de gente almorzando</i> <i>Receptor: aha.</i> <i>Narrador: y yo...</i> (Avanzado)

<b>Reconocimientos que demuestran consenso o entendimiento del turno anterior</b>	
<i>Narrador: ...We tried but we were on quite a busy road, you see, so it was noisy too</i> <i>Receptor: oh, right.</i>	<i>Narrador: ...Tratamos pero estábamos en una ruta bastante cargada, sabés, así que había mucho ruido también</i> <i>Receptor: ah, sí.</i> (Intermedio avanzado)

<b>Evaluaciones apreciativas acerca de lo que se acaba de decir</b>	
<i>Narrador: The smell was awful, it stank</i> <i>Receptor: yuk!</i>	<i>Narrador: El olor era horrible, apestaba</i> <i>Receptor: puaj!</i> (Intermedio avanzado)

<b>Marcadores que señalan novedad para el receptor</b>	
<i>Narrador: I just walked into the sea and these dolphins came up to me and they, they helped me.</i> <i>Receptor: Really?</i>	<i>Narrador: Yo sólo caminé hasta el mar y estos delfines se me acercaron y me, me ayudaron.</i> <i>Receptor: ¿En serio?</i> (Intermedio)

Preguntas que indican interés elicitando detalles o tendencias a reparar malentendidos	
<p><i>Receptor: you're joking!</i>  <i>Narrador: I wish I was</i></p>	<p><i>Receptor: me estás cargando!</i>  <i>Narrador: ojalá</i>                      (Intermedio)</p>

Sin embargo, por otro lado, con excepción de este ejemplo de intento fallido de completamiento de emisión

<p><i>Interlocutor 1: I've been a bit busy with the children as well, because, er, we've had, er, birthday party so I've been organizing...</i>  <i>Interlocutor 2: Oh, yes, of course it's ...</i>  <i>Interlocutor 1: Candles and cakes and presents and so on.</i></p>	<p><i>Interlocutor 1: Estuve un poco ocupado con los chicos también porque, eh, tuvimos, eh, fiesta de cumpleaños así que estuve organizando...</i>  <i>Interlocutor 2: Ah, sí, por supuesto es...</i>  <i>Interlocutor 1: Velas y tortas y regalos y esas cosas.</i></p>
---	---

no se observan instancias de compleciones en las que un participante finaliza la intervención de su interlocutor, lo que constituye una de las opciones más colaborativas dentro de las posibles intervenciones del receptor. Se espera que en el relato de una historia haya un 'levantamiento temporal del sistema ordinario de turnos' –en cuanto a que uno de los participantes obtiene el derecho de producir una unidad de turnos múltiples convirtiéndose así en un hablante primario, mientras los otros actúan como receptores de esta unidad discursiva (Houtkoop & Mazeland, 1985 en Have, 2000: 114)–. Sin embargo, no se producen, entre las intervenciones de los receptores, movimientos que compatibles e inherentes a este rol, como son los de confrontación, ni lo que Eggins y Slade (*ibid.*) denominan '*rejoinder moves*', es decir, movimientos que posponen o suspenden la función inicial de una secuencia y que expresan cierta independencia por parte del hablante. Tampoco se presentan casos de desafío reiterado ('*re-challenge*'), desafíos en los que un hablante ofrece una posición alternativa a la de su interlocutor, como es el caso que presentamos a continuación:

<p><i>Narrador: [the smell] got worse and worse as the night went on.</i>  <i>Receptor: Couldn't you have opened the windows?</i></p>	<p><i>Narrador:[el olor] empeoró con el correr de la noche.</i>  <i>Receptor: ¿No podrías haber abierto las ventanas?</i>                      (Intermedio avanzado)</p>
---	--

A excepción de este único ejemplo, el rol del receptor se presenta siempre como el de un interlocutor más bien pasivo, que no ofrece enfrentamientos de ningún tipo –temáticos o de pedidos de la palabra– y cuyos movimientos se limitan, básicamente, a la producción de elicitaciones, de retrocanalizaciones y de reacciones de evaluación positiva que denotan un interés permanente y, tal vez, artificial en algunos casos. Consideramos que en una participación más 'activa' se expresarán opiniones, por ejemplo, y no sólo reacciones tendientes a demostrar el acuerdo en una negociación mínima de tema y dominio.

Dentro de las interacciones analizadas, la [TABLA 2](#) también nos muestra que las interrupciones, solapamientos y falsos comienzos son inexistentes en los niveles elemental a

intermedio, en los que sólo encontramos una ocurrencia de un falso comienzo. En los niveles intermedio-avanzado y avanzado, encontramos escasos ejemplos. Observamos la siguiente relación: cuanto más bajo es el nivel del texto de enseñanza, menor es el desvío del hilo conductor temático e interaccional de los encuentros comunicativos presentados a los alumnos. Se puede leer en esta correlación una intención de simplificación de los diálogos en pos de priorizar y facilitar la comprensión auditiva de los mismos, por sobre la naturalidad o semejanza de estos ejemplos con la realidad.

Con respecto a las dos interacciones del corpus conformadas por fragmentos de 'chat' e incluidas en los extremos de la serie –niveles elemental y avanzado– presentamos a continuación una tabla comparativa ([TABLA 3](#). Comparación de características interaccionales y funcionales de diálogos de los niveles elemental y avanzado), que nos permitirá marcar la evolución de los recursos interaccionales en los distintos niveles de aprendizaje. (El [APÉNDICE 1](#) presenta la transcripción completa de los dos diálogos aquí comparados y su correspondiente traducción.)

Por un lado, notamos importantes diferencias entre estos dos diálogos que marcan un avance en la complejidad de los textos, que se da en forma paulatina a través de toda la serie. Por el otro, encontramos características peculiares en estos ejemplos, comunes a la mayoría de los diálogos analizados, y que detallamos a continuación:

- *La direccionalidad del discurso suele estar en manos de un solo participante y hay una aceptación tácita de este dominio por parte de su interlocutor.*

La responsabilidad en el desarrollo de la conversación recae sobre uno de los participantes y el hablante no-dominante no plantea desafíos sino que acompaña pasivamente a su interlocutor.

- *No hay tensión en el paso de turnos.*

Los comentarios del participante no-dominante muestran siempre un sostenido interés e incentivan al otro a continuar hablando.

- *Se plantea el tratamiento de un solo tema de conversación.*

Cuando se introduce un tema distinto –o hay un cambio de dominio entre los participantes– suele cortarse el diálogo y dejarse con final abierto.

- *No hay instancias de reparación*

No se presentan malentendidos. Cuando hay un conflicto latente, el diálogo generalmente se da por terminado.

Con esto concluimos que en la presentación de diálogos en los libros de texto de enseñanza del inglés como lengua extranjera, se atiende en forma adecuada a ciertos aspectos interaccionales –como el desarrollo de los distintos géneros discursivos– pero se descuidan otros de igual importancia, tales como la mecánica de los cambios de turno, los movimientos que reflejan cierta independencia de un interlocutor con respecto al otro y la inclusión de todo tipo de elemento 'perturbador' dentro de una conversación (interrupciones, solapamientos y falsos comienzos). Este trabajo intenta mostrar, a través del análisis de una serie de libros de texto, los aciertos en el tratamiento de los diálogos presentados a los alumnos y trazar, a su vez, un posible camino por donde continuar la búsqueda de la inclusión de diálogos que se asemejen a los que pueden presentarse fuera del salón de clase.

### LIBROS DE TEXTO ANALIZADOS

- FORSYTH, W. (2000): *Clockwise intermediate. Classbook*. OUP: Oxford.  
JEFFRIES, A. (2001): *Clockwise advanced. Classbook*. OUP: Oxford.  
MCGOWEN, B. & V. RICHARDSON (2000): *Clockwise pre-intermediate. Classbook*. OUP: Oxford.  
NAUNTON, J. (2000): *Clockwise upper- intermediate. Classbook*. OUP: Oxford.  
POTTEN, H. & J. POTTEN. (2001): *Clockwise elementary. Classbook*. OUP: Oxford.

### BIBLIOGRAFÍA

- CALSAMIGLIA, E. y A. TUSÓN (1999): *Las cosas del decir*. España: Ariel.  
EGGINS, S. & D. SLADE (1997): *Analysing Casual Conversation*. London: Cassell.  
EGGINS, S. y J. MARTIN (2003): "El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional". Revista *Signos* 36 (54), 185-205.  
MARTIN, J. and D. ROSE (2003): *Working with Discourse*. London/New York: Continuum.  
GARDNER, R. (ed.) (1994): "Spoken interaction". En *Studies in Australia. Special Volume Australian Review of Applied Linguistics Series S*, n. 11.  
GRANATO, L. (2002): "Estrategias conversacionales en encuentros verbales de hablantes chilenos y argentinos: ¿búsqueda de consenso o manifestación del disenso?" Comunicación presentada en el *I Hispanic Linguistics Symposium*. University of Surrey, Inglaterra. 11-13 de abril de 2002.  
GRANATO, L. y A. HARVEY (2001): "Algunas características en la toma de turnos en el español de Chile y Argentina". Comunicación presentada en el *I Congreso y IV Coloquio de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso*, Recife, Brasil. 23-28 de septiembre de 2001.  
POLANYI, L.: "Conversational storytelling". In T. VAN DIJK (ed.), *Handbook of Discourse Analysis. Volume 3. Discourse and Dialogue*. London: Academic Press, 183-201.  
SACKS, H. (1972b): "On the analyzability of stories by children". En J. GUMPERZ and D. HYMES (eds.), *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 325-45.  
SACKS, H.; E. SCHEGLOFF y G. JEFFERSON (1974): "A simplest sytematics for the organization of turn taking in conversation". *Language* 50, 696-735.  
SCHEGLOFF, E. (1981): "Discourse as an interactional achievement: Some uses of 'uh huh' and other things that come between sentences". In D. TANNEN (ed.) , *Analysing Discourse: Text and Talk*. Washington D.C.: Georgetown University, 71-93.  
TEN HAVE, P. (2000): *Doing Conversation Analysis*. London: Sage.

**TABLA 1. TIPOS DE TEXTOS PRESENTADOS EN LAS GRABACIONES**

*Serie Clockwise*

		NIVEL				
		Elemental	Pre- Intermedio	Intermedio	Intermedio avanzado	Avanzado
TIPO DE MATERIAL	Total	44	43	31	34	38
	Oraciones aisladas	13	7	-	2	1
	Pares adyacentes	9	4	1	4	1
	Textos monológicos	4	9	10	10	9
	Diálogos institucionales	8	12	10	2	3
	Conversaciones informales	10	11	10	16	24

**TABLA 2. ANÁLISIS DE DIÁLOGOS PERTENECIENTES A LOS DISTINTOS NIVELES**

**Serie Clockwise**

	NIVEL				
	Elemental	Pre-Intermedio	Intermedio	Intermedio- avanzado	Avanzado
<b>Extensión de turnos (total de palabras y promedio por turno)</b>	Total: 142 Protagonista: 15 Receptor: 5	Total: 440 Narrador: 51 Receptor: 4	Total: 178 Narrador: 21 Receptor: 4	Total: 227 Narrador: 33 Receptor: 5	Total: 229 Interlocutor 1: 11 Interlocutor 2: 20
<b>Tipos textuales</b>	Chat	Narración completa	Relato con principio y final abiertos	Narración completa	Chat
<b>Roles discursivos y dominio temático</b>	Roles claramente diferenciados: un participante pregunta y domina el tema de la conversación y otro que responde	Un narrador que domina el tema de la conversación y un receptor que se limita a preguntar y aportar un par de comentarios apreciativos positivos	Un narrador que domina el tema de la conversación y un receptor que se limita a producir retroalimentaciones y a aportar comentarios apreciativos positivos.	Un narrador que domina el tema de la conversación y un receptor un tanto más activo que los anteriores	Roles y dominio temático balanceado entre ambos participantes
<b>Completamientos de emisión por parte de uno de los interlocutores</b>	No presenta	No presenta	No presenta	No presenta	Intento fallido
<b>Interrupciones</b>	No presenta	No presenta	No presenta	No presenta	3
<b>Solapamientos</b>	No presenta	No presenta	No presenta	1	3
<b>Falsos comienzos</b>	No presenta	No presenta	1	No presenta	2 e instancias de dudas

**TABLA 3. COMPARACIÓN EN TÉRMINOS INTERACCIONALES Y FUNCIONALES DE DIÁLOGOS DE LOS NIVELES ELEMENTAL Y AVANZADO**

*Serie Clockwise*

	NIVEL	
	Elemental	Avanzado
<b>Tema</b>	Estereotipo de conversación sobre vacaciones: lugar, clima, alojamiento	Cambios de tema: trabajo, vacaciones, cumpleaños
<b>Turnos y roles discursivos</b>	Turnos breves y prolijamente secuenciados: no hay interrupciones, ni solapamientos ni falsos comienzos Un participante formula todas las preguntas y el otro elabora todas las respuestas	Turnos más extensos. Hay interrupciones, solapamientos y falsos comienzos. Roles más balanceados: ambos participantes preguntan y responden.
<b>Papel del receptor</b>	Una sola reacción con evaluación positiva. El resto formulación de preguntas abiertas, una vez que su interlocutor termina su turno.	Papel más activo. Mayor número de evaluaciones y de intervenciones que no sólo tienden a elicitar información (da su opinión, es protagonista)
<b>Otros</b>	Cuando aparece un posible `conflicto` o un desvío del tema central, el diálogo se corta	Hay intentos de resolución de conflicto.

## APÉNDICE 1

### NIVEL ELEMENTAL

- 1 Jan You're looking brown. Where've you been?  
2 **Lucy** I've just got back from Australia and New Zealand.  
3 **Jan** Wow! You lucky thing! How long were you there for?  
4 **Lucy** Nearly a month altogether – the first two weeks in Australia, and then a  
5 Week and a half in New Zealand.  
6 **Jan** What was it like?  
7 **Lucy** Absolutely fantastic. Australia was great – beautiful cities, brilliant night  
8 life, wonderful beaches, but a bit crowded...  
9 **Jan** What was the weather like?  
10 **Lucy** Sunny every day! It was so hot. I got sunburn the first day, and I needed  
11 factor 20 for days!  
12 **Jan** Where did you stay?  
13 **Lucy** Actually, in some very comfortable hotels, and they weren't expensive  
14 either.  
15 **Jan** How about New Zealand?  
16 **Lucy** New Zealand was much quieter than Australia. The countryside is a lot  
17 greener and more mountainous. Unfortunately it's a lot cloudier, too, but  
18 we thought it was more beautiful.  
19 **Jan** 'We'? Who's 'we'?  
20 **Lucy** Secret...

### NIVEL ELEMENTAL

- 1 Jan Estás bronceada. ¿Dónde estuviste?  
2 **Lucy** Acabo de llegar de Australia y Nueva Zelanda.  
3 **Jan** Wow! Qué suertuda! ¿Cuánto tiempo estuviste allá?  
4 **Lucy** Casi un mes– las primeras dos semanas en Australia y después una semana  
5 y media en Nueva Zelanda.  
6 **Jan** ¿Y cómo te fue?  
7 **Lucy** Absolutamente fantástico. Australia estuvo bárbaro– ciudades hermosas, una vida  
8 nocturna increíble  
9 Playas maravillosas pero muy concurridas...  
9 **Jan** ¿Cómo estuvo el clima?  
10 **Lucy** Soleado todos los días! Hizo calor. Me quemé un montón el primer día y necesité  
11 Factor 20 durante varios días!  
12 **Jan** ¿A dónde te alojaste?  
13 **Lucy** En realidad, en hoteles muy cómodos y no eran muy caros  
14 tampoco.  
15 **Jan** ¿Qué tal Nueva Zelanda?  
16 **Lucy** Nueva Zelanda fue mucho más tranquilo que Australia. El campo es mucho más



- 17 verde y más montañoso. Lamentablemente, estuvo mucho más nublado también pero  
18 nosotros pensamos que fue mucho más lindo.  
19 **Jan** ‘Nosotros’? Quién es ‘nosotros’?  
20 **Lucy** Secreto...

#### NIVEL AVANZADO

- 1 **Kate** So what have you been up to Pam, then?  
2 **Pam** Well, um, I've just come back from a trip to Madrid, actually.  
3 **Kate** Oh, right.  
4 **Pam** I've been there for a few days, um, and I've, I've just, didn't do much  
5 Really, it was very nice, it was very pleasant, just spending a couple of  
6 Days.  
7 **Kate** Holiday?  
8 **Pam** No, it wasn't a holiday, it was work, but I mean, it's always nice to go to,  
9 to somewhere else, um, and I met a few people and went out for meals,  
10 And didn't get enough sleep, and that kind of thing. But it was really good  
11 Um, but apart from that, really, I haven't been up to a lot, actually. Not  
12 Over the last, er, few days or so, few weeks. What about you?  
13 **Kate** Oh! Well, I've been, I've been a bit busy with work. I've been on a couple  
14 of trips as well.  
15 **Pam** Uhuh, oh, where did you go?  
16 **Kate** I went to Spain.  
17 **Pam** Uhuh  
18 **Kate** Little bit of holiday, little bit of work.  
19 **Pam** (Uhum)  
20 **Kate** Um, and, er, I've been a bit  
21 Busy with the children as well, because, er, we've had, er, birthday party  
22 So I've been organizing...  
23 **Pam** Oh yes, of course it's...  
24 **Kate** ... candles and cakes and presents and so on.  
25 **Pam** And they both, they both have birthdays about the same time?  
26 **Kate** Yes, yes, so er, yes things have been a bit hectic.

**NIVEL AVANZADO**

- 1     **Kate**   Entonces, ¿en qué andás Pam?
- 2     **Pam**    Bueno, um, en realidad acabo de llegar de un viaje a Madrid.
- 3     **Kate**    Ah, mirá.
- 4     **Pam**    Estuve allá unos días, um, y no, no hice demasiado, a decir verdad
- 5            Fue muy lindo, placentero solo pasar un par
- 6            de días.
- 7     **Kate**    ¿Vacaciones?
- 8     **Pam**    No, no fueron vacaciones, fue por trabajo, pero quiero decir que siempre es lindo
- 9            ir
- 9            a otro lugar, um, y conocí gente y salí a comer.
- 10           Y no dormí demasiado y ese tipo de cosa. Pero estuvo realmente bueno.
- 11           Um, pero aparte de eso, realmente, no he hecho demasiado, a decir verdad.
- 12           No en los últimos, eh días o semanas. ¿Y vos?
- 13    **Kate**    Ah! Bueno, Estuve, estuve un poquito ocupada con el trabajo. Tuve un par de
- 14           Viajes también.
- 15    **Pam**    Uhuh, ah, ¿a dónde fuiste?
- 16    **Kate**    Fui a España.
- 17    **Pam**    Uhuh
- 18    **Kate**    Un poco de vacaciones, un poco de trabajo. (Uhum) Um, y, eh, estuve un poco
- 19           ocupada con los chicos también, porque, eh, tuvimos, eh, fiesta de cumpleaños
- 20           Así que estuve organizando...
- 21    **Pam**    Ah sí, por supuesto...
- 22    **Kate**    ... velas y tortas y regalos y demás.
- 23    **Pam**    Y los dos, los dos cumplen años alrededor de la misma fecha?
- 24    **Kate**    Sí, sí, así eh, sí la cosa ha sido un poco caótica.

## FUNCIÓN SOCIAL DE LOS DEÍCTICOS EN LA INTERACCIÓN CONVERSACIONES ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Karina Ibáñez

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata | Argentina  
[karmariba@yahoo.com.ar](mailto:karmariba@yahoo.com.ar)

### Resumen

Este trabajo surge de las primeras observaciones realizadas a nuestro corpus, para dar cuenta de ciertos usos de los deícticos de persona. El estudio se realizó desde una perspectiva pragmática que se ocupa del análisis de las funciones de las emisiones en contexto. Esto permitió la identificación de las diferentes funciones de las formas lingüísticas y de los efectos sobre la interacción en curso. Fue necesario asimismo determinar valores gramaticales y enunciativos de los ítems en estudio, para lo cual se recurrió a la *Grammaire du sens et de l'expression* de P. Charaudeau (1992) y a *La Teoría de la Enunciación* (Kerbrat [1999] 2002). Los textos utilizados para este trabajo se extrajeron del corpus general del Proyecto del grupo ECLAR sobre "La interacción verbal de los estudiantes universitarios de Chile y Argentina" y consta de 15 conversaciones ente estudiantes universitarios de entre 20 y 28 años de edad grabadas en audio. Se llevó a cabo un estudio cualitativo minucioso en un nivel micro del texto y se elaboraron cuadros y grillas que agruparon los resultados de acuerdo a las características propias de cada caso. La observación de estos resultados mostró ciertas regularidades en el uso de diferentes pronombres para expresar la misma relación dentro del discurso. Esto se asoció con la intención del hablante en el momento de la interacción. El objetivo de este trabajo fue el de intentar una recategorización de tales ocurrencias.

### 1. INTRODUCCIÓN

El uso de los deícticos de persona en conversaciones informales presenta variantes que llaman la atención desde la primera aproximación. El presente estudio, llevado a cabo desde una perspectiva pragmática, constituye un primer acercamiento a estos usos, con el objetivo de dar cuenta de sus diferentes funciones y de los efectos que acarrearán en la interacción. Para este abordaje fue necesario determinar valores gramaticales y enunciativos de los ítems en estudio, para lo cual se recurrió a la *Grammaire du sens et de l'expression* de P. Charaudeau (1992) y a *La Teoría de la Enunciación* (Kerbrat [1999] 2002). Los 15 textos utilizados para este trabajo se extrajeron del corpus general del Proyecto del grupo ECLAR ya descrito por mis colegas. Se llevó a cabo un estudio cualitativo minucioso en un nivel micro del texto y se elaboraron cuadros y grillas que agruparon los resultados de acuerdo a las características propias de cada caso. La observación de los resultados mostró ciertas regularidades en el uso de diferentes pronombres para expresar la misma relación dentro del discurso. Esto se asoció con la intención del hablante en el momento de la interacción. El objetivo de este trabajo fue el de intentar una recategorización de tales ocurrencias.

## 2. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

En la definición de Kerbrat-Orecchioni (1999) los deícticos son “unidades lingüísticas cuyo funcionamiento semántico-referencial implica la consideración de algunos elementos constitutivos de la situación de comunicación, a saber: el papel que tienen en el proceso de enunciación los actores del enunciado; la situación espacio-temporal del locutor y eventualmente del alocutor”. Los pronombres personales forman entonces parte de este grupo dado que, aún cuando su sentido se conserva invariable de un enunciado a otro, su referencia dependerá del contexto de enunciación.

Charaudeau (1992) propone una definición de persona a la que remitirían en principio los denominados ‘pronombres personales’ y, en general los deícticos de persona (incluyendo en este grupo las flexiones verbales). Se trata de “la categoría conceptual compuesta de los diferentes seres que participan en el acto de comunicación de acuerdo con diferentes roles en el lenguaje: *la persona que habla, la persona a quien se habla y la persona de la que se habla.*” Dentro de este conjunto, Charaudeau distingue las personas de la interlocución (yo-tú) y las personas de la delocución (él).

Tradicionalmente, estos deícticos han sido estudiados en su uso referencial y se ha sostenido que ‘yo’ refiere al locutor, ‘tú’ o ‘vos’, al alocutor y los pronombres de tercera persona, a la(s) persona(s) o cosa(s) de las que se habla. A. Briz Gómez (1998) menciona casos de desplazamientos del centro deíctico personal, temporal y espacial (“yo-aquí-ahora”) y les atribuye valores pragmáticos como estrategias de intensificación y atenuación o procedimientos relacionados con el concepto de imagen. Kerbrat-Orecchioni (1999) da cuenta de casos en los que estas formas se utilizan “con un valor desplazado con respecto a su valor más usual”. Cuando este uso se da en pronombres personales, los llama “enálages de persona”. Charaudeau analiza casos similares en tanto “transposiciones de personas”. En su trabajo “Sobre deixis coloquial” A. M. Vigarra Tauste (1996) plantea que estos usos no son en absoluto excepcionales, sino “diferentes deixis que el hablante elige para expresarse”.

María Luisa Hernanz (1990) abordó el estudio de usos no referenciales de la 2ª persona del singular o, en otros términos, la 2ª persona del singular como singular arbitrario. Esta autora sostiene que, en estos casos, este singular arbitrario puede “adoptar [...] la cuantificación universal” o bien “llegar a identificarse prácticamente con un yo encubierto”.

En un artículo publicado en la revista *Oralia* (2000), María José Serrano analiza casos de este mismo fenómeno bajo la óptica de la función cortés. Distingue así entre usos del tú como “vinculador del centro deíctico-social” o como “alejador del centro deíctico personal”. La autora atribuye, con Haverkate, el primer uso mencionado al procedimiento con el cual el hablante asigna a su interlocutor determinado conocimiento común o convencionalización generalizada. El segundo caso consistiría en que el hablante intenta “atraer al interlocutor a su plano deíctico” sin excluirse del mismo.

## 3. METODOLOGÍA

### 3.1. Corpus

Para este trabajo se utilizaron 15 textos pertenecientes al corpus del grupo ECLAR. [Los mismos están grabados en audio y corresponden a interacciones entre estudiantes universitarios de entre 20 y 28 años de edad.] Cabe destacar que en uno de los diálogos participa un estudiante de origen peruano (cuyas intervenciones no fueron incluidas en la clasificación) y, en otro, una estudiante chilena. En ambos pudo apreciarse un uso de

deícticos similar al empleado por estudiantes argentinos en lo que respecta a la alternancia entre la primera y la segunda personas del singular.

### 3.2. Procedimientos

El interés por el trabajo con los deícticos surge de la lectura de los textos. Entre los numerosos casos en los que se constataba un empleo “especial” de los deícticos de persona, se destacaron rápidamente algunos por su frecuencia. Se procedió a la clasificación de tales usos intentando, para ello, definir algunos criterios.

Se realizó una observación cualitativa en el nivel micro del texto. Luego de la lectura, se intentó clasificar las ocurrencias en tablas, teniendo en cuenta los significados que cada una parecía vehicular. Los criterios de clasificación debieron ser modificados, dado que en primera instancia se separaron los casos en el que el uso deíctico era uniforme en toda la intervención de aquéllos en los que, en el transcurso de la misma, el locutor cambiaba el deíctico empleado.

Finalmente se intentó agrupar las intervenciones que contenían estos empleos de deícticos de acuerdo con variables que parecían reiterarse, para intentar una interpretación del fenómeno. Se consultó a distintas personas acerca del sentido que atribuían a estos procedimientos leyendo los mismos ejemplos que se presentan en este trabajo, con el fin de intentar obtener otros datos para la interpretación de estos casos.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. Casos en los que la 2ª persona del singular no alude en primera instancia al interlocutor

Es el caso que presenta más ocurrencias en los textos analizados. Se propone a continuación una clasificación de los distintos contextos en que aparecen estos usos.

#### 4.1.1. Planteo de una situación sin evaluación positiva o negativa

1) B: *"... encima Inglés que muchas veces necesitás hacer actividades de Listening comprensión, o sea, de escuchar un cassette, escuchar una grabación."*

(AR 12 d 139-141)

El locutor plantea una situación determinada de su experiencia personal y a la que su interlocutor es ajeno. Sin embargo, este planteo se realiza en segunda persona, es decir se emplea un deíctico que referiría, en principio, al interlocutor. En algunos casos, la segunda persona es sujeto de la acción y, en otros, es quien se beneficia o se perjudica con ella.

2) [N: *" En mi facultad..."*] *si por ejemplo no tuvieras tantas correlatividades lo que vos harías es cursar y cursar y no dar los finales, estamos en lo mismo [...] es lo mismo al fin y al cabo, porque al final te estás adelantando y después [R: sí] tenés que tomarte un año o algo para dar los finales [R: claro] entonces no tiene sentido."*

(Proy 2000 gr 5 65-72)

En este ejemplo, puede apreciarse cómo el interlocutor demuestra su acuerdo.

Se observaron casos en los que se retoma la misma persona que el interlocutor acaba de utilizar. En ellos, el primer hablante utiliza la 2ª persona del singular aludiendo a su interlocutor y éste último mantiene ese deíctico.

3) [Hablando del trabajo de Gustavo] Pablo: "*Y pero..., te pagan, te pagan.*"

Gustavo: "*[Te pagan]*"

Gabriela: "*[¿Cuánto te pa]*"

Pablo: "*¿Horas extra?*"

Gustavo: "*no... Te dan días a compensar.*"

(ref. AB cassette 3 56-60)

#### 4.1.1.1. Planteo de una situación negativa

En estos casos se emplea el deíctico de segunda persona del singular para referir a situaciones negativas o situaciones que acarrear consecuencias negativas. Este es el caso que, de acuerdo con lo que se observó en los textos, presenta no sólo más frecuencia de ocurrencias que los demás, sino también más variaciones en la forma en que se presentan.

4) A: "*Lo que tiene el problema del jockey es que si estás en un aula, bueno... por ahí que estás adelante sí, pero te ponés un poquito de costado, no escuchás porque la acústica es malísima.*"

(AR 8 d 126-128)

En muchos de estos casos, luego de realizar la presentación de una situación, se plantea la conclusión en segunda persona del singular.

5) [En referencia a su facultad] H: "*Pero, la mía lo que tiene de contra es que era el mismo curso de ingreso para todas las carreras, y era cualquier cosa, yo [...] Eh estaba en la parte de ciencias y tecnología, y cursaba matemáticas y lengua. Y los que estaban en [...] comunicación social cursaban matemáticas y lengua. [...] Y ... algunos, viste, xxx así, por la carrera, por la materia que no tiene nada que ver con la que van a estudiar se quedan afuera [...] xxx y son como cuatro meses de curso, perdés medio año de carrera.*"

(Proy 2000 gr 7 187-202)

En otros casos, la circunstancia se plantea en primera persona, y la conclusión o la consecuencia negativa que sigue, se formula en segunda persona del singular.

6) A: "*Ponéle... ee... Historia, cuando yo rendí historia, están los que están a favor de Rosas y los que están en contra. Entonces vos cuando vas a rendir tenés que saber qué postura más o menos tiene, o qué ideología tiene el profesor para poder vos rendir y ver de qué libro estudiás...*"

(AR 8 d 102-107)

#### 4.1.1.2. Planteo de una situación positiva

Aquí, se emplea la segunda persona del singular para plantear una situación con una valoración positiva.

7) H2: *"En el taller de integración te dan un caso donde xxx supuestamente es un caso clínico, viene una persona con pa, pa pa de cosas y vos más o menos tenés que ir viendo qué es lo que puede tener, ...[] Eso es lindo porque te ayuda...-un montón a entender todo..."*

(AR 1 p Cippolletti 120-124)

#### 4.2. Casos en los que la 1ª persona del singular designa a un referente general

El ejemplo que sigue es el del único caso que se encontró de este uso en el corpus estudiado.

8) P: *"[...] bueno si estoy en tercero puedoo bajar si la re la tengo que recurrar la recurso pero... te digo que... no puedo saltar pone' yo estoy cursando primero [...] no puedo cursar una meteria de tercero... jamás, [...]"*

(ref. B cassette 2 106-111)

Puede observarse que, aunque la primera persona no remite al interlocutor, está aludiendo a una generalización, dado que el locutor plantea un caso hipotético.

### 5. INTERPRETACIÓN

Los resultados plasmados en las tablas mostraron 116 casos de uso de la 2ª persona del singular que no designa en primera instancia al interlocutor. De este total, 28 casos (el 24%) aluden a circunstancias que se mencionan sin connotaciones positivas o negativas. 73 de estos usos (el 63 %) aparecen en la presentación de una circunstancia real o hipotética cuyas características o consecuencias son negativas. Finalmente, los casos en que este uso acompaña la exposición de una situación positiva son 15 (el 13 %). Si se tiene en cuenta que los participantes de estas interacciones son estudiantes universitarios que hablan de temas académicos e institucionales, es fácil imaginar que puedan hablar de sus dificultades o de aquello que consideran negativo en el ámbito de la universidad.

Desde el punto de vista de las ejecuciones que realizan los participantes, se puede observar que existe un marcado predominio del uso de la segunda persona para presentar al interlocutor situaciones de las que éste no participa. De las 116 ocurrencias analizadas, 82 responden a esta intención del locutor (el 71%), como en los ejemplos 2, 5 y 7.

### 6. CONCLUSIONES

En todos los ejemplos citados y en la mayor parte de los que se han recogido para el presente trabajo, predomina entonces el uso de la 2ª persona del singular que refiere al locutor o bien a un sujeto generalizado. Podría pensarse entonces que estos empleos responden a un interés más o menos consciente de crear una determinada situación entre el locutor y el destinatario de ese enunciado. Este uso podría entonces explicarse recurriendo al concepto de *parcela de comunicación pragmática* (Escandell Vidal 2002:32).

Los hablantes construyen a lo largo de la interacción esta parcela de la comunicación, que constituye lo que, según la idea de ambos, es el conocimiento compartido. De modo que este elemento no está dado de antemano ni permanece inalterable. En la conversación los participantes utilizarían entonces la segunda persona del singular como una forma de incluir a su interlocutor en sus afirmaciones y de generar así un conocimiento compartido, un consenso, una base sobre la cual progresa la interacción.

Es nuestra intención continuar con la investigación que permitiría confirmar o refutar las hipótesis planteadas en este primer estudio. Asimismo, en un futuro trabajo se intentará intensificar el análisis los cambios de deícticos dentro de una misma intervención.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- BRIZ GÓMEZ, Antonio (1998) *El español coloquial en la conversación*. Barcelona: Ariel
- CHARAUDEAU, Patrick (1992) *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette éducation
- ESCANDELL VIDAL, María Victoria (2002) *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel
- HERNANZ, María Luisa (1990) "En torno a los sujetos arbitrarios: la segunda persona del singular" en V. DEMONTE, y otros (ed.) *Estudios de lingüística de España y México*. México: UNAM
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1999) *L'énonciation*. París: Armand Collin
- LYONS, John (1981) *Lenguaje, significado y contexto*. Barcelona: Paidós Hibernica
- SERRANO, María José (2000) "La producción de la cortesía verbal y la deixis sociocomunicativa" en *Revista Oralía* N° 3. Madrid: Arco Libros
- VIGARA TAUSTE, Ana María (1996) "Sobre deixis coloquial" en A. BRIZ GÓMEZ y otros *Pragmática y gramática del español hablado*. Valencia: Pórtico.



## COMIENZOS DE LA COLONIA GALESA DEL CHUBUT MODELO DE INTERACCIÓN MULTILINGÜE

Sandra Lubén Jones

F. de Humanidades y Ciencias Sociales, U. Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Sede Trelew | Argentina  
[monsalvejones@arnet.com.ar](mailto:monsalvejones@arnet.com.ar)

Claudia María Iun

F. de Humanidades y Ciencias Sociales, U. Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Sede Trelew | Argentina  
[iunberger@infovia.com.ar](mailto:iunberger@infovia.com.ar)

### Resumen

Con la llegada de los colonos galeses a la provincia del Chubut se inicia un proceso de contacto multilingüístico que le imprime a esta zona, desde su etapa fundacional, un carácter particular. Esta interacción lingüística generó la práctica de lenguas indígenas e inmigratorias tales como el tehuelche, mapuche, galés, inglés y español por partes de los primeros pobladores que se asentaron a orillas del río Chubut a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Estas prácticas multilingüísticas generaron un intercambio en la comunidad de la región que propició interacciones particulares que no sólo se daban en el código oral, según testimonian los documentos y las crónicas de la época, sino también en el ámbito escrito. En la presente comunicación nos proponemos, por lo tanto, abordar el proceso de interacción plurilingüe y el contexto particular en el que cada una de las lenguas involucradas determinaba una modalidad y un ámbito de uso. La metodología de trabajo empleada se basa fundamentalmente en la recolección de datos en fuentes documentales originales y secundarias; lo que permitió seleccionar un corpus que da cuenta de la presencia y la interacción de las distintas lenguas en un espacio común. Este diálogo, que se evidencia a partir de los documentos escritos seleccionados, adquirió características particulares y originó el empleo de determinadas lenguas en situaciones y ámbitos específicos. Este trabajo que es parte de un proyecto de investigación sobre contacto lingüístico en la Patagonia se enmarca dentro de los postulados teóricos que ofrecen la pragmática y la sociolingüística del contacto, en tanto disciplinas que estudian al lenguaje como acción dentro de un contexto social determinado, como es en este caso la situación lingüística que se vivió en la Colonia Galesa del Chubut a partir de 1865.

*Cada vez que un pueblo deja de hablar una lengua se  
empobrece toda la humanidad...*  
Freeman Dyson

### 1. FUNDAMENTACIÓN

La pluralidad lingüística que describiremos en la presente comunicación se enmarca en un proyecto de investigación sobre el contacto lingüístico español-galés que se da en el Valle Inferior del Río Chubut, que estamos llevando a cabo bajo la dirección de la Dra. Ana Ester Virkel. En la ocasión focalizaremos nuestra atención en la situación de interacción multilingüe que se dio en los comienzos de la Colonia Galesa del Chubut a fines del siglo XIX, circunstancias que desde la perspectiva teórica de van Dijk, podemos

conceptualizar, como una situación que adquirió un carácter social que nos permite abordar desde la pragmática y la sociolingüística del contacto, un campo de estudio muy poco explorado hasta el momento y como tal, un espacio donde podemos verificar que el diálogo prevalece más allá de las lenguas que lo generan.

El aspecto dialógico que abordaremos al analizar el plurilingüismo existente en el tiempo y espacio ya señalados es aquel que se establece dentro del código escrito entendiéndose que el diálogo es una situación que más allá de la práctica oral, se abre a nuevas interacciones y que en el caso particular de esta investigación, se materializa a través del análisis de documentos que no sólo atestiguan un vínculo entre un emisor y un receptor determinado sino un diálogo intertextual.

Documentos de carácter histórico, social, personal, administrativo, escolar, que configuran la fuente de investigación primaria junto a fuentes secundarias como lo son las crónicas de los colonos galeses de Chubut, nos permitieron no sólo descubrir las relaciones dialógicas existentes entre diversos interlocutores, sino la interacción que se generaba en distintos ámbitos de uso y con lenguas diferentes de manera simultánea, tal es el caso del empleo del tehuelche, mapuche, galés, inglés y español en una colonia de apenas 3747 habitantes a fines del s. XIX (año 1895), según los datos aportados por Lewis Jones en sus crónicas.

La interacción que se generó a partir de la necesidad de los inmigrantes de mantener una comunicación en donde todo –incluso la lengua– era diferente, otorgó a la región características particulares que aún en la actualidad son foco de interés investigativo.

El objetivo de este trabajo es lograr una aproximación al estudio de la situación multilingüe vivida en la etapa fundacional de la Colonia Galesa del Chubut, la que originó el surgimiento de un mapa lingüístico regional particular que se aleja de la situación vivida en el resto de las comunidades inmigratorias del país.

## **2. METODOLOGÍA**

El estudio de la situación multilingüe que se vivió en la Colonia galesa a mediados del siglo XIX impuso una metodología de trabajo centrada básicamente en la recolección de fuentes documentales originales y secundarias.

En el primer caso, el material recolectado comprende distintos tipos de textos y refleja usos y ámbitos donde las diversas lenguas, tales como el inglés, galés, español, tehuelche y mapuche conviven en función de las necesidades que experimenta cada una de las diversas etnias. En cuanto a las fuentes secundarias consultadas deben resaltarse las crónicas galesas escritas por los mismos protagonistas de la Colonia y otras, producidas en el marco del rescate de la memoria por parte de sus descendientes, y los relatos históricos que dan cuenta de la situación vivida en ese momento. A partir de aquí se realizó una selección de ejemplos que originó un corpus de textos al que por cuestiones temáticas y metodológicas debimos acotar y analizar en función de dos contextos situacionales específicos.

## **3. EL ENCUENTRO PLURILINGÜE**

### **3.1. Breve reseña histórica de la colonia**

El movimiento colonizador galés comienza a gestarse hacia mediados del siglo XIX, cuando la Argentina estaba en pleno proceso de organización.

La debilidad en la organización del país provocó antagonismos con respecto a la aprobación de establecer una colonia en el territorio argentino. Muchos temían que este proyecto favoreciera una ocupación inglesa, debido al desconocimiento de la historia de resistencia del pueblo galés a la dominación británica.

Varias son las fuerzas e ideas que promueven la gesta colonizadora, las que sobresalen son las diferencias religiosas, sociales, lingüísticas y culturales entre terratenientes ingleses y arrendatarios galeses. Para los promotores de la colonia de Chubut, los latifundistas ingleses creaban un estado de opresión del que necesitaban escapar.

¿Por qué la Patagonia? Durante su viaje por EE.UU., el reverendo Michael Daniel Jones vislumbró el riesgo de las colonias galesas de aquel país que, al mezclarse con gentes de otras nacionalidades, perdían su religión, su idioma y sus costumbres. Se planteó, así, la necesidad de pensar en un lugar deshabitado que les permitiera mantenerlos sin ser asimilados por el país de adopción. En 1861, Michael D. Jones, Lewis Jones, Edwin C. Roberts y Hugh Hughes crearon en Liverpool una asociación que tenía como único propósito organizar un asentamiento autónomo en la Patagonia, motivados, en cierta medida, por los testimonios del almirante Fitz Roy, quien había recorrido las costas de América del sur en el año 1833, elogiando las condiciones del valle del río Chubut.

Se iniciaron los contactos con los representantes del gobierno argentino a través del consulado en Liverpool. El doctor Guillermo Rawson, ministro del interior en Buenos Aires, se mostró partidario del proyecto, aunque en el Senado había motivado algunas controversias. Finalmente, tras numerosas gestiones, se recibió una nota firmada por el Dr. Rawson con el ofrecimiento del gobierno de otorgar tierra pública en propiedad a toda familia que se estableciera a orillas del río Chubut.

La Comisión comenzó a arengar a la población para sumarse a la causa colonizadora, así como también publicó avisos en procura de los medios necesarios para la partida.

La mañana del 28 de mayo, los emigrantes partieron de Liverpool y, dos meses después, el 28 de julio del mismo año, llegaron al actual Puerto Madryn. Allí fueron recibidos por los delegados, el señor Edwin C. Roberts y el señor Lewis Jones, quienes serían, desde entonces, nexos permanentes entre la colonia y el gobierno argentino.

Rápidamente los colonos comprobaron que la zona de Puerto Madryn no era apta para el establecimiento debido a la falta de agua potable. Por lo tanto, resolvieron ir hacia el valle, donde fundaron la ciudad de Rawson, en septiembre de 1865, con la presencia del teniente coronel Julián Murga, Comandante Militar de Patagones. Paulatinamente, este proceso expansivo de la colonia incluiría la fundación de otras ciudades y el desarrollo de asentamientos poblacionales en la zona cordillerana de la provincia.

### **3.2. Interacción y contexto**

A partir de lo expuesto se puede visualizar la situación de contacto multilingüístico vivido en la época donde, en términos de van Dijk (1996: 82), “la utilización de la lengua no se reduce a producir un enunciado sino que es a la vez la ejecución de determinada acción social”. Los recién llegados, por lo tanto, debieron modificar sus conocimientos, sus deseos y, eventualmente el comportamiento de su interlocutor, que no hablaba la misma lengua ni compartía pautas culturales básicas. En este sentido debemos resaltar el concepto de “encuentro” que impone una modificación del conocimiento sin que haya ruptura y esto es sin duda lo que sucedió cuando los galeses se instalaron en la Colonia y convivieron, en principio, con los tehuelches.

El 15 de septiembre de 1865 –cuando se hace entrega de las tierras a los colonos– es la fecha, en que en este contexto histórico se generan los primeros contactos multilingüísticos. Los discursos oficiales son leídos y traducidos a varias lenguas, el inglés se utilizaba como lengua pivote entre el español y el galés. El pastor, Lewis Humphreys, en una carta a su hermano, relata lo siguiente:

El 15 de septiembre se procedió a la ceremonia de entregarnos la tierra en posesión definitiva. Con ellos vino un barco lleno. El comandante de Patagones era el principal y había varios soldados en su escolta, funcionarios y otros. Dijo en su discurso (que fue leído en galés por Lewis Jones después de haber sido traducido del castellano al inglés por su traductor) que el Gobierno haría lo necesario para que no pasáramos necesidades. (2000: 22)

### 3.3. Tipos de interacción social

Teun van Dijk define los diferentes contextos de las situaciones comunicativas como *tipos de interacción social*. Si bien este estudio amerita un abordaje exhaustivo en todas las situaciones mencionadas, nos limitaremos en la oportunidad a desarrollar el fenómeno de interacción lingüística sólo en dos contextos: el educativo y el administrativo.

### 3.4. Contexto educativo

La colectividad galesa asentada a orillas del río Chubut implementa una modalidad educativa sistemática que luego se expande hacia la cordillera y da lugar a que los aborígenes, tehuelches y mapuches, tanto del Valle Inferior del Río Chubut, como los asentados en el oeste de la provincia, se inserten en un ámbito de educación formal. El grupo inmigratorio preocupado por el mantenimiento de su lengua, incorporó como material didáctico numerosos textos que contribuyeron al mantenimiento del galés y también facilitaron el abordaje de la lengua oficial, es decir el español.

En archivos de los museos de la zona se encuentran diccionarios bilingües galés-inglés, inglés-español, manuales de pronunciación española y diferentes obras de carácter religioso escritas en las lenguas mencionadas que eran empleados como libros de texto en las capillas que funcionaban también como escuelas. Situación que nos hace suponer que en esta programación de la interacción lingüística ya se planteaba un intercambio dialógico en el cual se integraban estrategias comunicativas multilingües en pos de un desarrollo comunicacional eficaz para la Colonia.

La constante comunicación entre los tehuelches y los galeses propició una relación que se basaba en el respeto de las dos lenguas. Ambas etnias, en el afán de sobrevivir mantenían su cultura y eran permeables a las costumbres de las otras. Cabe resaltar en este sentido, que el hecho de conservar sus tradiciones no actuó negativamente sobre las mismas sino que permitió el fortalecimiento de cada una de las lenguas practicadas en la segunda mitad del siglo XIX. Esta situación de contacto lingüístico entre el galés y el tehuelche se desarrolló a lo largo de toda la etapa de consolidación de la Colonia Galesa.

El aborígen admiró desde un principio el valor que le daban los galeses a la educación, por lo que no dudaron en educar a sus propios hijos en escuelas y hogares galeses. Las narraciones de Eluned Morgan dan cuenta de este contacto multifacético donde no sólo se observan los vínculos lingüísticos sino también los culturales.

Algunos de los caciques dejaban en el valle algunos de sus hijos a cargo de familias galesas para que asistieran a la escuela y pronto los niños hablaban fluidamente el galés, [...]. Uno de ellos –hoy el cacique Kengel– fue mi compañero de banco durante un año escolar y nos ayudábamos mutuamente en los deberes muchas veces. Aún no ha olvidado de cómo hablar el galés y cuando viene de visita al valle de vez en cuando desde su lejano hogar montañoso, le espera una cálida y franca bienvenida en todo hogar valletano. (1976: 44)

Por su parte, los galeses también admiraban el idioma originario. En distintas oportunidades se aprecian reflexiones sobre las lenguas aborígenes, en las que se advierten abundantes similitudes fónicas. William Hughes en su libro *A orillas del río Chubut* realiza una notable comparación de estas lenguas:

Un idioma duro, rígido y tosco es el de los Tehuelches, al menos así suena a los oídos de los que no lo conocen. Se me ha dicho que es ésta la impresión que da el idioma galés también cuando se oye por primera vez. (1993: 54)

El primer contacto que tuvieron los colonos con el español fue a través de los tehuelches que lo habían aprendido rudimentariamente para comerciar. Cabe destacar que su idioma nativo era la variedad septentrional del tehuelche y que además hablaban mapuche debido al *proceso de araucanización* que había comenzado en la segunda mitad del siglo XIX, surgido a su vez por el desplazamiento provocado por los colonizadores españoles en territorio chileno. Así lo cita Hughes:

Al querer informarme del idioma de los nativos, especialmente el tehuelche, me encontré al principio con dificultades. Una dificultad para conocer su idioma y su modo original de pensar fue que estaban habituados al castellano, el que necesariamente había impresionado y modificado su manera primitiva de pensar y debido a ello también a su idioma. Así que no fueron aborígenes que hablaban su idioma puro y primitivo los que conocí, sino gente que hablaban (sic) un idioma fuertemente influido por uno extranjero. (1993: 53)

Durante los primeros quince años de la Colonia, desde 1865 a 1880 aproximadamente, los colonos implementaron un sistema educativo libre de la influencia del Gobierno Nacional, lo que propició un sólido desarrollo de la lengua galesa en la zona.

A principios de 1880 comienza a gestarse la implementación del sistema oficial en la región con la consecuente imposición del idioma español que logra implantarse sin desplazar a la lengua inmigratoria que se había afianzado. Se inicia de esta manera, el contacto lingüístico entre el español hablado ya por los nativos de la región y el galés que se continúa hasta nuestros días.

El Gobierno Nacional envía docentes a las escuelas “galesas” quienes pretenden imponer como lengua de instrucción al castellano, pero la realidad da cuenta de una situación lingüística desconocida para los maestros bonaerenses quienes pretendían educar en castellano a niños cuya lengua materna y de instrucción hasta el momento era el galés.

En el informe anual presentado por el Inspector General de Territorios Nacionales Raúl B. Díaz al Consejo Nacional de Educación se destaca la actitud intransigente frente a esta situación plurilingüística:

¿Es fácil abrir paso a la escuela argentina en el Chubut, cuyos habitantes hablan exclusivamente el galense y no carecen de caprichos singulares como buenos hijos que son

de la Gran Bretaña?, ¿De dónde se sacan maestros de habla española que posean el galense único idioma que entienden los escolares? (Fiori y de Vera. 2002: 130)

Dentro de este contexto sobresale también el manejo de textos escolares preparados especialmente para abordar la enseñanza en un ámbito bilingüe. El maestro Robert J. Powel, un joven lingüista galés que manejaba varias lenguas, fue destinado a la zona por el Gobierno Nacional precisamente para transmitir a los niños el idioma nacional a través de la enseñanza en galés, tal como se evidencia en la obra *La colonia galesa* de Lewis Jones:

El 30 de marzo de 1878 integrada la comisión escolar se tratan en una reunión algunas medidas aconsejadas por el gobierno argentino respecto de la enseñanza en la colonia, se trataba del nombramiento de R. J. Powel como maestro nacional en el lugar. [...] Tenía instrucciones de ir introduciendo el uso del castellano como idioma nacional. Y como todos sus discípulos no sabían nada de esa lengua se tomó el trabajo de preparar libros de textos bilingües para uso de las escuelas de la colonia. En 1880 se imprimió un libro de cincuenta páginas. Cuando falleció estaba muy atareado en la preparación de un vocabulario galés-castellano. (1993: 144)

La diversidad sociolingüística provoca una reacción adversa para la colonia. Los funcionarios enviados por el gobierno nacional no comprenden, ni aceptan este fenómeno de interacción multilingüe. Su objetivo será el de gestar un desplazamiento idiomático hacia la lengua oficial: el español.

Citamos a Finoquetto en su artículo del *Diario la Nación* donde habla de este tema extraído de la crónica de Lewis Jones:

En las escuelas de esta Colonia no se enseña sino el galés y sus libros de textos contienen enseñanzas que no se pueden tolerar, o sea que la colonia ha sido fundada para mantener vivas las costumbres y la lengua galesa. Hay allí una escuela establecida por el Gobierno, pero a ella sólo concurren 5 niños, que son los hijos de aquellos que han logrado emanciparse del fanatismo de los pastores y que no temen ofender a éstos. Como no hay allí, como en otras partes, municipio, el comisario Finoqueto (sic) solicita del Gobierno autorización para organizar la educación y librarla de esos defectos. (1993: 152)

### 3.5. Contexto administrativo

La interacción dialógica se concreta en el ámbito de la interacción humana en general, un ámbito de negociación en el que, se plantea la posibilidad real de construcción de un *interself*. Al referirnos a *interself* aludimos, en términos de Bruner (1986: 13) a la posibilidad de construir a través de la interacción mutua un campo de acuerdos –entre ellos lingüísticos– que permitirían llevar a buen término cualquier interacción entre seres humanos.

En este sentido debemos destacar que la organización administrativa fue un tema prioritario en la Colonia. Desde sus primeros contactos con el gobierno nacional, los galeses se preocuparon por dejar establecidas normas escritas para el mejor desempeño de sus actividades.

Van Dijk (1996: 244) señala al respecto, que “las propiedades y condiciones generales de la interacción tienen una importancia social. Estas propiedades pueden ser normativas o dependientes de reglas. Los participantes de las interacciones poseen así una

serie de derechos y deberes mutuos que resultan de la interacción o que las determinan y que se define como planificación lingüística”. Un ejemplo de esta planificación son los títulos de propiedad bilingües (galés-español) que fueron redactados como producto de la necesidad que tenían los nuevos propietarios de certificar sus transacciones en forma clara y segura. El estatus lingüístico de las lenguas en contacto adquiere en esta oportunidad una igualdad sustancial frente a la ley.

En el ejemplo siguiente se observa un título de propiedad en ambas lenguas.

RECIBÍ del Comisario del Chubut el testimonio de la Escritura de Propiedad correspondiente al lote N° 22 S de la primera sección, en la Colonia del Chubut que el Superior Gobierno Nacional me ha donado.  
Marzo, 28 de 1881.

DERBYNIAIS oddiwrth Brwyad y Wladva y dystysgriv o Weithred Percgenogaeth berthynol i'r lot Rhiv 22 S adran gyntav Gwladva, y Camwy, yr hon a roddes y Llywodraeth.  
Genedaethol i mi.  
Mawrth 28ain, 1881.

En cuanto a la actividad comercial que se fue gestando progresivamente en la Colonia, sobresalen, entre otros, dos documentos que se distinguen dentro de las múltiples interacciones sociales. Por una parte el empleo de papel moneda que era utilizado para pagar los trabajos públicos y por otro lado los comprobantes de venta que se extendían en la Compañía Mercantil Chubut, que al surgir en el año 1884 comenzó a funcionar como cooperativa donde agricultores y comerciantes del valle se unieron para capitalizar su producción.

Paralelamente al funcionamiento de la Compañía Mercantil Chubut, comienzan a redactarse textos comerciales que responden a esta dinámica multilingüe: notas de crédito, recibos de compras, billetes, etc. Estos documentos no sólo dan cuenta del particular polilingüismo desplegado en la región sino que son un claro ejemplo de los *préstamos estables* donde las palabras que se incorporan a las distintas lenguas designan *objetos de una nueva realidad* (Moreno Fernández, 1998: 266).

Se transcribe a modo de ejemplo el contenido de un recibo de compras de la Compañía Mercantil Chubut, fechado en el año 1912 e identificado con el nombre de la Cooperativa en idioma galés y en español: CWMNI MASNACHOL Y CAMWY donde se detallan en inglés, galés y español los elementos adquiridos en distintas transacciones:

5 rice, 5 sugar, 11 seeds, 4 papas, 1 tea, 2 milk, 3 jam, 1 café.

Al respecto y a modo de ilustración resaltamos que esta situación de intercambio lingüístico se repite en la libreta de viajes de John Murray Thomas donde en el conjunto de términos ingleses que dan cuenta de las provisiones necesarias para una persona en el lapso de dos meses de trabajo en el campo, figuran términos españoles incorporados al inglés tales como: *yerba*, *bombilla*, *lassos* (sic), *maneas*, *bosales* (sic) y *revólver*.

Es así como los galeses comienzan a incorporar a su lengua palabras aprendidas a través del comercio con los tehuelches: guanaco, quillango, yerba, bombilla, lazo, bolas (por boleadoras) En su crónica Abraham Mathews relata:

El indio hablaba a veces su idioma nativo, y otras el castellano, pero para nosotros el uno era tan desconocido como el otro, excepto cuando oíamos algunas palabras bastante parecidas a una que otra palabra en latín que algunos recordaban. Los indios solían ir a Patagones, un establecimiento español para comerciar, y así habían recogido algunas palabras españolas más comunes. Poco a poco llegamos a entendernos bastante bien, a veces con signos y otras por medio de palabras españolas o nativas recogidas por unos y otros. (1992: 35)

Más adelante continúa:

Todo indio mayor de diecisiete años posee uno o más caballos de caza, que reserva para su único uso. Tienen aparte, otros caballos para el transporte de sus enseres de un campamento a otro, por lo general los más viejos y pesados. Llamam a estos “cargueiros” en castellano, idioma que suelen hablar. (1992: 143)

Por contrapartida los tehuelches incorporan términos en galés, la palabra *bara*, es un símbolo de este diálogo entre dos pueblos o culturas que se complementaron en circunstancias desfavorables. William Hughes refiriéndose a los tehuelches nos dice:

Llegaban a la colonia cansados y hambrientos el pan de la colonia les resultaba un sabroso manjar. “Poco bara” (un poco de pan) llegó a ser una locución nueva en su idioma y no fueron defraudados mientras los galeses tuvieron para darles. (1993: 71)

En 1881 el Gobierno Nacional reemplaza al comisario Oneto e intenta imponer una nueva organización para la Colonia. Dentro de los cambios establecidos en el marco del análisis que nos compete, destacamos que en el dominio administrativo se intentó introducir un concepto monolingüe para todo tipo de comunicación en la región como ya se había planteado también en el marco educativo. El comisario Finoquetto, según la ley, la única autoridad política y judicial en la zona, ordenó utilizar el idioma oficial en todos los textos administrativos. Actitud que fue acatada por los habitantes pero, que a pesar de todo, no debilitó en esta etapa fundacional, la interacción multilingüe que ya estaba instaurada en la Colonia.

En la *Historia de la provincia del Chubut* de Clemente Dumrauf hallamos este testimonio:

El nombramiento de Finoquetto (sic) no significó solamente un cambio de hombres, sino un verdadero cambio en la orientación del gobierno de la Colonia. [...] Se estableció el horario de atención en la comisaría: “todos los días hábiles desde las 12 a.m. hasta las 5 p.m. y para servicio urgente todos los días y noches sin excepción”. Toda solicitud escrita debía ser hecha en idioma del país. (1994: 57)

La actitud mantenida por Finoquetto provocó en los colonos del Chubut y en los que estaban instalados en Buenos Aires, una férrea defensa de su lengua materna y del libre ejercicio de la misma. Así lo relata el profesor David Lewis, en una nota publicada en el diario *La Nación* donde expresa su desacuerdo ante la denuncia formulada por el comisario ante las autoridades del Gobierno Nacional:

Es cierto que los galeses tratan de mantener vivo su idioma, que no es el inglés, sino una lengua celta, y ese deseo es natural y justo, como lo demuestran los esfuerzos realizados en este país por todas las nacionalidades por conservar sus lenguas maternas. (...) Los galeses no son tan imprudentes como para rechazar alguna enseñanza, y nunca se negarán a aprender el castellano, ya que su porvenir material, intelectual, social,



y moral en el país depende principalmente de ello. [...] No están desconformes (sic) y, si aún no han aprendido el idioma del país, se debe a que no hay quien les enseñe, o a que un solo maestro no puede abarcar en su enseñanza a una población dispersa en cuarenta millas. (1993: 152-153)

#### 4. CONCLUSIÓN

La investigación desarrollada hasta aquí no pretende, de ningún modo, agotar las instancias de análisis en el marco de la interacción dialógica experimentada en los comienzos de la Colonia Galesa en el Chubut, sino por el contrario solo intenta aproximarse al tratamiento de un tema que ofrece diferentes posibilidades de abordaje y que, en la ocasión, se ha analizado desde dos contextos situacionales específicos, el educativo y el administrativo que dan cuenta de la convivencia y de la influencia que experimentó el galés al coexistir con lenguas nativas como el tehuelche y el mapuche y con otras lenguas europeas tales como el inglés y el español. Vale aclarar en este sentido, que los contextos cultural y religioso de las actuales comunidades galesa y mapuche, merecen un tratamiento especial ya que no sólo inciden y se relacionan con otros dominios, sino que también merecen un exhaustivo análisis, por su trascendencia en el tiempo.

A modo de cierre podemos decir, entonces, que en los dos ámbitos analizados la influencia del español como lengua oficial fue decisiva para el desplazamiento del galés y de las lenguas que interactuaban con este. Por un lado en el contexto educativo la imposición del español ofreció más resistencia por ser la escuela también, en los comienzos de la Colonia, un lugar de encuentro con otros ámbitos, como ser el religioso y el cultural. Por otro lado, el contexto administrativo –que se caracteriza por ser más flexible ante los cambios de lenguas– experimentó una influencia pertinaz del Gobierno Nacional ya que aplicó, con carácter de ley, el uso de la lengua oficial en las diferentes instituciones públicas y en este ámbito, si bien hubo una etapa de transición, se impuso con mayor rapidez el español como lengua de intercambio.

Más allá de los contextos que hemos abordado solo nos resta decir que esta investigación es sólo el comienzo de un largo trabajo que profundizaremos en un futuro próximo, donde se dará cuenta de que dos de las lenguas involucradas en esta ponencia: el galés y el mapuche, más allá de la aplicación de políticas lingüísticas fluctuantes, continúan brindándonos su propia visión del mundo y otorgando a la provincia del Chubut un perfil lingüístico particular.

#### FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

- APPEL, René y Pieter MUYSKEN (1996) *Bilingüismo y contacto de lenguas*, Barcelona, Ariel.
- BORDELOIS, Ivonne (2004) *La palabra amenazada*. Buenos Aires, Del Zorzal.
- CORONATO, Fernando (2002) *Del imperio al desamparo* (Traducción de *La Colonia Galesa* de Richard Jones) Gaiman, El Regional.
- CORONATO, Fernando (comp.) (2000) *Patagonia, 1865. Cartas de los colonos galeses*, Comodoro Rivadavia, Editorial Universitaria de la Patagonia.
- DESINANO, Norma B., Liliana D. BARDONE y Adriana Rut GRODEK (1997) *Estudios sobre interacción dialógica*, Rosario, Homo Sapiens.
- DUCROT, Oswald y Tzvetan TODOROV (2003) *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- EVANS, John Daniel (1994) *El molinero. Una historia entre Gales y la Colonia 16 de Octubre*, Esquel, FB.

- FIORI, Jorge y Gustavo DE VERA (2002) *1902. El protagonismo de los colonos galeses en la frontera argentino-chilena*, Esquel, FB.
- HUGHES, William M. (1993) *A orillas del río Chubut en la Patagonia*, Rawson, El Regional.
- JONES, Bill (2003) *Gales, La patagonia y la emigración en: Una frontera lejana. La colonización galesa del Chubut 1865-1935. Fotografías de John Murray Thomas y otros*. Buenos Aires, Fundación Antorchas.
- JONES, Lewis (1993) *La colonia galesa. Historia de una nueva Gales en el Territorio del Chubut en la República Argentina, Sudamérica*, Rawson, El Regional.
- JONES, Thomas, (2000) *Historia de los Comienzos de la Colonia en la Patagonia*, Trelew, Fundación Ameghino.
- MATTHEWS, Abraham (1995) *Crónica de la colonia galesa de la Patagonia*, Buenos Aires, Alfonsina.
- MAINGUENEAU, Dominique (2003) *Términos clave del análisis del discurso*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (1998) *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona, Ariel Lingüística.
- MORGAN, Eluned (1976) *Hacia los Andes*, Gaiman, El Regional.
- MULHALL, Olivia H de (1999) *John Murray Thomas*, Trelew. Biblioteca "Agustín Álvarez"
- ROTAETXE AMUSATEGI, Karmele (1990) *Sociolingüística*, Madrid, Síntesis.
- VAN DIJK, Teun A. (1996) *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós Comunicación.
- VIRKEL DE SANDLER, Ana y Graciela GUTIÉRREZ DE JONES (1994) *Trelew. Cultura e identidad*. Trelew. Municipalidad de Trelew.
- ZAMPINI, Virgilio (1979) *Chubut. Breve historia de una provincia argentina*, Gaiman, El Regional.

## INTERACCIONES ESPONTÁNEAS EN CLASE DE LENGUA EXTRANJERA EN BUSCA DEL EQUILIBRIO PERDIDO

Estela Klett

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires | Argentina  
[eklett@filo.uba.ar](mailto:eklett@filo.uba.ar)

### Resumen

Durante mucho tiempo la clase de lengua extranjera (LE) fue descrita y promocionada tal como los investigadores, metodólogos o profesores deseaban que fuera sin ocuparse de ver lo que realmente era (Coste, 1984: 16). Sin embargo, el auge de las investigaciones cualitativas en el ámbito educativo (Jackson 1991, [1968]), la introducción de la “pragmalingüística” o lingüística de las actividades verbales (Bange 1992), los análisis del discurso didáctico (Cicurel, 1988 y Dabène y Cicurel, 1990), el estudio de la comunicación entre personas de nacionalidades diferentes (Berrier, 2003), la observación sistemática de las actividades e intercambios de alumnado y profesorado o la realización de numerosas entrevistas y discusiones con los participantes (Cambra Giné (2003) produjo un cambio significativo de las concepciones y creó el interés por el *funcionamiento real* de las aulas. En este trabajo se exponen algunos resultados del análisis de diálogos extraídos de un corpus más amplio de clases de francés grabadas en video, tanto con un público adulto como infantil. La selección de interacciones ha sido traducida para facilitar la comprensión. A partir del marco teórico que ofrecen Kerbrat-Orecchioni (1987) para caracterizar las interacciones, Cicurel 1988 y 1990) y Charaudeau (1993) para describir los roles de aprendiente y profesor así como el contrato áulico, Vasseur (2003) y Rosen (2003) para el análisis etnográfico con alóglotas, se analizan las particularidades de los diálogos y se exponen algunos resultados que muestran una tendencia por parte del aprendiente a la búsqueda de la posición alta en las interacciones y al restablecimiento del equilibrio discursivo.

En este trabajo se exponen algunos resultados del análisis de diálogos extraídos de un corpus más amplio de clases de francés grabadas en video, tanto con un público adulto como infantil. A partir del marco teórico que ofrecen Kerbrat-Orecchioni (1987), Cicurel (1988 y 1990), Charaudeau (1993), Vasseur (2003) y Rosen (2003) se analizan las características de los diálogos y se exponen algunos resultados que muestran una tendencia por parte del aprendiente a la búsqueda de la posición alta en las interacciones y al restablecimiento del equilibrio discursivo.

### 1. INTRODUCCIÓN

Durante mucho tiempo la clase de lengua extranjera (LE) fue descrita y promocionada tal como los investigadores, metodólogos o profesores deseaban que fuera sin ocuparse de ver lo que realmente era (Coste, 1984: 16). Sin embargo, el auge de las investigaciones cualitativas en el ámbito educativo (Jackson 1991, [1968]), la introducción de la “pragmalingüística” o lingüística de las actividades verbales (Bange, 1992), los análisis del discurso didáctico (Cicurel, 1988 y Dabène y Cicurel, 1990), el estudio de la comunicación entre personas de nacionalidades diferentes (Berrier, 2003), la observación

sistemática de las actividades e intercambios de alumnado y profesorado o la realización de numerosas entrevistas y discusiones con los participantes (Cambra Giné, 2003) produjo un cambio significativo de las concepciones y creó el interés por el *funcionamiento real* de las aulas.

El enfoque etnográfico participante que ubica al observador en el medio estudiado donde tiene un rol reconocido por los actores y, por ende, distante del “ver sin ser visto” caro a Labov (1972), trajo una nueva mirada y permitió demostrar que la enseñanza y el aprendizaje son actividades bastante más complejas de lo que se acostumbra a pensar. En efecto, la clase de lengua extranjera en tanto lugar social y grupo particular produce discursos específicos y complejos en función de parámetros tales como los actores, sus relaciones de poder y sus representaciones sociales; la finalidad tácita de los intercambios y el carácter a menudo ficcional de los mismos.

Dado que la interacción en el aula tiene gran impacto en el desarrollo de la interlengua de los aprendientes y por lo tanto en el acrecentamiento del aprendizaje, en este trabajo nos proponemos describir algunos parámetros de la comunicación en la comunidad particular que es el aula de LE, para mostrar cómo funciona el decir de docentes y aprendientes, de qué modo los dichos condicionan la interacción provocando avances o rupturas y cómo éstos son vividos por los interactuantes.

## 2. ALGUNOS PARÁMETROS DEL AULA DE LE

Se detallarán brevemente ciertos aspectos que condicionan los intercambios del aula de LE a partir de trabajos anteriores donde desarrollamos el tema de la especificidad de la clase de LE (Klett, 2003 y 2004).

### 2.1. Los actores: relaciones de poder

La disimetría de los intercambios entre docentes y alumnos en el aula de LE, sobre todo en los primeros niveles del aprendizaje, es por todos conocida. Se trata, en efecto, de un lugar social en el que las relaciones de los actores son *naturalmente* desequilibradas. El profesor tiene la autoridad, el estatus, el poder, el conocimiento y, como elemento esencial, la superioridad lingüística. De un cierto modo se perfila ante los ojos del aprendiente como el Tlatoani,<sup>1</sup> soberano azteca cuyo poder residía justamente en el arte de hablar.

Por su parte, el aprendiente “se ve confrontado a las limitaciones de su capacidad para comprender y hacerse comprender o simplemente para usar las formas correctas” (Vasseur 2003: 100). Debe aceptar las actividades propuestas aunque nada tengan que ver con su estilo cognitivo ni sus expectativas, adaptarse al material didáctico escogido tanto por la institución (conjunto metodológico) y por el docente (juego de roles, trabajo en pares o grupales, escritura de un poema, etc.), estar dispuesto a interactuar en todo momento y contestar las preguntas del profesor. Como lo señala Soulé-Susbielles (1984: 26) “La clase de LE parece ser el lugar privilegiado para el intercambio de preguntas y respuestas. Kelly encontró rastros de las mismas en los 25 siglos de historia de la enseñanza de lenguas...”. El problema no son las preguntas sino que, con frecuencia, no existe en verdad pedido de información pues el solicitante conoce la respuesta cuando formula la pregunta. A diferencia de los intercambios de la vida cotidiana, los del aula

---

<sup>1</sup> En nahuatl, lengua de los aztecas, la palabra Tlatoani deriva del verbo tlatoa que significa hablar (Hagège 1986 citando a Soustelle).

carecen muchas veces de fuerza pragmática lo que lleva a Bourdieu, citado por Porcher<sup>2</sup> (1987: 18) a señalar: “La clase de francés [LE] es, en general, desmotivante por ser un lugar donde ‘se habla para no decir nada’, vale decir que se usa la lengua en situación irreal en la medida en que el discurso producido nunca tiene las sanciones ni las modalidades del intercambio que se dan fuera del aula”.

## 2.2. El contrato didáctico-áulico

Charaudeau (1993: 127) distingue el “contrato didáctico” que acompaña toda situación donde existe una finalidad de transmisión de conocimiento (manual pedagógico, conferencia, obra de divulgación) del “contrato de clase”. Dentro de este género, el de LE tiene ribetes particulares condicionados por la identidad de los interactuantes y sus roles así como por la finalidad que de ellos se desprende. Como ya lo señaláramos, la precariedad ligüística del aprendiente lo coloca casi siempre en posición baja. Por otra parte, su inseguridad se ve acrecentada muchas veces por su miedo al fracaso, el temor al ridículo y, fundamentalmente, por la erosión de su identidad acosada por la confusión de un mundo de sonidos, palabras, gestos y comportamientos culturales que chocan con el sereno mundo de lo conocido.

En cuanto al rol docente, Cicurel (1990) y Charaudeau (1993) les atribuyen tres finalidades aunque la coincidencia de los campos de los autores es parcial. Para Charaudeau, se trata de “enseñar”, o sea transmitir un saber actuando como mediador y guía; “evaluar”, es decir verificar los resultados del decir del aprendiente con relación al modelo presentado y por último, “captar”, actividad que consiste en enfrentar los obstáculos que suelen presentarse durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y relacionados tanto con “un ‘no querer’ del alumno (rechazo, olvido, distracción, aburrimiento, etc.) (...) como con “un ‘no poder’ del mismo (falta de aptitud intelectual o psicológica...)”. Dentro de la finalidad de captación se sitúan tanto la “justificación y valorización” del objeto de estudio efectuadas para atraer el interés de los alumnos como la “seducción y amenaza” que se expresan por medio de la autoridad, ironía, promesa, desafío, provocación, felicitaciones, entre otros, y que ayudan a manejar los intercambios durante la clase, según Charaudeau (*op. cit.*: 129-130).

Dentro de las “obligaciones profesionales” ligadas al rol docente, Cicurel (en Dabène et al. 1990: 23) destaca: “hacer hablar”, “hacer comprender”, es decir, explicar el sentido de las palabras y expresiones de la nueva lengua y “juzgar” o sea expedirse sobre el grado de aceptabilidad de lo que dicen los aprendices oralmente o por escrito. Como puede observarse, hay coincidencia de Cicurel y Charaudeau en el rol docente de evaluar/juzgar y complementariedad en las demás tareas docentes referidas.

Con respecto a los alumnos, Charaudeau les atribuye dos objetivos: “aprender”, actividad que consiste en “adquirir un saber” (escuchando, repitiendo, ensayando, hablando) y “probar”, vale decir demostrar que se posee “un saber decir”, respondiendo a las solicitudes del profesor, realizando correctamente los ejercicios de evaluación, preguntando y, también, comportándose conforme a las exigencias del sistema. De no existir estas pruebas, el docente podría cuestionar su propia competencia. Además, la marca de interés hacia el docente constituye una reafirmación para que el docente no pierda su identidad. Por nuestra parte, podríamos decir que una de las primeras tareas que realiza el aprendiente es segmentar la cadena sonora (Klein 1984: 83). Le cabe enseguida atribuir y construir sentido, es decir, comprender a través de operaciones de comparación y

---

<sup>2</sup> La traducción es nuestra.

contextualización. Debe además memorizar o internalizar lo que va aprendiendo “por prácticas repetidas de ‘frecuentación’ de textos orales o escritos” (Courtillon 2003: 29) y, finalmente, reproducir el saber adquirido transformándolo poco a poco. Las actividades de comprender y producir de los estudiantes responden al ritual docente de “hacer comprender” y “hacer hablar o producir discurso” en términos de Cicurel.

### 2.3. La ficción

Para lograr una comunicación más o menos auténtica y reconstruir las condiciones de los intercambios tal como se dan en la vida real los docentes recurren a la ficción, sobre todo en el estadio inicial del aprendizaje. Una de las razones que llevan a esta práctica es, como ya se ha dicho, la necesidad de lograr que el aprendiz produzca discurso, de la manera menos guiada posible, para poner a prueba las hipótesis de su interlengua. Por otra parte, es *durante y por* la interacción comunicativa que se aprende y se incorporan las reglas que la rigen. Otro argumento dado por Cicurel<sup>3</sup> (en Dabène, 1990: 51) a favor de las actividades simuladas en clase es que “los participantes [principiantes] de un curso de LE no siempre tienen muchos temas de conversación en común. Hay que inventar pretextos para hablar. Los libros de texto comunicativos tienen abundantes simulaciones, juegos de roles, psicodramas en los cuales el aprendiz **actúa un papel**<sup>4</sup> o entra en una situación en la que finge estar implicado. Es decir que para aprender a comunicar el aprendiz comienza por hacer **como** si tuviera que comunicar”. Con frecuencia se cita la paradoja del principiante que lucha con la LE, al menos en los estadios iniciales: debe “*comunicarse para aprender*” y “*aprender para comunicarse*”.

### 2.4. Las representaciones

Los trabajos de Villanueva y Navarro (1997) destacan la importancia de las concepciones de los aprendientes sobre el proceso de aprendizaje e insisten en el impacto que las mismas ejercen cuando se estudia una LE. Sus representaciones se relacionan con ámbitos variados: ¿Qué significa aprender una lengua? ¿Cómo se aprende? ¿Qué procedimientos son más eficaces? ¿Puede usarse la lengua materna? ¿Debe aprenderse gramática? ¿Cuál es el papel del alumno y cuál el del docente? Éstas son algunas de las preguntas que convendría explorar antes de iniciar el proceso de enseñanza pues sabido es que las representaciones de docentes y aprendientes, más allá de las culturas de pertenencia de unos y otros, suelen tener escasos o nulos puntos en común. Una distancia muy grande entre las expectativas del aprendiente y los medios implementados por el docente para alcanzar ciertos objetivos puede derivar en malentendidos, rupturas de la interacción o en un “putsch enunciativo” como veremos en el análisis de diálogos.

## 3. ANÁLISIS DE INTERACCIONES

A través de ejemplos, mostraremos ahora algunos aspectos de la complejidad interactiva del aula de LE y la repercusión del decir en las actividades previstas por el docente. Se han seleccionado extractos en francés y se han traducido. El corpus de base está conformado por grabaciones de una hora cada una (15 en total) en clases de niños y adultos de nivel intermedio (300 horas de enseñanza-aprendizaje), en medio heteróglota<sup>5</sup>. Los

---

<sup>3</sup> La traducción es nuestra.

<sup>4</sup> En negrita en el texto.

<sup>5</sup> Medio también llamado alóglota o exolingüe (se trata de alumnos que aprenden francés en nuestro país).

diálogos tuvieron lugar en una institución privada donde se dictan cursos de francés en la escuela primaria y de extensión para padres (corpus Klett, 2003). En todos los casos “P” es el profesor y “A” el alumno

### 3.1. Diálogos de adultos

(1) El profesor solicita a un abogado, Branco, que entre en el mundo de la ficción y le propone:

P: Branco, imaginá que sos un mendigo

A: **No, no**

P: Si..., estás pidiendo, ¿dale?

A: No, no, no quiero

En este diálogo podemos ver un ejemplo del tejido enunciativo particular que describiéramos como propio de la clase de LE. Aquí, por encima de rol “aprendiente” prevalece la persona con su estatus sociocultural específico de profesional. Este estatus y las representaciones que de él se desprenden permiten entender que Branco no pueda involucrarse en el papel ficcional propuesto. Evidencia conflicto e incomodidad que se manifiestan en los cinco actos de denegación expresados en el breve intercambio: cuatro veces dice “no” y una vez, “no quiero”. No resulta fácil para el docente activar una de las tareas inherentes a su rol de “*captar*”, (Charaudeau op. cit.), actividad que consiste en enfrentar los obstáculos, remontando el rechazo y superando la molestia de estos dichos no muy felices que seguramente no favorecen el aprendizaje.

(2) Lucila, profesora de inglés, luego de una actividad de comprensión escrita, levanta la mano y dice:

A: Estuvo bien, si! Pero no teníamos los medios léxicos necesarios... una lista con el campo semántico hubiera permitido mejores resultados

En esta interacción hay una lucha de poder encubierta. La enunciadora, aprovechando el conocimiento que deriva de su profesión y conforma su estatus, se arroga la posición alta. Como suele hacerlo en la vida externa por su actividad de pedagoga y atribuyéndose el rol de un inspector, evalúa el trabajo del docente, reprocha con delicadeza ciertos comportamientos “desviados”, según su propia representación del quehacer didáctico, y aconseja posibles soluciones. Como podemos suponer, estas intervenciones inesperadas, manifestaciones evidentes del impacto del universo externo de los aprendientes sobre el mundo cerrado del aula, pueden desestabilizar al docente de LE que no siempre está preparado en un campo que sobrepasa el de la dinámica de grupos. Se trabaja con una lengua *otra* que desacomoda y remueve nuestra ya constituida subjetividad. Como lo señala Revuz (1998) nunca somos los mismos después de aprender una LE.

(3) Una señora mayor, Olga, toma la palabra luego de una actividad

A: ¿Por qué no estudiamos más gramática y más vocabulario? Adivinar, imaginar, no es para una clase. Tendríamos que conocer las reglas, los verbos. Vamos muy despacio

En esta intervención la tensión aumenta aún más que en los casos anteriores. La lucha por tomar la posición alta es evidente y podríamos hablar de un cuestionamiento sin ambages. Hay insatisfacción del aprendiente, grandes dudas sobre las técnicas usadas por el docente y una clara representación del valor atribuido al aprendizaje léxico y sintáctico-gramatical, aspecto no atendido por el profesor a satisfacción del alumno. En términos de Rosen (2003: 167) estaríamos frente a un “putsch enunciativo”. Esta palabra derivada del alemán significa levantamiento o golpe para tomar el poder y, como lo señala la autora el aprendiente abandona su posición baja para atribuirse un lugar diferente. Arditty y Vasseur (1999: 12) hablan de un papel “sorprendente”. Al adjudicarse dicho rol, por vía indirecta, se coloca al otro en una posición que oficia de contraparte. El docente, que por antonomasia posee socialmente el saber, ha sido degradado y ocupa, a pesar suyo, la posición del desconocimiento, por lo menos en lo atinente a las actividades eficaces y provechosas del aula.

Una vez más puede verse cómo la clase de LE es un lugar de intercambios “desiguales” (Kerbrat-Orecchioni, 1987: 319) y cómo se rompe el contrato didáctico que une a los participantes estipulando tareas y actitudes esperadas recíprocamente por docentes y aprendientes. En el caso que estamos analizando el alumno discute la opción metodológica adoptada por su profesor. La sugerencia “¿Por qué no estudiamos más gramática y más vocabulario?” oficia en realidad como un cuestionamiento. El pedido con el que prosigue la interacción: “Tendríamos que...”, no persigue en realidad una negociación sino hacer más evidentes las carencias de la clase y las expectativas no satisfechas. La conclusión es demoledora: “Vamos muy despacio”. En este caso también hay desacuerdo entre las representaciones del alumno y las del docente sobre cómo se debe enseñar.

(4) En este intercambio<sup>6</sup> el docente y E (Enrique) están hablando del problema de superpoblación de las grandes ciudades y se proponen soluciones para el futuro.

(...)

1. P – Tengo una pregunta ... dijiste que se podrían construir ciudades en el espacio?
2. E – Claro
3. P – Pero eso es carísimo!
4. E – No! (con énfasis), es barato
5. P – ¿Si?
6. E – Se aprovecha el hidrógeno, es la energía de ahí
7. P – ¿Cómo? Siempre se ha dicho que el hidrógeno cuesta una fortuna
8. E – No. Viene de H<sub>2</sub> / H<sub>2</sub>O

---

<sup>6</sup> Este ejemplo y el de los niños fueron presentados en las III Jornadas “La creatividad lingüística”, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, 17-19 de noviembre de 2004.



9. P – De acuerdo, pero aquí, producir hidrógeno es caro y la ciudad espacial va a ser imposible, va a costar un ojo de la cara
10. E – Si... (con aire triunfal) pero es una ciudad del FU-TU-RO. (Risas de los otros compañeros)
11. P – ¿Qué me querés decir con eso?
12. E – Que ahora el hidrógeno es caro, muy caro... pero en el futuro no es tanto, no te va a costar NADA DE LA CARA... (con énfasis) (Risas)

En (L1) el docente pone en tela de juicio el decir del aprendiente quien, sin embargo, se muestra muy seguro de sí mismo (L2). El cuestionamiento del profesor continúa en (L3). La tensión sube y en (L 4) el aprendiente rechaza lo enunciado por su partenaire de forma categórico y enfática valiéndose de un antónimo y de un “no”. Lo que se cuestiona es el saber de P, no como docente de lengua, sino en el campo científico-técnico. En los intercambios siguientes (de L5 a L8) hay marcas de tensión y modulación en el que ambos participantes procuran no perder imagen. El juego de tira y afloje es sin embargo detenido abruptamente cuando Enrique se posiciona en experto y, luego de un acto de denegación, da una explicación científica contundente: es barato producir hidrógeno porque se hace con agua. En (L9) el profesor, descolocado por l aprendiente, busca por todos los medios volver a su lugar, rechazando lo dicho por el alumno. Concede por cortesía “de acuerdo” e inmediatamente utiliza un adversativo y tres explicaciones que pretenden desestimar lo dicho por la contraparte. El uso de la expresión idiomática “cuesta un ojo de la cara” coloca a P en posición alta, por lo menos desde el punto de vista lingüístico. Enrique se mantiene en su papel y, paradójicamente, lleva el putsch al campo pedagógico. El docente acaba de cometer un error de envergadura: el olvido de la consigna que él mismo ha dado cuando propone soluciones para la crisis habitacional en el futuro. Enrique se lo recuerda en (L10) y, manteniendo su posición alta, cierra él, con un chiste que distiende.

### 3. 2. Diálogos de niños

(5) Magdalena (M) de 6 años está dibujando, durante una actividad libre e interactúa con su maestro Serge (S).

1. M: -Serge, me podés ayudar a terminar el dibujo?
3. S: -Si, claro. ¿Que querés que haga Mado?
3. M: -¿Podés dibujarme la dolman?
4. S: - Este..., (mirando el dibujo), lo que querés es el pulóver de la muñeca?
5. M: -No, la dolman
6. S: -¿Qué es?
7. M: -¿Ves la manga? Es una manga ancha. Es así (y hace un trazo en el aire, mostrando)
8. S: - Ah! Bueno, a ver, voy a tratar de hacerla.

Es de señalar que Mado había recibido de regalo un pulóver con manga dolman tejido por su abuela, dueña de una fábrica de tejidos. Además conocía bien el taller donde trabajaban las empleadas y se había fabricado la prenda. En su primera intervención la

niña solicita ayuda y su solicitud es atendida (L2) por el docente. En L3 se formula un nuevo pedido y se abre una secuencia lateral ya que los participantes focalizan la atención en la lengua en tanto objeto (Rosen op. cit.: 169). Conforme a su papel de docente, alguien capaz de informar, Serge, posicionándose en experto, trata de satisfacer lo solicitado por Magdalena a quien llama cariñosamente Mado. En (L4) el docente duda y pide confirmación de la tarea a efectuar. El no de la chica (L5) junto a la repetición del pedido, sin reformulación, muestra la tensión del intercambio y el malentendido. La pregunta de Sergio en (L6) posiciona a Mado en experta. Ésta informa con precisión verbal y gestualidad concurrente (L7). La secuencia inesperada, en la que el andamiaje proviene del aprendiente ubicado en posición alta, se cierra en (L8) cuando Serge incorpora la información “Ah! Bueno” y retoma su función de encuadrar las actividades y cerrar el diálogo (Klett et. al. 1994: 39 y 48).

(6) En el mismo contexto que el caso anterior, los chicos cuentan lo que dibujaron (están practicando la estructura: tiene /no tiene). Hablan Lucía (L), Chantal (Ch) y el docente Sergio (S).

1. L: - Tiene una camisa... un pantalón... un \*sabrero... y no tiene zapatos y juega.
2. S: - Otro, quien quiere contar?
3. Ch: - (Mirando a Lucía) No es \*sabrero, es SOMbrero (con énfasis en la primera sílaba)
4. S: - SOMbrero
5. Ch: -(en voz baja) y... este... (en voz más alta y con buen ritmo) tiene una pollera, botones...

En este ejemplo resulta de interés observar que Chantal, aprendiente más experta que Lucía, se arroga el papel de docente para ejercer una presión normativa sobre la interlengua de su compañera que ha mostrado cierta falencia al decir \*sabrero en vez de sombrero. Py (2000: 82-83) describe con precisión las “secuencias de evaluación normativa” (SEN) que diferencian de las “secuencias potencialmente adquisicionales” o SPA. En ambos casos, la interacción exige la resolución de un problema de tipo lingüístico, es decir, que se presenta una focalización en la lengua como objeto. Ahora bien, en la SPA el principiante efectúa un pedido *directo* al interlocutor más experto para satisfacer un problema de código lingüístico. En cambio, en las “secuencias de evaluación normativa”, según Py (op. y loc. cit.), “el experto toma la iniciativa de censurar una expresión enunciada por el hablante novato y esta censura se materializa con la propuesta de una expresión de reemplazo”. En (L3) Chantal se esfuerza por guiar la producción errónea de Lucía en la dirección de la norma. Obsérvese el énfasis puesto en su acción (L3). Lucía no retoma explícitamente la expresión correcta. Este aspecto también marca una diferencia con las SPA en las que el menos experto siempre incorpora y repite aquello que le faltaba y fue proporcionado por el interlocutor cooperativo.

En la interacción analizada el *putsch* no apunta a la compañerita de clase sino al docente que, privilegiando la dimensión comunicativa, no corrigió la pronunciación equivocada. Como el profesor, en su rol docente, no responde a las expectativas de Chantal, ésta pone en acción “un proyecto de enseñanza” (Rosen, op. y loc. cit.) para que se respete el contrato didáctico que tiene en mente. Cuando el docente retoma su papel de

autoridad (juzga y corrige las producciones) (L 4), la contestataria se tranquiliza y vuelve a su papel de alumna. Comienza entonces la actividad de descripción del dibujo conforme a la consigna del profesor (L5). El tono y el ritmo que se alteran indican el cambio de rol de Chantal.

### COMENTARIOS FINALES

Las interacciones analizadas tanto de adultos como de niños muestran que los intercambios en el aula no siempre siguen la rutina pautada. En algunos momentos, los aprendientes, aún con pocos conocimientos de LE, quiebran la desigualdad discursiva que sitúa necesariamente al docente en la posición de experto tanto del campo lingüístico como didáctico. Esta diferencia en la cantidad y calidad de la producción de alumnos y profesores de LE, constitutiva del discurso áulico, se ve alterada por reacciones y dichos de los aprendientes que, consciente o inconscientemente, procuran desplazar el fiel de la balanza hacia formas algo más equilibradas.

En estos casos, el contrato didáctico que une a los participantes, estipulando cuáles son las tareas y actitudes esperadas por unos y otros es cuestionado y sobreviene una gran tensión que puede terminar en una ruptura de la interacción nada grata para el docente siempre ávido de “hacer hablar al alumno y proseguir el intercambio”. El denominador común de todos los ejemplos estudiados es que el alumno abandona la posición baja arrogándose la posición alta en la comunicación. Ahora bien, en los casos de los adultos (Branco, Lucila y Olga) se pone de manifiesto la falta de coincidencia de las representaciones. El docente no imagina que ciertos juegos de roles no caben en la mentalidad de sus alumnos (Branco) y por otra parte, los procedimientos que propone en el aula (juegos, actividad escrita no guiada, etc.) no se corresponden con los esperados por Olga y Lucila.

El putsch enunciativo presente en cada interacción infantil prueba que existen ciertas normas interactivas del aula que no se pueden transgredir. Conforme a las representaciones del quehacer docente, el profesor tiene que: ser un experto (conocer inclusive algo propio del mundo de la moda como es la manga dolman de Magdalena); corregir sin piedad los errores (el ejemplo de Chantal que enmienda a Lucía sin que se le solicite) y recordar siempre las consignas que ha dado so riesgo de ser burlado amablemente por su partenaire (Enrique), ejemplo de adulto.

Los casos estudiados revelan que el material esencial del aprendizaje de LE, las interacciones verbales, resultan complejas e intrincadas. Por otro lado, se pone de manifiesto la difícil tarea que enfrenta el docente para adaptar armónicamente sus creencias, concepciones y acciones tutelares a las expectativas de los aprendientes. Los dichos del aula son un termómetro indiscutible de la búsqueda del equilibrio ausente. Permiten también saber cómo los interactuantes viven el respeto o la ruptura del contrato áulico y deberían ayudarnos a montar mejores mecanismos para aprender a convivir con el imprevisto y “pactar con el riesgo” según la fórmula consagrada por Meirieu (1991).

### BIBLIOGRAFIA

- ARDITTY, J. y M.-T. VASSEUR (1999): “Interaction et langue étrangère. Présentation”, *Langages* N° 134, 3-19.
- BANGE, P. (1992): *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. París, Hatier-Didier.
- BERRIER, A. (2003): *Conversations francophones*. París, L'Harmattan.
- CAMBRA GINÉ, M. (2003): *Une approche ethnographique de la classe de langue*. París, Didier Lal.

- CHARAUDEAU, P. (1993): "Le contrat de communication dans la situation de classe" en F. Halté (dir.) (1993): *Inter-actions*, 121-136, Metz, Université de Metz.
- CICUREL, F. (1988): "La polyphonie des discours tenus dans une classe de langue et leur dimension socioculturelle", *Bulletin de Recherche Linguistique URL 4*, publication du CNRS, 47-63.
- COSTE, D. (1984): "Les discours naturels de la classe", *Le français dans le monde* n° 183, febrero-marzo, 16-25.
- COURTILLON, J. (2003): *Élaborer un cours de FLE*. Paris, Hachette.
- DABÈNE, L., F. CICUREL et al. (1990): *Variations et rituels en classe de langue*. Paris, Hatier.
- JACKSON, Ph. W. (1991): *La vida en las aulas*. Buenos Aires, Morata. (ed. inglesa 1968).
- HAGÈGE, C. (1986): "Los poderes de la lengua", *El Correo de la Unesco*, marzo, 17-18.
- KELLY, L.G. (1969): *25 centuries of Language teaching*. Rowley, Newbury.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1987): "La mise en places" en J. COSNIER & C. KERBRAT-ORECCHIONI (dir.) *Décrire la conversation*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- KLEIN, W. (1989): *L'acquisition de langue étrangère*. Paris, Armand Colin.
- KLETT, E., M. LUCAS, L. SCIPIONI y M. VIDAL (1994): "Pour une recherche des positions discursives: l'enseignant et l'apprenant en situation d'interview", *Les carnets du CEDISCOR 2*. Paris, PUS, 251-256.
- KLETT, E. (2003): "Algunos desafíos del profesor de lenguas extranjeras". En A. TISSERA DE MOLINA y J. ZIGARÁN (Comp.) *Lenguas y culturas en contacto*, Depto. de Lenguas Modernas y CEPIHA, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta, 35-51.
- KLETT, E. (2004): "Enseigner une langue étrangère ou prêcher par l'exemple?" en M. DE CARLO (dir.) *Ricerca e formazione in didattica delle lingue straniere, omaggio a Robert Galisson*, Roma, Edizioni dell'Università degli Studi di Cassino, 347-363.
- LABOV, W. (1972): *Sociolinguistic Patterns*. Pennsylvania, University Press.
- MEIRIEU, P. (1991): *Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie*. Paris, ESF.
- PY, B. (2000): "La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation" *Aile* n° 12, 77-97.
- PORCHER, L. (1987): "Plaidoyer pour l'objectivation", *Le Français dans le monde* n° spécial, febrero-marzo, 16- 24.
- REVUZ, C. (1998): "La lingua estrangeira entre o desejo de um otro lugar e o risco do exílio", en I. SEGNORINI (comp.) *Lingua (gem) e Identidade*, Campinas, Mercado de Letras, 213-230. (Original francés, 1992; versión en español, 1999).
- ROSEN, E. (2003): "Le putsch énociatif: un dénominateur commun entre didactiques de FLE, de FLS et de FLM?", en J. M. DEFAYS, B. DELCOMINETTE, J. L. DUMORTIER & V. LOUIS (éd.) *Langues et communication*. Louvain-la-Nueve, Proximités E.M.E., 167-182.
- SOULÉ-SUSBIELLES, N. (1984): "La question outil pédagogique dépassé?", *Le français dans le monde* n° 183, febrero-marzo, 26-34.
- VASSEUR, M.-T. 2003. "Volver a lo dicho: de la conciencia del hablante a la conciencia del aprendiz en la lengua extranjera", en E. KLETT, M. LUCAS y M. VIDAL (comp.) *Enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, enfoques y contextos*, 93-116, Buenos Aires, Araucaria.
- VILLANUEVA, M. e I. NAVARRO (eds) (1997): *Los estilos de aprendizaje de lenguas: un estudio sobre las representaciones culturales y las interacciones de enseñanza-aprendizaje*. Castelló de la Plana, Publicacions de Universitat Jaume I.

## EL EXAMEN

### IMAGINARIO Y METACOGNICIÓN

**Magda Beatriz Lahoz**

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan | Argentina  
[magdalahoz@hotmail.com](mailto:magdalahoz@hotmail.com)

**Liliana Berenguer**

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan | Argentina

**Mirtha Cuadros**

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan | Argentina

#### Resumen

El examen oral individual, ha sido objeto de nuestras observaciones en ya dos oportunidades. Ambos abordajes han tenido un impacto favorable en nuestras prácticas docentes y es esta consecuencia la que nos proponemos analizar en el presente trabajo. En el primer acercamiento nos propusimos realizar aportes para la consideración del examen como tipo discursivo. Trabajamos el corpus desde algunas categorías del análisis conversacional, análisis del discurso, desde algunos presupuestos provenientes de la Etnografía de la Comunicación. En el segundo acercamiento, frente a la sospecha de una disfuncionalidad, a partir de las anomalías observadas en el corpus, intentamos una explicación racional del evento examen tal como se practica hoy en numerosas instituciones educativas de diferentes niveles en la Argentina. Elegimos como camino de análisis del examen el marco teórico que brindan las investigaciones semiótico-antropológicas sobre el ritual. En esta oportunidad analizamos los motivos por los cuales la reflexión consciente practicada en clase, con los alumnos, sobre el examen, es decir, su postulación como objeto de estudio, produce intercambios que acercan este evento académico a ese “deber ser ideal”, que no por poco practicado deja de estar presente como telón de fondo en el imaginario de toda la institución.

El examen oral individual ha sido objeto de nuestras observaciones en ya dos oportunidades. Ambos abordajes han tenido un impacto favorable en nuestras prácticas docentes y es esta consecuencia la que nos proponemos analizar en el presente trabajo.

En el primer acercamiento realizamos consideraciones acerca del examen como tipo discursivo. Partimos de un corpus constituido por grabaciones de cuatro exámenes de Lengua de nivel terciario en los que intervenían profesoras en Letras y alumnas de este nivel. Asimismo, tuvimos en cuenta observaciones directas de nuestra propia experiencia como evaluadoras en el nivel universitario. Trabajamos el corpus desde algunas categorías del Análisis Conversacional, Análisis del Discurso y desde presupuestos provenientes de la Etnografía de la Comunicación. El análisis reveló que a diferencia de la conversación, el examen es un intercambio que no sigue los procesos de ritualización de la vida cotidiana, sino de otros tipos de rituales que devienen de la relación asimétrica propia de toda habla planeada: el intercambio reparador al comienzo del examen es ejecutado por los alumnos; el par pregunta-respuesta se presenta como facultativo, no obli-

gatorio, su presencia está regida por las decisiones del docente; el uso del turno de habla y la base textual es obligatorio sólo para el alumno; la relación es asimétrica entre alumno y profesor, y también entre profesores, lo que regula tanto el habla como la escucha. Los exámenes poco exitosos se acercan a las características de habla situada, es decir, son más próximos a la complejidad propia de la conversación. Por el contrario, los exitosos ostentan mayores rasgos de habla planeada, descontextualizada, lo que no equivale a decir que en el primer caso estemos frente a lo dialógico y en el segundo a lo monológico.

En el segundo acercamiento, frente a la sospecha de una disfuncionalidad, a partir de las anomalías observadas en el corpus nos interesamos por el tipo de ritual que es el examen. Trabajamos desde el marco teórico de la Semiótica Cultural, con aportes provenientes de las Ciencias del Discurso. En esa ocasión analizamos el ritual del examen como el paso de un nivel a otro en un trayecto educativo. Pasado el tiempo del examen, el alumno sale cambiado, aprobado o reprobado. Desde el punto de vista de la institución, la modalidad del examen ordena el recorrido del alumno y garantiza la idoneidad de los jóvenes para un futuro desempeño en la sociedad. La regularidad temporal es parte de este orden: el “ciclo” lectivo tiene tiempos determinados para la ejecución de los exámenes -comienzo, mitad y final de año-. Tanto el examinador como el examinado necesitan del examen ya que de él depende -por distintas razones- la pertenencia de ambos a la comunidad educativa. A diferencia de otros rituales en el examen se produce una desviación de la premisa “el que habla detenta el poder”, ya que se concede mayoritariamente la palabra al alumno, quien, según sabemos, es el participante más débil en esta instancia asimétrica. Su mayor o menor grado de poder se deriva paradigmáticamente de su posesión del saber. De otro lado, el tribunal de profesores, quienes idealmente deben hablar menos, tiene el poder de arbitrar la decisión final. El ritual del examen hoy sigue teniendo pasos semejantes a los del pasado, pero se comienzan a apreciar ciertos corrimientos. El saber, que debería ser el eje del encuentro queda reducido a un rol periférico y muchas veces degradado: el discurso construye una ficción que pretende legitimar no sólo la instancia puntual sino, también, la del sistema en que se inscribe.

En esta oportunidad reflexionamos sobre las consecuencias de postular el examen, un tipo de ritual académico, como objeto de estudio en las clases. La metacognición acerca del examen practicada con los alumnos puede llegar a producir intercambios que acercaría este evento académico a ese “deber ser ideal”, que aunque poco practicado sigue estando presente como telón de fondo en las instituciones educativas.

Para acercarnos con mayor certidumbre al imaginario de los estudiantes, elaboramos una encuesta anónima con seis preguntas abiertas, poco pautadas, a fin de reducir en la medida de lo posible la dependencia en las respuestas y así evitar los condicionamientos propios del rol de sumisión que se asigna al alumno. El grupo consultado estuvo integrado por 47 estudiantes de distintos cursos de nivel universitario.

#### **EL EXAMEN EN EL IMAGINARIO ESTUDIANTIL**

Las encuestas revelan que el examen es vivenciado como una práctica compleja, que puede ser considerada desde distintos ángulos: lo cognitivo, lo institucional, lo emocional. La primera pregunta solicitaba caracterizar lo que el examen “es”, mientras que la segunda invitaba a fundamentar una creencia sobre el “deber ser”. Con respecto a lo que

“es”, el primer rasgo sobresaliente consiste en su cualidad de demostración y/o auto-demostración de conocimientos (73 % han señalado este rasgo especular):

*Es el resultado de una demostración de conocimientos ante un tribunal conformado por profesores... 2-14-1*

*El examen... plantea un desafío entre lo que se maneja y lo que no, lo que me falta. 2-6-1*

*El que rinde debe dar cuenta de que maneja los conocimientos del programa... 2-9-1*

*Muestra de conocimiento a los profesores. 2-13-1*

*Dar totalmente cuenta sobre el manejo fluido de conocimientos conceptuales de una disciplina específica. 5-7-1*

En segundo lugar, muchos alumnos consideran el examen como un momento de integración de conocimientos (42 %).

*El examen final es: englobador de conceptos y estrategias, constructivo... 2-6-1*

*Instancia englobadora e integradora de contenidos... 2-1-1*

*Es la evaluación integradora de todos los contenidos vistos en el cursado de la materia... 2-3-1*

*Estudio englobador. 2-7-1*

*Englobador de conceptos. 2-12-1*

*Una evaluación integradora de los contenidos y habilidades desplegados por la cátedra (y aprehendidos por el alumno). 3-3-1*

*Es una evaluación de las competencias de integración del alumno. Capacidad de integración por parte del alumno. Eficacia intelectual. 1-3-1*

*Integración de los contenidos de la materia y conexión con otros contenidos y saberes. 5-2-1*

El tercer rasgo (24%) describe al examen como una instancia de tensión:

*Un momento ... rodeado de tensión, presión y nerviosismo. 2-5-1*

*Situación difícil. Incómoda. 3-4-1*

*... es un clima tenso naturalmente construido... 5-7-1*

También son de destacar otros rasgos relativos al examen como un nodo temporal significativo —es visto como *momento* de conclusión de un proceso de aprendizaje y de enseñanza; como *momento* de clausura y de cierre—. Asimismo, se lo caracteriza como *escena dramática* en donde se conjugan el espacio, los cuerpos, en suma lo actoral.

Con respecto a lo que “debería ser” es significativo que según el año de cursado aparece un ideal de examen diferente. En 1° año se observa un abanico de rasgos: deseo que sea una situación menos tensa, con un tribunal integrado solamente por los profesores que dictan la materia, más libre y creativo. Esto puede tener que ver con el hecho de

que aún no han pasado experiencias examinadoras en la universidad. En 2° año, en cambio, luego de haber vivido la experiencia del examen, manifiestan como deseo recurrente que sea menos tenso, más grato, como puede verse en los siguientes ejemplos:

*Debería ser un momento más grato de lo que es en realidad, la feliz consecuencia de un proceso de apropiación cognitiva. Lamentablemente, en general no es así, porque –a mi modesto parecer– la interacción docente alumno es deficiente la mayoría de las veces, y ambas partes son responsables. 2-1-2*

*Debería ser un hecho ameno descomprimido de toda tensión entre alumno profesor. 2-3-2*

*Una instancia evaluativa dada en un clima agradable, donde el alumno tenga confianza en sí mismo, donde el profesor y el alumno se respeten mutuamente porque así los resultados serían más positivos y quedaría una buena experiencia y no una traumática. 2-5-2*

*Para mí sería grandioso que fuera grabado así no les veo la cara a los profesores y así no me pongo nervioso, también sería un “sueño” que fuera como una especie de clase con alumnos y yo les explico. 2-13-2*

La totalidad de los alumnos de 3° desean un examen menos tenso, pero a diferencia de los de 2°, este rasgo se relaciona causalmente con la aspiración a que el examen sea una situación dialógica. Evidentemente los estudiantes de este nivel proponen un cambio en el ritual en donde lo facultativo y lo obligatorio se pone en crisis.

*Dialogado porque muchas veces ayuda a que el alumno sienta que es entendido. 3-2-2*

Nuevamente en 4° año se observa un variado haz de rasgos, que casi siempre se relaciona con la búsqueda de una situación menos tensa, más paciente y comprensiva por parte de los docentes.

Llegados a este nivel se comprueba que de una u otra manera el “debería ser” se relaciona con una demanda de presencia excesiva, un pedido de generosidad incondicional, que en términos psicoanalíticos podríamos designar como abuso de *Eros*. Este deseo buscaría borrar los límites característicos de la relación asimétrica legitimada por una larga tradición institucional.<sup>1</sup> En el siguiente testimonio se aprecia el conflicto que genera en algunos alumnos la percepción de una demanda excesiva.

*Creo que debería ser un diálogo, una relación amena entre los participantes (claro, sin dejar de mantener la vinculación asimétrica que yo considero necesaria). Esto es porque pienso que se disminuirían las tensiones, conflictos internos del alumno, etc. 3-3-2*

Muy diferente es el panorama que plantea 5° año, en el que la mayoría de las propuestas tiene que ver con lo cognitivo, perfilando una instancia examinadora más crea-

---

<sup>1</sup> En entrevistas orales esta solicitud se observa más nítidamente aún.



tiva, en la que no solamente cuente el “saber conceptual” sino también el procedimental y actitudinal. Reclaman una nueva “mirada” de los profesores que los sitúe a ellos en otro lugar, esto es, manifiestan un deseo de cambio de ritual pero no focalizado en lo emocional sino en el examen como *construcción* del conocimiento.

*Debería ser momento de reflexión, enlace de contenidos y aplicación de los contenidos, en la medida de lo posible, a la realidad. 1-5-2*

*Debería ser “instancia de aprendizaje”, una experiencia para demostrar y demostrarme “lo que aprendí” (...) 2-5-2*

*Más abierto a la investigación teniendo en cuenta las necesidades del alumno, es decir, que se le permita hablar, profundizar un tema particular que al alumno le interese. Creo que es más productivo que hablar en forma “general” de los contenidos vistos en la cátedra. 5-5-2*

Otra pregunta de la encuesta indagaba respecto de propuestas de cambio en el sistema de exámenes. En este ítem, gran parte de las sugerencias registradas se localizan en el ámbito administrativo de la institución, y otras respuestas minoritarias reformulan el deseo de vivenciar el examen como una experiencia más libre, que contemple los intereses intelectuales del alumno y que escenifique un vínculo menos asimétrico entre profesores y estudiantes.

Las tres últimas preguntas apuntan a explorar con mayor detenimiento distintas facetas del rol que cumplen los sujetos intervinientes en el rito.<sup>2</sup> Con respecto al actor-profesor los alumnos demandan actitudes de cooperación durante el desarrollo del examen. Los gestos requeridos van desde movimientos corporales como los asentimientos con la cabeza, la sonrisa complaciente hasta la intervención “bienintencionada” que señala una corrección oportuna o las preguntas que impulsan a continuar. Por otro lado, los estudiantes denuncian que en muchos casos el examen se ha convertido en lugar de violencia institucional. Señalan como actitudes negativas o disfuncionales la indiferencia o falta de atención del profesor. Dicen algunas encuestas:

*Una vez me pasó que en pleno examen, el profesor se dio vuelta y comenzó a hablar con el otro profesor, y yo hablaba sola. 5-2-4*

*Ponerse en un pedestal donde parece que las palabras del alumno llegan casi sin volumen: Holaaa, aquí estoyyyy!!! 2-1-4*

Destacan con trazo firme la subestimación a través de gestos o intervenciones descalificadoras e irónicas que manifiestan un abuso de poder, síntomas más preocupantes de la violencia asociada al ritual. Esta evidencia repercute sin duda en la salud de la institución ya que atenta contra el respeto a la persona y obstaculiza el funcionamiento del sistema. Un alumno expresa:

*Considero que el respeto debe ser mutuo y porque yo sepa o no contestar lo preguntado, no tengo por qué ser maltratado o vapuleado por el profesor. Se supone*

---

<sup>2</sup> Estas preguntas de la encuesta indagaban sobre actitudes del profesor y conductas del alumno vivenciadas como favorables o desfavorables durante los exámenes.

*que deben formarnos como personas y como docentes. El examen no debe resultar humillante. 5-4-4*

El abuso de *Eros* de los profesores afanados pigmaliónicamente en moldear a sus alumnos se evidencia en reacciones más o menos iracundas, cuando sus discípulos-Galateas no satisfacen el deseo narcisista. De modo que el abuso de *Eros* es especular: los alumnos demandan afecto, cariño, porque los profesores interpretan el “error” como una agresión a su rol.

Tan sintomáticos como lo anterior, resultan los señalamientos que aluden al aspecto dramático de la situación que involucra el nivel corporal de los actores y el manejo del espacio y del tiempo. Son calificadas como actitudes agresivas de los profesores:

*Una mirada insistente... 1-3-4*

*Permitir interrupciones de personas ajenas al examen. 1-10-4*

*Malhumor. 2-3-4*

*Que te miren con ojos críticos y que hablen ignorando tus palabras. 2-5-4*

Tales registros hablan claramente de la mirada panóptica de la institución (Foucault, 1975), que deposita y condensa su acción vigilante en el tribunal examinador. Frente a estas actitudes de exceso de poder, los alumnos desarrollan antidotos para “salir del paso”, conjunción al menos en parte responsable del malestar que circunda al examen. Escuchemos algunas de estas estrategias:

*Coincidir con la opinión del profesor aunque no comparta su postura.*

*Reírse de cualquier cosa que diga o acote, así no sea gracioso. 5-1-6*

*Ser simpática. Asentir la opinión del profesor aunque no esté de acuerdo. 5-3-6*

El recorrido por estas visiones poligonales significa, de alguna manera, abrir la caja de Pandora ya que permite reconstruir el imaginario del profesor acerca del examen. Y esto es así porque como todo ritual, el examen es un texto representativo de un colectivo cuyos participantes no son espectadores pasivos, sino que por el sólo hecho de someterse al procedimiento, adhieren y comulgan con la ideología que lo prescribe. (Bourdieu: 1985)

## CONCLUSIONES

Para Foucault son muchas las instituciones en las que se actualizan las características del panoptismo propio de la sociedad moderna, industrial, capitalista. Una de esas instituciones es la escolar. En nuestra época, todas estas instituciones panópticas –fábrica, escuela, hospital psiquiátrico, hospital, prisión– no tienen por finalidad excluir –a la manera del sistema legalista vigente hasta el siglo XVIII– sino por el contrario fijar a los individuos, afirma Foucault. “La escuela no excluye a los individuos, aun cuando los encierra, los fija a un aparato de transmisión del saber.” (Foucault, 1978) Esta idea es importante a la hora de interpretar las encuestas, por cuanto se aprecia bajo diferentes formas, la angustia de los estudiantes frente a un examen final, oral, individual, sentido como algo rígido, especie de horma que no se adecuará a sus características individuales. Muy por el contrario, se encuentran sometidos a un programa de comportamiento según un sistema de reglas prescripto que sintetiza la memoria de la colectividad. Por

ello, focalizar el examen como objeto de reflexión explicitando sus rasgos estructurales, las obligaciones y derechos que comporta, el lugar que ocupa en el imaginario institucional, arroja resultados positivos.<sup>3</sup> El desmontar el examen como forma de saber-poder, distribuye poder hacia el polo más débil de la interacción. Es decir las acciones de pensar, considerar, investigar ejecutadas en el examen por el profesor, son antes pesadas, consideradas, investigadas por los alumnos.

#### BIBLIOGRAFÍA

- BOURDIEU, P. (1985): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid: Akal.
- CALABRESE, O. ([1987] 1994): *La era neobarroca*. Madrid: Cátedra.
- FOUCAULT, M. ([1975] 1989): *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. ([1978] 2000): *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- KANCYPER, L. (2003): *La confrontación generacional. Estudio Psicoanalítico*. Buenos Aires: Lumen.

---

<sup>3</sup> Esta postulación del examen como objeto de estudio, resulta doblemente saludable si tenemos en cuenta lo señalado en algunas encuestas de alumnos que siguen una carrera docente y que ven en esta situación comunicativa un ejemplo prototípico del habla planeada que regirá su futura vida profesional:  
*El examen... es la posibilidad de un "entrenamiento" para el próximo desempeño de la docencia... 4-5-1*  
*El examen final es la instancia en la que el alumno debe organizar y estudiar dicha materia para luego demostrar a un determinado tribunal que ha comprendido y que está en posición de enseñar ese conocimiento. 4-7-1*

## LA METÁFORA EN EL DISCURSO MÉDICO SOBRE LA DEPRESIÓN

### FUNCIONES COGNITIVA Y PERSUASIVA

Víctor Nicolás López Román

Servicio Regional de Salud de la Comunidad de Madrid | España  
[vnlr@telefonica.net](mailto:vnlr@telefonica.net)

#### Resumen

En el discurso científico sobre la depresión son frecuentes las metáforas referidas a este trastorno y a su tratamiento. El estudio de estas metáforas presenta interés porque configuran el concepto de depresión en nuestra cultura y por su función dentro de un discurso que, además de informar a los profesionales de la salud, sirve para reforzar ciertas concepciones y procedimientos terapéuticos. Para este estudio nos apoyaremos, en primer lugar, en los trabajos sobre la metáfora de Lakoff y Johnson (1985); este marco nos llevará a poner de relieve los procesos de materialización y substancialización que construyen la depresión como una enfermedad equiparable a las demás y su tratamiento como un espacio formado por acciones físicas. En segundo lugar, partiremos de los trabajos de Adam (1997) para analizar la función discursiva de estas metáforas, tomando en cuenta la dimensión pragmática del texto en el que figuran y su organización global; esta perspectiva nos permitirá mostrar la función de las metáforas estudiadas dentro de una estrategia persuasiva dominante. Nuestro corpus estará formado por publicaciones distribuidas por laboratorios farmacéuticos y destinadas a médicos de atención primaria y psiquiatras.

El discurso sobre la depresión ha suscitado, desde hace ya bastantes años, estudios diversos como el de Floch (1990) que, a partir de un análisis semiótico de las imágenes publicitarias, muestra la distorsión existente entre el discurso publicitario de la industria farmacéutica y el de los médicos generalistas: estos últimos, según señala Floch, ven como sospechosa una publicidad dominada por una estrategia de marketing cargada de metáforas visuales que no contribuye en absoluto a aumentar su capacidad de diagnóstico.

Actualmente, los modos de comunicación de la industria farmacéutica han cambiado y se ha desarrollado una publicidad indirecta a través de pequeñas publicaciones y folletos, que redactados por expertos en psiquiatría, son editados por los laboratorios y distribuidos gratuitamente a los médicos generalistas. Nos hemos centrado en el análisis de este tipo de textos. Presentan un discurso compartido, al menos por la corriente actualmente dominante en psiquiatría, en el que la función persuasiva queda más o menos desdibujada tras la cognitiva. El objetivo de estos textos es orientar a los médicos no especialistas en el conocimiento de la depresión, con una finalidad precisa: favorecer la identificación de la depresión y dar pautas para su tratamiento médico. El punto de partida es pues una perspectiva biomédica, que aparece como la única capaz de dar cuenta de esta realidad, por lo que impone sus preconcepciones y categorías nosológicas y rechaza como no científicas opiniones y actitudes procedentes de representaciones generadas en otros ámbitos, que juzgan como profanas.

El estudio de las metáforas en estos textos muestra que la depresión se representa, en primer lugar, como una entidad concreta, diferenciada y de carácter unitario, por lo que,

por ejemplo, se habla de ella en singular. En segundo lugar, la depresión aparece como una enfermedad. En efecto, el conjunto de fenómenos agrupados bajo la entidad unitaria llamada “depresión” es conceptualizado, en los textos, sobre todo, en términos de enfermedad. En tercer lugar, se representa como un cierto tipo de enfermedad con propiedades físicas que la hacen visible, por lo tanto como una entidad física, directamente observable, que presenta una trayectoria y ocupa una extensión.

Estas características remiten, a nuestro juicio, a asociar la depresión con un modelo de enfermedad que se aproxima al de la enfermedad tumoral. Por otra parte, la representación del tratamiento está en consonancia con esta imagen de la depresión. Aunque se encuentran también referencias a la psicoterapia, o a la terapia electroconvulsiva, la mayor parte de las consideraciones sobre el tratamiento de la depresión están dedicadas a los fármacos antidepresivos. La característica fundamental a la hora de analizar la acción de los diferentes fármacos que se han ido descubriendo y utilizando en la depresión, es la precisión y la selectividad de acción sobre los lugares en los que se supone reside el disfuncionamiento responsable de los afectos y el ánimo patológico. Las ventajas que los sucesivos fármacos antidepresivos han ido aportando al tratamiento de la enfermedad depresiva depende fundamentalmente de esta característica, es decir actuar en el lugar preciso y dejar indemnes los lugares próximos en los que se supone no existe una actividad relacionada con la enfermedad sino con funciones normales del organismo y cuya afectación daría lugar a daños colaterales. En suma, esta representación esencial del tratamiento con los fármacos antidepresivos nos parece próxima a la que describe la acción de las técnicas de tratamiento antitumoral.

Por el contrario, en textos similares referidos al tratamiento de los trastornos por ansiedad, la representación que se construye de estos trastornos se aproxima, a nuestro entender, al modelo “inflamatorio” de enfermedad. En ellos, las características de precisión o selectividad, de respeto a las zonas próximas no dañadas resaltadas en el tratamiento con fármacos antidepresivos no son relevantes.

Por último, en cuanto a la función discursiva de estas metáforas, se observa, en los textos estudiados, cómo la explicación con función cognitiva, que construye la depresión como enfermedad con tratamiento específico por fármacos, se transforma sutilmente en argumentación veladamente publicitaria al servicio de la industria farmacéutica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ADAM, J.-M. y M. BONHOMME (1997), *L'argumentation publicitaire: rhétorique de l'éloge et de la persuasion*, París, Nathan.
- FLOCH, Jean-Marie (1990), “Le refus de l'euphorie. Un désaccord entre laboratoires pharmaceutiques et médecins généralistes” in *Sémiotique, marketing et communication. Sous les signes les stratégies*, París, PUF, p. 83-118.
- CHARAUDEAU, P. (1983), *Langage et discours. Eléments de sémiolinguistique*, París, Hachette,
- CHARAUDEAU, Patrick (1994), “Le discours publicitaire, genre discursif”, *Mscope*, 8, p. 34-44.
- LAKOFF, G. y M. JOHNSON (1985), *Les métaphores dans la vie quotidienne*, París, Minuit.
- MAINGUENEAU, Dominique (1998), *Analyser les textes de communication*, París, Nathan.
- WILDLÖCHER (1983), *Les logiques de la dépression*, París, Fayard.

## LA FINALIDAD PERSUASIVA DE LOS ACTOS DE HABLA EN EL DISCURSO DE LA IGLESIA UNIVERSAL DEL REINO DE DIOS<sup>1</sup>

Silvio Alexis Lucena

Facultad de Filosofía y Letras, FONCyT, Universidad Nacional de Tucumán | Argentina  
[salucena@yahoo.com.ar](mailto:salucena@yahoo.com.ar)

### Resumen

Uno de los cultos religiosos más difundidos a nivel internacional es la Iglesia Universal del Reino de Dios (IURD), de origen brasileño. Sus líderes enfatizan la idea de que si los fieles aportan más dinero a la IURD, recibirán mayores bendiciones de Dios; de esta manera, gozarán de una vida libre de enfermedades y plena de bienes económicos. La IURD llegó a la Argentina en 1990. Si bien en un principio se instalaron en el interior del país, cuando lograron consolidarse comenzaron una intensa actividad en Capital y Gran Buenos Aires con la apertura de un gran número de templos. La estrategia fundamental de la IURD ha sido la adquisición de medios de comunicación; esto fue determinante para el crecimiento de esta iglesia en los últimos veinte años, ya que los medios posibilitan captar un mayor número de fieles. En este trabajo, nos centraremos en el estudio de los actos de habla que realizan los obispos y pastores de la IURD, a través de las emisiones de los programas de televisión con que cuentan y en las reuniones de culto que se desarrollan en Tucumán. El corpus de análisis de la investigación está constituido por programas televisivos que se transmiten en la Argentina y, además, por grabaciones en audio realizadas durante las reuniones. Siguiendo las líneas teóricas de la Pragmática y del Análisis del Discurso, intentaremos mostrar cómo emplean estos pastores los actos de habla en un discurso marcadamente persuasivo. Buscaremos precisar, además, cuál es el fin de este discurso: ¿la sincera conversión de los fieles o las riquezas y el poder para la IURD? Esta ponencia se enmarca en el Proyecto “Competencia comunicativa y variedades del español en la Argentina desde el siglo XIX al presente”, dirigido por la Dra. Elena Rojas Mayer (UNT).

Uno de los cultos religiosos más difundidos a nivel internacional es la Iglesia Universal del Reino de Dios (IURD), de origen brasileño. Sus líderes enfatizan la idea de que si los fieles aportan más dinero a la IURD, recibirán mayores bendiciones de Dios; de esta manera, gozarán de una vida libre de enfermedades y plena de bienes económicos. Desde que la IURD llegó a la Argentina en los '90, su estrategia fundamental ha sido la adquisición de espacios en los medios de comunicación; esto fue determinante para el crecimiento de esta iglesia en los últimos veinte años, ya que los medios posibilitan captar un mayor número de fieles. En este trabajo, nos centraremos en el estudio de los actos de habla que realizan los obispos y pastores de la IURD, a través de las emisiones de los programas de televisión con que cuentan y en las reuniones de culto que se desarrollan en Tucumán. El corpus de análisis de la investigación está constituido por programas televisivos que se transmiten en la Argentina y, además, por grabaciones en audio realizadas durante las reuniones. Siguiendo las líneas teóricas de la Pragmática y del Análisis del Discurso, intentaremos mostrar cómo emplean

<sup>1</sup> Esta investigación forma parte del Proyecto de investigación “Competencia comunicativa y variedades del español en la Argentina desde el siglo XIX al presente”, dirigido por la Dra. Elena Rojas Mayer (UNT) y subsidiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.

estos pastores los actos de habla en un discurso marcadamente persuasivo. Buscaremos precisar, además, cuál es el fin de este discurso: ¿la sincera conversión de los fieles o las riquezas y el poder para la IURD?

## 1. INTRODUCCIÓN

Uno de los cultos religiosos más difundidos a nivel internacional es la Iglesia Universal del Reino de Dios (IURD), de origen brasileño. Desde que la IURD llegó a la Argentina en los '90, su estrategia fundamental ha sido la adquisición de espacios en los medios de comunicación; esto fue determinante para el crecimiento de esta iglesia en los últimos veinte años, ya que los medios le han posibilitado captar un gran número de fieles.

En este trabajo nos centraremos en el estudio de los actos de habla que realizan los obispos y pastores de la IURD, a través de las emisiones de los programas de televisión con que cuentan y en las reuniones de culto que se desarrollan en Tucumán. El corpus de análisis de la investigación está constituido por programas televisivos que se transmiten en la Argentina y, además, por grabaciones en audio realizadas durante las reuniones.

Siguiendo las líneas teóricas de la Pragmática y del Análisis del Discurso, intentaremos mostrar cómo emplean estos pastores los actos de habla en un discurso marcadamente persuasivo. Buscaremos precisar, además, cuál es el fin de este discurso: ¿la sincera conversión de los fieles o las riquezas y el poder para la IURD?

## 2. ALGUNOS ASPECTOS GENERALES ACERCA DE LA IURD

La IURD es un grupo religioso evangélico de corte neopentecostal.<sup>2</sup> Su doctrina es similar a la de otros movimientos evangélicos pentecostales y neopentecostales, ya que los iurdianos creen en la divinidad de Jesucristo, en la Trinidad, en la resurrección de Cristo y en la salvación por la gracia divina mediante la fe [[www.iglesiauniversal.com.ar](http://www.iglesiauniversal.com.ar)]. Sin embargo, el culto posee ciertos rasgos que son rechazados por los demás grupos cristianos, entre ellos, la práctica de exorcismos y la entrega de amuletos, los cuales vinculan la IURD con los cultos afro-brasileños y le otorgan al culto un carácter mágico-sacramental.

La IURD llegó a la Argentina en 1990. Si bien en un principio se instaló en el interior del país, especialmente en Córdoba y en las provincias del Norte, cuando logró consolidarse comenzó una intensa actividad en Capital y Gran Buenos Aires con la apertura de un gran número de templos.

En ella existen tres conceptos claves que se advierten claramente en su discurso: la Prosperidad, la Liberación y la Sanidad. En efecto, se hace hincapié en los mismos porque, según los pastores y obispos de la IURD, son los que garantizan la felicidad del hombre.

El objetivo explícito de la IURD es la difusión del Evangelio a todo el mundo a través de los medios masivos de comunicación. Para cumplir ese propósito, la estrategia fundamental de su fundador, el autodenominado obispo Edir Macedo, ha sido la adqui-

---

<sup>2</sup> El Neopentecostalismo (Oro, 1992) está constituido por grupos religiosos que toman como base de su doctrina los textos bíblicos del Antiguo y del Nuevo Testamento. Esto marca cierta analogía tanto con los católicos y los protestantes históricos como con el pentecostalismo "tradicional". Pero la diferencia radica en tres aspectos fundamentales: el empleo casi excesivo de los medios de comunicación para difundir su culto, el fuerte carisma de sus pastores para captar fieles y –esto es lo que más critican los otros movimientos cristianos– la utilización de todo tipo de recursos para obtener beneficios económicos.

sición de medios y esto fue determinante para el crecimiento de la IURD en los últimos veinte años. Los espacios en los medios posibilitan captar un mayor número de fieles, y éstos, a través de sus contribuciones, permiten lograr nuevamente más espacios en los medios. En Brasil ya han adquirido periódicos, emisoras de radio y de televisión. En la Argentina, han comprado las veinticuatro horas de transmisión de Radio Buenos Aires, publican el periódico El Universal y poseen espacios en canales de televisión por aire y por cable en todo el país.

Para poder contar con esta gran estructura mediática, resulta necesaria una gran cantidad de dinero que proviene de las donaciones de los fieles. Podemos señalar que en las reuniones de culto casi la mitad del tiempo de duración de las mismas está destinado a recaudar las contribuciones de los fieles. La fe del creyente es fuertemente presionada y puesta a prueba para obtener resultados económicos. Por ello, las observaciones de diferentes reuniones de culto nos permiten afirmar que el discurso de la IURD está orientado a lograr grandes contribuciones de dinero por parte de los creyentes para acrecentar el poder económico de sus obispos y pastores, más que a la difusión del Evangelio.

### **3. CONSIDERACIONES SOBRE LA SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN**

La IURD se vale de un triple movimiento de reclutamiento-conversión-compromiso. Los nuevos seguidores son captados mediante los programas de televisión o a través del comentario e invitación que realizan otros fieles. En el *corpus* de análisis del presente trabajo se incluyen, por un lado, programas en los que el pastor, ubicado frente a una cámara de televisión, se dirige a un público potencial al cual no puede ver ni oír y, por otro, la alocución del predicador frente a una asamblea de fieles.

Tanto en los programas de televisión como en los cultos, sólo uno de los participantes del acto comunicativo funciona como emisor; por ello, no podemos hablar de una interacción en sentido estricto. En cuanto a los receptores, el público al que va dirigido el mensaje religioso está conformado por personas pertenecientes a los estratos sociales medio y bajo, afectadas por problemas de diversa índole (de salud, económico, emocional, etc.) y prácticamente desesperanzadas. Muchos de ellos son católicos que no obtuvieron en su credo religioso la contención que necesitaban.

A diferencia de otras iglesias evangélicas centradas en la figura de un líder carismático, como ocurre, por ejemplo, con el pastor Héctor Giménez y su ministerio “Ondas de Jesús”, en el caso de la IURD no importa quién realiza la alocución, ya que todos los obispos y pastores de esta iglesia emplean formas discursivas análogas tanto en los programas de televisión como en los templos.

#### **3.1. Programas de televisión de la IURD**

Podemos observar que en los programas de televisión de la IURD no hay copresencia física espacial entre el emisor y su público, pero sí de orden temporal, ya que el mensaje se transmite simultáneamente a varios receptores. Esto, desde luego, influye notablemente en la construcción discursiva, ya que este pastor no puede acceder a la información adicional del contexto situacional que le permita reformular su mensaje; en otras palabras, no se produce la retroalimentación entre el predicador y sus fieles. Para subsanar este déficit informativo, debe construir una representación prototípica de su destinatario, con ciertas características que resulten favorables a los propósitos persuasivos del telepredicador.



En general, el formato de estos programas es prácticamente el mismo en todas sus emisiones:

- a) Apertura con el saludo del pastor.
- b) Referencia a la situación de crisis y amargura que puede estar atravesando el televidente.
- c) Invitación al templo.
- d) Presentación de testimonios dramatizados o relatados por sus protagonistas, que reflejan el cambio de vida de las personas cuando comienzan a asistir y a comprometerse con la IURD.
- e) Nueva invitación para asistir a las reuniones de culto.
- f) Oración final en la que se bendice un vaso de agua que beberá luego el televidente.
- g) Despedida del pastor.

Los temas que desarrollan los predicadores de la IURD en los programas son: la crisis económica y espiritual de las personas, las enfermedades, la posesión demoníaca, la brujería, entre otros. El pastor se referirá a lo largo de toda la emisión a que el televidente aquejado por algunos de estos problemas sólo podrá cambiar su vida si asiste a los templos de la IURD.

### **3.2. Reuniones de culto de la IURD**

En las reuniones de culto de la IURD sí ocurre la copresencia tanto física como temporal de los interlocutores. Esta situación favorece al pastor porque, al producirse el intercambio comunicativo cara a cara, él puede constatar el grado de aceptación o no que va teniendo su mensaje a medida que lo enuncia. En efecto, las expresiones fáticas de los fieles como “amén”, los aplausos, etc. son percibidos directamente por el enunciador y se transforman en fuertes índices para la orientación y/o reformulación del discurso.

En la Argentina, al igual que en otros países, las reuniones de culto de la IURD se llevan a cabo en locales donde antes funcionaban cines. La Sede Nacional, llamada Templo de la Fe, se encuentra en Buenos Aires, en el barrio de Almagro. En Tucumán, posee dos sedes: una en San Miguel de Tucumán y otra en la ciudad de Concepción. La elección de estas ciudades de Tucumán no es casual, ya que constituyen dos lugares de mayor concentración poblacional en la provincia y, de este modo, se transforman en puntos estratégicos para la difusión de este movimiento religioso.

A las reuniones diarias asisten personas pertenecientes a los estratos sociales medio y bajo, afectadas por problemas de diversa índole (de salud, económico, emocional, etc.) y prácticamente desesperanzadas. Las reuniones de cada día atienden una problemática específica: así, los lunes están dedicados a la Prosperidad; los martes, a la Sanidad; los miércoles, al Espíritu Santo; los jueves, a la Familia; los viernes, a la Liberación Espiritual; los sábados, a los Casos Imposibles y, los domingos, al Encuentro con Dios.

Cada reunión posee una estructura similar: generalmente comienza con un canto y una plegaria por parte del pastor y, simultáneamente, cada asistente entabla un diálogo personal con Dios. A continuación, existe un momento de predicación, a partir de una cita bíblica, cuya temática suele ser el sacrificio, el acto de fe o la entrega total a Dios. Se hace referencia a los males espirituales, físicos y económicos que pueden estar afectando a las personas.

tando a los fieles. Asimismo, el pastor suele incorporar ejemplos de personas que han padecido algún tipo de problema y que, al haber asistido a la IURD y haber confiado en Dios, han logrado cambiar su vida por completo.

Estas palabras crean el marco propicio para el momento central de la reunión: el de las ofrendas y de los diezmos. Para llegar a este punto, despliegan antes todo un abanico de estrategias para persuadir a los fieles de que solamente podrán lograr la felicidad que buscan si entregan dinero a Dios. En cada reunión también se obsequian a los asistentes diferentes productos que varían día a día, a los cuales se les atribuyen poderes mágicos.

#### 4. LOS ACTOS DE HABLA EN PROGRAMAS DE LA IURD

Como sabemos, la pragmática estudia el significado intencional, es decir, lo que un hablante quiere decir en contextos de comunicación e interacción social. Si nosotros, como hablantes, queremos comunicarnos efectivamente con otro, debemos lograr que nuestro interlocutor reconozca nuestra intención y no solamente el significado literal de lo que decimos. En el caso de los actos de habla, los enunciados no son el fin sino el medio para conseguir algo. En los '70 J.L. Austin considera los enunciados como actos y basa su teoría en que con las palabras se pueden “hacer cosas”, es decir, los enunciados poseen cierto poder, cierta fuerza.

Los aportes de Austin fueron retomados por J.R. Searle, quien determinó la existencia de cinco categorías de actos de habla:

- a) **Representativos (o asertivos)**: expresan una creencia y obligan al hablante a que la proposición expresada sea verdadera, es decir, se corresponda con la realidad (por ejemplo, aserciones, conclusiones).
- b) **Directivos (o exhortativos)**: constituyen un intento por parte del hablante para lograr que el receptor haga algo (por ejemplo, el mandato y la petición)
- c) **Comisivos**: se refieren a un compromiso del hablante para participar en una acción futura (por ejemplo, la invitación).
- d) **Expresivos**: expresan estados psicológicos (por ejemplo, el saludo)
- e) **Declarativos**: tratan de realizar cambios inmediatos en el estado institucional de cosas y tienden a depender de instituciones extra-lingüísticas complejas (por ejemplo, bautizar).

En el discurso de la IURD podemos encontrar ejemplos de todos estos tipos de actos de habla, aunque son los cuatro primeros los que aparecen en los programas televisivos. En este trabajo nos centraremos en el análisis de un programa de televisión; sin embargo, recurriremos también a ejemplos extraídos de otros programas, en la medida en que sea necesario.

Veamos, en primer término, el saludo. Es un acto de habla expresivo ya que manifiesta la emoción de los participantes debido a ese encuentro. Se emplea para iniciar o finalizar un diálogo. Observemos los siguientes ejemplos:

- (1) –¡Hola!, mis amigos. (19/01/04, “Pare de sufrir”, Canal 8 de Tucumán)
- (2) –¡Muy buenas noches!, amigas y amigos televidentes. (02/05/04, “Pare de sufrir”, Canal 8 de Tucumán)
- (3) –Yo quiero dejar un saludo muy grande a todos los amigos televidentes. Que Dios les bendiga. ¡Hasta mañana!, con su programa “Pare de sufrir”. (02/05/04, “Pare de sufrir”, Canal 8 de Tucumán)

Como podemos percibir, entre el enunciador (el pastor) y su enunciatario (el televidente) se plantea, predominantemente, una relación asimétrica. Si bien el predicador intenta acercarse a su teleaudiencia a través de fórmulas de tratamiento como “amigo”, “amiga”, a lo largo de su alocución se impondrá la situación de poder (Brown y Gilman, 1960), al utilizar la forma deíctica “usted”, de distancia o asimetría.

En (1) se emplea simplemente una forma simple de apertura del diálogo, carente de significado (¡hola!), mientras que la expresión utilizada en (2) consiste en una fórmula alusiva al tiempo (¡Muy buenas noches!). En (3) también aparece una fórmula que hace referencia al tiempo (¡Hasta mañana!), pero en este caso estamos en presencia de una acumulación de enunciados de despedida: el primero expresa la voluntad de saludar con afecto a los televidentes, el segundo es una fórmula típica de los cristianos, consistente en bendecir al interlocutor, y el último es la despedida propiamente dicha, que invita a un nuevo encuentro televisivo al día siguiente. Fórmulas semejantes a éstas son las que emplean los pastores de la IURD para abrir o cerrar cada programa televisivo.

Los actos asertivos, por su parte, afirman o dan por cierta alguna cosa. El enunciador que afirma una determinada proposición cree que la misma es verdadera, es decir, se compromete con la verdad que enuncia. En el caso de los pastores de la IURD, ellos expresan sus enunciados con un alto nivel de confianza que les brinda la experiencia de haber sido testigos de casos como los que ellos mismos hacen referencia en su mensaje. Los ejemplos (4) y (5) son una muestra de ello:

- (4) –Hoy usted se mira en el espejo, lágrimas salen de sus ojos.
- (5) –Usted queda postrado en una cama, abrazado a una almohada de tanta angustia que usted pasa adentro de su casa.
- (6) –Lo que basta es solamente usted tomar un paso hacia a Dios, porque Él está dispuesto a cambiar su vida independiente de su credo religioso.<sup>3</sup>

En (7) y (8) el acto de habla asertivo está reforzado por la autoridad que le confiere al enunciado el mencionar que se trata de la Palabra de Dios y no la del pastor que está hablando.

- (7) –En la Palabra de Dios dice que Jesús vino a traer vida y que uno la tenga en abundancia.
- (8) –La Palabra de Dios dice que muchos se acercaron a Él buscando esta vida y la obtuvieron.

---

<sup>3</sup> En adelante, los ejemplos citados en este apartado 4 fueron tomados del programa “Pare de sufrir” correspondiente al 02/05/04, transmitido por Canal 8 de Tucumán.

Aun cuando su grado de compromiso con lo que afirma sea elevado, puede no ser total; existe, entonces, una gradación, la cual se verá reflejada en el discurso a través de la utilización de ciertas expresiones adverbiales como “quizás”, “probablemente”:

(9) –*Quizás* la pregunta que usted hace es: ¿será que existe un Dios? ¿Será que este Dios, de hecho y verdad, Él está vivo?

(10) –Porque, *quizás*, amiga, el reflejo de su vida es un reflejo de pura amargura, decepciones, desilusiones, depresiones.

(11) –*Quizás*, amigo, usted es una persona que nunca ha sido feliz en la vida. [La cursiva es nuestra].

En principio, el pastor quiere mostrar que él está diciendo la verdad y que está seguro de lo que enuncia, gracias a la fuerza elocutiva que posee el acto de habla asertivo. Sin embargo, dicho acto no aparece aislado, sino que se halla inserto en un contexto discursivo mayor con una determinada carga intencional. Entonces, el acto asertivo connota un sentido de argumento, que conduce al televidente a una determinada conclusión.

Cuando un hablante argumenta para convencer, produce un acto ilocucionario con el propósito de impulsar a un interlocutor (real o imaginario) a que realice un acto perlocutivo, o sea, la aceptación o el rechazo de la propuesta que le ofrece. Para ello, puede apelar a la sensibilidad del destinatario para producir una reestructuración en su mundo de ideas y creencias, de modo tal que se sienta atraído por la propuesta que el enunciadador le presenta y adhiera a la misma (Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara, 2002).

Puede ocurrir que existan secuencias conformadas por varios actos de habla que funcionen como un solo acto de habla. Entonces, vamos a estar en presencia de un acto global o macro-acto de habla (Van Dijk, 1998). En el caso del programa motivo de nuestro análisis, podemos decir que esa secuencia de saludo de apertura, actos asertivos, consejos, exhortaciones, saludo de despedida configura un acto de habla global perteneciente al grupo de los actos de habla comisivos: la invitación. Tal como lo definen Ferrer y Sánchez Lanza (2002: 89):

Es un acto ilocutivo que propone estimular a otra persona a participar en algo o, dicho de otro modo, es inducir a alguien a que realice alguna acción que le resulte grata o beneficiosa.

Este acto de habla global que encontramos en el fragmento que estamos analizando se lleva a cabo mediante acciones lingüísticas preparatorias, constitutivas y consecutivas en el micronivel (saludos de apertura y de cierre, aserciones, consejos, exhortaciones). Este acto de habla global posee un determinado contenido semántico: “El pastor invita a los televidentes a participar de las reuniones de la IURD”. Asimismo, cada acto de habla que forma parte de esta invitación se convierte en un argumento para persuadir al receptor de que debe concurrir al templo de la IURD para solucionar sus problemas de diversa índole.

En este macro-acto de habla se cumplen ciertas condiciones (Ferrer y Sánchez Lanza, 2002) que lo constituyen como una invitación:

- **Contenido proposicional:** el acto de habla de la invitación está formulado con una proyección hacia el futuro.

- **Condiciones preparatorias:** el pastor ofrece la solución a los problemas económicos, espirituales y físicos que pudiera estar sufriendo el televidente. Esta propuesta seguramente resulta sumamente atractiva para aquel receptor que está atravesando un momento difícil en su vida, sin una pronta resolución favorable.
- **Sinceridad:** el pastor tiene la intención de llevar a cabo la invitación.
- **Condición esencial:** el pastor se hace cargo de cumplir lo que ha ofrecido a su receptor.

Este acto de habla comisivo, en nuestro ejemplo, se formula a través de una serie de actos de habla asertivos que poseen la intención de invitar al televidente a asistir a las reuniones de culto de la IURD, como se observa en los ejemplos (12) al (15):

(12) –Si, de hecho, usted quiere una vida distinta de la cual hoy usted está pasando, *en este domingo usted tendrá la oportunidad de recibir la vida que usted está buscando.*

(13) –Si, de hecho, usted quiere esta vida, amiga mía, *en este domingo a las ocho de la mañana nosotros estaremos buscando la vida...*

(14) –*Nosotros estaremos buscando al Padre de las Luces, al Dios Mayor, para que toda amargura, para que todo mal de su vida sea disipado y usted pueda de hecho y verdad recibir la vida que usted está buscando.*

(15) –Amiga, *en este domingo nosotros le esperamos a usted que, de hecho, tendrá una vida diferente.* [La cursiva es nuestra].

Cabe destacar que en (15) se emplea la expresión “le esperamos” como refuerzo de la invitación, que puede considerarse como anticipo de la respuesta que busca el pastor y del efecto perlocutivo que desea lograr en el televidente, es decir, que concurra al templo. Asimismo, en (12) y (13) el valor condicional de los enunciados atenúa las expresiones.

La invitación puede expresarse también por medio de exhortaciones como, por ejemplo, las de los ejemplos (16) y (17) que, en un contexto discursivo mayor, adquieren la dimensión de un consejo y de una recomendación que el pastor da al televidente:

(16) –Por supuesto, usted tiene que dar el paso hacia esta vida.

(17) –Amiga mía, traiga su corazón, traiga su vida porque, de hecho, su vida, ella podrá cambiar.

Si bien en (17) se emplea el modo imperativo para expresar la exhortación, en (16) se utiliza la perífrasis formada por el verbo *tener* + *que* + infinitivo, que acentúa el sentido de obligatoriedad del enunciado.

Henk Haverkate (citado por Jordan, 1994) continúa los lineamientos planteados por Searle y habla acerca de actos impositivos y no-impositivos, que pertenecen a la clase de los directivos propuesta por Searle. Los actos impositivos benefician al emisor (por ejemplo, mandatos, pedidos, etc.), mientras que los no-impositivos resultan beneficiosos para el receptor (por ejemplo, consejos, recomendaciones, etc.). En el caso de los ejemplos (16) y (17) estamos en presencia de actos no-impositivos, ya que el beneficio que conlleva el acto está orientado hacia el televidente y no hacia el pastor.

En definitiva, a lo largo de todo el programa, el pastor llevará a cabo un acto de habla global (la invitación) a través de una serie de actos de habla de distinto tipo efectuados en el micronivel, para lograr persuadir a los televidentes de que tienen que asistir a las reuniones de culto de la IURD si desean lograr un cambio favorable en su vida.

## 5. LOS ACTOS DE HABLA EN LAS REUNIONES DE CULTO DE LA IURD

Mientras en los programas de televisión los obispos y pastores de la IURD afirman que no debe pagarse nada para recibir una ayuda de tipo espiritual, sin embargo al concurrir al templo hemos descubierto que esto no es así, puesto que a lo largo de la reunión de culto se hace hincapié en el sacrificio económico por parte del fiel para obtener de Dios la prosperidad que busca.

Aquí también existe una serie de actos de habla que configuran un macro-acto: una petición. Las aserciones que efectúa el pastor,<sup>4</sup> como vimos anteriormente, actúan como argumentos para persuadir a los fieles de que la fe, la confianza en Dios se expresa a través de la entrega de dinero:

(18) –La ofrenda simboliza la confianza. ¿Amén?

(19) –Cuando uno da, uno está... confiando. ¿Es verdad o no es verdad?

(20) –Cuando uno da está mostrando... la fe.

Es importante destacar la presencia reiterada de los conectores metadiscursivos como, por ejemplo, “¿amén?”, “¿es verdad o no es verdad?”, que sirven como controles del contacto que emplea el pastor para asegurarse de que los fieles le están prestando atención a su mensaje.

El acto global ya no es una invitación sino una petición, un acto impositivo que beneficia al emisor, es decir, a la IURD, aun cuando los pastores aseguren que los beneficiarios serán los fieles porque lograrán cambiar su vida. En este sentido, se emplean también exhortaciones para lograr que los asistentes realicen su contribución económica:

(21) –Por eso, usted puede colocar en el sobre una ofrenda de cien pesos, de cincuenta o de veinte, ¿sí? ¿Amén? Es únicamente por la familia. Hay familiares que por día gastan mucho más que eso; por fin de semana gastan doscientos o trescientos pesos. Dios va a transformar la situación que su familia está viviendo.

En (21) la presencia del conector argumentativo *por eso* vincula todo lo que ha expresado el pastor anteriormente con el enunciado que sigue, en el que se solicita a los fieles la entrega de una ofrenda. Esta petición, en este caso, se encuentra atenuada por el verbo modalizador *poder*, pero hemos advertido que en muchas reuniones de culto la petición se realiza directamente, sin ningún tipo de atenuante. Los enunciados siguientes son las razones de por qué los fieles deben entregar su ofrenda.

Es decir, para que cesen las perturbaciones, las aflicciones e incluso las enfermedades y, de esta manera, se pueda lograr un verdadero cambio de vida, es necesario que la persona manifieste su fe por medio de un sacrificio, no de tipo espiritual, sino económi-

---

<sup>4</sup> Todos los ejemplos citados en este apartado 5 han sido tomados de la reunión de culto de la IURD en la sede Capital de la provincia de Tucumán, correspondiente al 13/01/05.

co: la ofrenda. En las alocuciones de los pastores no suelen encontrarse expresiones referidas a pasar de una vida de pecado a una vida de santidad, sino que el cambio de vida que debe experimentar el creyente está marcado por la prosperidad económica y el bienestar en la salud.

En nuestras observaciones participantes hemos podido comprobar el grado de persuasión e, incluso, de manipulación que presenta el discurso de la IURD. Los seguidores del culto llegan a tener la creencia de que, al ofrecer su sacrificio, están realizando un “pacto con Dios” que no puede romperse, ya que la falta de fe en el Señor –que se traduce en falta de sacrificios monetarios– o el incumplimiento de ese “pacto” puede convertirse en la causante de la infelicidad, la pobreza y el sufrimiento de la persona.

Así, podemos afirmar que el discurso de la IURD apunta a la acumulación de riquezas en las diferentes sedes de la iglesia, con el pseudo-propósito de difundir el mensaje de Cristo, antes que a la sincera conversión de los fieles.

## 6. CONCLUSIONES

- En el discurso de la IURD podemos encontrar manifestaciones de actos de habla asertivos, exhortativos, comisivos, expresivos y declarativos.
- En los programas de televisión, la secuencia de diferentes actos de habla (saludo de apertura, actos asertivos, consejos, exhortaciones, saludo de despedida) configura un acto de habla global comisivo: la invitación.
- Cada acto de habla que conforma esta invitación constituye un argumento para persuadir al receptor de que debe concurrir al templo de la IURD para solucionar sus diferentes problemas.
- En las reuniones de culto, el macro-acto de habla que dan lugar los diferentes actos de habla en el micronivel es la petición.
- Esos actos de habla también sirven de argumentos para persuadir a los fieles de que la fe en Dios se expresa a través de la entrega de ofrendas en dinero.
- La IURD, entonces, busca el engrandecimiento económico antes que el bienestar de sus fieles.

## BIBLIOGRAFÍA

- AUSTIN, J. L. (2003): *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires, Paidós (2ª edición).
- BROWN, R. y A. GILMAN (1960): “The pronouns of power and solidarity”, en T. SEBOK (ed.), *Style in Language*, New York, Massachusetts Institute of Technology, pp. 252-275.
- FERRER, M. C. y C. SÁNCHEZ LANZA (2002): *Interacción verbal. Los actos de habla*. Rosario, UNR.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. et al. (2002): *Mecanismos lingüísticos de la persuasión. Cómo vencer con palabras*. Madrid, Arco Libros.
- JORDAN, I. (1994): *Introducción al análisis lingüístico del discurso*. Wilhelmsfeld, Egert.
- ORO, A. (1992): “Neo-pentecostalismo”, en *Cadernos de Antropología* n° 9. Rio Grande do Sul, Universidad Federal do Rio Grande do Sul.
- SEARLE, J. (1980): *Actos de habla*. Madrid, Cátedra.
- VAN DIJK, T. (1989): *La ciencia del texto*. Barcelona, Paidós.

## ANEXO

–¡Muy buenas noches!, amigas y amigos televidentes. Quizás la pregunta que usted hace es: ¿será que existe un Dios? ¿Será que este Dios, de hecho y verdad, Él está vivo? Porque, quizás, amiga, el reflejo de su vida es un reflejo de pura amargura, decepciones, desilusiones, depresiones. Quizás, amigo, usted es una persona que nunca ha sido feliz en la vida. Hoy usted se mira en el espejo, lágrimas salen de sus ojos. Usted queda postrado en una cama, abrazado a una almohada de tanta angustia que usted pasa adentro de su casa. Usted, amiga mía, sepa: en la Palabra de Dios dice que Jesús vino a traer vida y que uno la tenga en abundancia. Si, de hecho, usted quiere una vida distinta de la cual hoy usted está pasando, en este domingo usted tendrá la oportunidad de recibir la vida que usted está buscando. Por supuesto, usted tiene que dar el paso hacia esta vida. La Palabra de Dios dice que muchos se acercaron a Él buscando esta vida y la obtuvieron. Lo mismo pasó con esta persona. Usted ahora va a ver el testimonio de ella, lo que aconteció en su vida, tanto en el antes, una vida destruida, en su después, una vida totalmente transformada. Veamos este testimonio. (...)

-Usted ha visto, amiga, el testimonio de esta persona. La vida de ella estaba, quizás, igual a la suya; mas ahora está feliz, transformada, porque lo que está escrito se ha hecho manifiesto en la vida de ella. Lo que está escrito es eso: “Yo he venido para que tengan vida y la tengan en abundancia”. Si, de hecho, usted quiere esta vida, amiga mía, en este domingo a las ocho de la mañana nosotros estaremos buscando la vida, nosotros estaremos buscando al Padre de las Luces, al Dios Mayor, para que toda amargura, para que todo mal de su vida sea disipado y usted pueda de hecho y verdad recibir la vida que usted está buscando. Calle San Martín cuatro-siete-tres, al frente de la plaza Independencia. Amiga, no pierda tiempo porque miles de personas se encuentran viniendo a ser ayudadas. Lo mismo podrá acontecer con su vida. Lo que basta es solamente usted tomar un paso hacia a Dios, porque Él está dispuesto a cambiar su vida independiente de su credo religioso. Amiga mía, ahora prepare su vaso con agua. Me gustaría hacer una oración en su favor. (...)

–Amiga, beba ahora de esta agua y sea bendecida en el nombre de Jesús. (...)

–¡Gracias a Dios! Amiga, en este domingo nosotros le esperamos a usted que, de hecho, tendrá una vida diferente. Lo que está escrito acá será manifestado en su vida. Usted tiene la oportunidad. Calle San Martín cuatro-siete-tres, al frente de la plaza Independencia, a las ocho de la mañana como también a las diez de la mañana. Habrá, por supuesto, a las tres de la tarde y a las dieciocho horas; sin embargo, la reunión principal es a las ocho de la mañana. Amiga mía, traiga su corazón, traiga su vida porque, de hecho, su vida, ella podrá cambiar. Yo quiero dejar un saludo muy grande a todos los amigos televidentes. Que Dios les bendiga. ¡Hasta mañana!, con su programa “Pare de sufrir”. (02/05/04 – Programa “Pare de sufrir” – Canal 8 Tucumán).

–La ofrenda simboliza la confianza. ¿Amén? Cuando uno da, uno está ¿qué? Uno está confiando. ¿Es verdad o no es verdad? Cuando uno da está mostrando ¿qué? La fe.

Por eso, usted puede colocar en el sobre una ofrenda de cien pesos, de cincuenta o de veinte, ¿sí? ¿Amén? Es únicamente por la familia. Hay familiares que por día gastan mucho más que eso; por fin de semana gastan doscientos o trescientos pesos. Dios va a transformar la situación que su familia está viviendo. Porque hay personas que no pueden ni siquiera estar tranquilas dentro de su casa. ¿Verdad? Hay gente que prefiere estar afuera de la casa que estar adentro, ¿no? Es verdad porque es lo que acontecía, por ejemplo, adentro de mi casa. Antes de entrar a la iglesia yo prefería estar en la calle, que estar dentro de mi casa, porque adentro era una guerra campal. Y así era mi casa. Yo me acuerdo que mi madre llegó a la iglesia y ella colocó mi vida en el altar. ¿Amén? (13/01/05, Reunión de culto de la IURD en la sede Capital de la provincia de Tucumán).



## **MEMBRESÍA Y CONFRONTACIÓN EN LA ENTREVISTA MÉDICO-PACIENTE**

### **ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS EN LA FORMULACIÓN DE DEMANDAS**

Irene Madfes

Instituto de Lingüística, F. de Humanidades y Ciencias de la Educación,  
Universidad de la República | Uruguay  
[imadfes@adinet.com.uy](mailto:imadfes@adinet.com.uy)

#### **Resumen**

La demanda es un acto de discurso particularmente interesante por la variedad de sus realizaciones y por la riqueza de sus implicancias sociales, estando profundamente vinculada con las estrategias comunicativas de los usuarios. En el ámbito institucional que supone la entrevista médico-paciente, la demanda aparece como un instrumento de particular relevancia puesto que su estructura hegemónica conlleva que sea el participante más poderoso el que determine tanto el tipo de discurso como las diferentes posiciones de los participantes en un determinado orden del mismo (Fairclough, 2001). Es así que la formulación de un acto de discurso cuya finalidad es influir en el comportamiento del oyente a efectos de que éste lleve a cabo la acción descrita por ella (Haverkate, 1994) conlleva una amenaza a la imagen negativa del interlocutor, restringiendo severamente sus posibilidades interactivas. En este trabajo se analizará en qué medida las demandas están relacionadas con la legitimidad específica que los hablantes tienen en un contexto dado. Este estudio deberá contestar también en qué medida la membresía instaurada por la relación médico-paciente conlleva una mitigación de hecho que permite la aceptación de comportamientos potencialmente confrontativos como necesarios e inevitables (Madfes, 2002). Es en este sentido que el trabajo de imagen, que todo hablante debe realizar, aparece como menos costoso. El análisis se centrará en el estudio de demandas rutinarias producidas tanto por el médico como por el paciente y en las diferentes estrategias relativas a su formulación y su aceptación.

En este trabajo, se analizará la relación de la formulación de demandas con la legitimidad específica que los hablantes tienen en un contexto dado. Este estudio deberá contestar también en qué medida la membresía instaurada por la relación médico-paciente conlleva una mitigación de hecho que permite la aceptación de comportamientos potencialmente confrontativos como necesarios e inevitables (Madfes, 2002). Es en este sentido que el trabajo de imagen, que todo hablante debe realizar, sería menos costoso.

El análisis se centrará en el estudio de demandas rutinarias tanto por parte del médico como por el paciente y en las diferentes estrategias relativas tanto a su formulación como a su aceptación o rechazo.

#### **1. INTRODUCCIÓN**

Si bien el médico se encuentra en el lugar del saber puede, sin embargo, optar por diferentes posiciones de discurso. Puede aceptar la práctica discursiva precedente y limitarse a recrearla sin cambios lo cual implica la aceptación de un determinado tipo de gestión de la relación interpersonal y del interjuego de imágenes, privilegiando así la asimetría estructural de la relación médico-paciente o puede optar por crear nuevas formas

de gestión en la que los roles decisorios tienden a ser compartidos y crear así mejores formas de entendimiento.

A partir de un corpus de 16 entrevistas ubicadas en dos contextos médico-ideológicos, privilegiando uno la jerarquía (medicina alopática, en adelante MA) y otro tendiente a la simetría (medicina biopsicosocial, en adelante MBS)) se estudiará la relevancia de las estrategias comunicativas relativas a la demanda y su consiguiente impacto interactivo, constatándose una importante diferencia cualitativa para cada contexto médico-ideológico

## 2. MEMBRESÍA Y RELACIONES ASIMÉTRICAS

### 2.1.

El contexto de la salud implica la concepción de una acción conjunta muy precisa en un contexto altamente organizado y ordenado, con reglas definidas.

La interacción en este contexto institucional habilita el surgimiento de una cierta membresía temporal, con un cierto orden social y un cierto orden del discurso, que implica determinadas posiciones de sujeto tanto para médico como para paciente. Esto conlleva la existencia de derechos y deberes discursivos, o sea, lo que cada uno puede o no puede decir (cf. Fairclough, 2001). Tal como señala Maynard (2004), predicar un diagnóstico como atributo de una persona es producto de un trabajo interactivo a los efectos de lograr un sentido mutuo, de comprensión y de estar de acuerdo sobre dicho predicado.

En el caso del paciente puede producirse la suspensión de determinados derechos cosa que se refleja en la existencia de acciones no permitida (Madfes, 2002).<sup>1</sup> Por su parte, el médico “tiene permiso” para realizar preguntas de toda índole, siempre y cuando tengan relación con la dolencia que el paciente trae. Esta aceptación de un determinado orden del discurso crea, en consecuencia, un sentido de afiliación entre los interactuantes: comportamientos, que en otro contexto podrían interpretarse como amenazadores y conducir a conflictos, son mitigados con diferente grado de fuerza y pueden ser aceptados hasta como necesarios o inevitables. En otras palabras, es posible que en dicho ámbito haya una cierta “suspensión” de las implicancias confrontativas y de amenaza de imagen para las conductas de los interactuantes, fundamentalmente los más poderosos (o que por lo menos éstos actúen en este sentido, no tratándose de un “compromiso” entre ambos interactuantes).

Las normas institucionales se presentan como prácticas específicamente culturales y creadoras de sentido; de esta forma, los miembros de una organización pueden construir evaluaciones coherentes de sus propias experiencias tanto dentro de dicha organización como sobre ella (Harris, 2003). En definitiva, lo que se observa es la conformación temporal de una “comunidad de práctica”, entendiendo por tal, un conjunto de personas que se involucran conjuntamente en la realización de una determinada tarea (Eckert y McConnell-Ginet, 1992: 464). Se define por su membresía y por la práctica que ella supone para los miembros, lo cual no significa que tengan que ser igualitarias, pueden ser consensuales y asimétricas como en el caso de la salud, implicando en los diferentes contextos el uso de recursos específicos en materia de estrategias comunicativas.

---

<sup>1</sup> “Las estrategias que hacen hincapié en la formalidad y en la distancia social tienden a minimizar el riesgo de la confrontación haciendo que la resistencia a tales directivas por parte del interactuante menos poderoso sean más difíciles.” (Harris, 2003: 34) (trad. IM)

## 2.2.

Puede encararse el poder médico según dos maneras:

- i. según las fuentes a las que se apela: “conocimiento”, “tecnología”, “profesión” o “posición socioeconómica”.
- ii. según la performance cómo se construye y actúa el poder en el tratamiento médico.

De acuerdo con Nijhof (1998), los médicos ocuparían el estatus de “guardavallas” (“gatekeepers”) en lo que a la entrega de bienes necesarios para la recuperación del paciente respecta. Es en este sentido que el historiador uruguayo Barrán (1992) señala que éstos disponen del comportamiento sanitario de sus pacientes. Esto conlleva la orientación de sus conductas hacia determinados fines, como por ejemplo: seguir un tratamiento o cumplir determinados preceptos higiénicos como el ejercicio, propendiendo al restablecimiento de la salud o, en su defecto, logrando que el enfermo tenga la mejor calidad de vida posible.

Fairclough señala (id.: 29) que el médico está en posesión del control puesto que es la prerrogativa de los participantes poderosos determinar el tipo de discurso a ser utilizado. Para este autor (id.:49), el discurso médico aparece utilizando estrategias comunicativas que involucran relaciones de poder particulares que determinan, por ejemplo quién está autorizado a dar órdenes en la interacción y quién es el iniciador de determinadas secuencias, etc.

De este modo, el discurso médico se presenta como un discurso de autoridad. Entiendo como tal el tipo de discurso ubicado fundamentalmente en contextos institucionales que consagran las relaciones de verticalidad, de dominio/sumisión. Es un tipo de discurso cuya finalidad es la de poner en marcha los mecanismos de poder, de ejercer el control. Por definición, y dejando de lado la casuística, está sujeto a negociación (ergo no es despótico) y, en esta medida, las estrategias de mitigación entran en sus posibles discursivos. Tal como lo señala Fairclough (2001: 38) se trata de participantes poderosos en condiciones de controlar y constreñir las contribuciones de participantes con menos/carentes poder. En suma, se trata de un tipo de discurso legitimado por el contexto, que impone y hace aceptar sus pautas a los que entran dentro de ese orden social en particular.

## 3. CORTESÍA, PODER Y RECURSO A LA DEMANDA

En las interacciones médico-paciente, se encuentran una gran cantidad de actos de habla con diferentes grados de fuerza “directiva”, desde órdenes hasta sugerencias. Las directivas en el polo de fuerza de la escala son realizadas casi exclusivamente por miembros institucionales y se convierten en marca de poder.

En el ámbito institucional que supone la entrevista médico-paciente, la demanda aparece como un instrumento de relevancia en la medida en que la petición, por su mismo funcionamiento, conlleva amenazas de imagen no solo para el oyente sino posiblemente también para el hablante (Brown y Levinson, 1987). Esto tiene su origen en el objeto ilocutivo de este tipo de actos de habla: el hablante que lo emite tiene como fin influir en el comportamiento intencional del oyente a efecto de que éste lleve a cabo la acción descrita por el contenido proposicional del mismo (Haverkate, 1994). Como la estructu-

ra hegemónica de la entrevista médico-paciente conlleva, como ya se señaló, que sea el participante más poderoso el que determine tanto el tipo de discurso como las diferentes posiciones de los participantes en un determinado orden del discurso (Fairclough, *op.cit.*), la formulación de demandas puede llevar a restringir severamente las posibilidades interactivas del oyente o de ambos participantes de la interacción.

También se encuentran actos de habla con fuerza directiva enunciados por los pacientes que deben ser aceptados o rechazados por los miembros más poderosos. Focalizando no sólo en como los menos poderosos –los clientes– construyen sus peticiones pero también en como los miembros institucionales responden a ellas hace visible la naturaleza cortés en el ejercicio del poder. (Harris, 2003)

La consulta médico-paciente posee un formato general estructurado en una serie de episodios o secuencias, más o menos laxa según el contexto médico-ideológico de qué se trate. La ocurrencia de demandas en este tipo de interacciones lleva a observar una cierta correspondencia entre la aparición de éstas y las diferentes macrosecuencias interactivas propias de una entrevista en este marco.<sup>2</sup>

- 1) Demandas en el contexto del inicio de la consulta : *apertura de la interacción*
- 2) Demandas relativas a comportamiento: *apertura de la interacción o auscultación: preguntas e indicaciones relativas a tratamiento* y también *cierre de la interacción*
- 3) Demandas relativas a tratamiento: *preguntas e indicaciones relativas a tratamiento*
- 4) Demandas relativas a decisiones con respecto a operaciones y/o análisis clínicos de cierta envergadura : *preguntas e indicaciones relativas a tratamiento*
- 5) Demandas relativas a prescripciones: *preguntas del paciente*
- 6) Demandas del paciente: *preguntas del paciente relativas a su dolencia:*

Esta tendencia que se observa con respecto a la ocurrencia de peticiones en el marco de la entrevista médica presenta dos características interesantes: por un lado, las demandas tienden a acumularse en la secuencia de *preguntas e indicaciones relativas a tratamiento*; por otro lado, en la secuencia *secuencias narrativas* (cf.n.2), la ocurrencia de demandas es cuasi inexistente.<sup>3</sup> Esto puede deberse al hecho de que en esta etapa el médico está, principalmente, buscando información cosa que implica una evaluación implícita de su paciente. Además, en dicha etapa de la consulta, los pacientes usualmente perciben a las preguntas de los médicos –que son las desencadenantes de las secuencias narrativas– como fundamentalmente preparatorias para realizar diagnósticos, indicaciones, etc.

---

<sup>2</sup> El formato de la entrevista médica se presenta estructurado de la siguiente manera: a) apertura de la interacción; b) secuencias narrativas; c) preguntas indagatorias; d) preguntas relativas al tratamiento; e) indicaciones relativas al tratamiento; f) preguntas del paciente; g) cierre de la interacción.

<sup>3</sup> Las preguntas indagatorias que el médico formula pueden, en última instancia, ser consideradas como demandas de información. Dado que, para este trabajo, he privilegiado el *continuum* orden/sugestión, he preferido dejar fuera este tipo particular de enunciación de la demanda.

#### 4. CONFRONTACIÓN Y/O DIVERGENCIA

(1)

- a. P: [No sé nadar.]
- b. M: BUENO, pero no, nadie la quiere ahoor-hacer ahogar. Puede, con flotador y eso empieza a: a aprender a nadar y le va a hacer bien, no le tenga miedo. .. **Venza ese prejuicio de no saber nadar.. este: y empiezaa-empiece a ir a piscina con flotadores, como cualquiera,** y usted se va a sentir mucho mejor. En un-en un-en un par de semanas.. va a ser un pez en el agua. .. **Pero lo que necesito que usted gane capacidad respiratoria,** Me entiende?.. Sería bueno que fuera. Que hiciera eso (natación).
- c. *[ pausa prolongada correspondiente a la auscultación ]*
- d. M: Perfecto.
- e. P: Mas yo hago (¿?) gimnasia respiratoria hago.

[MA (c) E2]

Esta secuencia forma parte de un largo episodio centrado en la necesidad que, según el médico, tiene la paciente de realizar natación; se observa la contraposición de dos actitudes divergentes: voluntad impositiva por parte del médico –la paciente debe practicar la natación– y resistencia de la paciente a dichos planteos médicos.

Las demandas claramente impositivas del médico –(b)– constituyen claras amenazas tanto a la imagen positiva –narcisismo– como a la imagen negativa –intrusiva. La estrategia destinada a contrabalancear la demanda con la atenuación bajo forma de “disclaimers”, fundamentalmente, no logra controlar ni mitigar las reacciones negativas de su paciente. La estrategia mitigadora del médico tanto en posición de prefacio como parentética –entre demanda y demanda– funciona como actitud condescendiente y hasta infantilizadora –“flotadores”, “no le tenga miedo”, “ser un pez en el agua”– agravando la idea de pérdida de autonomía. El intento de lograr confianza, o sea la estructuración de una cercanía, fracasa debido a que la estrategia utilizada –de tipo bald-on-record– para hacer sentir a la paciente su interés no consigue el fin deseado transformándose en una acumulación de amenazas a las imágenes de la paciente, conllevando una confrontación que la membresía temporal no alcanza a evitar.

#### 5. AFILIACIÓN Y CONVERGENCIA

(2)

M: Cero cuatro. ..Y vamo’ a duplicarle, ¿no?. Vamos a hacer un-un impasse a par-del cateterismo. Lo que me preocupa es que usted no tiene ningún síntoma. Entonces, como la clase funcional todavía es buena, vamos aa-**pero no desaparezca un año de la consulta, vamos a tomar un compromiso las dos partes. ...**

P3: *[ risas ]* Si médico, si.

[MA (c) E3]

En esta entrevista cardiológica, el paciente ha sido informado de la necesidad de un cateterismo cardíaco. Dado que éste se siente bien, los médicos deciden aplazar esta intervención. En este contexto es que el médico tratante lleva adelante dos líneas: co-

mienza por una formulación inmediatamente autocorregida por una petición directa dirigida exclusivamente al paciente (1) “no desaparezca un año de la consulta”, para luego retomar su intención discursiva inicial y formular, entonces, una segunda demanda (2) bajo la forma de un planteo inclusivo, “vamos a tomar un compromiso las dos partes”. La demanda (1) formulada con énfasis tonal, es mitigada inmediatamente por la segunda demanda planteando una oferta de compromiso que conlleva la asunción de responsabilidades mutuas.

Como bien se sabe, la oración imperativa es utilizada por hablantes con autoridad a los efectos de hacer efectivo un mandato. Su uso cortés es característico, según Haverkate (1994), de interacciones en las que los interactuantes tienen los roles bien determinados. Si bien (1) puede considerarse, en tanto petición, como una amenaza a la imagen del paciente, tanto su formulación en un contexto médico-paciente, como el desarrollo cordial de la entrevista en la cual el segmento se halla inserto impiden una conclusión apresurada. El desarrollo discursivo realizado por el médico hace hincapié en el interés que tiene en el paciente y en la necesidad de que éste tiene de control médico. Para enfatizar esto último así como el interés del médico por su paciente (en particular) es que se formula (2). La respuesta del paciente y las marcas paralingüísticas que la acompañan confirman esta lectura. De este modo, se construye, existosamente, una estrategia afiliativa que reafirma la membresía instaurada por la relación institucional.

Las secuencias de cierre, más o menos prolongadas, según el desarrollo de la interacción y del contexto médico-ideológico, suelen ser momentos propicios para la formulación de demandas relativas al comportamiento futuro del paciente.

(3)

- a. M: **Bueno, ese día además me vie-me va a venir a ver a mi.**
- b. P: ¿saco fecha para usted? O-o [vengo? ]
- c. M: [ve-venga] ven[ga ]
- d. P: [Ven]go
- e. M: El diecisiete de octubre [es uuun..]
- f. P: [dieci ]siete[ de octubre ]
- g. D: [cae Jueves, ]viernes?A  
ver, diecinueve, veinte ... miércoles, ¿no?
- h. P: (miércoles) sí
- i. M: **Venga/venga** para acá.
- j. P: Vengo acá, a verlo.
- k. M: **A verme a mi** y eso va a empezar a tomar uno todas las mañanas.

[MBS E3]

Esta secuencia presenta dos puntos de interés: por un lado, el relativo a la utilización cortés del imperativo que ya ha sido estudiado con relación al ejemplo 3 y, por otro, la insistente repetición del médico y de la paciente de diferentes formas del verbo “venir”. Repetir las palabras del otro no sólo muestra la aceptación del enunciado del otro sino que también evidencia la participación del oyente. Este tipo de comportamientos comunicativos marcan el involucramiento de los participantes en la interacción (Tannen, 1989). Las repeticiones de este segmento se presentan en 2 grupos de alternancia: por

un lado, **(a, b, c y d)** correspondiendo respectivamente a médico –**(a y c)**– y paciente –**(b y d)**– y, por otro **(i)** y **(j)** que se presentan en dos turnos sucesivos. Las repeticiones **(b)**, **(c)** y **(d)** del primer grupo presentan solapamiento, en tanto que las repeticiones del segundo grupo se realizan en dos turnos sucesivos. A estas hetero-repeticiones es preciso agregar las autorrepeticiones del médico en **(c)** e **(i)**, así como en **(a)** y **(k)**. Estas repeticiones contribuyen a constituir el discurso y conformar su textura. De esta forma, la secuencia presenta una coherencia en grado sumo, en la cual las voces de médico y paciente se vuelven especulares. Formato de producción y formato de recepción llegan así a confundirse. La heterogeneidad del uno se convierte en la heterogeneidad del otro.

De este modo, las intervenciones del médico constituyen un refuerzo positivo en lo que a la paciente concierne no solo en cuanto a la disponibilidad del médico sino al interés que éste deposita en ella, contribuyendo a la reafirmación de los vínculos entre ambos. El decurso discursivo de esta secuencia se presenta como bien curioso: mediante la utilización reiterada de peticiones directas, el médico logra convertir los imperativos en actos valorizantes en lo que a la imagen del paciente respecta: *“Polite communication consists above all in putting forward other people’s interests before one’s own.”* (Kerbrat-Orecchioni, 1997: 15)

## 6. DEMANDAS DEL PACIENTE

(4)

a. A: **Ella es como es nueva recién ¿ no? Quería como un chequeo general, ¿no?**

M: Tá.

b. para hacerle todo.

c. M: Sí, no hay problema en hacerle estee recién tiene los derechos a partir del 28 de noviembre.. ¿ Tá?

d. A: Sí, yo ya pagué ahora estee...

e. P: Pero después de 6 mesess.

f. A: Digo/

g. M: Los derechos para an[álisis. ].

h. A: [Digo de]spués.. tá; entonces tá.

i. M: Así quee/

j. A: Así que espero unos días.

k. M: Estee yo no tengo problemas. Los dejo pedidos sin fecha y ya a partir del 29

l. se lo pueden hacer.

m. A: [Tá], bárbaro

n. P: [Tá ]

[MA(g) E4]

En esta entrevista participan 3 interactuantes: la médica, la paciente, una chica joven y aparentemente un poco tímida (poco habladora) o cohibida por la situación de entrevista médica y la acompañante, una señora mayor, posiblemente su madre. Se trata de

una primera consulta de la paciente que acaba de ingresar en la mutualista y, en consecuencia, aún no ha adquirido todos sus derechos.

Desde el rol de portavoz de la paciente, la acompañante formula una demanda que es el elemento iniciador de la entrevista. Hay que considerar, entonces, si esto implica la formulación de una amenaza a la imagen positiva de la médica ya que “el médico es la persona titular del entorno espacio-temporal y, en tanto que tal, es el dispensador de la palabra” (Madfes, 2002).

Tres elementos marcan la indireccionalidad de la petición:

- a el “disclaimer” “Ella es como nueva recién”,
- b la articulación del acto director “Quería como un chequeo general” alrededor del imperfecto de cortesía que opera mediante un proceso de distanciamiento (Haverkate, 1994)
- c la presencia luego de cada intervención del marcador conversacional “¿no?”, ubicando su uso en el polo de inseguridad de dicho marcador.<sup>4</sup> La incertidumbre se relaciona, en este caso, con el oyente ya que expresa la falta de confianza de L1 en lo que a las actitudes de L2 respecta y su consiguiente comportamiento interactivo. (Madfes, 2003)

Si bien la demanda cuenta con la aprobación de la médica –*back channel* y turno siguiente– tanto la paciente (**e**) pero sobre todo la acompañante (**d, f, h, j**) intentan mitigar su pedido inicial.

En el contexto de la MA,<sup>5</sup> fundamentalmente, las acciones del paciente, entre las que podemos incluir las demandas, suelen provocar situaciones de confrontación más o menos abiertas, más o menos graves.

(5)

- a. **M. Yo ahora me quiero comprar la caja grande que al final me compré la primera vez la de treinta fijate que si no tengo que venir a cada rato.**

M: Sí, sí.

- a. **pero ahora no tengo plata, me voy a comprar la chica.**

b. M: ¿Y eso quéee?

c. P: Y después me voy a comprar la grande.

d. M: ¿Que te haga dos?

e. P: Sí, hacéme dos.

M: Tá, tá.

- f. **y-y del floxet me queda menos de la mitad.**

g. M: También te tengo que hacer.

h. P: Eh?

---

<sup>4</sup> Inseguridad: expresión de la necesidad de aprobación puesto que el hablante no confía en su decir; L1 centrado tanto en L1 como en L2.

<sup>5</sup> En el contexto de la MA, se observan las siguientes características en cuanto a la relación médico – paciente: i) dificultad en aceptar las preguntas del paciente; ii) comportamientos elusivos y iii) imposición.



i. M: También?

j. P: Sí

[MA (g) E2]

El paciente se presenta como el titular de esta secuencia que consiste en una demanda rutinaria de medicamentos. Se trata de una secuencia compleja articulada en actos directores y modificadores externos:

1.- demanda 1 + modificador causal

2.- disarmer + demanda 2

3.- demanda 3 + modificador causal

supuestamente, dentro del marco costo-beneficio, se trata de una acción convencional que no requiere de mucho esfuerzo por parte de su interlocutora, correspondiéndole un grado de imposición relativamente bajo. (Haverkate, 1994) El paciente no realiza una solicitud directa de medicamentos y en 2º.lugar, tampoco emplea medios convencionalmente indirectos como el condicional, p.e., sino que se limita a describir una situación de hecho que en realidad es la formulación de una demanda. La tentatividad propia de las demandas indirectas aparece bajo la forma de elementos que pretenden dar las razones de esta formulación.

Lo interesante de este acto de discurso que el hablante presenta como una demanda directa es su efecto perlocucionario, o sea, la opacidad con que la médica lo percibe –(c)–. El porqué de esta opacidad podría residir en la ausencia de determinados recursos verbales como “necesito/necesitaría”, “me gustaría” que permitirían un mayor grado de comprensión a los efectos de ser entendido cabalmente. El principio de claridad se transgrede, implicando un costo superior para el oyente.

El enunciado de tipo impositivo “yo ahora me quiero comprar” mediante el cual el paciente formula su demanda es mal comprendido por la médica. De este modo, el planteo conforma una amenaza a su imagen positiva así como una suerte de desafío a las normas institucionales de un contexto cargado de poder que la enunciación final de limitaciones de orden económico no logra mitigar plenamente. La respuesta en (c) de la interactuante-médica indican una pérdida de su autonomía en la medida en no logra controlar la conducta del paciente.

#### **A MODO DE CONCLUSIÓN**

Las diferentes demandas se sitúan en un eje de divergencia/convergencia en lo que al relacionamiento interactivo respecta. Esto es, la forma como cada participante plantea el acto de discurso de demanda puede llevar a un reforzamiento de la afiliación o puede llevar a situaciones confrontativas. El hecho de que se produzcan tendencias a la mayor o menor presencia de dichos actos de discurso en determinadas macrosecuencias de la entrevista médica contribuye al mejor entendimiento de este eje. A saber, la tendencia afiliativa en las demandas que refieren a comportamientos posteriores a la consulta denota la impronta que los participantes más poderosos desean dejar en sus pacientes.

En suma, focalizar en petición y en las diferentes formulaciones que al respecto enuncian los participantes, permite ver los diferentes movimientos de afiliación y defensa de una determinada concepción del rol en contextos cargados de poder. Es interesante observar, en este contexto, que incluso cuando en la entrevista primó la confrontación,

aparecen tendencias afiliativas ya sea en el correr de ésta, mediante el uso del imperativo de cortesía que obra como poderoso mitigador, codificándose como muestra de interés del médico por el paciente o, incluso, en el momento de la clausura.

En suma, se ha observado mediante el análisis de la formulación de peticiones en entrevista médica, que los efectos sobre la imagen desde el punto de vista del trabajo de imagen (“facework”) pueden ser tanto de mantenimiento, restauración o daño. En consecuencia, tanto los conceptos relativos a la conformación de una membresía temporal como la teoría de la cortesía se muestran como instrumentos valiosos para comprender la naturaleza del discurso institucional de la salud.

## BIBLIOGRAFÍA

- BARRÁN, José Pedro (1992) *Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos*. Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.
- BROWN, Penelope y Stephen LEVINSON (1987) *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge, Cambridge University.
- ECKERT, P. y S. MCCONNELL-GINET (1992) “Think practically and look locally: Language and gender as community-based practice” en *Annu. Rev. Anthropology* 21. 46-490
- FAIRCLOUGH, Norman (2001) *Language and power*. London, Longman.
- HAVERKATE, H. (1994) *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid, Gredos
- HARRIS, S. (2003) “Politeness and power: making and responding to ‘requests’ in institutional settings” en *Text* 23 (1). 27-52.
- HERNÁNDEZ FLORES, Nieves (1999) “Politeness ideology in Spanish colloquial conversations” *Pragmatics* 9, vol. 1. 37-50
- KERBRAT-ORECCHIONI (1997) “A multilevel approach in the study of talk-in-interaction” en *Pragmatics* vol.7, nº 1. 1-20.
- LEVINSON, Stephen (1983) *Pragmatics*. Cambridge, Cambridge University.
- MADFES, Irene (2002a) “La confrontación de imágenes en una interacción asimétrica: ¿médico y paciente: afiliación conflicto?” en Diana BRAVO (ed.) *Actas del Ier. Coloquio del Programa EDICE: La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanoablantes*. Estocolmo, Univ. de Estocolmo. 172-185.
- MADFES, Irene (2003) “Estrategias Comunicativas de género: el rol de los marcadores conversacionales”. Tesis de doctorado.
- MAYNARD, D. (2004) “On predicating a diagnosis as an attribut of person” en *Discourse Studies* 6 (11). 53-76.
- NIJHOF, G. (1998) “Naming as naturalization in medical encounter” en *Journal of Pragmatics* 30. 735-753.
- TANNEN, D. (1989) *Talking voices*. Cambridge, Cambridge University.

## RELATOS COMPARTIDOS EN LA INTERACCIÓN ENTRE LA MAESTRA Y LOS NIÑOS EN EL JARDÍN DE INFANTES

María Soledad Manrique

CONICET | CIIPME | Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires | Argentina  
[solemanrique@yahoo.com.ar](mailto:solemanrique@yahoo.com.ar)

Celia Renata Rosemberg

CONICET | CIIPME | Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires | Argentina  
[crosem@fibertel.com.ar](mailto:crosem@fibertel.com.ar)

### Resumen

El trabajo se propone analizar comparativamente los patrones de interacción entre maestra y alumnos del jardín de infantes en tres tipos de situaciones que tienen lugar en torno al discurso narrativo: el relato de experiencias personales por parte de los niños, el relato de experiencias compartidas entre la maestra los niños y las renarraciones de cuentos leídos en el aula. Se analizó un corpus de 64 videofilmaciones realizadas en salas de niños de 3, 4 y 5 años empleando un procedimiento cualitativo de análisis de datos que combina el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967) y la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982, 1984). Los resultados mostraron que tanto los patrones de interacción como las estrategias de apoyo de que se valen las maestras para andamiar el discurso de los niños difieren en los tres tipos de situaciones. Las diferencias radican principalmente en el grado en que la interacción se acerca a una lección – recitado– o a una conversación espontánea; en la distribución del control de la comunicación entre la maestra y los niños; en el criterio de aceptabilidad de lo dicho; en la calidad de las estrategias de apoyo por medio de las cuales la maestras colaboran en la elaboración del relato así como también en los aspectos del discurso en el que estas estrategias se focalizan y en las pistas a las que recurren para contribuir a la reconstrucción del discurso de los niños. Estas diferencias pueden atribuirse en parte a características de los tres tipos de situaciones: en la renarración el referente es un texto escrito disponible a la maestra y a los niños, en el relato de experiencias compartidas el referente es una experiencia vivida por todos los participantes pero cuyo recuerdo puede diferir para cada uno de ellos y en el relato de experiencias personales el referente es sólo conocido por el niño.

### INTRODUCCIÓN

El relato de experiencias personales, el relato de experiencias compartidas con la maestra y la renarración de cuentos leídos en el aula son tres tipos de situaciones en las que se pone en juego el discurso narrativo en la interacción entre la maestra y los niños. El objetivo del trabajo es identificar, describir y comparar las estrategias de interacción que las maestras ponen en juego en cada una de estas situaciones atendiendo especialmente al hecho de que las tres situaciones difieren en el grado en el que el contenido del relato constituye un conocimiento compartido por la maestra y los niños.

Los estudios sobre el desarrollo discursivo muestran que la narración es la primera forma de discurso que se desarrolla (Miller y Sperry, 1988; Nelson, 1990). Ya a los 5 años los niños son capaces de producir una diversidad de narrativas (Preece, 1987). En concordancia con el planteo Vygotskyano, los trabajos mencionados muestran que esta forma discursiva que al principio tiene lugar en colaboración con un adulto y con otros

niños es luego internalizada y convertida en una herramienta mental para representar, interpretar y organizar la experiencia. Según los planteos de la psicología soviética (Zichenko, Lomov, Leontiev, 1985) la mente se conforma y desarrolla en el marco de actividades concretas en las que se activan formas de discurso particulares. Los trabajos de Engel (1986, citado en Nelson, 1996), Reese, Haden y Fivush, (1993) y Tessler y Nelson (1994) han puesto de manifiesto que los niños cuyas madres colaboran con ellos en la elaboración de narraciones sobre sus experiencias, son capaces de emplear este formato para organizar su recuerdo de hechos pasados. Los trabajos mencionados han mostrado que estos niños no sólo poseen mejores habilidades discursivas, sino que también sus recuerdos son más precisos que los de aquellos niños cuyas madres no emplean estrategias de interacción para narrativizar la experiencia.

Los trabajos realizados en el medio escolar se han centrado principalmente en la interacción que tiene lugar en torno a la lectura de cuentos en el aula. (Rosemberg, Borzone, 1994) En estos trabajos se han identificado diferencias en las estrategias de intervención de las maestras: mientras que algunas maestras contribuyen con los niños en la reconstrucción grupal de un relato, otras se focalizan en información aislada. Pero en el jardín el discurso narrativo no se pone en juego sólo en las situaciones de lectura de cuentos sino también en el relato de experiencias personales que tiene lugar en la ronda de intercambio al comienzo de la jornada escolar y cuando los niños y la maestra relatan experiencias compartidas por todo el grupo. Estas situaciones difieren entre sí en el grado en que la referencia del relato es compartida por los participantes. Cabe suponer que debido a ello podrán identificarse diferencias en las estrategias que las maestras emplean para andamiar el relato de los niños. En efecto, el conocimiento compartido entre la maestra y los niños constituye un anclaje al cual la maestra puede recurrir para interpretar las emisiones de los niños y poner en juego estrategias que apoyen la construcción de un relato coherente. El conocimiento compartido refiere no sólo al conocimiento del mundo, sino también al conocimiento de las situaciones concretas que constituyen el contenido de la interacción. La referencia para las intervenciones de los participantes es tanto el dato objetivo: en este caso la experiencia personal, compartida o no, o el cuento leído, como la representación mental de dicho suceso. Si bien la primera de estas dos dimensiones puede ser compartida, la representación es siempre idiosincrásica e individual.

El objetivo del presente trabajo es precisamente comparar los formatos interactivos y las estrategias empleadas por las maestras para apoyar la elaboración de discurso narrativo en los niños en el relato de experiencias personales desconocidas por la maestra, relato de experiencias compartidas con la maestra y renarración. Se considera especialmente cómo estas estrategias resultan afectadas por el tipo y el grado de conocimiento compartido entre maestra y niños.

### **PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO**

Los datos analizados en este trabajo fueron recogidos en el marco de una investigación más amplia sobre la interacción maestra–niños/as en jardines de infantes de poblaciones urbano–marginales (Manrique, 2004-2005).

Las situaciones de interacción fueron video-filmadas y transcritas en detalle, atendiendo tanto a la interacción verbal, como al contexto de la interacción. En el corpus se consideraron 64 videofilmaciones de tres clases completas de 7 maestras con sus salas integradas de tres, cuatro y cinco años en dos centros distintos de apoyo escolar comunitario que forman parte de la RAE (Red de Apoyo Escolar y Educación Complementa-

ria).<sup>1</sup> Del total de clases se seleccionaron las transcripciones de 37 situaciones de relato de experiencias personales, 12 situaciones de experiencias compartidas entre la maestra y los niños, y 9 situaciones de renarración.

#### **LAS SITUACIONES ANALIZADAS**

*Las situaciones de relato de experiencias personales* permiten el ingreso de la vida cotidiana de los niños/as al aula. En su mayoría, este tipo de situaciones son iniciadas por los niños, aunque en la situación de ronda muchas veces responden a alguna fórmula de iniciación enunciada por la maestra. De todos modos, en general el tema en el que se centrará la interacción es seleccionado por los niños, ateniéndose a ciertos criterios de aceptabilidad mencionados en otros trabajos (Cazden, 1991). Los niños eligen como temas de intercambio cuestiones significativas para ellos, porque les preocupan, les resultan importantes, los estimulan o alegran. Dado que la referencia de la emisión es una experiencia, estas situaciones demandan del niño un pasaje intermodal de información visual-kinestésica a información lingüística, lo cual genera una gran demanda cognitiva. (Preece, 1986). En estas situaciones la maestra cuenta con su propio conocimiento de la vida cotidiana del niño pero carece de conocimiento acerca de los hechos concretos a los que él o ella refiere.

*Las situaciones de experiencias compartidas* entre la maestra y los niños, se producen con mucho menos frecuencia en el jardín y se distribuyen a lo largo de diversas actividades, es decir en la ronda, momentos de comida o actividades con objetivos pedagógicos más variables como: realizar una actividad después de alguna experiencia significativa; contextualizar un nuevo concepto en una situación conocida por todos, o proporcionar indicaciones relativas a la disciplina. Son iniciadas con mayor frecuencia por las maestras. En este caso el referente es conocido tanto por la maestra como por otros niños, pero se trata de una referencia múltiple por dos razones. En primer lugar, el referente compartido es el recuerdo de la experiencia y como tal, no se encuentra disponible en el contexto. Por otro lado, el recuerdo que guardan distintos participantes sobre el mismo evento puede diferir.

*Las situaciones de renarración* tienen lugar en general al finalizar la lectura de un cuento y cumplen con el doble propósito de asegurar que el mismo se ha comprendido y desarrollar las capacidades discursivas de los niños. Son iniciadas en todos los casos por las maestras aunque no siempre al final del cuento, sino que puede haber renarraciones parciales en mitad de la lectura, para después continuar con la misma. El tema está fijado de antemano y circunscripto por el libro. Se caracterizan por contar con una referencia lingüística, compartida y fija a la que se puede recurrir a ella una y otra vez. Por otra parte, las renarraciones, en muchas ocasiones, se llevan a cabo a partir de los dibujos del libro, que sirven también para centrar la atención de los niños en determinados aspectos y anclar su discurso, guiando el relato.

#### **PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN EMPÍRICA**

Se realizó a continuación un análisis cualitativo de estas situaciones siguiendo el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967) y la sociolingüística interaccional

---

<sup>1</sup> Asociación civil que desarrolla su acción en barrios urbano-marginales de Buenos Aires, proporcionando apoyo escolar a contraturno de la escuela.

(Gumperz, 1982, 1984). La estrategia fundamental consiste en la creación de categorías analíticas (o adaptación de categorías previas de otros autores), partiendo inductivamente de los datos y la utilización paralela de la deducción para vincularlos a otras teorías, que constituyen un aporte para intentar comprenderlos y explicarlos.

En este caso las dimensiones y categorías con las que se analizaron los datos fueron:

- Tipo de referencia: real (compartida o no) o lingüística (siempre compartida). En las situaciones de relato desconocido por la maestra o compartido la referencia es real, mientras que la renarración refiere a una realidad de índole lingüística.

- Criterios de aceptabilidad de lo dicho.

- Control del contenido de la comunicación. (Hasta qué punto el niño puede llevar adelante su relato siguiendo su propia emisión líder o el relato es “apropiado” por la maestra, quien prioriza otras cuestiones que no eran el punto central para el niño, Michaels, 1988).

- Distribución de la participación.

- Similitud de la situación con la secuencia IRE (diálogo escolarizado, o “lección-recitado” o mayor similitud con la “discusión real” (Cazden, 1991).

- Comprensión mutua (Hasta qué punto hay un grupo de significados compartidos por las dos partes de la interacción).

- Pistas de las que se valen las maestras para interpretar las emisiones y andamiar su producción: Conocimientos: general del mundo, de la vida particular del niño, de la situación concreta que se relata; emisiones lingüísticas del niño/a, prosodia, deícticos.

- Motivos de las fracturas en la comprensión mutua relacionados con el grado en el que la referencia es compartida.

- Tipos de estrategias de apoyo más utilizados por las maestras (Rosemberg, 2002; Rosemberg y Borzone, 2003): Movimientos complementarios: Evaluación, repetición, expansión, reestructuración sintáctica y fonológica, reconceptualización (negociada o no negociada).

## **RESULTADOS PRELIMINARES**

### **Los relatos de experiencias personales**

En el relato de experiencias personales el criterio de aceptabilidad de lo que se puede contar es muy amplio: todos los temas son válidos en la medida que sean experiencias de los niños. Como no hay un texto ni una experiencia que constituya una referencia compartida, las maestras tienen que recurrir al conocimiento que tienen de los niños y su realidad y a sus emisiones lingüísticas.

El hecho de que en estas situaciones sea el niño/a solo quien conoce aquello que relata, puede dar lugar a distintas actitudes por parte de las maestras. Algunas maestras realizan importantes esfuerzos por interpretar lo que el niño/a relata. En sus reformulaciones recuperan el contenido central y buscan que el niño/a explicita aquella información que no resulta clara y que puede dificultar la comprensión de la experiencia por parte de sus compañeros. Otras maestras, en cambio, toman algún aspecto periférico del relato del niño/a y centran el intercambio en este aspecto sin tratar de inferir la intención comunicativa del niño. Así por ejemplo, en el siguiente intercambio, la maestra en lugar de focalizarse en sus intervenciones en el relato del niño sobre el perro que lo atacó

cuando acompañó a su mamá al trabajo, centra sus preguntas y comentarios en las características de los departamentos y en el trabajo de la madre.

*1- BR: Señor, sabes que el otro día yo fui a la casa del trabajo, un departamento chiquito con mi mamá y fui a abrir la puerta y salió un perro, no, primero estaba en el departamento tomando jugo, galletitas y mi mamá me dio fue y había un perro que era muy grandote, que era grandote y fue al patio y salió el perro por la escalera, yo estaba en la escalera y el perro..... salió*

*M: Vos acompañaste a tu mamá al trabajo*

*BR: Sí*

*M: Vos acompañaste a tu mamá ¿ y tu mamá trabaja en una casa también?*

*BR: Ssí.*

*M: ¿Tu mamá trabaja en una casa?*

*BR: En un departamento*

*M: Es diferente en un departamento. .. Y vos fuiste con tu mamá, ¿tu mamá limpia el departamento?*

*BR: Sí y había un perro y casi me muerde*

*M: Y en el departamento tenía escalera para subir o..... había timbre, tenía timbre el departamento?*

*BR: Sí*

*M: Mirá que bueno, esas mamás que limpian las casa. Alguna otra mamá limpia, como la mamá de Brian?*

*BR: Tenía una boca re grande.*

*M: ¿Quién?*

*BR: El perro*

*M: Bueno, seguimos con la historia del perro. ¿Te asustaste?*

*BR: No*

*M: Pero yo lo que no sé, ¿adentro del departamento que tenía un patio así, grande?*

*BR: No adentro no, afuera*

*M: En la calle*

*BR: No. Viste cuando entro mi mamá ahí, en el patio hay una puerta y del otro lado*

*M: En el departamento donde fuiste vos, tenía un patio grande, y en ese patio había un perro.*

El siguiente intercambio constituye un ejemplo de situación en la que la maestra busca interpretar la información del niño/a, para contribuir mediante distintas estrategias a la elaboración del relato.

*2- En la ronda:*

*Luis: A un coche la chocó a mi mamá. (lo dice entre los murmullos de otros)*

*M: ¿Qué pasó? (se hace silencio) Escuchen lo que dijo Luis!*

*Luis: No, porque la chocó a mi mamá.*

*M: Un auto atropelló a tu mamá?*

*Luis: La chocó.*

*M: La atropelló, la golpeó?*

*Luis asiente.*

El niño inicia espontáneamente el relato de una experiencia. La maestra colabora con él a través de estrategias que reconceptualizan la información proporcionada por el niño –*chocó-atropelló*– La maestra no sólo proporciona un vocabulario más preciso –*atropelló*– sino que lo hace en forma de pregunta, ofreciendo alternativas al niño –*la atropelló, la golpeó?*– que ella supone dan cuenta de la información que el niño quiere comunicar. El niño, a su vez tiene la posibilidad de acordar o desechar esta información. De este modo se negocian nuevos significados entre maestra y niños.

Como el niño no cuenta con una referencia textual y tampoco cuenta con todos los recursos lingüísticos que necesitaría para elaborar un texto independientemente del contexto de situación, el niño se apoya en el contexto físico recurriendo al uso de deícticos con el objeto de llevar a cabo su intención comunicativa, deícticos que luego la maestra lexicaliza.

*3- M: Sí?*

*Luis: Acá. (se toca el codo)*

*M: Sí? En el codo la golpeó?*

Con el objeto de elaborar su representación mental de los hechos a partir de la información proporcionada por el niño, la maestra se focaliza en aspectos que considera que hacen a la trama del relato.

*4- M: Y qué pasó, qué pasó? Qué pasó, cómo la atropelló? Qué hizo mamá?*

*Luis: Porque la estaba llamando mi padrastro y ---*

*M (interrumpiendo): Tu padrastro la estaba llamando y ...?*

*Luis (continúa hablando sobre la interrupción de S, que no escucha el principio de la frase): ... De la comisaría y ella estaba subida a la bici y ...*

*M (interrumpe): Donde estaba? Tu mamá estaba andando en bicicleta?*

*Luis: Estaba subida ...*

La maestra recupera la información que considera importante para elaborar una representación de lo que sucedió y se la ofrece al niño que narra y a los compañeros –*tu mamá estaba andando en bicicleta*– y en ese proceso de elaboración de una representación de lo que sucedió deja de lado otros aspectos.

Cuando la interpretación de los otros niños no se ajusta a la relatada por el niño, la maestra busca que el niño reitere la información.

*5- Agos (interrumpe): Estaba caminando en la calle.*

*Luis (la mira y se pone serio): No!*



*M: No, no estaba caminando. Qué estaba haciendo?*

*Luis: Andando en bici ...*

*M (interrumpe): No, estaba andando en bici por la calle y un auto la atropelló*

*6- Luis (interrumpe): La chocó y el auto venía a todo lo que da y no podía parar. (Habla bajito) M: Escuchen! El auto venía a toda velocidad. Venía a toda velocidad y la atropelló a la mamá que venía en bicicleta y le golpeó, como dijo Karen y como ya nos contó Luis, en dónde? En el codo.*

La maestra, en una frase integradora retoma la emisión del niño y la reformula complejizándola semántica y sintácticamente. En efecto, la maestra introduce precisiones léxicas *-toda velocidad* por *a todo lo que da*; *atropelló* en lugar de *chocó*. En términos sintácticos, incorpora la información en emisiones más complejas.

*7- M: Está bien? Se fracturó algo? Tiene alguna venda? Contame.*

*Luis: Acá tiene (se toca el codo) Le pusieron una ... una "vena*

*M: Le pusieron una venDA. Y las venda es muy dura?*

*Agos: No, blandita.*

*Luis: Sí.*

*M: Un yeso le pusieron o una venda?*

*Luis: Una venda.*

*M: Una venda tiene, no tiene yeso. (Luis niega con la cabeza).*

El hecho de desconocer el referente obliga a la maestra a realizar preguntas detalladas (si es blandita o dura por ejemplo) para asegurarse de que realmente ha comprendido lo que el niño narra, ya que esta no está segura de que el niño realmente conozca la diferencia entre un yeso y una venda.

*8- M (interrumpe): Quién fue a verla, Luis, a mamá?*

*Luis: El pochoclero.*

*M: El pochoclero la fue a ver a mami ¿Tus hermanos más grandes la fueron a ver?*

*No responde.*

*M: María la fue a ver a mamá?*

*Luis niega con la cabeza.*

*Agos: Tere la fue a ver?*

*Luis niega con la cabeza, pero después agrega: Tere capaz que fue.*

*M: No fueron ellos? ...Bueno ...*

Conocer la realidad particular del niño le permite a la maestra y a otros niños realizar preguntas que contribuyen a guiar el relato, contextualizándolo.

Por otra parte, esta actividad, que implica el hecho de narrar una experiencia desconocida para una audiencia, conduce al niño a precisar los conceptos que quiere comuni-

car en un importante esfuerzo por lograr que otras personas puedan entender la experiencia que él vivió.

#### LOS RELATOS DE EXPERIENCIAS COMPARTIDAS ENTRE LA MAESTRA Y LOS NIÑOS

El criterio de aceptabilidad en las situaciones de relato compartido está dado por la adecuación a la situación vivida por los participantes. Al haber vivido la experiencia con los niños la maestra tiene autoridad para juzgar la adecuación o inadecuación de las respuestas que proporcionan los niños. A continuación se presenta un fragmento de intercambio posterior al juego en rincones.

*9- En el momento de la merienda, los niños y la maestra intercambian sobre lo ocurrido durante el juego en rincones:*

*M: Levante la mano quién tiene ganas de contar a lo que jugó en el rincón ¿Quién tiene ganas de compartir con los demás nenes? Silvana, dale, ¿qué hiciste ... al final? A qué jugaste?*

*Silvana: A la mamá.*

*M: Jugaste a la mamá de verdad? Porque ella dijo que quería jugar a la mamá, pero Silvana jugó a la mamá de verdad en la casita o estuvo jugando a otra cosa?*

*Luis: estuvo --- a otra cosa.*

*M: Me parece que estuvo jugando a otra cosa. A qué otra cosa estuviste jugando, te acordás?*

*Silvana niega con la cabeza.*

*M: Dale. Agostina, te animás a ayudarla? Estuvieron jugando a otra cosa. A otra cosa estuvieron jugando. Contale a los chicos, que yo fui a la casita y ...*

*Agostina: A la ... a la ...: Al mozo! (no se le escucha por el ruido y ella lo dice bajito)*

*M: Estuvimos jugando ... a que un nene era ...*

*Agostina (más fuerte): Al mozo!*

*M: quién era el mozo?*

*Agostina: Silvana.*

*M: Y en qué se convirtió la casita? Porque dejó de ser casita ¿En qué la convertimos?*

*Agostina: Eeeemm, en un ... una ...*

Al conocer el referente la maestra puede invalidar lo dicho por un niño *de verdad estuviste jugando a la casita?* En realidad la maestra sabe que la respuesta es negativa y su repregunta es interpretada como un pedido de corrección por parte de los niños que proponen otras respuestas.

*10- M: Cómo se llaman los lugares donde venden comida? Cómo se llaman los lugares donde venden comida? Eeee?*

*N: Comedor!*

*M: Es una especie de comedor. Pero jugamos a que --- qué lo convertimos? En una qué? Yo que fui a pedir? Se acuerdan?*

*N: Pizza!*

*M: En una pizzería? Puede ser.*

*Micaela: Una pizzería.*

*Silvana: Una pizza.*

*M: Mmmm? En un lugar donde preparan comida. En un restaurant. Pero solamente hubo un cliente. Yo fui la única ¿Qué hicieron ustedes? A ver, cuéntenles a los chicos que no estuvieron en la casita.*

*Agostina: Le dimos toda la comida.*

Apoyándose en el contexto físico del rincón de la “casita” y del contexto del juego dramático, es decir en la experiencia compartida, la maestra lleva a cabo un proceso de descontextualización creciente, guiando a los niños hacia el concepto de restaurant. Este ejemplo muestra cómo, aún cuando tuvo lugar una situación vivida en común, que proporciona pistas que le permiten a la maestra guiar el relato, las representaciones del mismo son múltiples y variadas: los niños jugaban al “comedor”, categoría conceptual que ellos han construido de modo espontáneo en el marco de sus interacciones sociales, mientras que la maestra jugaba al restaurant. Las reformulaciones de la maestra –especie de comedor y las pistas adicionales que proporciona: Yo fui a pedir qué?, pizza– tienen por objetivo establecer relaciones con el concepto de restaurant que se define por su función, lugar donde preparan comida. Luego va proporcionando otros elementos del guión: cliente –Yo fui la única, se acuerdan?– remitiendo al contexto compartido del juego.

*11- M: Bueno, a ver, ya contó Luis que estuvo en el rincón de los bloques. A ver, Kevin, te animás a contarles a los chicos qué estuviste haciendo en los juegos tranquilos? (Kevin asiente). En el rincón de juegos tranquilos con qué jugaste?*

*Elián: Con los animales.*

*Luis: De la granja.*

*Elián: yo lo ví (empuja el vaso con leche lejos de sí)*

Como los otros niños también compartieron la experiencia que el niño relata, pueden colaborar en el relato. No es sólo la maestra quien juzga la adecuación del relato.

## **LAS RENARRACIONES**

Las reconstrucciones de los cuentos en la interacción se realizan en muchas ocasiones con el apoyo de ilustraciones. Tanto el recuerdo de la información del texto escrito como la información gráfica de los dibujos permiten a la maestra y a los niños saber de qué están hablando. Sobre la base de esta información explícita los niños pueden incluso realizar inferencias, ir más allá del texto y recuperar información no presente en los dibujos. La maestra contribuye a la elaboración del contenido del cuento a partir de preguntas llevan a que los niños atribuyan causas psicológicas, motivos a las secuencias de acciones. En el siguiente ejemplo la maestra reestructura lo que el niño dice proporcio-

nando el tiempo verbal apropiado al estado interno, de un pasado simple a un imperfecto para dar cuenta de un estado.

*12- M: Empezamos acá. A ver, vamos a empezar. A ver, miren (muestra el principio del libro) Qué le dijo la mamá? Kevin, te acordás ... qué le dijo la mamá?*

*Kevin: que ... que se puso triste porque no podía saltar.*

*M: Claro, estaba triste porque no podía saltar ¿Y qué pasó después?*

El texto escrito como referencia estable proporciona un vocabulario más complejo, al que la maestra puede recurrir para reconceptualizar las emisiones del niño.

*13- Kevin: se fue nadando para abajo.*

*M: Se fue nadando corriente abajo, para abajo.*

Como la referencia es compartida la maestra puede fácilmente recuperar el orden temporal, contribuyendo a la reconstrucción del cuento, que es una referencia fija y compartida. El criterio de aceptabilidad de lo dicho es más restringido: se espera que los niños recuperen la información del texto.

*14- N: Boing!*

*M (muestra la hoja que sigue): Y quién se encontró, se acuerdan ... con quien se encontró primero?*

*Kevin: Con ... oveja.*

*M: Con un corderito, con una oveja.*

La referencia del texto facilita también el uso del estilo de lenguaje escrito en la reconstrucción del mismo.

*15- M: Y qué pasó con la oveja? Karen vos te acordás qué pasó con la oveja? Qué le dijo a la oveja? Qué le preguntó? (muestra el dibujo)*

*Karen: sabe saltar?*

*M: Le preguntó si sabía saltar, Y? Sabía saltar?*

Cuando los niños se valen de estrategias típicas de la oralidad –estilo directo– la maestra produce una reformulación, llevando la información proporcionada por el niño a estilo indirecto.

Si bien el control de la comunicación está centrado en la maestra, el espacio comunicativo es amplio y los niños inician intercambios y comentan las contribuciones de los compañeros, apoyándose en el conocimiento compartido del cuento. La maestra retoma las intervenciones de los niños, las evalúa y continúa a partir de ellas.

*16- Karen: Cuando seas grande vas a poder saltar.*

*M: Claro, le dijo la oveja: “Cuando seas grande vas a saber saltar.” Muy bien! Después con quién se encontró?*

Si bien las ilustraciones pueden proporcionar pistas para la elaboración del relato también pueden ser causa de rupturas en la comunicación. Dado que son estáticas y por tanto no dan cuenta de toda la información, los niños/as pueden realizar inferencias a partir de ellos que no siempre se ajustan a la trama.

*17- M: El renacuajo le preguntó si sabía saltar y qué pasó? Qué hizo el grillo?*

*Sergio: No, no está saltando!*

*M: Hizo Boing!*

*Sergio: Pero no está saltando, se acostó*

En las renarraciones, la referencia fija da lugar a un alto grado de presuposicionalidad, por parte de los participantes, quienes no siempre explicitan aquello a que se están refiriendo, precisamente porque se asume que los otros están refiriéndose a lo mismo. Sin embargo no siempre todos se focalizan en el mismo aspecto y adoptan una perspectiva similar. Sin embargo, el hecho de que la referencia sea compartida también facilita la reparación por parte de la maestra. Este aspecto da lugar, en el siguiente fragmento de intercambio, a una ruptura en la comunicación.

*18- M: Le preguntó si sabía saltar, Y? Sabía saltar?*

*Ns: No.*

*M: La oveja no sabía saltar? El corderito no sabía saltar?*

*N: No.*

*M: Si hizo boing y saltó. Qué le pasó? Qué le pasaba al renacuajo? Cómo se sentía?*

*Agos: Triste.*

*M: Se sentía triste, porque ... se sentía triste?*

*Agos: Porque la oveja le dijo que no sabía saltar y ...*

*M: No sabía saltar ...*

Al no explicitarse los referentes no queda claro quién es el que pregunta –*le preguntó si sabía saltar*– ( el renacuajo) y quién el que lleva a cabo la acción de saltar (el cordero). La ruptura en la comunicación surge de esta ambigüedad. Cuando los niños contestan –*no*– se refieren al renacuajo, que no sabía saltar, mientras que la maestra se estaba refiriendo a la oveja.

## DISCUSIÓN

Como se observa en los fragmentos de intercambios presentados el grado en el que la referencia del relato es compartida por la maestra y los niños, constituye un factor que puede tener consecuencias en el andamiaje que proporciona la maestra para apoyar el desarrollo del discurso narrativo en los niños.

La referencia compartida facilita las intervenciones de la maestra. En efecto, le permite interpretar el sentido de las emisiones de los niños, aún cuando no posea conocimiento acerca de su vida cotidiana. Sin embargo, aún cuando la referencia del texto escrito o de una experiencia vivida en conjunto sea compartida, puede ocurrir a veces que no todos “hablen de lo mismo”, es decir que las representaciones construidas sobre un mismo evento o un texto sean diversas. Como se puso de manifiesto en los intercambios la presuposicionalidad puede traer aparejado rupturas en la comunicación.

## BIBLIOGRAFÍA

- CAZDEN, C. B. (1991). *El discurso en el aula*. España: Paidós.
- GLASER, B. y A. STRAUSS (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- GUMPERZ, J. (1984) “Communicative competence revisited”. En D. SCHIFFRIN (ed.) *Meaning, form and use in context: Linguistic applications*. Washington: Georgetown University.
- GUMPERZ, J. y M. FIELD (1995). “Children`s discourse and inferential practices in cooperative learning”. *Discourse Processes*, 19: 57-73.
- LEMKE, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.
- MANRIQUE, M. Soledad (2004/5). “Conversación y desempeño lingüístico en la infancia. Un estudio de las interacciones de niños de sectores urbano-marginales en el jardín de infantes”. Tesis doctoral en preparación.
- MICHAELS, S. (1988). “Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso”. En J. COOK-GUMPERZ (ed.) *La construcción social de la alfabetización*, Barcelona: Paidós.
- MILLER, P. y L. SPERRY (1987). “Early talk about the past: the origins of conversational stories of personal experience”. University of Chicago.
- NELSON, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University.
- O`CONNOR, M. C. y S. MICHAELS (1993). “Aligning academic task and participation status through revoicing: Analysis of a classroom discourse strategy”. *Antropology and Education Quaterly*, 24, 4, 318-335.
- PREECE, A. (1986). *The range of narrative forms conversationally produced by young children*. University of Victoria
- ROSEMBERG, C. R. y A. M. B. de MANRIQUE (1994). “La interacción verbal en situaciones de lectura de cuentos en el aula”. En R. GIBAJA y A. M. E. de BABINI *La educación en la Argentina: trabajos actuales de investigación*. Buenos Aires: La Colmena.
- ROSEMBERG, C. R. y A. M. BORZONE (2001). “La enseñanza a través del discurso. Estrategias de contextualización y descontextualización de significados”. *Cultura y educación*, 13 (4), (407-424).
- ROSEMBERG, C. R. (2002). *La conversación en el aula. Aportes para una teoría de la enseñanza a través del discurso*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Filosofía y Letras. Univ. de Buenos Aires.
- ROSEMBERG, C. R. y A. M. BORZONE, (2004) *De la escuela infantil a la escuela primaria. ¿Continuidad o ruptura en las matrices interactivas de la enseñanza y el aprendizaje?* 27/2. 211-246.
- STRAUSS, A. y J. CORBIN (1991). *Basics of qualitative research*. Londres: Sage.
- VYGOTSKY, L. S. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.

## DESARROLLO DE LA CONCIENCIA LÉXICA EN ALUMNOS DE ESCUELAS RURALES

Alejandra Beatriz Menti

Centro de Investigaciones Lingüísticas, Facultad de Lenguas,  
Universidad Nacional de Córdoba | Argentina  
[alejandramenti@yahoo.com.ar](mailto:alejandramenti@yahoo.com.ar)

### Resumen

Este trabajo se origina cuando se advierte una serie de dificultades relacionadas con el dominio léxico en norte de la provincia de Córdoba. Por un lado, los maestros que viven en la zona o en pueblos vecinos no comprenden el *vocabulario autóctono* empleado en la región donde viven sus alumnos y, por el otro, los alumnos no comprenden el vocabulario propio de la variedad estándar que maneja el docente. Esta falta de comprensión mutua trae serios inconvenientes en la interacción docente-alumno, pues ésta interfiere negativamente en el proceso de aprendizaje. En consecuencia, esta investigación tiene como objetivo el estudio del *vocabulario autóctono* empleado en sistemas de actividades desarrollados en zonas rurales del norte cordobés. En esta experiencia participan alumnos de EGB 1 de una escuela rural de norte cordobés, adultos de la comunidad y maestros. Este trabajo consta de dos instancias. La primera consiste en la elaboración de un diccionario dialectal, a partir de entrevistas tomadas a adultos y niños de la región, con el objetivo de acercar y confrontar el vocabulario propio de esta zona con el de la variedad estándar. Y, la segunda, consta de la elaboración de instrumentos para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua, cuyo objetivo se centra en el desarrollo de la conciencia léxica de los alumnos de escuelas rurales. Este instrumento está compuesto por: un pretest, una guía de intervención y un postest. Este estudio se realiza siguiendo pautas de la lingüística cognitiva y del enfoque sociodialectológico. El desarrollo general de este trabajo se construye sobre la base de una combinación de lógica cuantitativa y cualitativa.

### INTRODUCCIÓN

Este proyecto tiene como propósito estudiar el *vocabulario autóctono*<sup>1</sup> empleado en sistemas de actividades<sup>2</sup> desarrollados en zonas rurales del norte cordobés, para construir instrumentos que apoyen el proceso de enseñanza y aprendizaje en escuelas rurales.

Distintas investigaciones relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje en sectores más vulnerables coinciden en señalar las dificultades que experimentan los niños en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Estas dificultades redundan en índices de fracaso escolar más elevados que en otros medios. Además, esos estudios han demostrado que, aun cuando logren desarrollar algunas habilidades básicas de lectura y de escritura, los niños continúan manifestando un desempeño muy precario en la comprensión de textos y en el aprendizaje a partir de ellos, lo que configura una situación de *doble fracaso* (Borzzone de Manrique y Rosemberg, 1999).

<sup>1</sup> Toniolo (2000) considera *vocabulario autóctono* a las expresiones o usos diarios que tienen origen indoamericano o al habla local o del lugar.

<sup>2</sup> Gasché (2001) denomina *sistemas de actividad* a las prácticas productivas y culturales de una comunidad. Tales actividades están conformadas por *recursos* provenientes de un *entorno natural*. Esos recursos son modificados mediante una *técnica* persiguiendo un *fin* social.

Esta problemática ha sido estudiada por diversos trabajos desde una perspectiva antropológica socio-cultural. En estas investigaciones se han considerado las características de los entornos de aprendizaje de los niños –hogar y escuela– con el propósito de explorar las discontinuidades entre uno y otro ámbito. Los resultados de esos trabajos revelaron no solo notorias diferencias entre ambos entornos de aprendizaje, sino también una marcada fractura entre ellos (Borzzone de Manrique y Rosemberg, 2000b), fractura que se encuentra en la base del fracaso escolar.

En el caso particular de las comunidades rurales, los niños participan activamente en diversas tareas familiares que sientan las bases del desarrollo de conocimientos relacionados con el medio natural y social, los recursos del ambiente, las técnicas de trabajo y la finalidad social de la actividad (Gallegos, 2001). En este sentido, cuando los niños de ámbitos rurales ingresan al sistema educativo, ya han desarrollado una amplia gama de conocimientos y destrezas involucrados en los sistemas que configuran su cultura. Estos conocimientos siguen un curso de desarrollo efectivo a lo largo de la vida del niño, pero normalmente no se relacionan con los conocimientos escolares (Amado y Borzzone, 2003).

En tal sentido, en las comunidades del norte de Córdoba, se han observado notorias rupturas entre el lenguaje hablado en el hogar y el lenguaje empleado en la escuela (Amado, 2003). Por otra parte, en los inicios del proyecto que enmarca la presente propuesta, se advirtió una serie de dificultades en el nivel léxico, lo que prefigura obstáculos en el desarrollo del proceso de aprendizaje. De este modo, en el aula no es habitual la inclusión del vocabulario que los niños dominan o bien suelen suceder interferencias en la comunicación docente-alumno, como en los ejemplos que siguen:

*Estábamos justamente viendo el gusto, entonces vieron el tarrito de la miel y lo nombraron con el nombre de ellos: “camoatí”. Yo no sabía qué era y tuve que recurrir a otra persona para que me ayudara. (Maestra de Jardín de Infantes, de una escuela rural)*

A: Antes de tejer el canasto tiene que rallar la palma.

M: ¿Qué es rallar?

A: Es... preparar la palma.

M: Pero ¿cómo lo hacen?

A: La rallan.

(Diálogo entre una maestra y un alumno en segundo grado de una escuela rural)

## ANTECEDENTES

A partir de la década del '80 se han llevado a cabo distintos estudios que enfocan el fracaso escolar considerando aspectos socio-culturales. Heredia y Bixio (1991) abordaron esta problemática en ámbitos rurales del NO de Córdoba. En su investigación, pusieron énfasis tanto en los aspectos dialectológicos como en los aspectos culturales del fracaso escolar.

Por otra parte, Borzzone y Rosemberg (1999) estudiaron los contextos de socialización de los niños collas y su incidencia en desarrollo del lenguaje. Esta investigación derivó en una propuesta de intervención que articula los diferentes aspectos de la cultura del niño con la cultura de la escuela. En este proyecto se capacitó a maestros y se elaboró material didáctico específico para la alfabetización de los niños collas, que incluía un libro etnográfico.



En la misma línea de estudios antropológicos se encuentra una investigación que sustentó un programa de intervención en comunidades aborígenes de la Amazonía peruana, dirigido por Gasché. De acuerdo con la tesis de este programa, las competencias, habilidades y conocimientos indígenas, que existían de manera real y socialmente funcional en los usos cotidianos, podían ser integrados en los contenidos escolares para promover procesos de aprendizaje más efectivos y situados (Gasché, 2001). Para ello, se empleó un método inductivo intercultural que se caracterizaba por estudiar los sistemas de actividad propios de las etnias aborígenes y tender puentes desde los conocimientos propios de estos sistemas hacia conocimientos formales.

En consonancia con esta perspectiva, durante 2002 y 2003 se llevó a cabo un proyecto de investigación con intervención para promover los procesos de lectura y escritura en escuelas rurales del norte cordobés<sup>3</sup>. El propósito de este proyecto se centraba en el diseño de una propuesta de intervención a partir de los sistemas de actividad predominantes en una comunidad rural. En el curso de la investigación, se advirtió una serie de dificultades relacionadas con el dominio léxico. Por un lado, los maestros que viven en la zona o en pueblos vecinos no comprenden el *vocabulario autóctono* empleado en la región donde viven sus alumnos y, por el otro, los alumnos no comprenden el vocabulario propio de la variedad estándar que maneja el docente. Esta falta de comprensión mutua trae serias dificultades en la interacción docente-alumno, pues ésta interfiere negativamente en el proceso de aprendizaje.

Este estudio dio lugar a una nueva investigación que tiene por objeto estudiar el desarrollo de los procesos de comprensión de textos expositivos en alumnos rurales. Este proyecto constituye el marco del presente estudio, que aborda el nivel léxico como un aspecto relacionado con la interacción y la comprensión.

## MARCO TEÓRICO

En este proyecto convergen aportes teóricos provenientes de dos núcleos temáticos que están estrechamente vinculados en la presente propuesta: el desarrollo lingüístico y cognitivo del niño desde una perspectiva antropológica socio-cultural y la comprensión de textos y el estudio del léxico desde una perspectiva cognitiva.

### **El desarrollo lingüístico y cognitivo del niño desde una perspectiva antropológica socio-cultural**

Desde la teoría sociohistórica y cultural, que integra aportes de Vygotsky (1964, 1988), Bruner (1977, 1989), Wertsch (1988), Nelson (1996), Rogoff (1993) y Álvarez y del Río (1999, 2001), se considera que el desarrollo de las representaciones mentales, los procesos y las estructuras cognitivas están íntimamente relacionados con el contexto socio-cultural. De acuerdo con Vygotsky, el desarrollo lingüístico y cognitivo es de carácter mediado: se produce en la interacción del niño con otros miembros de su grupo social y con diversos instrumentos culturales. El carácter mediado del desarrollo lingüístico y del desarrollo cognitivo establece que su dirección esté encausada no solo por capacidades universales, como aquellas relacionadas con la adquisición del lenguaje, sino también por rasgos específicos, propios de cada cultura. De este modo, las variaciones en el desarrollo del pensamiento se fundan en la diversidad de contextos socio-culturales. Según Rogoff (1993), todos los niños se desarrollan en grupos sociales que resuelven diversos problemas mediante el uso de tecnologías como los sistemas lingüís-

---

<sup>3</sup> Propuesta pedagógica intercultural para escuelas rurales del norte de Córdoba.

ticos, los sistemas numéricos, etc. Estas tecnologías promueven el desarrollo de determinadas habilidades cognitivas en los usuarios de esos sistemas.

Las investigaciones realizadas desde la perspectiva antropológica socio-cultural han encontrado diferencias entre niños de distinta procedencia social y cultural en cuanto a una serie de aspectos vinculados con el lenguaje y la cognición que se derivan de la relación entre el entorno familiar y comunitario del niño y el contexto de aprendizaje en la escuela. Desde esta perspectiva se han identificado los siguientes aspectos:

- Los usos del lenguaje y los estilos discursivos de los niños no resultan efectivos en términos de las convenciones lingüísticas de la escuela y de las restricciones de la lengua escrita (Cook-Gumperz, 1988).
- Dificultades del maestro para comprender el mensaje del niño cuando sus usos no coinciden con los de su dialecto (Michaels, 1988).

A estos aspectos Borzone y Rosemberg (2000) suman los siguientes: estilos informales de aprendizaje en el medio familiar que difieren de los estilos de aprendizaje escolar; discontinuidad entre las formas de interacción en el medio familiar y las normas de participación en el aula y diferencias entre grupos de niños de distinta procedencia social con respecto a su conocimiento sobre la escritura cuando ingresan a la escuela.

### **La comprensión de textos desde una perspectiva cognitiva**

Desde la Psicología Cognitiva se sostiene que la mente es la instancia explicativa del comportamiento, se postula la existencia de representaciones mentales y se busca dar cuenta de la naturaleza de estas representaciones, esto es, de los formatos que adquiere el conocimiento en la cognición humana (De Vega, 1984). Desde la perspectiva cognitiva, la cognición humana es entendida como un dispositivo que procesa, almacena y emplea la información. Como parte de este dispositivo cobran especial relevancia las estructuras o sistemas de memoria, memoria sensorial, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo según el modelo *multialmacén* (Diuk, 2003).

Según Gómez Maker y Peronard (2000), el amplio dominio de vocabulario es uno de los factores fundamentales que intervienen en la comprensión de los textos. Para que la comprensión sea efectiva, el lector de textos debe poseer, además, conocimientos declarativos, procedurales, condicionales, lingüísticos, pragmáticos y metalingüísticos. El conocimiento declarativo se caracteriza por ser verbalizable, es decir, expresable mediante la lengua del usuario. Esto explica por qué el lector debe poseer vocabulario suficiente para dar cuenta de qué sabe y cómo lo ha aprendido y, cuando se trate de conocimiento acerca de temas específicos, debe dominar, incluso, un vocabulario técnico especializado.

Comprender bien el sentido de un texto puede llegar a ser una tarea difícil sobre todo cuando el lector no ha tomado conciencia del dominio léxico requerido. El desconocimiento de palabras claves puede interferir negativamente en la lectura comprensiva, sobre todo cuando el lector desconoce sus limitaciones personales. Por lo tanto, estos autores afirman que para elaborar un texto –y para interpretarlo adecuadamente– es indispensable conocer el significado de las palabras o, mejor todavía, las *particularidades significativas* (Gómez Maker y Peronard, 2000) de las palabras y de sus combinaciones.

Desde de la misma perspectiva, Liliana Cubo de Severino y Carolina Sacerdote (2000) dan cuenta de los resultados de investigaciones realizadas en algunas provincias de Argentina. Según las autoras, el diagnóstico reveló que un alto porcentaje de alumnos tienen serias insuficiencias en el desarrollo de estrategias lectoras, lo que sin duda impide su acceso a los códigos de modernidad y su inserción en la sociedad actual. Por lo tanto, Severino no duda en afirmar que este es un problema complejo porque el problema de la comprensión lectora es complejo.

Carolina Sacerdote analiza la comprensión lectora, partiendo del modelo cognitivo de van Dijk y Kintsch (1983): El lector, que posee un sistema cognitivo determinado, interactúa con el texto escrito por un autor, que, a su vez posee un sistema cognitivo. Éste último deja en su texto pistas coherentes con su sistema cognitivo, acerca de cómo debe ser comprendido el mensaje que quiere transmitir. Las pistas que da el texto son variadas. Entre las más importantes se encuentran las palabras claves. Para comprender el texto, el lector posee una única herramienta: su conocimiento de mundo, el cual se encuentra almacenado en su memoria a largo plazo. Mediante el empleo de las estrategias inferenciales<sup>4</sup> el lector accede a lo desconocido por él en el texto y por lo tanto lo comprende.

### **HIPÓTESIS DE TRABAJO**

Se espera que el estudio del vocabulario autóctono de los niños de escuelas rurales acerque a los docentes a la realidad de sus alumnos. Y, que éstos, a su vez, se acerquen al vocabulario de la variedad estándar para poder comprender y producir los textos orales y escritos que aparecen en el ámbito escolar.

### **OBJETIVO GENERAL**

Promover una instancia de transición entre los conocimientos lingüísticos que los alumnos de escuelas rurales han desarrollado en su comunidad y los conocimientos lingüísticos que promueve la escuela.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Estudiar el vocabulario autóctono involucrado en los sistemas de actividades desarrolladas en comunidades rurales.
- Relacionar el vocabulario autóctono con su equivalente en la variedad general.
- Elaborar un instrumento de intervención para promover el desarrollo de una conciencia léxica en alumnos rurales.
- Analizar la interacción docente-alumno durante la intervención en una escuela rural.
- Promover la valoración del habla local, no como una variante que se pueda clasificar con los rótulos de *mejor* o *peor* respecto de otras modalidades de habla que se escuchan en el lugar sino como una variante más de la lengua que se diferencia de las demás por sus características particulares.

---

<sup>4</sup> Cubo de Severino (2002) considera que las estrategias inferenciales son *esquemas muy flexibles, formados en la memoria a largo plazo y orientados hacia la meta de comprender*.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta experiencia consta de dos fases claramente diferenciadas:

- El estudio del vocabulario autóctono.
- Intervención en el aula.

## Sujetos

Participan en este estudio dos maestras de salas plurigrado de una escuela rural, 17 alumnos distribuidos entre 1º, 2º y 3º grado y los adultos de esta comunidad rural.

## Métodos de recolección de datos

- **El estudio del vocabulario autóctono.** Para ello, se realizaron entrevistas guiadas y conversaciones espontáneas relacionadas con los sistemas productivos de actividades. Luego, se seleccionó y analizó el vocabulario autóctono. Después se hizo una sistematización de este vocabulario. Y, finalmente se elaboró un diccionario dialectal.
- **Intervención en el aula:** En esta fase se registrarán mediante audio y observación directa el proceso de interacción involucrado en las clases de trabajo con el léxico. Además, se harán pruebas de conciencia léxica antes y después de la intervención en el aula

## Método de análisis

Las interacciones acontecidas entre niños y docentes durante el proceso de intervención serán analizadas de acuerdo con los aportes de Mehan (1979), Cazden (1985) y Michaels (1988).

## PLAN DE TRABAJO

Fases	Acciones
Estudio del vocabulario	<ul style="list-style-type: none"><li>- Estudio de los sistemas de actividades productivas.</li><li>- Entrevistas a informantes claves sobre los sistemas productivos de actividades.</li><li>- Relevamiento del vocabulario autóctono.</li><li>- Sistematización del vocabulario por actividad productiva.</li><li>- Elaboración de un diccionario dialectal.</li></ul>
Intervención en el aula	<ul style="list-style-type: none"><li>- Selección de las estrategias relacionadas con el aprendizaje del léxico.</li><li>- Elaboración de instrumentos de medición.</li><li>- Elaboración de actividades didácticas para el trabajo en el aula.</li><li>- Aplicación del pretest.</li><li>- Intervención por parte del maestro.</li><li>- Aplicación del postest y evaluación del desempeño léxico de los alumnos.</li></ul>

## BIBLIOGRAFÍA

- AMADO, B.: “Desarrollo de estrategias de la escritura en los relatos orales de alumnos de una escuela rural”, en *Lingüística en el aula*, N° 6, 21-30, Córdoba, Comunicarte.
- AMADO, B. y A. BORZONE (2003): “Diseño de una propuesta pedagógica intercultural a partir de las actividades productivas de una comunidad rural” en *Lingüística en el aula* N° 6, 9-19. Córdoba, Comunicarte.
- BORZONE DE MANRIQUE, A. M. (1998): *Leer y escribir a los cinco*, Buenos Aires, Aique.
- BORZONE DE MANRIQUE, A.M. y C. ROSEMBERG (1994): “Intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro” en *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 115-132.
- BORZONE DE MANRIQUE, A.M. y C. ROSEMBERG (1999): “El fracaso escolar: el caso de las comunidades kollas” en *Revista Argentina de Educación* 26: 29-46.
- BORZONE DE MANRIQUE, A. M. y C. ROSEMBERG (2000a): *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?*, Buenos Aires, Aique.
- BORZONE DE MANRIQUE, A. M. y C. ROSEMBERG (2000b): *Leer y escribir entre dos culturas. El caso de las comunidades kollas del noroeste argentino*, Buenos Aires, Aique.
- BORZONE DE MANRIQUE, A. M. y C. ROSEMBERG, (2002): *Las Aventuras de Tomás*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, UBA / Red de Apoyo Escolar, Fundación Arcor.
- BORZONE DE MANRIQUE, A. M. y C. ROSEMBERG (en prensa): *La escuela y la alfabetización inicial: módulos de capacitación*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.
- BRUNER, Jerome (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza.
- BRUNER, Jerome (1988): *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa.
- CAZDEN, C. B. (1985): “El discurso del aula”, en *La investigación de la enseñanza*, vol. III de Merlin Wittrock, Barcelona, Paidós.
- COLLINS, J. y S. MICHAELS (1988): “Habla y escritura: estrategias de discurso y adquisición de la alfabetización” en J. COOK-GUMPERZ: *La construcción social de la alfabetización*, Barcelona, Paidós.
- COOK-GUMPERZ, J. (1988): *La construcción social de la alfabetización*, Madrid, Paidós.
- SACERDOTE, C. (2000): “Un pasaporte seguro hacia la comprensión lectora” en *Leo pero no comprendo*, cap. 2, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- DIUK, B., A. M. BORZONE DE MANRIQUE y C. ROSEMBERG (en prensa): “El fracaso escolar entre los niños de sectores pobres: una alternativa pedagógica intercultural”, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- ERICKSON, Frederik (1985): “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza” en *La investigación de la enseñanza*, vol. II de Merlin Wittrock, Barcelona, Paidós.
- GALLEGOS, Carmen (2001): “El currículo de primaria basado en actividades como puente entre la cultura local y global: una experiencia educativa en la Amazonía Peruana” en *Cultura y educación*, vol. 13, Madrid, EDISA.
- GARTON, Alison (1994): *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*; Barcelona, Paidós.
- GASCHÉ, J. (2001): “El reto de una educación indígena amazónica: alcances provisionales”; en *Cultura y educación*, vol. 13, Madrid, EDISA.
- GOFFMAN, E. (1967): *El ritual de la interacción*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.
- HEREDIA, L. y BIXIO, B. (1991): *Distancia cultural y lingüística. El fracaso escolar en poblaciones rurales del oeste de la provincia de Córdoba*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1983): *La connotación*, Buenos Aires, Hachette.
- LAVANDERA, B. (1990): *Curso de lingüística para el análisis del discurso*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

- NELSON, K. (1981): "Acquisition of words by first language learners" en H. WINITS (ed.): *Native language and foreign language acquisition*, New York, New York Academy of Sciences.
- PERONARD, M. y L. GÓMEZ MACKER (2000): "La comprensión de textos escritos" en Magdalena VIRAMONTE DE ÁVALOS: *Comprensión lectora*, Buenos Aires, Colihue.
- PITTELMAN, S. (1991): *Trabajos con el vocabulario*, Buenos Aires, Aique.
- ROSEMBERG, C. y A. BORZONE DE MANRIQUE (1994): "La interacción verbal en situaciones de lectura de cuentos en el aula" en R. GIBAJA y A. M. E. de BABINI (eds.): *La educación en la Argentina: Trabajos actuales de investigación*, Buenos Aires, La Colmena.
- ROSEMBERG, C. y A. BORZONE DE MANRIQUE (1998): "Interacción verbal y cognición: el desarrollo de los niños collas en el entorno familiar y escolar" en *Lenguas Modernas*, 25: 95-113, Universidad de Chile.
- SILVETTI, F. (2000): "La interacción social en los proyectos de intervención rural: el caso del proyecto de mejoramiento caprino en Córdoba, Argentina", Córdoba, Facultad de Agronomía, Universidad Nacional de Córdoba.
- TONIOLO, M. et al. (2000): *Léxico del habla culta de Córdoba, Argentina*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- VIRAMONTE DE ÁVALOS, M. (1993): *La nueva lingüística en la enseñanza*, Buenos Aires, Colihue.
- VIRAMONTE DE ÁVALOS, M. (2000): *Comprensión lectora*, Buenos Aires, Colihue.
- VYGOTSKY, L. S. (1964): *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Lautaro.
- VYGOTSKY, L. S. (1997): *La imaginación y el arte en la infancia*, México, Fontamara.
- VYGOTSKY, L. S. (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo.

## GÉNEROS DE TEXTO, MARCAS DE DIÁLOGO E INTERTEXTUALIZACIÓN

Florencia Miranda

Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario | Argentina  
Centro de Lingüística, Universidade Nova de Lisboa | Portugal  
[fmiranda@arnet.com.ar](mailto:fmiranda@arnet.com.ar)

### Resumen

El presente trabajo forma parte de una investigación en curso, denominada “*Textos e géneros em diálogo – uma abordagem linguística da intertextualização*”, que desarrollo en la Universidade Nova de Lisboa (Portugal), en el marco del Doctorado en Lingüística, especialidad en Teoría del Texto. Si en los estudios lingüísticos actuales es posible observar la convivencia de dos concepciones de diálogo –una más *lata*, inspirada en los trabajos surgidos en el llamado “círculo de Bajtín”, y otra más *estricta*, claramente identificable en el ámbito del “análisis conversacional”–, esta presentación puede verse como una propuesta de interrelación de ambas concepciones. En este sentido, conviene especificar, que el proceso que denominamos intertextualización puede definirse, muy sintéticamente, como siendo una modalidad dialógica de construcción textual caracterizada por la introducción de rasgos que se asocian a géneros de texto diferentes (anuncio publicitario, parte meteorológico, interacción en clase, etc.) en el interior de un único espacio textual; de modo que por este proceso se produce un efecto de copresencia (o incluso, hibridación) de géneros diversos. La presentación que proponemos será iniciada por una breve contextualización del proyecto, enfatizando la especificidad del proceso de intertextualización en oposición a otras modalidades de interacción textual (como, por ejemplo, la intertextualidad en sentido estricto). En seguida, serán propuestos dos ejes de reflexión particulares: por un lado, observar como las marcas de diálogo (indicadores de cambio de hablante, formas de tratamiento interlocutivo, marcadores conversacionales, etc.) varían según los géneros en que se inscriben los textos y, por otro lado, identificar casos en que tales marcas de diálogo se integran en el proceso de intertextualización. Esta reflexión será realizada a partir de la observación de ejemplares textuales concretos, producidos en diferentes ámbitos discursivos (literario, publicitario, periodístico, etc.).

### INTRODUCCIÓN

Si en los estudios lingüísticos actuales es posible observar la convivencia de dos concepciones de diálogo –una más *lata*, inspirada en los trabajos surgidos en el llamado “círculo de Bajtín”, y otra más *estricta*, claramente identificable en el ámbito del “análisis conversacional”–, este trabajo puede verse como una propuesta de articulación de ambas concepciones.

El marco de este estudio es una investigación que estoy desarrollando bajo el título “Textos y géneros en diálogo: un abordaje lingüístico de la intertextualización”,<sup>1</sup> cuyo eje de análisis es un proceso de construcción textual específico para el que proponemos el término/concepto de intertextualización. Provisoriamente (ver próximo apartado),

<sup>1</sup> Esta investigación dará lugar a mi tesis de Doctorado en Lingüística, que será presentada a la Faculdade de Ciências Sociais e Humanas de la Universidade Nova de Lisboa (Portugal). Por este motivo, los textos que tomo para ejemplificar (correspondientes a mi corpus de análisis) son en su mayoría portugueses.

puede decirse que este proceso se origina en (y se percibe como) un cruzamiento de diferentes géneros de texto<sup>2</sup> en mismo espacio textual.

Específicamente en este abordaje, observaremos como en el proceso que nos interesa, las marcas de interlocución o diálogo (en sentido estricto) pueden desempeñar un papel de indexación de los géneros en interacción. Además, veremos cuáles pueden ser esas marcas y que clase de géneros indexan.

### EL PROYECTO. ACERCA DEL PROCESO DE INTERTEXTUALIZACIÓN

La investigación en la que se integra este trabajo parte de una serie de presupuestos, entre los cuales se destacan los siguientes:

- 1) Los textos son unidades de comunicación, correspondientes empíricos de una acción de lenguaje,<sup>3</sup> cualquiera que sea el soporte en el que circulen (oral, escrito, audiovisual...).
- 2) Cada texto se inscribe necesariamente en un género; lo que implica que cada texto se construye, por un proceso de adopción/adaptación, a partir de un modelo de género (cf. Bronckart 1997).
- 3) El género es el plano en que se organizan los parámetros de construcción textual, de modo que “textualizar” significa construir un texto de acuerdo con los parámetros de un género.

Sobre la base de estas consideraciones, el proceso al que denominamos intertextualización puede ser definido como una modalidad de construcción de textos que integra en un mismo espacio textual propiedades de estructuración asociadas a géneros distintos. En términos relacionales, el género del texto convocante es un *hipergénero* y el (o los) género(s) convocado(s) puede(n) denominarse *hipogénero(s)*.<sup>4</sup>

El objetivo central de la investigación es verificar cuáles son las marcas semiolingüísticas que, tanto en la producción como en la recepción, permiten identificar este proceso. Secundariamente surgen otros interrogantes que también recorreremos en nuestro estudio: ¿Cuáles son los géneros que pueden intervenir en esta modalidad de construcción textual? ¿Puede cualquier género ser “reutilizado” en este proceso? ¿Qué formas puede asumir la intertextualización? ¿En qué estrategias discursivas se integra? etc.

Si la problemática de los géneros y de las relaciones intergenéricas cuenta con una vasta tradición en el ámbito de la Teoría Literaria –campo en el que, además, ha surgido la mayor parte de los términos reutilizados ahora por la Lingüística Textual y el Análisis del Discurso–, su historia en los estudios lingüísticos es bastante más incipiente. Es por eso que para esta investigación los textos analizados no se limitan a ningún campo discursivo en particular (literario, periodístico, etc.), sino que se busca, justamente, abrir el análisis hacia la diversidad de las producciones textuales que circulan socialmente.

---

<sup>2</sup> Utilizo la noción de género de texto (o textual) siguiendo autores tales como Jean-Paul Bronckart y François Rastier.

<sup>3</sup> Sobre la noción de *acción de lenguaje*, consultar Bronckart (1997).

<sup>4</sup> Para esta distinción, tomamos los prefijos *hiper* e *hipo* de los trabajos de Genette (1982), aunque con una ligera diferencia, ya que sólo consideramos el valor relacional y no el derivacional que les imprime el autor.



En el presente trabajo, sólo observaremos textos que son vehiculados por la prensa (en soporte escrito), pero que no se limitan a la actividad periodística. Esta opción es simplemente justificada por la aspiración de hacer un relevamiento de algunos casos de interés. En el corpus general de la investigación, en cambio, existe una mayor diversidad textual, incluyendo producciones orales.

#### NOTA SOBRE LA DISTINCIÓN INTERTEXTUALIDAD / INTERTEXTUALIZACIÓN

Para delimitar el alcance de la noción de intertextualización, conviene establecer algunas divergencias entre ésta y algunas nociones próximas, especialmente la de intertextualidad. Si tal como la definimos, la primera da cuenta de un proceso de cruzamiento de dos o más géneros en un mismo espacio textual, la segunda –intertextualidad– se refiere al proceso que pone en copresencia dos o más textos empíricos. Es decir que, a pesar de los diversos sentidos a los que se asocia esta noción, estamos siguiendo aquí la acepción acotada que le imprimen algunos autores, por ejemplo Genette (1982).

Tal como observamos en un trabajo anterior (cf. Miranda & Coutinho, 2004), ambos procesos presentan puntos de convergencia y puntos de divergencia. Entre las características que comparten se destacan que ambos procesos:

- 1) están sometidos a condicionamientos genéricos, es decir, hay géneros que admiten estos procesos y géneros que no los admiten;
- 2) son transdiscursivos, pues pueden integrarse en diferentes tipos de discurso (literario, periodístico, publicitario, político, etc.);
- 3) pueden funcionar bajo diferentes regímenes –en el sentido que Genette le da a este término–, tales como lúdico, humorístico, irónico, polémico o satírico;
- 4) forman parte de estrategias discursivas diversas.

Entre las características divergentes podemos citar: las entidades convocadas (textos, en un caso, y géneros, en el otro); el papel de los conocimientos que se suponen compartidos (sobre textos empíricos y sobre formas de marcación de las citas, en el caso de la intertextualidad, y sobre los géneros y su organización, en el caso de la intertextualización) y los mecanismos de realización posibles (reproducción, reformulación, imitación, etc).

Que estos procesos sean distinguibles, no significa que se den necesariamente aislados. De hecho, es posible encontrar textos en que ambos procesos surgen de forma simultánea. Un ejemplo de esta simultaneidad puede verse en el [Texto \(1\)](#).

Como vemos, se trata de un ejemplar que se inscribe en el género periodístico *artículo de opinión*.<sup>5</sup> El título (“¿Lobo está?”) fue construido por una alusión intertextual, ya que recupera un enunciado que forma parte de un juego infantil.<sup>6</sup> Por otro lado, el copepe –que funciona como un resumen temático del artículo– se ha elaborado a través del proceso de intertextualización, convocando, para ello, rasgos asociados al género “aviso de búsqueda”. Como dijimos, este proceso puede identificarse por una serie de indicios (o marcadores); en este caso, la construcción sintáctica y el léxico conjugan una fórmula ritualizada recurrente en este género de texto: “se buscan datos sobre el paradero de X”.

---

<sup>5</sup> Otras “etiquetas” también pueden remitir a este mismo género – por ejemplo, columna (de opinión).

<sup>6</sup> “Juguemos en el bosque, mientras el lobo no está. ¿Lobo está? (...)”

El recurso a estos procesos imprime un tinte particular a las secciones del texto afectadas y produce efectos de sentido particulares. En este ejemplo, ambos procesos se integran en una estrategia argumentativa convergente y dotan a la argumentación de un evidente matiz irónico.<sup>7</sup>

### TEXTO (1)

OPINIÓN Por Ernesto Tenenbaum

#### SE BUSCAN DATOS SOBRE EL PARADERO DE LA OFICINA ANTICORRUPCIÓN

**A**lguien sabe qué fue de la Oficina Anticorrupción? Dos meses después del estallido del SouthernWindsGate, la situación de la causa es confusa, sobre todo por la actuación de un juez cuestionado por sus superiores, la indiferencia del Consejo de la Magistratura frente a sus conductas, las operaciones del Poder Ejecutivo contra la fiscal de la causa. Pero uno de los costados más llamativos del caso es que, quizá por primera vez desde que existe, la Oficina Anticorrupción decidió no inmiscuirse en un episodio que sugiere la existencia de bolsos oscuros y oficiales.

Algunos elementos:

- Southern Winds era una empresa prácticamente quebrada, a la que funcionarios de este gobierno habían calificado incluso como "insegura". Pese a eso, decidió subsidiarla para que absorbiera a empleados de otras empresas que ya habían quebrado. Pero se colaron más de cien personas que no pertenecían a las plantas anteriores, algunas emparentadas con encumbrados personajes del oficialismo.
- Se la benefició con subsidios pero también con extrañas rutas que suelen ser utilizadas por narcotraficantes.
- Personal directivo de esa empresa apareció involucrado en el tráfico de sesenta kilos de cocaína a Madrid.
- Durante cinco meses, distintos actores del oficialismo conocieron o debieron haber conocido lo que ocurría, y no hicieron nada.

Frente a semejante panorama, la Oficina Anticorrupción no hizo absolutamente nada. Apenas insinuó algún pequeño movimiento para abonar la teoría oficial de que la culpa exclusiva correspondía a la Fuerza Aérea. Pero ni siquiera fue a fondo en ese camino.

¿Error? ¿Olvido? ¿O algo más?

Quizá sea injusto apresurarse, pero todo indica que la desaparición de la Oficina Anticorrupción como entidad independiente es una política deliberada del más alto nivel.

El actual jefe anticorrupción es el abogado Abel Fleitas Ortiz de Rozas, ex viceministro de Justicia de este gobierno, es decir, un hombre que llegó al puesto como un miembro del aparato político oficial.

Fleitas fue designado a fines del año pasado, en reemplazo de Daniel Morín, quien había irritado a la Casa Rosada con dos informes que ahora cobran actualidad gracias a la carta en la que María Julia Alsogaray contó cómo funcionaba el sistema de sobresueldos en los maravillosos años de Carlos Menem.

El primer informe de Morín pedía la declaración indagatoria de Martín Redrado en la causa que se le había iniciado por el manejo de dinero negro cuando el actual presidente del Banco Central era titular de la Comisión Nacional de Valores. Aunque los hechos ocurrieron antes de la llegada de Kirchner al gobierno, ese dictamen fastidió al Presidente porque introducía un cuestionamiento serio contra uno de sus hombres clave. El segundo trabajo de Morín fue más abarcativo y describió el camino de los fondos reservados desde la década del noventa hasta el año 2003. Un dato sobresalía: durante su primer año de gobierno, Kirchner había aumentado los fondos reservados más que cualquier otro presidente en cualquier otro de los quince años que lo habían precedido.

Esas dos investigaciones pertenecen, de alguna manera, a la Argentina Año Verde, o a el País en Serio que se postulaba en la campaña electoral: un organismo del Poder Ejecutivo investiga con independencia al gobierno al que pertenece. Durante el gobierno de Fernando de la Rúa, la OA había emitido informes muy sécids no sólo sobre el pasado menemista sino sobre situaciones irregulares de la Alianza, como la que protagonizó Angel Tomietto, el cuitado de Graciela Fernández Meijide en el PAMI, o la concesión irregular de una obra a Basilio Bertiné, cuitado del entonces presidente.

Una cosa son los afiches del "país en serio" y otra el "país en serio".

Al reemplazar a Morín, lo primero que hizo Fleitas fue anular la autonomía de los investigadores de la OA. Antes, cualquier investigador podía iniciar una pesquisa ante una mera nota periodística que despertara sus sospechas. Ahora, ese poder lo concentra Fleitas. Hay, además, investigadores con concurso ganado que no son confirmados en sus cargos porque pertenecen a la "otra" época de la Oficina Anticorrupción.

Cerca de Fleitas hay dos interpretaciones de su conducta. La más desconfiada sostiene que el hombre aplica obediencia necesaria, porque se imagina ministro de Justicia y no va a arriesgarse por un arrebato de independencia de esos que nunca pagan. Otros sostienen que recién está explorando cuáles son los límites y que, tímidamente, con la máxima de las discreciones, camina hacia un sendero independiente. Ojalá tengan razón.

Por lo pronto, Fleitas ha jugado en sus primeros meses un rol similar al que otros funcionarios leales cumplen en la Sigen: lograr que los organismos de control no controlen absolutamente nada.

No es demasiado, pero asegura una buena relación con el Presidente y eso sí, a la larga, paga.

## ¿LOBO ESTÁ?

Abel Fleitas Ortiz de Rozas.

10 | Jueves 28 de abril de 2005

Revista *Veintitrés* (Argentina), 28 de abril de 2005, p. 10.

### ALGUNAS (BREVES) PRECISIONES TERMINOLÓGICAS

Antes de iniciar un recorrido por las diferentes modalidades de intertextualización en que intervienen las marcas de diálogo, conviene distinguir algunos términos que, por su proximidad semántica, pueden acarrear una cierta ambigüedad. Veamos las siguientes oposiciones: dialógico/monológico; dialogal/monologal; diálogo/monólogo. Como muestra claramente Bronckart (1997: 184 y ss.), estas oposiciones remiten a diferentes planos. El primer par de esta serie se sitúa en una problemática de orden epistemológico y corresponde al modo como se asume la producción textual en términos generales: en

<sup>7</sup> Acerca del funcionamiento y valor estratégico de la intertextualización, véase Miranda (2004).

el marco de la concepción dialógica, heredada de Bajtín, toda y cualquier producción lingüística surge orientada hacia un destinatario. Es en esta perspectiva que situamos nuestro trabajo. La segunda oposición –a la que puede agregarse la noción de polilocal– plantea una distinción a nivel del contexto y tiene que ver con la cantidad de agentes de producción; de modo que un texto será dialogal, polilocal o monolocal según la cantidad de sujetos que participan del acto de elaboración. Finalmente, la distinción entre diálogo (o polílogo, según el caso) y monólogo corresponde al plano textual, es decir, al modo de construcción interna del texto, en que se pueden encontrar segmentos dialogados o monologados.

Así, los textos pueden describirse según el modo como hacen intervenir estos dos últimos planos. Los textos que analizaremos a continuación pueden ser considerados monolocales<sup>8</sup> –producidos por un único agente o instancia agentiva– pero ponen en juego construcciones de diálogo, en que hay alternancia de turnos, y es esta particularidad la que nos permitirá observar las marcas de interlocución o diálogo en el proceso de intertextualización.

Por otro lado, conviene recordar que esta distinción entre diálogo y monólogo no es paralela a la oposición entre oral y escrito<sup>9</sup>. De hecho, el soporte no es un parámetro de distinción (o previsión) de estas características de construcción; un texto puede ser oral y monologado (conferencia, noticia de radio...), oral y dialogado (entrevista, consulta médica...), escrito y monologado (artículo científico, decreto...) o escrito y dialogado (conversaciones en salas de *chat*, intercambio de notas entre los alumnos durante una clase...).

## MARCAS DE DIÁLOGO EN EL PROCESO DE INTERTEXTUALIZACIÓN

Es necesario comenzar este abordaje señalando que las marcas de diálogo pueden integrarse en el proceso de intertextualización o no. Sin embargo, es sólo la primera opción la que observaremos aquí. Una característica fundamental de estas marcas cuando participan en el proceso que nos interesa, es el hecho de que aparecen *ficcionalizadas*. Con este término, lo que enfatizamos es que no ocurre actualización en el plano enunciativo, es decir, no existe anclaje directo entre las marcas enunciativas y las coordenadas de tiempo/espacio/sujeto que definen la situación de producción textual<sup>10</sup>. Vamos, entonces, a ver ejemplos de casos en que las marcas interlocutivas se integran en el proceso de intertextualización.

En el anuncio publicitario reproducido en (2), encontramos dos marcadores conversacionales: “*não custa?*”,<sup>11</sup> que es un marcador de final de turno, y “*pois, pois*”,<sup>12</sup> que es un marcador de concordancia emitido por el oyente en un módulo conversacional. En este caso hay intertextualización, pero no se trata de la introducción de un género de texto preciso, sino de la convocación de un rasgo que es transversal a todos los géneros “conversacionales”.

---

<sup>8</sup> Incluso, en el caso probable de que los anuncios publicitarios hayan sido elaborados por un equipo de publicistas, la producción releva de una única instancia agentiva (colectiva).

<sup>9</sup> Sobre la oposición oral/escrito, véase, entre otros, Maingueneau (1998: cap. 6); Bronckart (1997: 186 y ss.); Béguélin (1998).

<sup>10</sup> En otras palabras, esta clase de construcciones corresponde a lo que en el marco del Interaccionismo Sociodiscursivo se denomina como “discurso interactivo secundario” (cf. Bronckart, 1997).

<sup>11</sup> Esta forma integra la siguiente construcción *tag*: “*Telemóveis Nokia a estes preços custa a acreditar, não custa?*”, de modo que el marcador final podría traducirse al español simplemente “¿no?”.

<sup>12</sup> “claro”, “por supuesto”.

TEXTO (2)



NOKIA  
Conectando o Mundo

# Pois, pois.

		
Nokia 3310 Boomerang Mood €99,90	Nokia 5210 Boomerang Adventure €149,90	Nokia 6510 Boomerang Organizer €199,90

Telemóveis Nokia a estes preços custa a acreditar, não custa? **OPTIMUS**

Revista *Xis* (Portugal), 24 de mayo de 2003, contratapa.

TEXTO (3)



Professor, já viu  
o novo Boletim  
Público na Escola?

Os temas  
da actualidade  
na sala  
de aulas.

**PÚBLICO**  
na Escola

Contatos:  
Jornal PÚBLICO  
e-mail: [escolabulletim@publico.pt](mailto:escolabulletim@publico.pt)  
Assessoria Pedagógica  
225 151 000  
(de 17h às 19h)  
Venda de Publicações  
Lisboa  
Loja de Público  
Rua Vitorino  
1009-915 Lisboa  
Porto  
Rua João de Barros, 265  
4150-414 Porto

[www.publico.pt/pubnaesc](http://www.publico.pt/pubnaesc)

Diário *Público* (Portugal), 24 de marzo de 2005, p. 26.

En el anuncio indicado como (3), en cambio, encontramos mayor complejidad en la articulación de los marcadores. Hay marcas verbales, como por ejemplo la forma de tratamiento “profesor” y el enunciado interrogativo. Y también, una marca no verbal: el dibujo de un brazo hacia arriba con un lápiz en la mano. Estos elementos funcionan como marcadores de un género preciso que podemos denominar “interacción en clase”.

#### TEXTO (4)

Substituímos as velas e afinámos o motor... falta mais alguma coisa?

Sim, a factura.

**Com factura, o seu dinheiro vai para onde deve ir.**

Pedir factura é um pequeno gesto com grande importância. Com factura, você sabe que o dinheiro do seu imposto vai para todos nós, em vez de ir direitinho para o bolso de outro. Se todos pensarmos - e fizermos - assim, o Estado consegue arrecadar maior receita e, logicamente, começar a baixar os impostos. Logo, quando todos pagam, todos pagam menos. Por isso, para seu bem e para bem de todos, lembre-se: facturas, todos temos o dever de pedir e a obrigação de dar. A começar por si.

**IMPOSTOS**  
Quando todos pagam,  
todos pagam menos.

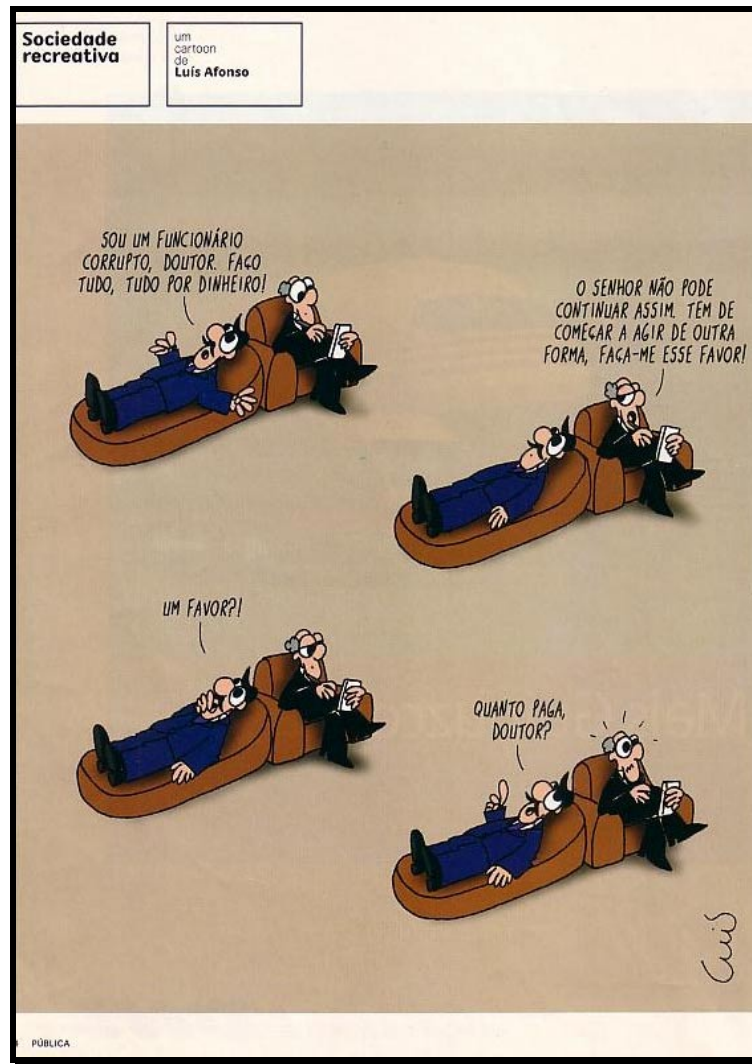
Ministério das Finanças

Revista *Visão* (Portugal), 6 de noviembre de 2003, p. 71.

En el proceso de intertextualización es posible convocar más de un género. Es eso lo que nos muestra el anuncio (4). Veamos los marcadores. Por un lado, la presencia de un par adyacente pregunta / respuesta y el enunciado ritualizado “[falta] mais alguma coisa?”<sup>13</sup>, que en combinación con la fotografía indexan un género conversacional específico: la interacción comercial (en el ejemplo, entre mecánico y cliente). Por otro lado, la tipografía utilizada en la escritura de este diálogo ficcionalizado retoma un género escrito: la factura (o, más precisamente, el ticket). Como vemos, en este caso sólo uno de los géneros convocados incluye marcas de diálogo.

<sup>13</sup> ¿[falta] algo más?

TEXTO (5)



Revista *Pública* (Portugal), 25 de mayo de 2003, p. 4.

Ahora bien, este proceso, que no sólo encontramos en la publicidad o en géneros periodísticos, puede ser *constitutivo* de ciertos géneros.<sup>14</sup> Por ejemplo, la historieta es un género que se construye necesariamente a través de este proceso. O sea, necesita convocar algún otro género para su producción, y con mucha frecuencia, se trata de géneros que incluyen marcas de diálogo. En el texto (5) vemos algunas marcas verbales y no verbales que nos remiten a un género oral y dialogado específico. Las formas de tratamiento interlocutivo (usted y doctor), el tipo de enunciados (autoevaluativos y heteroevaluativos), el desarrollo temático, los elementos icónicos (un hombre recostado en un diván y otro sentado, con un cuaderno de notas), etc. son rasgos que evocan el género “sesión de terapia psicológica”.

Estos géneros escritos que a través del proceso de intertextualización convocan géneros originariamente orales (y, en el caso que nos interesa, dialogados), pueden ser a su

<sup>14</sup> Asimismo, es posible considerar que ciertas marcas de interlocución (por ejemplo, las formas de tratamiento, los verbos en modo imperativo y los enunciados interrogativos) son constitutivas del género anuncio publicitario.

vez objeto de otro proceso de intertextualización. Así, por ejemplo, el anuncio (6) imita un género escrito (la fotonovela), que constitutivamente convoca diversos géneros conversacionales.

### TEXTO (6)

*Diário de Notícias* (Portugal), 1º de marzo de 2005, p. 23.

### A MODO DE CONCLUSIÓN

A través de estos pocos ejemplos es posible observar algunas características de la relación entre el proceso de intertextualización y las marcas de diálogo. En principio, vemos que la sola presencia de los llamados marcadores conversacionales<sup>15</sup> puede ser insuficiente para la identificación de un hipogénero específico. De hecho, en el ejemplo (2), las formas utilizadas pueden evocar tanto una conversación telefónica como cualquier especie de conversación cara a cara. En consecuencia, parece necesario hacer intervenir otra clase de marcas que permitan acotar el número de posibilidades. Eso es lo que se observa en el ejemplo (3), donde las marcas de interlocución (forma de tratamiento y enunciado interrogativo orientado a la segunda persona) se combinan con un marcador no verbal (el dibujo) para aludir sin ambigüedad al género *interacción en clase*.

Retomando (y sintetizando) el recorrido que fuimos construyendo hasta aquí, podemos decir que tal como demuestran los ejemplos, en el proceso de intertextualización las marcas de interlocución o diálogo pueden no indexar un género preciso (como dijimos para el caso del solo empleo de marcadores conversacionales) o pueden indexar sí un género de texto específico. En este segundo caso habrá dos posibilidades: puede tratarse de géneros orales y dialogados –como, por ejemplo, interacción en clase, conversación telefónica, sesión de terapia psicológica, conversación familiar, conversación comercial, entrevista oral, etc.– o puede tratarse de géneros escritos que intertextualizan

<sup>15</sup> Para un estudio de los marcadores conversacionales en portugués, véase Marcuschi (1999: cap. 7).

con marcas de oralidad y de diálogo (como la historieta o la obra de teatro). Esta última posibilidad demuestra, además, que se trata de un proceso recursivo.

Con respecto a las marcas, vimos que éstas pueden ser de orden diversa. Entre las marcas verbales interesará destacar las formas de tratamiento, los marcadores conversacionales, las expresiones ritualizadas, los pares adyacentes prototípicos y los actos de habla, entre otras. Entre las marcas no verbales observadas en soporte escrito se destacan, también entre otras, las fotografías y dibujos, la distribución y secuenciación en el espacio, las líneas, globos y recuadros.

Finalmente, cabe mencionar que el estudio de este proceso permite verificar que las marcas de diálogo pueden ser específicas (aunque no exclusivas) de cada género textual que incluya módulos conversacionales o dialogados. Además, el análisis de este fenómeno permite poner en destaque el hecho de que los diálogos que forman parte de un proceso de intertextualización (como sucede siempre en el caso de los diálogos ficticios, literarios o no) deben ser estudiados en la especificidad que les confiere su participación en este proceso y no como “modelos” de diálogos equivalentes a los que se producen en la sociedad fuera de este proceso (oralmente o por escrito). Es a esta última observación que se refiere Jean-Marie Schaeffer en el artículo “*Texte*” del *Nouveau Dictionnaire Encyclopédique des Sciences du Langage*, a propósito de la perspectiva de análisis textual que identifica bajo el subtítulo de “diferenciación genérica”:

L'absence de prise de conscience de la spécificité générique des textes est notamment responsable du fait que dans nombreuses analyses textuelles censées avoir comme objet l'échange conversationnel, les échantillons d'étude sont tirés de récits littéraires. Or ces dialogues, loin d'être textualisations conversationnelles, sont *représentations* de telles textualisations et leurs principes organisationnels ne sont certainement pas identifiables à ceux que régissent une conversation effective [...] (Schaeffer 1995: 503.)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUCLIN, Antoine (1981): “Reflexions sur les marqueurs de structuration de la conversation” in *Études de Linguistique Appliquée* 44, 88-103.
- BAJTIN, Mijaíl ([1979] 2002): *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BEGUÉLIN, Marie-José (1998): “Le rapport écrit-oral. Tendances dissimilatrices, tendances assimilatrices” in *Cahiers de Linguistique Française* 20, 229-253.
- BRONCKART, Jean-Paul (1997): *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- GENETTE, Gérard (1982): *Palimpsestes*. Paris, Seuil.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1992): *Les interactions verbales*. t. II. Paris, Armand Colin.
- MAINGUÉNEAU, Dominique (1998): *Analyser les textes de communication*. Paris, Dunod.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio (1999): *Análise da conversação*. São Paulo, Ática.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio (2001): “Atos de referência na interação face a face” in *CADERNOS de Estudos Linguísticos* 41, 37-54.
- MIRANDA, Florencia (2004): “Aspectos do cruzamento de gêneros como estratégia discursiva”, in M. A. MARQUES et alii (orgs.): *Práticas de Investigação em Análise Linguística do Discurso*. Braga: Universidade do Minho, pp. 195-211.
- MIRANDA, Florencia; Maria Antónia COUTINHO (2004): “Interaction textuelle et générique: quelques aspects”, in P. MARILLAUD; R. GAUTHIER (orgs.): *L'Intertextualité*. Toulouse, Université de Toulouse-Le Mirail, pp. 343-354.
- MOESCHLER, Jacques (1985): *Argumentation et conversation. Éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris, Hatier-Credif.
- RASTIER, François (2001): *Arts et sciences du texte*. Paris, PUF.



## EL POSICIONAMIENTO INTERSUBJETIVO EN CONVERSACIONES INFORMALES

María Leticia Móccero

Grupo ECLAR, C. de Estudios e Investigaciones Lingüísticas, F. de Humanidades y Ciencias de la Educación,  
Universidad. Nacional de La Plata | Argentina  
[mmoccer@huma.fahce.unlp.edu.ar](mailto:mmoccer@huma.fahce.unlp.edu.ar)

### Resumen

En este trabajo abordamos el estudio de algunos de los recursos utilizados por los hablantes para fijar su posicionamiento interpersonal (*intersubjective stance*) en la conversación informal y su posible efecto sobre el desarrollo de la interacción. El corpus está formado por grabaciones en audio de encuentros verbales sobre temas académicos entre estudiantes universitarios argentinos de entre 20 y 25 años de edad. Desde el marco teórico de la semántica del discurso, en particular la Teoría de la Apreciación (Martin y Rose 2003, White 2003), analizamos las estrategias empleadas por los participantes para adoptar un posicionamiento con respecto a las emisiones evaluativas en la interacción y estudiamos las proyecciones de estas emisiones acerca de la postura de los receptores. El análisis permite observar que los hablantes pueden adoptar diferentes posicionamientos intersubjetivos para lograr sus propósitos comunicativos, y que los receptores –según acuerden o no con las proyecciones efectuadas por los hablantes– pueden, a su vez, utilizar diferentes estrategias interaccionales que les permiten reducir el eventual costo interpersonal del posicionamiento que adopten.

### 1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se aborda el estudio de las estrategias utilizadas para expresar el posicionamiento intersubjetivo adoptado por los hablantes en conversaciones informales y su posible incidencia en el desarrollo de la interacción.

Los encuentros verbales estudiados son interacciones entre estudiantes universitarios de entre 20 y 25 años de edad, de diferentes carreras y facultades estatales de Argentina, que versan sobre temas académicos. En muchos casos los participantes no se conocen, en otros se conocen sólo superficialmente.

Desde el marco teórico de la semántica del discurso, más específicamente la Teoría de la Apreciación (Martin y Rose 2003, White 2003) analizamos la funcionalidad lingüística de algunos de los recursos empleados por los participantes para fijar su posición con respecto a las proposiciones emitidas y efectuar proyecciones acerca del posicionamiento de los receptores, al tiempo que estudiamos las estrategias interaccionales empleadas por los receptores para reducir el eventual costo interpersonal del posicionamiento que adopten, según concuerde o no con las proyecciones efectuadas por los hablantes.

Los recursos analizados incluyen una diversidad de formas y estructuras léxico-gramaticales que han sido estudiadas desde otros marcos de análisis como modalidad, polaridad, intensificación, atenuación, atribución, concesión, etc.

En este trabajo analizaremos las ocurrencias de las estrategias utilizadas para adoptar un posicionamiento intersubjetivo en conversaciones que versan sobre el tema del arancelamiento universitario. Este es un tema controvertido que ha provocado extensos debates en la Argentina. Hay quienes sostienen que el Estado debe garantizar la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos, y por lo tanto la educación debe ser gratuita en todos los niveles. Por otro lado, hay quienes opinan que –dado el estado de la educación pública– los estudiantes universitarios deberían pagar un arancel para solventar los gastos que el estado no puede afrontar.

## 2. MARCO TEÓRICO

### La Teoría de la Apreciación

La Apreciación, que surgió de la lingüística sistémico-funcional (Halliday 1994, Martin 1992 y Matthiessen 1995 entre otros) es un marco teórico que se ocupa de la semántica del discurso, y permite analizar el lenguaje de la evaluación. Esta teoría provee técnicas para efectuar el análisis sistemático de la evaluación y el posicionamiento que operan en textos completos y en grupos de textos. Como sostiene White (2003), atiende a la función social de estos recursos, no simplemente como instrumento para expresar sentimientos y tomar posicionamientos, sino como el medio para comprometerse con valores socialmente determinados y crear alineación o desalineación con los sujetos sociales que defienden estas posiciones.

White sostiene que para describir y explicar la funcionalidad comunicativa de los recursos de la apreciación es necesario considerarlos como fundamentalmente dialógicos o interactivos.

Agrega que por medio de ciertos elementos lingüísticos que se han clasificado como *modalizaciones, atenuaciones, intensificaciones, atribuciones, etc.* la voz del texto actúa principalmente para reconocer, comprometerse o alinearse con respecto a las posiciones que de algún modo constituyen alternativas a las que presenta el texto. Se basa en Bakhtin/Volosinov, para quienes toda comunicación verbal es ‘dialógica’ en el sentido de que escribir (o hablar) siempre implica referirse o retomar de algún modo lo que se dijo antes, y simultáneamente anticipar las respuestas de los lectores/oyentes reales, potenciales o imaginados.

White entiende que el escritor/hablante asume un compromiso con respecto a las proposiciones emitidas y toma un posicionamiento; también construye a su audiencia como en consenso o disenso con esas proposiciones. Según el tipo de estrategia utilizada, si el receptor disiente puede pagar un alto costo interpersonal.

Este autor agrega que el posicionamiento y la actitud son fundamentalmente sociales más que personales, y que cuando los escritores/hablantes adoptan un posicionamiento, cuando construyen para sí una ‘persona’ o identidad, lo hacen comprometiéndose con valores determinados socialmente. Los posicionamientos asociados con una identidad particular construida discursivamente son posicionamientos que se generan interactivamente, que hacen referencia a los valores que operan normalmente en la sociedad. En este enfoque se considera a la modalidad (en su sentido más amplio) como una semántica por medio de la cual la voz textual mapea sus relaciones con las diferentes posiciones de valor que el texto pone en juego.

Para abordar el análisis del corpus nos basaremos en la categorización elaborada por White (*op. cit.*), que tiene en cuenta las diferencias en el modo en que la voz textual se compromete con las voces o puntos de vista alternativos que el texto activa o a los que

hace referencia. Distingue entre las emisiones que no se comprometen con alternativas dialógicas (monoglósicas) y las que sí lo hacen (heteroglósicas). El recurso más importante para marcar el posicionamiento intersubjetivo en las emisiones monoglósicas es la *afirmación categórica*. White además clasifica a las emisiones heteroglósicas en dos grandes grupos: las que abren el espacio a alternativas dialógicas al sostener posiciones y voces dialógicamente alternativas (expansión dialógica), y las que lo cierran al desafiarse o restringir el alcance de las mismas (restricción dialógica).

### 3. EL ESTUDIO

Entendemos que en la interacción verbal, el posicionamiento intersubjetivo adoptado por uno de los hablantes puede tener incidencia sobre las estrategias conversacionales utilizadas por su interlocutor atendiendo a diferentes consideraciones, entre ellas el cuidado de la imagen social (face). Es sabido que este concepto tiene que ver con la dignidad, el valor y la identidad, y se relaciona con el respeto, el honor, el status, la reputación y la competencia. Siguiendo a Goffman (1967), Brown y Levinson (1987) asumen que ‘todos los miembros adultos y competentes de una sociedad poseen (y saben que el otro posee) ‘face’, elemento que definen como ‘la auto-imagen pública que cada hablante reclama para sí’ (1987: 66). Los autores describen a la cortesía como una muestra de preocupación por la ‘imagen social’ (face) propia y de los demás. Sostienen que todos tenemos ‘necesidades de imagen’, y que por lo general los interactuantes tratan de proteger su imagen mutuamente.

El análisis empírico permitió detectar distintos tipos de recursos utilizados por los hablantes para adoptar un posicionamiento intersubjetivo, que se resumen en la Tabla 1.

TABLA 1 (basada en White 2003)

RECURSOS DEL POSICIONAMIENTO INTERSUBJETIVO		
MONOGLÓSICOS	HETEROGLÓSICOS	
<i>Afirmación categórica</i>	<b>Restricción Dialógica</b> <i>Pregunta Retórica</i> <i>Negación</i> <i>Declaración</i>	<b>Expansión Dialógica</b> <i>Consideración de alternativa</i>  <i>Atribución</i>

Analizaremos la ocurrencia de estos recursos en las conversaciones del corpus a fin de determinar el efecto que tienen sobre la co-construcción de la interacción.

#### Recursos monoglósicos

En una de las conversaciones que se analizan, el tema del arancelamiento surge al principio del encuentro.

### Fragmento 1

1 G: Yo soy Giselle xxx, y lo que estaba diciendo del xxx del arancelamiento, resulta que mi novio que va hacer un xxx un postgrado de bioquímica a la universidad de Buenos Aires.

4 M: Sí

5 G: Y los postgrados se cursan de mañana y salen \$ 300.- en la  
6 universidad pública.

7 M: ¿El estudia acá en La Plata?

**8 G: El estudia en la U.B.A, y que ahora para aprenderlas para trabajar y  
9 porque le interesan y porque quiere ser el [mejor profesional]**

10 M: [xxx]

11 G: Tiene que pagar. Entonces, yo creo que xxx hay arancelamiento  
12 encubierto en las facultades..

13M: ¡qué increíble! No sabía nada yo.

(ARD6 Il.16-32)

G hace explícito el hecho de que para realizar un posgrado se pagan \$300 en la ‘*universidad pública*’. (Línea 5-6). Esto puede entenderse como una evaluación negativa, ya que si estuviera simplemente refiriéndose al costo de los estudios sería irrelevante destacar que se trata de la universidad estatal. Consideramos que de este modo se posiciona en contra del pago de aranceles: entiende que si la universidad es gratuita, nada debería cobrarse. La hablante utiliza la *afirmación categórica*, es decir, lo declara en forma absoluta. White sostiene que este recurso generalmente se asocia con conocimientos consensuados, con proposiciones que se consideran generalmente ‘conocidas’ o ‘aceptadas’ en el contexto comunicativo real, y entiende que cuando se suma a la afirmación categórica monoglósica una evaluación negativa, tiene el potencial de construir un sentido de autoridad particular y una relación especial entre el autor y el receptor.

Por medio de la *afirmación categórica* la hablante proyecta un mundo compartido en el que se condena el arancelamiento de la universidad, donde hay consenso social para que ésta sea gratuita. Al presentar el hecho como negociado, no da lugar a alternativas, y su posicionamiento se ve como compartido por la comunidad. Construye así su identidad como ‘a favor de la gratuidad de la enseñanza’, y en cierta forma ‘modela’ la identidad de su interlocutora en el mismo sentido. Sin embargo, sabemos que el tema del arancelamiento no es algo ‘consensuado’ ni ‘aceptado’ sin debate alguno. El hecho de que la hablante elija presentarlo como si lo fuera podría dejar traslucir propósitos de persuasión: cuanto más categórica sea la afirmación, mayor será el costo interaccional para quien pretenda disentir.

### Recursos heteroglósicos

#### *Expansión dialógica*

En la línea 11 del Fragmento 1 encontramos un nuevo cuestionamiento al arancelamiento. El hecho de que alguien ‘*tiene que pagar*’ para completar los conocimientos que no le dieron en la carrera de grado puede interpretarse como una condena al sistema educativo. La selección del adjetivo ‘*encubierto*’ para referirse al arancelamiento puede constituir una evaluación negativa, ya que si el pago de aranceles fuera ampliamente

aceptado no se lo ‘encubriría’. Sin embargo, esta vez G introduce la idea por medio de un recurso heteroglósico: *Incluir (alternativas dialógicas)*. Lo presenta como una opinión personal, es decir considera que pueden existir alternativas. Introduce su opinión por medio de ‘yo creo’, y si bien reitera la posición adoptada con anterioridad, deja abierta la posibilidad de que otras personas sostengan otras posiciones. Sin embargo, si entendemos que el ‘yo creo’ constituye una intensificación de la posición del autor marcada por la formulación del pronombre ‘yo’ cuando podría haberse omitido (Móccero 2002), la emisión puede considerarse como una instancia de Declaración- recurso que, si bien es heteroglósico, tiende a cerrar el espacio a alternativas dialógicas y por lo tanto constituye una *restricción dialógica*. Esta estrategia en cierto modo condiciona la respuesta de M, quien en la línea 13 reacciona ante las aseveraciones de G diciendo ‘*qué increíble*’, con lo cual parece estar de acuerdo en que es negativo que haya arancelamiento. Teniendo en cuenta que más adelante manifiesta estar a favor del mismo, esto puede deberse al hecho de que –dada la fuerza de la afirmación categórica, reforzada por la opinión que cuestiona el arancelamiento en la línea 11– una opinión contraria podría vulnerar la Imagen de Calidad de G, ya que M no consideraría aceptables sus ideas (Spencer-Oatey 2000).

En el fragmento que sigue presentamos una nueva ocurrencia del recurso *Incluir (alternativas dialógicas)*.

#### **Fragmento 4**

- 1 M: Digamos, no me cuesta pagarlo [pero]  
2 G: [yo]  
3 M: El tema, el tema es que, cómo se, cómo se distribuye eso en la  
4 facultad, quién lo maneja  
5 G: Yo lo que pienso con el tema de la, del arancelamiento, una cosa xxx  
6 es como vos decís, cómo se distribuye, y no olvidemos que estos son  
7 xxx corruptos xxx]  
8 H: [xxx]  
9 G: Se perdería [por]  
10 M: [xxx]  
11 G: ahí. Y aparte, eh, que el hecho de.. eh, pasar a pagar un arancel  
12 aunque sea de \$5 por persona, \$5, ya es cambiar enfoque.

(ARD5 Il. 25-32)

En la línea 5, G introduce su opinión –opuesta a la de M- como un punto de vista personal: ‘yo lo que pienso’. De este modo presenta un compromiso heteroglósico con la proposición emitida, ya que admite que pueden existir otras opiniones. En primer lugar produce un acuerdo parcial: concuerda con M en que la distribución de los fondos constituye un problema. De esta forma disminuye el efecto negativo que la toma de posición en contra del arancelamiento puede tener sobre la imagen de M. Por lo menos, hay una parte en la que considera que sus apreciaciones son válidas. Sin embargo, luego vuelve a disentir al emitir su opinión en contra del arancelamiento y refutando la posición de M, quien opina que pagaría una cuota ‘mínima’ de \$10: sostiene que el pago de una cuota menor aún, de \$5, constituiría un cambio en el enfoque, y por lo tanto se opone. Esto puede vulnerar la imagen de calidad de M.

En otro de los encuentros estudiados, el posicionamiento intersubjetivo adoptado por el hablante hacia el tema del arancelamiento es claramente heteroglósico. Introduce su punto de vista por medio de *'creo que'* y *'lo que tengo entendido'*, adoptando un posicionamiento netamente dialógico. La voz textual se representa como considerando posiciones alternativas a la que se hace referencia, lo cual parece indicar que su opinión constituye solamente una de las posibles opciones (expansión dialógica). Utiliza recursos tales como la *atribución (siempre han sido defendidas por los centros de estudiantes- parece que el nuevo gobierno, el nuevo Presidente)*. Finalmente emite su opinión personal: *'personalmente creo que no sería muy bueno'*: por medio de la selección léxica *'personalmente'* presenta su posición como solamente una entre todas las posibles.

- 1 R: arancelamiento oculto, fue muy interesante la pregunta este...  
2 **creo que** lo que se busca con eso es que en la universidad queden las  
3 personas que quieren realmente aprender no y no que ocupen el  
4 lugar de otros que se merecen digamos tener su lugar en la  
5 universidad mm parece, **lo que tengo entendido**. las perspectivas  
6 de arancelamiento al menos siempre han sido defendidas por los  
7 centros de estudiantes. es que no que no suceda. sin embargo parece  
8 que el nuevo gobierno, principalmente el nuevo presidente ha dicho  
9 que en eso este habría una posibilidad de que sí; que se arancele xxx  
10 o sea aunque momentáneamente no se esté proclamando..este  
11 **personalmente creo** que no sería muy bueno.  
12 N: a mí me parece que sí.  
13 R: si.

La expansión dialógica proyectada por R da lugar a que N exprese su opinión, contradiciendo frontalmente a su interlocutor. Es mucho más categórica que Rodrigo en su afirmación y responde a la posición tomada por éste con un *'a mí'* enfático. (Móccero 2002). Esto podría considerarse un acto amenazador para la imagen de R quien, sin embargo, no lo interpreta así: en el próximo turno presta acuerdo.

### Restricción dialógica

Como puede verse en la Tabla 1, entre los recursos Heteroglósicos, además de las estrategias que favorecen la *expansión dialógica*, encontramos las que producen *restricción dialógica*. Entre estas últimas está la Negación. Mediante esta estrategia, que puede observarse en las líneas 1 y 9 del Fragmento 2, G expresa duros cuestionamientos al sistema.

#### Fragmento 2

- 1 G: Pero, que la universidad es gratis también es mentira, **no es gratis**  
2 M: La pagamos con los impuestos [risas]  
3 G: [pero, aparte] de que las pagamos con los impuestos vos tenés que en  
4 ....o sea, tampoco estoy, no estoy pidiendo xxx que el estado me pague  
5 todos los libros y todas las fotocopias que yo voy a usar, no, no estoy  
6 [diciendo eso]

7 M: Claro

**8 G: Lo que tampoco nos creamos que .....este la educación universitaria  
9 en este país es gratuita, no es gratuita**

**10 M: Y que haya un ejemplar de, de libros que son básicos o que no haya 11 ninguno,** eso es tétrico.

11 M: y xxx el problema es cómo se soluciona.....¿**Cómo lo hacés?** Yo,

12 pones tan, te digo **yo no tendría drama** en pagar una cuota mínima, por

13 ejemplo pagar \$ 10 por mes, a mí, → honestamente, por más de que yo

14 trabajo y para mantenerme a mí, para mantenerme, eh.. Digamos, no me

15 cuesta pagarlo [pero]

(ARD6 II.41-49)

G considera que si bien los estudiantes no pagan aranceles, la educación no es absolutamente gratuita, como se pretende hacer creer. Lo hace utilizando la *Negación*, lo que otorga una fuerte carga semántica a la emisión y, por ser un recurso de restricción dialógica, tiende a restringir la libertad de elección de su interlocutora. Este efecto se refuerza por medio de la utilización, más abajo, del *nosotros inclusivo*, (*tampoco nos creamos*) que presenta el punto de vista como compartido.

M se suma a la condena al sistema universitario y expresa su evaluación negativa de la situación por medio de una *afirmación categórica*: ‘eso es tétrico’. En este caso, la hablante no pretende persuadir a su interlocutora, ya que por medio de la evaluación manifiesta acuerdo. El propósito de la afirmación categórica parece ser crear afiliación al presentar la aseveración como compartida, lo que puede ensalzar la imagen de G. Sin embargo, este acuerdo solamente constituye un punto de partida para expresar su verdadera opinión con referencia al arancelamiento universitario, que omitiera con anterioridad, probablemente ante la fuerza de la afirmación categórica de su interlocutora.

Otro de los recursos frecuentemente utilizado para limitar la libertad de elección del interlocutor es la pregunta retórica. Es sabido que cuando alguien formula una pregunta retórica, no espera respuesta. Por eso se considera que este tipo de preguntas constituyen una restricción dialógica. En el Fragmento 2, mediante la pregunta *¿cómo lo hacés?* M enfatiza las dificultades que se presentan para proveer materiales de estudio debido al reducido presupuesto educativo. Esto le da pie para proponer la única solución que ella considera válida: el arancelamiento. Sin embargo, la presenta mediante el recurso heteroglósico de *expansión dialógica*, como una opinión personal, ‘yo no tendría drama’ (l.12), reforzada por la selección léxica ‘honestamente’ (l.13). De esta manera proyecta la factibilidad de que existan otras alternativas, concretamente, de que otras personas sí se opongan al pago. Al no presentarlo como la única opción protege la imagen de su interlocutora, quien –sabemos– se opone firmemente al pago de aranceles en la educación superior. Además utiliza el adjetivo ‘mínima’ con referencia a la cuota, tal vez para reducir el impacto de su aseveración.

#### 4. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos analizado los recursos utilizados para fijar el posicionamiento intersubjetivo aplicados a interacciones verbales.

A diferencia de lo que ocurre en los textos escritos, en los que el escritor ‘modela’ a su audiencia asumiendo un mundo compartido que el lector no tiene oportunidad de confirmar o refutar, los posicionamientos adoptados y las proyecciones efectuadas en la conversación pueden verse afectados –además de por los conocimientos compartidos que el hablante asume con su interlocutor– por las consideraciones relativas a la imagen social propia y del co-participante. En las interacciones estudiadas, los hablantes realizan un cuidadoso trabajo de imagen (Móccero 2004) tendiente a proteger tanto la imagen propia como la del interlocutor. Esto puede influenciar las estrategias seleccionadas por los hablantes para comprometerse con el texto en la co-construcción de la interacción.

#### BIBLIOGRAFIA

- BROWN, P. y S. LEVINSON (1987) *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University.
- EGGINS, S. y D. SLADE (1997) *Analysing Casual Conversation*. London-Washington: Cassell.
- GRANATO, L. (2004) (en prensa) “La Teoría de la Apreciación y la Gestión Interrelacional en el análisis de la interacción verbal”. En: A. HARVEY (comp.) *En torno al discurso: estudios y perspectivas*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- LINELL, P. (1998) *Approaching Dialogue. Talk, Interaction and Contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- MARTIN, J. y D. ROSE (2003) *Working with Discourse*. London: Continuum
- MÓCCERO, L. (2003). “Las selecciones pronominales como estrategias de cortesía”. En: *Actas del Primer Coloquio del programa EDICE*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- SPENCER OATEY, H. (1995) “Reconsidering power and distance”. *Journal of Pragmatics* 26, 1-24.
- SPENCER OATEY, H. (2000) ‘Rapport management: a framework for analysis’. In H. SPENCER OATEY (ed.) *Culturally Speaking. Managing Rapport through Talk across Cultures*. London: Continuum.
- SPENCER OATEY, H. (2002) *Face and the management of rapport*. Publicación electrónica. Department of linguistics, University of Luton, UK.
- WHITE, P. R. R. (2003a) “Appraisal - The language of evaluation and stance”. En: *The Handbook of Pragmatics*. C. BULCAEN (ed.) Amsterdam: Benjamins.
- WHITE, P. R. R. (2003b) “Beyond modality and hedging”. En: *Text* 23, 2, pp. 259-284.



## LA EVALUACIÓN EN EL TEXTO ESCRITO

### LA METÁFORA COMO ESTRATEGIA RETÓRICA

Ana Soledad Moldero

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata | Argentina  
[anamoldero@hotmail.com](mailto:anamoldero@hotmail.com)

#### Resumen

Desde la estilística clásica, las metáforas han sido caracterizadas como recursos lingüísticos que aportan valor estético a los textos, como formas poéticas e imaginativas que exceden el lenguaje ordinario y cuyo propósito es adornar la expresión. Sin embargo, los aportes de Lakoff y Johnson (Lakoff, 1987; Lakoff y Johnson, 1980) revelan un alcance mucho mayor de las expresiones metafóricas en cuanto a su capacidad esencial de conceptualizar la experiencia humana. Diversos estudios del discurso tratan de explicar qué estructuras o entendimientos se generan en el texto a partir de los usos metafóricos y cómo éstos transmiten o refuerzan mensajes en la comunicación. La retórica, concebida como un tipo de discurso instrumental por medio del cual se refuerza o altera la comprensión de una audiencia o interlocutor (Gill y Whedbee, 1997), o la trama social de una comunidad, proporciona un marco para el estudio de la dimensión metafórica del texto desde una perspectiva pragmática. Desde esta perspectiva, y siguiendo el modelo interaccional de análisis de Bolívar (1988, 1994a, 1994b, 1995, 1997) y aportes del discurso crítico y de la ciencia cognitiva, este trabajo investiga cómo se presenta la información evaluativa en un texto editorial. Se observa que la metáfora constituye el recurso retórico sobre el que el editorialista apoya su estrategia argumentativa global y se muestra cómo se articula la evaluación en el lenguaje y en el texto a través de un complejo metafórico que instaura una cognición social tras la cual subyace un control ideológico. En particular, se ve que las cadenas léxicas en el nivel del lenguaje crean construcciones metafóricas que por un lado estructuran el texto coherente y cohesivamente y por otro activan guiones en el lector. Mediante dichos guiones, el editorialista busca dirigir las inferencias del lector para poder negociar con éxito su evaluación. Valiéndose de estrategias retóricas entabla un intercambio lúdico con su lector en donde el valor argumentativo de la metáfora está sustentado en la estructura textual.

#### INTRODUCCIÓN

El estudio de la metáfora ha sido abordado tradicionalmente desde la estilística, que la identifica como un recurso lingüístico capaz de aportar valor estético a los textos. En la visión corriente del concepto las metáforas son tomadas en su acepción clásica de tropo, como formas que suponen usos poéticos e imaginativos que exceden el lenguaje ordinario y cuya función es la de adornar la expresión. De allí que la metáfora sea generalmente considerada como expresión que se refiere a las palabras y no a las ideas o a la acción. Sin embargo, a partir de estudios recientes sobre la metáfora (Lakoff, 1987; Lakoff y Johnson 1980) se demuestra que el alcance de la metáfora en la comunicación es mucho mayor que el de la simple ornamentación de un texto.

Las metáforas caracterizan la estructura de la experiencia humana y nos permiten comprender un dominio de la experiencia a la luz de otro. Según sugieren los autores (Lakoff, 1987; Lakoff y Johnson, 1980), la forma fundamental de comprensión humana

es un proceso metafórico en el que la mente capta un concepto desconocido por comparación o analogía con conceptos ya conocidos. En otras palabras, las definiciones metafóricas tienen la función esencial de conceptualizar la experiencia. Por lo tanto, el lenguaje metafórico de un texto presenta visiones particulares de la realidad al estructurar la comprensión de una idea en función de otra comprendida anteriormente, y en ese sentido le da forma a la experiencia humana.

Diversos estudios del discurso tratan de explicar qué estructuras o entendimientos se generan en el texto a partir de los usos metafóricos y cómo éstos transmiten o al menos refuerzan mensajes en la comunicación. Las estructuras y sistemas lingüísticos del discurso ordenan y dan sentido a la experiencia humana (Foucault 1972), es decir, el modo en que hablamos del mundo afecta la forma en que lo comprendemos o “vemos”. La retórica, concebida como un tipo de discurso instrumental, por medio del cual se refuerza o altera la comprensión de una audiencia o interlocutor, o la trama social de una comunidad, proporciona un marco para el estudio de la dimensión metafórica del texto desde una perspectiva pragmática. Así tomado, el texto retórico responde o interactúa con temas y problemas de la sociedad y lleva a cabo una acción o cambio en ella. Desde esta visión interaccional de la argumentación, se busca identificar y analizar las estructuras textuales para determinar cómo operan para crear entendimientos, objetar formas particulares de ver el mundo e incluso desestimar o silenciar a ciertas personas o puntos de vista (Gill y Whedbee 1997).

Dentro de un enfoque interaccional de análisis, este trabajo se propone investigar cómo se presenta la información evaluativa en un texto editorial. Se intentará ver que la metáfora constituye el recurso retórico sobre el que el editorialista apoya su estrategia argumentativa global y dar cuenta de cómo se articula la evaluación en el lenguaje y en el texto a través de construcciones metafóricas.

## 1. MARCO TEÓRICO

Desde la perspectiva interaccional de análisis del discurso el texto se concibe como la manifestación lingüística de la interacción verbal entre dos participantes o interlocutores que negocian información y evaluaciones. El texto escrito es a la vez un proceso, en el que se crean e interpretan significados, y un producto, identificado como tal por sus características propias, definidas por un contexto social determinado, y cuya función social está fijada por convenciones socioculturales. En el caso del texto editorial, dicha función consiste en comentar y evaluar acontecimientos nacionales o internacionales con vistas a ofrecer sugerencias y recomendar formas de acción política y gubernamental (Bolívar 1988, 1994a, 1994b, 1995, 1997).

La función evaluativa en el discurso se lleva a cabo en dos niveles que es importante distinguir: a nivel del lenguaje y a nivel del texto (Bolívar 1988, 1994b). A nivel lingüístico, la estructura del lenguaje refleja la visión del mundo del escritor/ editorialista, sus experiencias, sus sentimientos y la interpretación que hace de los acontecimientos que dan lugar al texto editorial. Pero a su vez, a través del uso que hace del lenguaje, el escritor proyecta en el lector su propia forma de ver el mundo y restringe las representaciones de éste al predisponerlo a construir una visión del mundo y de los hechos condicionada a partir de las interpretaciones de las opciones lingüísticas que le presenta.

Desde una perspectiva experiencialista, la metáfora, como forma de conceptualizar la experiencia humana y modo de hablar de ella, cumple un papel fundamental en la construcción de la realidad. La metáfora impregna no sólo el habla cotidiana sino también el

pensamiento y la percepción humanos (Lakoff, 1987; Lakoff y Johnson 1980) y se convierte entonces en un recurso socio-cognitivo en el que los actores sociales basan su práctica discursiva y a través del cual mediatizan el vínculo entre el texto y la sociedad (van Dijk 1985, 1991, 1993). Este proceso conlleva, así, una forma de control social que subyace el control ideológico que ejercen los medios de comunicación masiva, en los cuales la información evaluativa tiene como meta cambiar actitudes (Fowler 1979, Kress y Hodge 1979, 1993).

Estos fenómenos discursivos que se dan en la interrelación del contexto social con los propósitos sociales y las ideologías desempeñan un papel central en el proceso de crear y dar forma a los textos (Bolívar 1997). Precisamente, la evaluación en el texto se asocia con la posición y organización de la información en el texto escrito (Winter 1977, Hoey 1983) y con su función en el discurso. La evaluación estructura el texto prospectivamente a medida que el escritor negocia significados, compromisos y visiones de mundo con su lector óptimo en una interacción en la que busca la aceptación de la visión de “la realidad” que le propone (Tadros 1981, Bolívar 1988, 1994b).

Las consideraciones expuestas acerca de la información evaluativa remiten así a los dos planos de análisis que propone el modelo interaccional (Bolívar 1988, 1994b) para la descripción del texto escrito: el plano autónomo y el plano interaccional. El plano autónomo, de naturaleza principalmente semántica, relaciona el texto con los procesos textuales (sintácticos, léxicos y semánticos) que registran la experiencia, mientras que el plano interactivo, fundamentalmente pragmático, relaciona el texto con los participantes en la dimensión social. Así, el texto se estructura en torno a un proceso de organización prospectiva en el que los participantes (reales o imaginarios) desarrollan mensajes y negocian significados en la interacción a partir de la creación de patrones retrospectivos que les permiten interpretar la instancia de discurso registrada (Sinclair 1980, Bolívar 1988, 1994a, 1994b).

De este modo, el texto o parte de él simultáneamente va dando lugar a representaciones, relaciones e identidades (Fairclough y Wodak 1997) a medida que los interlocutores construyen y reconstruyen sus experiencias y argumentos acerca de los fenómenos y acontecimientos. Este enfoque -vale la pena apuntar- concuerda con la teoría funcional sistémica (Halliday 1985, 1994) según la cual aun las cláusulas individuales del texto funcionan simultáneamente en el nivel ideacional para crear representaciones de la realidad, en el nivel interpersonal para construir relaciones sociales y en el nivel textual al hacer de las partes de un texto un todo coherente.

## **2. METODOLOGÍA**

### **2.1. Procedimientos generales**

#### **2.1.1. Objetivo**

El propósito de este trabajo es analizar un texto editorial desde el plano autónomo y desde el plano interactivo para tratar de descubrir las evidencias lingüísticas de estructuras y estrategias discursivas que presentan la evaluación. Mediante un análisis de tipo descriptivo se intentará establecer cómo el editorialista evalúa en el plano del lenguaje por medio de construcciones metafóricas y transporta dichos constructos a la evaluación en el texto potenciando así su fuerza argumentativa.

### 2.1.2. Corpus

La muestra seleccionada para el estudio consiste en un texto editorial aparecido en la revista “*Veintitrés*”<sup>1</sup> del jueves 24-08-00, firmado por su editor y director, el periodista Jorge Lanata, y que lleva por título “*Si este pasillo hablara*”. El texto constituye una instancia de discurso argumentativo con gran contenido de oralidad donde convergen además discursos dialogales como estrategia retórica. Cabe mencionar el carácter original y no convencional del periodista editor de la revista, el cual se evidencia en el editorial por la transgresión de las pautas formales y convenciones estilísticas y tipográficas para el género.

La revista donde se publica el editorial es un semanario de actualidad política dirigido a un público ABC1. El lector óptimo pertenece al grupo de adultos y adultos jóvenes de ambos sexos de clase media educada, informados y comprometidos con los temas sociales, políticos y económicos nacionales. No todos los números incluyen un editorial y, aunque el patrón de publicación no ha sido estudiado exhaustivamente a lo largo de suficientes números, la aparición estaría determinada por la trascendencia o el alcance de la noticia.

El editorial que es materia de este análisis fue publicado en ocasión de un escándalo político que se desató el 18-08-00 en los niveles más altos del Gobierno Nacional, y que al tomar estado público tuvo enormes repercusiones en la prensa, en la sociedad y en los círculos políticos, y acabó por motivar la renuncia del Vicepresidente de la Nación. La noticia de origen daba cuenta de un anónimo que denunciaba un soborno de diez millones de dólares a senadores nacionales por parte del Ejecutivo para lograr la aprobación en la Cámara de leyes controvertidas, entre otras, la reciente Ley de Flexibilización Laboral. El impacto de la denuncia revelada por el Vicepresidente se debió al hecho de que por primera vez se ofrecían pruebas desde el ámbito oficial de la corrupción tantas veces sospechada por la opinión pública y denunciada por la prensa y la oposición, junto con la posibilidad cierta de iniciar los procesos judiciales correspondientes. Más aun, cuando la denuncia involucraba al Poder Ejecutivo y al mismo Presidente de la Nación de un régimen con sólo nueve meses de ejercicio y cuyo lema de campaña había estado basado en la lucha contra la corrupción (imperante durante el régimen anterior).

### 2.1.3. Los actores sociales en la noticia

Para comprender el alcance de la información evaluativa del editorial se hace necesario tener conocimiento acerca del contexto social de referencia, particularmente del trasfondo político que subyace el texto. Por ello es imprescindible estar familiarizado con los antecedentes de los distintos actores sociales que se mencionan y con las posiciones que ocupan en la trama contextual aludida en el texto.

El partido gobernante llega al poder en diciembre de 1999 como producto de una alianza entre el Partido Radical y el Frepaso, establecida hacia fines de la administración anterior, y cuyo objetivo principal fue sumar fuerzas para lograr competir efectivamente contra el Partido Justicialista, tradicionalmente mayoritario. Así conformada, la Alianza se constituye en el partido oficial de gobierno. El Poder Ejecutivo Nacional a la fecha del editorial está conformado por:

---

<sup>1</sup> *Veintitrés*. Jueves 24 de agosto de 2000. Año 3. Número 111. Buenos Aires, Argentina.

- el Vicepresidente de la Nación, Carlos Álvarez, también aludido por su sobrenombre, “Chacho”, líder del Frepaso
- el Presidente de la Nación, Fernando De la Rúa, líder del Partido Radical.

Otros actores sociales en la noticia son:

- el Ministro de Trabajo, Alberto Flamarique, de extracción frepasista.
- el juez “que centralizaría las denuncias”, Carlos Liporaci, aludido pero no mencionado, sumamente discutido por sus vinculaciones con el poder menemista.
- Moneta, banquero y financista asociado a intereses del menemismo y complicado en una escandalosa causa de lavado de dinero durante la administración anterior.
- “Graciela”, Graciela Fernández Meijide, dirigente del Frepaso y Ministro de Acción Social a la fecha.
- Fernando De Santibáñez, Jefe de la SIDE (Secretaría de Inteligencia del Estado).
- Carlos Saúl Menem, ex Presidente de la Nación y líder del Partido Justicialista; gobernó entre julio de 1989 y diciembre de 1999.
- Augusto Alasino, Senador nacional por la provincia de Entre Ríos y Presidente del Bloque Justicialista del Senado.

#### **2.1.4. Reseña de contenido**

El contenido del texto se resume a continuación:

- a) El periodista introduce a los actores sociales de la noticia y describe las circunstancias en que se “oficializa” la denuncia anónima
- b) Especula sobre la verosimilitud de la denuncia y presenta cuatro hipótesis sobre las posibles motivaciones políticas de los distintos actores sociales en la trama de la denuncia. Las dos primeras proceden de trascendidos y las otras dos, derivadas de las anteriores, se presentan como sus propias deducciones. Todas son evaluadas sucesivamente y rechazadas
- c) Plantea una quinta hipótesis original a la que adhiere tímidamente y evalúa positivamente
- d) Introduce una sexta “hipótesis” lúdica para desestimar la pertinencia de sus especulaciones anteriores y expresar su evaluación crítica acerca del accionar corrupto de la clase política.

## **2.2. Procedimientos específicos**

### **2.2.1. Unidades de análisis**

Se tomaron las siguientes unidades de análisis:

a) la tríada (Td) (Bolívar 1988, 1994a, 1994b, 1997), que por ser una unidad semántica y pragmática permite articular las dos dimensiones del texto. La tríada es una estructura semántica ya que tiene un contenido, un tópico, y a su vez pragmática, porque tiene una función en el discurso. Consiste de tres elementos denominados turnos (Tn) (Sacks, Schegloff et al, 1974), a saber, Iniciación (I), Seguimiento (S) y Cierre (C).

b) el turno (Tn) (Bolívar 1988, 1994a, 1994b, 1997), que es la unidad estructural mínima de la tríada y cuya función es la de expresar una posición mínima en el discurso. Los turnos están constituidos por una o más oraciones ortográficas y se identifican por un mismo modo y modalidad. Cada tipo de turno, a saber, I, S y C, desempeña una función diferente en la tríada. El turno I introduce el tópico y una posición mínima; el turno S mantiene el tópico y responde a la posición introducida por I; el turno C concluye el tópico introducido por I y cierra el ciclo modal. El turno C tiene la doble función de evaluar la información que presentan I y S y completar el ciclo comunicativo de la tríada.

c) Las cadenas léxicas que, al ser relaciones semánticas esenciales en la cohesión textual (Halliday y Hassan 1976, 1990, Hoey 1991) proveen señales lingüísticas de la organización del texto como totalidad. Permiten identificar los tópicos y establecer qué tipo de guiones (scripts) (Schank y Abelson, 1977, Riesbeck y Schank 1978)/ escenarios (Sanford y Garrod 1981) se crean en el texto para generar inferencias o activar esquemas en el lector

d) Las estrategias retóricas, puesto que a través de su función instrumental de persuadir mediatizan las representaciones creadas en el texto y por tanto permiten articular la evaluación en el lenguaje con la evaluación en el texto. Las categorías de estrategias que se analizarán corresponden a la dimensión retórica de la metáfora, a saber:

- I. el absurdo o contrasentido
- II. los interdiscursos lúdicos
- III. los ecos lúdicos
- IV. las dramatizaciones

### 2.2.2. Método

Se llevaron a cabo los siguientes pasos:

- a. Transcripción del texto y división en oraciones ortográficas según se definen en el modelo de Bolívar
- b. Identificación de la estructura del texto como artefacto (Bolívar 1988) y sus partes constitutivas, a saber, movimientos (Mv), tríadas (Td), turnos (Tn), oraciones ortográficas (O)
- c. Enumeración y codificación de los distintos elementos
- d. Determinación de los tipos de Mv, Td, y Tn y de sus funciones
- e. Rastreo de las cadenas léxicas

- f. Identificación de las construcciones metafóricas. Siguiendo a Lakoff y Johnson (1980), se utilizará el concepto de metáfora en sentido amplio para incluir: metáfora propiamente dicha, símil, personificación, metonimia e iconización (valor metafórico de la sintaxis).
- g. Determinación de los tópicos
- h. Identificación de la dimensión retórica de la metáfora
- i. Relación entre las estrategias retóricas y la evaluación presentada a nivel de las tríadas especialmente a través del turno evaluador
- j. Vaciado de los datos en cuadros o matrices

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. El texto como artefacto

Al aplicar el modelo de análisis de Bolívar (1988, 1994b) se encontró que el editorial consta de dos movimientos, uno de tipo A y otro de tipo B. El movimiento A describe las circunstancias en que se dieron los acontecimientos, o sea el mundo de lo real, y el movimiento B presenta las especulaciones del editorialista acerca de la verosimilitud de la denuncia, plantea diferentes hipótesis explicativas, es decir, describe un mundo posible, y concluye con su evaluación crítica de la corrupción en el Senado y de la situación descrita en A, lo cual constituye también la evaluación del texto como artefacto. Se vio asimismo que el comienzo de cada uno de los movimientos coincide con el comienzo de párrafos ortográficos.

El movimiento A está precedido por una tríada de organización de un solo turno que anuncia el sumario de los hechos. El movimiento A consta de una tríada de situación (Si) que introduce los actores sociales de la noticia y describe las circunstancias de la denuncia, y cuyo patrón de organización en turnos es I S C. A dicha tríada le sigue una segunda tríada de organización que constituye la señal textual que articula el movimiento A con el B, donde el editorialista pasa a presentar sus hipótesis.

Dentro del movimiento B se identificaron seis tríadas de contenido con un patrón Si D R Si D R, cinco de ellas con tres turnos, a saber, I S C y una con cinco turnos, I S I S C. La primera tríada de situación Si introduce las implicancias de la denuncia para los distintos actores sociales y plantea la trama de responsabilidades en los hechos denunciados, en particular las motivaciones del Vicepresidente en hacer público el anónimo, dado que éste necesariamente implica al Presidente de la Nación. Esta apreciación se evidencia en el turno C, que es el que cierra la tríada y concluye el ciclo informativo donde el periodista negocia su evaluación. La siguiente tríada D desarrolla la primera hipótesis acerca de los motivos del Vicepresidente en implicar al Presidente, atribuyéndolos a la crisis en las relaciones entre ellos. Esta hipótesis es apoyada por medio de la explicación suministrada por los hombres del partido radical, y se hace explícita en la evaluación parcial del turno evaluador C. A continuación se presenta otra hipótesis que especula sobre la reacción de Álvarez, la que constituye el tópico de la primera tríada de recomendación R del movimiento. Aquí se explican los hechos en el marco de la confrontación entre Álvarez y De Santibáñes con respecto a informaciones de la SIDE sobre irregularidades en la vida matrimonial de Álvarez, hipótesis que estaría reforzada por las aseveraciones de dos contactos del periodista, quienes niegan el soborno.

La siguiente tríada Si admite provisoriamente las explicaciones presentadas –que apoyarían la deducción de la falsedad de la denuncia–, descarta dos posibles hipótesis más pero insiste en que aun así, alguien se beneficia con ella. El turno de cierre C que plantea el acertijo constituye dicha evaluación. La segunda tríada de desarrollo D corresponde a la explicación a la que adhiere el periodista. Esta tríada tiene un patrón I S I S C y es a través de una interacción dialogal con un informante imaginario que el editoralista evalúa positivamente la hipótesis presentada. Finalmente, la última tríada de recomendación R presenta una especulación lúdica para ofrecer su evaluación acerca de la corrupción de los legisladores en general, independientemente de la verdad o falsedad de la denuncia. Así desplaza el tópico hacia la situación imperante en el Congreso desde su reapertura en 1983 y acusa a todos los actores políticos involucrados no sólo de corruptos sino también de hipócritas. De esta manera, esta tríada funciona también como evaluación dentro del movimiento y del artefacto en su totalidad.

A continuación se esquematiza la estructura del texto según el modelo y de acuerdo con la descripción presentada. En el CUADRO I se muestran los movimientos, se clasifican las tríadas según su tipo, función y patrón de organización, y los turnos evaluadores según el tipo con sus correspondientes señales lingüísticas.

El texto completo se transcribe a continuación del CUADRO I, codificado según el modelo. La numeración entre paréntesis corresponde a las tríadas de contenido. Sólo éstas se enumeraron para su referencia en el análisis.



**CUADRO 1: TEXTO ARTEFACTO**

MV	TR	TIPO	FUNCIÓN	TN	TIPO DE TN EVALUADOR	SEÑALES LINGÜÍSTICAS	O
	Org	de organización	Organizar el discurso	Org		(La noticia podría) resumirse	1
A	Si (1)	de contenido	Informativa	I	Profecía	Salga - empaten - subjuntivo (refiere al futuro)	2
				S			3 4 5
				C			6
	Org	de organización	Organizar el discurso	Org		A saber	7
B	Si (2)	de contenido	Informativa	I	Conclusión - (comentario informativo)	es - presente (nueva información que evalúa los Tn precedentes)	8
				S			9
				C			10
	D (3)	de contenido	Informativa	I	Conclusión - (comentario informativo)	se persignan - presente (nueva información que evalúa los Tn precedentes)	11
				S			12
				C			13
	R (4)	de contenido	Informativa	I	Conclusión/ Resultado lógico	dijo - ayer - pasado	14
				S			15
				C			16 17
	Si (5)	de contenido	Elicitativa	I	Conclusión/ Resultado lógico	Y - entonces - favorece - presente	18
				S			19 20
				C			21 22
	D (6)	de contenido	Informativa	I	Conclusión - (comentario informativo)	es - presente (nueva información que evalúa los Tn precedentes en la Tr)	23
				S			24
				I			25
				S			26 27
				C			28 29 30
	R (7)	de contenido	Informativa	I	Conclusión/ Resultado lógico	Y - ahora (resultado temporal)	31 32
				S			33
				C			34

**TRANSCRIPCIÓN DEL TEXTO COMPLETO**

M	Td	Tn	O	Si este pasillo hablara	
	<b>Tror</b>	<b>I or</b>	<b>1</b>	Si se obviarán los nombres propios, la noticia podría resumirse así:	
<b>A</b>	<b>Si (1)</b>	<b>I</b>	<b>2</b>	El vicepresidente de la Nación leyó, ante un grupo de legisladores, un anónimo en el que se acusa al Presidente de haber comprado votos en el Senado.	
			<b>S</b>	<b>3</b>	Uno de los operadores de dicho ilícito es, a la vez, mano derecha del propio vicepresidente y ministro de Trabajo.
				<b>4</b>	El juez que centralizaría las denuncias sobre el punto, que ya suman seis, es el mismo magistrado que decidió, mientras reemplazaba por vacaciones al juez titular, levantar el pedido de captura de Moneta en menos de veinticuatro horas.
				<b>5</b>	El anónimo, vale la pena recordar, fue encontrado en uno de los pasillos del Congreso, tirado en el piso.
		<b>C</b>	<b>6</b>	Que alguien salga indemne de este juego es tan difícil como que dos países empaten una guerra.	
	<b>Tror</b>	<b>I or</b>	<b>7</b>	A saber:	
<b>B</b>	<b>Si (2)</b>	<b>I</b>	<b>8</b>	Al “oficializar” el anónimo con su lectura pública, Chacho también dispara contra su mano derecha, Flamarique	
			<b>S</b>	<b>9</b>	(recuérdese que ya tuvo problemas con su mano izquierda: Gracielita)
		<b>C</b>	<b>10</b>	Es imposible pensar la verosimilitud de la denuncia excluyendo la participación del Presidente, a menos que se sostenga que ya De Santibañes como Flamarique coimearon con dinero de sus propios ahorros.	
	<b>D (3)</b>	<b>I</b>	<b>11</b>	Mientras se alaban en público por su honestidad, Chacho y De la Rúa atraviesan su –hasta ahora– más seria crisis:	
			<b>S</b>	<b>12</b>	hay quienes aseguran que el vice ha llegado, incluso, a ignorar los llamados telefónicos del Presidente.
			<b>C</b>	<b>13</b>	“Chacho esta descompensado”, se persignan los radicales.
	<b>R (4)</b>	<b>I</b>	<b>14</b>	Los que encuadran esta batalla dentro de la guerra Chacho–De Santibañes sostienen otra teoría:	
			<b>S</b>	<b>15</b>	que Álvarez, preocupado por una campaña difamatoria con datos de su pasado personal, decidió adelantar el golpe.
			<b>C</b>	<b>16</b>	Si hubiésemos pagado –me dijo ayer uno de los hombres más cercanos al Presidente– no habría salido la ley de mierda que salió.
				<b>17</b>	“Demasiado caro para una ley así”, opinó en reserva un “tasador” de la labor parlamentaria.
	<b>Si (5)</b>	<b>I</b>	<b>18</b>	¿Pues entonces quién lo tiene?	
			<b>S</b>	<b>19</b>	La hipótesis del General González es más que inviable:
				<b>20</b>	La de un Fuji–Chacho cerrando el Congreso también lo es.
			<b>C</b>	<b>21</b>	¿Y entonces?
				<b>22</b>	¿A quién favorece esta denuncia que no favorece a nadie?
	<b>D (6)</b>	<b>I</b>	<b>23</b>	¿A Menem?	
			<b>S</b>	<b>24</b>	No lo escucho, dígallo más alto ...
			<b>I</b>	<b>25</b>	¿A Menem?
<b>S</b>				<b>26</b>	Ah ... ejem ... bien.
<b>C</b>			<b>27</b>	Sí, sssí podría ser, a ver:	
			<b>28</b>	es una especie de carambola doble:	
	<b>29</b>	contra Alasino, contra el Gobierno y entre ellos a la vez.			
<b>R (7)</b>	<b>I</b>	<b>30</b>	Sssí, podría ser.		
		<b>S</b>	<b>31</b>	O quizás hayan comenzado a hablar los pasillos del Congreso.	
			<b>32</b>	Y de ser así, lo mejor para la mayoría de los legisladores sería darse a la fuga.	
		<b>C</b>	<b>33</b>	Porque aun cuando esta denuncia resultara falsa, la mayor parte de las leyes que desde 1983 en adelante tropezaron en el recinto fueron destrabadas con ATN, pasajes, vacantes estatales, promesas inciertas, cargos políticos y plata en efectivo.	
			<b>34</b>	Y ya los que pagaron, como los que cobraron, como los que vieron pagar y los que vieron alternados del modo más democrático posible, son los que ahora ponen los ojos en blanco carmelita descalza.	

### 3.2. Las cadenas léxicas

Seguidamente se identificaron las cadenas léxicas mediante las cuales se crean las representaciones metafóricas del texto, las que fueron categorizadas como metáforas “lúdica”, “bélica”, “mercantil”, “religiosa”, “criminal” y “del informante”. Las señales léxicas encontradas se muestran en el siguiente cuadro:

**CUADRO 2: CADENAS LÉXICAS**














TRÍADA	O	CADENA LÉXICA	TIPO DE REPRESENTACIÓN METAFÓRICA
(1)-(2)-(5)-(6)	6 10 19 20 28	juego - empaten - participación - General González - Fuji-Chacho - carambola doble	metáfora lúdica
(1)-(2)-(3)(4)-	5 6 8 9 11 14 15	tirado en el piso (como un artefacto explosivo) - salga indemne - guerra - dispara - problemas - crisis - batalla - guerra - campaña	metáfora bélica
(1)-(2)-(4)-(7)	2 3 10 16 17 33 34	comprado (votos) - operadores - dinero - (propios) ahorros - pagado - (demasiado) caro - tasador - plata en efectivo - pagaron - cobraron - pagar - cobrar	metáfora mercantil
(3)-(7)	11 13 34	(se) alaban - (se) persignan - ojos en blanco (como las imágenes de los santos) - carmelita descalza	metáfora religiosa
(1)-(2)-(4)-(7)	2 3 4 10 15 31 32	(se) acusa - ilícito - denuncias - juez - coimearon - difamatoria - pasado personal - (adelantar) el golpe - comenzado a hablar (como un reo) - darse a la fuga	metáfora criminal
título (1)-(2)(6)-(7)	título 2 5 8 10 24 31 33	(pasillo) hablara - anónimo - anónimo - pasillos del Congreso - (tirado) en el piso - anónimo - denuncia - (no lo) escucho - dígallo (más alto) - (comenzado a) hablar - pasillos del Congreso - denuncia	metáfora del informante

Como surge de la matriz precedente, los significados metafóricos creados por las cadenas léxicas se estructuran a lo largo de varias tríadas aportando coherencia y cohesión al discurso. En particular, de las seis metáforas identificadas, cinco de ellas –las metáforas lúdica, bélica, mercantil, criminal y del informante– se construyen a lo largo de cuatro tríadas cada una; la restante –la metáfora religiosa– aparece en dos de las tríadas.

### 3.3. Las construcciones metafóricas

A continuación, se rastreó la estructuración del complejo metafórico a partir de las asociaciones que las metáforas generan, activando guiones en el lector. Se intentó ver así la interrelación de las diferentes representaciones metafóricas en un todo coherente construido sobre la base de metáforas articuladas en redes y sus vinculaciones (“entailments”) literales o metafóricas. La información se expresa el cuadro que sigue:

**CUADRO 3: GUIONES (“SCRIPTS”)**

CONSTRUCCIÓN METAFÓRICA	REPRESENTACIONES GENERADAS POR LAS CONSTRUCCIONES METAFÓRICAS	RELACIÓN EN EL COMPLEJO METAFÓRICO
<b>Metáfora lúdica (la política es un juego)</b>	El juego es: -una actividad de niños -una actividad inocente -una actividad buena -el juego divierte En el juego: -hay participantes -los participantes toman roles irreales -los participantes entablan diálogos -los objetos cobran vida -hay repeticiones incrementales -hay elementos absurdos o contrasentidos -se gana, se pierde ( o se empata) -hay oponentes -se trata de ganar -se tienen estrategias	 Metáfora religiosa   Metáfora del pasillo informante   Metáfora bélica
<b>Metáfora bélica</b>	En la guerra -se lucha por el poder -hay enemigos y aliados -se gana y se pierde -se hacen campañas -se ataca y se defiende -se toman posiciones Hay guerras civiles y entre facciones Hay guerras de pandillas, de mafiosos -las pandillas defienden sus territorios -delinquen por el poder económico -se enriquecen ilícitamente	 Metáfora lúdica   Metáfora criminal   Metáfora mercantil
<b>Metáfora mercantil</b>	En el comercio se compra y se vende -las transacciones se hacen en dinero -se cobra y se paga -se usan estrategias para negociar -las negociaciones se ganan o se pierden -hay negocios sucios -hay comercio al margen de la ley -la policía combate el comercio ilícito -se usan informantes para descubrirlo	 Metáfora bélica  Metáfora criminal  Metáfora del informante
<b>Metáfora religiosa</b>	Lo santo es bueno y es claro -es inocente y sin malicia -es aceptable y deseable en la sociedad	 Metáfora lúdica
<b>Metáfora criminal</b>	La delincuencia se organiza para cometer delitos -buscan el enriquecimiento ilícito -se mueven secretamente -hay informantes infiltrados entre ellos	 Metáfora mercantil  Metáfora del informante
<b>Metáfora del o informante</b>	Los informantes -dan información sobre delitos -dan información extraoficial -trabajan desde el anonimato -su identidad es secreta -ayudan la policía a descubrir a delincuentes -revelan lo oculto	 Metáfora criminal

El análisis del complejo metafórico en el texto permite ver cómo la metáfora se construye espacialmente en dos escenarios: un ámbito público y declarado, dominado por la metáfora del juego, cuya inocencia se exalta a través de la metáfora religiosa, y un ámbito oculto, no declarado y secreto donde el juego toma visos de confrontación bélica y donde confluyen las motivaciones económicas y el accionar delictivo, aludidos por la metáfora mercantil y la metáfora criminal respectivamente. La metáfora del informante personifica a la voz de la denuncia, y el pasillo se constituye en el portador de la verdad, en el mediatizador entre el ámbito público, oficial, y el ámbito secreto, no oficial. Así, el anónimo que fue “encontrado en uno de los pasillos del Congreso tirado en el piso” (O 5), como un artefacto explosivo, es el elemento que desencadena y descubre la guerra franca, y así los distintos protagonistas de los acontecimientos son desenmascarados ante la opinión pública. Además, el uso de tipografía especial (ver el cambio en el tamaño de fuente en la copia del original) es un recurso adicional utilizado por el editoria- lista para sugerir que el informante [el pasillo] le habla en secreto al periodista.

Esta interpretación se sustenta en la identificación de cadenas léxicas que relacionan el ámbito público y el ámbito privado y cuya articulación es proporcionada por la metáfora del informante.

**CUADRO 4: RELACIÓN ENTRE LO PÚBLICO Y LO PRIVADO**

TRÍADA	O	CADENA LÉXICA REFERIDA AL ÁMBITO PÚBLICO	METÁFORA DEL INFORMANTE	CADENA LÉXICA REFERIDA AL ÁMBITO PRIVADO
(1)	2	ante un grupo de legisladores	leyó - anónimo	anónimo
	5		anónimo - pasillos del Congreso -	anónimo - tirado (en el piso) -
(2)	8	“oficializar” - su lectura pública - en público -	anónimo	anónimo
	10		la denuncia	
(3)	11	se alaban - en público	(hay) quienes aseguran	
	12			ignorar (los llamados)
(4)	16		me dijo	
	17		opinó (en reserva)	en reserva
(6)	24	(más) alto	(no lo) escucho - díga- lo - (más) alto	(no lo) escucho
(7)	31	(comenzado a) hablar	los pasillos (del Congreso)	
	33	(denuncia) resultara	(esta) denuncia	
	34			(los que) vieron (pagar) - (los que) vieron (cobrar)

Como se ve en el cuadro, salvo la tríada (5) (elicitativa de situación), todas las tríadas del texto contienen colocaciones léxicas que relacionan el escenario público con el privado a través de elementos que aluden a la metáfora del pasillo informante.

De esta manera se comprueba que las elecciones léxicas están determinadas por el propósito discursivo. Los significados ideacionales de la lexicalización le permiten al

editorialista construir su evaluación a través de la metáfora. Por otra parte, el escritor opera sobre el bagaje conceptual que asume en su lector óptimo –conocimientos compartidos en la cultura, el dominio de referencia, los esquemas y marcos cognitivos del lector– con la finalidad de dirigir las inferencias semánticas deseadas y así expresar sus propios significados para poder negociar su evaluación.

Pero es la dimensión retórica del contenido metafórico la que permite la evaluación en el texto, ya que es en la interacción donde se interpretan y negocian los significados.

### 3.4. La dimensión retórica de la metáfora

Para negociar su evaluación el editorialista recurre a estrategias retóricas cuyo valor persuasivo reside en que los argumentos contruidos mediante las representaciones metafóricas se presentan en la evaluación del texto como parte de un intercambio lúdico con el lector.

En el cuadro siguiente se vuelcan las evidencias lingüísticas encontradas de la dimensión retórica de la metáfora y se clasifican por tríada, turno y oración de acuerdo con las categorías elegidas:

**CUADRO 5: ESTRATEGIAS RETÓRICAS**

Td	Tn	O	ESTRATEGIA RETÓRICA	EVIDENCIA LINGÜÍSTICA	COMENTARIOS
(1)	C	6	contrasentido	...que dos países empaten una guerra	Constituye un absurdo. En la guerra o se gana o se pierde.
(2)	C	10	contrasentido	...coimearon con dinero de sus propios ahorros	Es ilógico pensar que una práctica del gobierno, para interés del propio gobierno utilice fondos que no provengan del Estado.
(3)	C C	13	contrasentido dramatización	... “Chacho está descompensado”, se persignan los radicales	El origen ideológico del partido radical es socialista y libre pensador y por lo tanto de postura más bien agnóstica.
(4)	C C	16 17	dramatización dramatización	‘Si hubiésemos pagado no habría salido la ley de mierda que salió’ ‘Demasiado caro para una ley así’	Los protagonistas parecen tomar turnos como en los juegos o en las rondas para responder con la frase o guión correspondiente.

(5)	I	18	interdiscurso lúdico	¿Pues entonces quién lo tiene?	Alude al juego del “Gran Bonete”, que dice así: “Al Gran Bonete se le ha perdido un pajarito [¿”papelito”??] y dice que XX lo tiene --Yo señor? --Sí, señor? --No, señor --¿Pues entonces quién lo tiene?”
	S	19	Interdiscurso lúdico	La hipótesis del “ <i>General</i> ” González	Personaje cómico de un sketch televisivo de los años 70. El ‘ <i>General</i> ’ González era un general de una república “bananera” en una reunión cumbre entre estrategias de las grandes potencias mundiales en donde no se le daba cabida y siempre era el convidado de piedra, entre otras cosas por no entender de qué se hablaba.
	S	20	Interdiscurso lúdico	...la de un Fuji-Chacho...	Alude a la decisión del presidente peruano A. Fujimori de dejar sin efecto el Congreso a causa de la corrupción en ese cuerpo.
	C	22	ecos lúdicos/contrasentido	¿A quién favorece esta denuncia que no favorece a nadie?	Es una contradicción lógica que constituye una iconización y que recuerda el tipo de acertijos que se dan en los juegos.
(6)	ISC	23/25	Contrasentido	--¿A Menem? --No lo escucho, dígalos más alto	El pasillo le habla al periodista y éste le contesta
	ISC	23	dramatización	--¿A Menem?	Es un absurdo. Además, no es simple metonimia. El pasillo literalmente aparece hablando con el periodista, quien le contesta, lo cual es ilógico.
		24 27	Contrasentido	--Ah...ejem...bien. Sí, sssí podría ser	
(7)	I	31	Contrasentido	O quizás hayan comenzado a hablar los pasillos del Congreso	Los objetos inanimados no pueden hablar.
	C	34	Contrasentido	...ponen los ojos en blanco y cara de carmelita descalza	Los que delinquen se hacen “los santitos”
	C	34	ecos lúdicos	Y ya los que pagaron, como los que cobraron, como los que vieron pagar y los que vieron cobrar...	Esta iconización remite al tipo de rimas características de los juegos, los que incluyen repeticiones incrementales.

Es interesante observar que todas las tríadas contienen al menos una estrategia lúdico retórica. De las 20 instancias identificadas de uso de estas estrategias, 12 de ellas se dan en los turnos evaluadores (C), 4 en los turnos iniciadores (I) y 4 en los turnos seguidores. Asimismo, de los 7 turnos evaluadores (C), 5 contienen 2 estrategias, y los 2 restantes tienen sólo una.

Estas cifras se detallan en el cuadro siguiente:

**CUADRO 6: DISTRIBUCIÓN DE ESTRATEGIAS LÚDICO RETÓRICAS**

Tr	Tn Iniciador	Tn Seguidor	Tn Evaluador	Tipo de estrategia
(1)	-	-	1	Contrasentido
(2)	-	-	1	Contrasentido
(3)	-	-	2	Contrasentido dramatización
(4)	-	-	2	Dramatización dramatización
(5)	1	2	2	Interdiscurso lúdico Interdiscurso lúdico Interdiscurso lúdico eco lúdico Contrasentido
(6)	2	2	2	dramatización Contrasentido
(7)	1		2	Contrasentido Contrasentido eco lúdico
<b>Total</b>	4	4	12	

La alta incidencia de estrategias en los turnos evaluadores muestra cómo los significados lúdicos refuerzan la evaluación en el texto. Se ve también que la dimensión intertextual potencia la fuerza argumentativa de la evaluación.

## CONCLUSIÓN

El análisis de la evidencia lingüística encontrada en este editorial permite extraer las siguientes conclusiones:

- 1) Las cadenas léxicas que se crean desde el plano autónomo generan representaciones metafóricas que conceptualizan las evaluaciones del editorialista. En el caso de este editorial se comprueba que la metáfora lúdica impregna todo el texto y construye un complejo metafórico donde se articulan otras metáforas asociadas. Para negociar sus significados el escritor, por un lado, apela a los conocimientos compartidos con su lector óptimo, al conocimiento del contexto social y político y a las inferencias generadas en el lector por sus expresiones. Por otro lado, recurre a ciertas estrategias lingüísticas de tipo lúdico que vehiculizan dicha red de significados y cuyo valor retórico consiste en hacer la información evaluativa más prominente y por tanto más perceptible y memorable.
- 2) El complejo metafórico que se genera en el lenguaje se articula entonces con la evaluación en el texto a través de la dimensión retórica de la metáfora. Las estrategias retóricas utilizadas por el editorialista para negociar sus evaluaciones son evidencia de la interacción entre el escritor y el lector. Se comprueba



así que es el plano de la interacción el que determina los eventuales significados de las elecciones lingüísticas hechas en el plano autónomo y que se da por medio de una construcción retrospectiva del texto.

- 3) El principal valor argumentativo de la metáfora está sustentado por la estructura textual. La tríada, como estructura mínima de interacción en el texto escrito, potencia la fuerza evaluativa de las representaciones metafóricas insertadas en ella, principalmente a través de los turnos evaluadores, que son los que le permiten al escritor negociar la información evaluativa. A su vez, es a partir de ellos que el lector reelabora los significados metafóricos, con lo cual la evaluación en el texto se ve, simultáneamente, potenciada por la dimensión metafórica que obliga a una relectura de las evaluaciones.

El presente trabajo ha pretendido mostrar por un lado, el valor comunicativo de la metáfora en la interacción y por otro, que es pertinente abordar el estudio de formas lingüísticas como la metáfora desde una perspectiva interaccional.

## BIBLIOGRAFÍA

- BOLÍVAR, A. (1988), "La interacción en el texto escrito: un análisis de discurso de editoriales de periódicos ingleses". (Inédito) Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- BOLÍVAR, A. (1994a), "The Structure of Newspaper Editorials". En: M. COULTHARD (ed.), *Advances in Written Text Analysis*. Londres: Routledge.
- BOLÍVAR, A. (1994b), "Discurso e interacción en el texto escrito". (Inédito) Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- BOLÍVAR, A. (1995), "Una metodología para el análisis interaccional del texto escrito". En: *Boletín de Lingüística* N° 9. Caracas.
- BOLÍVAR, A. (1997), "La negociación de la evaluación en editoriales de periódicos". En: *Boletín de Filología*, t. XXXVI. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- BOLÍVAR, A. (1997), "La toma de turnos en el texto escrito: implicaciones para la lectura". En: M. C. MARTÍNEZ (comp), *Los procesos de la lectura y la escritura*. Cali: Universidad del Valle.
- BOLÍVAR, A. (1999), "Las metafunciones de la cláusula en español". En: G. C. FLORES (ed.), *Lingua Americana*. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia.
- FAIRCLOUGH, N. & R WODAK (1997), "Critical Discourse Analysis". En: T. VAN DIJK (ed.), *Discourse as Social Interaction. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction Volume 2*. Londres: Sage.
- FOUCAULT, M. (1972), *The Archaeology of Knowledge*. Nueva York: Pantheon.
- FOWLER, R., G. KRESS, R. HODGE & T. TREW (eds.) (1979), *Language and Control*. Londres: Routledge.
- GILL, A.M. & K. WHEDBEE (1997), "Rhetoric". En: T. VAN DIJK (ed.), *Discourse as Structure and Process. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction Volume 1*. Londres: Sage.
- HALLIDAY, M. A. K. & R. HASSAN (1976), *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- HALLIDAY, M.A.K. & R. HASSAN (1990), *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University.
- HALLIDAY, M.A.K. ([1985] 1994), *Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.
- HOEY, M. (1983), *On the Surface of Discourse*. Londres: Allen & Unwin.
- HOEY, M. (1991), *Patterns of Lexis in Text*. Oxford: Oxford University.
- KRESS, G. & R. Hodge ([1979] 1993), *Language as Ideology*. Londres: Routledge.
- LAKOFF, G. (1987), *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago.
- LAKOFF, G. & M. JOHNSON (1980), *Metaphores We Live By*. Chicago: University of Chicago.

- RIESBECK, C. K. & R. C. SCHANK (1978), "Comprehension by computer: expectation-based analysis of sentences in contexts". En: W. J. M. LEVELT & G. B. FLORES D'ARCAIS.
- SACKS, H. Schegloff, E. & C. Jefferson (1974), "A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation". En: J. SCHENKEIN, (ed.), *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. Nueva York: Academic Press.
- SANFORD, A. J. & S. C. GARROD (1981), *Understanding Written language*. Chichester: Wiley.
- SCHANK, R. C. & R. P. ABELSON (1977), *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SINCLAIR, J. (1980), "Some Implications of Discourse Analysis of Discourse Analysis for ESP Methodology". En *Applied Linguistics*, vol. 1, 3.
- TADROS, A. (1981), "Prediction in Economics Texts". Tesis Doctoral, University of Birmingham.
- VAN DIJK, T. A. (1985), *Prejudice in Discourse*. Amsterdam: Benjamins.
- VAN DIJK, T. A. (1991), *Racism and the Press*. Londres: Sage.
- VAN DIJK, T. A. (1993), "Principles of Critical Discourse Analysis". En: *Discourse and Society*, 4. Londres: Sage
- WINTER, E. O. (1977), "A Clause-Relational Approach to English Texts: A Study of some Predictive Lexical Items in Written Discourse". En: *Instructional Science*, 6, 1.

## MARCAS DE DIÁLOGO INSTITUCIONAL DESDE UNA PERSPECTIVA SISTÉMICA-FUNCIONAL

Ann Montemayor-Borsinger

Instituto Balseiro | Universidad Nacional de Cuyo | Argentina  
[borsinga@cab.cnea.gov.ar](mailto:borsinga@cab.cnea.gov.ar)

Natalia Ignatieva

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México | México  
[ignatiev@servidor.unam.mx](mailto:ignatiev@servidor.unam.mx)

### Resumen

En este trabajo se analiza desde una perspectiva Sistémica Funcional cómo y con qué grado de éxito textos institucionales manifiestan a nivel léxico-gramatical los distintos propósitos que ha tenido la institución al producirlos. Se presenta un análisis comparativo de folletos producidos por la Universidad Nacional Autónoma de México. Los textos fueron seleccionados por referirse a la misma entidad, la mediateca del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, pero en un caso el propósito es dialogar con posibles usuarios e invitarlos a probar formas alternativas de búsqueda del conocimiento, mientras que en el otro es describir la entidad y regular el acceso que tienen los usuarios a ella. El análisis realizado muestra notables diferencias entre los dos textos. El primero hace uso de marcas de diálogo tales como preguntas, apelaciones directas, uso de pronombres como *te/tu*, puntos suspensivos indicando cláusulas truncadas y otros medios interactivos, mientras que el segundo utiliza un lenguaje más formal, característico de documentos institucionales que buscan tanto informar como reglamentar.

### 1. INTRODUCCIÓN

Los principios fundamentales de la **Lingüística Sistémica Funcional** (LSF) fueron originalmente propuestos por Halliday en los años 60 y desarrollados en una serie de artículos y en su *Introduction to Functional Grammar* (1994/2004). Posteriormente se han desarrollado muchas contribuciones a la evolución de esta teoría, sobre todo en lengua inglesa (Berry 1975/1989; Davies 1988, 1997; Halliday y Hasan 1976; Fries 1983; Martin 1985,1992; Eggins 1994; Martin y Rose 2003; Matthiessen 1995; Thompson 1996/2004 etc.). En la lengua española existe relativamente poco trabajo, aunque su influencia está creciendo en los últimos años (McCabe 1999; Rébora-Togno 2002-2003; Montemayor-Borsinger 2002, 2003; Colombi 2003; Moss *et al.* 2003 etc.).

En este artículo se analiza desde una perspectiva Sistémica Funcional cómo y con qué grado de éxito textos institucionales manifiestan a nivel léxico-gramatical los distintos propósitos que ha tenido la institución al producirlos. Se presenta un análisis comparativo de folletos de la Universidad Nacional Autónoma de México. Los textos fueron seleccionados por referirse a la misma entidad, la mediateca del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, pero con distintos propósitos. En un caso se dialoga con posibles usuarios y se los invita a probar formas alternativas de búsqueda del conocimiento, mientras que en el otro se describe la entidad y regula el acceso que tienen los usuarios a ella.

## 2. MARCO TEÓRICO

El enfoque sistémico-funcional en la lingüística es una manera de considerar a la gramática en términos de su uso para crear significados. Busca entender cómo y porqué se construyen los textos con los que interactuamos cotidianamente. Constituye una herramienta teórica poderosa para investigar textos en sus contextos de producción y uso (Halliday 1978, 1994). Para la LSF se definen tres vetas principales de significados: los que organizan un texto en un todo coherente (significados textuales), los que codifican aquello que se trata (significados experienciales), y los que indican el tipo de interacción involucrada (significados interpersonales).

### 2.1. Significados textuales

Significados textuales crean mensajes relevantes al relacionar y ordenar significados experienciales e interpersonales. Tienen que ver con cómo el hablante/escritor organiza su mensaje. Lo que viene primero, llamado **Tema**<sup>1</sup> en gramática funcional, expresa un tipo importante y separado de significados. Se acostumbra usar esta primera posición para señalar de qué trata un texto y cómo se elige desarrollarlo. El Tema de una oración, dentro de una definición hallidayana, es el elemento de origen experiencial en posición inicial que sirve como punto de partida del mensaje (Halliday 1994:38).

### 2.2. Significados experienciales

Significados experienciales son aquellos que el hablante/escritor maneja para codificar sus experiencias del mundo exterior. Cada cláusula puede verse desde el punto de vista de la función experiencial como compuesta por diferentes combinaciones de **Participantes** y **Circunstancias** organizándose alrededor de un **Proceso**<sup>2</sup> obligatorio.

### 2.3. Significados interpersonales

Significados interpersonales se generan porque el hablante/escritor, al codificar su experiencia del mundo externo, lo hace interactuando con otro(s). Significados interpersonales señalan cómo el hablante/escritor toma posición en el intercambio, y esta toma de posición se puede ver en elecciones relacionadas con Sujeto y tiempo verbal elegido, así como en la presencia o ausencia de verbos modales. Por medio de modalidad se puede templan el intercambio al expresar diferentes grados de probabilidad u obligación con los dos subsistemas de **modalización** (significados relacionados con la probabilidad de ocurrencia de proposiciones) y de **modulación** (significados relacionados con obligación, necesidad, etc.). Es la relación Sujeto-verbo conjugado, modalizada o no, que permite la discusión de una proposición contenida en una cláusula dada y da “Temple” (*Mood*) a la cláusula constituyendo señales gramaticales del tipo de intercambio que se establece.

---

<sup>1</sup> Según la tradición sistémica-funcional se pone letra capital para la nomenclatura que atañe a funciones como las de Tema, Sujeto, Participante, etc.

<sup>2</sup> En términos de la LSF, Participante se refiere al sujeto u objeto de la oración en la gramática tradicional, Circunstancia a grupos preposicionales o adverbiales, y Proceso al grupo verbal.

## 2.4. Combinación de los tres tipos de significados

La escuela hallidayana, por su énfasis en los sistemas de opciones paradigmáticos subyacentes a toda manifestación sintagmática, señala la importancia de distintas combinaciones de significados textuales, experienciales e interpersonales que forman una variedad casi infinita de textos. Estos sistemas se pueden considerar en distintos niveles, desde la oración, hasta textos completos. Estrictamente no se puede separar lo textual, lo experiencial y lo interpersonal, porque en conjunto forman el texto, influenciándose el uno al otro. Sin embargo, a menudo es conveniente tratarlos separadamente para su análisis, como lo haremos a continuación para entender mejor como se estructuran textos institucionales.

## 3. METODOLOGÍA

En este trabajo se emplea un modelo de análisis desarrollado por varios exponentes de la LSF (Berry 1975/1989, 1996; Davies 1987, 1988, 1997; Martín 1985, 2003; etc.) con una representación de cláusulas en tablas que recogen y presentan de manera visual algunas de las distintas vetas de significados distinguidos por la Lingüística Sistemica Funcional, lo cual facilita un análisis sintagmático. Un ejemplo es el siguiente esquema de análisis, con un enfoque en significados textuales para cláusulas declarativas de Martín y Rose (2003):

(1)

Tema marcado	Sujeto/Tema (no marcado)	Rema
--------------	-----------------------------	------

Sin embargo, el esquema arriba fue ideado para el inglés. Para textos en español es necesario modificarlo y completarlo, ya que la flexibilidad del orden de palabras en la oración española lleva consigo una mayor diversidad de Temas posibles. Se tuvo que abandonar la noción posicional de Tema marcado y de Sujeto/Tema no marcado implícita en (1) e incluir la posibilidad de que Tema pueda incluso ser el proceso, lo que resultó en el siguiente modelo para el análisis de Tema en español propuesto en Montemayor-Borsinger 2002:

(2)

Alcance máximo de Tema				Participante (Sujeto o Complemento)	Proceso	Inequivocamente Rema
"MARCO"						
TEXTUAL	INTERPERSONAL	EXPERIENCIAL Circunstancia				

Este modelo permite tomar en cuenta diferentes tipos de Tema. En primer lugar, bajo el rubro de "Marco" se pueden distinguir elementos textuales, interpersonales y experienciales que, al estar en posición inicial, constituyen Temas. Vale la pena recordar que el Tema termina una vez que se alcanzó el primer elemento experiencial de

el Tema termina una vez que se alcanzó el primer elemento experiencial de la cláusula (Halliday 1994: 57). Si éste está dentro del “Marco” será un Tema marcado. Si el Tema es a la vez Sujeto, Complemento o Proceso, lo consideramos no marcado en español, y esto se puede observar en las columnas “Participante” y “Proceso”. Finalmente la última columna es para los elementos que sin ambigüedad forman parte del Rema.

Un ejemplo de cláusula tomado del presente corpus que empieza por un Tema marcado es el (3) donde el Tema (mostrado con negritas aquí y en los ejemplos más adelante) está expresado por un Circunstancial de lugar y el Sujeto implícito por el símbolo  $\emptyset$ :

(3)

Alcance máximo de Tema				Participante (Sujeto o Complemento)	Proceso	Inequívocamente Rema
“MARCO”						
TEXTUAL	INTERPERS.	EXPERIENC. Circunstancia				
		<b>En tu trabajo</b>	$\emptyset$ (tu)	tienes que comunicarte	en inglés o francés...	

Ejemplos de cláusulas que tienen Temas no marcados son (4), donde el primer elemento experiencial es el Sujeto y por lo tanto constituye Tema no marcado, y el (5) donde tal elemento es el verbo ya que tenemos un Sujeto implícito ( $\emptyset$  (tu)):

(4)

Alcance máximo de Tema				Participante (Sujeto o Complemento)	Proceso	Inequívocamente Rema
“MARCO”						
TEXTUAL	INTERPERS.	EXPERIENC. Circunstancia				
			<b>La Mediateca</b>	es	un centro de auto-acceso ...	

(5)

Alcance máximo de Tema				Participante (Sujeto o Complemento)	Proceso	Inequívocamente Rema
“MARCO”						
TEXTUAL	INTERPERS.	EXPERIENC. Circunstancia				
			$\emptyset$ (tu)	<b>Estás comunicado</b>	un curso de inglés o francés...	

#### 4. EL ANÁLISIS

El corpus consta de dos documentos (véase [Apéndice 1](#)). Ambos son folletos que presentan la Mediateca del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM a sus potenciales usuarios. El primer folleto consta de 33 cláusulas más 3 cláusulas menores y el segundo de 54 cláusulas más 7 cláusulas menores. Las cláusulas menores, que son títulos en ambos textos, tienen funciones muy distintas. En el primer texto tienen marcas de oralidad y son esencialmente interpersonales, por ejemplo *psst...*

*psst... psst... psst...*, mientras que en el segundo su función es propiamente la de ser títulos de un folleto y son esencialmente experienciales como en *Espacio y Equipo de la Mediateca*.

El análisis de los textos con el modelo propuesto en Montemayor-Borsinger 2002 descrito arriba está presentado en el [Apéndice 2](#).

#### 4.1. Análisis comparativo de significados textuales

##### 4.1.1. Texto 1

En el primer texto hay 4 Temas marcados (12%), pero simples y poco marcados, un Circunstancial de tiempo y tres de lugar: *alguna vez, en tu trabajo, aquí, en la mediateca*.

En cuanto a Temas no marcados, entre los Sujetos tenemos 4 veces la institución (*CELE, y Mediateca*), y entre los Complementos hay 9 casos de *te* (pronombre personal de 2ª persona, singular).

Hay 15 Temas expresados por Procesos, o sea verbos, la mayoría en 2ª persona, singular, entre ellos 3 imperativos. Los porcentajes de estas tres clases de Temas no marcados son 12% Sujetos, 27% Complementos y 45% Procesos.

Tenemos 8 Temas que son preguntas y que trataremos con más detalle en significados interpersonales. Hay otras manifestaciones interpersonales en Tema. Una de éstas es de hecho el macro-Tema (Martin 1992: 437) para todo el texto *psst... psst... psst... psst...*, y dos hyper-Temas (Martin *Ibid.*) que son títulos dentro del texto *Entonces... y cómo... cómo... cómo... cómo...* Estos tres son cláusulas menores, es decir, cláusulas sin estructura gramatical, que técnicamente no están abiertos a los sistemas de Tema, Modo/Temple o Transitividad (Martin *et al* 1997:71). No obstante, en el presente corpus forman claramente puntos de partida para el texto que sigue y, por lo tanto, tienen una función temática. En total hay 17 Temas, marcados o no marcados, con elementos interpersonales en este texto.

##### 4.1.2. Texto 2

Hay 11 Temas marcados (20%), la mayoría son Circunstanciales de lugar como por ejemplo *en la mediateca, en un espacio de 180 m<sup>2</sup>*, o de tiempo: *en agosto de 1988, antes de realizar el pago*. El Tema marcado más complejo introduce una parte del folleto dedicada al aprendizaje y constituye de hecho un hyper-Tema: *como parte de la formación que sirve de apoyo al aprendiente para que desarrolle la capacidad que le permita asumir la responsabilidad de dirigir su aprendizaje...*

En cuanto a Temas no marcados entre los Sujetos, que suman 30, se menciona 3 veces la mediateca y 15 veces partes de la mediateca: *área de trabajo, cubículo de asesorías, cómputo*, etc. Los usuarios se mencionan 12 veces: *los estudiantes, el aprendiente, empleados*, etc. Hay 8 Sujetos que tienen que ver con el aprendizaje: *esta metodología de formación del aprendiente, los temas medulares de aprender a aprender*, etc. y 2 con la inscripción a la mediateca. Entre otros Temas no marcados, 12 son Procesos, e incluyen tres infinitivos con significado de obligación. Los porcentajes de las tres clases principales de Temas no marcados son 56% Sujetos, no hay ningún Complemento y 22% Procesos.

En todo el texto hay solo siete Temas que contienen elementos interpersonales. Además estos se acumulan en la parte final introducida por el hyper-Tema *¿Quiénes*

*tienen derecho a inscribirse a la Mediateca?* donde hay 5 significados interpersonales de obligación y de polaridad negativa. Ampliaremos la discusión de significados interpersonales a continuación.

#### 4.1.3. Comparación de los dos textos

Las diferencias entre los dos textos en cuanto a sus significados textuales están resumidas en la tabla 1. Se puede apreciar que el texto 2 utiliza más Temas marcados (20%) que el texto 1 (12%), mientras que el texto 1 se caracteriza por una mayor diversidad de sus Temas no marcados que incluyen no solamente Sujetos y Procesos, sino también varios Complementos, ausentes como Tema no marcado en el texto 2. En cuanto a los Procesos, estos constituyen 45% en el primer texto en contraste con sólo 22% en el segundo. En cambio, la mayoría de los Temas en el texto 2 (56%) son Sujetos, lo cual puede ser un indicio del carácter más canónico y formal de éste en comparación con el texto 1, de carácter más ‘oral’ e informal, donde sólo 12% de los Sujetos son Tema.

**Tabla 1. Significados textuales**

Texto	Tema marcado	Tema no marcado				Total
		Sujeto	Complemento	Proceso	Otros	
1	4 (12%)	4 (12%)	9 (27%)	15 (45%)	1 (3%)	33 (100%)
2	11 (20%)	30 (56%)	0	12 (22%)	1 (2%)	54 (100%)

## 4.2. Análisis comparativo de significados interpersonales

### 4.2.1. Texto 1

En el texto hay 7 preguntas y 4 imperativos que invitan al usuario (de un total de 33 cláusulas, de las cuales 3 son menores), es decir, una tercera parte del texto no está en el modo declarativo y utiliza modos que se podrían calificar de más enfáticos.

El aspecto interpersonal en este texto está expresado, entre otras cosas, por el uso frecuente de *te* o *tu* (20 veces incluyendo *tu* implícito) refiriéndose al usuario (potencial) de la mediateca. Llama la atención también el uso frecuente de posesivos *tu* o *tus* tal como en: *por tu cuenta, en tu inglés, tus necesidades, tu propio ritmo*, etc.

Se usa 3 veces *nosotros* personificando a la mediateca como interlocutor de este usuario construido como *tu*, estableciendo de esta manera un tipo de dialogo entre el personal de la mediateca y el usuario.

En 7 casos los predicados tienen como componentes verbos modales (*poder, querer, tener que, urgir*) que refuerzan significados interpersonales al introducir matices de inclinación, voluntad y necesidad.

### 4.2.2. Texto 2

En el texto hay una sola pregunta *¿Quiénes tienen derecho a inscribirse en la Mediateca?* la cual introduce la parte final del texto cargada de significados de obligación. Los



mismos están expresados por infinitivos *presentar, traer, pagar*. Hay un caso de polaridad negativa, la última oración del texto: *No se admiten empleados por honorario*.

Hay 7 casos de predicados con modalidad expresada por los verbos *tener que, deber, poder, permitir*, también con significados de obligación, todos dirigidos a los usuarios.

La ausencia de pronombres personales entre los Sujetos que se expresan en el texto por la institución o sus partes, por un lado, y el usuario, por otro, es otro indicio del carácter más formal y reglamentario de este texto.

#### 4.2.3. Comparación de los dos textos

Los resultados totales de los significados interpersonales en los dos textos aparecen en la tabla 2. Se nota que el texto 1 se destaca por su variedad de tipos de cláusulas: 21% interrogativas, 9 % imperativas que invitan al usuario (*ven a informarte, prueba formas alternativas...*) y entre las declarativas 9 % negativas, mientras que en el segundo texto 96% lo constituyen las cláusulas declarativas positivas, con solo 2% negativas y 2 % interrogativas. En las columnas del Modo<sup>3</sup> llama la atención que en el primer texto 76% de Participantes se expresan por pronombres personales en contraste con 0% en el segundo texto. En cuanto a los verbos modales dentro del Modo, aunque los porcentajes son parecidos en ambos textos (21% y 22%) los significados que expresan son muy distintos. Los verbos modales del texto 1 expresan significados de inclinación, voluntad y necesidad, mientras que los del texto 2 expresan significados de obligación dirigidos hacia los usuarios.

**Tabla 2. Significados interpersonales**

Texto	Tipo de cláusulas			Modo		
	Declarativa		Interrogativa	Imperativa	Pronombres Personales	Verbos Modales
	Pos.	Neg.				
1	20 (61%)	3 (9%)	7 (21%)	3 (9%)	25 (76%)	7 (21%)
2	52 (96%)	1 (2%)	1 (2%)	0	0	12 (22%)

Como los elementos interpersonales son de particular interés para este estudio hicimos por separado el conteo de estos elementos cuando están dentro del Tema, marcado o no. Se aprecia la diferencia notable entre los textos según este parámetro en la tabla 3. Así, el texto 1 utiliza Temas con elementos interpersonales 17 veces, lo cual constituye 47% de cláusulas totales. El texto 2, en cambio, lo hace sólo 7 veces, o sea 11% de los casos. Además casi todos los significados interpersonales en el texto 2 se asocian con Procesos (10%), mientras que el texto 1 tiene diversos elementos con significados interpersonales como ya lo mencionamos en los apartados 4.1.1. y 4.2.1.

<sup>3</sup> En la LSF se entiende por Modo el núcleo formado por Sujeto y la parte flexional del verbo (*Finite*).

**Tabla 3. Significados interpersonales en posición temática**

Texto	Elementos interpersonales en Procesos (modalidad tematizada)	Otros elementos interpersonales en Tema	Total
1	3 (8%)	14 (39%)	17 (47%)
2	6 (10%)	1 (1%)	7 (11%)

### 4.3. Análisis comparativo de significados experienciales

#### 4.3.1. Texto 1

Es notorio que entre los Participantes y las Circunstancias en posición temática no se observan grupos nominales complejos ni nominalizaciones ya que, como mencionamos, los Participantes están expresados por pronombres personales y nombres propios mientras que las Circunstancias se expresan por frases preposicionales simples: *en tu trabajo*, *en la mediateca*, u otros circunstanciales simples como *alguna vez*, *aquí*.

Entre los Procesos casi la mitad (48%) son mentales (cognoscitivos), como *pensar*, *aprender*, *estudiar*, *notar*, *reflexionar*, etc... Están asociados con los estudiantes y tienen que ver con el ‘mundo de la conciencia’ (*world of consciousness*). Los Procesos materiales como *entrar*, *tomar*, *corregir*, *contar con*, *ofrecer*, *tener*, etc. que pertenecen al ‘mundo físico’ (*physical world*) constituyen casi la otra mitad (45%) y se dividen entre los dos Participantes de la siguiente manera: un tercio de éstos se refieren al estudiante y dos tercios a la institución. Los Procesos relacionales del ‘mundo de relaciones abstractas’ (*world of abstract relations*) (Halliday 2004:172) son muy pocos (6%) y tienen que ver exclusivamente con la institución.

#### 4.3.2. Texto 2

Los Participantes que, como ya mencionamos, constan básicamente de la mediateca con sus partes y el usuario, se expresan frecuentemente por grupos nominales complejos y nominalizaciones: *los principales tipos de usuarios identificados*, *esta metodología de formación del aprendiente*, *catálogos de las diferentes secciones de los materiales*, *la formación de aprender a aprender*, etc.

En los Procesos predominan los materiales. Tenemos 56% Procesos materiales, 26% relacionales, y 19% verbales. De esta manera más de la mitad de los Procesos pertenecen al mundo físico (del hacer), aproximadamente un cuarto se encuentra en el mundo de relaciones abstractas (del ser) y menos de un quinto expresan el mundo de la conciencia (del sentir) (Halliday 2004: 172).

En cuanto a su distribución en el texto, entre los mentales dos tercios se asocian con los estudiantes y un tercio con la institución, los relacionales – exclusivamente con la mediateca, y los materiales se refieren por igual a las dos partes participantes. Es interesante notar que al inicio del texto la institución “hace” y el estudiante “piensa”, luego, a medida que se va desarrollando el texto, la institución “piensa” y el estudiante “hace” y al final del texto el estudiante sólo “hace” ya que tiene que cumplir con una serie de reglas de admisión a la mediateca.

### 4.3.3. Comparación de los dos textos

Aunque en los dos textos se trata de las mismas partes participantes, es decir, la mediateca, por un lado, y el usuario, por el otro, se expresan de diferente manera: en el texto 1 preferentemente por pronombres personales y nombres propios, mientras que en el texto 2 por grupos nominales complejos y nominalizaciones. Tomando en cuenta estas diferencias nos pareció interesante estudiar la densidad léxica de Participante en posición temática. La tabla 4 muestra que el texto 2 utiliza mucho más recursos léxicos para la expresión de sus participantes, 223 palabras que constituyen el 20% del total del texto, en contraste con sólo 17 palabras, o sea el 5% en el texto 1. Esto a su vez significa un promedio de 4 palabras por cláusula para la expresión de Participante en posición temática en el texto 2, lo cual difiere mucho del texto 1 donde, por los muchos Sujetos implícitos característicos de habla coloquial, hay solo un promedio de media palabra por cláusula.

**Tabla 4. Densidad léxica de Participante en Tema**

Texto	Número de palabras que expresan Participante en Tema	Palabras totales	Promedio de palabras que expresan Participante en Tema por cláusula	Número de cláusulas
1	17 (5%)	331 (100%)	0,5	33
2	223 (20%)	1115 (100%)	4	54

La tabla 5 muestra que en Procesos se pueden ver también algunos contrastes. El texto 1 utiliza mucho más los mentales, 48%, en comparación con sólo 19% en el texto 2. Lo contrario ocurre con los Procesos del mundo de relaciones abstractas, mucho más frecuentes en el texto 2 (26%) que en el texto 1 (6%). En cuanto a los materiales las diferencias son menores, son 56% para el texto 2 y 45% para el texto 1. De esta manera, el primer texto está construido mayormente alrededor de lo mental y lo material, y el segundo alrededor de lo material y lo relacional.

**Tabla 5. Significados experienciales en Procesos**

Texto	Tipo de Proceso			Total
	Material	Relacional + Existencial	Mental + Verbal	
1	15 (45%)	2 (6%)	16 (48%)	33 (100%)
2	30 (56%)	14 (26%)	10 (19%)	54 (100%)

## 5. CONCLUSIONES

El análisis realizado permitió observar tanto similitudes como diferencias entre dos textos que tratan de la misma entidad universitaria. El formato de folleto y el mismo tópico fueron la base para la selección de estos textos. Ambos presentan la mediateca a posibles usuarios, pero con notables diferencias en los significados textuales, interpersonales, y experienciales codificados a nivel léxico-gramatical. En una perspectiva sistémico-funcional estas diferencias léxico-gramaticales reflejan los diferentes propósitos de los textos.

En cuanto a significados textuales el texto 1 se caracteriza por tener una variedad mucho mayor de Temas no marcados que el texto 2. En el texto 2 Temas no marcados casi siempre coinciden con Sujeto, lo que le da un carácter más ‘objetivo’ (Mathesius 1942 en Firbas 1992:118) y más formal.

La comparación de significados interpersonales muestra contrastes aún más fuertes. A diferencia del texto 2, mayormente declarativo, el texto 1 utiliza diferentes tipos de cláusulas (interrogativas, imperativas, negativas) lo cual le da un carácter más ‘emotivo’ (Mathesius 1942 en Firbas 1992:121) e interactivo. Además, prefiere usar pronombres personales en calidad de Participantes, (rasgo ausente en el texto 2), y esto igualmente contribuye a su mayor interactividad.

En una síntesis de significados textuales e interpersonales el texto 1 recurre mucho más a Temas interpersonales que el texto 2, usa pronombres personales y en general adopta un modo más oral y coloquial que el texto 2.

En cuanto a significados experienciales, aun cuando los Participantes en ambos textos fueron los mismos (la mediateca y el usuario), no fueron así los medios para expresarlos. Mientras que en el texto 1 son personalizados a través de pronombres y nombres propios, en el texto 2 son objetivizados vía nominalizaciones. La personalización de los Participantes en el texto 1 está reforzada por Procesos mentales. En contraste, la objetivización de los mismos en el texto 2 se manifiesta por el uso de Procesos materiales y relacionales. Por lo tanto el estudiante se representa más como un ser pensante en el texto 1, y más como un usuario que tiene que cumplir en el texto 2. La mediateca es un interlocutor del estudiante en el texto 1 que lo invita a participar, y en el texto 2 es un ente cuyo propósito es informarlo y regular su entrada.

Todos estos rasgos que hemos observado a nivel léxico-gramatical, o sea, pronombres personales, preguntas, apelaciones directas, repeticiones, puntos suspensivos etc. le dan características de diálogo al texto 1. Incluso el texto empieza con un llamado de atención: *psst ... psst ... psst ... psst ...*, pone réplicas que podrían atribuirse al estudiante: *cómo... cómo... cómo... cómo...* y aparentemente recoge sus reacciones: *te interesó ... te interesó ....* Estas marcas de oralidad están ausentes en el texto 2, y, acorde con la diferencia fundamental entre el propósito de cada texto. El primero quiere atraer a futuros usuarios y tiene un carácter más publicitario, mientras que el segundo pone más énfasis en la descripción de la mediateca y sus reglas de admisión, y de esta manera adquiere características de un texto informativo y reglamentario.

## BIBLIOGRAFÍA

- BERRY, M. (1975/1989): *An Introduction to Systemic Linguistics: 1 Structures and Systems* Department of English Studies, University of Nottingham.
- BERRY, M. (1975/1989): *An Introduction to Systemic Linguistics: 2 Levels and Links* Department of English Studies, University of Nottingham.
- BERRY, M. (1996): "What is Theme? A(nother) Personal View" in *Meaning and Form: Systemic Functional Interpretations - Meaning and Choice in Language: Studies for Michael Halliday* M. BERRY, C. BUTLER, R. FAWCETT, G. HUANG (eds.) Ablex Publishing Corporation.
- COLOMBI, C. (2003): "Un enfoque funcional para la enseñanza del ensayo expositivo" en: A. ROCA y C. COLOMBI (eds.) *Mi Lengua. Spanish as a Heritage Language in the United States*. Washington DC: Georgetown University Press.
- DAVIES, F. (1987): *Academic Writing Course* University of Liverpool English Language Unit.
- DAVIES, F. (1988): "Reading between the lines: Thematic choice as a device for presenting written viewpoint in academic discourse" *Especialist*, vol. 9, nº 1/2, 173-200.
- DAVIES, F. (1997): "Marked Theme as a Heuristic for Analysing Text-Type, Text and Genre" in J. PIQUE and D. J. VIERA (eds.) *Applied Linguistics: Theory and Practice in ESP* Valencia University Press.
- EGGINS, S. (1994): *An Introduction to Systemic Functional Linguistics* London: Pinter.
- MATHESIUŠ (1942): "Estudios comparativos sobre el orden de palabras" (en checo) citado en J. FIRBAS (1992) *Functional sentence perspective in written and spoken communication* Cambridge University Press.
- FRIES, P. (1983): "On the Status of Theme in English: Arguments for Discourse" in J. S. PERTOFI and E. SOZER *Micro and Macro Connexity of Texts* Papers in Text Linguistics Helmut Burk 116-152.
- HALLIDAY, M. A. K. y R. HASAN (1976): *Cohesion in English* London: Longman.
- HALLIDAY, M. A. K. (1978): *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K. (1985/1994/2004): *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- MARTIN, J. R. (1985): *Factual writing: exploring and challenging social reality*. Oxford University.
- MARTIN, J. R. (1992): *English Text: System and Structure*. John Benjamins.
- MARTIN, J.R., C. M. I. M. MATTHIESSEN and C. PAINTER (1997): *Working with Functional Grammar* London: Edward Arnold.
- MARTIN, J. R. y D. ROSE (2003) *Working with Discourse: Meaning beyond the clause*. London and New York: Continuum.
- MATTHIESSEN, C. M. I. M. (1995): *Lexicogrammatical cartography: English systems*. Tokyo: International Language Sciences.
- MCCABE, A. (1999): "Theme and thematic patterns in Spanish and history texts". (Tesis doctoral inédita) UK: Aston University.
- MONTEMAYOR-BORSINGER, A. (2002): *Apuntes de lingüística sistémica-funcional: un esquema de análisis dinámico para el español*, Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires.
- MONTEMAYOR-BORSINGER, A. (2003): "Ordenamiento Temático en distintos idiomas: análisis de diálogos en la literatura española y su traducción al inglés" en: L. GRANATO (ed.) *En torno al diálogo: interacción, contexto y representación social* 667-674, ISBN 950-34-0269-7.
- MOSS, G., J. MIZUNO HAYDAR, D. ÁVILA GARCÍA, N. BARLETTA MANJARRÉS, S. CARREÑO DE TARAZONA, D. CHAMORRO MIRANDA y C. TAPIA DE VERGEL (2003): *Urdimbre del texto escolar ¿Por qué resultan difíciles algunos textos?*, Barranquilla: Uninorte.
- RÉBORA TOGNO, E. (2002-2003): "Mensaje e interacción en el ensayo de crítica literaria en lengua inglesa. Análisis del título y de la introducción" *Anuario de Letras Modernas Vol.11*. UNAM.
- THOMPSON, G. (1996/2004): *Introducing Functional Grammar* London: Arnold.

APÉNDICE 1. EXTRACTOS DEL CORPUS

TEXTO 1

Universidad Nacional Autónoma de México  
 Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

¿Alguna vez habías pensado en esto ?

Estás tomando un curso de INGLÉS o FRANCÉS, pero quieres complementar lo aprendido en clase...

Estás muy ocupado como para tomar un curso de idioma ...

Nunca has podido entrar a los cursos del CELE ...

¿Te urge aprender?

psst...  
 psst...psst...  
 psst...

¿Tienes necesidades específicas como entender clases y conferencias, leer, o prepararte para un examen de becario? ...

¿En tu trabajo tienes que comunicarte en INGLÉS o FRANCÉS cuando viajas, entender conferencias y sostener conversaciones especializadas?

TEXTO 2

¿Te gustaría estudiar por tu cuenta, pero no sabes cómo?

Entonces,... Esto es importante para ti...

Que en la Mediateca puedes estudiar a tu propio ritmo y de acuerdo con tu particular estilo de aprendizaje.

¿Te gusta el reto?

La Mediateca pone a tu alcance una extensa variedad de materiales didácticos y recursos pedagógicos y tecnológicos para que aprendas o practiques un idioma. Pero no creas que te dejamos solo...

Tenemos dos formas de ayudarte a ser autónomo.

Por un lado te ofrecemos un programa permanente de auto-aprendizaje llamado "APRENDER A APRENDER".

te interesó,... te interesó,...

Y por otro, te apoyamos con profesores especializados en auto-aprendizaje que te dan asesoría durante toda tu estancia en la Mediateca.

Entonces, ven a informarte sobre los requisitos de ingreso.

Acepta el reto y soluciona ya tus necesidades de idiomas.

Prueba formas alternativas de búsqueda del conocimiento.

Has notado algunas deficiencias en tu INGLÉS o FRANCÉS, como pronunciación, falta de vocabulario o gramática y quieres corregirlas ...

¿Te gusta mantenerte actualizado sobre temas de cultura e interés general?

El CELE cuenta con la MEDIATECA, un lugar donde puedes reflexionar sobre tus necesidades relacionadas con los idiomas y solucionarlas, ya que te ofrece formas alternativas para aprender y practicar.

cómo...cómo...cómo...cómo...

La Mediateca es un centro de auto-acceso para el aprendizaje independiente de idiomas.

Aquí te puedes convertir en un estudiante autónomo que decide y se responsabiliza por su aprendizaje.

¿Que quiere decir esto?

**Mediateca**  
 deL **CELE**

APÉNDICE 2. EJEMPLOS DE ANÁLISIS DE LOS TEXTOS  
 (14 PRIMERAS CLÁUSULAS DE CADA TEXTO)

ANÁLISIS TEXTO 1

	Alcance máximo de Tema "M A R C O "			Participante (Sujeto o Com- plemento)	Proceso	Inequívocamente REMA
	TEXTUAL	INTERPERS.	EXPERIENC. Circunstancia			
1		<b>Psst... psst... psst... psst</b>				
2		¿	<b>Alguna vez</b>	ø (tu)	habías pensado	en esto?
3				ø (tu)	<b>Estás tomando</b>	un curso de INGLÈS O FRANCÈS,
4	<b>pero</b>			ø (tu)	<b>quieres com- plementar</b>	lo aprendido en clase...
5				ø (tu)	<b>Estás</b>	muy ocupado como para tomar un curso de idio- ma...
6		<b>Nunca</b>		ø (tu)	<b>has podido entrar</b>	a los cursos del CELE...
7		¿		<b>Te</b>	urge aprender?	
8		¿		ø (tu)	<b>Tienes</b>	necesidades espe- cíficas como en- tender clases y conferencias, leer, o prepararte para un examen de becario? ...
9		¿	<b>En tu trabajo</b>	ø (tu)	tienes que co- municarte	en INGLÈS o FRANCÈS cuan- do viajas, entender conferencias y sostener conversa- ciones especiali- zadas?
10		¿		<b>Te</b>	gustaría estudiar	por tu cuenta,
11	<b>pero</b>	<b>no</b>		ø (tu)	<b>sabes</b>	cómo?
12				ø (tu)	<b>Has notado</b>	algunas deficien- cias en tu INGLÈS o FRANCÈS, como pronuncia- ción, falta de vo- cabulario o gramá- tica
13	y			ø (tu)	<b>quieres corre- gir...</b>	las
14		¿		<b>Te</b>	gusta mantener- te	actualizado ...?

ANÁLISIS TEXTO 2

	Alcance máximo de Tema "M A R CO "			Proceso	Inequívocamente REMA
	TEXTUAL	EXPERIENC. Circunstancia	Participante (Su- jeto o Comple- mento)		
1			<b>La Mediateca</b>	es	un centro de aprendizaje auto-dirigido de lenguas extranjeras;
2		<b>actualmente*</b>	Ø(La Mediateca)	ofrece	inglés y francés
3	<b>y</b>	<b>próximamente</b>	Ø(La Mediateca)	contará	con otros idiomas.
4			<b>Este espacio</b>	fue abierto	a la comunidad universitaria de CU en febrero de 1996.
5		<b>En esta modalidad educativa</b>	los estudiantes	pueden aprender	a su propio ritmo y de acuerdo con sus necesidades, objetivos y posibilidades personales.
6	<b>Esto significa que</b>		Ø(los estudiantes)	<b>tienen que desarrollar</b>	una capacidad de aprendizaje
7	<b>para que</b>		Ø(los estudiantes)	<b>logren asumir</b>	la dirección de su propio proceso de aprendizaje lingüístico.
8		<b>Para ese fin,</b>	la Mediateca	brinda	una estructura de apoyo permanente <b>que consiste en:</b> asesorías individuales, fichas de aprender a aprender y una amplia variedad de recursos didácticos
9		<b>En la Mediateca</b>	(programas de estudio ni formas de evaluación predeterminadas.)	no existen	programas de estudio ni formas de evaluación predeterminadas,
10	<b>ya que</b>		<b>cada aprendiente</b>	decide	qué y cómo va a aprender y cuándo y cómo se autoevalúa,
11	<b>es decir,</b>		<b>el mismo</b>	define	su propio programa de aprendizaje lingüístico.
12				<b>Se puede asistir</b>	cuantas veces y por el tiempo que se desee durante el horario de servicio: <i>lunes a viernes de 8:30 a 19: 30 hrs</i>
13	<b>Los usuarios</b>				
14		<b>En agosto de 1988</b>	(alrededor de 3900 usuarios inscritos ...)	se reportan	alrededor de 3900 usuarios inscritos, de los cuales 3000 aprenden inglés y 900 francés.



## SIGNIFICADOS INTERPERSONALES EN INGLÉS Y EN ESPAÑOL

Ann Montemayor-Borsinger

Instituto Balseiro | Universidad Nacional de Cuyo | Argentina  
[borsinga@cab.cnea.gov.ar](mailto:borsinga@cab.cnea.gov.ar)

### Resumen

Compararé brevemente significados particularmente difíciles de manejar cuando se pasa del español al inglés, del tipo de los denominados en sistémica-funcional 'interpersonales'. Estos significados se generan porque al expresar nuestras experiencias del mundo lo hacemos necesariamente interactuando con otro(s), tomando posición, y cumpliendo con ciertos roles sociales. Su realización gramatical más importante se encuentra en el núcleo formado por el sujeto y la parte flexionada del verbo. El sujeto y conjugación elegidos al interactuar indican relaciones de poder o de solidaridad, distintos grados de intimidad, actitudes, opiniones, etc. Examinaré algunas áreas problemáticas, como la ausencia en inglés de una clara distinción entre el vos, el tu, y el usted, y dificultades relacionadas con verbos modales.

### 1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación más amplio que comprende la aplicación de las herramientas de análisis que ofrece la lingüística sistémica-funcional (Halliday, 1994/2004) a textos auténticos, explorar su pertinencia para el estudio de diálogos y confirmar algunas dificultades en su implementación para las particularidades del español. Compararé brevemente significados particularmente difíciles de manejar cuando se habla una segunda lengua, del tipo de los denominados en sistémica-funcional 'interpersonales'. Estos significados se generan porque al expresar nuestras experiencias del mundo lo hacemos necesariamente interactuando con otro(s), tomando posición, y cumpliendo con ciertos roles sociales. Su realización gramatical más importante se encuentra en el núcleo formado por el sujeto y la parte flexionada del verbo. El sujeto y conjugación elegidos al interactuar indican relaciones de poder o de solidaridad, distintos grados de intimidad, actitudes y opiniones. Estos aspectos se están estudiando para el inglés (Halliday 1994/2004, Eggins y Slade 1997, Hunston y Thompson 2000, Martin 1985 y 1992, Martin y Rose 2003), pero han sido muy poco trabajados desde una perspectiva sistémica-funcional para el español. El presente trabajo usa este tipo de análisis para textos en inglés y además lo aplica para el estudio contrastivo de significados interpersonales en un diálogo de la literatura española y su traducción al inglés.

### 2. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Significados interpersonales se generan porque el hablante/escritor, al codificar su experiencia del mundo externo, lo hace interactuando con otro(s) y toma posición, tanto para obtener como para dar, bienes y servicios, o información. Los enunciados producidos son fundamentalmente argumentos sobre polaridad (sí o no, es o no es), y normalmente

no implican acuerdo o desacuerdo absoluto. Es la relación sujeto-verbo que permite la discusión de una proposición en una cláusula, que permite argüir sobre ella. El sujeto y la parte conjugada del verbo se combinan para darle ‘**Temple**’ a la cláusula. O sea, la presencia o ausencia de sujeto, el tipo de sujeto y el tiempo verbal elegido constituyen señales gramaticales del tipo de intercambio que se está estableciendo. Por medio de modalidad se puede templar el intercambio al expresar diferentes grados de probabilidad o obligación con los dos subsistemas de modalización (significados relacionados con la probabilidad de ocurrencia de proposiciones) y de modulación (significados relacionados con obligación, necesidad, etc.) que atañen a sujeto y verbo conjugado.

### 3. EL CORPUS

El corpus consta de diferentes tipos de diálogo, provenientes de una historieta sobre el encuentro de Tarzán y Juana por un dibujante cómico bastante conocido en Gran Bretaña, de cuatro postales humorísticas de una serie titulada ‘How to be British’ dirigidos principalmente a estudiantes de inglés en Gran Bretaña, y de un cuento corto *La Guardia* por el autor español Juan Goytisolo (1931) en versión original y traducida al inglés. Por ser diálogos escritos, ciertas características presentes en diálogos auténticos se manifiestan de manera mucho más atenuada, lo que facilita el análisis de este tipo de discurso. Ejemplos son elipsis más controladas y menos frecuentes, ausencia de cláusulas truncadas, de superposiciones de turnos y, en general, una organización relativamente más ‘simple’. Estos diálogos cortos fueron elegidos por presentar, de manera sumaria dado el carácter acotado de esta presentación, algunos ejemplos del tipo de dificultades que encontramos como hablantes de una segunda lengua en el manejo de significados interpersonales.

### 4. ANÁLISIS Y COMENTARIOS

#### 4.1. La historieta

Aquí parte de la comicidad de la tira se debe a un primer encuentro entre Tarzán y Juana en medio de la jungla. La tira muestra Tarzán, saltando de una liana a otra, que imagina su encuentro con ella, y ensaya modos de presentarse que van de lo ampuloso “*How do you do. My name is Tarzan and I believe you are known as Jane*”. Al afectado y ostentoso “*Allow me to introduce myself...I am Tarzan, Lord of the Jungle...And you?*” Tarzán en el curso de sus reflexiones pierde su afectación, se vuelve progresivamente más espontáneo, y en su imaginación se ve diciendo el sincero y cortés “*You must be Jane...I am Tarzan. It’s a pleasure to meet you*”. Si analizamos esta progresión a nivel lingüístico, vemos que un factor importante de cortesía por parte del que inicia un diálogo es evaluar correctamente el grado de intimidad que rige entre los interlocutores. No hay que ser formal en exceso. Perdido en medio de la jungla, colgado de unas lianas, decir *How do you do*, o *Allow me to introduce myself...* suena raro. En esta situación tampoco hay que pretender que no se ha oído hablar bastante del otro. Por lo tanto expresiones como *I believe you are known as Jane*, o *I am Tarzan, Lord of the Jungle...And you?* pueden ser hasta ofensivas para Juana. Simplemente poner a Juana primero y reconocerla *You must be Jane...*, introducirse brevemente y luego expresar sus verdaderos sentimientos *It’s a pleasure to meet you* vuelven a Tarzán un perfecto *gentle man*<sup>1</sup> en el sen-

---

<sup>1</sup> O sea en dos palabras en vez del convencional y trillado *gentleman*.

tido primitivo de la expresión. Pero al final pobre Tarzán, ante la emoción de encontrarse con Juana simplemente grita el famoso y desabrido *Me Tarzan! You Jane!*

De hecho este tipo de situación nos puede pasar tanto en lengua materna como en lengua extranjera, pero tiene más probabilidades de ocurrir cuando no se tiene un dominio suficiente de la lengua extranjera y se maneja con menos flexibilidad distintas maneras de expresar formalidad, amabilidad, intimidad etc. con sus respectivas entonaciones.

## 4.2. Las postales

### Relaciones entre los participantes que inciden en significados interpersonales

Los participantes involucrados son caricaturas de tres tipos distintos de británico, el skinhead, el cockney y el británico de clase media con bombín, con los cuales se confronta un estudiante de inglés. En cuanto a las relaciones entre participantes, los británicos tienen una suerte de poder sobre el extranjero, ya que son los hablantes nativos del idioma en el cual éste trata de expresarse.

#### Postal 1

En la Postal 1 el extranjero está muy atento a formas léxicas de cariño que oye en la calle, tal como *Here you are, love*, (vendedora a cliente) *Thanks a lot, duck* (anciana a joven que le ayuda a subir al micro) *Don't worry, pet* (una amiga a otra) *Bye-bye, sweetie* (esposa a su esposo). Decide entonces probar insertar la forma léxica *darling* cuando pide la hora a un skinhead: *Have you got the time, please, darling?* Termina con un puñetazo por no haber sabido ubicarse en esta relación, aún si fue breve y casual. Tendría que haber sabido elegir una expresión adecuada a dimensiones interpersonales tales como el poder o solidaridad y el grado de familiaridad implicados entre él y el skinhead, así como las actitudes y prejuicios de su interlocutor. De hecho, siendo extranjero, si hubiera optado por el demasiado formal *Have you got the time, please?*, en el peor de los casos el skinhead simplemente lo hubiera ignorado.

#### Postal 2

La Postal 2 se centra en otro tipo de dificultad con lo cual se puede encontrar un extranjero en Gran Bretaña, el muy común de tener que entender formas particulares de expresión que tienen que ver con dialectos no solamente de ubicación geográfica, sino también de ubicación social. Allí el extranjero se confronta con formas de cortesía para hacer un pedido que no se aprenden en el salón de clase pero que son típicas del cockney –o más bien eran típicas porque es un área de la lengua en constante evolución. Este cockney le dice *‘Wotcha, mate! How are ye diddling? Blooming brass monkey weather innit, eh? Say, how are you fixed for the odd bob or two...?’* El extranjero tendría que haber sabido que *Wotcha* es una forma amistosa y casual de saludo, que *How are ye diddling* rima con *How are you doing*, y por lo tanto corresponde a esta última expresión (la rima es un recurso de codificación muy común del cockney. Ejemplos son *trouble and strife* que se usa en vez de *wife*, *apple and pears* que reemplaza *stairs*, etc.). Tendría además que saber que para ser amistoso el cockney le habla del tiempo y que *blooming brass monkey weather* quiere decir tiempo extremadamente frío, o sea que las temperaturas son tan frías que pueden llegar a hacer caer los testículos de un mono de latón.<sup>2</sup> Y finalmente que *bob* quiere decir una moneda, generalmente de 5 peniques, aunque ahora puede ser de 10 peniques, y que *Say, how are you fixed for the odd bob or two...?* quiere decir si por favor tendría una o dos monedas.

---

<sup>2</sup> La expresión cockney original era *cold enough to freeze the balls off a brass monkey* pero muchas veces queda simplemente como *brass monkey weather*

### Postales 3 y 4

Estas postales se centran en expresiones gramaticales de cortesía típicas de un inglés británico más formal y canónico, a menudo percibidas por extranjeros como siendo particularmente ridículas. La Postal 3 muestra un primer dibujo donde hay un joven ahogándose en un canal y que grita 'Help' sin que un típico británico de clase media con bombín se de por aludido. El inglés está paseando su perro por el borde del canal, y ni el perro se da por aludido. Luego, un segundo dibujo muestra al joven siempre ahogándose, pero esta vez dice 'Excuse me, Sir. I'm terribly sorry to bother you, but I wonder if you would mind helping me a moment as long as it's no trouble of course.' Esta acumulación de expresiones de cortesía surte efecto, y el británico le tira una boya de socorro con el beneplácito del perro.

En la Postal 4 el extranjero claramente necesita cursos de inglés, apenas sabe expresarse y lo hace con múltiples errores gramaticales. En un primer dibujo dice a un británico, nuevamente de clase media con bombín: 'Speak slowly, I don't can good understand'. El inglés lo mira muy iracundo, probablemente decidido a no seguir la interacción. Cinco mil libras después (lo que corresponde a un año de cursos intensivos a nivel universitario) el extranjero logra una buenísima relación con el británico. Hace los mismos errores, pero ya aprendió a decir el indispensable 'please' y lo coloca en posición correcta, o sea 'Speak slowly, please, I don't can good understand'. El británico lo mira muy sonriente, listo para cumplir el deseo del extranjero.

Los turnos iniciales de diálogo ilustrados en estas dos últimas postales, aunque sean caricaturizados, de hecho muestran la importancia de manejar en inglés cierto tipo de solución léxico-gramatical para suplir, por ejemplo, a la falta de una clara distinción entre el vos, el tu, y el usted, amén de toda una serie de aspectos a nivel del contexto de cultura de la sociedad británica.

### 4.3. Un diálogo en el cuento corto 'La Guardia' de Goytisoló

#### Relaciones entre los participantes que inciden en significados interpersonales

Los participantes son un sargento y un soldado. Sus respectivas posiciones sociales no podrían ser más distintas. El sargento es un guarda, el soldado un prisionero, entonces no solamente existe la diferencia en el rango militar, sino también la diferencia entre guardián y prisionero. Además el prisionero es un campesino que ama al fútbol, y el guarda es un universitario que no le da importancia.

#### El texto en español

Este diálogo consta de 7 turnos, como lo muestra el cuadro a continuación. El extracto sigue a un diálogo previo donde el soldado le pide al guardián que le consiga un diario, *El Mundo Deportivo*. En el presente diálogo, el soldado asume el rol de iniciador, al pedir información de manera muy modulada: *¿Le gusta a usted el fútbol, mi sargento?* En el segundo turno Goytisoló no hace responder directamente al guardia, sino que resume su respuesta: *Le dije que no lo sabía; que en la vida había puesto los pies en el campo*. El soldado hace de hecho la primera pregunta por cortesía, para luego poder explicar en el tercer turno porqué le pidió *El Mundo Deportivo*: *A mí no hay na que me guste más ...*. Luego, en los turnos 4 y 6 es el guardia que inicia, al pedir información al

soldado sin modulación alguna, ya que tiene ascendencia sobre el soldado: *¿Cuándo te incorporaste?* - *¿Cuatro años?* Otros signos obvios de la relación desigual entre los dos es el uso del Usted por parte del soldado y del tuteo por parte del sargento.

### Diferencias en la traducción en inglés

El cuadro muestra también la traducción correspondiente a cada turno del diálogo. Vemos que cuatro de los 7 turnos fueron traducidos sin grandes problemas, ya que no involucran significados interpersonales que realzan las desigualdades entre los interlocutores. Los problemas aparecen en los turnos 1, 3 y 7, todos correspondientes al soldado. Allí el autor del cuento hace hablar al campesino con voz propia (*na* en vez de *nada*, *la mili*, *un partío*) con tratos de deferencia que muestran claramente la relación de desigualdad que existe con el guardia, aunque estos tratos de deferencia siguen siendo propios del habla del campesino (*usté*, *mi sargento*...). Esto está muy mal reflejado en la versión inglesa. En el turno 3 la traducción hace hablar al soldado como un perfecto ‘gentleman’ (*There’s nothing I like better... Before I joined up I never missed a game...*), y en los turnos 1 y 7 de manera muy informal y hasta grosera, como en *You like soccer...* y en el uso de *Yup...*

Turno 1	<i>¿Le gusta a usté el fútbol, mi sargento?</i>	“You like soccer, Sergeant?”	significados interpersonales realizados
Turno 2	Le dije que no lo sabía; que en la vida había puesto los pies en el campo.	I told him I didn’t know; that I had never set foot on a soccer field.	
Turno 3	<b>A mí no hay na que me guste más ... Antes de entrar en la mili no me perdía un partío ...</b>	“There’s nothing I like better,” he said. “Before I joined up I never missed a game.”	significados interpersonales realizados
Turno 4	<i>¿Cuándo te incorporaste?</i>	“When did you join?”	
Turno 5	En marzo hizo cuatro años.	“In March, four years back.”	
Turno 6	- <i>¿Cuatro años?</i>	“Four years?”	
Turno 7	- Soy de la quinta del cincuenta y tres, <b>mi sargento</b> .	“Yup, I was drafted in ’53, Sergeant.”	significados interpersonales realizados

## 5. CONCLUSIONES

El análisis de los cinco minidiálogos en inglés y del diálogo literario en español con su traducción al inglés ilustra la importancia de una evaluación correcta del tipo de intercambio que se está dando. Cuando iniciamos un diálogo, tenemos que evaluar correctamente dimensiones interpersonales tales como el poder de un interlocutor sobre el otro, el grado de intimidad existente entre ellos, y sus juicios de valor. En el primer caso de Tarzán y Juana, el problema radica en la dificultad que tiene Tarzán en encontrar el grado de intimidad correcto. No se encontró todavía con Juana, pero sabe muy bien de su existencia y está particularmente deseoso de caerle bien. En las postales, el extranjero está tratando de ser 'British', o sea de entender no solamente las complejidades de la lengua misma, sino de la sociedad británica. Enfurece al skinhead por ser demasiado 'cariñoso', no entiende al cockney que lo trata de igual a igual, e irrita al británico de clase media con bombín por lo que este último percibe como falta de educación. Finalmente, en el dialogo literario el traductor no supo darle un temple correcto al diálogo desigual entre el campesino y su guarda. La enorme distancia de poder que existe entre el soldado, prisionero y campesino, amante del fútbol, y su guarda, un sargento universitario, cuidadosamente reflejada en las elecciones léxico-gramaticales del diálogo en español, está borrada por una traducción que confunde un habla regional respetuosa con informalidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- EGGINS y SLADE (1997) *Analysing casual conversation*. London: Cassell.
- GOYTISOLO, J. (1987) "La Guardia" en A. FLORES (ed.) *Spanish Stories: A Dual-Language Book*. Dover Publications, 266-267.
- HALLIDAY, M. A. K. (1985/1994/2004) *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold.
- HUNSTON, S. and G. THOMPSON (2000) *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford University.
- MARTIN, J. R. (1985) *Factual writing: exploring and challenging social reality*. Oxford University.
- MARTIN, J. R. (1992) *English Text: System and Structure*. John Benjamins.
- MARTIN, J. R. y D. Rose (2003) *Working with Discourse: Meaning beyond the clause*. London and New York: Continuum.

## INTERACCIÓN ENTRE EL DOCENTE Y EL GRUPO DE ALUMNOS EN LA NEGOCIACIÓN DE LA LECTURA CONJUNTA

Estela Inés Moyano

Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento | Argentina  
[emoyano@ungs.edu.ar](mailto:emoyano@ungs.edu.ar)

### Resumen

Uno de los problemas que los docentes de todos los niveles educativos deben afrontar es la escasa competencia lectora de sus alumnos, que de ninguna manera está resuelto en el momento de iniciar estudios universitarios. En este nivel, quienes no estén en condiciones de abordar la lectura de textos de especialidad, con la complejidad que ello implica, quedarán excluidos del sistema. Es por ello que una de las tareas centrales de la formación de estudiantes es, precisamente, desarrollar habilidades avanzadas en este sentido. En la Universidad Nacional de General Sarmiento se realiza una investigación sobre alfabetización avanzada a partir de la teoría de género y registro de la Lingüística Sistémico-Funcional, uno de cuyos objetivos es construir una didáctica de la lectura y la escritura. Dada la relación de mutua determinación entre lenguaje y contexto considerada por la teoría de referencia, es posible definir la lectura como una operación de inferencia del contexto. La reflexión sobre la estructuración del texto leído así como sobre los recursos lingüísticos puestos en juego y el modo como se articulan micro-géneros para conformar un macro-género, permiten construir tanto el contexto de situación o Registro en términos de sus variables como el contexto de cultura o Género. En esta exposición se presenta el tipo de interacción llevada a cabo entre el docente y el grupo de alumnos para la lectura conjunta de un texto, ejemplar del género que se proponía en ese momento como objeto de estudio. Se espera evidenciar el tipo de andamiaje docente puesto en juego con el fin de favorecer el desarrollo de habilidades de lectura de los estudiantes.

### INTRODUCCIÓN

Uno de los problemas que los docentes de todos los niveles educativos deben afrontar es la escasa competencia lectora de sus alumnos, que de ninguna manera está resuelto en el momento de iniciar estudios universitarios. Este obstáculo –además de impedir o reducir el disfrute de las producciones literarias y de otras manifestaciones artísticas relacionadas con el lenguaje verbal– opera como una limitación al acceso del conocimiento y por lo tanto a la continuación de los estudios o a la preparación para la vida profesional, tanto como a la integración de los alumnos a la vida social y política. De no superarlo, estos sujetos se verán excluidos de la participación en los procesos ciudadanos de toma de decisiones. Es esta una preocupación seria y generalizada entre quienes nos dedicamos a la docencia y a la investigación lingüística, que exige la reflexión acerca del proceso de lectura y sus demandas, así como la búsqueda de recursos pedagógicos para favorecer el desarrollo de habilidades para esta tarea.

En la Universidad de General Sarmiento se desarrollan estudios en este sentido en el marco de actividades del proyecto de investigación “Alfabetización avanzada en el contexto de cursos de pre-grado universitario: Criterios teóricos y diseño didáctico”, que se propone como uno de sus objetivos desarrollar una didáctica de la lectura y la escritura en contextos específicos. Este trabajo se basa en los desarrollos de la teoría de género y registro de la lingüística sistémico-funcional, fundada por M. Halliday.

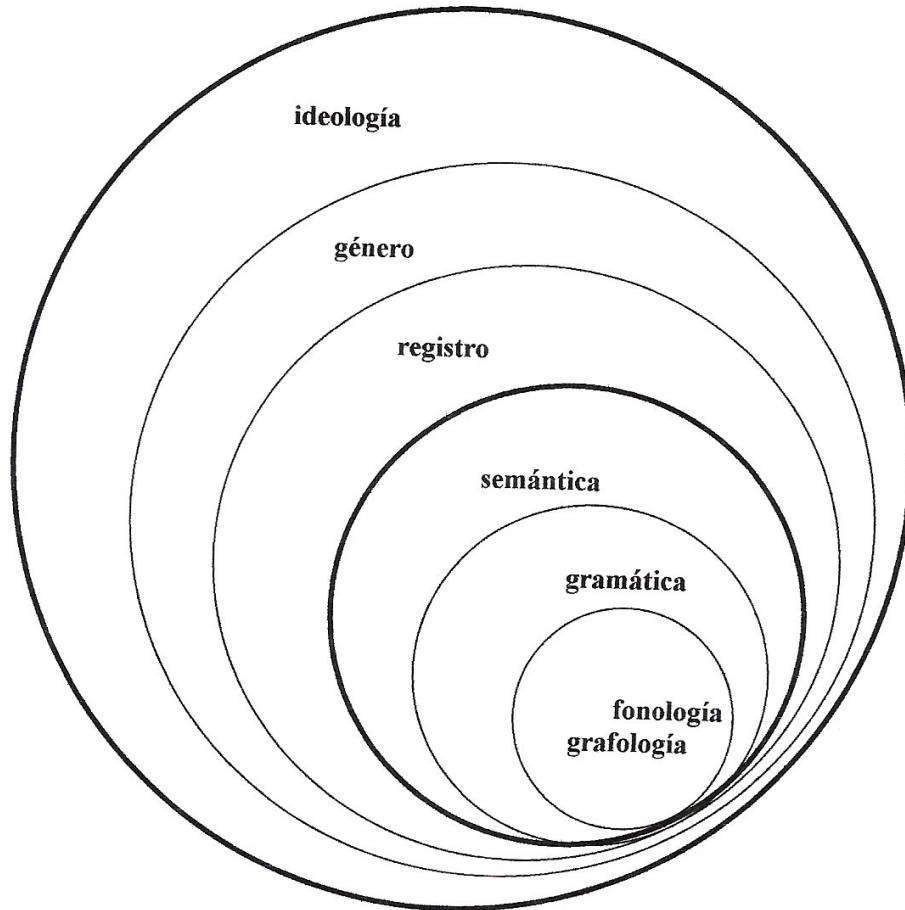
La lingüística sistémico-funcional (LSF) toma como unidad básica de análisis el texto –pues es la unidad real a través de la cual se negocia significado– en relación solidaria con el contexto social en el que se produce. Así, sostiene la existencia de una relación de mutua determinación entre lenguaje y contexto, que supone una concepción del lenguaje como sistema semiótico en relación de realización con otro más abstracto: el contexto social. Por realización se entiende que un sistema redundante en el otro: el lenguaje construye el contexto y es construido por él. Pero también puede interpretarse como la instanciación del sistema en un proceso. La lengua es un sistema complejo, constituido por redes de sistemas relacionados, entre los cuales el hablante selecciona los recursos para construir significado. La selección efectivamente realizada está siempre en relación de determinación con el contexto: en ciertos contextos son esperables, probables, ciertos tipos de organizaciones esquemáticas de los textos que a su vez se corresponden con ciertos tipos de configuraciones gramaticales. A la inversa, el análisis de la estructura esquemática, de las condiciones de textura y de las selecciones gramaticales permite hacer inferencias sobre el contexto de situación y el contexto de cultura en los que se ha producido el texto.

Dadas estas relaciones, las descripciones de los textos necesariamente deben estar relacionadas con las descripciones de los contextos sociales. Para el contexto, se consideran tres estratos: ideología, contexto de cultura o género y contexto de situación o registro. Para el lenguaje, también son tres: el discursivo-semántico, el léxico-gramatical y el fono-gráfico. En ambos sistemas, el nivel más abstracto es realizado por el de menor abstracción, del mismo modo que el contexto es realizado por el lenguaje (Gráfico 1).

Al analizar un texto, la estructura esquemática o estructura genérica permitirá inferir el tipo de actividad social, el propósito social perseguido y el modo como se lleva a cabo en pasos. Martin (Eggins, 1994) define el concepto de género (contexto de cultura) como un “proceso social orientado a una meta y dividido en pasos o etapas en el cual los hablantes se interrelacionan como miembros de su cultura”. Esto significa que al atender a los géneros se está especialmente interesado en el modo como logran un propósito social, lo que normalmente hacen en más de un paso (Martin, 1993). Esta definición de género permite establecer que hay tantos géneros diferentes como actividades sociales existen en una cultura. “Es el contexto cultural lo que permite dar sentido a un texto: encontrar un tipo de actividad social en el que el tipo de significados realizados tengan un propósito” definido (Eggins, 1994).



**GRÁFICO 1**  
**TEXTO Y CONTEXTO COMO SISTEMAS ESTRATIFICADOS**



(MARTIN, 1993)

En el modelo de la LSF, el concepto de género se relaciona con el modo particular en que las selecciones de campo, tenor y modo (variables del registro o contexto de situación) se integran de modo predecible en una cultura dada. A su vez, el contexto de situación puede ser inferido a partir de las condiciones de textura y de las configuraciones gramaticales, teniendo en cuenta que las tres variables de registro se relacionan con los tres tipos de significado que construye el lenguaje: el campo se realiza en el lenguaje a través de los significados ideacionales, que construyen una representación de la experiencia; el tenor a través de los interpersonales, que habilitan y representan la interacción, la relación entre participantes; el modo a través de los significados textuales, que crean discurso, su conectividad y coherencia. Estos significados pueden identificarse a partir de las selecciones del hablante en los diferentes sistemas gramaticales: transitividad, modo/temple (mood), modalidad y evaluación, tema e información (Cuadro 1).

**CUADRO 1**  
**RELACIONES ENTRE REGISTRO Y LENGUAJE**

REGISTRO	CAMPO	TENOR	MODO
SEMÁNTICA	<b>Metafunción Ideacional</b>	<b>Metafunción Interpersonal</b>	<b>Metafunción Textual</b>
GRAMÁTICA	<b>Transitividad</b> (participantes, procesos, circunstancias)	<b>Sistema de mood</b> (sujeto/verbo ofrecer/demandar) Modalidad / Evaluación	<b>Tema-remática Información</b>

(Adaptado de Christie y Unsworth, 2000)

Así, un texto puede ser identificado como perteneciente a un género mediante el análisis de su realización mediante la lengua. Por un lado, considerando la estructura del texto, realizada por su organización en pasos o etapas que expresan propósitos sociales y responden, por lo tanto, a una determinación funcional; por otro lado, teniendo en cuenta los patrones de realización (modo como el significado se encodifica en un sistema semiótico), expresados mediante elecciones o decisiones lingüísticas de los hablantes que establecen los límites entre los pasos y las diferentes funciones de cada uno. La relación entre los pasos o etapas de un texto y su realización lingüística es el procedimiento central para el análisis: los patrones de realización difieren entre géneros pero también difieren entre sí los patrones de realización entre pasos de un mismo género (Eggins, 1994). Cabe, por último, señalar que Martin sugiere la necesidad de considerar algunos textos complejos como ejemplos de macro-género, en los cuales es posible identificar una cantidad de otros géneros componentes articulados entre sí, que se constituyen entonces en micro-géneros y pueden funcionar como etapas del macro-género (Eggins, 1994).

Según lo dicho hasta aquí, el modelo permite explicitar las relaciones entre texto y contexto, de manera que habilita una concepción de lectura como operación de inferencia del contexto. Como afirma Gerot (2000), el proceso de lectura implica la interacción de un lector, usuario del lenguaje, con un texto, instanciación de lenguaje en uso. Esto implica que el lector es capaz de construir significado a partir del texto teniendo en cuenta el contexto socio-cultural que se reconstruye a través de los patrones de lenguaje: qué evento tiene lugar a través del texto, quiénes participan de él y qué rol juega el lenguaje.

Iniciar a los estudiantes en este tipo de lectura significa abrirles la posibilidad de acceso a ámbitos de la cultura que no hayan frecuentado anteriormente, significa, entonces, ampliar sus posibilidades de participación social mediante el desarrollo de una mirada crítica sobre los textos, sobre sus productores, sus propósitos y su ideología, sobre el ámbito en el que son producidos y circulan, esto es, sobre los diferentes discursos sociales. Significa también promover la adquisición de herramientas metacognitivas y metalingüísticas que favorezcan el desarrollo de habilidades de lectura pero también de habilidades de escritura en contexto, en tanto la deconstrucción de modelos genéricos reales permite a los estudiantes tomar conciencia de la manera como se llevan a cabo actividades sociales a través del lenguaje y de los recursos lingüísticos de que disponen para ello.

Esta concepción, que es válida para los diferentes niveles de formación, adquiere sentido también al inicio de los estudios universitarios. Una actividad como la científico-académica se constituye mediante prácticas sociales y cognitivas que tienen lugar a través del lenguaje. En este sentido, y para estar en condiciones de participar de las prácticas típicas de la comunidad académica, para desarrollar competencias para producir ejemplares de los géneros que se espera que escriban en su condición de estudiantes y para leer otros más elaborados, producidos por la comunidad científico-académica, el alumno necesita tener conocimiento del contexto, el tipo de actividad, los roles, las reglas de comportamiento, el tipo de relaciones, los propósitos comunicativos, es decir, las condiciones específicas que determinan el uso del lenguaje en la comunidad universitaria y también en la científica. Este conocimiento será adquirido a través de la experiencia, en el tránsito de la carrera, pero será necesaria alguna aproximación previa, que permita a los estudiantes desarrollar habilidades iniciales en este sentido. Introducir a los estudiantes en prácticas de lectura de géneros académicos desde esta perspectiva parece establecerse, entonces, como uno de los objetivos centrales de un curso de aprestamiento universitario, pues si la universidad no ofrece instancias en las que los estudiantes puedan desarrollar las competencias necesarias para iniciar sus estudios, solamente tendrán éxito quienes por tradición familiar, por el ámbito social al que pertenecen o porque hayan sido beneficiados por una escolaridad aventajada podrán continuar con su carrera hasta graduarse. Los demás, quedarán excluidos.

Así, no solamente es necesario asumir una concepción de lectura que permita la interpretación en relación con el contexto, sino una posición acerca de cómo se producen los aprendizajes. En este sentido, teorías psicológicas como la socio-constructivista de Vigotsky y sus posteriores desarrollos, como los llevados a cabo por Bruner, ofrecen un soporte sólido para el desarrollo de una didáctica de la lectura. Conceptos fundamentales resultan el de construcción de conceptos en interacción con el docente y con el grupo de pares en el marco de la experiencia compartida, el de andamiaje y el de zona de desarrollo próximo. Asimismo, la teoría sociológica de Bernstein proporciona conceptos como el de código<sup>1</sup> y pedagogía explícita que sustentan también decisiones pedagógicas que conducen a la promoción de la redistribución de los recursos discursivos de modo de abrir a todos el acceso al discurso del poder (Christie, 1999; Martín, 1999).

En este trabajo nos proponemos presentar una propuesta de lectura de un texto de divulgación científica, llevada a cabo con dos grupos de alumnos: el primero, alumnos de Lectoescritura del Curso de Aprestamiento Universitario; el segundo, un grupo de docentes de Lengua del nivel Polimodal, que participan de un proyecto de articulación entre la Universidad y escuelas polimodales financiado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. Ambos grupos presentan, como es obvio, competencias previas diferentes, lo que determina que alcancen diferentes grados de comprensión del texto en cuestión. Sin embargo, interesa poner en evidencia las posibilidades que esta forma de trabajo ofrece, especialmente, a los alumnos ingresantes, que provienen, en su mayoría, de sectores sociales en desventaja.

---

<sup>1</sup> Bernstein define código como “principio de regulación que controla las formas de realización lingüística” (1971). En una definición posterior, afirma que código es un “principio regulador tácitamente adquirido que selecciona e integra significados relevantes, formas de realización y contextos evocados” (1981). Bernstein distingue entre códigos restringidos y códigos elaborados, y los asocia a los usos del lenguaje en diferentes clases sociales. Sostiene que a medida que los niños aprenden el uso del lenguaje aprenden códigos específicos que regulan sus actos de habla, aprenden los requerimientos de la estructura social (Christie, 1999).

**CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO SELECCIONADO**

El texto seleccionado para lectura es el capítulo “Investigaciones geológicas” de la *Enciclopedia del Mar*, de Jack Cousteau. Es, por lo tanto, un texto de divulgación breve, compuesto de cuatro párrafos. Se trata de un macro-género, que combina un breve informe sobre los dispositivos utilizados para la extracción de muestras del fondo del mar, una breve justificación del interés del análisis del testigo y una explicación del procedimiento de análisis de la muestra. El texto presenta un cierre que concluye la explicación y vuelve sobre el valor de este tipo de investigaciones. La tarea, como ya se anticipó, consistía en la deconstrucción conjunta del texto (Martín, 1999), con el fin de identificar a partir de los patrones gramaticales y su estructuración el contexto en que fuera producido. En el cuadro 2 se presenta una esquematización de la información obtenida a partir de la interacción entre docentes y alumnos. Con el primer grupo, se logró avanzar hasta la construcción del género, mientras que con el segundo se completó toda la información presentada en el cuadro, tal como se verá más adelante.

**CUADRO 2: RECONSTRUCCIÓN DEL CONTEXTO A PARTIR DEL TEXTO**

<b>Ideología</b>	Ciencia como actividad de construcción del conocimiento que devela aspectos importantes para el hombre. Valor. Sofisticación. Puede ser accesible para los no iniciados.		
<b>Género</b>	<b>Explicación de procedimiento</b> Pasos: * Introducción - Informe: dispositivos sacamuestras - Justificación: Interés del análisis del testigo * Explicación del procedimiento * Cierre: Valor del procedimiento. Síntesis.		
<b>Registro</b>	Campo	Tenor	Modo
	Geología, Química Geofísica, Biología Paleontología (campo interdisciplinario)  Actividad de investigación, procedimientos Recoger datos Analizar datos Interpretación de resultados	Experto - no iniciado en ciencia  Suposición de un destinatario con poca o ninguna información sobre el campo	Texto escrito  Lenguaje constitutivo de la actividad  Tecnicismos
<b>Gramática</b>	Mf. Experiencial	Mf. Interpersonal	Mf. Textual
	Informes: Procesos relacionales predominantes. Participantes no-humanos, genéricos. Verbos en presente.  Procedimiento: Procesos materiales Participantes humanos elididos: construcciones pasivas cuasi-reflejas o con frase verbal. Participantes no-humanos genéricos. Verbos en presente.  Cierre: Procesos materiales. Participantes humanos genéricos elididos: construcciones pasivas.	Oraciones declarativas  <u>En riesgo</u> (lo que se negocia): dispositivos para sacar muestras / testigo/ análisis del testigo e interpretación de los datos obtenidos  Evaluaciones	Informes: Tema predominante: no marcado (dispositivos/ testigo/ análisis)  Procedimiento: Tema no marcado Temas marcados: Procesos o Circunstancias uso habitual (condiciones, lugar)

(J. Cousteau, 1994 “Las investigaciones geológicas”, en: *Enciclopedia del mar*, Barcelona, Folio)

### LA DECONSTRUCCIÓN CONJUNTA DEL TEXTO CON EL PRIMER GRUPO DE ALUMNOS

El trabajo con los alumnos de CAU se realizó luego de dos meses y medio de iniciadas las clases. Hasta ese momento, se habían abordado como géneros el relato histórico, la definición y la descripción de clase. Asimismo, se habían realizado trabajos de lectura conjunta de al menos tres textos, entre los cuales se contaban una conferencia y un artículo de una revista especializada para docentes de nivel inicial. Por lo tanto, los alumnos ya estaban habituados al tipo de tarea propuesta pero desconocían el género a abordar así como el campo: hasta el momento no habían reflexionado acerca de la actividad científica y sus procedimientos.

Luego de la lectura completa del texto, esta vez sin interrupciones, se les solicitó a los alumnos que señalaran a qué campo de la actividad social pertenece el texto. Respondieron que a la ciencia, a “las investigaciones geológicas”. Entonces, la profesora preguntó si sería un texto perteneciente al discurso científico, esto es, a una comunicación entre pares científicos. Los alumnos respondieron que no, que es un texto de divulgación. Se les pidió justificación a su respuesta y se entabló el siguiente intercambio:

A: No... bueno. Tiene palabras técnicas.

P: Bien, como cuáles?

A: testigo... saca... sacamuestras... barrena sacamuestras

A: dispositivos

A: testigo

P: Muy bien, efectivamente, barrena sacamuestras, dispositivos, testigo... también muestras rocosas, ¿no les parece?

A: Sí, fuerza de gravedad...

P: Bien, muy bien. Entonces, ¿es un texto científico? ¿o es de divulgación?

A: Bueno, no, es de divulgación.

P: ¿Y en qué se basan ustedes para sostener esto?

A: ...

P: Bien, veamos. ¿Quién parece ser el autor del texto? ¿Conoce profundamente la temática?

A: Sí, parece que sí. Explica mucho sobre eso.

P: Bien ¿y el destinatario del texto? ¿Sabrá tanto como el autor?

A: ...No...

P: Bien, pero en qué parte del texto se basan ustedes para decir eso?

A: Hay definiciones.

P: Bien, muy bien. ¿Qué definiciones aparecen en el texto y dónde?

A: La definición de barrena sacamuestras.

A: La definición de testigo...

Hasta aquí, se observa de qué manera la profesora interactúa con los alumnos para guiarlos en la inferencia del contexto de situación. Interroga sobre el campo, sobre el tenor. Los alumnos encuentran algunas “pistas” para sostener sus intuiciones, pero deben explorar más el texto. Cuando reconocieron las definiciones, la docente se detuvo en solicitar a los alumnos que señalaran las características gramaticales que hacen que

esas cláusulas constituyan definiciones. Los alumnos respondieron bien, caracterizándolas de acuerdo con lo ya visto en clases anteriores.

Cumplido este objetivo, la docente volvió a la reconstrucción del tenor del texto:

P: Ahora, ¿esas definiciones son de términos técnicos?

A: Sí.

P: ¿Pero son de términos técnicos complejos?

A: No.

P: Bien, ¿suponen ustedes que cualquiera que se dedique a la ciencia puede conocer su significado?

A: No, cualquiera no, los...

P: Los biólogos marinos, por ejemplo, como Cousteau.

A: Sí, y algunos otros...

P: Bien, entonces, ¿por qué habría que definir estos términos en el texto?

A partir de allí, los alumnos reconocieron que el texto está dirigido a un público que no es experto en la temática, que necesita que el autor defina términos como “testigo”. La profesora se detuvo a explicar el significado de la palabra en el contexto general de la ciencia y mostró cómo en este caso su uso está específicamente referido al campo del estudio del fondo marino. Asimismo, se detuvo a señalar algunos otros rasgos del texto que permiten inferir el tipo de destinatario previsto, como por ejemplo, el inicio:

Los dispositivos para recoger muestras rocosas en el fondo de los mares son muchos y muy complejos. Pero se basan en un principio sencillo.

A continuación se preguntó a los alumnos si podrían dividir el texto en partes, pensando en establecer los pasos del género. Esto es, si podían establecer partes con funciones diferentes en el texto. Los alumnos propusieron la división en: el primer párrafo y el resto. La profesora aceptó esta respuesta y preguntó por el propósito de ese primer paso del texto. La primera respuesta fue “definir”. Con la guía de la docente, los alumnos llegaron a observar que se definen términos que permiten la comprensión del resto del texto.

Como no podían seguir avanzando solos, se les solicitó que reconocieran el propósito de la segunda parte del texto. Los alumnos identificaron la explicación de procedimiento. A partir de ese momento, la docente guió el reconocimiento de algunos rasgos gramaticales partiendo de la construcción de significados. Por ejemplo, interrogó acerca de las razones que les permitían aseverar que se trataba de una explicación de procedimiento. Los alumnos plantearon que “el autor está diciendo cómo se hace para analizar el testigo”. Así, reconocieron la construcción del texto como secuencia de eventos. La docente solicitó el reconocimiento del tipo de procesos. Los alumnos los identificaron como procesos materiales. Se les pidió que los compararan con los procesos predominantes en el primer párrafo. Los alumnos reconocieron la diferencia y pudieron explicarla, basándose en lo aprendido en clases anteriores.

Cuando se les solicitó el reconocimiento de los participantes relacionados con los eventos, los alumnos respondieron que son los investigadores. Se les pidió que indicaran de qué parte del texto habían tomado esa información. Los alumnos dudaron, pues

se dieron cuenta de que la mención de los participantes no se encuentra en las cláusulas. Un alumno señaló que en el segundo párrafo se menciona a los científicos:

Un análisis semejante es necesariamente multidisciplinario: en él participan físicos (especialistas particularmente en magnetismo de las rocas), químicos, geofísicos, paleontólogos, biólogos, etc.

La docente preguntó si todos habían notado eso y muchos respondieron que no. Entonces, ¿de dónde habían tomado la información? “No sé”, fue la respuesta. “Qué sé yo”, la de otro alumno. La docente preguntó si era la primera vez que oían hablar de investigadores, de científicos, a lo que los alumnos respondieron que no. Se recuperaron algunos conocimientos adquiridos en experiencias escolares previas y también aparecieron referencias a documentales vistos por televisión. Luego de esta secuencia de la clase, la profesora explicó la función de los conocimientos previos en la lectura como proceso cognitivo. Marcó, además, cómo las inferencias pueden realizarse no solo sobre esa base sino tomando información de otros segmentos del texto.

De esta manera continuó la tarea hasta completar la definición de los rasgos gramaticales de la explicación de procedimientos, entre los cuales se cuenta el uso de construcciones pasivas, que se explicaron desde el punto de vista semántico. Cuando se preguntó a los alumnos por el efecto de sentido que produce este tipo de construcciones, los alumnos respondieron:

A: Lo que pasa es que no interesa quién lo hace. Lo que interesa es qué se hace.

Puede observarse, entonces, cómo en este tipo de interacción los alumnos acuden a sus conocimientos sobre el uso del lenguaje. No habían reconocido la construcción pasiva, la mayoría de ellos tampoco recordaba haberla visto en la escuela (aunque probablemente muchos de ellos quizá la hubieran estudiado en algún momento). Pero podían interpretar los efectos de sentido que producía. A partir de allí, entonces, se explicó la construcción para que pudieran tenerla en cuenta cuando en sus propios escritos desearan lograr el efecto. Se sistematizó como conocimiento del sistema y se proporcionaron ejercicios para fijar la construcción.

Luego la profesora volvió a solicitar la división del texto en partes según la función y retomó lo señalado sobre ese punto hasta el momento. Como los alumnos repetían la propuesta, la profesora intervino preguntando si la explicación de procedimiento comenzaba en el segundo párrafo. Respondieron que no. Con la guía de la docente, los alumnos se detuvieron a reconocer los elementos presentes en el segundo párrafo y llegaron a señalar su función. Los alumnos interpretaron la valoración del procedimiento realizada por el autor e identificaron el segmento en el que se presenta su utilidad, a partir de lo cual la profesora guió la relación con el contenido del cierre del texto.

Finalmente, fue posible caracterizar la estructura esquemática del texto así como su campo, tenor y modo (particularmente el patrón temático para la explicación de procedimiento), todo a partir del reconocimiento de patrones gramaticales. Fue posible completar esta tarea en interacción con la docente pues, evidentemente, se encontraba en la zona de desarrollo próximo de los alumnos.

Luego, la profesora reflexionó con los estudiantes acerca del tipo de lectura realizada, con el fin de que en próximas oportunidades pudieran asumir las acciones seguidas como estrategias. Es decir, se volvió sobre la reflexión metacognitiva, que estuvo pre-

sente durante toda la secuencia y fue señalada en varias oportunidades por la docente para que los alumnos tomaran conciencia de ella.

La interacción docente-grupo de alumnos en la deconstrucción conjunta de un texto no solo permite revelar sus características genéricas sino desarrollar habilidades metacognitivas y metalingüísticas. Cabe destacar que los estudiantes solo pueden ir desarrollándolas y utilizándolas como estrategias para la deconstrucción individual si se repite en varias oportunidades el tipo de trabajo y si el docente las pone en evidencia y reflexiona sobre ellas.

#### **DECONSTRUCCIÓN CONJUNTA DEL TEXTO CON EL GRUPO DE DOCENTES DE LENGUA**

Comparar el proceso llevado a cabo por el grupo de alumnos de CAU con el seguido por el grupo de docentes puede ofrecer interés en dos aspectos: en primer lugar, observar la construcción de la reflexión sobre la ideología, propia de lectores más avezados, que, sin embargo, presentó algunas dificultades; el segundo y tal vez más interesante, el peso que el conocimiento discursivo tiene en las apreciaciones de los docentes. Por otra parte, al desconocer los fundamentos de la teoría que sustentaba la práctica, los docentes presentaron dificultades en basar sus respuestas en las marcas lingüísticas del texto.

El primer abordaje que realizó el grupo de docentes se relacionó con el tipo de discurso. Tal como los alumnos de CAU, el primer rasgo que reconocieron fue la presencia de términos técnicos, lo que les permitió reconocer rápidamente el campo y el tenor, aunque tuvieron dificultades para justificar las relaciones entre participantes que habían reconocido. Inmediatamente señalaron que era un texto de divulgación, pero no pudieron dar razones para sostener su afirmación en el primer momento. Se requirió un trabajo de andamiaje para que logran reconocer que los que se definen son términos técnicos elementales necesarios para comprender el resto del texto.

Una docente del grupo señaló que en el primer momento había tenido la impresión de estar frente a un texto publicitario, como si se anunciaran las ventajas de un producto y se explicara su procedimiento. Sin embargo, la presencia de términos técnicos la hacía pensar en un texto científico.

Al pensar en un texto de divulgación, se propuso que el autor podía ser un periodista especializado. Al preguntárseles por qué hacían esa afirmación, qué elementos del texto les permitían sostenerla, uno de ellos señaló que no era ese el tipo de enunciador pues faltaban referencias a fuentes autorizadas, típicas en la divulgación periodística. A partir de allí, interactuando entre ellos, pudieron inferir el tipo de autor e imaginar el tipo de publicación que resulta soporte del texto.

Posteriormente, en la reflexión sobre la estructura del texto operaron de manera similar a los alumnos de CAU, de manera que la docente utilizó las mismas estrategias. Desde luego, la reflexión acerca del tipo de definiciones, por ejemplo, pudo hacerse con mayor profundidad puesto que los saberes previos eran más consistentes.

En este punto, la misma docente de polimodal que había propuesto la lectura del texto como publicitario, condujo la atención del grupo sobre el segundo párrafo, en el que el autor se detiene en la valoración de la práctica científica de análisis de la muestra. El grupo infirió entonces la referencia implícita a los científicos como actores, y a partir de la tarea de andamiaje, se realizaron reflexiones metacognitivas acerca de los procesos inferenciales y su relación con los conocimientos previos de los lectores referidos a sistemas de actividad.



A partir de una pregunta de la docente referida al propósito del texto, el grupo reconoció las afirmaciones sobre la utilidad de la investigación para la ciencia, la valoración de la producción de conocimiento científico, y señaló como propósito del texto el interesar en esta práctica a lectores no expertos en ciencia. Comenzaba a reconstruirse el campo con mayor detalle para volver luego sobre aspectos del tenor, cuando una integrante del grupo volvió sobre las evaluaciones realizadas por el autor. Otro reconoció la presencia de recursos similares en el cierre. Así, se fue construyendo en interacción la ideología presente en el texto, no sin cierto esfuerzo. En este caso, se trata de la reconstrucción de la concepción de ciencia del autor. Frases como “hacer progresar no solo la ciencia del fondo de los mares, sino incluso la física del globo entero”, “un conocimiento muy preciso”, “precisiones cada vez más cercanas a la certeza” fueron reconocidas como indicadores de la posición del autor frente a la ciencia. En el diálogo establecido entre el grupo y la docente, se caracterizó la ciencia desde este punto de vista, a partir de las afirmaciones del autor, y se opuso esta concepción a otras, como la post-moderna.

En un momento, la docente señaló la frase “manipulaciones muy sofisticadas” y preguntó acerca del significado de esa valoración.

A: A mí me parece que no hay valoración. Lo que quiere decir acá el autor es que se trata de manipulaciones complejas, muy complejas.

P: Entonces, ¿por qué no habrá utilizado el autor la palabra “complejo”? Podría haber dicho también “manipulaciones de la muestra con instrumentos de alta complejidad”... Pero no lo hace. Elige la palabra “sofisticadas”.

El grupo insistió en el sentido de “complejidad”, ante lo cual la docente sugirió que el adjetivo “sofisticado” tiene otras connotaciones, como “práctica de élite”, “elegante”. Se aprovechó la oportunidad para destacar la importancia de analizar las selecciones del sistema realizadas por el autor en relación con otras selecciones no realizadas, lo que permite, según la teoría, ajustar la construcción de significado. Se proveyó de esta manera otra herramienta metalingüística para la comprensión y el análisis.

Una de las mayores dificultades del grupo consistió en identificar el propósito del texto, objetivo que requirió de una prolongada interacción hasta su consecución. La dificultad residía en que el texto se presentaba a los alumnos como múltiple en propósitos. En el primer momento, reconocieron como propósito del autor interesar a lectores no expertos en ciencia en la posibilidad de esta actividad de generar conocimiento, un conocimiento que se presenta como “valioso” para la humanidad, construido por un conjunto de especialistas en prácticas de tipo multidisciplinario. Pero esto, señalaban algunos, aparecía solo al comienzo y al final del texto. Entonces, se preguntaban, ¿era su propósito definir cuestiones relativas a la investigación geológica? ¿Era explicar el método seguido para el análisis de una muestra? En este punto, la docente pudo tomar los conceptos de macro-género y micro-género para colaborar en la respuesta que buscaban los alumnos.

Si este tipo de trabajo en el aula parece desordenado, es porque se deben permitir las participaciones espontáneas a través de las cuales cada sujeto y el grupo en su conjunto (incluyendo al docente) van negociando los significados construidos a partir de la interacción con el texto. Es el docente el que debe llevar el control de la situación, aceptar las rupturas y derivas, proponer en algún momento la continuidad, retomando lo dicho hasta el momento antes de proponer nuevos desafíos.

Esta forma de acción pedagógica toma un tiempo importante de clase, que es sin embargo capitalizado en aprendizajes significativos por parte de los alumnos. Una actividad independiente de este tipo solo será posible si los alumnos le otorgan sentido y adquieren el hábito.

## CONCLUSIONES

Es evidente que no hemos tenido espacio suficiente para describir en su totalidad ambas experiencias de clase. Sin embargo, creemos haber podido mostrar la función del diálogo entre el docente y el grupo en la construcción de significado a partir del texto. Con este tipo de interacción, se pudo, en ambos casos, orientar la reflexión de los alumnos hacia los aspectos gramaticales del texto como realización del contexto e inferir así la construcción de campo, tenor y modo, estructura esquemática del género y, en el caso del segundo grupo, la identificación de la ideología presente en el texto, esto es, la posición social del autor en relación con la temática abordada.

Se logró también señalar la función del control del proceso de lectura mientras este tiene lugar, a través de la puesta en marcha de estrategias metacognitivas que fueron identificadas en forma explícita en más momentos que los mencionados aquí. Asimismo, se pudo valorar la reflexión gramatical basada en la semántica como recurso para la construcción de experiencia, de relaciones entre participantes de la interacción y del rol jugado por el lenguaje.

Creemos también haber mostrado que este tipo de lectura no solo permite construir el “contenido” del texto, esto es la construcción de la realidad como experiencia –objetivo principal en muchas clases de lengua y, especialmente en las clases de ciencia- sino que “explota todos los sentidos del texto” (Gerot, 2000) de manera de poder comprender también su función social, el ámbito de la cultura al que pertenece, su relación con otros textos dentro del mismo ámbito o ámbitos próximos, el campo ideológico al que pertenece y su relación con otros.

Este tipo de lectura, insistimos, permite el desarrollo de una actitud crítica ante todas las manifestaciones lingüísticas, no importa de qué sector de la cultura provengan, lo que habilita a los sujetos a interactuar socialmente en ámbitos antes no frecuentados.

Finalmente, creemos que este tipo de práctica cumple no sólo con los objetivos habitualmente perseguidos en cuanto al desarrollo de habilidades lingüísticas sino que cumple también objetivos políticos que tienden a la inclusión social de sectores que, de otra manera, quedarían marginados de las prácticas sociales consideradas relevantes.

## REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS

- CHRISTIE, F. (ed) ([1999] 2000). *Pedagogy and the shaping of consciousness. Linguistic and social processes*. London, Continuum.
- CHRISTIE, F. & L. UNSWORTH (2000). “Developing socially responsible language research”. In: L. Unsworth (ed). *Researching Language in Schools and Communities. Functional Linguistic Perspectives*. London, Cassell.
- EGGINS, S. ([1994] 1999). *An introduction to systemic functional linguistics*. London, Cassell.
- GEROT, L. (2000). “Exploring reading processes”. In: L. UNSWORTH, (ed). *Researching Language in Schools and Communities. Functional Linguistic Perspectives*. London, Cassell.
- HALLIDAY, M.A.K. & J. R. Martin (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. Pittsburgh, University of Pittsburgh.

- MARTIN, J. R. (1989). *Factual writing. Exploring and challenging social reality*. Oxford University.
- MARTIN, J. R. (1993). "A Contextual Theory of Language". In: B. COPE & M. KALANTZIS *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London, The Falmer.
- MARTIN, J. R. ([1999] 2000). "Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy". In: F. CHRISTIE (ed). *Pedagogy and the shaping of consciousness. Linguistic and social processes*. London, Continuum.
- MARTIN, J.R. & D. Rose (2003). *Working with discourse*. London, Continuum.
- MOYANO, E. I. (2005). "Géneros que hablan de ciencia". En: C. PEREIRA, (comp.). *La comunicación escrita en el inicio de los estudios superiores*. Los Polvorines, Universidad Nacional de Gral. Sarmiento.
- WILLIAMS, G. (1999). "Grammar as a metasemiotic tool in child literacy development". In: C. WARD and W. RENANDYA (eds.) *Language Teaching: New Insights for the Language Teacher*. Series 40. Singapore: Regional Language Centre.
- WILLIAMS, G. (2004). "Ontogenesis and grammatics: Functions of metalanguage in pedagogical discourse". In: G. WILLIAMS & A. LUKIN (eds). *Language development. Functional perspectives on evolution and ontogenesis*. London, Continuum.

## EL NGUILLATÚN, CEREMONIA MAPUCHE UN ANÁLISIS DESDE LA ANTROPOLOGÍA LINGÜÍSTICA

Herminia Navarro

IFD N° 3 San Martín de los Andes | Argentina  
[herminia@smandes.com.ar](mailto:herminia@smandes.com.ar)

### Resumen

El *nguillatún*, *llellipún* o *kamaruko* es la rogativa colectiva anual de los Mapuches patagónicos ('gente de la tierra'). Este ritual, plenamente vigente en muchas comunidades, de franco carácter propiciatorio, suma hoy una clara intención de reinyección étnica. Suele durar cuatro días y se realiza a campo abierto, dentro de un espacio circular delimitado por la circunambulación de jinetes. Son los principales oficiantes: la *pillán kushe* y los *sarkentos*. El *nguillatún* es mezcla de géneros: danza, canción, oratoria, rezo, celebración, veneración. Es una manifestación en la que los participantes desempeñan funciones, más o menos codificadas, en un proceso reiterativo y de traspaso de tradiciones significativas para una comunidad. Es un evento de comunicación en el que el efecto esperado combina lo religioso, lo sociopolítico y lo estético. El trabajo se enmarca en la antropología lingüística, que considera "el estudio del lenguaje como un recurso de la cultura, y del habla como una práctica cultural" (Duranti: 2000). Se trata del análisis de un fragmento del *nguillatún* neuquino. El evento de habla consiste en la actuación de géneros discursivos bien diferenciados, de los cuales se han seleccionado los que acompañan momentos clave de la ceremonia: el *purrutun* y el *awn*, es decir, las danzas con las personas y los caballos, y el canto a la fuerza. Se han tomado interacciones del evento de comunicación para describirlas desde la propuesta metodológica de la etnografía del habla completada por los aportes de otros antropólogos lingüísticos.

El objetivo del presente trabajo es describir la situación de habla que constituye el *nguillatun* neuquino. Es esta la ceremonia ritual más importante para el pueblo mapuche,<sup>1</sup> destinada a los ruegos colectivos de prosperidad y a establecer un vínculo con las entidades espirituales, que garantice el nexos y reasegure la obtención de beneficios agropecuarios, climatológicos, salutíferos, necesarios para la supervivencia. El *nguillatun*<sup>2</sup> es el ritual más importante que realizan los mapuches de la precordillera argentina en las provincias de Neuquén, Río Negro y norte de Chubut, se lo conoce también como *kamaruko* o *llellipún*

<sup>1</sup> A mediados del siglo XIX el pueblo mapuche (Gente de la tierra) o araucano ocupaba un extenso territorio, que se extendía a una buena parte de las pampas argentinas y a la totalidad de la Araucanía chilena. Con la "Conquista del Desierto" (1879-1885) y la "Pacificación de la Araucanía" (1860-1881), los gobiernos de Argentina y de Chile pusieron fin a la autonomía política de este pueblo. Desde esa época los Mapuches viven bajo dos Estados y sujetos a procesos de integración diferenciados por las características nacionales de ambos países. En Argentina, la población mapuche es de 60 mil, localizada en las provincias de Neuquén, Río Negro, Chubut, La Pampa, Santa Cruz y Buenos Aires.

<sup>2</sup> Dado que el *mapudungun* o lengua mapuche es un idioma que no cuenta aún con una norma codificada aunque cabe destacar que a su proceso de estandarización aportan permanentemente hablantes y lingüistas, se adoptó como criterio de transcripción de términos mapuches, en líneas generales, el alfabeto ortográfico.

El *ngillatun* es mezcla de géneros: danza, canción, oratoria, rezo, celebración, veneración. Es una exhibición en la que los participantes desempeñan funciones codificadas, en un proceso reiterativo y de traspaso de tradiciones valiosas para una comunidad, que combina lo religioso, lo sociopolítico y lo estético.

Este ritual, plenamente vigente en muchas comunidades, de franco carácter propiciatorio, suma hoy una clara intención de reinyección étnica. Suele durar cuatro días y se realiza a campo abierto, dentro de un espacio circular delimitado por la circunambulación de jinetes. En ella se efectúan las correspondientes ofrendas a través de una complicada y extensa codificación que dura cuatro días. Durante su desarrollo se ejecutan músicas, cantos, danzas, cabalgatas, rezos, discursos y visitas protocolares, alrededor de una *rewe*. ('espacio sagrado'), también llamado *lelfin* (Pérez Bugallo: 1994).

Dos participantes presiden la ceremonia, uno laico llamado *sarkento* ('dueño de la rogativa'), función desempeñada por más de un individuo, y otro religioso, la *pillán kushe* ('abuela sagrada'), que es asistida por ayudantes de variadas categorías: los *piwichén* ('jóvenes santos'), las *kalfumalén* ('niñas consagradas'), un coro de ancianas conducido por su directora de *tayil* ('canto sagrado'), los *trutrukeros* ('ejecutantes de *trutruka* 'trompeta oblicua, de caña con pabellón de asta vacuna') y los integrantes de las comunidades.

El oficiante religioso se denomina *pillán kushe*, es la autoridad máxima de la rogativa y su carácter es claramente chamánico. Es la encargada de establecer la comunicación con la divinidad, intención que logra, según la cosmovisión mapuche, gracias a las técnicas arcaicas del éxtasis. Desempeña en la comunidad funciones de médica, herbolaria, hechicera y por su rol de adivina es muy respetada en la ceremonia del *ngillatún*.

El lugar donde transcurre el ritual, en el caso que tomo como ejemplo: la rogativa del paraje Chiquilihuín, en febrero del 2002, es una pequeña meseta. La pista para las rondas de los caballos muestra las rastrilladas producidas por muchos años de utilización. Hay campamentos llamados enramadas; una, destacada, la de la *pillán kushe*, es la de que divide el recinto sagrado en seis sitios para las familias del paraje y cinco para los miembros de comunidades invitadas. Todas miran hacia el este.

Los organizadores son una pareja: los *ngendungún* ('dueños del *ngillatún*'). Ella desempeña a su vez el rol de *pillán kushe*. Los preparativos y el desarrollo de la ceremonia están bajo su responsabilidad, y la de sus dos hermanos, hijos de un fallecido *machi* o chamán.

Todos los participantes asisten, en un primer momento, a la construcción del *rewe* ('lugar sagrado, mojón ceremonial, eje de rotación para giros y danzas') y luego se suman al ritual de asperjar las dos bebidas primordiales para los mapuche: el *mushay* ('bebida preparada con trigo o maíz'), y la chicha de manzanas, colocadas en *iwé* ('vasijas de madera pequeñas'), siempre arrodillados, mirando al poniente. La *pillán kushe*, *kultrún* ('tambor ceremonial') en mano y tocando con un solo palillo, dirige el coro de mujeres en las primeras oraciones. Terminadas las bebidas, todos se incorporan levantando los brazos cuatro veces, al grito de ¡*mew!*, siempre en dirección al sol.

Con anterioridad, los dos *sarkentos* han preparado las pinturas, raspando piedras, para ornamentar a oficiantes y elementos divinizados. Dos son los colores sagrados: amarillo y azul, que lucen los *pillán kawel* ('caballos sagrados'), en las ancas, lomo y ojerías; los estacones del *rewe* y los rostros de las ancianas del coro, los *piwichén* y a las *kalfumalén*. Se nota que los participantes más comprometidos con el ritual visten alguna prenda azul.

El escenario de la ceremonia es una pista circular, limitada por las enramadas, en cuyo centro se erige el *rewe* (‘mojón ritual’), formado por cañas, ramas de maitén, de álamo y de araucaria, además de un poste muy pulido por el tiempo, lavado, liso, de unos 2 m. de altura, con un travesaño torcido, como formando una cruz cristiana, atado con alambre, se suman un barril de *mushay* y tres banderas: una amarilla, otra de color azul y una argentina; finalmente, pende del poste una faja con cascabeles. Completan el espacio ceremonial las *trutrukas* colocadas en horquetas de apoyo construidas con álamos. Los músicos se alternan en los turnos de toques.

Los movimientos de los participantes diseñan los momentos reiterados de la ceremonia: se trata de los ruegos, las danzas y el galope circular de los caballos, llamado *awün*.

Los bailes alrededor del *rewe* constituyen los *purrrún* (‘danzas colectivas mixtas’), tienen distintas denominaciones según sea el movimiento de los pies: *shaf-shaf* o *ñaf-ñaf purrrún* (‘baile de los pies arrastrados’), *rinrinkupurrrún* (‘baile salticado casi como un pasito de cueca’), y otro baile de ritmo más lento, cuyo paso es el común de caminata, el *amupurrrún*. En estas danzas, las mujeres tomadas de las manos de a dos se desplazan en círculo hacia la derecha, mientras que los hombres lo hacen en igual forma hacia la izquierda. Estos últimos tocan las *piwilkas* (‘flauta longitudinal que no posee agujeros de obturación’) y dos de ellos hacen sonar las bandas de los cascabeles o *kaskawillas* de los *piwichén*. El coro femenino o *entutayilpelu* (sacadoras de *tayil*) canta dirigido por la *chefkife cuyin*, agitando una bandeja con monedas.

Ronda de mujeres dirigida por la *pillán kushe* y precedida por las niñas santas, las restantes mujeres se ubican en fila y se toman de la mano. Los hombres, precedidos por los *piwichén* con sus respectivas banderas, se ubican, girando en la misma dirección, o en sentido inverso, según la danza. Mientras el coro de ancianas canta, todos se desplazan con pequeños pasos. Cuando el *kultrún* deja de sonar, los hombres ejecutan la grito ritual de ¡*mew, mew, mew!* Así se han desarrollado los ruegos, con intervalos de dos horas, durante toda la jornada. La *pillán kushe* hace su rogativa y el coro de ancianas y mujeres principales la secunda, cantando *tayiles* (‘cantos sagrados’). Acompaña la música de *piwilkas*, *kultrunes* y *trutrukas*. Además del tintineo constante de la bandeja con monedas que agita una de las sacadoras de *tayil*.

Los *piwichén*, con *kaskawillas* (‘bandolera de cascabeles que utilizan terciada los bailarines’), encabezan la “procesión” danzante. Siguen las *kalfumalén*, una vestida totalmente de amarillo y otra de azul, portando las ramas de maitén del *rewe* cubiertas ahora con una tela azul y otra amarilla. A continuación, en parejas, el resto de los participantes. No bailan los *sarkentos* sino cuidan, dan órdenes, organizan la danza, uno a cada lado del *rewe*, junto a las *trutrukas*, con un palo o bastón de mando. Tampoco baila la *pillán kushe* y dos o tres ancianas más que la acompañan constantemente.

El *awun* es un momento crucial. Mientras los bailarines se desplazan en el círculo sagrado en torno al *rewe*, en sentido contrario a las agujas del reloj, los jinetes, por fuera del límite de las enramadas galopan en una carrera veloz, con gritos de *mew*, cuatro veces, circundando el espacio ceremonial.

A fin de relacionar las particularidades del uso del lenguaje con la comunidad dentro de la cual esos usos se producen e interpretan, transcribiré a continuación la versión bilingüe de un fragmento de la ceremonia correspondiente a los momentos del *purrutun* y del *awn* superpuestos con el canto de la fuerza. Describiré el evento de habla constituido por dos ejecuciones: la de los *sarkentos* –principal e invitado–, y la del coro de ancianas. Centraré mi observación en la relación entre algunos de los componentes del modelo etnográfico creado por Dell Hymes, tales como el escenario y los participantes,

ya caracterizados en párrafos anteriores, y los géneros que conforman la performance. Numero los turnos o intervenciones.

<p><b>1 Sargento:</b>  <i>Purrutoiñ, purrutoiñ</i></p>	<p><b>1 Sargento:</b>                      Estamos danzando, estamos danzando</p>
<p><b>2 Coro de Ancianas:</b>  <i>Ellellu ellellu</i></p>	<p><b>2 Coro de ancianas:</b>                      Danos, danos</p>
<p><b>3 Sargento</b>  <i>Milei, newentupelu mapu</i>  <i>Ragiñ wenu chau</i>  <i>Purrutun , purrutun</i>  <i>Epewn Kushe ,epewn</i>  <i>Chau, epewn gillcha zomo,</i>  <i>Weche wentrú</i>  <i>Kollí wenu may elunemoiñ</i>  <i>Chau, nuke</i></p>	<p><b>3 Sargento</b>                      Hay fuerza que ayuda a la tierra                      De la altura el padre                      Danzamos ,danzamos                      Del amanecer anciana, del amanecer                      Padre, del amanecer joven muchacha,                      Joven muchacho.                      Templados días sí que nos dé a nosotros                      Padre, madre.</p>
<p><b>4 Coro de ancianas:</b>  <i>Ellellu, ellellu'</i>  <i>Ellellu, ellellu.</i></p>	<p><b>4 Coro de ancianas:</b>                      Danos, danos                      Danos, danos.</p>
<p><b>5 Sargento:</b>  <i>Tifa mew femnaglepaiñ</i>  <i>Kom pu piñen, pu mogeiel</i>  <i>Peumagen kime anti, trafia</i>  <i>Eluaiñ, kiyu ngeu</i>  <i>Milepolaiñ tifachi lelfün mew</i>  <i>Pu ñaña, pu peñi.</i>  <i>Fachantu milepoiñ tifachi</i>  <i>Kime zugumeu</i>  <i>Weñonkingefule kiñekel</i>  <i>Mew, welu newentuleiñ</i>  <i>Taiñ ngellupual , pu mogeiel</i>  <i>Akui puche kipollu</i>  <i>Ñi kawell tañi kellupal</i>  <i>Newentual mapu</i>  <i>Akui pu weche, pu</i>  <i>Ñaña , kellupalu</i>  <i>Ayü ñi puike</i>  <i>Kiyuntum ñi piukemew</i>  <i>Ñi loko mew kai</i>  <i>Feimu azi ñi felen</i>  <i>Pu mogeielo.</i>  <i>Allkituoimn pu weke</i>  <i>Che, kuiñike zugu , gílám</i>  <i>Mileleukai, elukelu kime</i>  <i>Rakizuam, kime piuke</i>  <i>Petu kupalu kai wezake</i>  <i>Zugu, peumagen inchiñpalai</i>  <i>Akullimay kakeume</i></p>	<p><b>5 Sargento:</b>                      Aquí estamos todos reunidos                      Todos los hijos, todas las vidas                      Ojalá que buen día , que buenas noches                      Nos den , no nos mandamos solos                      Y estamos aquí en este lugar sagrado                      Las hermanitas, los hermanos,                      Hoy estamos presentes aquí                      En buenas novedades                      Dan mucha tristeza a veces                      A nosotros, pero vamos a tener fuerza                      Para rogar, todas las vidas.                      Llegaron las gentes que trajo [eron]                      Su caballo para ayudar                      Para darle fuerza a la tierra                      Llegaron los jóvenes, las                      Hermanitas, para ayudar.                      Está muy contento mi corazón                      En cada uno de los corazones                      Y en cada uno de su [s] pensamiento[s].                      Por esta razón da[n] color [a] mi existir                      Las personas.                      Van a escuchar las personas jóvenes                      Historia antigua, consejos,                      Porque lo hay, el que da buenos                      Pensamientos, buen corazón                      Porque vienen también novedades malas                      Ojalá que no llegue a nosotros.                      Han llegado personas de otras</p>

<p><i>Wauche peumagen kime</i>  <i>Rulpa antilrpai, pu papay</i>  <i>Pu weche.</i></p>	<p>comunidades, ojalá          Estén pasando buenos días, ancianos,          Jóvenes.</p>
<p><b>6 Sargento visitante:</b>  <i>Feita may ta lukutoin kiñe</i>  <i>Meli anti, pillan kushe, sargentos,</i>  <i>Kallfumalen, piwicheñ,</i>  <i>Kom pu mogeiel.</i>  <i>Kon nunpalu ta kimeke zugu</i></p> <p><i>Kai weñan ngelu zugu kai</i></p> <p><i>Weñan ngelu lelfun</i>  <i>Che zuguwelaiñ kiñeke</i>  <i>Azwm welañiñ fitake che</i>  <i>Ñi zugun</i>  <i>Kuifi ta felenkelafui</i>  <i>Milekefui sentreu gïlam</i>  <i>Inche kimpaiñ laku</i>  <i>Kuku, apoyigïlam</i>  <i>Trem kompan</i></p>	<p><b>6 Sargento visitante:</b>          Aquí pues donde estaremos arrodillados          cuatro días, abuela sagrada, sargento,          niña azul, joven sagrado          y todas las vidas.          Recordaremos memorias de buenos          consejos          y también tristezas porque así está siendo la          vida.          También el lugar sagrado está siendo triste          ya no hablamos el idioma correctamente          algunos no entienden ni siquiera lo que          dice la persona mayor.          Antiguamente no era así          Había muchísimos consejos,          Yo vine a conocer a mi abuelo,          A mi abuela, con muchos consejos          Crecí</p>

Los eventos de habla que suceden en la rogativa se basan en el género que se utiliza y en el tipo de participación que exige del auditorio. Se da comienzo al canto en forma de un diálogo ritualizado en el que se superponen las voces del coro de ancianas con las actuaciones del sargento, dueño de la rogativa, y la del sargento invitado. La primera parte constituye el saludo del sargento *ngendungun*, dueño del *ngillatun*, que es la autoridad. Su hablar es replicado por el comentario *feley* “así es”, de las mujeres, reforzado en algunas emisiones por el ítem léxico *felelukai*.

El coro de ancianas interviene en la segunda línea del texto con el canto a la fuerza. La voz *ellellu* es, según la consultante, una antigua palabra de la que hoy se desconoce el significado. Porta una carga semántica afectiva y se la relaciona con el discurso cantado dirigido al caballo como fuerza de la naturaleza. Se trata de una forma del verbo *elun*: “dar, regalar”, que he traducido como “danos”. Su repetición en el canto de *purrun* va creando la letanía que contribuye a llevar adelante el ritual, donde las palabras de los antepasados se presentan como reaseguro del orden social. En las rogativas mapuches se celebran todas las fuerzas naturales; puma, pehuén, volcán, cerros, agua, vertientes, luna, cielo, además de invocaciones a las identidades personales. Cada anciana del coro entona un canto dirigido a fuerzas diferentes; las mujeres jóvenes que no dominan aún la liturgia reproducen el canto de la *pillan kushe*.

Mientras se desarrollan los *purrunes* y el *awn* los *sarkentos* vigilan el espacio ceremonial arengando a la concurrencia. El auditorio se involucra aún más con estas interacciones. El fragmento seleccionado finaliza con la ejecución del sargento invitado o *wtran*, cabecilla de la comunidad visitante, quien saluda a los participantes ubicados en el espacio ceremonial. Su discurso responde a la tipología denominada *pentukun*, es una salutación al *rewe* acompañada del recuerdo de algún hecho de su historia personal. Más adelante en la situación comunicativa estudiada, en versos no transcritos en el fragmento presentado en esta ponencia, el sargento invitado preguntará a las autoridades de la rogativa, dirigiéndose especialmente a la *pillan kushe*, si ésta acepta sus palabras, ésas



que ha dicho al presentarse, al llegar a la ceremonia. La abuela sagrada acordará y transmitirá a toda la audiencia los consejos del *wtran*. Hará extensivo al resto de los participantes las palabras del sargento de otra comunidad.

Para concluir, el *ngillatun* es dialógico porque todo discurso mapuche lo es, se trata de un diálogo más teatral que conversacional. Las interacciones se dan **en** y **para** el *rewe*. Los participantes hablan para todos los asistentes y para las entidades trascendentes, consolidando el ritual como comunicación de conocimientos y recreación de la memoria colectiva.

#### **BIBLIOGRAFÍA**

- DURANTI, Alessandro. 2000. *Antropología lingüística*. [ed. orig. inglesa 1997]. Cambridge University.
- GOLLUSCIO, Lucía. 2003. *El pueblo mapuche. Poética de pertenencia y devenir*. Buenos Aires. Edicial.
- HYMES, Dell. 1971. "Competence and performance in Linguistic Theory", en HUXLEY & INGRAM (eds.) *Language Acquisition: Models and Methods*. Londres, Academy.
- PÉREZ BUGALLO, Rubén. 1994. *Pillantun*. Buenos Aires. Búsqueda de Ayllu
- TURNER, RICHARD. *From ritual to theatre*

APÉNDICE

**Amupurrún:** danza de paso caminado.

**Awn:** galope a caballo que consta de cuatro vueltas completas alrededor del campo ceremonial con el fin de saludar y complacer a los cuatro dioses creadores. Finaliza en el lado oriente hacia la salida del sol. Allí se termina con una oración.

**Iwé:** pequeña vasija de madera

**Kalfumalén:** niñas azules, consagradas, cumplen un rol secundario o auxiliar de los piwichén y complementan el oficio religioso de la pillan kushe.

**Kamaruko o Kamarikún:** antiguamente fue una fiesta de integración social y de diversión. En algunas regiones todavía se celebra pero con un sentido más religioso.

**Kultrún:** timbal-sonaja, su cuerpo es una semiesfera de tronco, su parche de cuero presenta una ornamentación ritual.; contiene en su interior cuatro pequeñas piedras.

**Llellipún:** rogativa

**Machi:** chamán, curandera o curandero de la comunidad mapuche. Dirige la ceremonia del machitun. En varias regiones también propicia la celebración del nguillatún.

**Maloim ta rewe:** momento nocturno del nguillatún, que consiste en correr a los espíritus maléficos, alejándolos del rewe.

**Mañawa:** cordero

**Mapu:** la tierra en que conviven los hijos de los creadores y antepasados. Aquí existen el bien y el mal que juntos permiten el equilibrio de la naturaleza.

**Mareuputun:** acción de ofrecer un pan sagrado, ácimo, a los dioses durante el nguillatún

**Mushay:** bebida a base de trigo o maíz fermentado.

**Ngendungún:** dueños del nguillatún, quienes lo convocan, organizan y gestionan su financiación.

**Ngillatu:** hacer una rogativa.

**Ngillatún:** ritual que se realiza conforme a las tradiciones aprendidas de los antepasados para alabar, pedir o rogar a los cuatro dioses del wenu mapu ('tierra de arriba') y mantener o restituir el bienestar y equilibrio de los habitantes del mapu ('tierra'). Se celebra anualmente, durante los meses de verano u otoño, pero este orden puede variar cuando se presentan problemas u otros fenómenos extranaturales según los sueños de las machis y las visiones.

**Pepikawü:** prepararse o alistarse para asistir o celebrar un ritual, reunión o fiesta.

**Pifilka:** aerófono de soplo, de filo –flauta-, sin canal de insuflación, aislado, de fondo cerrado, que no posee agujeros de obturación.

**Pillan kushe:** anciana sagrada

**Piwichén:** jóvenes consagrados que encabezan la mayoría de las acciones del nguillatún. Es también el nombre de un animal mítico que tiene forma de ave y cuyo silbido anuncia la muerte de una persona cuando ésta no se percata de su presencia.

**Purrún:** baile, danza.

**Rewe:** estaca o árbol sagrado que se encuentra en el campo ceremonial, marcando el mojón ritual. Es un tronco descortezado que se entierra y se adorna con cañas colihues y otras plantas.

**Rinrinku purrún:** baile saltado

**Sarkentos:** oficiante laico del nguillatún, tiene como función animar a las danzas y a los rezos.

**Shafshaf o ñafñaf purrún:** baile de los pies arrastrados.

**Tayil o taïell:** canto sagrado entonado por la pillán kushe y su coro de mujeres.

**Tayilfe:** persona que acompaña el ritual con su instrumento musical.

**Trarilongko:** antiguamente, cintillo de plata usado por mujeres a modo de vincha. En la actualidad se lo confecciona con lana y es, también, prenda masculina

**Trutruka:** trompeta natural longitudinal, de embocadura oblicua.

**¡We!:** interjección que expresa sorpresa y reafirmación de identidad étnica.

**Wekufu:** fuerzas maléficas que provocan enfermedades y muerte, residen en la plataforma del mal o angka wenu.

## LOS DERECHOS HUMANOS Y LA SITUACIÓN DE LOS MILITARES EN LA TRANSICIÓN A LA DEMOCRACIA

### DOS ENTREVISTAS EN LA TELEVISIÓN CHILENA AL PRESIDENTE EDUARDO FREI RUIZ-TAGLE

Maritza Nieto

Facultad de Humanidades y Arte, Universidad de Concepción | Chile  
[mnieto@udec.cl](mailto:mnieto@udec.cl)

#### Resumen

El presente trabajo forma parte de una investigación de tesis doctoral. El tema de esta tesis son las estrategias discursivas utilizadas en entrevistas televisivas cuando se aborda el tema de los Derechos Humanos en Chile entre los años 1988 y 1995, y cuando los entrevistados son Patricio Aylwin, Eduardo Frei y Ricardo Lagos. En esta ponencia se abordarán solamente los resultados obtenidos de los análisis de dos entrevistas hechas a Eduardo Frei Ruiz-Tagle, una en el año 1994 y la otra en el año 1995. Los objetivos trazados y que se revisarán aquí son dos: en primer lugar, describir estas entrevistas a la luz de cuatro niveles de análisis (capital verbal en términos de número de turnos de habla y tiempo del turno, modos de toma de turno y modo de cambio de turno; los roles discursivos y la dinámica pregunta-respuesta; la estructura temática de la entrevista y la contribución de cada participante a esta construcción y, finalmente, la relación de cada enunciador con su enunciado a través de las modalizaciones presentes en cada discurso) y, en segundo lugar, descubrir las estrategias discursivas utilizadas para abordar el tema de los Derechos Humanos y/o la situación de los militares en la transición a la democracia en Chile.

## I. INTRODUCCIÓN

### Antecedentes generales

Este trabajo muestra resultados parciales del desarrollo de una tesis doctoral en ciencias del lenguaje sobre el tema de los Derechos Humanos en entrevista política en la televisión chilena.

El marco teórico que nos hemos dado recoge los aportes hechos al análisis del discurso y al análisis de las interacciones verbales por Emile Benveniste, Patrick Charaudeau y Catherine Kerbrat-Orecchioni.

La metodología ha sido tomada de dos trabajos de investigación realizados por el CAD de la Universidad París XIII (Francia) sobre análisis de emisiones de televisión (*Le débat culturel "Apostrophes"* y *Paroles en images, Images de paroles*) a los que se ha agregado un nivel enunciativo basado en la *Grammaire du sens et de l'expression* de Patrick Charaudeau.

### Características del corpus

El corpus está compuesto por la grabación vídeo de dos entrevistas hechas al presidente de la República de Chile, Eduardo Frei Ruiz-Tagle. La primera en el tiempo es la entrevista hecha por Raquel Correa en el mes de junio de 1994, cuando Eduardo Frei llevaba

cuatro meses en el gobierno, y la segunda es un especial de prensa conducido por Alejandro Guillier en el mes de agosto de 1995, motivado por una situación de tensión sostenida por meses entre los militares (o las Fuerzas Armadas) y el gobierno democrático, en esa época. Estas entrevistas hechas al mismo personaje político, a casi un año de distancia, difieren en el periodista que conduce la emisión y en los temas que se abordan. Hemos considerado entonces que los resultados de la entrevista de Raquel Correa al ser contrastados con los resultados de Especial de prensa podrían descubrir estrategias discursivas propias o características del tema Derechos Humanos y/o situación de los militares en la transición a la Democracia en Chile.

### **La entrevista política en Chile desde 1988**

Las emisiones de entrevista política durante la dictadura chilena (1973-1988) fueron muy escasas. Este tipo de emisión reaparece en el año 1988, el año del plebiscito en que se le pide a la gente decidir si apoya un prolongamiento del gobierno militar o no. Desde allí en adelante, los canales invitan frecuentemente a personajes de la reactivada política nacional para plantearles los temas que inquietan al país.

### **La entrevista de Raquel Correa**

La entrevista de Raquel Correa es, dentro de las emisiones de tipo político de la época, una de las más estables en el tiempo (1989-1995). Una vez por semana, esta periodista entrevistaba durante más o menos media hora, a reconocidos personajes del acontecer político nacional chileno. Esta emisión es producida en uno de los estudios de televisión del canal 13 (Universidad Católica de Chile). El ambiente y el tono de la entrevista son formales, los interlocutores son dos: la periodista y su invitado.

La entrevista que Raquel Correa hace al presidente de la República en esta ocasión se lleva a cabo en el Palacio de la Moneda, donde ella es “recibida” por el Jefe de Estado.

### **Especial de Prensa**

Especial de prensa, como su nombre lo indica, fue una emisión particular generada por la coyuntura política del minuto; el conductor, Alejandro Guillier es un reconocido periodista de televisión, el invitado es el presidente de la República; el canal es Televisión Nacional de Chile, el canal estatal. Esta entrevista tiene lugar en uno de los estudios de Televisión Nacional de Chile, dura 26 minutos y al comenzar recurre a imágenes que la hacen parecer oficial (imágenes de la bandera al viento, la Moneda, el presidente firmando un documento en público).

## **II. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE “LA ENTREVISTA DE RAQUEL CORREA”**

En el primer nivel de análisis, descubrimos una entrevista muy dinámica, con muchos turnos de habla y, aunque es un diálogo, la periodista, a través de solapamientos sobre el turno de su interlocutor, logra tener 10 turnos de habla más que él. Estos resultados son complementados y enriquecidos con el análisis de los modos de toma de turno y los modos de cambio de turno. El invitado espera generalmente una pausa para tomar su turno (ayudado por el hecho de que la periodista le solicita una respuesta a una pregunta), en cambio, su entrevistadora divide sus formas de cambio de turno entre pausas, interrupciones y solapamientos.

En el análisis de los roles discursivos, encontramos una periodista que mayoritariamente hace preguntas (57,86%), produce aserciones (33%) y valida las aserciones de su interlocutor. Su entrevistado produce aserciones en un 82,22% y sólo el 10,86% de su producción es para responder a preguntas, lo que, en términos de la dinámica pregunta-respuesta equivale a responder a la mitad de las preguntas planteadas. Las aserciones clasificadas como no-respuesta muestran que, en la mayoría de los casos, el presidente “responde” hablando generalidades sobre el tema en cuestión o lisa y llanamente cambiando el tema; en algunas ocasiones rechaza los implícitos contenidos en la pregunta o se niega a responder.

En cuanto a la estructura temática, encontramos que la periodista es la que, en la mayoría de los casos, plantea los temas. Sus 17 intervenciones directivas equivalen a casi la totalidad de los temas abordados, a excepción de un tema planteado y desarrollado por el presidente Frei (el tema es un balance del gobierno). Un examen más detallado de estas intervenciones directivas muestran que, generalmente, las aserciones que contextualizan la pregunta (cuando hay aserciones previas a la pregunta), no van precedidas por ninguna gestión de temas, lo que significa que la periodista pasa de un tema a otro sin prevenir ni a su interlocutor presente (el invitado) ni a su interlocutor ausente (el televidente). La entrevista se puede dividir en 18 intercambios separados por 18 intervenciones directivas. Sin embargo, la lista de temas que se ha establecido da como resultado un total de 15. Esto se produce porque la periodista retoma, en tres ocasiones, luego de un par de intercambios, un tema abordado con anterioridad. La observación de los tiempos destinados a estos intercambios puede ser tan breve como 27 segundos (por ejemplo, el tema de la cohesión de los partidos de la Concertación) o tan extenso como 6 minutos (como el tema de los planteamientos del gobierno) y la observación de los temas abordados muestra que estos no se relacionan entre sí.

El análisis en el nivel de la enunciación arrojó como resultado que la periodista se relaciona con su enunciado a través de la modalidad alocutiva (55%) con el que se dirige a su interlocutor básicamente para hacerle preguntas abiertas y cerradas. En segundo lugar, ella se relaciona con su discurso a través de la modalidad delocutiva (34,92%) y crea entonces un mundo discursivo de constataciones e intertextualidad. Su aparición en el discurso a través de la modalidad elocutiva sólo alcanza al 10%. El presidente Frei organiza su discurso principalmente sobre la modalidad elocutiva (66,12%) y presenta un discurso marcado por sus declaraciones, sus opiniones y sus obligaciones. El 31,70% se clasifica como discurso delocutivo en el cual el presidente presenta constataciones, obligaciones y declaraciones, principalmente. La modalidad alocutiva es mínima y se concentra en el intercambio en el que el presidente propone a su interlocutora un tema y lo desarrolla.

### **III. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE “ESPECIAL DE PRENSA”**

En el nivel del capital verbal y de los turnos de habla, encontramos una entrevista menos rica en turnos de habla, con turnos de habla más extensos, y menos dinámica en cuanto a ritmo de turnos. El periodista Alejandro Guillier tiene un número más de turnos de habla que su interlocutor (29 y 28), se caracteriza por esperar una pausa para tomar su turno de habla y sólo interrumpe a su interlocutor dos veces y superpone su turno una vez. El invitado tiene exactamente el mismo comportamiento en cuanto a su toma de turno (solicitada siempre) y al cambio de turno.

Con relación a los roles discursivos, el periodista produce más aserciones que preguntas (69,23% y 22,11% respectivamente) lo que hace de la entrevista casi una conversación. El periodista, a través de sus aserciones, crea un mundo discursivo que sirve de contexto para su pregunta. El presidente también produce un gran número de aserciones (91,82%) y en cuanto a la dinámica pregunta-respuesta, sólo dedica el 4,3% de su discurso a responder. Las preguntas son pocas; en media hora de entrevista se hacen 23 preguntas, de las que el invitado sólo responde a 13. La observación de las aserciones clasificadas como no-respuesta descubre una preferencia por la estrategia de dar “respuestas” muy generales.

La estructura temática de la entrevista se caracteriza por la totalidad de las intervenciones directivas en boca del periodista. El invitado no propone ningún tema pero relanza en algunas ocasiones un nuevo ángulo de un tema ya planteado. El periodista propone cinco temas en total, pero 60% de sus intervenciones son para relanzarlos ya sea con el propósito de obtener una respuesta más concreta de parte de su invitado, ya sea para profundizar el tema. El encadenamiento temático es muy coherente, ya que toda la entrevista gira en torno a la crisis de relaciones entre el poder político-civil y el poder militar de esos días. El periodista introduce cada vez el cambio de subtema dentro de este tema general a través de gestión de temas.

En la relación que el enunciador establece con su enunciado, el periodista Alejandro Guillier se caracteriza por mantenerse en la modalidad delocutiva (51,87%) desde donde él produce un discurso de constataciones, probabilidades, intertextualidad. Para dirigirse a su invitado, su discurso es alocutivo (42,85%) y allí él llama a su interlocutor “presidente”, “usted”, y le plantea preguntas abiertas y cerradas. Eduardo Frei equilibra las modalidades elocutiva (52,96%) y delocutiva (45,84%). A través de la modalidad elocutiva, el opina, se cita a sí mismo, constata y declara. A través de la modalidad delocutiva, hay constataciones, hay declaraciones, hay evidencias y hay obligaciones.

#### **IV. ESTRATEGIAS DISCURSIVAS UTILIZADAS PARA ABORDAR EL TEMA DE LOS DERECHOS HUMANOS Y/O LA SITUACIÓN DE LOS MILITARES EN LA TRANSICIÓN A LA DEMOCRACIA EN CHILE**

##### **Las estrategias de los periodistas**

Los resultados de la comparación de los roles discursivos, la estructuración temática y la relación enunciador-enunciado en relación con los periodistas son los siguientes:

En el nivel de los roles discursivos, los periodistas guían la entrevista de distinta manera. Aun cuando ambos plantean preguntas abiertas y cerradas más o menos en igual proporción, Alejandro Guillier, tocando el tema de los Derechos Humanos y la situación de los militares en Chile presenta de manera “objetiva” todo un mundo discursivo a través de constataciones, de probabilidades y de citas textuales. Así por ejemplo en las siguientes aserciones:

“**Quizás** tras el fallo del caso Letelier que condenó a prisión al brigadier en retiro Pedro Espinoza se fueron sucediendo una serie de hechos que **están reflejando** que hay tensiones graves pendientes en nuestro país.”

o en las preguntas:

“Presidente ¿usted ha llegado al convencimiento entonces de que no nos hemos reconciliado, que **quizás** no hemos avanzado como lo **suponíamos**, en algún momento desde el año 1990 a la fecha?”

En la entrevista de Raquel Correa también se aborda en breves momentos las relaciones gobierno-fuerzas armadas y cuando se hace la periodista, plantea, como en el resto de los temas que ha propuesto, sin contextualizar mucho, directamente una pregunta muy poco modalizada. Ejemplos:

“¿Cómo serán sus relaciones con la jefatura de Carabineros? ¿lo va a tener en el freezer?”

o bien:

“La inamovilidad de los comandantes en jefe, ¿lo va a dejar para el final del periodo? ¿no lo va a plantear nunca? Porque estaba en su programa”;

“¿Nada más que por eso o porque a las Fuerzas Armadas les parece mal?”

Y en el tema Derechos Humanos, ocurre lo mismo.

Intervención de Alejandro Guillier:

“Presidente, hay chilenos muy escépticos, que, incluso **por ahí** hay algunos antecedentes que se están investigando; **no, no digo que estén confirmados**, pero donde algunos cuerpos que **habrían** estado desenterrados en recintos militares los han desenterrado y ahora están en un lugar que nadie sabe. Y hay mucha gente que **sospecha** que muchos de los detenidos desaparecidos fueron arrojados al mar o a lugares donde no van a ser recuperados. ¿Cómo va a enfrentar el país **una eventual** situación donde se tenga que dar cuenta de que hay un drama que no tiene salida?”

Intervención de Raquel Correa:

“¿Usted **piensa que** el tema de los Derechos Humanos ya es un tema superado, muerto y sepultado?”.

“¿Usted **coincide con** el general Pinochet respecto de que en una población de 12 ó 13 millones de habitantes, dos mil desaparecidos no es nada?”.

### **Estrategias del entrevistado**

Una revisión de los niveles analizados arroja los siguientes resultados: en ambas entrevistas, Eduardo Frei se comporta de manera similar, independientemente del tema de que se trate. Fundamentalmente, su discurso se caracteriza por, en primer lugar, un gran número de aserciones a través de las cuales él puede desarrollar el tema, en segundo lugar, por dar respuesta a la mitad de las preguntas formuladas y, en tercer lugar, por producir aserciones de no-respuesta que retoman el tema de manera vaga y general.

Las pequeñas diferencias están en el hecho de que, en la entrevista de Guillier, Frei no propone ningún tema, que en sus modalizaciones, es más delocutivo que elocutivo y que, en su discurso delocutivo aparece un número interesante de evidencias (junto con constataciones, obligaciones y declaraciones).

En el caso de las respuestas a los ejemplos de las preguntas citadas más arriba:

“Yo creo que hemos avanzado mucho y hay muchas materias en las cuales hay grandes acuerdos (...)”

Frente a Raquel Correa:

“No, como son las relaciones de un presidente de la república con un jefe policial, normales, fluidas e impersonales, como lo dije el 11 de marzo”

Frente a Guillier, en el tema de los Derechos Humanos,

“Bueno, para eso, para eso hemos mandado esta iniciativa. Por eso reitero que aquí no hay soluciones definitivas, seguramente hay casos que no se van a resolver, pero en el proyecto establecemos distintos sistemas de tal manera de establecer la verdad que es lo que más nos interesa y que la gente tenga esa tranquilidad.”

Y sobre el mismo tema con Raquel Correa:

“No, jamás, el tema de los Derechos Humanos es un tema permanente, constante y prioritario en todo sistema democrático, nunca se puede olvidar el tema de los Derechos Humanos y menos el derecho a la vida que es fundamental. Por lo tanto, este tema nunca pasa de moda ni nunca va a pasar de moda.”

“No, no concuerdo con esa opinión”

“Yo tengo un juicio y el país lo tiene con respecto a ese tema específico”.

## V. CONCLUSIONES

La caracterización de las entrevistas en cuatro niveles de análisis nos ha permitido distinguir lo que tiene relación con las estrategias discursivas frente al tratamiento de un tema específico en una entrevista televisiva y lo que no lo tiene.

La comparación de los resultados en tres niveles de análisis mostró tanto las diferencias de estrategias discursivas entre los periodistas al guiar la emisión y al abordar los temas como la similitud en el comportamiento de Eduardo Frei frente a ambos periodistas y a cualquiera de los temas planteados.

Este análisis nos permitió descubrir a nivel de la gestión de los turnos de habla, de la estructuración temática y de las intervenciones directrices, las pequeñas diferencias entre los interlocutores y poder así decir que en una entrevista de temática homogénea, el invitado pareciera no poder insertar sus temas; no así en el caso de una entrevista con temática diversa y con dirección imprevisible.



Las estrategias discursivas utilizadas por el invitado muestran un locutor que no se involucra pues incluso hablando desde su yo, sus modalizaciones son la opinión, la declaración, la cita de sí mismo cuando se trata de construir discurso. No se compromete tampoco con la claridad y la información de la ciudadanía al no contestar las preguntas y hacer como si las contestara sencillamente diciendo generalidades. Cuando se trata de abordar los derechos humanos y la relación con los militares, Eduardo Frei mantiene las mismas estrategias con un poco más de apego al discurso delocutivo desde donde él construye discursivamente evidencias.

Las diferencias en las estrategias de los periodistas no podrían adjudicarse con estos pocos datos al tema que nos interesa. El contexto situacional de cada entrevista o la personalidad de cada periodista podría más bien ser el factor determinante en las modalizaciones encontradas.

Nos quedan las imágenes muy distintas de estos locutores. Por una parte, una periodista agresiva, dinámica en la conducción de la emisión, irrespetuosa en la interacción, desordenada en la organización y desarrollo de los temas, que no construye discurso sino que se limita a cumplir el rol de “hacer preguntas”, pero no cuida de la misma manera su rol de conducir el programa ni de profundizar los temas que propone. Por otra parte, un periodista que se preocupa de informar más que de hacer preguntas y que intenta desarrollar a cabalidad los temas que ha propuesto. Que presenta un discurso ajeno a través de citas textuales, pero que a través de las probabilidades construye una crisis de la que, dice, pareciera no haber salida.

En resumen, esta descripción de las entrevistas nos ha permitido encontrar los elementos interesantes del discurso que pueden permitirnos llegar a determinar qué estrategias discursivas se usaron al abordar el tema de los derechos humanos y/o la situación de los militares en la transición a la democracia chilena y, comparando con otras entrevistas de la época, determinar si alguna de ellas pueda ser propia del tema y de la época.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- BENVENISTE, Emile (1966) *Problèmes de linguistique générale*. t. 1 y 2. París: Gallimard.  
CHARAUDEAU, Patrick (1991) *Les débats culturels “Apostrophes”*. París: Didier Erudition.  
CHARAUDEAU, Patrick (1992) *Grammaire du sens et de l'expression*. París: Hachette Education.  
CHARAUDEAU, Patrick (1997) *Le discours d'information médiatique. La construction du miroir social*. París: Nathan-INA.  
CHARAUDEAU, Patrick (1999) *Paroles en images. Images de paroles. Trois talks shows européens*. París: Didier Erudition.  
KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1990) *Les interactions verbales*. t. I, II y III. París: Armand Colin.

## YO SOY “NICK”

### LA CONSTITUCIÓN DE LA IDENTIDAD EN LAS CHATS

María Valentina Noblia

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires | Argentina  
[mvnobia@filo.uba.ar](mailto:mvnobia@filo.uba.ar)

#### Resumen

Una de las principales diferencias que se puede establecer entre una conversación cara a cara e –incluso– telefónica y una que se realiza en forma mediada por computadoras (chat) es que en esta última, se encuentran ausentes muchos factores que intervienen a la hora de dar cuenta de nuestra identidad y que, por lo tanto, permiten el proceso de identificación por parte de nuestros interlocutores (Turkle, 1995). Por ejemplo, datos físicos como la edad, el sexo, estado de ánimo, o comunicativos como los gestos, movimientos, la entonación, etcétera. Esta carencia es obvia y constituye un condicionante del desarrollo de la interacción comunicativa y ha llevado a la generación y desarrollo de nuevas estrategias que permiten a los participantes autopresentarse y definir una imagen (Goffman, 1981), una identidad discursiva que haga posible la interacción con los otros. Existe un recurso fundamental y primario para ello y es el “nickname” o apodo. Estos nombres que los participantes en las chats eligen para interactuar van desde nombres propios (Alicia, Juan, Laura), apodos propiamente dichos (gordo, loco, príncipe, etc.) hasta secuencias narrativas, poéticas e incluso argumentativas (“Te vi, te busqué y nunca apareciste”, “Cumpló años en un mes”, “Soy gallina, a mucha honra”). Estas formas tan diversas tuvieron su evolución a lo largo de estas últimas décadas y han respondido a pautas que los grupos que chatean paulatinamente han ido desarrollando. En el marco de este trabajo, me interesa presentar los diferentes modos en los que las personas que chatean definen su nickname como estrategia identitaria y de autopresentación; los modos en que estos nombres o apodos y variantes mencionadas se constituyen; el alcance de la noción de “nombre propio” y de “apodo” para dar cuenta de estos modos de autodenominarse, sus diferentes funciones y, finalmente, el marco de representaciones sociales al que apelan. El marco teórico-metodológico es el del Análisis del Discurso (Brown y Yule, 1993), retomando propuestas del Análisis conversacional (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974; Levinson, 1983; Pomerantz y Fehr, 1997), desde una perspectiva crítica (Fairclough, 1995, 2003).

*When you're online your nickname is your identity.*  
Gamespy Arcade

#### 1. INTRODUCCIÓN

Una de las principales diferencias que se puede establecer entre una conversación cara a cara e –incluso– telefónica y una que se realiza en forma mediada por computadoras (chat) es que en esta última, se encuentran ausentes muchos factores que intervienen a la hora de dar cuenta de nuestra identidad y que, por lo tanto, permiten el proceso de identificación por parte de nuestros interlocutores (Turkle, 1995). Por ejemplo, datos físicos como la edad, el sexo, estado de ánimo, o comunicativos como los gestos, movimientos, la entonación, etcétera. Esta carencia es obvia y constituye un condicionante del desarrollo de la interacción comunicativa y ha llevado a la generación y desarrollo de nuevas estrategias que permitan a los participantes autopresentarse y definir una imagen

(Goffman, 1981), una identidad discursiva que haga posible la interacción con los otros. Existe un recurso fundamental y primario para ello y es el “nickname” o apodo. Estos nombres que los participantes en las chats eligen para interactuar van desde nombres propios (Alicia, Juan, Laura), apodos propiamente dichos (gordo, loco, príncipe, etc.), hasta secuencias narrativas, poéticas e incluso argumentativas (“Te vi, te busqué y nunca apareciste”, “Cumpló años en un mes”, “Soy gallina, a mucha honra”). Estas formas tan diversas tuvieron su evolución a lo largo de estas últimas décadas y han respondido a pautas que los grupos que chatean han ido desarrollando paulatinamente.

En el marco de este trabajo, me interesa presentar los diferentes modos en los que las personas que chatean definen su nickname como estrategia identitaria y de autopresentación; los modos en que estos nombres o apodos y variantes mencionadas se constituyen; el alcance de la noción de “nombre propio” y de “apodo” para dar cuenta de estos modos de autodenominarse y sus diferentes funciones.

## 2. MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

En la tradición gramatical, los nombres propios constituyen una categoría compleja que no admite ser concebida exclusivamente en términos lingüísticos: es una clase de palabras desprovista de contenido léxico codificado, de modo que su valor ha de ser establecido en relación con factores extra-lingüísticos.

En las gramáticas clásicas grecolatinas se definía el nombre propio en relación con el nombre común o apelativo y se lo consideraba el verdadero Nombre –ese es el significado de la palabra *kúrion* en la expresión *onoma kúrion*, traducida al latín como *nomen proprium*– porque es el que verdaderamente nombra, designa seres individuales.

Desde el punto de vista léxico-morfológico, Jonasson (1994, citado por Fernández Leboranz, 1999) distingue los nombres propios ‘puros’ (constituidos por formas léxicas especializadas en la función nombre propio) de las expresiones denominativas de base descriptiva o mixta. Los nombres propios ‘puros’ son los de ‘personas’ o ‘lugares’. Los otros pueden estar constituidos por nombres comunes con determinación, eventualmente acompañados por modificadores adjetivos o prepositivos (instituciones, organizaciones, empresas, etc.).

Las propuestas de delimitación estrictamente lingüística del nombre propio establecen una serie de propiedades que, si bien no son excluyentes, son útiles para caracterizarlos:

- introducción mediante mayúscula (característica generalizada de los nombres propios),
- flexión fija (característica predominante pero no definitoria),
- unicidad referencial o monorreferencialidad (no es una propiedad exclusiva, pero sí obligatoria),
- ausencia de significado léxico (el nombre propio no significa una ‘clase’ léxicamente identificable mediante un conjunto de rasgos semánticos codificados, como en nombre común),
- primacía de la designación o referencia sobre la significación; esto se debe a la inoperatividad de su significado léxico originario, lo que se traduce, unido a la univocidad del nombre propio con su referente, en el hecho de que no es posible utilizar cualquier expresión sinónima),

- ausencia de determinante (no es una propiedad absoluta),
- incompatibilidad con complementos restrictivos o especificativos (esto se debe a que no define una clase léxica) (estas dos últimas características se dan en la función referencial prototípica),
- no traducibles.

Dentro de la clase de los nombres propios se encuentran los antropónimos: categoría que, en sí misma, es heterogénea y que supone subclases:

- (nombres de pila (María, Antonio),
- apellidos
- hipocorísticos (diminutivos con carácter afectivo);
- apodos o pseudónimos, que constituyen un modo secundario de designación propia.

Estos últimos tienen particular relevancia para el estudio que se plantea en el marco de este trabajo. Antes de abordar el uso del nombre propio en el marco de las chats es importante indicar algunas observaciones con respecto al nombre propio en los contextos de uso ordinarios.

El nombre propio constituye una clase de palabra subordinada a la categoría del nombre. Su función primaria es la **referencial**: se trata de expresiones –aunque no exclusivamente– referenciales, a diferencia de los nombres comunes, que son expresiones propiamente predicativas. Los nombres propios son signos dotados de referencia y, derivativamente, de significado: su función referencial no es inducida lingüísticamente por su significado. Por ello, el nombre propio **no tiene significado léxico** como el nombre común, que posee un contenido descriptivo articulado en propiedades o rasgos de subcategorización gramaticalmente objetivables y semánticamente discernibles por su relación con las otras unidades léxicas de la lengua; un nombre propio no se opone a otros nombres propios por sus propiedades o rasgos semánticos, dado que estos no pueden constituirse en una descripción más o menos precisa, única y estable del referente, mientras que los rasgos de un nombre común pueden ser definidos mediante descripciones de este tipo. El nombre propio **no está vacío de significado**; no es una expresión deíctica, es un signo que contiene el ‘concepto’ de individuo al que refieren –su ‘referente inicial’.

Ahora bien, **el significado del nombre propio** no es equivalente ni al sentido ni al contenido, sino que, de algún modo, **es análogo a ‘intención’ pero del individuo** y no de la clase. Este contenido predicativo es lo que explica su rendimiento sintáctico como nombres comunes en determinados contextos; asimismo, también explica sus usos metafóricos, tanto contextuales como lexicalizados (donjuan, quijote, etc.).

Tal como es concebido desde la Filosofía del lenguaje por Russell, el nombre propio singular no modificado contiene, de modo abreviado o sintético, un operador de unicidad y un predicado, esto es, **un componente extensional y un componente intencional**. Para Frege los nombres de objetos son los nombres (lógicamente) propios, los únicos que denotan objetos: “llamo nombre propio o nombre de objeto a todo signo que denote un objeto, sea dicho signo simple o complejo. **Los nombres propios tienen una denotación saturada**: los objetos son autosubsistentes y saturados. Los otros nombres tienen una denotación no saturada, son funciones.

Uno de los conceptos que indiscutiblemente se vinculan con la identidad de las personas es el nombre propio. La aparición de nuevos medios de interacción social pone en el tapete este tema y obliga a reflexionar no sólo de la adecuación de ciertas categorías lingüísticas para explicar estos nuevos usos del lenguaje sino también de los cambios que ellos ponen en evidencia acerca de la dinámica social. Como es obvio, el problema de la identidad no se reduce al nombre propio, sin embargo éste último constituye un buen punto de partida.

### 3. EL NICKNAME Y LA IDENTIDAD

Como habíamos mencionado anteriormente el nickname o apodo es una de las formas secundarias del nombre propio. Estas formas adquieren un lugar central y –casi– excluyente en estos nuevos medios de interacción comunicativa. Vale recordar que los canales de chat constituyen contextos particulares que pueden definirse casi por negación: en ellos la información contextual se reduce al intercambio lingüístico. En ellos uno no puede ver a su interlocutor u obtener la información mínima respecto de él, como el sexo, la edad, el color de la piel, la raza, etc. -información que es fácil de obtener en las interacciones cara a cara. Por eso, el nombre, apodo o nickname es el único modo inicial de decir quiénes somos. Los apodos pasan a cumplir un rol fundamental: son el medio por medio del cual nos presentamos ante los otros y nos representamos a nosotros mismos.

Dado que la existencia física de una persona y la identidad deben ser condensadas textualmente en una expresión lingüística o tipográfica, los apodos se convierten en elementos representativos prominentes de nuestra identidad. En términos generales las personas expresan a través de ellos algún rasgo relevante sobre sí mismo (o lo que estima como tal, sea propio o deseado). En ese sentido, el nickname cumple a la vez una función **representativa** (en términos de imagen), **informativa** (en tanto brinda información del referente), **apelativa** (los nicknames son recursos primarios de atracción de nuestros interlocutores), **expresiva** (en tanto que el sujeto puede expresarse a través de ese nombre y no ser ya simplemente designado por él) y **comunicativa** (en tanto, como podremos observar más adelante cumple no sólo el rol básico de definir y dar lugar a la instancia de enunciación, sino que juega un rol dinámico en la interacción: ya sea constituyéndose en tema del mismo, conflicto o consecuencia del devenir discursivo).

Los apodos dan cuenta del imaginario social del que emergen. A partir de ellos podemos definir la comunidad o grupo social del cual emergen. En ellos son comunes las referencias culturales, grupales, etarios, de género, étnicos o religiosos que indican la pertenencia a un determinado grupo social.

En la vida diaria, un apodo es un nombre que recibimos de nuestro entorno y que se suma a nuestro nombre legal. En el caso de las chats, el nombre que nos identifica en términos civiles desaparece y el apodo cumple el rol de la designación. Tal como los apodos de la vida diaria, en las chats los apodos surgen a partir de juegos de palabras sobre el nombre legal, rima con, o suena como ellos. En otros casos están basados en la semejanza fonética, iniciales (“O. J.” Simpson), derivaciones semánticas (“Carolita”, de “Carola”, con sentido afectivo), abreviaturas del nombre legal (“Ale” de “Alejandro”), adiciones (“Necu”, de “Andrecu”, de “Andrés”), etc. Algunos apodos rescatan la dimensión física de la persona, incluyendo el peso (“gordo”), la altura (“Langer” al principio en el Yidish, usado en el argot hebreo para “alto”), el color de pelo (“Rojo” en inglés o “Gingie” en el hebreo; “Blondie”), color de la piel, de hábitos personales o rasgos, incidentes biográficos, etcétera.

Una de las diferencias fundamentales que plantea el apodo en las chats pasa por la autoría. Por lo general, uno recibe –como en el caso del nombre propio– los apodos de la gente que nos rodea, de nuestro entorno, de nuestra familia y podemos tener más de uno, según los ámbitos o grupos sociales de los que formemos parte. En las chats, el nombre es elegido por el nombrado.

Del mismo modo que nuestros apodos pueden representarnos durante un tiempo y luego cambiar, en el chat podemos cambiar de nombre o de nickname tantas veces como queramos. En este caso, es obvia la diferencia entre el nickname y el nombre que nos define como personas en una sociedad dada. Mientras los nombres propios (nombre y apellido) tienen consecuencias legales porque dan cuenta de una identidad marcada por la presencia de una organización social y política determinada, los apodos no las tienen. En la sociedad moderna, los niños son registrados en el nacimiento a través de su nombre, y este nombre establecido por la ley debe aparecer sobre todos los documentos oficiales, para permitir los procesos de identificación necesarios para la organización en un sistema jurídico. Sin embargo, en el marco del intercambio comunicativo como con los nombres, el contenido simbólico de apodos también reproducen el modelo cultural y los procesos de cambio social en los que se hallan inscriptos.

### **Clasificación de los nicknames**

Como una primera aproximación al tema de la identidad y del nombre en las chats, es importante realizar una descripción de estas categorías en una primera y tentativa clasificación de los apodos según tres criterios:

- a) Composición
- b) Relación interpersonal
- c) Función

#### **a) Composición**

Utilizamos aquí la clasificación que realiza Bechar-Israeli en las categorías 1 a 13), complementándola con casos que pudieron ser observados en canales de chat locales y analizados en el marco de este trabajo y que aportan nuevas categorías a la clasificación.

<b>APODOS RELACIONADOS CON O QUE REFIEREN A<sup>1</sup></b>	<b>EJEMPLOS</b>
1. Literatura, cuentos de hadas, personajes de películas, juegos, y televisión	<Godot>, <Frodo>, <Marilyn>
2. La flora y la fauna	<luciérnaga>, <tulipán>, <pasionaria>+

<sup>1</sup> Hasta el ítem 14, esta clasificación corresponde a lo propuesto por Haya Bechar-Israeli en su artículo “From <Bonehed> to <cLoNehEAd>: nicknames, play, and identity on internet realay chat <1>“.

ACTAS DEL II COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA  
El diálogo: estudios e investigaciones  
La Plata, Argentina | 11, 12 y 13 de mayo de 2005

3. Gente famosa. Estos apodos son tomados del mundo real, sin embargo, a diferencia de los nombres de flora y fauna, hay en ellos un gesto de identificación o de distanciamiento (por parodia o ironía)	<Elvis>, <Yeniferlopez_perez_gomez>
3. Objetos inanimados de clases diferentes: autos, alimentos, bebidas, marcas, etc.	<BMW>, <Bigmac>, <JB>
4. Características de la persona: rasgos de carácter, aspecto físico, descripción del estado de ánimo, profesión, gustos, etc.	<Bigsmile4u>,<timidona>;<pechugona>, <largoman>; <apedreado>, <desvelado>; <director>, <piloto>, <doctor>; <rockera>
5. Que indican afiliación con un cierto lugar	<el alemán> ,<El_inglés>, <lasure>
6. Que asocian a la persona con una cierta categoría de edad (jóven/viejo)	<pendex>, <madurito>
7. Que se refieren a una relación con otras personas	<Mamá de manguera>, <hijo de Bono>
8. Relacionados con el medio, tecnología, nombres de ordenador, software y órdenes de IRC	<irc>, <nickme>. AgUaNtE El CoNtEr-StRiKe 1.5 (es un juego de Play Station)
9. Meta-comentario del anonimato del medio	<yo>, <desconocido>, <NN>
10. Creados a partir del juego con lengua y la tipografía. La gente crea frases, omitiendo vocales o consonantes de tal modo que la palabra permanece legible	<T2>, <kpa>
11. Utilización de onomatopeyas o imitación de sonidos	<tamtam> que imita el sonido de un tambor, <tototoo> la imitación del sonido de un tren o un cuerno que emite una señal sonora
12. Relacionados con el sexo	<guachita>, <yegua>
13. Provocativos	<fuckjesus>, <hitler>, <el ángel de la muerte>
14. Enunciados: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Narrativos</li> <li>• Argumentativos</li> <li>• Poéticos</li> <li>• citas,</li> <li>• declaración de sentimientos, tecnológicas, letras de canciones, novedades, etc.</li> </ul>	(S)(S) marina Y cami las quiero mucho!!! son las mas buenas las quiero(*))(*)(*), Aguante piti,evelyn,jose,cesar , feche nelson y josè de o.t me vuelvo sola los martes del cole a mi casa (son los nombres de los de Operación Triunfo), “No entres dulcemente en esta triste noche /rabia, rabia contra la claridad que muere - Carlos Distéfano)
15. Datos relevantes para la finalidad del intercambio: <ul style="list-style-type: none"> <li>• coordenadas temporo-espaciales;</li> <li>• coordenadas espaciales más rasgos físicos;</li> <li>• rasgos físicos y psicológicos apelativos</li> </ul>	<Pedro dePalermo32> MorochaBarrioNorte <ELCANA 18x5>
17. Apodos motivados por el transcurso del diálogo	<mamá de manguera> <bastardodeBBKingVIVAPappo>

## b) Relación interpersonal

CANAL	CARACTERÍSTICAS
Hotmail /MSN (privado) Mayor conocimiento mutuo /Relación en contextos cotidianos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nombres propios usuales;</li> <li>• nombres propios más estado de ánimo; enunciados (referencia grupal)</li> </ul>
UOL (público) Ciudad (público) Menor conocimiento mutuo /Relación en contextos cotidianos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nombres propios más elaborados,</li> <li>• menor frecuencia de enunciados</li> <li>• nombres propios descriptivos</li> </ul>

## c) Función

Referencial	El nickname se constituye en referente absoluto del sujeto.
Representativa	Da cuenta de las representaciones sociodiscursivas y de la construcción de la imagen de la persona en el grupo social en el que interactúa.
Apelativa	Recurso de atracción e interpelación.
Comunicativa	Recurso que juega un rol dentro de la dinámica comunicativa.
Informativa	El nickname tienen contenido descriptivo
Expresiva	Es autorreferencial y autobiográfico

Esta clasificación de los nicknames permite un primer abordaje a la **naturaleza compleja del nombre propio cuando la referencia no es uno de sus rasgos fundamentales**. Nos encontramos ya no sólo con **formas morfológicamente diferentes**, que cumplen con el requisito de **tener contenido semántico**, cuyos usos **exceden a la denotación de un sujeto** y que son **únicos e irrepetibles** –al menos en esa instancia de interacción–.

A partir de esta noción de nombre propio es que podemos pensar la identidad de los sujetos en estos nuevos contextos de interacción. Sin embargo, no podemos reducir el problema de la identidad en el chat al problema de la nominación. El nickname introduce en el chat, además de una identidad primaria marcada por la selección de un nombre, otra etapa del proceso identitario que tiene que ver con la reconstrucción de la identidad otro, de reconstruir físicamente al otro (Noblia, 2000) y la representación de su propia imagen. Esta instancia inicial en el chat supone no sólo el proceso creativo de representarnos sino de construir la imagen de nuestro interlocutor, etapa fundamental y casi excluyente de estos intercambios. En esta secuencia pueden observarse la índole de las preguntas, que tienen que ver con la edad, el sexo, el lugar donde uno vive. Son datos relevantes.



El chat tiene una dificultad inicial, que es la falta de cooperación; una persona puede ingresar a un canal, pero no lograr llamar la atención de nadie. Justamente, no está el físico y este hecho favorece, por un lado, la no estigmatización física, pero por otro lado plantea problemas relacionados con cómo ser verbalmente atractivo. En este medio ya no importa cuán atractivos podamos ser realmente, sino que debemos poder serlo discursivamente. Hay que tratar de lograr que el otro desee hablar con nosotros. Y allí vuelve a cumplir un rol fundamental el nickname. En ese sentido, puede destacarse el hecho de que existen apodosos que operan como garantías de esa atracción; especialmente, los estereotipos sexuales. Como ejemplo tenemos el caso de la “negra”, la “bebé”, la “puta”, el “príncipe”, el “macho”, el “malevo”.

#### 4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Como habíamos afirmado en un principio, el nombre propio no tiene contenido léxico y satura su significado en una relación extralingüística, en su referencia a un sujeto contextualmente situado. ¿Qué ocurre cuando no tenemos más contexto que la interacción lingüística? La expresión lingüística del nombre, el nickname, pasa a ser la única instancia previa al discurso mismo, de la existencia del sujeto y única fuente de su identidad. No hay cuerpo, no hay más dato que el nombre propio, el cual pasa a ser condición sine qua non para que la interacción sea posible.

El anonimato del medio es tal que ni siquiera nuestro nombre es garantía de la posibilidad de una red de relaciones sociales estables que el individuo teje a lo largo de un tiempo. En este medio la homonimia no existe ni es posible. El medio no lo permite, ya que nadie puede llevar el nombre de otro (este rasgo parecería responder a la idea de unicidad entre nombre y sujeto planteada por la concepción griega del nombre) y esta regla puede ser observada en todos los medios que las nuevas tecnologías han propuesto: páginas web, chat e e-mail. En estos medios el nombre propio adquiere un valor tal, que ha generado –incluso– todo un mercado del nombre: el nombre se compra, se vende, se presta, e incluso se roba.

La pregunta por el nombre propio siempre ha remitido, de algún modo u otro a la pregunta por la identidad (Cragolini, 1999), por eso al analizar la noción de nombre propio como categoría discursiva, inevitablemente nos estamos planteando el problema de la identidad social en el marco de estos nuevos contextos de interacción.

El nickname como nombre propio que es asignado por el mismo sujeto que se designa es ambivalente: puede ser concebido como un indicio de las propiedades personales del sujeto y, a la vez, muestra de un proceso de despersonalización. Si pensamos el nick como referencia autobiográfica, esta ambivalencia (de la subjetividad en la referencia a la identidad propia y del proceso de objetivización –el hablar personalmente despersonaliza–, en la capacidad de constituirnos en punto de partida y objeto de nuestro propio discurso). En este proceso de crearnos un nombre, de asignarnos una identidad (aunque sea provisoria) se puede observar más claramente la diferencia entre el sujeto real y el sujeto discursivo, producto discursivo de lo escrito por ese sujeto como representación de sí. Este hablar de sí (como proceso necesario de contar con una identidad para poder interactuar) para poder hablar con los otros constituye un cambio radical dentro de las propiedades del nombre propio en tanto ya no nos es ajena la decisión ni la elección del nombre (el nombre propio es una de las marcas de la identidad que, paradójicamente, nos es impuesta por otro: el padre, la institución, etc.) sino que responde a un acto de autodenominación.

La autodenominación como recurso autobiográfico pone en evidencia la búsqueda de las personas de su propia identidad, gesto que remite a la aparición del género autobiográfico y el *Bidungsroman* durante el romanticismo, cuyo objetivo era la búsqueda por parte del yo de su propio sentido y de su propia interpretación, una vez desaparecida la unidad entre el hombre y Dios o entre el hombre y la naturaleza (Cragolini, 1999), un intento por recuperar una unidad a partir del autoconocimiento. Sin embargo, la conciencia de una textualidad que constituye al sujeto, esa identidad que se narra a sí misma pone en evidencia la generación de un yo desfigurado. En las chats podemos observar un proceso de profundización mayor de la objetivización. Ya no se trata de narrar nuestra historia, sino de narrar nuestro nombre, definir nuestro primer indicio que nos diferencia del resto: el nombre propio.

## BIBLIOGRAFÍA

- BECHAR-ISRAELI, Haya (1995) "From <Bonehead> to <cLoNehEAd>: nicknames, play, and identity on internet relay chat". En, Brenda Danet (ed.), *Play and Performance. Journal of Computer mediated communication*, vol. 1.
- BROWN, G y G. YULE (1993) *Análisis del discurso*. Madrid: Visor.
- CRAGNOLINI, Mónica (1999) "Nombre e identidad: filosofar en nombre propio". *Actas X Congreso Nacional de Filosofía*, Huerta Grande.
- DANET, B. (1998) "Text as mask: Gender, Play and Performance on the Internet". En S. G. JONES (ed.) *Cybersociety 2.0 Revisiting Computer-Mediated Communication and Community*. London, Sage.
- FERNÁNDEZ LEBORANS, María de Jesús (1999) "El nombre propio" en BOSQUE y V. DEMONTE (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, t. I, Madrid: Espasa Calpe.
- FAIRCLOUGH, N. (1995) *Critical Discourse Analysis*. Londres: Longman.
- FAIRCLOUGH, N. (2003) "El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales". En R. WODAK y M. MEYER, *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- GOFFMAN, E. (1981) *Forms of talk*. Filadelfia: University of Pennsylvania.
- GOFFMAN, E. (1983) 1991. "El orden de interacción". En E. GOFFMAN (selección de Y. Win-kin) *Los momentos y sus hombres*. Barcelona: Paidós.
- GOFFMAN, E. (1995) *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GRICE, P. (1975) "Logic and Conversation". En P. COLE & J. MORGAN (eds.) *Syntax and Semantics. Volume 3: Speech Acts*. New York: Academic Press.
- LAKOFF, G. (1987) *Women, Fire and dangerous things*. Chicago: Chicago University.
- LEVINSON, S. (1983) *Pragmática*. Barcelona: Teide.
- NOBLIA, M. V. (2001) "Géneros discursivos y sus medios de producción en la Comunicación Mediada por Computadoras". *Revista Filología*. Universidad de Buenos Aires.
- NOBLIA, M. V. (2000). "Más allá de la *Netiquette*: la negociación del español y la cortesía en las chats". *Revista Oralia*. Madrid.
- NOBLIA, M. V. (2000b). "Internet, Comunidad virtual y control", en M. V. NOBLIA, y M. L. PARDO (eds.). *Globalización e Internet: impactos multidisciplinares*. Buenos Aires: Biblos.
- O'BRIEN, J. (1999) *Writing in the body. Gender (re)production in online interaction*.
- SACKS, H. E. SCHEGLOFF and G. JEFFERSON (1974) "A simplest systematics for the organization of turn-talking for conversation". *Language*, 50. 696-735.
- POMERANZ, A. and B. J. FEHR (1997) "Conversation Analysis: An approach to the study of Social Action as Sense Making Practices". En T. VAN DIJK (ed.) *Discourse as Social Interaction*. vol 2. London: Sage.
- TEN HAVE, P. (2000) *Doing Conversation Analysis*. Londres: Sage.
- TURKLE, S. (1995) *Life on the Screen. Identity in the age of the Internet*. London: Phoenix.

## LA MODALIZACIÓN: UNA SUPERESTRATEGIA AL SERVICIO DE LA COCONSTRUCCIÓN DE IMÁGENES EN LA INTERACCIÓN

Guillermina Inés Piatti

Grupo ECLAR, Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas,  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata | Argentina  
[pardinipiatti@infovia.com.ar](mailto:pardinipiatti@infovia.com.ar)

### Resumen

En este trabajo se presenta un análisis de la modalización, entendida en un sentido amplio, como parte de la construcción del significado discursivo. En este sentido, la modalización se considera como la estrategia fundamental que atraviesa las interacciones verbales, dado que puede incluir una serie de subestrategias ya estudiadas en trabajos anteriores (la atenuación y la intensificación). A partir de la clasificación propuesta por Patrick Charaudeau (1992), se analizan los tipos de modalización relacionados con los distintos actos enunciativos –alocutivos, elocutivos y delocutivos–, englobados en la intención comunicativa. De esta forma, los participantes modelan el “cómo” discursivo del proceso de co-construcción de imágenes puestas en juego en la interacción. Finalmente, en este trabajo, se hace referencia a las configuraciones lingüísticas que ponen de manifiesto la modalización, pero también a la necesidad de considerarla *implícita* en algunos casos, como una de las pistas de contextualización, es decir, dependiente del modo en que se interpretan los elementos de la situación comunicativa.

En el marco del Proyecto ECLAR (El español de Chile y Argentina) cuyo tema de investigación general se centra en el estudio de los roles y la construcción de la imagen en la interacción verbal, desde una aproximación sociopragmática, se analiza un corpus de conversaciones entre estudiantes universitarios argentinos. En el presente trabajo se hace hincapié en la modalización, entendida en un sentido amplio, como parte de la construcción del significado discursivo. En este sentido, la modalización se considera como la estrategia fundamental que atraviesa las interacciones verbales, dado que puede incluir una serie de subestrategias ya estudiadas en trabajos anteriores (la atenuación, la reformulación, la intensificación, y la repetición). A partir de la clasificación propuesta por Patrick Charaudeau (1992), se analizan los tipos de modalización relacionados con los distintos actos enunciativos -alocutivo, elocutivo y delocutivo-, englobados en la intención comunicativa. De esta forma, los participantes modelan el “cómo” discursivo del proceso de coconstrucción de imágenes puestas en juego en la interacción. Finalmente, se hace referencia a las configuraciones lingüísticas que ponen de manifiesto la modalización, pero también a la necesidad de considerarla en algunos casos, *implícita*, como una de las pistas de contextualización, es decir, dependiente del modo en que se interpretan los elementos de la situación comunicativa.

## **MODO, MODALIDAD Y MODALIZACIÓN**

La consideración de este núcleo temático atraviesa todos los niveles de análisis lingüísticos, de allí su complejidad. En efecto, si nos referimos al concepto de **Modo**, estaríamos trabajando en el nivel morfosintáctico del análisis lingüístico que contempla, en este caso, una serie de flexiones particulares del verbo, y que en español, se centra especialmente en la alternancia entre el Modo Indicativo, el Modo Subjuntivo y el Modo Imperativo. Igualmente, las caracterizaciones de estos Modos no responden siempre a cuestiones morfosintácticas, ya que las gramáticas tienden a definirlos como realizaciones de una categoría que expresa las actitudes u opiniones de los hablantes en relación con el contenido enunciado, y, por ejemplo, se señala que el Modo Indicativo es el Modo de la realidad y la certeza, mientras que el Subjuntivo es el Modo de la irrealidad o la eventualidad, distinciones que, sabemos, no resultan lo suficientemente explicativas.

El ejemplo 1, podría ser analizado según el Modo utilizado por la hablante:

### Ejemplo 1

111A: igual hasta que hagan eso / ya es como yo estoy en tercero y ya te recibís bueno

112 no digo que me recibo pero hasta que lo hagan / primero que aprueben eso/ que lo

113compren / que lo hagan yo sé que tarda que en la Universidad no hay plata GRUPO 9

Aquí encontramos un ejemplo de alternancia modal entre el Modo Indicativo, de carácter asertivo, y el Subjuntivo, propio de las adverbiales temporales con valor de futuro, donde el modo otorga un carácter virtual al contenido de la oración subordinada.

Por otro lado, si nos referimos al concepto de **Modalidad**, trabajamos en un nivel semántico. En este sentido, como dice A. Di Tullio (1997: 233-234), se interrelacionan tres conceptos diferentes: el tipo de oración (según el acto de habla que se esté llevando a cabo), la factualidad del evento o grado de compromiso asumido por el hablante respecto a la realidad que atribuye al evento denotado (compromiso fuerte explicitado en verbos como “asegurar”, o débil, con verbos como “suponer”) y la relación entre los eventos y sus participantes, en términos de obligación, intención o capacidad.

Desde la lógica se han clasificado las modalidades en epistémica, alética y deóntica. Un enunciado epistémico es aquel por el cual un hablante se compromete con la verdad o falsedad de la proposición expresada por medio de una o más cláusulas.

Asimismo, la modalidad alética se relaciona con las nociones de posibilidad y necesidad, y la modalidad deóntica, con las nociones de obligación y permisión. En este caso no se describe la realización de la acción sino que se anuncia un posible estado de cosas futuro. Indica la imposición de un mundo expresado sobre un mundo de referencia. A estas modalidades lógicas, C. Kerbrat agrega las modalidades apreciativas, por medio de las cuales es posible asociar lo emocional con las formas lingüísticas.

Finalmente, llegamos al concepto de **Modalización**, que trasciende el nivel oracional, ya que constituye un fenómeno discursivo, una estrategia que utilizan los hablantes con miras a lograr sus fines comunicativos. En este sentido, la modalización se relaciona con un proceso dinámico, en el cual los hablantes negocian, de manera más o menos cooperativa, tanto la construcción del sentido de la interacción, como la de las identidades sociales que se ponen en juego en esa instancia discursiva. Es este último aspecto, el de la Modalización estratégica, el que nos interesa analizar en el corpus estudiado.

## LA MODALIZACIÓN DISCURSIVA

La modalización constituye el eje de la enunciación en la medida que permite explicitar las posiciones del sujeto hablante, en relación con su interlocutor, consigo mismo y con su propósito. Patrick Charaudeau (1992: 573) considera la modalización como una categoría conceptual, más allá de sus realizaciones formales. Este autor clasifica las modalidades enunciativas como especificaciones de actos locutivos que corresponden a una posición particular del locutor. Así, se distinguen:

- la modalización alocutiva: por medio de la cual el locutor implica al interlocutor y le impone el contenido de su propósito. El interlocutor queda señalado en el acto de enunciación y generalmente se interrumpe el discurso para dar lugar a su reacción. Así, la interrogación, el pedido de información, e incluso la retrocanalización, son modalidades enunciativas de este tipo.
- la modalización elocutiva: el locutor sitúa su propósito en relación con él mismo, revela su propia posición. El interlocutor no está presente en el acto de enunciación, es el locutor el que se señala a través de diversos recursos. Después de un acto elocutivo, en general el locutor mantiene la palabra, ya que no se espera una reacción del interlocutor. La opinión, la apreciación, por ejemplo, son modalidades enunciativas de este tipo.
- la modalización delocutiva: el locutor deja que se imponga el propósito como si él no fuera responsable. Locutor e interlocutor parecen ausentes en este acto de enunciación, La aserción o el discurso relatado son ejemplos de este tipo de modalidad en la que se pueden utilizar, incluso, recursos impersonales.

Charaudeau agrega que una misma modalidad puede encontrarse configurada de modo diferente. Ya sea por marcas formales explícitas como verbos (pienso, creo), adverbios y locuciones adverbiales (realmente, seguramente, con certeza) adjetivos en construcciones personales e impersonales (Esto es bueno, Es bueno que), sustantivos en construcciones perifrásticas (hacer una sugerencia, dar una orden), por el estatus de la frase (interrogativa o imperativa, por ejemplo). Pero también se encuentran configuraciones implícitas.

Como sostiene Filinich “tanto las formas lingüísticas explícitas como las formas sintéticas de la modalidad implícita recubren el amplio espacio de los procedimientos mediante los cuales se enuncia la comunicación, evidenciando que el lenguaje no sólo es representación sino que, por debajo de toda representación corre el deseo de hacer saber a otro, de comunicar la reacción subjetiva ante el contenido de la representación”. (Filinich, 1998: 98)

En el ejemplo 2,

148B: Yo cursé el primer cuatrimestre ahí. Se rompió una de las ventanas ,de los vidrios,  
el 149primer cuatrimestre, era mayo, era una cosa que tenías que estar con la bufanda, los  
150guantes, la campera, [así sentadita es insa ]

151A: [(RISAS) Tienen que llevarse más abrigo].

Encontramos una modalidad alocutiva implícita, un consejo dirigido a la interlocutora.

En el ejemplo 3,

182A: Sí, mi prima e dice que en la Facultad de ella de Económicas también se  
183arremangan los pantalones y después entran no a veces no aguantás.

184B: [económicas es bastante organizada]

185A: No económicas no me confundí ee Medicina

donde el rechazo de la opinión, modalidad alocutiva, se hace de manera implícita, con atenuación “bastante” para corregir en forma más cortés.

Como sostiene Kerbrat-Orecchioni (1998: 342), lo implícito es una necesidad discursiva, derivada entre otros aspectos del principio de economía del lenguaje. Los contenidos implícitos proliferan en virtud de su explotación estratégica. A pesar de la máxima de modo de Paul Grice, hay que reconocerle al locutor un derecho a la enunciación implícita. Los contenidos implícitos están sujetos a negociación, quizás en un mayor grado que los contenidos explícitos. La modalidad implícita pone en evidencia el carácter lável de los contenidos semántico-pragmáticos, la gradualidad de su actualización y la viabilidad de su extracción.

#### **LA ESTRATEGIA DE MODALIZACIÓN Y LA CO-CONSTRUCCIÓN DE IMÁGENES**

Al considerar este tema desde un punto de vista discursivo, estableceremos que los hablantes toman ciertas opciones para lograr un cierto objetivo. De acuerdo con Linell (1998: 10), tomamos como punto de partida la esencialidad del diálogo, lo que se hace a través de las palabras, como su etimología lo indica, es decir “la interacción, por medios simbólicos, entre individuos mutuamente copresentes”. El diálogo se caracteriza, entonces, por la cooperación y la complementariedad, ya que se construye como un proceso, con participantes abiertos a reconsideraciones continuas. El enfoque de Linell considera la conversación como un proceso social y colectivo, donde hablante y oyente resultan co-autores del diálogo.

Por otra parte, la modalización puede tratarse, como parte de un proceso metapragmático, por el cual se considera que, tanto las prácticas lingüísticas como las prácticas culturales, a la vez que se realizan, se monitorean reflexivamente. Este monitoreo no se limita únicamente a las formas y contenidos lingüísticos. Es más, no sólo toma forma, contenidos y usos como objeto explícito de la enunciación, sino que, simultáneamente, pueden dar pistas al interlocutor acerca de cómo lo dicho debe ser interpretado. Como sostiene Lucía Golluscio (Briones y Golluscio 1994: 504) “existe un uso metapragmático del lenguaje que no convierte lo pragmático en discurso explícito sino que lo indexicaliza. Así, se va creando lo que se denomina ‘texto interaccional’, ese texto hecho y rehecho, transformado y retransformado durante la interacción discursiva que, en tanto modelo de la interpretabilidad misma de esa interacción, surge de recentrar permanentemente las distintas pistas de contextualización”.

Jeff Verschueren (2004: 61) incluye la modalización entre los indicadores de este proceso metapragmático, como uno de los procedimientos de tratamiento de las expresiones que se manifiesta o queda implícita a través de diferentes recursos: el uso de verbos performativos, de marcadores discursivos o pragmáticos, adverbios modalizadores, del modo verbal y las modalidades enunciativas.

En el caso del corpus analizado, dadas sus características particulares (los hablantes han sido citados para conversar sobre la Universidad, tienen un tiempo acotado, algunos participantes no se conocen previamente), se podría pensar en una cierta artificialidad de las conversaciones obtenidas. Sin embargo, estas mismas condiciones resultan particularmente interesantes para el estudio de la co-construcción de imágenes. En efecto, los hablantes están reunidos “para hablar”, la interacción no responde a conseguir un objetivo particular. Por ello, podemos observar la importancia preponderante del trabajo de imagen que realizan los participantes, quienes monitorean lo que se dice, pero, especialmente, cómo se lo dice. Así, parece acentuarse el componente denominado “clave” (key) por Dell Hymes (1986: 73) que en este caso contribuye, a través del uso de estrategias de cortesía, a preservar la imagen tanto del *Ego* como la del *Alter*.

De acuerdo con Lars Fant (en prensa), la modalización, como la atribución de grados en un dominio dado, atraviesa los distintos planos de la expresión. En este sentido, considerada como estrategia discursiva al servicio de la co-construcción de imágenes en la interacción, apunta principalmente a dos aspectos. Por un lado, el hablante trabaja sobre la precisión formulativa de su propio discurso, valiéndose de varias subestrategias; por otro lado, la modalización se relaciona con la intersubjetividad discursiva. En ambos casos se atienden la imagen propia y la del interlocutor, aunque de modo diferente.

En el análisis de este corpus de conversaciones, nos ha interesado destacar no tanto las relaciones entre los constituyentes del texto conversacional mismo, sino la relación que se construye entre los interactuantes por la vía del intercambio verbal, que se lleva a cabo a través del juego a que se somete la imagen social de los participantes. A partir de Erwing Goffman, Scollon y Scollon definen el concepto de *face* como “la imagen pública negociada, mutuamente garantizada entre los participantes de un evento comunicativo”. De esta forma, en cualquier comunicación interpersonal, la imagen de los participantes se compone, tanto de las suposiciones que se llevan a cabo previamente a la interacción, como así también de la negociación y los cambios que se producen *en y por* la interacción misma. Por un lado, los hablantes se acercan al o a los otros participantes en la conversación, para mostrar su deseo de *afiliación*; por otro lado, necesitan mantener algún grado de independencia con respecto a los otros, además de respetar la autonomía del otro participante. Ambos aspectos de la imagen se proyectan simultáneamente en toda comunicación. Cualquier comunicación es un riesgo de imagen: arriesgamos nuestra imagen de afiliación si no consideramos al otro, si bien esto puede contribuir a preservar nuestra imagen de autonomía; así como si incluimos al otro, arriesgamos nuestra imagen de autonomía, y, simultáneamente exponemos las imágenes del otro. En este sentido, las actividades de imagen (*facework*) se relacionan con la cortesía y la convergencia de intereses en la preservación y enaltecimiento de la imagen, lo cual permite reducir, por medio de un trabajo cooperativo, las tensiones, los conflictos que pueden surgir siempre que uno se encuentra en presencia de otro.

La modalización como superestrategia recubre ambos objetivos comunicativos, en un proceso dual de cuidado de las imágenes puestas en juego en la interacción. Por un lado, se utilizan diferentes subestrategias mediante las cuales los participantes se muestran asertivos, expertos en el tema, capaces de parafrasearse para lograr una formulación más adecuada. Pero al mismo tiempo, estas estrategias que accionan sobre el propio discurso, conllevan la atención al interlocutor. Veamos algunos ejemplos:

Ejemplo 4:

H1: Tiene que pagar // entonces / yo creo que hay arancelamiento encubierto en las facultades. GRUPO 6

En el ejemplo 4, encontramos Modalización con modalidad enunciativa elocutiva, opinión, modalidad del enunciado epistémica, compromiso fuerte del hablante con la proposición enunciada, de grado alto.

Ejemplo 5:

H2: Estoy muy enojada porque/ siento que la diferencia es muy grande entre los de Inglés y los de Letras. GRUPO 6

En el ejemplo 5, encontramos, Modalización con modalidad enunciativa elocutiva, apreciación, apreciativa (siento) compromiso débil, con subestrategia de intensificación, muy ... muy grado máximo

La repetición puede resultar también una subestrategia de la modalización, particularmente las autorrepeticiones. En el ejemplo 6, combinadas con la intensificación, están al servicio de una estrategia de afirmación:

Ejemplo 6:

141H2 ahora no te podemos dar ese conocimiento, te lo vamos a dar después.

142H1: Es una locura, es una locura

143H2: eso es .. estoy muy, muy, muy molesta con eso. GRUPO 6

La reformulación constituye, también como procedimiento de tratamiento de las expresiones, resulta una subestrategia de Modalización. La mayoría de las paráfrasis encontradas son “autoreformulaciones”, es el mismo hablante el que la produce. En algunos casos, como estas conversaciones se establecen entre estudiantes universitarios de distintas carreras o facultades, cada uno de ellos se presenta con el rol de experto en su carrera respectiva, y por ello, utiliza paráfrasis del tipo de la expansión, explicativas o especificativas, para aclarar los términos que son propios de la organización de su Facultad. En el ejemplo 7, La hablante **explica** usando una expresión más extensa:

H1 2Por ejemplo la otra vez yo fui y / hay un una materia que tengo por régimen

3 de tutorías *o sea que tengo que ir cada dos semanas y presentar un trabajo* GRUPO 8

Por otra parte, como sostiene Lars Fant, la modalización considerada como parte de la gestión interrelacional, en su valor intersubjetivo, se relaciona con la atención al otro. En este caso, los participantes deben asegurarse un piso común, suficiente para que la interacción se resuelva exitosamente y resulte significativa. El grado de este conocimiento compartido debe ser de alguna forma asegurado y evaluado. La modalización en este plano significa que los hablantes sienten la necesidad de dar una representación evaluada de la intersubjetividad. En este sentido, la retroalimentación asertiva, de grado alto, puede pensarse como parte de la estrategia de modalización, como en el ejemplo 8 (y otros tantos):



Ejemplo 8

73H2: aparte son tantos que vos le preguntás algo yyy por ahí el profesor no

74 se va a detener a lo que quiere / el problema que tiene cada alumno

75H1: **Claro**

76H2: entra / un pantallazo general y después arregláte

77H1 **Claro**

78H2 a nosotros hacen así

79H1 **es verdad**

También la atenuación puede cumplir con estos fines comunicativos, en atención a la imagen del interlocutor, por ejemplo, tratando de relativizar y mitigar la opinión a fin de no imponerse. Así, los participantes intercambian ideas sobre el sistema universitario en general, y expresan algunas opiniones divergentes, lo cual resulta en una conversación cortés, mediante la atenuación y la recurrencia de ciertos recursos, como por ejemplo, en 9, 10 y 11:

Ejemplo 9:

H1: Bellas Artes **creo** que es un caso aparte, **no sé** si todas las universidades son así GRUPO 7

Ejemplo 10:

231H4: **Dentro de todo**, por ejemplo, estaba postulado Tedesco, estaba postulada Puiggros,

232 que **por ahí no puedo** coincidir con sus posiciones, **no?** GRUPO 7

Ejemplo 11

126 H3: Sí, **eh**, yo pienso que, **eh, es algo bastante, no sé**, irregular en las diferentes facultades... GRUPO 2

También la heterorrepetición y la heterorreformulación constituyen subestrategias de una modalización que contempla la afiliación y la cooperación de los interactuantes. En el ejemplo 12 la heterorrepetición es parte de una estrategia afiliativa, donde el interlocutor responde retomando las palabras del primero. De esta forma se dinamiza la interacción:

Ejemplo 12

26H4: Te preguntaba del Centro de Estudiantes porque

27H3: ¿No manejan?

28H4: no manejan el conocimiento, digamos. GRUPO 6

En el ejemplo 13, la hablante 2 **reduce** lo dicho por 1, parafrasea de modo de dejar en claro lo que ha comprendido:

Ejemplo 13

121H1: Yo en una materia estuve un mes/ para rendirla/ toodos los miércoles y así // un

122 mes con esa materia/ aparte los nervios que tenés/ no podés preparar otra /porque 123 hasta que no te sacás esa/ te da cosa preparar otra y todo así

124H2: **o sea** que vos sí o sí / igual / todos los miércoles te tenés que presentar GRUPO 8

Asimismo, encontramos algunos casos donde se emplea alguna marca de alteridad, o apelaciones al interlocutor, como forma de atenuar una evaluación negativa, que junto con el nosotros inclusivo, logran un efecto de afiliación:

Ejemplo 14:

187A: **Che** repesimistas estamos

188B: Pero que es la verdad, es la verdad.

Como hemos considerado, entonces, tendríamos que señalar que la modalización puede accionar sobre el propio discurso a fin de construir una imagen de participante original y experto, y al mismo tiempo, atender la imagen del interlocutor, contribuir a su comprensión, tratando de no imponer la opinión propia y salvaguardando la autonomía del o de los otros participantes. Ambos objetivos se entrelazan en cada uno de los ejemplos analizados por separado. En ese sentido, nos referimos a este proceso dual de co-construcción de imágenes que atiende a la autonomía y a la afiliación de los participantes por medio del empleo de estrategias diversas que modalizan lo dicho de acuerdo con estos fines comunicativos.

## CONCLUSIONES

Hablamos de la modalización como una superestrategia ya que nos parece (modalizando) que quizás ésta pueda encerrar, desde un punto de vista discursivo y estratégico, otras subestrategias que hemos considerado en otros trabajos de ECLAR. La atenuación, la reformulación, la intensificación, la repetición, constituyen diferentes opciones que se le presentan al hablante y que modulan o modelan su discurso. En este sentido, la modalización es una estrategia dinámica que afecta a distintos planos de la expresión: desde lo representacional sobre el contenido proposicional, pasando por la expresión del grado o intensidad con que se presenta la fuerza ilocucionaria, hasta el trabajo mismo sobre la propia expresión y la gestión interrelacional, estos dos últimos aspectos especialmente fundamentales en el proceso de co-construcción de imágenes que conlleva toda interacción.

## BIBLIOGRAFÍA

- BRIONES, C. y L. GOLLUSCIO (1994): "Discurso y metadiscurso como procesos de producción cultural", *Actas II Jornadas de Lingüística Aborigen*. Buenos Aires: Instituto de Lingüística.
- BROWN, P. y S. LEVINSON ([1978] 1987): *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University.
- CHARAUDEAU, P. (1992): *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.
- DI TULLIO, A. (1997): *Manual de gramática del español*, Buenos Aires: Edicial.
- FANT, L. (en prensa): "Discourse perspectives on modalisation: the case of accounts in semi-structured interviews" en: A. KLINGE y H. H. MÜLLER, *Modality: Studies in Form and Function*, London, Equinox.
- FILINICH, M. I. ([1998] 2004): *Enunciación*. Buenos Aires: Eudeba.

- GRICE, P. ([1975] 1991): “Lógica de la conversación” en: L. VALDÉS (ed.) *La búsqueda del Significado*. Madrid: Tecnos.
- HAVERKATE, H. (1994): *La cortesía verbal*. Madrid: Gredos.
- HYMES, D. ([1986] 2002): “Modelos de la interacción entre lenguaje y vida social”, en L. GOLLUSCIO *Etnografía del habla*, Buenos Aires: Eudeba.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. ([1980] 1986): *La enunciación*. Buenos Aires: Hachette.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990, 1992, 1994): *Les interactions verbales*. Paris: Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1998): *L'implicite*. Paris: Armand Colin.
- LINELL, P. (1998) *Approaching Dialogue. Talk, Interaction and Contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- LÓPEZ GARCÍA, A. (1990): “La interpretación metalingüística de los tiempos, modos y aspectos del verbo español: ensayo de fundamentación” en: I. Bosque (ed.) *Tiempo y aspecto en español*. Madrid: Cátedra.
- PÉREZ SALDANYA (1999) “El Modo en las subordinas relativas y adverbiales” en: I. BOSQUE y V. DEMONTE (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*, t. II. Madrid, Espasa.
- PIATTI, Guillermina (2003): “La cortesía: un contenido funcional en los cursos de español como lengua extranjera” en D. Bravo (ed) *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE*. Estocolmo, Universidad de Estocolmo [Cd-Rom ISBN: 91-974521-1-4]
- PIATTI, Guillermina (2004): “La reformulación como estrategia de cortesía”, *Actas del I Coloquio Argentino de la IADA (International Association for Dialogue Analysis): “En torno al diálogo: interacción, contexto y representación social”*. La Plata: Universidad de la Plata [Cd-Rom, ISBN 950-34-0269-7]
- RIDRUEJO, E. (1999): “Modo y modalidad. El Modo en las subordinadas sustantivas” en: I. BOSQUE y V. DEMONTE (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*, t. II. Madrid, Espasa.
- SPENCER-OATEY, H. (2000): *Culturally speaking. Managing Rapport through Talk across Cultures*. London: Continuum.
- SPENCER-OATEY, H. (2003): “Developing a Framework for non-ethnocentric ‘Politeness Research’”, *Actas del I Coloquio de EDICE*. Estocolmo: EDICE.
- VERSHUEREN, J. (2004): “Notes on the role of metapragmatic awareness in language use”, en A. JAWORSKI, N. COUPLAND y D. GALASINSKI (eds.) *Metalanguage. Social and Ideological Perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- ZORRAQUINO, M. y J. PORTOLÉS (1999): “Los marcadores del discurso” en: I. BOSQUE y V. DEMONTE (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*, t. III. Madrid, Espasa.

## A ESTRUTURA FRASAL E A PONTUAÇÃO NOS DIÁLOGOS DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PUBLICADAS NO BRASIL

Maria Luci de Mesquita Prestes

Faculdades Porto-Alegrenses | Brasil

[malupre@terra.com.br](mailto:malupre@terra.com.br)

[malupre@fapa.com.br](mailto:malupre@fapa.com.br)

### Resumen

Em manuais de redação, costumam-se encontrar aspectos concernentes à estrutura de frases e à pontuação – com relação a este segundo aspecto, também em gramáticas –, os quais se enquadram em padrões, poder-se-ia dizer, ainda bastante clássicos, respeitando uma série de requisitos ditados por aquilo que se considera a norma culta. Contudo, se formos observar em textos de diversas tipologias e gêneros, vamos perceber usos que nem sempre se enquadram nesses padrões, mas que são aceitos como adequados nos contextos em que se inserem. Esse aspecto nos tem chamado a atenção e vem sendo objeto de alguns de nossos estudos. Nesta comunicação, pretendemos mostrar os resultados de um desses estudos: uma pesquisa que empreendemos no sentido de verificar como se estão comportando, na atualidade, em diálogos de histórias em quadrinhos publicadas no Brasil, a estrutura frasal e a pontuação. O que se pôde perceber é que a tendência da estrutura frasal nas histórias em quadrinhos analisadas é a da frase curta, bem apropriada a tal gênero de texto, em que a palavra é aliada da imagem e cuja leitura, na grande maioria das vezes, é feita para o entretenimento, devendo, então, permitir uma leitura mais rápida e fluida. A pontuação final, por conseguinte, é de grande importância nesses textos, sendo interessante reforçar o uso bastante recorrente de pontos de exclamação, que, acreditamos, pode estar relacionado à voz em falsete atribuída em dublagem a muitos dos personagens dessas histórias quando eles aparecem em desenhos animados.

### 1. INTRODUÇÃO

Em manuais de redação, costumam-se encontrar aspectos concernentes à estrutura de frases e à pontuação – com relação a este segundo aspecto, também em gramáticas –, os quais se enquadram em padrões, poder-se-ia dizer, ainda bastante clássicos, respeitando uma série de requisitos ditados por aquilo que se considera a norma culta. Contudo, se formos observar em textos de diversas tipologias e gêneros, vamos perceber usos que nem sempre se enquadram nesses padrões, mas que são aceitos como adequados nos contextos em que se inserem. Esse aspecto nos tem chamado a atenção e vem sendo objeto de alguns de nossos estudos. Neste artigo, pretendemos mostrar os resultados de um desses estudos: uma pesquisa que empreendemos no sentido de verificar como se estão comportado, na atualidade, nos diálogos de histórias em quadrinhos publicadas no Brasil, a estrutura frasal e a pontuação.

## 2. A FRASE

Conforme Greimas e Courtés (1983: 196),

Tradicionalmente, define-se a frase como uma unidade da cadeia sintagmática, caracterizada, semanticamente, pela autonomia relativa de sua significação e, foneticamente, pela presença de demarcadores de natureza prosódica (pausas e fraseados de modulação, maiúsculas e sinais de pontuação). É claro que a definição semântica é intuitiva (uma frase pode comportar várias unidades de sentido, várias proposições) e que os critérios fonéticos continuam incertos. As duas abordagens, com efeito, deixam de especificar a frase por aquilo que ela é: uma unidade sintática.

Segundo Câmara Júnior (1986), a formulação verbal pode ser feita com períodos simples e curtos – tendência predominante na linguagem moderna – ou com períodos longos e compostos – tendência predominante nos grandes escritores latinos, imitados pelos autores portugueses clássicos (séculos XVI e XVII) e por alguns outros autores mais recentes.

Na opinião de Melo (1976: 136),

O período curto, nomeadamente o de estrutura coordenativa, é muito mais fácil de elaborar e de ser entendido, traduz o pensamento nascente, dispensa a arquitetura de um raciocínio elaborado e encadeado.

Hoje, dá-se-lhe preferência, adequado que ele é ao atual espírito pragmático, inimigo do esforço, dissipado, desligado de compromissos [sic], empirista.

De acordo com Monteiro (1991: 50, grifo nosso),

Fatores lógicos psicológicos ou mesmo fisiológicos intervêm no correlacionamento e na extensão dos períodos e parágrafos. Além desses fatores, os traços definidores de um estilo de época fazem que os textos sofram variações nesse ponto. Um discurso barroco, por exemplo, se caracteriza pela assimetria, vale dizer, os enunciados se dispõem num esquema contrastivo; períodos longos x períodos curtos. O clássico, diversamente prima pela simetria, pelo senso de proporção. *Na época atual, há uma tendência à frase curta, que sintoniza com nossa existência dinâmica, nervosa e febril.*

## 3. A PONTUAÇÃO

Conforme Smith (1993: 81), os sinais de pontuação têm a tarefa de orientar o leitor, e “essa função de indicadora de leituras é compatível com um princípio de cooperação, pelo qual escritor e leitor compartilham ativamente a tarefa de construir significados.” Reforça Costa (1994: 8) que “a pontuação é um dos elementos que contribui para a coesão das idéias, para a garantia de uma intencionalidade do autor e para a orientação do leitor”.

Conforme a autora (Costa, 1994: 20), alterações de regras de pontuação não se constituem em um fenômeno unilateral. Tais alterações são parte de um processo paralelo a modificações na estrutura frasal. Assim, o estudo da sintaxe a partir da década de 1950 contribuiu para uma maior formalização da estrutura da frase. A década de 1970, com os estudos do texto, gerou a possibilidade de sistematizar o estudo da pontuação de acordo com regras de texto, de parágrafo, de frase e de palavra. Diz Allen (2002: 8, tradução nossa): “A pontuação tem um único e prático propósito: tornar a

escrita clara e fácil de entender.” Essa clareza está relacionada tanto à estrutura quanto ao significado das sentenças (Merriam-Webster’s, 2001: 1).

Chacon (1998), embora acreditando que a atuação da pontuação aconteça de modo simultâneo em várias dimensões da linguagem, trata, em sua obra, para facilitar sua exposição, da pontuação nas seguintes dimensões: fônica, sintática, textual e enunciativa. Considerando a dimensão fônica, salienta-se o papel da pontuação de assinalar pausas e de delimitar contornos entonacionais. Na dimensão sintática, a pontuação é vista como o conjunto dos sinais gráficos – chamados por alguns autores de notações sintáticas ou lógicas, pois, sobretudo na tradição gramatical, a sintaxe está na base da própria caracterização da pontuação – que têm como finalidade discriminar os diversos elementos sintáticos da frase. Na dimensão textual, remete-se a aspectos gerais da organização textual e de sua pontuação, mas o autor destaca entre esses aspectos a topicalização e a coesão. Levando em conta a dimensão enunciativa, os sinais de pontuação são considerados marcas enunciativas do processo de escrita e da atividade do escritor de organizar seu texto e, ao mesmo tempo, mostrar-se como sujeito do que escreveu.

Costa (1994: 34) reforça que a pontuação vai depender do tipo de texto.

Além dos sinais de pontuação que normalmente encontramos em qualquer material que trate sobre o assunto (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, dois pontos, ponto e vírgula, reticências, travessão, barra, parênteses, colchetes, aspas, apóstrofo, hífen), Allen (2002) traz o uso de maiúscula inicial. Costa (1994) e Shaw (s.d.) trazem ainda o parágrafo, o itálico ou o sublinhado. Nogueira (1989, p. 68) também o faz, acrescentando ao itálico e ao sublinhado o negrito como sinal de pontuação.

Neste trabalho, interessam-nos em especial, sinais de pontuação final: o próprio ponto final, o de exclamação, o de interrogação e as reticências.

### 3.1. O ponto final

Quanto ao ponto final, geralmente, o que se encontra nos materiais pesquisados que tratam especificamente de aspectos relativos à pontuação se restringe a seu papel de delimitar o final de uma frase que não seja exclamativa ou interrogativa. Alguma observação quanto ao uso em estruturas fragmentadas encontramos em Mandryk e Faraco (1988: 326), Shaw (s.d.), Merriam-Webster’s (2001: 340), Kury (1986: 74-75).

Allen (2002: 57) é o autor que trata um pouquinho mais de possibilidades de uso de ponto final em estruturas frasais fragmentadas, as quais ele chama de sentenças incompletas ou elípticas, observando que são mais comuns na literatura para imprimir efeitos especiais. A seguir, são listados os exemplos citados pelo autor (tradução e grifo nossos):

*Segunda, 13 de janeiro, 1986.* Victor Wilcox está acordado, em seu quarto escuro, esperando o alarme de seu relógio a quartzo tocar. (David Lodge, no início de *Nice Work*, 1988.)

Eu penso que os negócios são muito simples. *Lucro. Perda.* Pegue as vendas, subtraia os custos, você terá um grande número positivo. (Bill Gates)

Aquele era um café da manhã dos sonhos. *Bacon e ovo e salsicha e feijão e tomates. Tudo fumegando quente. Um porta-torradas com geléia de frutas em potes. E uma grande caneca de chá.*

Estamos aqui em férias. *Para um descanso.* Podemos ficar sem pessoas batendo na janela da cozinha.

### 3.2. O ponto de exclamação

Costa (1994: 57) considera o ponto de exclamação como sendo “principalmente sinal de fim de frase” (ou de período ou de frase de situação e de frase nominal), conferindo “à frase um sentido de surpresa, admiração, ou exclamação”, pois sua utilização envolve a manifestação de sentimentos – manifestação essa cuja menção é ponto comum nos outros materiais que encontramos sobre esse sinal de pontuação.

Observa a autora (Costa, 1994: 57) que o ponto de exclamação aparece com mais frequência em transcrições de passagens que contenham diálogos, no discurso direto de textos ficcionais e em poemas. Em textos expositivos formais, segundo ela, deve-se evitar a banalização de seu uso, dando-se preferência a uma expressão mais racionalizada, assentada “na força expressiva das palavras. Observações semelhantes encontramos em Allen (2002: 23) e em Moreno e Guedes (1988: 64).

De acordo com Nogueira (1989: 65), o ponto de exclamação tem essencialmente “o mesmo valor do ponto final, apenas com a particularidade de imprimir à frase a entonação específica da exclamação, da admiração, do espanto, da surpresa.”

O ponto de exclamação, conforme Allen (2002: 23), Beltrão e Beltrão (1989: 45), Kury (1986: 75-76), Merriam-Webster’s (2001: 32-33), Moreno e Guedes (1988: 64) e Passos (1967: 149-150) pode ser empregado no fim de palavras, expressões ou frases, conforme exemplos a seguir, retirados aleatoriamente dessas obras.

Ai!  
Bom!  
Ótimo!  
Quieto!  
Que sol!  
Meu Deus!  
Olá, negro!  
Dito e feito!  
Nada, nadador!  
Não há alternativa!  
O que parece um pôr-do-sol, é uma aurora!  
Fomos agravados, ofendidos, humilhados, vilipendiados!  
Oh! Quando terminará tudo isto?  
Brasileiros! Chegou a hora da integração nacional.

### 3.3. O ponto de interrogação

Em todos os materiais que pesquisamos, aparece como função do ponto de interrogação finalizar interrogações diretas.

São exemplificadas, em geral, situações com períodos interrogativos, como os que são apresentados a seguir, os quais foram recolhidos aleatoriamente desses materiais pesquisados.

Você viu meu avental?  
Onde eu poderei colocar a cadeira?  
Por acaso vocês pensam que eu, depois de tudo o que fiz, vou desistir do contrato?

### 3.4. As reticências

É consenso no material que pesquisamos que as reticências indicam uma suspensão do pensamento.

Esse pensamento em suspenso pode ser completado pelo leitor, como mostram os exemplos a seguir, constantes, respectivamente, em Beltrão e Beltrão (1989: 46) e em Kury (1986: 76):

Para bom entendedor...

– Quem sabe? Em 1880, talvez se toque isso, e se conte que Mestre Romão... (Machado de Assis)

Pode também ser completado, em um diálogo, por outro interlocutor, como podemos constatar em exemplo transcrito de Kury (1986: 76):

– Apesar disso, a Marocas...

– É verdade, dominou-o. (Machado de Assis)

Essa suspensão pode ainda indicar hesitação, retomando-se depois a continuidade da frase, conforme podemos observar em exemplos colhidos, respectivamente em Kury (1986: 76) e em Merriam-Webster's (2001: 32, tradução nossa):

– Uma vez no poder, podem facilmente alijar os políticos profissionais... e os coronéis de... de... quero dizer, os coronéis honorários. (Érico Veríssimo)

O orador parecia incerto: “Bem, é verdade... mas mesmo assim... penso que nós podemos fazer melhor.”

No fim de uma frase de sentido completo, as reticências podem assinalar diversas nuances de emotividade, que vão “da confiança à desconfiança, da alegria à tristeza, da delicadeza à cólera, da ironia e do sarcasmo à compreensão solidária ou à cumplicidade tácita, da paciência à impaciência”, emprestando “por vezes à frase uma sugestão de continuidade, ou de estagnação” (Kury, 1986: 76), conforme podemos observar pelos quatro exemplos a seguir, coletados os três primeiros em Beltrão e Beltrão (1989: 48-49) e o último em Kury (1986: 77):

Você entende mesmo do assunto...

Mas já vão longe os dias de paz...

Das promessas dos políticos só eu sei...

Agora estão perdidos... (Érico Veríssimo)

### 3.5. O uso cumulativo de sinais de pontuação

Em Allen (2002: 74), Beltrão e Beltrão (1989: 46) e em Passos (1967: 150), são feitas observações quanto ao uso multiplicado de pontos de exclamação – dois ou mais –, o que confere uma ênfase à entonação da frase, conforme podemos constatar pelos exemplos a seguir, colhidos, na ordem, das obras referidas:



Meu Deus, eu estava zangado!!!  
Socorro!!  
Não, minha senhora!! (Eça de Queiroz)

Na maioria das fontes em que pesquisamos, encontramos observações quanto ao combinado de sinais de pontuação: ponto de exclamação com ponto de interrogação e vice-versa, bem como de um deles ou até dos dois com reticências. Com tais combinações, segundo Kury (1986: 77),

[...] é possível sugerir as mais variadas inflexões, seja para indicar simultaneamente a surpresa ou a dúvida contida numa pergunta, seja a expectativa ou a incerteza do interlocutor, seja o prolongamento das entoações interrogativa e exclamativa – entre tantos outros matizes emocionais.

Para ilustrar tais usos, trazemos a seguir alguns exemplos, coletados aleatoriamente das fontes consultadas.

Falemos nobremente mal, patrioticamente mal, as línguas dos outros!... (Eça de Queiroz)  
Pode-se realmente afirmar que a história se repete, à exceção dos duelos...!  
Então estamos entendidos?... (Aluizio de Azevedo)  
Vossorias conhecem aquelas serranias onde Nossa Senhora apareceu a uma pastorinha de gado, que era muda...?! (Aquilino Ribeiro)  
– Com Helena?!... Mas logo com Helena?! (Aníbal Machado)  
Você está falando sério?!  
Você fez o quê!?

#### 4. AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Segundo Bibe-Luyten (1989), a linguagem dos quadrinhos é adequada à nossa era, pois é fluida, apesar de intensa, e transitória, oferecendo um espaço permanente às formas de renovação.

Conforme Quella-Guyot (1994: 109), a história em quadrinhos ocupa uma posição importante em nosso sistema cultural, situando-se entre as Belas-Artes e as Belas-Letras. Salienta o autor que ela não é um gênero, mas um meio de expressão artística em que é possível abordar vários gêneros já reconhecidos, como de aventura, policial, humorístico, etc. É um meio de expressão que resulta do “cruzamento entre a escrita, a literatura, a arte gráfica, a arte pictórica, arte fotográfica e a arte cinematográfica” (Quella-Guyot, 1994: 34).

O elemento lingüístico e a imagem estão em função de complementaridade nas histórias em quadrinhos. O elemento lingüístico possui um vasto poder de representação no extenso campo dos conceitos universais, porém o elemento icônico apenas nos traz o simulacro dos objetos físicos e, quando muito, sugestões de movimento e de sucessão. Já a imagem se reveste da enorme riqueza da representação do real com características individuais.

Cagnin (1975: 31), ao comentar sobre a acentuada importância dada atualmente ao visual, em detrimento do verbal, observa que, "ainda que haja um crescimento sempre maior dos meios de comunicação visual, os dois sistemas de mensagem se auxiliam e se completam."

Nessa relação de complementaridade entre palavra e imagens, conforme Cagnin (1975: 120), as duas fazem parte de um sintagma superior – no caso, o narrativo. Assim,

a palavra é importante tanto nas histórias em quadrinhos quanto no cinema, pois os diálogos não se constituem em simples representação mimética do ato de fala, "mas fazem caminhar a ação, emprestando à imagem os significados que ele não pode ter." E se à palavra cabe conduzir a narrativa, à imagem cabe passar as informações descritivas: personagens, cenários, movimentos. Contudo, embora a palavra tenha essa função preponderante, ela ficou restrita quase que só aos balões, irmanando-se à função essencial da imagem e igualando-se a ela, pois então a palavra não narra, mas representa.

Cagnin (1975: 125) salienta o seguinte:

A linguagem é mais custosa na aprendizagem e decodificação que a imagem. Talvez por isto, em nossa época, as narrações ainda lidas sejam as HQ, pois o elemento de maior custo, a escrita, fica limitado estritamente ao diálogo, evitando-se o gasto e o enfado da leitura de imensas descrições verbais de personagens e situações. Estas, em grande parte, são resolvidas com meios mais econômicos, para o leitor, e talvez mais eficazes, as imagens.

Com relação aos balões, o autor ilustra suas diversas formas e propósitos. Ele também destaca a importância da posição deles no quadrinho, cuja leitura, como já mencionado anteriormente, se faz da esquerda para a direita e de cima para baixo, traduzindo-se em indicação de tempo narrativo.

Cagnin (1975: 29) também destaca, quanto ao balão, o seu apêndice, cujos tipos principais são a flecha (fala) e a bolha (pensamento). O balão, ao participar dos dois códigos – o figurativo e o lingüístico –, transforma a escrita em som, e o apêndice transforma a narração em discurso direto, eliminando-se a mediação do narrador – através de frases com verbos *dicendi* – pela observação direta do fato.

Outro elemento narrativo é a legenda, cuja forma de apresentação é variada. Se muito extensa, pode tomar um quadrinho inteiro, embora, normalmente, seja um pequeno fragmento do discurso narrativo, podendo, por isso, ficar em pequena faixa limitada por uma linha paralela a um dos lados do quadrinho. Como nelas entra a voz quase impassível do narrador, que é um elemento externo à ação, seu conteúdo é sempre um texto com caracteres normais, o que nem sempre acontece com os balões, cujos caracteres podem variar, dependendo da situação: pode-se colocar caracteres semelhantes aos das línguas árabe, chinesa ou japonesa, por exemplo, para mostrar a fala do(s) personagem(ns) que as utilizaria(m) .

Outro elemento ainda são as onomatopéias, que se ligam diretamente à cena representada, apresentando também um duplo aspecto: analógico (tamanho dos grafemas, volume, tridimensionalidade, formas variadas), participando da montagem da cena, e lingüístico, normalmente só aproveitando a qualidade sonora do grafema representado, o que faz com que variem de língua para língua.

Também é elemento narrativo o título, que marca o início de cada história com um cuidado especial, apresentando um papel importante de ancoragem, ao mesmo tempo que participa da composição icônica do quadrinho, exercendo também uma função figurativa: as letras são muito bem trabalhadas e dispostas em harmonia com elementos do quadrinho inicial.

Ainda quanto à parte escrita dos quadrinhos, desconhecemos, até o momento, alguma obra que aborde questões lingüísticas mais específicas sobre esse aspecto, ao qual pretendemos dar mais atenção no desenvolvimento de nossa pesquisa, procurando preencher um pouco desse vazio. Neste momento, interessa-nos, em especial, analisar a estrutura frasal e a pontuação em tais textos.

## 5. ANÁLISE DA ESTRUTURA FRASAL E DA PONTUAÇÃO NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Para nossa pesquisa, levantamos um *corpus* de vinte e cinco revistas de histórias em quadrinhos. Na constituição desse *corpus*, seguimos os seguintes critérios: as revistas deveriam ser publicadas, em português, no Brasil, em abril de 2003 – houve casos de revistas sem menção de mês, apenas do ano, as quais também foram aproveitadas. Para tentar uma certa uniformidade na coleta, foram adquiridas todas as revistas disponíveis, no referido período, em uma banca de bairro periférico de Porto Alegre, sendo a escolha da localização decorrente da facilidade de acesso proporcionada à pesquisadora.

Para um melhor discernimento do modo como foram transcritos os exemplos, esclarecemos que as expressões encontradas em balões aparecem em caracteres normais, e as encontradas em legendas, em itálico. As expressões que se encontram em diferentes balões ou legendas, mas dentro de um mesmo quadrinho, aparecem separadas por uma barra; as que estão em quadrinhos diferentes, por duas barras paralelas. As expressões em negrito aparecem conforme se encontram nos originais, pois tal destaque também é considerado um tipo de pontuação.

Na análise pudemos observar os seguintes aspectos:

### 5.1. Revistas da Turma da Mônica:

a) frases curtas nos balões e nas legendas, podendo ser um pouco mais extensas nestas, mas sempre sem construções intrincadas;

- períodos simples;  
*Olegário tinha verdadeiro pavor da morte!* (Parque da Mônica, 124: 19)  
Ele não é uma gracinha? (Almanaque do Chico Bento, 74: 40)
- períodos compostos por subordinação e/ou por coordenação;  
*Então, foi a bruxa quem parou para pensar, já que adorava festas e não podia perder uma oportunidade daquelas!* (Magali, 359 : 18)  
*Somos pequeninos, mas a nossa picada pode derrubar o mais forte dos homens!* (Parque da Mônica, 124: 6)  
Cuida que o filho é teu! (Cebolinha, 202: 4)  
Estava dando o almoço, mas ele não quer comer! (Almanaque do Cebolinha, 74: 10)  
Uma vez, li num livro que esses sinais são coisas de extraterrestres!" (Chico Bento, 423: 5)
- frases relacionadas por justaposição;  
Sinto muito, mas hoje não sobrou nada para você! / Vendi toda a mercadoria!  
Estou até fechando mais cedo! (Cascão, 423: 37)  
Eu e meus amiguinhos nos sentimos em casa aqui! / Mas ouvi dizer que na história de hoje vai ter uns monstros terríveis! (Parque da Mônica, 124: 3)
- frases fragmentadas (em uma única situação, na qual se foge de um emprego já consagrado, em que seriam consideradas como relacionadas por justaposição);  
*E se tornou a maior imitadora de personalidades que o mundo já teve!*  
*Fazendo imitações que iam desde o Fostão... // ...até o fabuloso Melvis! / Já que podia se transformar em qualquer coisa!* (Magali, 359: 22)

- frases de situação;  
Obrigada, seu Juca! (Mônica, 202: 10)  
É claro! (Mônica, 202: 34)
- frases nominais.  
Flores para outra flor! (Cebolinha, 202: 38)  
Eu e minhas idéias! (Magali, 359: 12)

b) uso generalizado de ponto de exclamação, inclusive em frases que poderiam ser declarativas (seria uma marca da fala em “falsete” dos personagens, conforme se pode constatar quando eles aparecem dublados em desenhos animados?);

Estamos usando a sala para uma reunião! (Almanaque do Cebolinha, 74: 24)  
Quero retratar um instantâneo do dia-a-dia de vocês! (Mônica, 202: 32)

c) frases exclamativas e imperativas marcadas pela multiplicação de pontos de exclamação;

Chega!! É demais para mim!! Só pode ser uruca!! (Mônica, 202: 19)  
É incrível!! Nunca vi nada igual!! (Cascão, 423: 25)

d) uso cumulativo de sinais de pontuação;

Essa é a grande novidade?! (Cascão, 423: 4)  
**O quê?!!** (Magali, 359: 37)  
**Deixa comigo!!** (Cebolinha, 202: 26)  
**Magali??** (Magali, 359: 59)

e) uso de ponto de interrogação, em histórias com diálogos escritos, em negrito e em tamanho maior que o utilizado nas seqüências escritas, sozinho, reforçando imagem de semblante que demonstre algum tipo de interrogação;

Chico Bento e Rosinha: Padre!! Discubrimo quem qui levô as prenda!!  
Padre: **?** (Chico Bento, 423: 55)

f) uso, em histórias com seqüências apenas de imagens, de ponto de interrogação ou de exclamação sozinhos, em negrito e em tamanho maior que o utilizado nas seqüências escritas, reforçando imagem de semblante que demonstre algum tipo de interrogação ou de exclamação;

[Cebolinha passa, correndo com patins, por Mônica e atira um buquê de flores para ela]  
Mônica: **!** (Cebolinha, 202: 66)

Caçador seguindo rastros de animais: ? (Chico Bento, 423: 22)

g) vocativo seguido imediatamente de ponto de exclamação na grande maioria das ocorrências;

Ei, Mônica! O que é uma corrente? (Mônica, 202: 7)

Ô querido! Não fica assim! (Cascão, 423: 5)

Cebolinha! Eu ouvi a campainha! (Cebolinha, 202: 6)

h) interjeições seguidas de ponto de exclamação na grande maioria das ocorrências;

Puxa! O Piteco tá mesmo levando a sério esse negócio de ser inventor!  
(Mônica, 202: 63)

Epa! Estamos nos afastando demais de casa! (Magali, 359: 64)

i) reticências utilizadas para:

- marcar suspensões de idéias;  
Bom... er... é que... é que... eu estava **blincando** de casinha com meu **pliminho**... (Cebolinha, 202: 12)
- substituir vírgulas ou dois-pontos;  
Este ambiente é demais! Tão mórbido... tão sombrio... tão verdadeiro!  
(Almanaque do Cebolinha, 74: 28)  
Você é um cara legal... mas acabou, tá? (Mônica, 202: 41)  
Rolo... quero lhe apresentar meu namorado! (Mônica, 202: 44)  
*E conheceu então um terceiro encanto muito maior e muito mais forte que os outros dois... o amor!* (Magali, 359: 18)
- indicar a continuidade da frase em outro balão ou legenda.  
É só pegar o barbante... // amarrar no dente dolorido e... (Cebolinha, 202: 47)  
*Até que, um belo dia... // não foi convidada para a maior festa que houve no reino!* (Magali, 359 : 7)
- marcar a interrupção da fala de um personagem pela fala de outro;  
Dona Morte: Você não é o...  
Olegário: **Não!!** (Parque da Mônica, 124: 21)  
Mônica: Não?! Ué! Se não foi você, então, quem...  
Magali: Eu sei!! Eu sei!! (Mônica, 202: 22)

## 5.2. Revistas Disney

a) frases curtas nos balões e nas legendas, podendo ser um pouco mais extensas nestas, mas sempre sem frases intrincadas;

- períodos simples;  
Eu fisguei um! (Disney Especial: os espiões, 9: 6)  
O prefeito é candidato à reeleição! (Tio Patinhas, 453: 7)
- períodos compostos por subordinação e/ou por coordenação;  
Quando crescer, eu vou ser presidente! (Mickey, 695: 21)  
Alguma coisa me dizia que o Donald poderia não gostar de me ver aqui! (Tio Patinhas, 453: 119)  
Ganhou a batalha, mas não a guerra! (Pato Donald, 2263: 5)  
Se tivesse me convidado teria sido um problema, mas não ter sido convidado foi ainda pior! (Pato Donald, 2264: 21)  
Eles trouxeram equipamento para cavar todo o deserto do Saara e ainda acham que esqueceram algo! (Disney Especial: os espiões, 9: 85)
- frases relacionadas por justaposição;  
Drome e Dário, fiquem aí! A gente não vai demorar! (Disney Especial: os espiões, 9: 85)  
Corram! Driblem! Chutem! (Mickey, 695: 18)  
Este é um dos ratos superinteligentes do seu laboratório! E está indo pro cofre! (Tio Patinhas, 453: 41)
- frases de situação;  
Ô louco! (Zé Carioca, 2227: 14)  
Feliz aniversário! (Pato Donald, 2264: 3)  
**Socorro!** (Disney Especial: os espiões, 9: 49)
- frases nominais;  
Ei! Uma ferradura de sete furos! Que sorte! ! (Disney Especial: os espiões, 9: 48)  
Tudo pronto para a descida? (Disney Especial: os espiões, 9: 27)  
Iau! Mais bonecos! E vivos! (Mickey, 695: 32)  
Beleza! Um clube se super-heróis! (Mickey, 694: 19)

b) uso generalizado de ponto de exclamação, inclusive em frases que poderiam ser declarativas (seria uma marca da fala em “falsete” dos personagens, conforme se pode constatar quando eles aparecem dublados em desenhos animados?);

Na cápsula espacial que lhe serve de laboratório, o corajoso agente secreto OO-Zero e sua eficiente auxiliar, Pata Hari, planejam um novo ataque a seu mais diabólico oponente, a organização perigosa conhecida como Bronka! (Disney Especial: os espiões, 9: 26)

*O time dos Pernetas F. C. recebe a visita do Tacafogo F. C.!* (Mickey, 695: 14)

Bem... o Herbie estava com o Jim, na Itália, para participar da prova que vai haver daqui a uma semana em Monza! (Disney Especial: os espiões, 9: 8)

Se não me engano, a linha conduz à mina da Serra Isolada! (Tio Patinhas, 453: 16)

c) frases imperativas e exclamativas sem dobrar o ponto de exclamação;

Passa a grana! (Zé Carioca, 2229: 18)

Volte aqui! (Pato Donald, 2264: 15)

d) frases imperativas e exclamativas com ponto final (apenas em uma revista, que tem um caráter diferencial em termos de *design*, apresenta uma história só e destina-se a um público de adolescentes a adultos: *Donald Super*;

Deixe as formalidades, Zirlion. (1: 10)

Será um grande prazer conquistar este planeta. (1: 11)

e) uso de ponto final em algumas frases declarativas (apenas em *Donald Super*, n. 1);

Estamos tentando estudar. (1: 15)

Vou organizar uma **caça ao herói** em toda a cidade. (1: 32)

f) uso, em histórias com diálogos escritos, de ponto de exclamação e/ou de interrogação em negrito e em tamanho maior, sozinhos, reforçando um semblante que demonstre algum tipo de exclamação ou de interrogação;

Peninha: Claro... mas escola de natação **para peixes!**

Cliente: **!** (Tio Patinhas, 453: 15)

Zé Carioca: Eu vou ganhar **rios de dinheiro** fotografando crianças!

Nestor: **?** (Zé Carioca, 229: 3)

Empresário: Você leu as **letras pequenas** do contrato, suponho!

Super Pateta: **?!** (Mickey, 695: 29)

g) uso cumulativo de sinais de pontuação (na grande maioria das ocorrências, com negrito e apenas um outro sinal de pontuação);

**Corra!** (Pato Donald, 2263: 12)

**O quê?** (Zé Carioca, 2229: 32)

**Mas como?!** (Donald Super, 1: 31)

h) vocativo pontuado com vírgula na maioria das ocorrências;

Batista, vou garimpar! (Tio Patinhas, 453: 23)

Nestor, você precisa se controlar! (Zé Carioca, 2229: 12)

i) interjeições seguidas de ponto de exclamação na grande maioria das ocorrências;

Oh! Você conseguiu captar a **graciosidade** do meu garoto! (Zé Carioca, 2229: 7)

Ei! Devolva a bandeja, baixote! (Disney Especial: os espiões, 9: 10)

**Bah!** Você e o Davi se merecem! (Mickey, 695: 11)

j) reticências utilizadas para:

- marcar suspensões de idéias;  
É... canal 00... Angus Fangus. (Donald Super, 1: 36)  
Hum... er... você é simpático! (Pato Donald, 2264: 5)
- substituir vírgulas e/ou dois-pontos;  
E então... o que é isto? (Disney Especial: os espiões, 9: 47)  
Rápido, Zé... ou a gente não acha ingresso pro show do **Caê!** (Zé Carioca, 2227: 3)  
Prezado leitor desta revista... sinto muito, mas desta vez não tem piada!  
(Mickey, 694: 23)  
Proponho recuperar o saldo explorando um contribuinte rico... **o Patinhas!**  
(Tio Patinhas, 453: 8)
- substituir ponto-e-vírgula e/ou ponto final ou de exclamação;  
Inicie a produção... eu vou descer com o projeto! (Disney Especial: os espiões, 9: 96)
- substituir travessão ou parênteses;  
Que divertido... apesar da companhia das meninas! (Tio Patinhas, 453: 103)
- indicar a continuidade da frase em outro balão ou legenda.  
Não gosto de fazer isso com o Nestor, mas... // ...enquanto ele desvia a atenção de quem estiver na casa, eu entro pelos fundos! (Disney Especial: os espiões, 9: 51)  
*Patópolis, uma cidade bonita e tranqüila... // ...pelo menos até dois patos que conhecemos muito bem se trombarem...* ( Pato Donald, 2263: 15)
- marcar a interrupção da fala de um personagem pela fala de outro;  
Afonsinho: Ah, bom! Pensei que...  
Zé Carioca: Claro que nós vamos pescar, Afonsinho! (Zé Carioca, 2229: 24)

### 5.3. Simpsons; Dark Angel; Conan, o Bárbaro; Batman: Área 51; Batman: Deathblow; Cavaleiros do Zodíaco.

Em geral, nessas revistas, os tipos de frases e o uso de pontuação se assemelha ao das revistas Disney. Encontramos, ainda, em algumas delas, o uso de outro sinal de pontuação: *breaks* (optamos por preservar a expressão na língua original), que não foi encontrado no material que pesquisamos sobre o assunto, a não ser em uma citação de margem de página atribuída a Jonathan Swift (1723): “No bom senso moderno, toda coisa sem valor impressa é iniciada com numerosos *breaks* - - e travessões -.” (Allen, 2001: 69, tradução nossa, grifo nosso.) Tal sinal de pontuação tem um uso equivalente ao das reticências.



Exemplos:

Dark-Sama: Foi você que - -?

Sr. Kin: Não tive nada com isso. (Dark Angel, 4: 16)

Mago Karlk: Agora chega de conversa! O tempo urge! Vocês aceitam a missão ou - -?

Isparana: Chega de ameaças! (Conan, o Bárbaro, 13: 20)

Deatblow: **Scott!** Você tá - -

Scott: Bem! **Vão!** (Batman: Deatblow, 2: 29)

Agente Fante: Max, aquela mão - -

Max: Era do meu empregador. (Batman: Deatblow, 3: 28)

Na revista *Batman: Área 51* (19), encontramos uma situação de frases fragmentadas, mas cujo uso não nos parece desapropriado:

*Só há um jeito de invadir a área 51. // O pior jeito.*

## 6. CONCLUSÃO

Como se pôde perceber, a tendência da estrutura frasal nas histórias em quadrinhos analisadas é a da frase curta, bem apropriada a tal gênero de texto, em que a palavra é aliada da imagem e cuja leitura, na grande maioria das vezes, é feita para o entretenimento, devendo, então, permitir uma leitura mais rápida e fluida. A pontuação final, por conseguinte, é de grande importância nesses textos, sendo interessante reforçar o uso bastante recorrente de pontos de exclamação, que, como já referimos, acreditamos pode estar relacionado à voz em falsete atribuída em dublagem a muitos dos personagens dessas histórias quando eles aparecem em desenhos animados.

Neste artigo, em função até da delimitação de espaço, ficamos apenas na constatação desses aspectos analisados. Na seqüência de nossa pesquisa maior, estamos analisando também como vêm comportando-se a estrutura frasal e a pontuação em textos de outros tipos e gêneros, confirmando a tendência cada vez mais sintética e/ou fragmentária desses empregos na atualidade. E se o que vimos até aqui ficou em uma perspectiva, podemos dizer, mais gramatical, isso não quer dizer que nossa direção não seja a enunciação.

Há que considerarmos o ponto de vista de Bakhtin (1992), que faz uma distinção entre oração (unidade da língua como sistema) e enunciado (unidade real da comunicação verbal). Assim, a tendência à síntese e à fragmentação da estrutura frasal – podendo constituir-se esta em uma subversão à sintaxe – encontra abrigo no enunciado, no qual vai alcançar a completude.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLEN, Robert. *Punctuation*. New York: Oxford, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BELTRÃO, Odacir; Mariúsa BELTRÃO. *A pontuação hoje: normas e comentários*. 2º ed. São Paulo: Atlas, 1989.
- BIBE-LUYTEN, Sonia A. *O que é história em quadrinhos: leitura crítica*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CAGNIN, Antônio Luís. *Os quadrinhos*. São Paulo: Ática, 1975.
- CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. *Manual de expressão oral e escrita*. 9º ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

- CHACON, Lourenço. *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- COSTA, Maria Rosa. *A Pontuação*. Porto: Porto, 1994.
- GREIMAS, Algirdas Julien; Joseph COURTÉS. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Cultrix, [s/d].
- KURY, Adriano da Gama. *Ortografia, Pontuação, crase*. 2º ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986.
- MELO, Gladstone Chaves de. *Ensaio De estilística da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.
- MERRIAM-WEBSTER'S. *Guide To Punctuation and style*. 2º ed. Springfield: Merriam-Webster, 2001.
- MONTEIRO, José Lemos. *A Estilística*. São Paulo: Ática, 1991.
- MORENO, Cláudio; Paulo Coimbra GUEDES. *Curso básico de redação*. 4º ed. São Paulo: Ática, 1988.
- NOGUEIRA, Rodrigo de Sá. *Guia Alfabética de pontuação*. 2º ed. Lisboa: Clássica, 1989.
- PASSOS, Alexandre. *Arte De Pontuar: Notações sintáticas*. 5º ed. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1967.
- QUELLA-GUYOT, Didier. *A história em quadrinhos*. São Paulo: Loyola, 1994.
- SHAW, Harry. *A complete course in freshman English*. New York: Harper, [s/d].
- SMITH, Marisa Magnus. "A pontuação como ponto de convergência entre o leitor e o escritor". In: José Marcelino POERSCH (org.). *Pontos de convergência entre leitura e escritura*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1993. p. 53-82.

## LOS RASGOS CONVERSACIONALES DEL DEBATE PARLAMENTARIO

### UNA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA

Cecilia Quintrileo

Facultad de Humanidades y Arte, Universidad de Concepción | Chile  
[cquintri@udec.cl](mailto:cquintri@udec.cl)

#### Resumen

En este trabajo se abordan ciertos aspectos contrastivos sobre el debate parlamentario y la conversación cotidiana. Como cualquier otro género discursivo de modalidad oral-dialogal, el debate comparte, en principio, todos los rasgos estructurales del discurso conversacional con excepción de la alternancia de turnos predeterminada que sella absolutamente su distinción. Mientras en la conversación cotidiana los participantes de la comunicación pueden acceder o negociar por derecho propio la toma de turno sobre la marcha de ésta (en un *lugar de transición pertinente*); en el debate se requiere la intervención de un moderador. En general, como en otras instituciones legislativas, la coordinación de los turnos de habla en las sesiones del Parlamento chileno recae en el Presidente en ejercicio (del Senado o de la Cámara de Diputados). No obstante, ciertos espacios de la discusión, concernientes al fundamento del voto, vulneran las convenciones propias de la Institución que regulan el uso de la palabra dando lugar a una alternancia de turnos no determinada previamente que ofrece un panorama análogo al fenómeno envuelto en el género discursivo conversacional. A partir de un enfoque pragmático, se presenta una aplicación sobre el fenómeno de la alternancia de turnos en un debate parlamentario nacional. El objetivo es caracterizar el mecanismo que rige su funcionamiento sobre la base del procedimiento regulador que se postula para el mismo fenómeno en el discurso conversacional; a saber, mecanismo de *heteroselección* y *autoselección* (Sacks *et al.*, 1974; Levinson, 1983). El corpus se ha recogido del Diario de Sesiones del Senado chileno. La perspectiva adoptada permite abordar aquellos aspectos comunicacionales que inciden en la generación de los turnos y articulación de los intercambios. El análisis propiamente tal se centra en la estructura de los intercambios, especialmente en el par adyacente.

Desde una perspectiva pragmática, se abordan ciertos aspectos contrastivos sobre el debate parlamentario y la conversación cotidiana, centrándose especialmente en el funcionamiento del sistema de intercambio de turnos de habla. Como ilustración, se presenta una aplicación sobre el fenómeno de la alternancia de turnos en un debate del Parlamento chileno. El objetivo es caracterizar el mecanismo que rige su funcionamiento sobre la base del procedimiento regulador que se postula para el mismo fenómeno en el discurso conversacional; a saber, mecanismo de *heteroselección* y *autoselección*. El análisis propiamente tal se centra en la estructura de los intercambios; en particular, en el par adyacente.

#### 1. INTRODUCCIÓN

En este artículo se exploran ciertos aspectos contrastivos sobre el debate parlamentario y la conversación cotidiana. Como género discursivo de modalidad oral-dialogal, el debate comparte, en principio, todos los rasgos estructurales del discurso conversacional

con excepción de la alternancia de turnos predeterminada que sitúa su ubicación en un polo opuesto al discurso conversacional, sellándose absolutamente su distinción (Sacks *et al.*, 1974).

El debate parlamentario, en particular, exhibe un sistema de intercambio de turnos de habla altamente estructurado sujeto a las restricciones propias que emanan de las normativas de cada institución legislativa. No obstante, en ciertos casos, dicho mecanismo puede operar de manera análoga al discurso conversacional, patentándose la técnica de alternancia de turnos no predeterminada. Esta puede manifestarse a través de las denominadas interrupciones parlamentarias, eventos que constituyen procedimientos de toma de turno frecuentes en las discusiones desarrolladas en las sesiones de las asambleas representativas (Bevitori, 2004; Carbó, 1992).

En general, las instituciones legislativas regulan el orden y extensión de las contribuciones de cada participante del evento comunicativo (Van Dijk, 2004). Sin embargo, admitidas o prohibidas, por regulación o normativa institucional, las intervenciones no predeterminadas son negocio corriente en las transacciones parlamentarias (Bevitori, 2004).

Como una forma de contribuir a la caracterización del sistema de intercambio de turnos de habla en el debate parlamentario, se presenta una aplicación del fenómeno en un debate parlamentario chileno. Ciertos espacios de las sesiones en dicho Parlamento, especialmente el *Tiempo de Votaciones*, vulneran las convenciones propias que regulan el uso de la palabra dando lugar a intervenciones no asignadas previamente que impliquen una organización de turnos no predeterminado.

A partir de un enfoque pragmático, se explora el mecanismo de la alternancia de turnos en un debate del Senado chileno, sobre la base del procedimiento regulador de turnos que opera en la conversación; a saber, mecanismo de *heteroselección y autoselección* (Sacks *et al.*, 1974). La perspectiva adoptada permite abordar aspectos comunicacionales que inciden en la generación de los turnos y articulación de los intercambios. El análisis propiamente tal se centra en la estructura prototípica de los intercambios: el par adyacente.

## **2. CONVERSACIÓN Y DEBATE. RASGOS COMUNES Y EXCLUYENTES**

La conversación, forma prototípica de la interacción verbal, constituye en su modalidad más corriente un tipo de discurso oral-dialogal, de carácter dinámico y cooperativo. Formalmente, se caracteriza por la inmediatez comunicativa y por la alternancia de turnos no predeterminada (Sacks *et al.*, 1974).

Como una forma de interacción verbal cara a cara, los debates parlamentarios coinciden con algunos importantes rasgos lingüísticos del discurso conversacional. El debate es oral (emitido y recibido por un canal fónico); dialogal (sucesión de intercambios entre dos o más participantes); inmediato (se desarrolla en la coordinada espacio-temporal: aquí, ahora, y ante mí); dinámico (por la constante permuta de papeles de los interlocutores vs. una conferencia o clase magistral); cooperativo (porque se obra juntamente con otro). No obstante, presenta rasgos excluyentes como la alternancia de turnos preespecificada o distribuida por un moderador.

### **2.1. La alternancia de turnos y las reglas para su distribución**

El turno de palabra se considera la unidad básica de la organización conversacional. Desde una óptica formal, la conversación es un texto construido por varios participantes

que se organiza a partir de la alternancia de turnos; esto es, mediante la sucesión de intervenciones a cargo de diferentes locutores. El mecanismo que gobierna la alternancia de turnos y explica los procedimientos acerca de cómo se asigna el espacio discursivo en la conversación corresponde a un conjunto de reglas con opciones ordenadas que opera según una base turno por turno (Sacks et. al., 1974). Se trata de un mecanismo de participación que permite a un hablante acceder inicialmente a un turno en un punto pertinente o apropiado para la transición: “lugar de transición pertinente” o LTP (Sacks et al., 1974; Levinson, 1989). Las posibilidades para cada LTP son, básicamente, dos: *selección directa o heteroselección* (el hablante I selecciona al hablante II mediante preguntas; vocativos; etc.) y *autoselección* (sin que el hablante I lo seleccione, el hablante II comienza a hablar).

Mientras en la conversación cotidiana los participantes de la comunicación pueden negociar el espacio interlocutivo sobre la marcha (especialmente en un *lugar de transición pertinente*);<sup>1</sup> en el debate se recurre a un “coordinador” o “moderador” que no opina sobre el tema debatido, sino que se limita a distribuir de manera más o menos ecuánime el orden y extensión de los turnos en las secuencias de habla (Cortés y Bañón, 1997).

### 3. COMENTARIO SOBRE LA ALTERNANCIA DE TURNOS EN UN DEBATE PARLAMENTARIO

El debate particular que analizamos se desarrolla en el marco institucional del Parlamento chileno. En éste, los miembros de los órganos legislativos se reúnen en sesiones privadas o públicas para abordar problemáticas de contingencia nacional o internacional. La actividad legislativa desarrollada en espacios de discusión de carácter público –las sesiones del Senado o de la Cámara de Diputados según corresponda– tienen como finalidad la discusión y despacho de iniciativas (proyectos de ley y/o acuerdo) originadas en el Parlamento; entre otros. En particular, cada sesión es presidida por la autoridad máxima de cada estamento legislativo, el Presidente en ejercicio (o un Presidente accidental o transitorio), quien coordina las intervenciones de los parlamentarios.

Como se ha indicado más de una vez, en todo debate, la alternancia de turnos y el tiempo de extensión de las intervenciones están predeterminados. No obstante, la organización de los turnos de habla de la interacción parlamentaria puede articularse, en ciertos casos, sin previa determinación.

En el debate examinado,<sup>2</sup> las intervenciones del Presidente del Senado y el Secretario en ejercicio no están previstas con anterioridad, dadas las funciones que cumplen en la conducción del debate. Tanto el Secretario como el Presidente intervienen libremente en la discusión (aunque sin emitir opinión) cada vez que se requiera el ejercicio de sus funciones que, entre otras, consisten en coordinar el orden y ocurrencia de las intervenciones junto con especificar la tramitación seguida por las iniciativas sometidas a discusión general o particular. Así, en (1) el honorable Sr. Hoffman interviene por derecho propio en el debate a objeto de reseñar los antecedentes de la materia tratada.

---

<sup>1</sup> La negociación por el espacio discursivo provoca en muchos casos que dos o más hablantes hablen simultáneamente. Sin embargo, en general, resulta sorprendente cómo se logra una ordenada transición desde un hablante a otro con un cronometraje bastante preciso (Levinson, 1989: 283).

<sup>2</sup> Disponible en Anexo. Fragmento de un debate desarrollado a propósito de la discusión particular en el Senado chileno del proyecto “Nueva Ley de Matrimonio Civil”. *Diario de Sesiones del Senado; Sesión 34ª, Legislatura 350.*

(1) El señor Hoffmann (Secretario). –El artículo 56, cuyo tratamiento se inició en la sesión anterior, consigna lo siguiente: “Sin perjuicio de lo anterior, el divorcio será decretado por el juez si ambos cónyuges lo solicitan de común acuerdo y acreditan que ha cesado su convivencia durante un lapso mayor de tres años”. Respecto de esta norma, se renovaron las indicaciones números 137, para cambiar ese plazo; 143; 149 –retirada posteriormente–; 151; 153, 158, y se pidió votación separada.

Con el mismo propósito, se genera la intervención del Senador Zaldívar, Presidente del Senado:

(2) El señor Zaldívar, don Andrés (Presidente). –Deseo hacer presente que cuando se suspendió la discusión de este artículo, algunos señores Senadores propusieron buscar un acercamiento para determinar plazos más o menos aceptables.

Conforme a eso, se ha hecho llegar a la Mesa la siguiente proposición para establecer periodos diferenciados: en el caso de la decisión unilateral de divorcio, un plazo de cuatro años, en vez de cinco, si hay hijos en común, y si no los hay, de tres. Luego, en cuanto a la disolución del matrimonio de común acuerdo, dos años, en vez de tres, cuando existieren hijos, y de un año, si no los hubiere.

El primer acceso no predeterminado al turno de habla de parte de un participante del acontecimiento comunicativo se produce a través de una *autoselección* simple.

(3) El señor Moreno. –Eso no lo dice el texto.

En esta intervención, el senador Moreno hace uso de la palabra sin solicitarla con anterioridad y sin previa interpelación de algún otro participante del debate que le asigne el turno. Desde una óptica pragmática, esta toma del turno obedece a un requerimiento comunicacional motivado por una discrepancia respecto de la aserción precedente emitida por el Presidente del Senado en la segunda intervención del fragmento examinado. Desde el punto de vista conversacional, la intervención del senador Moreno completa la estructura del par adyacente juicio (intervención 2) - réplica (intervención 3).<sup>3</sup> En su intervención, el honorable senador Moreno pone de manifiesto su discrepancia a propósito de la lectura del texto en discusión, señalando que ésta no concuerda con lo que declara la fuente textual: “Eso no lo dice el texto”.

Un caso similar de autoselección se manifiesta a través de la formulación de una pregunta de parte de un participante del debate que, probablemente, distraído o no concentrado en el verdadero objeto de la discusión, inquiere en el alcance de la disputa. La pregunta formulada por el senador Muñoz Barra provoca, una selección sobre el Presidente del Senado quien proporciona la respuesta esperada, conformándose la pareja adyacente “pregunta-respuesta”:

---

<sup>3</sup> De acuerdo con el Análisis Conversacional, el *par adyacente* es el intercambio prototípico que se compone de dos intervenciones de hablantes distintos ligadas por una relación de pertinencia condicional. Ejemplos: *pregunta-respuesta*; *opinión-réplica*; etc.

(4) El señor Muñoz Barra. –¿Qué está planteando la Mesa?

(5) El señor Zaldívar, don Andrés (Presidente). –Admitir a tratamiento la nueva proposición que se hizo llegar, lo cual requiere unanimidad. Como no la hay, debo poner en discusión el artículo 56.

Asimismo, el mecanismo de adopción del turno puede producirse mediante una auto-selección solicitándose de manera formal la toma de la palabra:

(6) El señor Pizarro. –Señor Presidente, pido la palabra.

El vocativo “Señor, Presidente” se adecua a la fórmula ritual del tratamiento legislativo dirigido al senador que preside la sesión. Por normativa institucional, el uso de la palabra es coordinado por el Presidente y a éste debe dirigirse la petición para hacer uso de ella. De este modo, la solicitud formal elevada por el protagonista del acto verbal, Senador Pizarro, constituye el recurso frecuente de toma de turno en la discusión parlamentaria. A su vez, por reglamento institucional, el Presidente debe conceder la palabra en el orden en que se le haya solicitado:

(7) El señor Zaldívar, don Andrés (Presidente). –La tiene, Su Señoría.

Concedido el turno, el Presidente del Senado selecciona automáticamente a su interlocutor en curso para que prosiga con la cadena de intercambio de turno.

Es necesario destacar que, en ocasiones, el mecanismo de autoselección sin reparos al Presidente o sin previa solicitud para hacer uso de la palabra tiene mayor chance de éxito interlocutivo que aquella mediatizada por el acto directivo dirigido al moderador del debate. Un caso de relanzamientos sucesivos para intervenir en la discusión se presenta en los turnos 14; 21; 23 y 25 respectivamente, donde se advierte la considerable dificultad que enfrenta el senador Espina en la conquista del espacio interlocutivo, aún cuando recurra a actos directivos de petición más o menos directos: “¿Me permite, señor Presidente?; “Señor Presidente, pido la palabra”; “¿Señor Presidente, estoy pidiendo el uso de la palabra!”.

(8) El señor Espina. –¿Me permite, señor Presidente?

(9) El señor Espina. –Señor Presidente, pido la palabra.

(10) El señor Espina. –¿Señor Presidente, estoy pidiendo el uso de la palabra!

(11) El señor Espina. –¿Es que tengo derecho a usar de la palabra, señor Presidente!

Estas intervenciones constituyen fórmulas convencionales diferentes de actos directivos a través de los cuales se hace solicitud expresa de la palabra; en este caso, la pregunta convencional para hacer peticiones, que resulta más cortés que los imperativos, tiene nulo efecto en la negociación del espacio discursivo demandado al coordinador del encuentro. Esta circunstancia hará necesarias fórmulas más enfáticas, acaso de menor grado de cortesía, como los imperativos: “¿Es que tengo derecho a usar la palabra, señor Presidente!”. Este caso ilustra autoselecciones simples que combinadas con el acto de petición de la palabra cumplen con la normativa de rigor formal en un debate institucio-

nal: pedir la palabra al Presidente. Sin embargo, el debido acatamiento de la normativa no constituye un medio eficaz en el intento de intervenir en el debate.

De este modo, como ya se ha indicado, las intervenciones por vía de autoselección simple sin mayor atención al coordinador del encuentro logran, en cierto casos, la obtención del espacio interlocutivo con resultados más satisfactorios. Por ejemplo, entre las intervenciones 14 y 21 del senador Espina, se generan autoselecciones que no demandan el uso de la palabra ni esperan el asentimiento del coordinador; no obstante, logran apoderarse de la palabra sin mayor inconveniente:

(12) El señor Viera-Gallo. –Señor Presidente, como este tema es muy delicado, tal vez Su Señoría no se dio a entender bien al Honorable señor Arancibia. No se está pidiendo que la vote a favor, sino que permita la discusión de la propuesta.

(13) El señor Zaldívar, don Andrés (Presidente). –El señor Senador manifestó que no desea discutirla.

(14) El señor Viera-Gallo. –Pensé que no había entendido.

(15).El señor Ávila. –¡Eso es sistemático en él...!

(16).El señor Zaldívar, don Andrés (Presidente). –Entendí claramente que el Honorable señor Arancibia no quiere discutir una nueva proposición. Por lo tanto, debemos pronunciarnos sobre el artículo 56.

(17).El señor Ávila. –Teme la discusión.

Por otra parte, la alternancia de turnos puede reducirse al mecanismo de selección de Hablante A dirigido a Hablante B, esto es, mecanismo de *heteroselección*. Un recurso verbal frecuente para asignar el turno a un tercero es la formulación de una pregunta como la planteada por el Presidente en la intervención 10:

(18) El señor Zaldívar, don Andrés (Presidente). –¿Habría acuerdo unánime para dar trámite a la proposición que se ha presentado?

Desde el punto de vista conversacional, toda pregunta condiciona una respuesta y la estructura completa de este par adyacente corresponde al intercambio compuesto por las intervenciones 10 y 11 respectivamente.

(19) El señor Zaldívar, don Andrés (Presidente). –¿Habría acuerdo unánime para dar trámite a la proposición que se ha presentado?

(20).El señor Arancibia. –No.

La pregunta del Senador Zaldívar es dirigida a toda la audiencia de parlamentarios presentes en el encuentro quienes pueden aceptar u objetar la discusión de la propuesta indicada. Como se advierte en el intercambio completo, la respuesta emerge de parte del senador Arancibia en la intervención 11 quien rechaza llevar adelante la discusión manifestando, así, su desacuerdo en “dar trámite a la proposición presentada”.

Un caso particular de heteroselección, digno de mención, es la asignación del turno provocada por el senador Zaldívar en la intervención 30, a través de una pregunta en tercera persona dirigida particularmente al senador Arancibia:



(21). El señor Zaldívar, don Andrés (Presidente). –Creo que hemos agotado las argumentaciones. Por haber una petición al respecto, consulto otra vez a la Sala si algún señor senador se opone a discutir la propuesta. ¿El Honorable señor Arancibia insiste en su oposición?

La pregunta formulada por el senador Zaldívar asigna directamente el turno a un participante en particular excluyendo al resto del espacio discursivo. La pregunta compromete de tal manera la participación del interpelado que el resto de los participantes del debate esperarán que este último entre en escena discursiva apropiándose del turno que se le ha asignado tan peculiarmente. La inmediatez comunicativa (interacción cara a cara) permite una rápida intervención de Arancibia en 31. La respuesta del senador Arancibia corresponde al acto verbal de petición convencional para hacer uso de la palabra en la sesión del Parlamento, acto que provoca el asentimiento inmediato de Zaldívar, configurándose el par “petición-aceptación”:

(22) El señor Arancibia. –Pido la palabra, señor Presidente.

(23) El señor Zaldívar, don Andrés (Presidente). –Puede hacer uso de ella, Su Señoría.

La selección de un hablante sobre otro puede provocarse también indirectamente, emitiendo juicios en contra de la posición de otro participante del evento comunicativo. Por ejemplo, las intervenciones 18 y 20 del senador Ávila se dirigen eventualmente contra el senador Arancibia:

(24) El señor Ávila. –¡Eso es sistemático en él...!

(25) El señor Zaldívar, don Andrés (Presidente). –Entendí claramente que el Honorable señor Arancibia no quiere discutir una nueva proposición. Por lo tanto, debemos pronunciarnos sobre el artículo 56.

(26) El señor Ávila. –Teme la discusión.

Las opiniones emitidas por el Senador Ávila, aunque desfavorables para cualquier orador presente, no prosperan inicialmente en su intento de generar réplicas al respecto y/o nueva apropiación del turno. Ora el potencial destinatario no se identifica con los comentarios dirigidos indirectamente hacia él; ora no le interesa entrar en discusión prefiriendo de frentón ignorar al emisor. Así todo, la intervención 34 de Ávila: “¡Ni siquiera desea que haya discusión al respecto! logra tener eco en su destinatario provocando una reacción de defensa de parte de este último con respecto a su posición que ha expuesto y vuelve a defender en un turno de habla posterior: “¡Estoy en mi derecho, y sólo quiero que se cumpla el Reglamento, senador señor Ávila!”

(27) El señor Arancibia. –Señor Presidente, basado en las mismas razones planteadas ayer por el senador señor Pizarro, en cuanto a que esta indicación violentaba nuestra tradición y costumbres, me opongo a que se discuta la nueva propuesta.

(28).El señor Ávila. –¡Ni siquiera desea que haya discusión al respecto!

(29).El señor Arancibia. –¡Estoy en mi derecho, y sólo quiero que se cumpla el Reglamento, senador señor Ávila!

En este último caso, un juicio descalificador de la posición de otro participante (Un argumento *ad-personam*) constituye un elemento que provoca reacción de desacuerdo, hecho que contribuye a la generación de un nuevo turno de habla.

Además, la perspectiva pragmática, adoptada en el análisis, permite establecer la implicancia de un fenómeno social más amplio envuelto en la generación de turnos no predeterminados. En las interrupciones sucesivas de Ávila en contra del Senador Arancibia puede observarse cierta vulneración de la imagen de uno de los miembros del Parlamento. En este caso, se pone en constante riesgo la imagen positiva del Senador Arancibia afectada por los continuos juicios en contra de su negativa en acceder a discutir una propuesta. Este hecho aviva una autodefensa por salvaguardar la propia imagen; la importancia de esta última, puede explicar el fenómeno de la interrupción parlamentaria derivado directamente de la adyacencia “juicio” (contra la imagen de alguien) –réplica (disconformidad respecto del juicio precedente).

#### 4. RESULTADOS

En el debate parlamentario el mecanismo de la toma de turnos puede explicarse a través de principios regulativos propios de la conversación cotidiana. En este marco, la alternancia de turnos puede reducirse a dos mecanismos: asignación del turno a través de la selección de un hablante sobre otro y por medio de la autoselección de un hablante.

La regla de autoselección de un hablante se presenta en dos tipos de intervenciones: con previa mediación de solicitud al Presidente para tomar la palabra y sin mediación de solicitud.

La regla de heteroselección de un hablante (de Hablante A sobre B) aplica mediante actos comunicativos que inducen provocación de la palabra: preguntas que inducen respuestas y juicios que desatan réplicas (respecto del juicio precedente).

El flujo de la alternancia de turnos en el texto analizado arrojó los siguientes resultados por aplicación de reglas que rigen su alternancia:<sup>4</sup>

REGLAS DE LA ALTERNANCIA DE TURNOS	INTERVENCIONES GENERADAS EN EL DEBATE
Por autoselección con previa mediación de solicitud al Presidente de la sesión	5-14-21-23-25-27-29-39
Por autoselección sin previa mediación de solicitud al Presidente de la sesión	3-12-15-17-18-20-34-41
Por selección de un hablante sobre otro	7-9-11-31-33-35-40-42

En estos casos, los pares adyacentes funcionan como técnicas de transferencia de turnos. Dado el principio de pertinencia condicional, la primera parte de una pareja ad-

---

<sup>4</sup> La tabla no detalla las intervenciones generadas por *autoselección* propias del moderador del debate (Presidente o Secretario).

yacente determina la generación de una segunda parte, circunstancia que provoca auto-selecciones y heteroselecciones no previstas con anterioridad.

## 5. CONCLUSIONES

En el Parlamento chileno, la coordinación de los turnos de habla en las sesiones de discusión particulares recae en el Presidente (del Senado o de la Cámara de Diputados) en ejercicio (o transitorio según proceda).

Sin embargo, ciertos espacios de las sesiones públicas del Parlamento ofrecen un panorama de inmediatez comunicativa, dinamismo y alternancia de turnos cercano al género discursivo conversacional, fenómeno que se manifiesta especialmente en el transcurso de la aprobación o votación de un proyecto de ley. Acaso, las distinciones estrictas que deben establecerse entre debate y conversación cotidiana se concentran preferentemente en el tipo de registro empleado. En todos los casos, en el debate parlamentario se privilegia el rigor formal, rasgo que distinguirá considerablemente a este último de un debate o conversación cotidianos.

Suponiendo que el sistema de intercambio de turnos varía de una interacción verbal a otra, y que la mayor parte de las intervenciones parlamentarias, a diferencia del discurso conversacional, está predeterminada, el campo de exploración concerniente a la organización de turnos de habla en el género debate parlamentario es aún vastísimo.

En particular, la perspectiva pragmática y el análisis conversacional permiten explorar los mecanismos que estructuran la interacción parlamentaria y abordar aquellos aspectos comunicacionales que inciden en la generación de los turnos de palabra y articulación de los intercambios. Al igual que en la conversación, los pares adyacentes funcionan como técnicas de transferencia de turnos en algunos espacios del debate parlamentario. Dada una primera parte (primer enunciado de un par adyacente) producida, se da una poderosa probabilidad de que cualquier participante (interpelado o no) conforme la segunda parte del par adyacente, accediendo al turno sin asignación previa.

Sin duda, un análisis más exhaustivo debería contemplar un corpus más amplio centrándose, especialmente, en intercambios prototípicos como la pareja adyacente “opinión-réplica”, cuya organización puede arrojar luces sobre otras dimensiones de los discursos; en particular, sobre el esquema argumentativo envuelto en los géneros discursivos parlamentarios.

Finalmente, tratándose de interacción verbal no podemos pasar por alto la implicancia de un fenómeno social más amplio envuelto en las interacciones cara a cara: la imagen social. Sólo nos limitamos a hacer referencia a la importancia de dicho fenómeno en los negocios verbales. La sacralidad de la persona humana, sin duda, trasciende todos los intercambios verbales. Tanto más importancia reviste la imagen de los miembros del parlamento, cuanto que se expone públicamente ante los pares; adversarios políticos; audiencia indeterminada; audiencia universal. Sin duda, este último aspecto, apenas explorado en esta descripción, debería explicar mayores contrastes entre debate, en general; debate parlamentario, en particular; y conversación.

## 8. REFERENCIAS

- BEVITORI, C. (2004) "Negotiating conflict. Interruptions in British and Italian parliamentary debates" en P. BAYLEY (ed), *Cross-Cultural perspectives on Parliamentary Discourse* (pp. 87-109). Amsterdam: J. Benjamins.
- BRIZ, A. et al. (1995) *La Conversación Coloquial. Materiales para su estudio*. Valencia: Universidad de Valencia.
- BRIZ, A. et al. (2000) *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel.
- CARBÓ, Teresa (1992) "Towards an interpretation of interruptions in Mexican parliamentary discourse". *Discourse & Society* 3 (1): 25-45.
- CALSAMIGLIA, H. y A. TUSÓN (1999) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- CORTÉS, L. y A. BAÑÓN (1997) *Comentario lingüístico de textos orales*. Madrid: Arco Libros.
- DE SALINS, G-D. (1988) *Une approche ethnographique de la communication*. Paris: Hatier.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996) *La conversation*. Paris: Seuil.
- GALLARDO, B. (1996) *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Valencia: Episteme.
- GALLARDO, B. (1998) *Comentarios de textos conversacionales*. Madrid: Arco Libros.
- GOFFMAN, E. (1981) *Forms of Talk*. Oxford: Blackwell.
- GRICE, H. P. (1975) "Logic and conversation" En P. COLE and J. L. MORGAN (eds.) *Syntax and Semantics*, vol. 3: *Speech acts*. Nueva York.
- HAVERKATE, H. (1994) *La cortesía verbal*. Madrid: Gredos.
- LEVINSON, S. (1983) *Pragmatics*. Cambridge: U. Press.
- MICHE, E. (1995) "Les formes de reprises dans un débat parlementaire". *Cahiers de Linguistique Française*, 16.
- RIVANO, E. (1994) *Estructuras del Diálogo*. Santiago: Bravo y Allende.
- SACKS, H., E.A. SCHEGLOFF & G. JEFFERSON (1974) "A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation". *Language*, 50. 4, 696-735.
- SHEGLOFF, E. (2000) "Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation". *Language in Society* 29, 1-63.
- SEARLE, J. R. (1969) *Speech Acts*. Cambridge: U. Press.
- STUBBS, M. (1983) *Discourse Analysis*. Basil Blackwell (trad. esp. *Análisis del discurso*, Madrid, Alianza, 1987).
- TUSÓN, A. (1997) *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.
- VAN DIJK, T. (2004) "Text and context of parliamentary debates" en P. BAYLEY (ed.), *Cross-Cultural perspectives on Parliamentary Discourse* (pp. 87-109). Amsterdam: J. Benjamin.

## ANEXO

### Fragmento Debate Parlamentario

1. El señor HOFFMANN (Secretario).- El artículo 56, cuyo tratamiento se inició en la sesión anterior, consigna lo siguiente: “Sin perjuicio de lo anterior, el divorcio será decretado por el juez si ambos cónyuges lo solicitan de común acuerdo y acreditan que ha cesado su convivencia durante un lapso mayor de tres años.” Respecto de esta norma, se renovaron las indicaciones números 137, para cambiar ese plazo; 143; 149 –retirada posteriormente–; 151; 153, 158, y se pidió votación separada.

2. El señor ZALDÍVAR, don Andrés (Presidente).- Deseo hacer presente que cuando se suspendió la discusión de este artículo, algunos señores Senadores propusieron buscar un acercamiento para determinar plazos más o menos aceptables.

Conforme a eso, se ha hecho llegar a la Mesa la siguiente proposición para establecer períodos diferenciados: en el caso de la decisión unilateral de divorcio, un plazo de cuatro años, en vez de cinco, si hay hijos en común, y si no los hay, de tres. Luego, en cuanto a la disolución del matrimonio de común acuerdo, dos años, en vez de tres, cuando existieren hijos, y de un año, si no los hubiere.

3. El señor MORENO.- Eso no lo dice el texto.

4. El señor ZALDÍVAR, don Andrés (Presidente).- Estoy dando a conocer la fórmula de solución que se hizo llegar a la Mesa.

Si acaso no es factible votarla, debo someter a votación el artículo 56, conforme al Reglamento.

Ruego a Sus Señorías no abrir debate y señalar si están de acuerdo o no con la propuesta, porque basta la oposición de un señor Senador para que no se pueda discutir la proposición.

5. El señor PIZARRO.- Señor Presidente, pido la palabra.

6. El señor ZALDÍVAR, don Andrés (Presidente).- La tiene, Su Señoría.

7. El señor PIZARRO.- Señor Presidente, lo tengo claro, pero sucede que ayer intervine para manifestar mi desacuerdo con que se posibilitara el debate de la “indicación” –entre comillas– que se presentó.

8. El señor ZALDÍVAR, don Andrés (Presidente).- Basta con eso.

9. El señor PIZARRO.- Sin embargo, después conversé con varios señores Senadores que firmaron la propuesta y le hicimos una modificación que, en mi concepto, mejora muchísimo la posibilidad de alcanzar un acuerdo mayoritario en la materia. Ésa es la razón por la cual a la proposición que recibieron los señores Senadores se le hicieron los cambios a que Su Señoría ha hecho mención.

En consecuencia, a pesar de que había manifestado mi oposición a que se discutiera, ahora estoy total y absolutamente de acuerdo con la propuesta.

10. El señor ZALDÍVAR, don Andrés (Presidente).- ¿Habría acuerdo unánime para dar trámite a la proposición que se ha presentado?

11. El señor ARANCIBIA.- No.

12. El señor MUÑOZ BARRA.- ¿Qué está planteando la Mesa?

13. El señor ZALDÍVAR, don Andrés (Presidente).- Admitir a tratamiento la nueva proposición que se hizo llegar, lo cual requiere unanimidad.

Como no la hay, debo poner en discusión el artículo 56.

14. El señor ESPINA.- ¿Me permite, señor Presidente?

15. El señor VIERA-GALLO.- Señor Presidente, como este tema es muy delicado, tal vez Su Señoría no se dio a entender bien al Honorable señor Arancibia.

No se está pidiendo que la vote a favor, sino que permita la discusión de la propuesta.

16. El señor ZALDÍVAR, don Andrés (Presidente).- El señor Senador manifestó que no desea discutirla.

17. El señor VIERA-GALLO.- Pensé que no había entendido.

18. El señor ÁVILA.- ¡Eso es sistemático en él...!

19. El señor ZALDÍVAR, don Andrés (Presidente).- Entendí claramente que el Honorable señor Arancibia no quiere discutir una nueva proposición. Por lo tanto, debemos pronunciarnos sobre el artículo 56.

20. El señor ÁVILA.- Teme la discusión.

21. El señor ESPINA.- Señor Presidente, pido la palabra.

22. El señor ZALDÍVAR, don Andrés (Presidente).- Cerrado el debate sobre el tema.

23. El señor ESPINA.- ¡Señor Presidente, estoy pidiendo el uso de la palabra!

24. El señor ZALDÍVAR, don Andrés (Presidente).- Debemos pronunciarnos sobre el artículo 56.

25. El señor ESPINA.- ¡Es que tengo derecho a usar de la palabra, señor Presidente!

26. El señor ZALDÍVAR, don Andrés (Presidente).- Pero para referirse al artículo 56.

27. El señor ESPINA.- Pido a Su Señoría solicitar nuevamente el asentimiento de la Sala, por la razón de que ésta es una materia opinable respecto de la cual el Senado debe ser capaz de generar un acuerdo.

Todas las demás posiciones están más radicalizadas. Va a ganar una u otra. Ésta es la alternativa, una posibilidad. Una cosa es que alguien vote en contra, como dijo el Honorable señor Viera-Gallo, por estar en su derecho, y otra situación de la que nunca he sido testigo en el Senado- que haya oposición a debatir una propuesta que podría provocar acercamiento.

28. El señor ZALDÍVAR, don Andrés (Presidente).- Insólito, en realidad.

29. El señor ESPINA.- Reitero mi petición a la Mesa de solicitar nuevamente el asentimiento de la Sala, porque más allá del derecho de alguien de votar en forma distinta o fundamentar su posición...

30. El señor ZALDÍVAR, don Andrés (Presidente).- Creo que hemos agotado las argumentaciones.

Por haber una petición al respecto, consulto otra vez a la Sala si algún señor Senador se opone a discutir la propuesta.

¿El Honorable señor Arancibia insiste en su oposición?

31. El señor ARANCIBIA.- Pido la palabra, señor Presidente.

32. El señor ZALDÍVAR, don Andrés (Presidente).- Puede hacer uso de ella, Su Señoría.

33. El señor ARANCIBIA.- Señor Presidente, basado en las mismas razones planteadas ayer por el Senador señor Pizarro, en cuanto a que esta indicación violentaba nuestra tradición y costumbres, me opongo a que se discuta la nueva propuesta.

34. El señor ÁVILA.- ¡Ni siquiera desea que haya discusión al respecto!

35. El señor ARANCIBIA.- ¡Estoy en mi derecho, y sólo quiero que se cumpla el Reglamento, Senador señor Ávila!

36. El señor ZALDÍVAR, don Andrés (Presidente).- Exactamente, se está dando cumplimiento al Reglamento.

Corresponde pronunciarse respecto del artículo 56.

37. El señor HOFFMAN (Secretario).- En primer lugar, está la indicación N° 137, renovada con las firmas de los Senadores señora Frei y señores Pizarro, Lavandero, Ominami, Boeninger, Ruiz-Esqvide, Parra, Silva, Gazmuri, Flores, Zurita, Núñez, Páez, Muñoz Barra, Cordero y Ávila, para sustituir la expresión “tres años” por “un año”, con lo cual el inciso primero quedaría redactado en la siguiente forma: “Sin perjuicio de lo anterior, el divorcio será decretado por el juez si ambos cónyuges lo solicitan de común acuerdo y acreditan que ha cesado su convivencia durante un lapso mayor de un año.”.

38. El señor ZALDÍVAR, don Andrés (Presidente).- Creo que está agotada la discusión sobre la materia y es conveniente proceder a votar. Pienso, sinceramente, que en su oportunidad llevamos a cabo el debate del artículo, el que suspendimos con el solo objeto de lograr un consenso.

39. La señora MATTHEI.- Señor Presidente, ¿es posible agregar a la norma una frase como “en el caso de que no haya hijos”?

40. El señor ZALDÍVAR, don Andrés (Presidente).- No, señora Senadora.

41. El señor PIZARRO.- ¿Por qué no toma votación nominal, señor Presidente? Algunos señores Senadores no se encuentran en la Sala en este momento.

42. El señor ZALDÍVAR, don Andrés (Presidente).- Así se hará, si lo solicita Su Señoría.

En votación nominal la indicación renovada N° 137.

43. El señor HOFFMANN (Secretario).- ¿Algún señor Senador no ha emitido su voto?

44. El señor ZALDÍVAR, don Andrés (Presidente).- Terminada la votación.

45. El señor HOFFMANN (Secretario).- Resultado de la votación: por la negativa, 15 votos; por la afirmativa, 14, una abstención y 5 pareos.

## CONSIGNAS DE TRABAJO EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ANÁLISIS DESDE UNA PERSPECTIVA DIALÓGICA SOCIOCULTURAL

Dora Riestra

CRUB, Universidad Nacional del Comahue | Argentina

[riestra@bariloche.com.ar](mailto:riestra@bariloche.com.ar)

[riestra@crub.uncoma.edu.ar](mailto:riestra@crub.uncoma.edu.ar)

Sabina Crivelli

Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata | Argentina

### Resumen

La formación de las personas se realiza de una generación a otra a partir de la toma de decisiones conscientes o inconscientes que constituyen el diseño genético-cultural (Del Río 2002) a nivel de la comunicación. El ámbito educativo escolar es el espacio formativo privilegiado en el que pueden producirse los cambios culturales a nivel del diseño humano socialmente planificado. En esta perspectiva se trata de poner en juego no sólo los contenidos de enseñanza, sino las acciones de lenguaje, cuyas finalidades necesitan diseñarse en función de los destinatarios alumnos. El análisis es enfocado a partir de la concepción dialógica bajtiniana. Desde la misma se desarrolla una metodología que, al ser aplicada a una situación de clase, constituye una posibilidad de estudiar la comunicación realizada mediante los textos orales y escritos que se producen en el contexto de una clase de enseñanza de la lengua de nivel medio. Los sujetos discursivos son analizados como responsabilidad enunciativa desde las posiciones de enseñante y alumnos, inscriptas en los textos escritos como productos empíricos de la acción de lenguaje. El análisis textual elaborado por Bronckart (1997, 2003), el análisis de la actividad de Leontiev (1983) y algunas formulaciones de Bajtín (1992) respecto del conocimiento en las ciencias humanas se articulan con la finalidad de elaborar un instrumento metodológico que aporte a la didáctica de la lengua en lo que respecta a la producción de consignas como instrumento mediador en la realización de las tareas y el desarrollo de las relaciones entre lenguaje y pensamiento (Riestra 2004). La construcción del sentido en los términos de Vygotski y la noción de valoración social de Bajtín se conjugan como ejes que organizan la metodología, puesto que deben articularse los aspectos sociales de la actividad en la representación colectiva, tanto como los aspectos individuales de la acción realizada por cada alumno.

### INTRODUCCIÓN

En el campo específico de la Didáctica de la Lengua no nos preguntamos muy a menudo por la construcción del **diseño cultural** que vamos realizando en la actividad de enseñanza, consciente o inconscientemente, mientras interactuamos quienes enseñamos y quienes aprenden. Nos referimos a que mientras enseñamos estamos diseñando un modelo humano de interacción. Del Río y Álvarez (2002) sostienen que necesitamos describir los operadores culturales externos y compartidos que son los organizadores funcionales de las actividades superiores (lectura y escritura en nuestro caso). La descripción nos permitirá construir el imaginario narrativo de la conciencia y reorientar la enseñanza de la lengua.

Entre estos operadores psicosociales situamos las consignas de tareas en la enseñanza de la lengua, cuyo análisis nos permitió comprender el funcionamiento de las actividades individuales y compartidas en las clases (Riestra 2004).

La consigna funciona como un andamio en la realización de acciones mentales, un espacio de mediación entre lo que se piensa y lo que se dice; constituye, desde la perspectiva de alumno, **el espacio del problema a resolver** y es, a la vez, **el trayecto de elaboración mental** que le permitirá apropiarse, de una manera u otra, de determinadas capacidades discursivas; lo ayudará a construir, además, **las diferentes explicaciones** que producirán unos u otros anclajes como creencias sociales.

En realidad, es un **instrumento** necesario, mediador de las tareas entre docentes y alumnos, en este sentido las consignas son los **segmentos textuales** que vehiculizan tanto la realización de operaciones mentales como objetos de discurso que guardan relación con diversas disciplinas, como la gramática, las teorías del texto y del discurso, las teorías sobre la enunciación y la comunicación, etc.

Además, la situación de diálogo de la tarea en el caso de la enseñanza de la lengua tiene una complejidad que no presentan otras asignaturas escolares, debido a que el mismo instrumento de la comunicación es también el objeto de conocimiento.

Con posterioridad a la investigación realizada sobre el efecto de las consignas en el espacio sociodiscursivo de la enseñanza de la lengua, puede mostrarse la reconstrucción del proceso de comprensión dialógica en su dinámica, para estudiar la influencia de los enunciados de los docentes a través de los textos de los alumnos en el acto de conocer; es decir, el efecto de la mediación formativa instituida, en particular, en nuestra cultura escolar.

Buscamos avanzar hacia la formulación de una metodología –a partir de cómo se dan las instrucciones a los alumnos– para abordar y entender las respuestas de los mismos en la realización de una o varias tareas de la clase de lengua.

Partimos de la concepción de la consigna como texto y de la clase como contexto de producción de ese texto (Bronckart, 1997).

El corpus utilizado fue el protocolo del registro transcripto de una clase de tercer año de Nivel Medio. Se analizó el texto escrito de la consigna de tareas que la profesora dio a sus alumnos y los textos producidos por éstos con posterioridad.

#### **EL TRATAMIENTO COMUNICATIVO DE LA CLASE COMO TEXTO: LAS PROPIEDADES DEL CONTEXTO SOCIAL Y MATERIAL**

Caracterizamos las clases de lengua como textos que, desde el contexto de producción, determinan la movilización del discurso interactivo con algunas estrategias de discurso teórico. Llama la atención que el perfil de discurso didáctico no se organice en el orden del exponer como podría suponerse, debido a la situación de enseñanza. (Riestra, 2004).

La clase se organiza como un género textual dialogado, con segmentos instruccionales y explicativos según la composición secuencial, que combina las modalidades oral y escrita.

De este modo, la combinación entre las dos modalidades, la **oral** (lo dicho y entendido) y la **escrita** (lo escrito y leído, que implica la necesidad de registro lexical y sintáctico más sostenido) conforma dos variantes que juegan un rol subordinado indirecto en dependencia del contexto de la clase como ámbito de producción. La articulación entre las categorías de contexto y conocimientos compartidos (Béguelin, 1994: 45) permite



relevar el pasaje de una a otra modalidad interactiva, que se resuelve en acciones dentro de las actividades de lectura y escritura y, pocas veces, exposición oral.

Las consignas aparecen, entonces, como textos escritos incrustados en los textos orales de los diálogos, con la diferencia de codificación y decodificación entre las modalidades que, por su naturaleza pragmática, como describe Béguelin (1998: 250), moviliza operaciones cognitivas distintas que seleccionan formas lingüísticas particulares.

Como síntesis y retomando a Bajtín en su definición de géneros primarios y secundarios, encontramos en las clases de lengua la presencia de ambos, aunque en mayor proporción se trata del género primario de la conversación con breves enunciados intercalados, correspondientes al género secundario de las diversas ciencias del lenguaje.

Al relacionar este análisis con el de los textos escritos por los alumnos, se complementa el carácter polilogal del género de la clase y, como se verá más adelante, se obtienen datos acerca de los efectos que las intervenciones de los docentes producen genéricamente, como modelos internalizados.

### LA ACCIÓN DEL LENGUAJE Y EL TONO, DOS NOCIONES EN PRÉSTAMO

En los textos de 1929 Bajtín se refiere a lo extraverbal como **la orientación social de la enunciaci3n**, en los de 1974, como **el tono**.

Desde su punto de vista, lo activo consiste en que la comprensi3n es confrontaci3n con otros textos y en un contexto nuevo, el car3cter dial3gico de la comprensi3n consiste en la percepci3n de su din3mica (mi contexto, en el contempor3neo, en el futuro, la sensaci3n de que estoy dando un paso nuevo, que me he movido).

En los trabajos de 1974 (1979/1992: 386) se referir3 en este sentido al **tono**: como “separado de los elementos f3nicos y sem3nticos de la palabra y de otros signos. 3stos determinan la compleja tonalidad de nuestra conciencia, que sirve de contexto emocional y valorativo durante la comprensi3n (comprensi3n completa, comprensi3n del sentido) del texto le3do (o escuchado) por nosotros, as3 como en una forma m3s compleja durante la generaci3n creativa de un texto”.

Otra precisi3n (Id.: 377): “El tono no se determina por el contenido objetual del enunciado, ni por los sentimientos y vivencias del hablante, sino por la actitud del hablante respecto de la persona de su interlocutor (su rango, importancia, etc.)”. Se trata de la relaci3n mutua entre las unidades del discurso, c3mo se produce la aguda percepci3n de lo suyo propio y lo ajeno en la vida discursiva. Es decir, lo extratextual actuante en el plano enunciativo dar3a el tono como marca social, reconocida en un contexto comunicativo determinado.

Vemos que es posible instrumentar dos enfoques que convergen en la construcci3n de la noci3n de **comprensi3n dial3gica activa**, definida por Bajtín respecto de la construcci3n de sentido como el contacto entre personas y no entre cosas, es decir el paso gradual del cosismo al personalismo en el acto de conocer.

En esta direcci3n, la noci3n de **acci3n del lenguaje** (Bronckart & Stroumza, 2003) definida como juego entre proposiciones y enunciados se encuentra en correspondencia con el concepto de **tono** desarrollado por Bajtín. En el caso de Bronckart & Stroumza si la acci3n de lenguaje se sitúa al nivel del texto, el accionar del lenguaje est3 situado a nivel de encadenamientos discursivos, del pasaje de un enunciado al otro (juego entre proposiciones y enunciados, entre interpretaciones posibles e interpretaciones efecti-

vas): se trata de intentar la aprehensión de la construcción y el devenir del hombre en sincronía, en el interior de un texto singular.

Y a partir de esta dimensión accional del lenguaje, Bronckart se refiere a los tipos de discurso como las “huellas cristalizadas de la acción del lenguaje”, por lo que podríamos decir que son esos **formatos accionales del lenguaje**, las herramientas socialmente construidas que utilizamos para pensar.

### **SOBRE LA CONSIGNA Y EL DIÁLOGO**

La referencia teórico-metodológica del trabajo está tomada globalmente de la propuesta de Bajtín en lo que respecta a las **etapas del movimiento dialógico**: 1) la percepción psicofisiológica del signo físico, 2) el reconocimiento del significado general, 3) la comprensión del significado en un contexto dado (próximo o alejado) y 4) la comprensión dialógica activa (discusión-consentimiento), como un recorrido de análisis ascendente.

Sostiene que la realización del conocimiento dialógico plantea la relación texto-contexto: “Cada palabra del texto conduce fuera de sus límites. Toda comprensión representa la confrontación de un texto con otros textos” (1979/1992: 383). El momento valorativo de la comprensión es previo a la racionalización del sentido, que sólo es relativa. Porque el sentido es el contacto entre personas y no entre cosas.

En tanto textos de prefiguración del accionar en la realización de otras personas, vemos las consignas como eslabones dialógicos con los que interactúan mentalmente los enseñantes y sus alumnos en los procesos de aprendizaje de estos últimos. Dicho de otro modo, son **acciones de lenguaje** producidas en el ámbito escolar, cuya función específica es guiar diversas acciones verbales de quienes aprenden, en el proceso cultural de interiorización de capacidades lingüísticas. Se trata de una concepción de texto como producto de la actividad de lenguaje adoptada por Bronckart a partir de la teoría de la actividad desarrollada por Leontiev (1983).

Entonces, es en la posición enunciativa de las consignas de los docentes donde puede analizarse el posible efecto (como texto de prefiguración) de las acciones realizadas por los alumnos en sus textos escritos concretos (posteriores). La consigna, al marcar la textualización de los alumnos, hace que ellos, con la mayor economía, digan lo que creen que los profesores esperan que digan, por lo tanto, desde la misma posición enunciativa cada profesor organiza los textos de los alumnos como interlocutores de una manera implícita y validada. Se trata de una situación arraigada en las modalidades de comunicación al formular las consignas que pondría en evidencia, en primera instancia, un fosilizado entrenamiento del pensar sin apropiación en las clases de lengua, de responder sin atender a la autonomía del propio pensamiento.

Si bien esta primera explicación puede atribuirse a la falta de claridad en los enunciados de las consignas o a utilizar un nivel de conceptualización generalmente desconocido por los alumnos, la complejidad de la situación merece un análisis más detenido.

Es probable que la “búsqueda de la respuesta” sea una modalidad de intervención comunicativa escolarizada, en un repertorio restringido de posibilidades, pero también es inherente a la comunicación humana que la ambigüedad permita juegos en la interpretación. Y esta hipótesis resulta orientadora.

En definitiva, la consigna de lengua es un texto producido para dialogar, es decir, para realizar intercambios coherentes entre dos interlocutores, como mínimo. Y por eso, un mismo texto-consigna moviliza la producción de tantos otros textos diversos. Cada

sujeto-alumno realizará operaciones y acciones mentales según su desarrollo de pensamiento y lenguaje lo hagan posible.

En el caso que tomamos el contexto de la clase muestra que al presentar la consigna la profesora establece una relación de simetría en el uso de la palabra y en la consideración de la posible respuesta. Opta por anticipar en el diálogo un interlocutor válido, que produce el efecto de lenguaje buscado. También podemos ver, siguiendo con el contexto de la consigna que, para explicar la profesora usa la primera persona del plural, con lo cual se incluye en la actividad de la clase como acciones conjuntas de ella y los alumnos:

*Recordemos rápidamente. El tema que estábamos trabajando. Hoy vamos a hacer un trabajo grupal. Estamos trabajando argumentación. Vimos que se puede encontrar en infinidad de textos, lo vimos, ¿quién me recuerda qué es argumentar?*

En un sentido amplio, desde la concepción de texto como objeto empírico, decimos que la consigna es un texto específico incluido en el texto de la interacción de la clase, cuyo contexto institucional es la escuela. Se trata concretamente de un texto porque la profesora lo construye para los alumnos como indicación predeterminada.

En la clase que analizamos puede verse que los enunciados, formulados como acción conjunta, buscan que el alumno complete lo propuesto por la profesora en la consigna:

*Apoyar las siguientes afirmaciones con la mayor cantidad de argumentos posible.*

*1) Yo admiro a... porque*

*2) El mejor programa del momento es... porque*

*3) Ella/él es mi mejor amiga/o.. .porque*

*4) Mi grupo de música o cantante preferido es... porque*

*5) Me interesa/no me interesa el resultado de las próximas elecciones... porque*

Sobre el contexto de esta consigna en la interacción de la clase realizamos las siguientes consideraciones:

1. Al formularla y presentar la tarea la profesora establece una relación de igualdad en el uso de la palabra y en la consideración de la posible respuesta. (*quién me recuerda qué es...*).

2. Anticipa en el diálogo un interlocutor válido.

3. Para explicar se incluye en la primera persona del plural (*el tema que estábamos trabajando ... recordemos*).

4. El tono de la interpelación está hecho desde el registro de la palabra de los alumnos de forma individual o particular. Pregunta a cada alumno en particular cómo completó la consigna. Una vez que el alumno contesta continúa el diálogo con un comentario sobre la experiencia concreta volcada en el trabajo. Establece así un diálogo personalizado con cada alumno.

5. Para dar una indicación usa la interrogación (*¿pueden levantar la mano? ¿quién me recuerda qué es argumentar?*) Introduce así un diálogo donde el otro tiene algo de responsabilidad porque no ordena desde el lugar del que sabe sino que pregunta, dejando espacio a la duda y la respuesta.

6. Rescata la palabra de los alumnos, que completaron a partir del esquema propuesto por ella, para demostrar que lo pueden hacer.

7. Valoriza lo que tienen para decir. (*en mi casa me daré el gusto de leer en privado*)

### SUJETOS DISCURSIVOS COMO FRONTERAS DE LOS ENUNCIADOS

La metodología que proponemos plantea un análisis a partir de la puesta en relación de la consigna con la producción de los alumnos, cuya finalidad es delimitar la función del tono.

Según Bajtín, los reflejos recíprocos de los enunciados son los que determinan que deben analizarse unos con respecto a otros (como respuesta a los enunciados anteriores de una esfera dada). Los enunciados ajenos pueden ser representados con diferente grado de reevaluación; en nuestro caso concreto, la posición de la profesora reevalúa positivamente los enunciados de los alumnos.

En este sentido entendemos desde Bajtín que “se puede hacer referencia a los enunciados como opiniones bien conocidas por el interlocutor, pueden sobrentenderse calladamente y la reacción de la respuesta puede reflejarse tan sólo en la reacción del discurso propio (de quién) (selección de recursos lingüísticos y entonaciones que no se determina por el objeto de discurso propio sino por el enunciado ajeno acerca del mismo objeto”. (ob. cit: 282).

Como dijimos, la profesora construye la consigna como un enunciado que rescata la palabra de los alumnos, ya que éstos deben completarlo a partir del esquema propuesto por ella. Pero los alumnos, si bien siguen el esquema, construyen sus enunciados desde el compromiso con las respuestas personales.

La consigna formula:

“La persona que admiro es... porque...”

Algunos enunciados de los alumnos:

- 1- La persona que admiro es mi mamá porque ella a pesar de haber tenido a mi hermana soltera.....
- 2- Yo admiro a mis viejos porque son un verdadero ejemplo para sus hijos.
- 3- Admiro a la gente que es capaz de salir adelante a pesar de sus problemas porque es un signo de fortaleza.

El dispositivo didáctico de esta consigna que, en una primera mirada parece “poco original” y hasta podría observarse su rigidez, opera, en el contexto dialógico de la clase, como un disparador de los propios enunciados de los alumnos, puestos en juego frente al interés demostrado por la profesora ante cada alumno que lee su breve texto.

Puesto que un signo constitutivo de un enunciado es su *orientación hacia* alguien, su propiedad de estar *destinado*, entendemos que todo el enunciado se construye en vista de la respuesta a la profesora. Como definiera Bajtín (ídem: 286) “Al construir mi enunciado trato de determinar la contestación de una manera activa, por otro lado intento adivinar esta contestación y la respuesta anticipada a su vez influye activamente sobre mi enunciado [...] Este tanteo determinará también el género del enunciado, la selec-

ción de procedimientos de estructuración y, finalmente, la selección de los recursos lingüísticos, es decir, el estilo del enunciado”.

#### EL CRUCE DE GÉNEROS DISCURSIVOS PRIMARIOS Y SECUNDARIOS EN LA INTERACCIÓN DE LA CLASE

Vimos que la clase es un género dialogal doblemente contextualizado, como género implícito de las tareas escolares y, al mismo tiempo, en este caso, se da una situación genérica de entrevista de la vida cotidiana, asumida tácitamente por la profesora, que produce un efecto discursivo-textual sobre el tono de los textos futuros de los alumnos. Si bien cada alumno toma la marca discursiva (primera persona), algunos se sitúan en un contexto de **autores implicados** en primera persona (14 casos) y otros de autores no implicados, **con voz neutra** (6 casos). Estos últimos pueden distanciarse más al enunciar, por lo tanto, generalizan y salen del relato interactivo en el que se mantienen los primeros. De este modo se organizan, inconscientemente, en dos tipos de discurso (discurso interactivo y relato interactivo).

El punto de partida adoptado para el análisis del tono es el cruce entre géneros primarios y secundarios de la comunicación escolar.

Bajtín señala dos aspectos en la comunicación discursiva:

1. La intención (compromiso).
2. El momento expresivo (evaluación). Aquí es donde distingue la entonación (expresiva oral) y los efectos estilísticos (en el enunciado escrito). En este sentido formula que hay *situaciones típicas de los géneros*, que identifica como *expresividad típica* y *entonación típica* de cada género. Siguiendo esto plantea que “la expresión genérica de la palabra (y la entonación expresiva del género) es impersonal como los son los propios géneros discursivos (porque los géneros representan formas típicas de los enunciados individuales, pero no son los enunciados mismos).” (ibídem: 278)

Nos propusimos ver en este caso, de qué modo el tono –en tanto **entonación típica/valoración social** que le corresponde al género de la clase– determina desde el enunciado de la profesora el **tono** de los enunciados de los alumnos.

#### LA NOCIÓN DE ENTONACIÓN TÍPICA

La *expresividad* nace del contacto de la palabra con la situación real, que se realiza en un enunciado individual: un uso en una situación determinada y con una intención discursiva determinada de la palabra *ajena* (con ecos de enunciados de otros) que se transforma en *mi* palabra. Pero Bajtín se refiere también a los enunciados que gozan de prestigio en una época, en un círculo social, afirma que estos son los que dan *el tono*.

De modo que el tono podría definirse como una interfaz (conjunción de dos órdenes que se incluyen y determinan mutuamente) entre la posición enunciativa (**voz y modalidades**) y los enunciados situados socialmente en un contexto determinado (**voces sociales** en el pensamiento bajtiniano).

Por otra parte, en la noción de acción del lenguaje formulada por Bronckart, podríamos encontrar algunas coincidencias respecto de los enunciados como voces sociales señalados por Bajtín, en la medida en que esta denominación de **acción del lenguaje** se refiere a unos **formatos accionales del lenguaje** que sitúan contextualmente al destinatario.

En el análisis, distinguimos, por una parte:

a) **Lo proposicional del enunciado** (Texto de la profesora: “*Apoyar las siguientes afirmaciones con la mayor cantidad de argumentos posible*”)

Y, por otra:

b) **Las voces y las modalizaciones**

i-**La voz del autor** (texto de alumno, voz implicada: “*me gusta, me cuidan, nos divertimos*”) (como expositor autónomo, voz neutra: “*se puede, lo que uno, se pueda imaginar*”)

ii-**Las modalizaciones** (profesora, mod. pragmática: “*todavía podemos seguir eligiendo*”)

(alumno, mod. deóntica: “*Los maestros tienen que pagar su propio aumento*”)

iii-**La voz o voces sociales** (alumno, voz de oposición: “*que no le sigan robando a la gente, privatizando nuestros lugares públicos, ni discriminando y que se dejen de ser corruptos*”).

Sobre la noción de voces sociales encontramos en Bajtín que “en todo enunciado, en un examen más detenido realizado en las formas concretas de la comunicación discursiva, podemos descubrir toda una serie de discursos ajenos, semiocultos o implícitos y con diferente grado de otredad. Por eso un enunciado revela una especie de surcos que representan ecos lejanos y apenas perceptibles de los cambios de los sujetos discursivos...” (Ibíd.: 283).

El cruce **entre la modalización y la voz social** pone de manifiesto el **tono enunciativo**, produce un efecto del lenguaje entre los destinatarios (alumnos/profesora), es lo extraverbal, la valoración social que se percibe en el contexto. Es por eso que “la experiencia discursiva de cada persona individual se forma y se desarrolla en una constante interacción con los enunciados individuales ajenos [...] Las palabras ajenas aportan su propia expresividad, su tono apreciativo que se asimila, se elabora, se reacentúa por nosotros” (Ib: 279).

Al enfocar el nivel de la enunciación, puede verse cómo el diálogo presupuesto con la profesora, destinataria de tantas opiniones, favorece la autoafirmación adolescente, lo que se registra tanto en la implicación de la voz del autor, como en las modalizaciones. Para señalar la implicación del autor consideramos las formas pronominales registradas en el nivel de la textualización, que indican la presencia de la 1ª persona singular.

En dos textos puede verse una distancia, marcada por la ausencia de las formas de pronombres personales en 1ª persona singular, por eso la enunciación está a cargo de **la voz del autor como expositor autónomo**. En otros textos, aparecen segmentos con estas características de autonomía (8.G, 8.K, 8.L y 8.O, en apéndice) junto a segmentos con implicación del autor. En los once restantes, es decir, la mayoría, aparece **la voz del autor implicado como productor del texto**.

Esta tendencia puede relevarse como rasgo de la oralidad, que es coincidente con el carácter de las modalizaciones; la manifestación de los valores adolescentes se produce en un clima de intimidad personal con la destinataria, interesada en las opiniones de cada uno, de acuerdo con lo formulado en la consigna. Son las modalizaciones pragmáticas las

que prevalecen, seguidas de las apreciativas y en orden decreciente las lógicas y las deónticas. Esto manifiesta el carácter evaluativo de acciones e intenciones (segmentos 1 y 5 de la consigna) de las opiniones sobre las personas admiradas y los políticos, respectivamente. Las modalizaciones apreciativas están relacionadas con los grupos musicales, programas de radio y televisión y los amigos (segmentos 2, 3 y 4), es decir, reflejan la adhesión entusiasta a ciertos aspectos, por lo general, valorizados positivamente.

Al revisar el análisis de las voces y las modalizaciones observamos que en los textos referidos a lo político los alumnos retoman enunciados de los docentes. En este sentido una hipótesis posible es que la presencia de voces sociales (de reclamos de empleados estatales o de sectores docentes críticos), asumidas por los alumnos, pondría una entonación típica en los enunciados de éstos (es un tono general, no particular, que puede atribuirse a un determinado sector social, con una postura política definida). Los alumnos retoman entonces la voz de otro que no es su propia voz.

## Ejemplos

*1. Me interesa el último resultado de las elecciones porque se está jugando el futuro de la Argentina, el de nuestros futuros hijos y el de nosotros, el gobierno que nos ha tocado vivir es corrupto, con un gran porcentaje de desempleados, endeudando cada vez más a nuestro país, privatizando las propiedades nacionales, debiéndole los salarios atrasados a los maestros, médicos, municipales y privándonos a os niños y adolescentes de una educación digna culpa de la ley federal que al banco mundial le impone por los préstamos dados. No se crean fuentes de trabajo, no se mejora la educación, la salud, ni la justicia; (VOZ SOCIAL) es por eso que me interesa el próximo resultado de las elecciones porque nos tenemos que dar la posibilidad de recuperarnos y dar posibilidad a un nuevo gobierno a mejorar nuestra situación o tal vez la empeore pero si no lo hacemos este gobierno nos va a matar de hambre. (Voz del autor implicado)*

*2. Me interesan los resultados de las próximas elecciones del 24 de octubre, porque se elige al presidente, porque me interesa quien nos va a gobernar en el futuro, porque me interesa saber si viviremos mejor, si habrá más trabajo, mejores salarios, y si vamos a poder seguir estudiando. (VOZ SOCIAL)*

Considera Bajtín que la entonación es sobre todo aquella especialmente sensible y siempre está dirigida al contexto. Las modalizaciones, en el análisis textual de Bronckart (1997), conforman un nivel de decisiones tomadas en lo que respecta a posición enunciativa. Este autor las identifica como lógicas, pragmáticas, deónticas y apreciativas. Señalamos algunos casos (subrayados) en el diálogo de la clase entre la profesora y los alumnos:

1) [...] Ao: No me interesan los resultados porque la Argentina seguirá igual.

P: Lucha entre ellos más que gobernar

Ao: Me interesa, porque viviendo en un país democrático...

P: Pone algo importante. La mayoría de uds. han nacido en la democracia. Rescatemos lo de Benjamín, todavía podemos seguir eligiendo. A ver Malena

2) [...] P: *Fantástico y honestamente, no esperaba tanto lo que veo muy de ojito, en mi casa me daré el gusto de leer en privado*

Ao: *Falto yo. No me interesa porque salga quien salga la economía y la seguridad no van a cambiar, **nadie está listo para gobernar el país.***

En el primer caso se trata de una modalización pragmática de la profesora, valora la posibilidad de elegir en democracia; en el segundo, hay dos modalizaciones, una apreciativa y la otra pragmática, ambas evalúan positivamente el texto leído por los alumnos.

El cruce al que hacemos referencia más arriba entre modalizaciones y voces sociales puede verse en el ejemplo dos, en la intervención del alumno: **nadie está listo para gobernar el país**, enunciado atribuido a una voz social autorizada que no es, obviamente, la de un adolescente de tercer año, no obstante reproduce el enunciado con convicción porque percibe que no será cuestionado. La valoración emocional de la profesora de la elaboración escrita de los alumnos introdujo el tono de la clase (como “fondo entonacional de un grupo social determinado (nación, clase, colectividad profesional, círculo, etc.)” (Bajtín, Ib: 389), también designado como “fondo dialogizador”).

Los ejemplos que siguen ponen de manifiesto esta relación entre la voz social y la modalizaciones que podemos observar desde el plano enunciativo en el análisis:

3) [...] P: *Muy buena, es difícil elegir cuando se tiene muy buenos amigos. Muy valioso lo que acabás de decir. Pasamos al grupo de música o cantante, ¿quién levanta la mano?*

Aa: *No tengo porque escucho de todo un poco, me gusta desde una ópera hasta un rock pesado.*

P: *¿qué tal? Si a uno le gusta, **tanta apertura musical.** ¿Claudia?*

La profesora pondera lo dicho por la alumna con la voz del saber en música, al denominar el hecho como “apertura musical”.

En el ejemplo siguiente la voz social indica complicidad con los alumnos, los políticos son descalificados y no admirados entre ellos.

4) [...] *¿Alguien admira a un deportista? ¿A un político? Qué lindo sería escuchar sí.*

Aquí el tono valida esta voz de los alumnos, aunque la modalización apreciativa indicara lo contrario (“*qué lindo sería*”). Los textos leídos en clase fueron 11, los demás se entregaron con posterioridad y, particularmente el segmento destinado a la opinión sobre las elecciones fue el más desarrollado por los alumnos. Podría atribuirse al tono de la clase esta participación de los alumnos respecto de un tema que parecía no interesarles al inicio.



## CONCLUSIONES

### **Si la consigna es organizadora de la tarea y de la clase, el tono es la voz social de la clase.**

Se desprende del análisis que la **voz social** que pone el **tono** de la enunciación en la clase de lengua depende de la elección en el mecanismo del sujeto discursivo: ¿qué voz queremos validar, qué voz buscamos internalizar, qué voz representa el tono de un ciudadano deseable?, esa es la construcción enunciativa que formará personas con determinados valores, puesto que la ideología se internaliza por el tono del enunciado más que por lo nocional o proposicional.

Por lo tanto, el efecto del lenguaje en la enseñanza de la lengua podría ser una decisión consciente tomada en el plano enunciativo con minuciosidad, debido a que hoy los modelos hegemónicos en la oralidad son los de los medios de comunicación; estos modelos impregnan la tonalidad enunciativa con voces sociales que, aun no estando valorizadas socialmente, nos determinan, en muchos casos, el tono de la formación escolar. Pudimos ver que los modelos sociales referidos en los textos son, en gran medida, personajes televisivos evaluados positivamente. Por otra parte, las valoraciones moralizantes dejan percibir el tono de los propios docentes de los alumnos y, en algunos casos, de los mismos padres de los alumnos. Es decir, las voces sociales no son las de adolescentes, son voces de adultos críticas retomadas por adolescentes –particularmente en lo que respecta a las elecciones– lo que estaría mostrando el efecto del lenguaje en ese ámbito escolar.

Otro indicio que también se desprende del análisis realizado como una característica de la comunicación discursiva de la clase es el régimen de las voces como formas pre-existentes –los implícitos–, se trata del empleo de un presupuesto de simultaneidad en los textos escritos de los alumnos, algo así como una naturalización del orden escritural, que desconoce su carácter diferido y que aparece a menudo en la situación comunicativa propia de la escolaridad.

En todo caso, de acuerdo con la hipótesis defendida por Bronckart respecto de los mundos discursivos como preestructos, la enseñanza de la lengua debería ocuparse de organizar la progresión del conocimiento de los valores típicos de las unidades lingüísticas para interactuar en la oralidad y en la escritura.

Las llamadas estrategias cognitivas parecen hoy ocultar este nivel de la textualización que es la toma de posición enunciativa, no obstante, la finalidad de la tarea en la enseñanza de la lengua no puede estar sino doblemente formulada, respecto de los contenidos y respecto de la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación discursiva.

En la medida en que se conciba como herramienta cultural, esta direccionalidad del proceso de operaciones mentales de los alumnos, en tanto acciones planificadas que conforman la consigna, la internalización del modelo propuesto en esa elaboración puede transformarse en una capacidad para ser utilizada, a modo de estrategia por cada agente (alumno) en la comprensión o la producción de textos.

Como alentara Vygotski (1995), el conocimiento que convierte actividades significativas externas (cosas y modos de hacer) en modos mentales de operar es el aprendizaje que produce desarrollo, el que reestructura el sistema funcional, es decir, que construye, reconstruye y reorganiza las funciones superiores.

La decisión del tono del diálogo es aún una responsabilidad didáctica de importancia en el diseño de las personas que formamos, ese tono orientará la realización de la tarea como acción valorizada o desvalorizada, según incluyamos al interlocutor alumno en la realización de la misma.

Lo planificado como intervención puede ser analizado sistémicamente en la consigna como instrumento. Dicho de otro modo, la planificación de la consigna es un **diseño del espacio previo** que, a la vez puede ser un instrumento metodológico en la investigación didáctica. Al diseñar las **operaciones mentales incluidas en las acciones** buscamos producir determinadas apropiaciones de contenidos y actitudes de parte de los alumnos. Por tanto, no sólo tenemos que planificar en el plano proposicional, sino también en el de la enunciación. El fondo dialogizador no es un elemento menos activo. Por el contrario, las consignas instalan en la tarea un tono típico que, por lo general, no es muy auspicioso y opera de manera implícita. En la planificación se nos presenta la opción de decidir qué voces sociales pretendemos validar en la escuela.

La revisión de estos textos de la clase a la luz de las nociones que presentamos nos mostró un nuevo sesgo del proceso intermental o interpsicológico entre docente y alumnos, que es el espacio que nos interesa desde la Didáctica de la lengua.

## BIBLIOGRAFÍA

- BAJTÍN, M. (1992). *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- BAJTIN, M. y VOLOSHINOV, V. (1998). *¿Qué es el lenguaje?* G. Blanck (ed.) Buenos Aires: Almagesto.
- BÉGUELIN, M.-J. (1988). *Écrire en français*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- BÉGUELIN, M.-J. (1998). “Le rapport écrit-oral. Tendances dissimilatrices, tendances assimilatrices”, en: *Cahiers de Linguistique française* 20. Genève: Unité de linguistique Française, Faculté des Lettres.
- BRONCKART, J.-P. et K. STROUMZA, (2001/2003). “Les types de discours comme traces cristallisées de la action du langage”, en: E. ROULET & M. BURGER (eds). *Les analyses de discours au défi d'un dialogue romanesque*. Nancy: PUN.
- BRONCKART, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- DEL RÍO, P. & A. ÁLVAREZ (2002). “Desarrollo, cultura y educación. La aproximación al diseño cultural”. (En prensa).
- LEONTIEV, A. (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Buenos Aires: Akal.
- RIESTRA, D. (2004). “Didáctica de la lengua: investigar las consignas de enseñanza de la lengua”, en *Propuestas* 9: 7-26. CELA. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Rosario. ISBN N° 987-43-38-40-4
- RIESTRA, D. (2004). “Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua”. (Thèse de Doctorat. FPE 328) Genève: Université de Genève. (Copyright Riestra, Dora et Université de Genève) <http://www.unige.ch/cyberdocuments/theses>.
- VYGOTSKI, L. ([1934] 1995). *Pensamiento y lenguaje*. (trad. Pedro Tosaus Abadía) Barcelona, México, Buenos Aires: Paidós.

## APÉNDICES

### Ejemplo de texto de alumno 15/9/99

#### Argumentación

Apoyar las siguientes afirmaciones con la mayor cantidad de argumentos posibles.

- 1) Yo admiro a...porque
- 2) El mejor programa del momento es...porque
- 3) Ella/él es mi mejor amiga/o...porque
- 4) Mi grupo de música o cantante preferido es ...porque
- 5) Me interesa/no me interesa el resultado de las próximas elecciones...porque

1- Yo admiro a la gente que tiene la capacidad de elegir lo que quiera hacer en un futuro y que puede decir lo que piensa de algunas realidades que lo afectan o nos afectan porque me parece que esa persona que tiene esa capacidad es una persona segura de sí misma y decidida, que no da muchas vueltas y que logra sus proyectos.

2- No tengo un programa preferido porque la mayoría de los que miro me gustan mucho y pienso que cada uno tiene sus defectos y sus virtudes que hacen entretenido el programa.

3- No tengo un mejor amigo o amiga porque los que tengo, a todos les doy la misma valoración (corregido: valoración); todos conmigo son muy unidos y cuando tenemos problemas entre todos tratamos de ayudarnos en lo que podamos y de estar siempre bien.

4- No tengo un grupo o cantante preferido porque escucho de todo un poco. No tengo una decisión (corregido: decisión) discriminante de los grupos de hoy en día, me gusta todo, desde una ópera hasta un rock pesado.

5- No me interesa porque pienso que gane quien gane, por más promesas que hagan no van a hacer un buen uso de su autoridad y como hasta ahora con los políticos que tenemos no nos va bien, conmigo están todos en una escala del uno al diez con un "1".

ENUNCIACIÓN	
textos	Voces
8.A	voz del autor implicado como productor del texto
8.B	Voz del autor como expositor autónomo
8.C	Voz del autor implicado como productor del texto
8.D	Voz del autor como expositor autónomo
8.E	Voz del autor implicado como productor del texto
8.F	Voz del autor implicado como productor del texto

ACTAS DEL II COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA  
El diálogo: estudios e investigaciones  
La Plata, Argentina | 11, 12 y 13 de mayo de 2005

8.G	Voz del autor como expositor autónomo Voz del autor implicado como productor del texto (punto 5)
8.H	Voz del autor implicado como productor del texto (me gusta, me cuidan, nos divertimos)
8.I	Voz del autor implicado como productor del texto (yo la necesito, me regaló, me pasa algo, mi confianza)
8.J	Voz del autor implicado como productor del texto (me parece, me gustan y pienso, me gusta todo, pienso, conmigo están)
8.K	Voz del autor implicado como productor del texto (mis hermanos y yo, nos) Voz del autor como expositor autónomo (se puede, lo que uno Se pueda imaginar)
8.L	Voz del autor como expositor autónomo. Voz del autor implicado como productor del texto
8.LL	Voz del autor implicado como productor del texto (mi cumpleaños, me ayuda, me da lo mismo)
8.M	
8.N	Voz del autor implicado como productor del texto (me)
8.Ñ	Voz del autor implicado como productor del texto (me)
8.O	Voz del autor como expositor autónomo. Voz del autor implicado como productor del texto (me)
8.P	Voz del autor implicado como productor del texto (me)

MODALIZACIONES	
Textos	Voces
8.A	Pragmáticas: “le hicieron la vida imposible. Lógicas: “tiene la palabra justa”. “Completamente original, entretenido, atrapante”. Apreciativas: “lo mejor”. “Me lastimó bastante”. Deóntica: “Nos tenemos que dar la posibilidad”
8.B	Apreciativas: “Sufrió muchísimo”. “Persona muy especial”. “Se preocupan por las necesidades solamente cuando hay elecciones”
8.C	Lógica: “realmente son nuestros verdaderos padres y amigos”. Apreciativa: “Aprendemos muchísimo”
8.D	Apreciativa: “además de ser ese buen ejemplo”.
8.E	Lógica: “lo único que es realmente nuestro”. “Cosas que suceden realmente hoy en día”. “Vivir en una verdadera democracia” Deóntica: “vamos a poder ser felices y libres realmente.” Apreciativas: “Me parece muy importante”. “Lo veo constantemente”. “Me da lo mejor de sí”. Pragmática: “Nos podemos llegar a sentir identificados”. “No me puedo borrar de todo.”
8.F	Pragmáticas: “Siempre trató de darnos los gustos”. “Siempre va a estar para ayudarnos”. “Me sabe escuchar”. “Puedo confiar en ella”. “Pensaron sólo en tener un buen puesto y enriquecerse”

ACTAS DEL II COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA  
El diálogo: estudios e investigaciones  
La Plata, Argentina | 11, 12 y 13 de mayo de 2005

8.G	Lógica: “Sus canciones son realmente muy buenas”. Apreciativa: “su personalidad es muy extraña... es el mejor”. “Los integrantes del grupo son muy humildes y son los mejores”. Pragmática: “Lo único que van a hacer es seguir robando y perjudicando al país”
8.H	Apreciativa: “Son unas personas muy especiales”. Pragmática: “Pero salieron adelante” . “Daría todo por nuestra amistad”. “Cuida su trabajo como oro”. Deóntica: “Si vamos a poder seguir estudiando”. “Si el día de mañana podrán seguir trabajando”
8.I	Pragmáticas: “Es algo que no voy a poder olvidar”. “Se pone en su lugar”. “Tienen un lugar para toda clase de gente”. “Se ganaron mi confianza”. “Siempre se venden o compran votos”.
8.J	Pragmática: “La gente que tiene la capacidad de elegir lo que quiera hacer en un futuro y que puede decir lo que piensa”. “Tratamos de ayudarnos en lo que podamos”. “Por más promesas que hagan no van a hacer un buen uso de su autoridad” Apreciativa: “Todos conmigo son muy unidos”
8.K	Apreciativas: “mi papá es rebueno. Aunque esté remal sigue empujando hacia adelante”. “Un grupo de chicos que se organizaron rebien para armar u grupo” Pragmática: “No va a poder arreglar este país, no podría generar mayores puestos de trabajo”. “Por querer guardar sus autos terminan muertos”
8.L	Lógicas: “Prácticamente”. “Tiene aproximadamente 45 hermosas plantas”. “Obviamente antes un ser humano”. Pragmáticas: “No le he podido encontrar”. “Puedo estar al tanto de las actividades”. “Puedo sentirme parte del programa”. “No los puedo comparar”. “No puedo ni estoy capacitada para hacer una elección”. “Que pueda cambiar mi país”
8.LL	Pragmáticas: “Da lo mejor de él siempre”. “Me ayuda en todo lo que puede”. “Tratan de comprar a la gente” Deóntica: “Los maestros tienen que pagar su propio aumento”
8.M	
8.N	Pragmática: “Me ayuda en lo que esté a su alcance”
8.Ñ	Pragmática: “Cuando pueden ayudar a alguien ayudan”. Apreciativa: “Las letras de sus canciones dicen la verdad”
8.O	Pragmática: “No lo puedo considerar como el mejor amigo del hombre”
8.P	Pragmáticas: “me ayuda en lo que puede”. “Si no puede hacer algo, él siempre se la rebusca para lograrlo”. Deóntica: “No importa la clase social que tengan estas personas”. Apreciativa: “¡¡¡Me encanta!!!” Pragmática “Quiero saber cómo planean nuestro país”

## IDENTIDADES PROYECTADAS

### ANÁLISIS CRÍTICO DE ENTREVISTAS EN LOS MEDIOS

Lucía Inés Rivas

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa | Argentina  
[Luciarivas@usa.net](mailto:Luciarivas@usa.net)

#### Resumen

En esta era de las comunicaciones, los medios masivos se vuelven más que relevantes en la vida cotidiana de una sociedad, ya que sus individuos se nutren de estos tanto a la hora de informarse, como a la de proveerse de entretenimiento y establecer relaciones sociales. Esta “invasión de información” en todos los ámbitos de la vida social tiene como consecuencia la naturalización del discurso como un elemento más de la vida cotidiana y la despreocupación respecto de la información (por llamarla de algún modo) recibida y del modo en el que esta afecta nuestra visión del mundo, nuestra ideología y nuestros modelos culturales. En palabras de Fairclough, los cambios contemporáneos que afectan el rol del lenguaje en la vida social, conducen a que una conciencia crítica del lenguaje sea “un prerequisite para la ciudadanía democrática efectiva, y debería, por lo tanto, ser vista como un derecho de los ciudadanos, especialmente los niños que están desarrollándose hacia la ciudadanía en el sistema educativo” (Fairclough 1992: 2-3). Esta situación lleva a que estudios críticos del discurso se vuelvan elementos democratizadores, ya que conducen a la reflexión acerca de la capacidad del discurso de perpetuar (o modificar) las relaciones de poder existentes en la sociedad. Este trabajo se enmarca en un proyecto mayor que tiene como objetivo el análisis crítico de entrevistas radiales y televisivas con el fin de observar la función interpersonal del lenguaje de modo de descubrir las estrategias lingüístico pragmático discursivas que determinados periodistas de opinión utilizan en la proyección de identidades –tanto las propias como las que imponen en sus entrevistados y su audiencia. Partimos de la hipótesis que estas estrategias varían según el medio de transmisión (sólo oral, u oral y visual) y según la subcultura, es decir el área de dominio, por ejemplo la política, el deporte, el arte, etc. Presento aquí el análisis comparativo de una muestra de entrevistas.

En esta era de las comunicaciones, los medios masivos se vuelven más que relevantes en la vida cotidiana de una sociedad, ya que sus individuos se nutren de estos tanto a la hora de informarse, como a la de proveerse de entretenimiento y establecer relaciones interpersonales. Los actores sociales en los medios cumplen la función trascendental de brindar información en esta sociedad contemporánea en la que el acceso al conocimiento representa una forma de “poder”. En este marco, lo que los medios ofrecen se torna de vital importancia para la población, ya que afecta el modo en el que los miembros de una comunidad construyen y reconstruyen sus representaciones e ideologías. Esta situación lleva a que estudios críticos del discurso se vuelvan elementos democratizadores, ya que conducen a la reflexión acerca de la capacidad del discurso de perpetuar (o modificar) las relaciones de poder existentes en la sociedad. En este trabajo se analizan entrevistas tomadas de los medios con el fin de observar desde una perspectiva socio-pragmática y discursiva, el componente interpersonal del lenguaje para desentrañar las identidades que el periodista entrevistador proyecta de sí mismo, del entrevistado y de la audiencia a través de su discurso. Mediante distintas estrategias de análisis, se concluye

que en las entrevistas analizadas el periodista establece un “juego de roles” que los participantes en la interacción aceptan, en el que (consciente o no) se proyecta como dominante, por sobre su entrevistado y su audiencia.

## INTRODUCCIÓN

La “invasión de información” propiciada por los medios en todos los ámbitos de la vida social tiene como consecuencia la naturalización del discurso como un elemento más de la vida cotidiana y la despreocupación respecto de la información (por llamarla de algún modo) recibida y del modo en el que ésta afecta la visión del mundo, la ideología y los modelos culturales de los distintos miembros de la comunidad. Es así que los medios y sus actores sociales se transforman en elementos de poder en la sociedad que se materializan a través de estrategias lingüísticas, tanto fonológicas como léxico-gramaticales, y discursivas. En palabras de Fairclough, los cambios contemporáneos que afectan el rol del lenguaje en la vida social, conducen a que tener una conciencia crítica del lenguaje sea “un prerequisite para la ciudadanía democrática efectiva, y debería, por lo tanto, ser vista como un derecho de los ciudadanos, especialmente los niños que están desarrollándose hacia la ciudadanía en el sistema educativo” (Fairclough 1992: 2-3).<sup>1</sup> Si se considera el acceso a la información como una forma de poder, los medios masivos de comunicación se vuelven depositarios de este poder al tornarse generadores expertos de conocimiento, ya que sus actores sociales se encargan de transmitir sus “mensajes” desde el rol de “conocedores” acudiendo a fuentes especialistas a las que los ciudadanos comunes no tienen acceso. De ahí que lo que se transmite influya de manera categórica en la población, muchas veces formando y/o alterando las representaciones culturales e ideológicas de quienes la reciben.

Una de las maneras más comunes que tienen los medios de acceder a la información, es a través de la entrevista. Se entiende por entrevista a la conversación pautada por una de las partes, el entrevistador –y, por supuesto su equipo de producción– quien conversa con su entrevistado respecto de un tema que este primero considera “noticia”. El entrevistado es alguien que tiene información precisa sobre el tema en cuestión, ya sea por su calidad de “experto” o por su condición de estar de alguna manera relacionado con el núcleo temático propuesto.

Hartley (1982) propone una clasificación visual de las entrevistas en dos tipos: las que se dan en un “estudio” (o ambiente similar) y las que suceden en “el lugar de los hechos”. El contexto de situación de cada clase hace que los significados que se producen en uno y otro contexto sean muy diferentes. De acuerdo al tipo de preguntas que se use para recabar la información, Hartley distingue tres formatos posibles en las entrevistas:

- 1) las que recogen la voz del pueblo, dirigidas a la “gente común” –él las llama *vox pop*–, que utilizan preguntas del tipo “¿Cómo se siente ser...? Cuéntenos sus emociones”;
- 2) las que tienen preguntas como “¿No es así que...?” y que llevan al entrevistado a hablar sobre un tema en la base de la propuesta del entrevistador. Este tipo de preguntas es común cuando el entrevistado es un “experto” consultado acerca de algún tópico en particular;

---

<sup>1</sup> Esta y todas las otras traducciones de bibliografía en inglés son propias.

- 3) las que incluyen preguntas tales como “¿Pero seguramente...?” que tienen el efecto de ser la “pregunta dura” que se hace a un entrevistado en representación de la audiencia, obligándolo a ver la realidad desde otro punto de vista. Este es el tipo de entrevista que frecuentemente se le hace a figuras públicas.

Para los propósitos de este trabajo, se tomarán sólo entrevistas que se dan en el “estudio”, con los entrevistados físicamente presentes en la institución del entrevistador, o accedidos a través del teléfono y del formato de las últimas dos clases, es decir casos en los que los entrevistados sean “expertos” de algún tipo, ya sea por su condición de “figura pública” o por su importante conocimiento respecto de un tema.

La naturaleza “dual” de medios como la televisión y la radio, que producen sus discursos desde un ambiente institucional y público pero son recepcionados en el ámbito privado, hace que las prácticas sociales realizadas a través del discurso estén especialmente dirigidas al mundo privado de quienes las reciben y que por lo tanto afecten en gran medida muchos de los aspectos de la vida cotidiana de la audiencia. Así, frecuentemente los entrevistadores forjan sus personalidades según modelos de la vida privada, antes que la pública, se proyectan como habitantes del mismo “mundo” que el de sus audiencias, y de este modo también imponen características propias en sus interlocutores. Es esta tensión entre lo “público” y lo “privado” lo que conduce a los actores de los medios a adoptar una gran variedad de roles, alternando entre meros facilitadores de información y proveedores de entretenimiento, y entre figuras públicas que acceden al conocimiento “experto” y el ciudadano común en su casa. (Fairclough, 1995.)

Son estos roles que los actores en los medios adoptan, los que se considerarán como “identidades proyectadas” a través de su discurso. Siguiendo a Charles Antaki & Sue Widdicombe (1998: 2-3) se define “identidad” como el despliegue que hace una persona de características que muestran su participación como miembro de cierta categoría. Por supuesto, un individuo puede pertenecer a más de una categoría y su voluntad de formar o no parte de un grupo, y de mostrarse o no como tal, se manifiesta en sus prácticas discursivas. El proyectar una identidad implica ser clasificado dentro de cierta categoría, asociada a determinadas características. Esta proyección y consecuente clasificación es ocasionada por el discurso y es relevante para el acto comunicativo que se está llevando a cabo. Según Francisco Yus (2001), se estaría considerando en este trabajo la identidad interaccional del hablante, que es adaptada y modificada cotidianamente en cada intercambio lingüístico. De ahí que, en este sentido, la identidad propia de cada persona no sea una característica fija de su vida, sino un atributo dinámico que está siendo negociado continuamente en cada intercambio comunicativo. Esto es decir que la identidad se constituye y reconstituye a través de las variadas prácticas discursivas en las que las personas participan y depende del posicionamiento que cada persona adopte durante esas prácticas.

Esta definición pone de manifiesto que el análisis discursivo de las entrevistas es crucial para la identificación de las identidades. Para dicho análisis se adoptará una perspectiva sociopragmática, que considera el uso del lenguaje en situaciones contextuales identificadas, por hablantes identificados, atendiendo tanto al desarrollo paso a paso de la interacción y su consecuente producción de sentido, como a las variaciones en el uso del lenguaje, que responden a eventos lingüísticos determinados. También se tendrá en cuenta la perspectiva del análisis crítico del discurso, que considera al lenguaje en uso como la realización de prácticas sociales investidas de significado, y a los textos que se producen como grupos de opciones, elegidas significativamente entre otras tantas posibilidades. Estos enfoques, que incluyen un análisis fonológico según la teoría de “Entonación Discursiva” de David Brazil (1997)



de “Entonación Discursiva” de David Brazil (1997) ayudarán a develar las representaciones identitarias de los distintos participantes de la interacción.

Este trabajo forma parte de un proyecto mayor que, desde las perspectivas mencionadas, tiene como objetivo observar y analizar entrevistas en los medios radio y televisión explorando el componente interpersonal del lenguaje, con el fin de detectar las estrategias pragmático-lingüístico-discursivas que utilizan periodistas de opinión para proyectar identidades, tanto propias como de su entrevistado y su audiencia. La hipótesis inicial de este proyecto es que estas estrategias y el tipo de identidad proyectada varían según el medio de transmisión (sólo oral, u oral y visual) y según la subcultura, es decir el área de dominio, por ejemplo la política, el deporte, el arte, etc. y que esta variedad de proyecciones (consciente o no) lleva a consolidar una lógica de sentido que conduce a perpetuar las estructuras de poder y los modelos culturales e ideológicos de nuestro país. En esta presentación se verá el análisis inicial de algunas entrevistas, que muestra especialmente la proyección de identidades por parte del entrevistador durante la interacción y las posibles conclusiones que surgen de la comparación de las mismas.

## **MÉTODO**

Como corpus de este trabajo se tomaron entrevistas grabadas de la radio y la televisión, de estaciones y canales de Buenos Aires que pueden accederse desde Santa Rosa, La Pampa, lugar en el que se realizó el estudio. Las grabaciones fueron hechas de manera aleatoria, sin otra preselección que la de la emisora y el canal, entre el 17 y el 26 de marzo de 2005. Estas entrevistas serán analizadas siguiendo los enfoques antes mencionados.

## **Elementos a considerar en el análisis**

Según un análisis previo de las entrevistas a considerar y de acuerdo con los objetivos de esta presentación, se intentará reconocer las siguientes identidades proyectadas por el entrevistador:

Para sí mismo:

- identidad ‘dominante’ o ‘simétrica’ sobre su entrevistado y su audiencia, respecto del tema en cuestión y/o del control de la interacción.
- identidad ‘institucional’, que se corresponde con el ámbito ‘público’, y su posicionamiento muestra pertenencia a una determinada institución.
- identidad ‘privada’, que implica un posicionamiento cercano a la vida cotidiana de la audiencia y el ciudadano común.
- identidad respecto de los roles comunicativos:
  - mero ‘presentador’ de la información, nexo entre la audiencia y la fuente experta.
  - ‘presentador informado’, que da cuenta de su conocimiento respecto del tema.
  - ‘proveedor de entretenimiento’, cuyo interés es entretener a la audiencia con temas que no son “de último momento”, sino que se refieren a “interés general”.
  - ‘fuente de opinión’ respecto de la información brindada por el entrevistado.

Para el entrevistado:

- identidad ‘dominante’ o ‘simétrica’ respecto del tema y/o del control de la interacción.
- identidad ‘institucional’
- identidad ‘privada’
- identidad respecto de los roles comunicativos:
  - ‘fuente experta’
  - mero ‘comentarista’, ‘opinador’

Para la audiencia:

- identidad de ‘buscadores de información’
- identidad de ‘buscadores de entretenimiento’, que atienden a temas “de interés general” desde su perspectiva “privada”
- identidad de ‘simetría’ con los actores de los medios.
- identidad de ‘ciudadanos’
- identidad de ‘consumidores’

Los elementos a tomar en cuenta para llegar a estas clasificaciones, siempre desde el punto de vista de la interpretación del mensaje, serán:

### **Fonológicos**

Según la teoría de David Brazil (1997), se consideran tres subsistemas de elección significativa de opciones en tres niveles de tono: *alto*, *medio* y *bajo*. Estos tres subsistemas son:

- 1) “*key*”, que se traducirá como “*clave*”, representa el nivel del tono de la primera prominencia (acento): si es *alto*, denota *contraste* de la información que se presenta; si es *medio*, denota información del mismo tenor que se *agrega*, y si es *bajo*, información que se *equipara* con lo anterior, mera reformulación de lo ya dicho.
- 2) “*tone*”, que se traducirá como “*entonación*”, representa el tipo de movimiento de tono de la sílaba tónica: *descendente*, que se dividen en *simple* y *compleja* (ascendente-descendente), implica que la información se presenta como *nueva*, o que se solicita información nueva, en el caso de una pregunta, desde un punto de vista interaccional que muestra *divergencia*, es decir que el hablante postula sus dichos como personales; *ascendente*, que se dividen en *simple* y *compleja* (descendente-ascendente), presenta la información como *compartida* y *conocida* por el interlocutor, ya sea por ser parte del contexto o del co-texto, o solicita confirmación de algo que se presupone, si es una pregunta, desde un punto de vista interaccional que demuestra *convergencia*, es decir que el hablante apela a la *solidaridad* de los que escuchan y “habla por todos”; y *suspensión* de entonación, que muestra que el hablante está afuera de la negociación de la información, ya sea por problemas respecto a la codificación de su mensaje –la búsqueda de los términos apropiados – o porque lo que expresa es

simplemente lo que se dice en ese momento, una especie de fórmula. Esta entonación muestra que el hablante no está compenetrado con la interpretación personal de su mensaje, sino con el lenguaje mismo, y es la marca de “*oblique orientation*” traducido como *orientación oblicua*, típica de la lectura oral.

- 3) “*termination*”, traducido como “*terminación*”, hace referencia al tono de la última prominencia, es decir de la sílaba tónica: si es *alto* implica que el hablante espera una respuesta activa de su interlocutor, si es *medio*, que su interlocutor agregue información del mismo tenor, y si es *bajo*, indica el cierre del tema, de la secuencia de tonos (*pitch sequence*). Con la *terminación*, el hablante condiciona la contribución de su interlocutor, ya que se espera que su elección de *clave* coincida en el tono (excepto, por supuesto, en el caso de terminación baja, que cierra la secuencia y permite a su interlocutor la libre elección de clave, según sus intenciones).

Las opciones que, según esta teoría, dan cuenta de un hablante dominante son, en estos tres sistemas: la elección de *clave* que no coincida con las expectativas de la *terminación* anterior (*break in pitch concord*), el uso de *entonación* descendente compleja o ascendente simple, y la elección de *terminación* baja, que cerraría la secuencia de tono.

### Pragmáticos

- 1) Se tomará en cuenta el principio pragmático de cortesía (Brown & Levinson, 1978 y 1987 en Gil, 1999) que establece que los participantes en una conversación utilizan estrategias discursivas para conservar su “imagen” (*face*) “positiva”, que alude a la necesidad del individuo de pertenecer a un grupo social y ser valorado y apreciado, y “negativa”, que se relaciona con la necesidad de libertad de acción y el rechazo a toda imposición. Siguiendo estos conceptos, los “actos amenazadores de imagen” son aquellos que ponen en riesgo la imagen de los participantes, y pueden atenuarse mediante estrategias de cortesía positiva o negativa, elementos lingüísticos que hacen que el lenguaje sea menos categórico, y se reduzca el nivel de imposición.
- 2) También se considerarán elementos del análisis conversacional (Coulthard, 1985, Goffman, 1981) que observa el comportamiento de los participantes en un intercambio comunicativo, destacando la asignación de turnos de habla, las interrupciones, la superposición de hablantes, el control respecto del tema de las contribuciones, los pares adyacentes, el uso de pausa y el “*footing*”, traducido aquí como “*alineamiento*” que según Goffman (1981) muestra la postura o actitud respecto de los enunciados emitidos y la relación entre los participantes. Un cambio de *alineamiento* (*footing*) implica un perfilamiento diferente hacia la interacción y hacia el interlocutor. Estos cambios son una característica del habla natural y se manifiestan en el modo en que los participantes manejan la producción y recepción de sus enunciados.

### Análisis crítico del discurso

De acuerdo con Fairclough (1989, 1992, 1995), se tendrán en cuenta los elementos antes mencionados como indicadores de las relaciones de poder que se establecen dentro del

discurso. Este análisis toma elementos de la *Gramática Sistémico-Funcional* de Halliday & Matthiessen (2004), atendiendo especialmente para este trabajo al componente interpersonal del lenguaje, manifestado en el sistema de *modo* (*mood system*). Se considerarán también como relevantes todos los elementos lingüístico-discursivos que los participantes utilicen para relacionarse entre sí.

#### ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

La primera entrevista analizada pertenece al tema “de interés general” ya que se trata de información acerca de un siniestro natural, un sismo ocurrido en el norte de nuestro país. La fuente entrevistada es un comisario de la zona afectada, contactada por el periodista entrevistador (P).

Al comienzo de la entrevista, el entrevistador se posiciona como ‘presentador’, mediador entre la audiencia y la “fuente experta” y la audiencia se proyecta como ‘buscadora de información’.

P. Estamos en línea con La Rioja. El comisario inspector José Bonader, Jefe regional de la Tercera de la... de la Regional Tercera de la Policía de La Rioja, nos podrá informar algo sobre el fuerte “sismo” que se sintió en La Rioja y Córdoba...

Su rol se transforma inmediatamente en el de ‘presentador informado’ cuando incluye:

P. ... no hay información sobre víctimas, hasta el momento.

que deja entrever que tiene conocimiento específico sobre el tema, datos que expresa desde lo fonológico con *entonación oblicua* típica de la lectura oral. Es esta información la que su entrevistado deberá meramente confirmar.

Desde su saludo inicial, el entrevistador impone una ‘identidad institucional’ en su entrevistado al presentarlo con su nombre completo y oficio, dirigirse a él en términos formales desde su rol institucional

P. ... ¿Cómo le va comisario?

El saludo –que tiene la mera función de marcar el “canal abierto” – demuestra un registro formal, con *entonación descendente* por parte de quien lo inicia, lo que limita al entrevistado a completar el par adyacente de la misma manera.

E. Muy buenos días, ¿cómo le va?

Esta entonación denota una *actitud divergente* por parte de los participantes, quienes no muestran intención de establecer vínculos interpersonales (lo que estaría marcado por una *entonación ascendente*). Una vez establecido el canal abierto, la pregunta inicial del entrevistador es nuevamente redactada en términos formales, dado el uso del impersonal “se”, y con *entonación descendente*, que denota el reclamo de información nueva.

P. ... ¿qué se puede saber?

El comisario responde acatando las imposiciones de su entrevistador, asume su rol de ‘fuente experta’ en una ‘identidad institucional’ con la función de “brindar información” –lo que se advierte claramente ya que nunca se dirige directamente a su interlocutario, nunca lo nombra– no sin antes reconocer la información previa que éste hubiera presentado en su ausencia, siempre en términos formales, utilizando la jerga profesional e institucional que le es propia según su *alineamiento (footing)*. Hace uso de *entonación ascendente* (en varios casos en el patrón dominante –*ascendente simple*), que cumple la doble función de: por un lado, referirse a datos que están presentes en el contexto y que pertenecen –por acción del entrevistador– a conocimientos compartidos con éste y con la audiencia; y por otro, mantenerse en su rol de hablante, marcando que su turno no ha concluido aún.

E. Bueno, // efectivamente un fuerte sismo, // esteh que causó gran conmoción, nocierto en la población, de acá de la zona noroeste de acá de la Provincia de La Rioja, [mmm] muy cercano al límite con Catamarca, // que es la zona de Aymogasta de la Regional Tercera // nocierto de la provincia...

Este es un turno largo que el entrevistador respeta, emitiendo las correspondientes señales de seguimiento del mensaje (en la transcripción, entre corchetes [ ]) después de cada sílaba tónica *ascendente*. Hacia el final del turno, el entrevistado cierra su participación con *entonación descendente* y *terminación baja*, ejerciendo su rol ‘dominante’ respecto del tema, al cerrar la secuencia de tono.

Ante esta marca dominante, el periodista minimiza la información brindada por su entrevistado, colocándose en el rol de ‘fuente de opinión’ y ejerciendo dominio respecto del tema y del control de la interacción con

P. Bueno, / esto.../ hasta el momento...

a través de elecciones fonológicas dominantes: con *tono ascendente simple* y cierre de la secuencia con *terminación baja*. Con *clave media* solicita información adicional a modo de demandar confirmación, mediante sílaba tónica *ascendente simple*.

P. ... ¿ y daños materiales?

Después de una breve contribución del entrevistado, el periodista brinda información nueva,

P. Por lo que leemos eh / en algunos cables muy breves / el sacudón fue fuerte, / pero duró un minutito nomás?

atenuando su acto amenazador de la imagen del entrevistado –quien es la ‘fuente experta’– a través de estrategias: *interpersonales*, utilizando la opción de modo plural con

referencia ambigua, ya que no se sabe quiénes son los que leen, y modalizando la información que brinda con un “por lo que leemos” que torna a su enunciado menos categórico; *ideacionales*, modificando los cables de información como “muy breves”; y fonológicas, utilizando *tono ascendente simple* en una pregunta, que si bien es la versión dominante que demanda confirmación, lo hace desde una postura interpersonal solidaria.

El entrevistado confirma en *clave media*, y agrega información relacionada

E. exactamente. // Fue corto, / un minuto / [ah] pero bastante / fuerte / no cierto que ha causado gran temor en la gente / no?

a lo que el periodista responde con *tono descendente* divergente y cierra el diálogo y la secuencia de tono con un saludo de despedida con tónica *descendente* y *terminación baja*.

P. Muy bien. // Señor, eh, / gracias / eh?. // Mucha suerte.

Después del cierre del canal de comunicación por ambos participantes, el entrevistador procede a agregar mayor información, con nuevos datos exactos y precisos para su audiencia, acción que refuerza su ‘identidad dominante’ respecto del tema, más allá de la fuente experta.

P. ...El movimiento se produjo a las 9.45. // Esto es lo que sabe hasta ahora...

El periodista, de este modo, se proyecta como autoridad ante la audiencia que necesita la información. Es importante notar como, tanto en la presentación como en el cierre de la entrevista, el entrevistador brinda toda la información que hay que saber “en ausencia” de la fuente experta, que simplemente cumple el rol de confirmar lo ya expuesto.

La segunda entrevista analizada se refiere a un tema más conectado al ámbito privado de la audiencia, como lo es el de las “abuelas modernas”. El periodista entrevistador contacta a otra periodista de un medio gráfico, para conversar con ella respecto de uno de sus artículos publicados.

Desde la función interpersonal, esta entrevista es prácticamente opuesta a la anterior ya que, desde el inicio, el entrevistador proyecta su propia identidad como ‘privada’, trasladando a éste ámbito a su audiencia, a la que proyecta como ‘en busca de entretenimiento’ e información referida a aspectos de la vida cotidiana. Si bien la presentación del tema y de la entrevistada es ambigua, ya que mezcla referencias institucionales y jerga profesional con términos claramente coloquiales, no-institucionales, prima el ámbito privado.

P. Bueno, / hoy la pusimos de chica de tapa a Evangelina Himitián, destacada periodista de La Nación, porque en un artículo muy documentado, con estadísticas y demás, que salió ayer en la tapa de la Nación, se habla sobre las abuelas modernas, las que prefieren la computadora a tejer y bordar. Después de los cincuenta, siguen con la vitalidad de los treinta, dice Evangelina, nos pareció esto una ratificación de nuestro personaje Pepa, la “pendebuela”, que tiene un novio de veinte, e

hijas de treinta y pico, no? / esteh... pero bueno, entonces este es un estudio, muy profundo y muy bien.../ esteh / documentado. ...

El comienzo del intercambio en esta entrevista se opone a la anterior, porque el saludo inicial y las preguntas de cortesía previas al tema a tratar, aducen claramente a la vida privada de la participante entrevistada en un registro informal, demostrando unos vínculos interpersonales que van más allá del ámbito laboral o de la situación comunicativa actual. Los participantes se nombran mutuamente por su primer nombre, el uso del saludo es claramente personal.

P. ¿Qué tal Evangelina, cómo estás?

E. Hola, ¿qué tal, Rolando, cómo estás?

P. ¿Qué es de tu vida?

E. Bien, muy bien, acá estamos disfrutando de... de una linda mañana.

Este *alineamiento* (*footing*) es mencionado por Goffman (1981:125) como frecuente en los intercambios de trabajo entre conocidos, que suelen comenzar y finalizar con conversaciones triviales (*small talk*) antes de pasar a uno más formal del área de trabajo. Ésta es también la situación del final de la entrevista, en la que la entrevistada es llevada a referirse a su ámbito personal y privado en una de las preguntas.

P. Evangelina, [sí] ¿me permitís una pregunta?

E. sí...

P. Vos estás cuidando a tu hijo, ¿no? a tu bebe, no a tu nieto...

E. No, estoy... acá con mi sobrino... [a tu sob] hijos todavía no tengo. [risa] con mi sobrino Tobías, que tiene un año [bueno]... está...[bueno] estoy acá... está conmigo...

P. Ah, estás de baby sitter.

E. No, no [no] estoy acá con la mamá... [de visita] que me [ah bueno] que me vino a visitar, sí ...

Después del breve *small talk* en el inicio, el periodista entrevistador cambia su *alineamiento* (*footing*) utilizando el marcador discursivo “Bueno”, con *entonación descendente* y continuando con *clave alta* –de contraste– marcando fonológicamente el cambio de tema. También realiza un cambio de código, de la jerga coloquial a la técnica/científica.

P. Bueno, por qué no nos... das algunos datos [sí...] de los que... de los estadísticos, por ejemplo [sí...]: la incidencia de la depresión a partir de los cincuenta, o de la edad que llaman pos menopáusica, [sí] en distintos países del mundo, o sea vos manejas ahí muchos datos [sí] de estadística interesantísimos, no?

Así se manifiesta el rol impuesto por el entrevistador en la entrevistada, el de ‘fuente experta’ desde la ‘identidad institucional’ y ésta lo asume como tal. En varios momentos

de la entrevista, ella brinda datos concretos, haciendo referencia a estudios y dando números estadísticos.

E. Claro, u... una de las cosas muy interesantes de... este estudio que presentó la Organización Panamericana de la Salud el año pasado [ajá] sobre el estado de envejecimiento de la población hacía referencia a una encuesta que habían hecho en distintas ciudades de América Latina, no? [mmm] y... y por ejemplo puntualizaban eh... en esta encuesta que en Argentina, bueno, en este caso era en Buenos Aires, lo hacen por extensión [sí] a las argentinas, son las menos depresivas del continente. [las eh] O sea que... eh... unos... unas... un 14.6% de las mujeres nada más argentinas solamente sufre de depresión. [ajá] está de entre esa edad, estamos hablando de... [sí] mujeres de sesenta años,[sí] alrededor, no? [mm]

Esta es la manera en la que, aún cuando el entrevistador la conduce a opiniones personales, ella defiende la posición de “fuente experta”, que le fuera asignada.

P. Y vos has verificado personalmente, o tenés la impresión Evangelina de que ésta, este estado anímico, digamos [sí] positivo, de las mujeres de sesenta,...

...

E.... una de las cosas que... nos comentaba eh... la señ... una investigadora del INDEC [ mm] que trabaja... es socióloga especialista [mm] en la sociología del envejecimiento, [mm] eh ella hace una comparación intercensal entre lo que fue ... la tasa de actividad de las mujeres de esa edad en el en 91 [mm] eh... y lo que fue en el 2001, en el último censo [sí]...

El entrevistador ejerce su ‘identidad dominante’ respecto de la interacción, interrumpiendo turnos en cinco ocasiones, guiando a la entrevistada hacia determinados puntos de su relato, pidiendo aclaraciones y conduciéndola a derivar conclusiones desde el ámbito privado, como se ve en la cita anterior, y completando frases de la entrevistada, en momentos en que esta se demora para buscar el término correcto.

E. ... Por ejemplo en Capital casi... la mitad de las mujeres de esa edad...

P. Están activas

E. Están activas,...

...

F.... que en general generalmente es el principal problema por ahí... (de la mujer)

P. [interrupción] y para trabajar... claro

E. Claro...

P. o para cuidar nietos

E. para cuidar nietos...

El entrevistador también proyecta su ‘identidad dominante’ respecto del tema en cuestión, en algunos casos con afirmaciones que permiten el comentario del “experto”, que se advierte en el uso de *terminación media*, a veces atenuando la imposición a través de una *entonación ascendente* en el comentario final



P. Claro, caminan ágiles, no les duele nada, eh... [claro] y están para trabajar sí, sí.

...

P. Claro / también es una cosa de salud, no?

y en otros casos con afirmaciones gramatical y fonológicamente categóricas expresadas sin atenuación alguna y con *tono descendente* y *terminación baja* que cierra la secuencia.

P. Sí, pelo blanco no quiere [sic] tener las señoras y no... y no lo tienen.

...

P. [interrupción] bueno... cuidar nietos es lo que menos hacen, me pareció Evangelina,...

Cuando la entrevistada se ve en situación de disentir con las afirmaciones del entrevistador, lo hace desde una *postura cortés*, utilizando las siguientes estrategias lingüístico-discursivas: al comienzo de su turno muestra *consenso parcial* con un “claro” que presenta *tono descendente* y elongación de la sílaba tónica, con *terminación media* que indica que hay más para decir; modaliza su expresión de disenso a través de: - *atenuadores discursivos* como “quizás”, “digamos”, entre otros, - *repeticiones léxicas*, - *marcadores de duda* con *suspensión en la entonación* que brindan *pausa* que el periodista puede tomar como un *punto de posible transición* y recuperar el rol de hablante como “eh...”, etc., - expresiones de sentido amplio, sin referente claro: “por ahí”, - la terminación de su frase con la forma negativa “no” con *entonación ascendente* que la transforma en interrogación, invitando a su interlocutor a emitir un comentario. Además, utiliza *modalización subjetiva* (Fairclough, 1992), a través de la cual presenta sus dichos como personales, como datos observados sólo por ella y por el/los estudio/s en que están basados sus dichos, abriendo la posibilidad del disenso por parte de su interlocutor.

E. Claro, quizás, eh nosotros lo vemos eh, quizás cuando pensamos en la imagen de una abuela, se nos representa digamos una señora, muy [mm] consagrada a sus nietos, muy dedicada a la familia, a la casa, y por ahí, digamos no porque sean super activas [mm] significa que sean... digamos que dejen de estar dedicadas a sus nietos, a sus abuelos [mm] pero digamos como que que llegan a esa altura de la vida [mm] eh...

....

E. [interrupción] Me parece que que hacen mucho, eh por ahí mucho más que una mujer de cuarenta porque [ah] por lo menos en los casos que que entrevistamos para las notas ninguna era digamos eh... este perfil de por ahí de la abuela medio moderna [ajá] que le dice a los nietos no tengo tiempo [claro] sino que son como una especie de malabarista que se hacen tiempo para todo digamos [claro, claro] eh... van a trabajar, vienen, se organizan van a buscar al nieto [ah...] lo llevan... lo llevan a la plaza porque además disfrutaban profundamente, por lo menos las mujeres que nosotros entrevistamos disfrutaban profundamente de ser abuelas [mm] digamos no?

Luego del cierre de esta entrevista con el cambio de “*alineamiento*” a través del “*small talk*” que se mencionara más arriba y el saludo final, el periodista procede a agregar información nueva –como lo hiciera en la primera entrevista analizada– nuevamente proyectándose como autoridad respecto del tema en ausencia de la ‘fuente experta’ consultada.

P. Evangelina Himitián, destacada periodista de La Nación es la autora del estudio sobre las abuelas modernas, a las cuales las llaman XP, abuelas XP, por el último programa de Windows, porque son grandes chateadoras.

En esta entrevista se observa una lucha de roles ‘dominantes’ respecto del tema en cuestión, ya que si bien el periodista entrevistador presenta a su entrevistada como ‘fuente experta’, no se resigna a la información brindada por ésta delante de la audiencia, y es lingüística y discursivamente dominante en varias oportunidades. La entrevistada tampoco renuncia a su rol de ‘experta’ y también –utilizando una actitud *cortés*– se impone con estrategias de poder lingüístico-discursivas.

La tercera entrevista analizada fue grabada de un programa político de la televisión, en el que un periodista invita a otro para conversar acerca de temas de actualidad y relevancia en el país. Esta entrevista difiere de las dos anteriores respecto de la identidad propia que el entrevistador proyecta en su discurso y de las estrategias utilizadas para dirigirse a la audiencia y así caracterizarla.

En el comienzo del programa, el periodista entrevistador se identifica como ‘presentador informado’ de su entrevistado, dando información dirigida explícitamente a su audiencia. Le habla a la cámara de una manera tan directa, haciendo uso de lo gestual, que lleva a los que lo observan desde sus casas a identificarse como parte de la interacción.

P. ... Tenemos un programa fuerte y polémico. Por ejemplo está Jorge Rial. Quince millones de personas –entre once y quince dicen eh?– miran la televisión todos los días en horario central. Y la guerra se viene...

Desde lo fonológico, esta información con *entonación descendente* y *clave alta* es presentada como nueva e importante, de contraste. La audiencia se proyecta así en el rol de ‘ciudadanos’ de una misma sociedad. Más adelante, después de una breve charla con su entrevistado, a modo de introducción, el periodista se dirige nuevamente a la audiencia, esta vez hablándole como si fuera una sola persona, con la que mantiene una relación de iguales, ‘simétrica’, desde lo interaccional.

P. Bueno, a propósito de Cromañón, yo te quiero hablar de un pequeño Cromañón que sucedió esta semana...

...

P. a nosotros no nos pareció un tema menor y por eso fuimos a hablar con, la mamá de Marcela, con Nora. Mirá.

...

P. ¿Sabés cuál es el problema? En todos los países del mundo pueden suceder cosas como ésta... pero en muy pocos países del mundo, lo que no son serios, no hay ningún responsable.

...

P. ¿Pero sabés cuál es mi miedo? El mismo miedo que tenía Jorge... que dentro de diez años, dentro de nueve años, después de todo el balurdo que se hizo, después de nosotros los medios haciendo “tachín, tachín” con todo esto, no pase absolutamente nada. Entonces sí, vamos a seguir siendo un país de “miércoles”.

La elección de ítemes léxicos que pertenecen al ámbito coloquial, informal y privado refuerza la simetría mencionada, acompañada por los gestos y la dirección de la mirada típicos de una conversación cara a cara. Además, las estrategias de cortesía presentes como el uso de imperativos directos, sin atenuantes de la imposición, reflejan el intercambio entre iguales cercanos.

El saludo inicial entre los interlocutores es informal; se dirigen uno al otro por el primer nombre y el comentario que ambos hacen es también claramente conversacional y coloquial. Las elecciones de vocabulario se condicen con el registro presente desde el comienzo.

P. Jorge, buenas noches, ¿cómo estás?

E. ¿Qué tal, Luis? ¿Cómo andás?

P. ¡Qué guerra! ¿no?

E. Está buena la guerra. Me gusta. Pero hay una guerra para la gilada...

El entrevistador se proyecta como identidad ‘dominante’ sobre su entrevistado, respecto del control de la interacción. Esto es evidente ya que es este primero quien formula las preguntas y guía, a través de éstas, la charla del entrevistado, cambiando abruptamente de temas. La cita que sigue a continuación es parte del inicio del programa en el que trataban el tema de la guerra en la TV.

P. ...¿Vamos a conversar sobre eso?

E. Sí, tengo muchas ganas de hablar.

P. Lo que iba a preguntarte es ¿cómo te pegó Cromañón?

E. Muy mal, como creo que le pegaron a todos [*sic*] Para mí, no es un accidente, para mí fueron casi doscientos homicidios...

...

P. Empecemos por el principio, Jorge. ¿Cómo ves la gestión de Kirchner?

También se encarga de reformular los puntos que considera importantes en el relato de su entrevistado y de pedir aclaraciones.

E. ...viste eh... te digo en algunas cosas de él... tendría que ser menos calentón. No puede hacer un gobierno de choque todo el tiempo peleándose con todos, me parece...

P. [interrupción] Vos sentís que está mal eso...

...

E. ... cuando hizo lo de Shell me pareció exagerado...

P. ¿Exagerado?

El entrevistado responde a los temas propuestos, como se ejemplifica en las citas anteriores, acatando la proyección impuesta de su rol identitario ‘dominante respecto del tema’ y ‘comentarista, opinador’ –clasificación distinta de la de ‘fuente experta’ que se observara en las entrevistas anteriores. El periodista entrevistador lo caracteriza de esta manera cuando se dirige a él en su identidad ‘institucional’ de “hombre de los medios” y usa esta referencia como marco para su pregunta al inicio de la charla.

P. ...Cuando nosotros de vez en cuando nos encontramos, y yo más allá de lo que te veo en pantalla, y te veo bastante, te vi siempre un tipo preocupado por las cosas que pasan en el país, seguís preocupado...

...

P. ... después vamos a hablar de la tele, y de algunas cosas que tienen que ver con tu profesión, y de algunas cosas personales, si no te molesta...

También lo presenta de este modo ante la audiencia.

P. Primero vamos a hablar del Rial que menos conocen. El Rial en serio.

Voz en off. Es el duro del espectáculo y el eterno “cuco” de los famosos, pero además, Jorge Rial siempre mostró sus colmillos de periodista de raza, frente a la realidad del país.

Esta “voz en off” se escucha mientras se ven imágenes de un breve video de presentación que tiene intertextos respecto de la ‘identidad institucional’ del entrevistado, en su ambiente de trabajo.

Acorde con el rol impuesto, el entrevistado modaliza sus dichos discursivamente mediante el recurso de modalidad objetiva (véase cita anterior) “como creo que le pegaron a todos” primero, y subjetiva “para mí...” después. Desde lo fonológico, presenta sus dichos con *entonación descendente*, lo que marca una actitud personal, divergente. Otras frases que demuestran que asume esta identidad son:

E. ... y **siento que** en Cromañón vamos camino a eso. Pero bueno, está Aníbal, que **creo** que es uno de los responsables... pero **tengo miedo**, creo que la impunidad...

Desde lo expuesto, se advierte que el periodista entrevistador proyecta dos identidades diferentes de su persona. Para la audiencia se muestra ‘dominante respecto el tema’, en el rol de ‘presentador informado’ nexa entre su público y el entrevistado, y de ‘fuente de opinión’ ya que por momentos se separa de su entrevistado para hacer comentarios al ciudadano en su casa. Para su entrevistado, se posiciona como en relación de ‘simetría’ respecto del tema, y ‘dominante’ respecto del control de la interacción.

## CONCLUSIÓN

Si bien este es un análisis inicial de las entrevistas, que focaliza en un grupo de características muy acotado, pueden derivarse algunas conclusiones. Entre los tres intercambios analizados, se observan similitudes y diferencias significativas respecto de las proyecciones de identidad del entrevistador y de las estrategias lingüístico discursivas utilizadas para tal fin.

En las tres ocasiones, el periodista principal se proyecta como autoridad ‘dominante’ sobre su entrevistado respecto del control de la interacción. También se manifiesta como autoridad ‘dominante’ sobre la audiencia respecto del tema, cumpliendo el rol de ‘presentador informado’, que presenta a su entrevistado desde lo ‘institucional’ brindando información específica. Las estrategias de presentación varían entre las entrevistas radiales y la televisiva, ya que esta última hace extenso uso de elementos visuales que muestran al entrevistado en su rol institucional.

En cuanto a las diferencias, en las entrevistas radiales el entrevistador también se proyecta como ‘dominante’ respecto del tema frente a su entrevistado, lo que no sucede en la entrevista televisiva. En las primeras, el periodista brinda información durante la charla, que los entrevistados confirman (o no), mientras que en la última, éste solamente opina en función de lo expresado por el entrevistado. La primera entrevista proyecta una identidad de audiencia que ‘busca información’ desde lo ‘institucional’, mientras que en las otras dos, la audiencia es proyectada al ámbito ‘privado’ como ‘buscadores de entretenimiento’ en una, y ‘ciudadanos’ que comparten una misma realidad con los interlocutores en la otra.

La diferencia en el perfilamiento de los entrevistados respecto de la información que brindan en las tres entrevistas analizadas puede deberse a que en la primera, los roles identitarios de los participantes son muy diferentes, ya que el periodista entrevistador establece contacto con un servidor público que sería ‘fuente primaria’ de información, que la torna “objetiva y concreta”; mientras que las dos últimas muestran una charla entre “iguales” ambos periodistas, que brindan información “secundaria” subjetivada por su opinión sobre el tema. Esta diferencia también se manifiesta en la relación que se entabla entre todos los participantes de la interacción, puramente formal e ‘institucional’ en la primera, mientras que en las otras dos, se observa la tensión entre lo ‘privado’ y lo ‘público’ que se mencionara en la introducción de este trabajo.

El extenso uso de estrategias de cortesía por parte de la periodista entrevistada en la segunda conversación, podría responder a su aceptación a participar de la charla sólo como “invitada” en el programa para referirse a un tema muy concreto y específico, del que sabe que su interlocutor conoce, y con el que se ve en situación de divergir en varias oportunidades. Esta no es la situación de la tercera entrevista, en la que Rial presenta su opinión respecto de varios temas de actualidad, y es una de las “estrellas invitadas” que hacen el programa. También, las diferencias en el uso de atenuadores del discurso pueden deberse a características del *habla femenina/masculina*, desde una perspectiva sociolingüística.

El análisis de estas entrevistas puede develar las representaciones ideológicas implícitas en los textos, que tienden a naturalizar y presuponer modelos culturales sobre los que se apoya la coherencia del mensaje. A través de éstas, los periodistas suelen establecer un pacto de sentido con sus entrevistados y con su audiencia, muchas veces imponiendo –desde sus proyecciones– dichos modelos y representaciones como la norma aceptada por todos, y formando grupos a través de la interacción que llevarían a los actores sociales a “pertenecer” o quedar “aislados” de los mismos.

La respuesta y confirmación de todos estos interrogantes y afirmaciones requieren de una investigación mayor que escapa de los alcances de este trabajo.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANTAKI, C. & S. Widdicombe (eds.) (1998) *Identities in Talk*. London: Sage.
- BRAZIL, D. (1997) *The communicative value of intonation in English*. Cambridge: Cambridge University.
- COULTHARD, R. M. (1985) *An Introduction to Discourse Analysis*. (2<sup>nd</sup> ed.) London: Longman.
- FAIRCLOUGH, N. (1989) *Language and Power*. London: Longman.
- FAIRCLOUGH, N. (ed.) (1992) "Critical Language Awareness" en N. FAIRCLOUGH, *Global Capitalism and Critical Awareness of Language*.  
[En línea <http://www.schools.ash.org.au/litweb/norman1.html>]
- FAIRCLOUGH, N. (1992) *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity.
- FAIRCLOUGH, N. (1995) *Media Discourse*. London: Arnold.
- GIL, J. M. (1999) *Introducción a las teorías lingüísticas del siglo XX*. Mar del Plata: Melusina.
- GOFFMAN, E. (1981) *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- HALLIDAY, M. A. K. & C. MATTHIESSEN (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- HARTLEY, J. (1982) *Understanding News*. London: Routledge.
- YUS, F. (2001) "Discourse and Identity" en *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Elsevier Science.

## LA ARGUMENTACIÓN COMO DIÁLOGO

### UNA PERSPECTIVA PARA EL ESTUDIO DISCURSIVO Y LA PRÁCTICA SOCIAL

Laura Mariela Rodríguez

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata | Argentina  
[lacasita@netverk.com.ar](mailto:lacasita@netverk.com.ar)

#### Resumen

Los estudios sobre argumentación han dado lugar a la elaboración de una gran diversidad de teorías y enfoques que dependen de la disciplina desde donde se la analiza, la posición epistemológica del investigador y la naturaleza del problema a tratar. En los últimos años, numerosos y notables filósofos, retóricos y analistas del discurso han considerado a la argumentación como una forma de diálogo en la que las personas intentan establecer un punto de vista a la luz del escepticismo u opiniones diferentes provenientes de la audiencia a la cual está dirigida. El interés por el contexto y las condiciones enunciativas de la argumentación ponen de manifiesto su dimensión dialógica, que se evidencia de modo particular a nivel lingüístico, discursivo y pragmático. En este trabajo se intenta promover una reflexión acerca de los aportes más significativos de la teoría del diálogo en el análisis conceptual de la argumentación. La misma es considerada como fenómeno discursivo y como proceso social. Finalmente, se sugiere que la perspectiva dialógica puede brindar valiosas contribuciones teóricas y prácticas en el campo de la pedagogía y la educación.

Los estudios sobre argumentación han sido abordados desde diversas disciplinas: la filosofía, la lógica informal, la retórica, la psicología social, la lingüística y el análisis del discurso, entre otras. Dentro de estas disciplinas, han surgido teorías y modelos que no solo ponen en relieve distintos aspectos de la argumentación sino que a veces evidencian una fuerte oposición. Las diferencias de las perspectivas existentes están relacionadas con las particularidades de cada campo de estudio pero también dependen en gran medida de la posición epistemológica adoptada con respecto a la naturaleza misma del fenómeno argumentativo.

A pesar de ello, la mayoría de los teóricos coincide en que la argumentación es a la vez un producto y un proceso. Como señala Vignaux (1976: 42), “la argumentación deconstruye, construye, reconstruye, en otros términos, transforma”. En un gran número de casos aparece como el mecanismo social por excelencia que regula la interacción de las relaciones interindividuales o intergrupales. Debido a ello, un punto de partida adecuado para abordar su estudio requiere que se la sitúe en el contexto de las acciones socio-lingüísticas que los sujetos realizan en situaciones de la vida real, y que les permite comprender y actuar sobre el mundo que los rodea.

En los últimos años, el énfasis en la teoría de la argumentación se ha movido en esta dirección. El análisis y la evaluación de los argumentos se realizan a partir de casos reales en situaciones específicas como el debate político, el discurso publicitario o el jurídico. Esto ha conducido a cambios teóricos sustanciales, por ejemplo, en el concepto de

racionalidad. Los analistas ya no se ocupan de evaluar el contenido proposicional de manera aislada para decidir si un argumento es formalmente válido o si es falaz, sino que su interés radica en establecer qué factores contribuyen a que ciertas formas de argumentación sean aceptables en algunos casos e inadmisibles en otros.

Dentro de este contexto, existe una perspectiva para el estudio de la argumentación que la considera como una forma de diálogo en la que los sujetos establecen un acuerdo tácito para razonar conjuntamente y arribar a una conclusión. Este enfoque liga la teoría de la argumentación a los estudios dialógicos, expandiendo aún más el campo de investigación. El objetivo de este trabajo es invitar a una reflexión sobre algunos aportes que puede ofrecer la teoría del diálogo para comprender la naturaleza de la argumentación. La misma será analizada desde dos ángulos: como fenómeno discursivo y como proceso epistemológico.

En primer lugar, mencionaremos dos términos claves que han sido utilizados ampliamente en la literatura, para esclarecer el alcance de los conceptos a los que hacen referencia. En la consideración habitual (en retórica o en la teoría de la argumentación), se denomina “argumentación” a una forma de discurso que tiene la finalidad de alcanzar el asentimiento (o el rechazo) por parte de un interlocutor respecto a la validez (o no) de una afirmación o de una norma, empleando para ello en el proceso de comunicación referencias a afirmaciones o normas que se suponen son admitidas por ambas partes.

La noción de diálogo también merece una consideración especial. En una primera definición, podemos referirnos al diálogo como una forma de uso lingüístico en que se dirigen enunciados a un interlocutor y son contestados. Estos enunciados se emiten intencionalmente y están determinados temática y situacionalmente. Ahora bien, para nuestro propósito, será necesario ampliar la idea que identifica al diálogo con la interacción persona a persona y centrar la atención en los *mecanismos dialógicos* que operan en la argumentación, ya sea en interacciones inmediatas, en discursos escritos, o en la argumentación con uno mismo. Esto implica concebir al diálogo como una noción epistemológica por la cual nuestras acciones solo pueden ser comprendidas en función del trasfondo social desde donde emergen y de las acciones de los otros (Bajtín, 1919).

#### **EL DIÁLOGO EN LA ARGUMENTACIÓN COMO FENÓMENO DISCURSIVO**

El discurso argumentativo está estructurado en proposiciones o tesis que construyen un razonamiento y traduce directa o indirectamente la posición del sujeto mediante aserciones, juicios y críticas. Ahora bien, la argumentación siempre supone una interacción con otro u otros, explícita o implícitamente señalados en el discurso, individualizados o no (un hombre, un grupo, un estado determinado de la opinión pública). La existencia de un auditorio o de un grupo de lectores, es decir, aquellos a quienes va dirigido el mensaje, es lo que le otorga a la argumentación su dimensión dialógica, precisamente porque los argumentos surgen como respuesta a perspectivas diferentes provenientes de los demás, aún cuando dichas perspectivas sean imaginadas o construidas por el propio sujeto, como en el caso de la argumentación con uno mismo.

Como proceso discursivo, la argumentación se desarrolla a través de una negociación entre los participantes, que se manifiesta en dos planos interrelacionados. Por un lado, lo dialógico aparece en el plano del contenido, ya que las ideas del interlocutor con respecto al tema en controversia inciden en el tipo de argumentos ofrecidos por el sujeto; por otro lado, aparece en el plano de la estructura discursiva, en la que se produce una espe-



cie de tensión entre la presentación de argumentos y la refutación de los contra-argumentos.

De lo dicho hasta aquí resulta evidente que la argumentación supone algo más que un simple intercambio dialógico. Es necesario que se distingan al menos dos posiciones opuestas dialécticamente: la del **proponente** y la del **oponente**. El rol del primero es el de establecer un punto de vista en función de los contra-argumentos y del cuestionamiento crítico por parte del auditorio, que toma el rol del oponente. En principio, podríamos creer que el rol del oponente requiere de personas reales que cuestionen la tesis del proponente en una situación inmediata. Sin embargo, para el analista de un discurso, tanto como para el sujeto que lo pronuncia, este rol puede concebirse como una construcción teórica y no necesariamente supone la reunión de los individuos en presencia física. Más aún, en la dinámica de la argumentación práctica, los roles del proponente y el oponente son intercambiables, ya que el interés de quien argumenta no radica en evaluar críticamente la posición del otro sino principalmente en establecer su propio punto de vista.

Habiendo mencionado estas consideraciones generales, podemos centrar nuestra atención en un área específica relacionada con la teoría del diálogo. Charles Hamblin (1970, 1971), lógico australiano que se dedicó a la sistematización de las falacias en la argumentación, fue un pionero en acudir a los estudios dialógicos para analizar los argumentos. Luego de varios sucesores, el filósofo canadiense Douglas Walton realizó uno de los aportes más importantes en los últimos años con lo que él denominó la *Nueva Dialéctica* (1997).

Walton basa su teoría en los conceptos de las máximas conversacionales y las implicaturas desarrollados por Grice. La nueva dialéctica se centra en la noción de que los argumentos y otros movimientos típicos en la argumentación, como la formulación de preguntas, deben ser analizados y evaluados en función de una estructura de diálogo. Para ello, clasifica y describe seis tipos básicos: el diálogo persuasivo, el de averiguación (*inquiry*), el de negociación, el de búsqueda de información (*information-seeking*), el deliberativo y el erístico.

TIPO DE DIÁLOGO	SITUACIÓN INICIAL	FINALIDAD DEL PARTICIPANTE	FINALIDAD DEL DIÁLOGO
Persuasivo	Conflicto de opiniones	Convencer	Resolver o clarificar una cuestión
Averiguación	Necesidad de obtener una prueba	Encontrar una prueba y corroborarla	Confirmar (o rechazar) una hipótesis
Negociación	Conflicto de intereses	Obtener lo que resulte más ventajoso	Hallar una solución conveniente para ambas partes
Búsqueda de información	Necesidad de hallar información	Obtener o brindar información	Intercambiar información
Deliberativo	Dilema o elección práctica	Coordinar acciones y objetivos	Decidir cuál es el mejor curso de acción a seguir
Erístico	Conflicto personal	Descalificar verbalmente al oponente	Revelar el origen del conflicto

Cada tipo de diálogo tiene una finalidad y una modalidad operativa determinada. A partir de ellos, es posible elaborar diferentes esquemas argumentativos y establecer criterios de plausibilidad y de racionalidad para analizar y evaluar el uso de los argumentos. Lo importante en este modelo no es solo el contenido de las proposiciones sino el contexto de diálogo en el que éstas han sido (presuntamente) utilizadas. Un mismo argumento puede ser considerado razonable si se lo evalúa como parte de una estrategia de negociación, mientras que puede resultar falaz si se lo ha utilizado como premisa en una discusión crítica.

Es importante señalar que, según el autor, los tipos de diálogo descriptos funcionan como modelos explicativos y normativos aplicables a toda clase de argumentos y no solamente a los de intercambios conversacionales inmediatos. Es decir, pueden utilizarse para analizar discursos escritos, y funcionan con mayor o menor dificultad en una diversidad de contextos, como en el de la argumentación legal o la discusión científica.

El modelo propuesto por Walton parecería inadecuado para sistematizar ciertas situaciones argumentativas en las que no existe un acuerdo explícito acerca de qué tipo de diálogo se ha entablado. Por ejemplo, la argumentación política es típicamente mixta. Se utiliza el diálogo persuasivo, pero también el de negociación y el erístico (y en varias ocasiones puede incluir diálogo deliberativo y de averiguación). No obstante, cada tipo de diálogo posee una estructura particular, y una vez que un argumento es considerado en función de una determinada estructura, es posible aplicar las técnicas formales correspondientes a ella. Para el analista, esto requiere la articulación de las premisas que permanecen implícitas, y un cuidadoso trabajo de interpretación previo para dilucidar la finalidad de lo expresado en el texto del discurso.

Para quienes se dedican al estudio de la argumentación, el enfoque propuesto en la nueva dialéctica podría resultar significativo en más de un sentido. En primer lugar, la validez y la relevancia de los argumentos surgen del contexto particular de diálogo en el que han sido utilizados. Asimismo, la clasificación de distintos tipos de diálogo argumentativo pone de manifiesto que la finalidad en una argumentación no siempre consiste en imponer una opinión sobre otras. Tal suposición podría arrojar una visión simplista e incluso distorsionada de un fenómeno que reviste mayor complejidad. Por último, el marco dialógico permite reforzar la idea de que argumentar significa hablar y escribir con la plena conciencia de que existen puntos de vista diferentes u opuestos (Leith y Myerson, citados por Graham, 1989). La verdadera argumentación requiere que el sujeto se involucre, ya sea explícita o implícitamente, con otras ideas y voces.

## **EL DIÁLOGO EN LA ARGUMENTACIÓN COMO PROCESO EPISTEMOLÓGICO**

La noción de discurso como diálogo es ampliamente aceptada en retórica y en las ciencias del lenguaje y la comunicación. Sin embargo, no ocurre lo mismo con respecto a la visión de la argumentación. En muchos ámbitos como en la prensa, la radio, la televisión, los debates políticos, la práctica legal e incluso en la tradición educativa, la argumentación es popularmente concebida como una lucha antagónica en la que el sujeto aisladamente presenta una opinión o tesis y la justifica, defendiéndola (y defendiéndose) de la crítica de los demás.

Como señala Michael Mendelson (2002), este modelo de argumentación monológico y erístico está profundamente arraigado a la tradición del racionalismo occidental. Esta tradición se basa en la concepción iluminista del hombre como sujeto objetivo y autó-

nomos que, siguiendo los métodos de la lógica formal, puede alcanzar el conocimiento imparcial de la verdad. De acuerdo con esta visión, el sujeto que argumenta comienza el proceso de razonamiento en soledad, y recién después de haber codificado sus proposiciones, interactúa con sus oponentes para intentar mantener la primacía de su opinión y vencer la de los demás. La concepción secuencial del proceso argumentativo (razonamiento independiente seguido de un ajuste retórico a las circunstancias) subordina el rol relacional inherente a la argumentación y a la vez evoca la metáfora de la confrontación.

En oposición a este modelo racionalista, existen posibilidades alternativas para la práctica argumentativa, con raíces en la pedagogía y el humanismo occidental. La principal de ellas es la tradición conocida como *antilógica* en Grecia Antigua y como *controversia* en Roma. La antilógica moderna asume que en toda cuestión mediada por el discurso social existen varias perspectivas, y que la posición más valiosa y razonable es la que se genera a partir de la interacción ordenada de las divergencias. Las diferencias no son concebidas como un obstáculo, sino como un hecho natural de la vida social. La argumentación, asimismo, es presentada como el tipo de diálogo mediante el cual se produce una adecuada acomodación de las diferencias.

Los orígenes de esta perspectiva retórica se encuentran en la tradición sofística de Atenas y, en particular, en la filosofía de Protágoras, el primer y principal sofista. Su famosa doctrina de que “el hombre es la medida de todas las cosas” valoriza la multiplicidad, la diversidad y la temporalidad en la búsqueda del conocimiento y de la verdad. Dentro de este marco, lo que se considera conocimiento sustancial es, en realidad, siempre factible de ser cuestionado y modificado. La práctica antilógica asume que el conocimiento es multivalente: cualquier posición (logo) con respecto a lo verdadero en una controversia puede ser complementada con una alternativa razonable (un antilogo). Debido a las limitaciones de un logo, la estrategia de la antilógica es lograr el entendimiento a través del intercambio productivo entre posiciones opuestas. En resumen, la característica fundamental de la antilógica contemporánea está basada en el diálogo.

Estas ideas son retomadas en la teoría dialógica moderna por Martin Bauber, Mikhail Bajtín y Hans-Georg Gadamer. Desde su perspectiva, los patrones cognitivos de cada individuo están moldeados por una serie de relaciones que conforman una herencia lingüística, social e histórica. Gadamer denomina a esta herencia “tradición” y argumenta que el formar parte de una tradición no limita la libertad para acceder al conocimiento sino que lo posibilita.

Según el posicionamiento con respecto a su tradición, el hombre interpreta al mundo que lo rodea condicionado por su “historicidad” pero al mismo tiempo lo hace como un agente independiente. Esto sucede debido a que posee una serie de patrones cognitivos y “prejuicios” que le son únicos. A través del diálogo, el hombre toma conciencia de su parcialidad y puede extender sus horizontes. Gadamer apela al antiguo principio socrático de que para comprender un tema, el sujeto debe comenzar por asumir que existen aspectos sobre el mismo que no conoce. El conocimiento se logra, precisamente, al considerar lo opuesto, y es una experiencia en la que participan otros sujetos, más que un producto que se adquiere en soledad.

Del mismo modo, Bauber sostiene que el mayor crecimiento del hombre no se logra a través de la relación consigo mismo sino en la que establece con otros seres. La noción de identidad personal cobra así una dimensión interpersonal: el sujeto se define como tal a partir de su vínculo con los demás y mediante un proceso de interacción. Trasladado al plano de la argumentación, esto significa que a medida que van construyendo el discurso, los sujetos revisan sus propias creencias y pueden construir nuevos

significados al confrontarlas con las de los demás. En más de una ocasión, la argumentación promueve el surgimiento de nuevas preguntas más que la confirmación de las certezas de quienes participan en ella. Esto es precisamente lo que favorece el aprendizaje, la adquisición y el avance del conocimiento.

Para resumir, podríamos decir que en un auténtico intercambio dialógico (en el sentido bajtiniano), la posición y las presunciones de quienes argumentan quedan expuestas a la contestación crítica. En otras palabras, presentar un argumento equivale a hacer una pregunta y abrir la posibilidad de cambiar de parecer en respuesta a una alternativa más válida. Este enfoque, por lo tanto, promueve una distribución multilateral de énfasis, responsabilidad y respeto. Ahora bien, el compromiso y el respeto por el otro no significan aceptar o estar de acuerdo con sus argumentos. Cada individuo es libre para rechazar una opinión diferente sin por ello desestimar la relación con las otras personas.

### REFLEXIÓN FINAL

Para concluir, podemos decir que la argumentación práctica no es solo una “cuestión de conocimiento” sino una reconstrucción del mundo a través de la dinámica del discurso. El enfoque dialógico se convierte así en una fuerte herramienta conceptual para comprender su naturaleza, así como también para guiar la práctica pedagógica en diversos contextos de enseñanza y aprendizaje.

A nivel discursivo, el modelo dialógico presentado por Walton ofrece convenientes criterios operacionales para analizar y evaluar una gran cantidad de textos argumentativos de la vida real. Esto, sin embargo, no significa que se lo pueda aplicar para comprender el funcionamiento de los procesos mentales que intervienen en la argumentación, lo que natural, ya que no fue diseñado para ello. Debemos recordar que los criterios para argumentar que utilizan la mayoría de las personas en la vida práctica no derivan de ningún esquema teórico sino de las costumbres del lugar, los valores de la comunidad y la disciplina o la situación en la que se encuentran. Más allá del poder explicativo de los esquemas, los modos de argumentar se aprenden y adquieren a través de la observación y la experiencia.

Precisamente por tratarse de una experiencia, la argumentación desde una perspectiva dialógica se convierte en un marco teórico valioso, especialmente para quienes y estudian y enseñan este tipo de estrategia discursiva. Los alumnos son ciudadanos públicos, con una vida privada y un futuro horizonte profesional y/o laboral. La capacidad para emitir juicios y argumentar en distintas situaciones se vuelve vital para su crecimiento personal. Al promover la multiplicidad, este enfoque está en sintonía con el pluralismo que caracteriza a nuestra época y promueve un modo enriquecedor de desarrollar el pensamiento crítico y actuar en sociedad.

### BIBLIOGRAFÍA

- GRAHAM, J. (2001) *Student Beliefs and the Teaching of Argument*. University of Victoria.
- LEITAO, S. Analyzing Changes in View During Argumentation: A Quest for Method 2001. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal, 2 (3). <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-01/3-01leitao-e.htm>]
- MALPAS, J. (2003) “Hans-Georg Gadamer”, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Edward N. Zalta (ed.) [en línea] <http://plato.stanford.edu/archives/fall2003/entries/gadamer/>.

- MENDELSON, M. (2002) *Many Sides: A Protagorean Approach to the Theory, Practice, and Pedagogy of Argument*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- WALTON, D. (1998) *The New Dialectic: Conversational Contexts of Argument*, Toronto, University of Toronto.  
[En línea <http://www.utppublishing.com/detail.asp?titleID=1646>]
- WALTON, D. (2004) *A New Dialectical Theory of Explanation*. *Philosophical Explorations*, vol. 7 n° 1, pp. 71-89.  
[En línea <http://iowinnipeg.ca/~walton/papersin pdf/04dialecticalExplanation.pdf>]
- WALTON, D. (2003) *Argumentation Schemes in Argument-as-Process and Argument-as-Product*. *Proceedings of the Conference Celebrating Informal Logic @25*, Windsor, Ontario.  
[En línea <http://iowinnipeg.ca/~walton/papersin pdf/il2003.pdf>]
- WALTON, D. (2000) *The Place of Dialogue Theory in Logic, Computer Science and Communication Studies*. *Synthese: an International Journal for Epistemology, Logic and Philosophy of Science*, vol. 123. pp. 327-346.  
[En línea <http://iowinnipeg.ca/~walton/papersin pdf/00placedial.pdf>]
- WALTON, D. (1999) *The New Dialectic: A Method of Evaluating an Argument Used for Some Purpose in a Given Case*. *ProtoSociology: An International Journal of Interdisciplinary Research*, vol. 13, pp. 70-91.  
[En línea <http://iowinnipeg.ca/~walton/papersin pdf/99newdial.pdf>]
- VIGNAUX, G. (1986) *La Argumentación, Ensayo de Lógica Discursiva*, Buenos Aires.

## LA INTERACCIÓN MAESTRA NIÑOS Y EL DESARROLLO DE CONCEPTOS EN EL JARDÍN DE INFANTES

Celia Renata Rosemberg

CONICET | Facultad e Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires | Argentina  
[crosem@fibertel.com.ar](mailto:crosem@fibertel.com.ar)

### Resumen

En el presente trabajo se analiza el intercambio maestra - niños en clases de jardín de infantes con el objeto de identificar y describir las estrategias discursivas de las maestras que retoman emisiones previas de los niños con el objeto de clarificar y delimitar los conceptos que están representados. Este objetivo se halla fundamentado teóricamente por la convergencia actual (Frawley, 1997) de las teorías socioculturales de la enseñanza y el aprendizaje (Vygotsky, 1964, 1978, Bruner, 1977, 1986; Rogoff, 1993; Wertsch, 1991, 1998; Nelson, 1996; del Río y Álvarez, 2000) con los desarrollos de la psicología cognitiva (Van Dijk, 1993, 1997; Kintsch, 1998; Erickson y Kintsch, 1995) desde cuya perspectiva el discurso adquiere un rol fundamental en el desarrollo cognitivo (Nelson, 1996). El corpus de datos que se analiza consiste en 90 situaciones de intercambio maestra - niños que tuvieron lugar en 7 salas de 4 y 5 años de jardines de infantes comunitarios ubicados en barrios urbano marginales del conurbano de Buenos Aires. El análisis realizado siguiendo un procedimiento cualitativo, el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991), permitió identificar y describir las diversas formas en que las maestras realizan reconceptualizaciones de la información proporcionada por los niños de un modo que los conduce a la progresiva explicitación –definición y caracterización– de conceptos que subyacen a palabras que usan pero con un significado limitado y al desarrollo de una mayor diferenciación e integración entre conceptos, desarrollo que promueve los procesos de generalización y la construcción de las taxonomías jerárquicas.

### 1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se analiza el intercambio maestra - niños en clases de jardín de infantes con el objeto de identificar y describir las estrategias discursivas de las maestras que retoman emisiones previas de los niños y las reformulan introduciendo cambios en los conceptos representados en las emisiones infantiles. Este objetivo se halla fundamentado teóricamente en el marco de la convergencia actual (Frawley, 1997) de las teorías socioculturales de la enseñanza y el aprendizaje (Vygotsky, 1964, 1978, Bruner, 1977, 1986; Rogoff, 1993; Wertsch, 1991, 1998; Nelson, 1996; del Río y Álvarez, 2000) con los desarrollos de la psicología cognitiva (Van Dijk, 1993, 1997; Kintsch, 1998; Erickson y Kintsch, 1995) desde cuya perspectiva el lenguaje adquiere un rol fundamental en la cognición humana (Nelson, 1996). La adquisición de conceptos constituye precisamente uno de los aspectos del desarrollo infantil en los que resulta evidente la relación entre lenguaje y cognición. Desde este marco se asume que el lenguaje en la textura de la interacción social contribuye al proceso de elaboración conceptual que los niños llevan a cabo en su desarrollo.

Las investigaciones de Mandler y colaboradores (Mandler, Bauer y McDonough, 1991; Mandler y McDonougj, 1993 y Mandler, 2000) mostraron que el desarrollo con-

ceptual se inicia muy tempranamente, mucho antes de que el lenguaje surja como un medio de representación. En efecto, ya a los 7 u 8 meses los bebés responden de modo selectivo a instancias de categorías tales como animado e inanimado. Estas categorías globales representan los primeros pasos de los niños en su búsqueda de significado, sus primeros intentos de hallar sentido en el mundo que los rodea. La base abstracta de estas categorías involucra el papel que los objetos tienen en la situación: los objetos animados no cumplen en los eventos cotidianos las mismas funciones que los objetos inanimados. Los niños intentan comprender estos eventos que conforman su entorno físico y social para poder predecir los sucesos y participar en ellos (Nelson, 1996).

A partir de su participación en estas situaciones, las primeras categorías globales que los niños han construido comienzan a diferenciarse en torno a los tipos de funciones específicas que los objetos cumplen en los eventos. Aunque, en estos conceptos de nivel básico la función se halla correlacionada con características perceptivas (Rosch, Mervis, Gray, Johnson y Boyes-Braem, 1976; Lucariello, Kyratzis y Nelson, 1992; Markman, 2001; Liu, Michnick, Golinkoff y Sack, 2001), prima la relación funcional del objeto en el marco de la representación completa de ese contexto de actividad, de ese evento (Nelson y Ware, 2000). El modo en el que los adultos emplean las palabras para indicar los objetos refina y reorganiza estos primeros conceptos que los niños han formado. El niño comienza a usar el lenguaje, puede asignarles nombres, establecer entre ellos relaciones espacio - temporales, temáticas y funcionales (Lucariello, Kyratzis y Nelson, 1992) e integrarlos en una representación mental del evento o guión (Nelson, 1996).

A medida que los niños interactúan con los adultos y, conjuntamente con ellos, hacen uso del lenguaje para referirse a los objetos, las categorías inicialmente incluidas en los eventos son extraídas de su límite contextual original, son generalizadas y reintegradas en sistemas de nivel superior, en taxonomías basadas en funciones abstractas. La lógica de las relaciones de inclusión propia de las taxonomías no es evidente en las clasificaciones del mundo real sino que es el resultado de una abstracción simbólica que tiene realidad lingüística y no experiencial. De ahí que la construcción de estas categorías dependa fundamentalmente de la interacción con los adultos, sea por ello más tardía (Rosch, Mervis, Gray, Johnson y Boyes-Braem, 1976) y, probablemente más sensible al habla de los adultos con los que los niños interactúan.

El habla de los adultos en su interacción con los niños en el contexto de sus hogares ha sido fundamentalmente estudiada con relación al desarrollo lingüístico de los niños. Las investigaciones de Snow (1972; 1983), Bruner (1973; 1977) y Nelson, 1977) mostraron que no es la interacción “per se” aquello que incide positivamente en el desarrollo sino determinadas estrategias de interacción que promueven la comprensión entre el niño y su madre. En la matriz de aprendizaje que constituye el diálogo, el adulto produce enunciados semánticamente contingentes que retoman el tópico del comentario previo del niño, se sintonizan a su discurso y, de ese modo, facilitan la creación de un contexto de comprensión compartida. Entre estos enunciados, que adquieren distintas formas según su uso estratégico, se ha atendido especialmente, debido a su impacto sobre la adquisición de estructuras sintácticas, a las expansiones que realizan las madres de las producciones infantiles así como también a las reestructuraciones que mantienen el tópico del enunciado del niño pero introducen cambios estructurales –sujeto, verbo, objeto. Tanto las expansiones como las reestructuraciones representan un ajuste discursivo en el habla adulta y proveen al niño de nueva información que éste puede, en el marco de comprensión compartida, codificar en relación con su propia emisión (Brown y Bellugi, 1964; Cazden, 1972; Nelson, Carskaddon y Bonvillian, 1973; Nelson, 1977; Snow y Ferguson, 1977; Nelson, 1981).

Los estudios de la conversación en el aula como matriz de los aprendizajes, en consonancia con los estudios realizados en el medio familiar, han identificado en las estrategias de las maestras este procedimiento común consistente en retomar, expandir y reformular las emisiones de los niños. Pero en el marco escolar el impacto de estas estrategias ha sido analizado principalmente, con relación al proceso de elaboración de conocimientos. En este sentido, Lemke (1997) observa en el habla de las maestras cierto tipo de expresiones semánticamente contingentes a las que denomina contextualizaciones retroactivas. La recontextualización –retomar lo que dice el niño, reformularlo e incluirlo en otro contexto– puede, según Lemke, constituir una estrategia interaccional de tipo general para continuar con el desarrollo temático del diálogo; es decir, permite la evolución y el desplazamiento de los tópicos en el discurso del aula.

Asimismo, Sánchez, Rosales y Suárez (1999), Del Río, Sánchez y García (2000) y Sánchez (2001) al analizar la participación relativa del maestro y de los niños en la elaboración de los contenidos proposicionales que se hacen públicos en la interacción identifican estrategias similares por medio de las cuales los maestros retoman la información proporcionada por los alumnos para cooperar con ellos en la elaboración del conocimiento.

Por su parte, Rosemberg y Borzone (2001) han mostrado que estas estrategias de “tejido” de la intervención del maestro en base a la información proporcionada en la emisión del niño pueden adoptar dos direcciones complementarias: una que tiende a “acercar” los conocimientos nuevos por medio de estrategias de contextualización que crean instancias intermedias de representación para ligarlos a los conceptos construidos por los niños en experiencias directas y otra tendiente a descontextualizar los conceptos espontáneos de los niños “alejando” su pensamiento del entorno inmediato.

Aún cuando en el trabajo mencionado, Rosemberg y Borzone han comenzado en forma más específica a atender a cómo los maestros retoman en sus intervenciones los conceptos presentados por los niños, no han realizado un análisis detallado de las características que pueden adoptar las reconceptualizaciones. En el presente trabajo se identifican en intercambios lingüísticos que tienen lugar en aulas de jardín de infantes, las estrategias de las maestras que retoman emisiones de los niños y las reformulan conceptualmente con el objeto de analizar la contribución de estas estrategias al proceso de diferenciación, generalización e integración de los conceptos que los niños tienen que realizar para progresar en el proceso de elaboración conceptual.

## 2. METODOLOGÍA

**Sujetos:** las situaciones de intercambio entre niños y maestros que se analizan en el trabajo tuvieron lugar en 6 grupos de jardín de infantes, salas de 3, 4 y 5 años que pertenecen a una red de educación complementaria<sup>1</sup> que desarrolla su acción en barrios suburbanos marginales del conurbano de la provincia de Buenos Aires.

**Procedimientos de recolección de la información empírica:** el corpus de datos que se analizó está conformado por 90 situaciones de enseñanza. Para la obtención del corpus, las maestras a cargo de los grupos de niños fueron visitadas en forma quincenal. Todas las situaciones fueron grabadas y luego transcritas.

**Procedimientos para el análisis de la información empírica:** en el contexto de las situaciones de intercambio el foco del análisis se concentró en las estrategias por medio

---

<sup>1</sup> Los jardines, cuyas clases se analizan en este trabajo, son parte de la Red de Apoyo Escolar, una asociación civil sin fines de lucro de la periferia de la provincia de Buenos Aires.



de las cuales las maestras retomaban y reconceptualizaban la información proporcionada por los niños. Siguiendo un procedimiento cualitativo, el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991), se identificaron 140 casos de estas estrategias y se describieron las diversas formas en que estas estrategias se concretizaban en la interacción con los niños.

### 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN PRELIMINARES

Los intercambios lingüísticos registrados tuvieron lugar durante el desarrollo de distintas actividades compartidas por la maestra y los niños: juegos simbólicos, relatos de experiencias personales, reconstrucciones de cuentos en colaboración y situaciones de adivinanzas. En estos intercambios se identificaron numerosas intervenciones de las maestras que retoman emisiones previas de los niños y realizan en base a ellas inferencias que conllevan distintas formas de reformulación de los conceptos representados en las emisiones infantiles. En el marco de la comprensión compartida que implica la realización de la actividad, las maestras introducen alteraciones conceptuales a las emisiones previas de los niños. La contigüidad entre la emisión adulta y la emisión infantil puede facilitar el procesamiento de la información nueva por parte del niño y, de ese modo, contribuir tanto a su desarrollo cognitivo como a su desarrollo lingüístico.

En algunas intervenciones las maestras ofrecen a los niños palabras para nombrar objetos respecto de los cuales ellos ya poseen una representación conceptual prelingüística. Como se observa a continuación, en estas intervenciones las maestras recuperan la representación subyacente en la emisión del niño y mediante una estrategia de lexicalización la explicitan lingüísticamente con el término apropiado.

- (1) Los niños y la maestra juegan a pasear en tren (arman un tren con las sillas de la sala)

N: una parte de un tren

M: claro, un vagón. Es un vagón de un tren

- (2) M: pero, ¿con qué prepararon esas estrellitas?

N: con la cosa de estrellita

M: ¿qué son las cosas de estrellitas?

N: esas cositas que se marcan.

M: moldes se llaman esos

N: moldes

M: que sirven para marcar y cortar ¿no?, ¿usaron moldes?

- (3) Los niños y la maestra planifican el juego en rincones

N: el de las vacas, las gallinas

M: se llama la granja

- (4) Los niños y la maestra realizan el intercambio posterior al juego en rincones

N: le pegué a un cocodrilo con un....

M: con el remo

N: con el remo a un cocodrilo

Mientras que en los ejemplos 1 a 3 la maestra lexicaliza recurriendo a pistas conceptuales presentes en la emisión del niño, en el ejemplo 4 la maestra puede lexicalizar porque ha estado presente en el evento –juego– que el niño narra.

En estos ejemplos, al retomar las intervenciones infantiles, las maestras proporcionan un término que responde en mayor medida a las características de la situación comunicativa con mayor precisión. Resulta interesante el hecho de que en muchas de las intervenciones las maestras cuestionan la lexicalización infantil y le ofrecen al niño una alternativa pero sin una corrección explícita.

(5) Los niños y la maestra relatan experiencias personales

N: y le ponemos víboras

M: ¿víboras o lombrices?

N: lombrices

M: lombrices

N: las lombrices son chiquitas

(6) M: vos estabas corriendo y tu mamá, ¿con qué se lastimó?

N: con la luz

M: ¿con la luz? ¿con la lamparita?

(7) N: hacen globos

M: ¿hacen globos? Inflan globos

En algunas ocasiones, las maestras introducen las alteraciones conceptuales en el molde estructural de la emisión del niño. El isomorfismo entre ambas emisiones puede facilitar el procesamiento de las diferencias conceptuales por parte del niño.

(8) Los niños y la maestra relatan experiencias personales

N: me ponía debajo de la mesa

M: te escondías debajo de la mesa

(9) N: a mi hermanito lo tenía a upa y se iba para el otro lado... entonces yo le digo “no, vení” y se me iba más lejos.

M: ya anda haciendo travesuras, se escapa.

Por medio de estas intervenciones las maestras colaboran con los niños en la creación de estructuras conceptuales que van más allá de lo que ofrece la estructura perceptiva del mundo. Los niños reorganizan y rerrepresentan su experiencia en un nuevo modo representacional culturalmente compartido. Este proceso de elaboración que tiene lugar en la interacción con las maestras conlleva el desarrollo lingüístico de los niños –léxico y fonológico– y, simultáneamente y en interacción con éste, el desarrollo cognitivo, en tanto se los guía a una progresiva explicitación –definición y caracterización– de conceptos que usan pero con un significado limitado.

A pesar de que los resultados de diversos trabajos sobre aprendizaje conceptual (Mandler y McDonough, 1993; Slotsky, Fen Lo y Fisher, 2001; Welder y Graham, 2001

Deak, Ray y Dic, 2002;) no son concluyentes en la identificación de aquellos factores que inciden en mayor medida en la adquisición –las características perceptivas del objeto, su papel en una organización funcional o el nombre lingüístico del objeto–, la interacción verbal constituye la matriz en la cual los niños progresivamente van accediendo a estas distintas dimensiones conceptuales

(10) La maestra y los niños conversan en forma previa a la lectura de un cuento.

M: ¿qué es una arruga?

N: una pluma

N: una ruga que se lleva a los autos

M: no, eso es una grúa, una arruga, ¿qué es?

N: lo que usan los viejos

M: cuando nos ponemos viejos se nos hacen arrugas en la piel. Ven estas rayitas en la piel, se nos hacen arrugas ¿ustedes tienen abuelos?

N: mi abuela tiene toda verrugas.

M: tu abuela tiene arrugas, arrugas, verrugas es otra cosa.

N: arrugas

Como se observa en el intercambio la adquisición de vocabulario –forma lingüística y significado conceptual- conlleva considerables esfuerzos para los niños: tienen que fijar la estructura fonológica de la palabra, diferenciándola de otras y tienen que establecer una correspondencia entre esta forma y un significado que involucra relaciones funcionales de ese concepto con otros –arruga, viejo– y su apariencia perceptiva –rayitas en la piel. El hecho de que los niños tiendan luego de estas secuencias a repetir la palabra puede ser un indicador de que la interacción ha implicado aprendizaje, ha implicado un cambio en las capacidades del niño para representarse el mundo

Cuando las maestras contribuyen al proceso de definición conceptual ponen en juego todo el poder analítico del lenguaje (Nelson, 1996), toda la potencialidad de este instrumento para segmentar la experiencia y para refinar los límites de las categorías conceptuales. En este proceso realizan distintas operaciones de reformulación: establecen relaciones de equivalencia entre el concepto presentado por el niño y un sinónimo, enumeran características perceptivas del concepto, señalan su función, establecen relaciones con otros conceptos de igual y de diferente orden jerárquico.

(11) Los niños y la maestra están mirando una lámina de animales

N: un loro

N: un pajarito

M: es un pájaro, muy bien. ¿Es grande?

N: no, chiquito

M: es chiquito pero el pico es largo. Tiene un pico que es largo porque le sirve para comer adentro de las flores. El otro día vimos cómo se llamaba: colibrí

N: colibrí

En el ejemplo presentado se observa primero cómo la maestra se refiere al concepto empleando una categoría básica –es un pájaro-. Continúa con el proceso de definición focalizándose en las propiedades perceptivas de la categoría de pájaro de la que se trata y, atendiendo a la relación parte-todo que se da entre el pájaro y su pico, expande la información

proporcionada por el niño sobre el tamaño –es chiquito pero el pico es largo... –. Esta información perceptiva se articula en la misma emisión con información funcional –...porque le sirve para comer adentro de las flores– y establece, de ese modo, relaciones temáticas entre los conceptos –colibrí, pico y flores–. La efectividad de estas estrategias que operan simultáneamente con diferentes tipos de información reside en que, como sostiene Markman (2001) las representaciones funcionales y perceptivas deben trabajar conjuntamente para que el sistema cognitivo use las categorías efectivamente.

En el siguiente fragmento de intercambio la maestra describe otros pájaros apoyándose estratégicamente en la descripción previa del colibrí.

(12) M: ¿cómo son los picos?

N: largos

N: grandes

N: gordos

M: gordos, son grandes, son gruesos, ¿son como el del colibrí?

N: no

M: no, el del colibrí es más finito y es más largo y los picos del loro y del tucán no son más finitos son más gruesos.

En la secuencia de intervenciones presentada, la maestra reconceptualiza las características del pico del tucán y del loro descritas por los niños. Aún cuando la propiedad que enfatiza la maestra difiera sutilmente de aquellas mencionadas por los niños –gordo, grande–, al retomarlas, las acepta y, al presentar en forma contigua un término que considera un descriptor más apropiado –grueso–, se vale de una estrategia de yuxtaposición para sumar otro rasgo semántico. La yuxtaposición permite establecer la equivalencia temática de expresiones, aún cuando no sean sinónimos (Lemke, 1990). La presentación contigua de las palabras permite que los niños puedan inferir más fácilmente las similitudes y diferencias entre ellas.

La comparación posterior entre el pico grueso de estos dos pájaros y el pico del colibrí y el señalamiento de las diferencias entre ellos resulta relevante para la delimitación en las estructuras conceptuales de los niños –el vínculo entre la categoría básica pájaro y los conceptos subordinados colibrí, tucán y loro. En efecto, como sostiene Boroditsky (2002), la comparación entre objetos que presentan características disímiles agudiza las diferencias entre ellos y conduce al establecimiento de límites conceptuales definidos y a la conformación de nuevas categorías separadas que segmentan el mundo.

Este proceso de construcción conceptual en colaboración con las maestras tiene lugar en muchas ocasiones en las que las maestras conversan acerca de objetos vinculados por un tema. Así por ejemplo, los siguientes fragmentos son parte de una conversación acerca del mundo de las brujas.

(13) M.: ¿qué es esto...esto negro de acá?

N.: una olla.

M.: una olla, o caldero, a veces le dicen caldero. ¿Y para qué lo usan las brujas?

...

N.: ... hacen magia.

M.: claro, es para hacer magia. Preparan pociones mágicas. Las pociones se toman o se tiran arriba de la gente para hacerles magia o brujería, si? Todas las brujas tienen su caldero o su olla para preparar sus qué?

N.: su magia.

.....

M.: ¿Qué habrá en este libro si es el libro de una bruja?

N.: es el libro de la bruja Berta.

M.: ¿qué tendrá escrito ahí adentro?

N.: brujerías.

M.: brujerías, hechizos para hacer magia. Se acuerdan cómo decía la bruja...de “La bruja...mala y el brujo bueno”, que decía, machi baxi, perro puerro, que esta niña se convierta

.....

N.: pájaros.

M.: negros. Cuervos. Hay unos pájaros que se llaman cuervos.

.....

N.: lechuzas.

M.: lechuzas o búhos. Porque los búhos y las lechuzas siempre andan de noche.

N.: porque son parecidas.

M.: y estos negros que yo les decía antes se llaman cuervos.

N.: cuervos.

En los fragmentos presentados tiene lugar un trabajo conceptual intenso: la maestra pone en juego estrategias para definir los objetos por su función específica (ollas para preparar pociones mágicas, hechizos brujerías); proporciona sinónimos (calderos); establece relaciones entre los diferentes objetos (las pociones, que se hacen en las ollas, se toman o se tiran arriba de la gente para hacerles brujería). Ejemplificando con casos particulares, diferencia esos objetos de otros similares: los libros de brujas son distintos de los comunes (son libros de magia)- y explícita esta característica en dos pasos: 1) define cómo se hace magia (con hechizos) y 2) ejemplifica con el caso particular de un hechizo que se menciona en uno de los cuentos leídos (“Maxi, baxi puerro...”). Asimismo, la maestra trabaja implícitamente algunas relaciones entre categorías básicas y subordinadas (N: pájaro negro M: pájaro negro - cuervo, unos pájaros que se llaman cuervos) y proporciona otras características distintivas de otros tipos de pájaros (búhos, lechuzas, siempre andan a la noche). De ese modo, contribuye a que los niños vayan redefiniendo esa categoría básica particular (pájaros).

Estos procesos de diferenciación e integración conducen a los niños a la construcción de las taxonomías jerárquicas. En el ejemplo que sigue. Se observa como el intercambio se constituye en una matriz para estos procesos.

(14) Antes de la lectura de un cuento los niños y la maestra conversan acerca de las frutas

N: uvas...frutas

N: uvas

M: diferentes frutas...son comida...¿qué frutas conocen ustedes?

N: frutas yo

N: uva

N: banana

Como se observa en el ejemplo, la maestra relaciona la categoría uvas (categoría subordinada) con las frutas (categoría básica) y con el concepto de comida (categoría superordinada). Implícitamente establece relaciones de inclusión jerárquica entre ellas. Es necesario tener presente que si bien los niños mencionan tanto la categoría subordinada –uvas– como la categoría básica –frutas– es posible que no comprendan la relación jerárquica entre ellas. En efecto, como sostienen Lucariello, Kyratzis y Nelson (1993) en un principio estos términos pueden emplearse en una relación coordinada, mencionando categorías generales como nombres alternativos a categorías subordinadas cuyo nombre desconocen.

Aún cuando los procesos de diferenciación e integración que conducen a los niños a la construcción de las taxonomías jerárquicas son complejos y se prolonga durante los años escolares, el proceso de conectar términos con categorías y de relacionar las categorías entre sí se inicia tempranamente. De ahí que las maestras que generan rutinas, al enfatizar la estructura inclusiva de las jerarquías conceptuales, dan lugar a experiencias que pueden dar cuenta de las diferencias en desarrollo conceptual registradas entre los niños de escuela primaria.

#### 4. BIBLIOGRAFÍA

- BORODITSY, L. (2002) Comparison and the development of knowledge.
- BROWN y BELLUGI (1964) "Three processes in the child's acquisition of syntax". *Harvard Educational Review*, 34, 133 -151.
- BRUNER, J. (1973) "Learning how to do things with words". En J. BRUNER y A. GARTON (eds.) *Human growth and development*. Oxford: Clarendon.
- BRUNER, J. (1977) "Early social interaction and language development". En H. R. SCHAFFER (ed.) *Studies in mother - child interaction*. Londres: Academic Press.
- BRUNER, J. (1986) *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- CAZDEN, C. (1972) *Child language and education*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- DEÁK, G. O., S. D. RAY y A. D. PICK (2002) "Matching and naming objects by shape and function: age and context effects in preschool children". *Developmental Psychology*, 503-518.
- DEL RÍO, P. y A. ÁLVAREZ (2001). "From activity to directivity. The question of involvement in education". *Learning for life in the 21st Century: Sociocultural perspectives on the future of education*. G. Well and G. Claxton. Oxford: Blackwell.
- DEL RÍO, I., E. SANCHEZ y R. GARCÍA (2000) "Análisis de la interacción maestro-alumnos durante la resolución de problemas aritméticos". *Cultura y Educación*, 17/18, 41-61.
- FRAWLEY, W. (1997) "Vygotsky and cognitive science. Language and the unification of the social and computational mind". Cambridge: Harvard University.
- GLASER, B. y A. STRAUSS (1967) *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- LEMKE, J. (1997) *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.
- KINTSCH, W. (1998) *Comprehension. A paradigm for cognition* Cambridge: Cambridge University.
- LIU, J., R. MICHNICK GOLINKOFF y K. SACK (2001) "One cow does not an animal make: young children can extend novel words at the superordinate level". *Child Development*, 72, 6, 1674-1694.
- LUCARIELLO, J., A. KYRATZIS y K. NELSON (1992) "Taxonomic knowledge: What kind and when". *Child development*, 13: 272-282.
- MANDLER, J. M. y L. MCDONOUGH (1993) "Concept formation in infancy". *Cognitive Development*, 8, 291-319.
- MANDLER, J. M., P. BAUER y L. MCDONOUGH (1991) "Separating the sheeps from the goats: differentiating global categories". *Cognitive Psychology*, 23, 263-298.
- MANDLER, J. M. (2000) "Perceptual and conceptual process in infancy". *Journal of cognition and development*, 1, 3-36.

- NELSON, K. CARSKADDON y BONVILLIAN (1973) "Syntax acquisition: Impact of experimental variation in adult verbal interaction with the child". *Child Development*, 44, 497-504.
- NELSON (1977) "Facilitating children's syntax acquisition". *Developmental Psychology*, 13, 101-107.
- NELSON, K. (1981) "Acquisition of words by first language learners". En H. WINITS (ed.) *Native language and foreign language acquisition*. New York: New York Academy of Sciences.
- NELSON, K. (1996) *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University.
- NELSON, K. y A. WARE (2000) "The reemergence of function". En M. BOWERMAN y S. LEVINSON (eds.) *Language and cognitive development* Cambridge: Cambridge University.
- ROGOFF, B. (1993) *Aprendices del pensamiento* Barcelona: Paidós.
- ROSCH, E. H., C. B. MERVIS, W. D. GRAY, D. M. JOHNSON, y P. BOYES-BRAEM (1976) "Basic objects in natural categories". *Cognitive Psychology*, 8: 382-439.
- ROSEMBERG, C. R. y A. M. BORZONE (2001) "La enseñanza a través del discurso: estrategias de contextualización y descontextualización de significados". *Cultura y Educación*, 13 (4), 407-424.
- SÁNCHEZ, E., J. ROSALES y S. SUÁREZ (1999) "Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer". *Cultura y Educación*, 14/15, 71-89.
- SÁNCHEZ, E. (2001) Ayudando a ayudar: el reto de la investigación educativa, *Cultura y Educación*, 13, 3, 249-266.
- SLOUTSKY, V. M., Y. FEN LO y A. V. FISHER (2001) "How much does a shared name make things similar? Linguistic labels, similarity, and the development of inductive inference". *Child Development*, 72, 6, 1695-1709.
- SNOW, C. E. (1972) "Mothers speech to children learning language". *Child Development*, 43.
- SNOW, C. E. y C. A. FERGUSON (1977) *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University.
- SNOW, C. E. (1983) "Literacy and language: relationships during the preschool years". *Harvard Educational Review*, 53, 2.
- STRAUSS, A. y J. CORBIN (1991) *Basics of cualitative research. Grounded theory . Procedures and technics* London: Sage.
- VYGOTSKY, L. S. (1964) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.
- VYGOTSKY, L. S. (1978) *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University.
- WELDER, A. N. y S. A. GRAHAM (2001) "The influence of shape similarity and shared labels on infants' inductive inferences about nonobvious object properties". *Child Development*, 72, 6, 1653-1673.

## DIÁLOGO E INTER DISCURSO ENTRE ROLAND BARTHES Y EUCLIDES DA CUNHA

Andreia Rosmaninho

Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie | Brasil  
[dreka.rosmaninho@mackenzie.com.br](mailto:dreka.rosmaninho@mackenzie.com.br)

### Resumen

Este estudio proviene de la materialidad de los textos *La Cámara Clara*, por Roland Barthes, y *Los sertones*, por Euclides da Cunha. Por se trataren de obras sin ninguna relación muy perceptible, el elemento de diálogo de los textos referidos está conexo a los conceptos de creación artística existentes entre los presupuestos barthesianos y la postura del autor presente en la ejecución de la obra euclidiana. La pesquisa tiene como objetivo probar que, en el texto sobre el arte fotográfica, el discurso de Barthes dialoga –aunque metafóricamente– con la sistematización de los aspectos presentes en la discusión entre el periodismo literario y el periodismo convencional, siendo que el semiólogo establece una relación de polaridad entre los dos procesos ópticos de reproducción de imagen. El primero de ellos, que se pasa por medio de la utilización de la cámara clara, trata de un proceso cuya imagen es copiada por la mano del hombre, mientras el segundo, que ocurre a través del empleo de la cámara oscura, consiste en una reproducción mecánica de la imagen, sin ninguna interferencia humana. Al pretender una lectura inter discursiva, este estudio objetiva señalar que el aspecto del diálogo entre las dos obras es la presencia del concepto de que la intervención humana es un factor fundamental para la producción artística. De la misma forma que el apartado de Euclides da Cunha hace por utilizar un lenguaje completo de asuntos atributivos, teniendo como finalidad retratar los objetos seleccionados para discusión, la teoría de Barthes muestra que la subjetividad es un factor esencial para la producción de un retrato fiel a la sensibilidad del autor. De acuerdo con lo presentado, también la práctica del periodismo convencional tiene el propósito de registrar la noticia de manera mecánica. Por otro lado, mientras el productor del artículo asume un posicionamiento creativo delante la temática –como en el caso de *Los sertones*, obra-ícono del periodismo literario– el producto inclina a estar más cerca de tornarse un verdadero artículo artístico.

Este trabalho parte da materialidade dos textos *A Câmara Clara*, de Roland Barthes, e *Os Sertões*, de Euclides da Cunha. Por se tratarem de obras sem qualquer ligação muito aparente, o elemento dialógico dos referidos textos prende-se aos conceitos de criação artística existentes entre os pressupostos barthesianos e a postura autoral presente na execução da obra euclidiana. A pesquisa pretende provar que, no texto que trata da arte fotográfica, o discurso de Barthes dialoga - ainda que metaforicamente - com a sistematização dos aspectos presentes na dicotomia entre jornalismo literário e jornalismo convencional, uma vez que o semiólogo estabelece uma relação de polaridade entre dois processos óticos de reprodução da imagem. O primeiro deles, que acontece por meio da utilização da câmara clara, trata-se de um processo cuja imagem é copiada pela mão do homem, enquanto o segundo, que ocorre através do emprego da câmara escura, consiste numa reprodução mecânica da imagem, sem qualquer interferência humana. Ao pretender uma leitura interdiscursiva, este estudo objetiva demonstrar que o aspecto dialógico entre as duas obras é a presença do conceito de que a intervenção humana é um fator fundamental para a produção artística. Da mesma forma que o recorte de Euclides da Cunha faz uso de uma linguagem permeada de



termos modalizadores, tendo como finalidade retratar os objetos selecionados para discussão, a teoria de Barthes dá conta de que a subjetividade é um fator essencial para a produção de um retrato fiel à sensibilidade do autor. Nesse sentido, também a prática do jornalismo convencional intenciona registrar a notícia mecanicamente. Em contrapartida, a medida que o produtor da matéria assume um posicionamento criativo diante da temática - caso de *Os Sertões*, obra-ícone do jornalismo literário -, mais próximo o produto tende a ficar de um verdadeiro recorte artístico.

## INTRODUÇÃO

Este estudo parte da materialidade dos textos *Os Sertões*, obra-ícone do jornalismo literário, produzida pelo escritor brasileiro Euclides da Cunha, e *A Câmara Clara*, último livro do falecido teórico francês, Roland Barthes. Sem qualquer ligação muito aparente - nem no que diz respeito à carga conteudística e tampouco no concernente ao aspecto formal -, o elemento dialógico das referidas obras prende-se aos conceitos de arte existentes entre os pressupostos barthesianos e a postura autoral presente na execução da obra euclidiana.

Ao pretender uma leitura interdiscursiva, este estudo objetiva demonstrar que o aspecto dialógico entre as duas obras é a presença do conceito de que a intervenção humana é um fator fundamental para a produção artística.

O conteúdo discutido por Barthes, na obra que trata da arte fotográfica, dialoga - ainda que metaforicamente - com a sistematização de aspectos inerentes à dicotomia entre jornalismo literário e jornalismo convencional, uma vez que o semiólogo consegue estabelecer uma relação de polaridade também entre os dois processos óticos de reprodução da imagem. O primeiro deles, que acontece por meio da utilização da câmara clara, trata-se de um processo cuja imagem é copiada pela mão do homem, enquanto o segundo, que ocorre através do emprego da câmara escura, consiste numa simples reprodução mecânica da imagem, sem qualquer interferência humana. Dessa forma, o objetivo de Barthes é demonstrar que sem a intervenção subjetiva do observador - que tem a capacidade de produzir, a partir do objeto retratado, uma obra muito mais valorizável do que um simples registro realista ou uma mensagem codificada -, o produto fotográfico fica limitado a um mero registro documental.

Nesse sentido, também a prática do jornalismo convencional, ao pretender registrar a notícia segundo estruturas propostas por manuais de redação, acaba por abortar qualquer possibilidade de haver, no texto, a presença de um estilo mais atraente. Em contrapartida, a medida que o produtor da matéria assume um posicionamento criativo diante da temática, desenvolvendo qualidades estilísticas na obra - por meio da implementação de um tom poético -, mais próximo o produto tende a ficar de uma verdadeira produção artística.

## A CÂMARA LÚCIDA E O RECORTE JORNALÍSTICO-LITERÁRIO: UMA LEITURA INTERDISCURSIVA

Ao pretender uma leitura interdiscursiva das obras mencionadas - ou de quaisquer outras -, deve-se ter claro, em primeiro lugar, o conceito de interdiscursividade. Segundo Fiorin, "a interdiscursividade é o processo em que se incorporam percursos temáticos e/ou percursos figurativos, temas e/ou figuras de um discurso em outro". (Barros y Fiorin, 1994: 32)

De fato, o fenômeno interdiscursivo funciona como uma espécie de cabedal de conhecimentos - constituídos no âmbito da memória discursiva - formado por uma série de outros textos com os quais o indivíduo tem contato ao longo de sua existência e que incorpora na sua formação ideológica. Ou, de acordo com as palavras de Maingueneau:

Dizer que a interdiscursividade é constitutiva é também dizer que um discurso não nasce, como geralmente é pretendido, de algum retorno às próprias coisas, ao bom senso, etc., mas de um trabalho sobre outros discursos. (Maingueneau, 1997: 120)

Se todos os discursos que reproduzem os mesmos percursos temáticos ou figurativos - e que mantêm entre si uma relação contratual - pertencem à mesma formação discursiva, é possível afirmar que existe a possibilidade de identificar pontos em que as definições barthesianas acerca do produto fotográfico vão ao encontro das técnicas de produção sobre as quais Euclides da Cunha se baseou para a feitura de *Os Sertões*. Desse modo, pode-se observar a presença de certa identidade discursiva, uma vez que se estabelece um diálogo convergente entre as referidas obras - sobretudo quando se percebe a analogia existente entre os aspectos dicotômicos do jornalismo literário com o jornalismo informativo e a relação de polaridade concernente aos processos de reprodução da imagem feitos pela câmara clara e pela câmara escura.

Vejam, então, a possibilidade de uma leitura dialógica entre os textos *Os Sertões* e *A Câmara Clara*.

Obra-ícone do jornalismo literário, *Os Sertões* remonta personagens e cenários da Guerra de Canudos, ocorrida em 1897, por meio de uma indiscutível qualidade estética. O trecho seguinte foi extraído do capítulo intitulado "O homem".

O sertanejo é, antes de tudo, um forte. Não tem o raquitismo exaustivo dos mestiços neurastênicos do litoral. A sua aparência, entretanto, ao primeiro lance de vista, revela o contrário. Falta-lhe a plástica impecável, o desempenho, a estrutura corretíssima das organizações atléticas. É desgracioso, desengonçado, torto. Hércules-Quasímodo, reflete no aspecto a fealdade típica dos fracos. O andar sem firmes, sem aprumo, quase gigante e sinuoso, aparenta a translação de membros desarticulados. [...] Este contraste impõe-se ao mais leve exame. Revela-se a todo o momento, em todos os pormenores da vida sertaneja - caracterizado sempre pela intercadência impressionadora entre extremos impulsos e apatias longas. (Cunha, 2000: 118-119)

Partindo da materialidade textual, nota-se, no trecho reproduzido acima, que o autor adota uma postura extremamente analítica perante o objeto observado, fazendo com que o leitor pressuponha a existência de um produtor da reportagem, apesar da objetividade e da aparente neutralidade. Extremamente adjetivado - ocorrendo o emprego dos modalizadores: forte, exaustivo, neurastênico, impecável, correto, atlético, desgracioso, desengonçado, torto, fraco, sinuoso, desarticulado, leve, impressionador, raquitismo, fealdade, desempenho, aprumo, entre outros -, o texto revela as verdadeiras impressões do repórter acerca do fato narrado, visto que este só é capaz de fazer o seu recorte a partir de uma série de avaliações.

É importante ressaltar que essa postura, criticada e até, por vezes, proibida nos veículos de comunicação, ao contrário do que se pensa, culmina com a produção de um texto mais verdadeiro do que os produtos ditos neutros ou imparciais.

Também chama a atenção o tom poético na construção da analogia que o autor faz ao qualificar o homem do sertão por meio da expressão "Hércules-Quasímodo". Euclides

da Cunha demonstra toda a sua maestria ao compor metaforicamente uma figura tão bem colocada e definida de forma tão ilustrativa, de forma a tornar, neste momento do texto, bastante evidente um processo de criação.

Acerca da questão da subjetividade no processo criativo, Bakhtin elucida que:

O homem-sujeito isolado é experimentado como criador somente na arte. A personalidade criativa positivamente subjetiva é um momento constitutivo da forma artística, aqui a sua subjetividade encontra uma objetivação específica, torna-se uma subjetividade criativa culturalmente significante; é ainda aqui que se realiza a unidade específica do homem orgânico, físico e interior, moral e espiritual, mas uma unidade provada a partir do interior. (Bakhtin, 1998: 68)

Ao registrar suas impressões pessoais, o autor de *Os Sertões* explicita ainda mais o exercício da prática de reportagem, entrevista e pesquisa jornalísticas, deixando evidente o princípio de imersão na realidade. Os frutos de investimentos desse tipo constituem depoimentos mais honestos do que os textos provenientes da prática convencional - cuja matéria parece ter os fatos narrados por si só, sob um efeito ilusório de neutralidade. Afinal, acerca de todo e qualquer assunto, o autor só tem condições de ser fiel à sua própria verdade, sendo impossível, pois, dar conta de uma verdade pronta e absoluta.

Deve-se lembrar que a referida postura é recorrente entre as obras que figuram no âmbito do Jornalismo Literário e que as diferenças existentes entre este e o jornalismo convencional, além de estarem relacionadas ao enfoque dado e ao posicionamento do autor diante dos fatos narrados, são de natureza eminentemente estilística.

Bebendo tanto das águas da literatura - gênero calcado nos preceitos da subjetividade, da invenção de uma realidade, da preocupação formal, da liberdade total de criação, do estilo autoral, do exercício imaginativo, da seleção vocabular e da iniciativa individual - quanto das características do jornalismo - modalidade que pressupõe a existência da objetividade, da imersão na realidade, da preocupação conteudística, da fidelidade factual, do estilo padronizado, da exatidão documental, da linguagem clara e direta e da responsabilidade social - o Jornalismo Literário funda-se numa forma de expressão que transita entre o real e o irreal.

Dessa forma, pode-se afirmar que entre o exercício do jornalismo e a prática da literatura existem várias nuances de modalidades. Em meio aos dois extremos encontra-se o Jornalismo Literário, gênero que se preocupa tanto com a carga informativa quanto com a qualidade estética do produto. A fidelidade factual, a cautela documental, o capricho estilístico e o emprego da subjetividade tornam-se aspectos inerentes à técnica de relatar fatos com literariedade.

Entretanto, ao priorizar as respostas às questões básicas "o quê?", "quem?", "como?", "quando?", "onde?" e "por quê?", - aplicando a estrutura da "pirâmide invertida" ou do "nariz de cera" proposta pelos manuais de redação -, a prática do jornalismo convencional aborta toda e qualquer possibilidade de haver, no texto, o desenvolvimento de um estilo mais atraente. Em contrapartida, a medida que o produtor do texto assume uma postura criadora diante do tema e desenvolve as qualidades estilísticas da obra, mais próximo o produto fica de uma produção artística.

Sistematizando, é possível perceber na prática do Jornalismo Literário características estilísticas inerentes tanto ao jornalismo quanto à literatura. Algumas delas são: imersão

na realidade, fidelidade factual, exatidão documental, responsabilidade social, subjetividade, preocupação formal, estilo autoral e seleção vocabular.

É neste ponto que a postura euclidiana dialoga com o discurso de Barthes. Os fatos com os quais Euclides da Cunha entrou em contato atingiram-no sobremaneira, da mesma forma que a observação da foto é capaz de fazer surgir uma voz no interior de quem a contempla, conferindo ao observador a oportunidade de imprimir no produto sua própria opinião. A referida subjetividade, pois, "é aquilo que eu acrescento à foto e que, no entanto, já está lá". (Barthes, 2000: 32) Ou ainda, nas palavras de Bakhtin:

[...] a relação da forma com o conteúdo, na unidade do objeto estético, assume um caráter singular e pessoal, enquanto o objeto estético apresenta-se como algum acontecimento original e realizado da ação e da interação do criador e do conteúdo. Na obra de arte vocabular, o caráter eventual do objeto estético é particularmente claro; a inter-relação da forma e do conteúdo tem aqui um caráter quase dramático, é muito clara a penetração do autor, um homem corporal, sensível e espiritual [...]. (Bakhtin 1998: 69)

Acerca dos aspectos estilísticos - que, segundo este estudo, são traços presentes tanto na fundamentação teórica de Barthes quanto nos pressupostos euclidianos -, Coseriu (Coseriu, 1969) defende a tese de que quanto mais harmonização houver entre forma e conteúdo, mais estético será o texto. Dessa forma, as obras produzidas no âmbito do Jornalismo Literário, em geral, são reconhecidamente mais predispostas a atingirem este nível, já que, além de serem portadoras de pretensão artística, também não descuidam da carga informativa do produto. Em outras palavras, se preocupação conteudística (quando da observância da diversidade temática no discurso) e preocupação formal (identificável por meio do empenho do autor no processo de seleção) são elementos capazes de definir o grau de estética e de expressividade do texto, é no Jornalismo Literário que o desenvolvimento das qualidades estilísticas aparece mais evidentemente.

Assim, a abordagem jornalístico-literária, ligada à produção de textos baseados em fatos reais, constituídos por meio da função poética e através de traços de literariedade - portanto, portadores de características estilísticas e de pretensão estética -, estabelece uma relação diametralmente oposta com o recorte característico dos textos produzidos no âmbito do jornalismo convencional, construídos com o propósito utilitário e cujo único intuito é fornecer informação. Da mesma forma, são considerados dicotômicos os aspectos inerentes aos processos de reprodução da imagem, constituídos ora mediante o emprego da câmara clara, ora através da utilização da câmara escura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme foi demonstrado, é possível perceber uma relação interdiscursiva nas obras *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, e *A Câmara Clara*, de Roland Barthes. A referida relação, entretanto, não acontece de forma tão explícita, residindo sobretudo no fato de ambos os discursos partirem do pressuposto de que a mediação humana é indispensável para a feitura de uma obra artística. Em outras palavras, o conteúdo ideológico existente na obra do semiólogo francês dialoga convergentemente com os aspectos presentes no processo de produção da obra euclidiana.

Da mesma forma que o recorte de Euclides da Cunha faz uso de uma linguagem permeada de termos modalizadores, tendo como finalidade retratar os objetos selecionados para discussão, Barthes defende a tese de que a intervenção humana é um

fator essencial para a produção de um retrato fiel à sensibilidade do autor, que define detalhes por ele julgados pertinentes e dignos de registro.

Em ambas as obras, pois, está presente a idéia de que o autor deve assumir a posição de mediador de todo o recorte, tornando-se um intérprete dos fatos por meio de uma postura pessoal. Dessa forma, o produtor de uma obra artística (produção sempre portadora de carga de humanização) deve ter a capacidade de transformar-se numa câmara lúcida, enxergando o objeto por meio de sensibilidades pessoal e emocional.

Ao contrário disso, o que acontece na câmara escura - processo no qual a mão do homem é totalmente dispensada - é a redução do produto fotográfico em uma simples reprodução mecânica, feita mediante sensibilidades física e química.

Neste contexto, é possível traçar os aspectos da dicotomia entre criação artística e relato documental, ou ainda, entre Jornalismo Literário e jornalismo convencional: o primeiro, concretizado por meio da câmara clara, e o segundo, produzido pelo processo mecânico.

Foi mostrado, portanto, que o recorte jornalístico-literário, processo através do qual existe o objetivo de tratar histórias não-ficcionais por meio de traços de literariedade, pode dialogar com o discurso fotográfico presente na abordagem barthesiana da câmara clara.

Em síntese, é possível metaforizar a temática desta investigação, afirmando que foi através da câmara lúcida, selecionando os detalhes que julgou pertinentes e, portanto, de acordo com os princípios que norteiam a categorização barthesiana, que Euclides da Cunha recortou os sertões nos aspectos da terra, do homem e da luta.

## **BIBLIOGRAFIA**

### **Referências bibliográficas**

- BAKHTIN, Mikail (1998) *Questões de literatura e de estética. A teoria do romance*. São Paulo: Unesp/Hucitec.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de y José Luiz FIORIN (orgs.) (1994) *Dialogismo, polifonia e intertextualidade*. São Paulo: Edusp.
- BARTHES, Roland (2000) *A Câmara Clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- COSERIU, Eugenio (1969) *Teoria del lenguaje y linguística general, cinco estudos*. Madrid: Gredos.
- CUNHA, Euclides da (2000) *Os Sertões*. São Paulo: Record.
- MAINGUENEAU, Dominique (1997) *Novas tendências em análise do discurso*. São Paulo: Unicamp.

### **Bibliografia consultada**

- BARTHES, Roland (1988) *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense.
- BRAIT, Beth (org.) (2001) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp.
- BRANDÃO, Helena Nagamine (1998) *Dialogismo e polifonia enunciativa*. São Paulo: Puc.

## ASPECTOS DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL PERIODISMO EN INTERNET

Julio César Sal Paz

INSIL, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán | FONCyT | Argentina  
[jsalpaz@hotmail.com](mailto:jsalpaz@hotmail.com)

### Resumen

Esta investigación tiene como propósito el estudio de las competencias comunicativas utilizadas en el periodismo en Internet. Analiza el discurso periodístico producido en la red bajo una concepción del lenguaje como fenómeno dialógico; es decir, toma como base la relación enunciador / enunciación / coenunciador / situación sociohistórica. Creemos que esta nueva práctica periodística está transformando el modo de ofrecer y buscar información en el mundo actual. En efecto, pueden observarse modificaciones en el proceso de producción y recepción de la información, propiciadas por las características constitutivas del medio digital, fundamentalmente, por su capacidad de interacción que permite una mayor rapidez en la retroalimentación. En consecuencia, sostenemos que estos cambios introducidos por el periodismo electrónico, de la mano de las nuevas tecnologías, obligan a actualizar, tanto a periodistas como a lectores, sus competencias comunicativas para lograr un mejor aprovechamiento de las posibilidades que brinda la Red. Siguiendo los lineamientos teóricos del Análisis del Discurso y la Pragmalingüística, en este trabajo indagaremos algunas particularidades de los intercambios virtuales. Nuestro corpus está conformado por ediciones de periódicos digitales argentinos, principalmente del ámbito tucumano que tienen o no correlato en formato papel. No pretendemos arribar a conclusiones absolutas, sino avanzar en la reflexión y discusión sobre las competencias comunicativas en este nuevo medio de comunicación.

### 1. INTRODUCCIÓN

El advenimiento de Internet en el horizonte de la llamada sociedad de la información puso en crisis la concepción de receptor propia de los medios tradicionales.

En la prensa gráfica este receptor es denominado *lector*; en las producciones televisivas, *espectador* o *televidente* y en las emisiones radiales, *oyente* o *radioescucha*. En el periodismo digital se lo designa con el nombre de *usuario*.

El término intenta precisar que el papel del lector ha experimentado profundas modificaciones, pues como complemento de su actividad lectora, hoy tiene la opción de desarrollar diferentes acciones propuestas desde el medio telemático, tales como participación en foros de discusión y en encuestas, compra directa a través de una computadora, etc.

Es decir, el usuario de un diario electrónico entabla con el medio un “conjunto de actividades interactivas” que le exigen el desarrollo de nuevas habilidades y competencias. Siguiendo los lineamientos teóricos del análisis del discurso y la pragmalingüística, en este trabajo indagaremos algunas particularidades de este usuario que no sólo espera “informarse”, sino también “interactuar” en los medios digitales argentinos.

Esta ponencia forma parte de la investigación de tesis doctoral “Periodismo en Internet: Producción y Consumo en San Miguel de Tucumán”, dirigida por la Dra. Elena M. Rojas Mayer.

Los resultados que describiremos más adelante, como conclusiones parciales, surgen de la necesidad de explicar fenómenos comunicativos que, a nuestro parecer, asumen

formas que difieren ampliamente de las adoptadas por los procesos de interacción mediática conocidos y abordados por distintas disciplinas sociales.

## 2. ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Antes de iniciar el desarrollo de esta investigación, definiremos algunos de los conceptos operativos en los que se apoyará nuestro análisis.

### 2.1. Periodismo en Internet

Periodismo digital, multimedia, electrónico, en línea, telemático, web, virtual, ciberperiodismo, son algunos de los nombres con los que se intenta explicar una serie de cambios desencadenados por la revolución Internet que está modificando los procesos de acceso, elaboración y difusión de la información, como así también, los polos de producción y recepción del discurso periodístico.

Hablar de periodismo digital implica, entonces, adentrarse en los conceptos, características y potencialidades que forman parte de las ediciones de noticias e informaciones que se encuentran en la *web*.

Bajo esta denominación incluimos todas las publicaciones periodísticas –diarios de información general y revistas no especializadas– que circulan en la red, independientemente de que tengan correlato en soporte papel.

Siguiendo a Landow, podemos decir que en combinación con las redes informáticas, la información digitalizada produce un nuevo medio de comunicación en el que la lectura, la escritura y la edición adquieren nuevas características. (1997: 28)

### 2.2. Competencia comunicativa

Para el estudio de las características del usuario / lector partimos de la noción de competencia comunicativa propuesta por Hymes (1972) en reacción al concepto de competencia postulado, años antes por Chomsky.

Hymes define *competencia comunicativa* como el “conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse”. En otras palabras, es la capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas en situaciones específicas de comunicación.

Por su parte, Fishman en 1970 expresa que todo acto comunicativo –entre dos o más personas y en cualquier situación de intercambio– está regido por reglas de interacción social, a las que define en términos de “quién habla a quién (interlocutores), qué lengua (variedad lingüística), dónde (escenario), cuándo (tiempo), acerca de qué (tópico), con qué intenciones (propósito) y consecuencias (resultados)” (Álvarez, 1995) Esta tesis reconoce elementos pragmalingüísticos y psicológicos, involucrados en la comunicación interpersonal, que nos permiten aproximarnos de manera más adecuada a lo que vamos a entender por competencia comunicativa.

Posteriormente, Canale y Swain (1980) desarrollan el modelo de Hymes especificando diversas subcompetencias: la lingüística (dominio léxico, morfológico, sintáctico, semántico y fonológico), la sociolingüística (dominio de reglas socioculturales), la discursiva (dominio de recursos de coherencia y cohesión) y la estratégica (dominio de habilidades y normas que permiten mantener la comunicación y evitar algunos malentendidos).

Desde entonces, las reacciones, interpretaciones y usos que se le han dado al concepto competencia comunicativa han sido muy diversos.

Es decir, podemos entender la competencia comunicativa como un saber estratégico que apela a la actualización constante de conocimientos, procedimientos y valores adecuados a un contexto determinado.

### **2.2.1. Proceso de lectura y competencia lectora**

Definimos lectura como un proceso cognitivo y comunicativo, que dinamiza interacciones entre autor, lector y texto, poniendo simultáneamente en juego actividades intelectuales, afectividad, operaciones de la memoria y tareas del pensamiento; todos, factores estratégicos para alcanzar la comprensión. (León, 1999.)

Padilla de Zerdán (1999) señala la búsqueda de sentido como la base generadora del acto de lectura, tanto en lectores competentes como en principiantes. Esta construcción de sentido estará determinada por esquemas cognitivos, que se activan durante el acto de lectura, y por factores situacionales, afectivos, etc.

Los esquemas cognitivos son representaciones organizadas de experiencias previas. Reúnen conocimientos y estrategias que le permiten al lector dar un significado a su entorno. Favorecen, además, la realización de inferencias sobre aspectos y relaciones ausentes, guían el proceso de interpretación con su capacidad para anticipar, crean horizontes de expectativas, concentran la atención y organizan el recuerdo.

En consecuencia, existe una constante interacción entre competencia lectora y competencia cognitiva, pues a mayor competencia lectora, mayor conocimiento; a mayor competencia cognitiva, mayor comprensión.

El desarrollo de la competencia lectora es, por tanto, fruto de la necesidad propia del lector de encontrar sentido a una página impresa; de alcanzar la comprensión, entendida como un proceso creador e integrador del significado.

## **3. EL PERIODISMO EN INTERNET COMO GENERADOR DE NUEVAS COMPETENCIAS**

Como dijimos, el Periodismo en Internet ha modificado el proceso de producción, distribución y recepción de la información, a través de sus características constitutivas, fundamentalmente, gracias a su capacidad de interacción.

Esta nueva forma de interacción con “el otro” permite superar las distancias físicas –posibilidad de la que carece el periodismo tradicional– y ofrecer una mayor rapidez en la retroalimentación y la comunicación entre usuarios por medio de la red.

Es decir, este periodismo ha comenzado a gestar nuevos hábitos de lecturas que requieren, en consecuencia, el desarrollo de nuevas competencias.

### **3.1. Competencia hipertextual**

Podemos asegurar que no se lee un diario impreso como se lee un hipertexto, ya que “la navegación” en la web aporta una experiencia diferente de lo que llamamos lectura.

El concepto de hipertexto surge con la aparición de las nuevas tecnologías. Frente al modo lineal o secuencial que ordena la estructura del discurso en los medios tradicionales, los soportes digitales permiten un modelo de construcción narrativa caracterizado



por la distribución de la información en unidades discretas y fragmentadas y su articulación mediante órdenes de programación (enlaces).

La narración en la prensa tradicional es lineal, puesto que todos los sucesos narrados tienen un orden predefinido y único. La aparición de Internet hizo posible crear narrativas no lineales donde pueden existir varias historias simultáneas o donde los diferentes sucesos narrados no poseen una disposición preestablecida.

En consecuencia, el hipertexto exige al lector nuevas destrezas comunicativas y un mayor esfuerzo de lectura.

La abundancia de información, la desarticulación del texto, su fragmentación y la posibilidad de enlazarlo con cualquier otro texto disponible en la red, rompe el paradigma lineal de lectura, y con él desaparece también la unidad, la autonomía y a veces hasta la coherencia y el sentido propio de los textos escritos y audiovisuales.

### **3.2. Competencia interaccional digital**

Considerar a Internet simplemente como un instrumento de comunicación puede llevarnos a entender el fenómeno en términos exclusivamente tecnológicos, cuando ante todo es una expresión social.

Todo hecho comunicativo involucra sujetos que comunican, que interactúan. En tal caso, no sólo es un sistema de comunicación, sino un elaborado dispositivo de interacción social.

El Diccionario de la Real Academia Española en su versión electrónica define el término “interacción” como “la acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, agentes, fuerzas, funciones, etc.”

La forma de interacción natural de nuestra especie, la interacción cara a cara, es una interacción real, en acto. Pero existen otras formas mediadas por dispositivos artificiales, a las que denominaremos, siguiendo a Pablo Navarro (2001), interacciones virtuales (escritura, radio, teléfono, televisión, Internet, etc.).

Una interacción virtual, entonces, se produce cuando los agentes no actúan en presencia inmediata los unos de los otros, sino que se relacionan de manera indirecta, mediada, por algún dispositivo artificial de interacción.

Estos mecanismos separan las acciones respectivas de los agentes interactuantes en el espacio y en el tiempo, por lo que no suelen presuponer —como sí ocurre en la interacción cara a cara— una comprensión común de la situación y de las intenciones de los participantes.

Con todo, gracias a las potencialidades interactivas de los medios telemáticos, es posible hablar hoy de un receptor con facultades emisoras, base del paradigma de comunicación dialógica (Raisa Urribari, 1999).

Frente a la unidireccionalidad propia de la prensa en soporte papel, la red genera un modelo bidireccional que favorece el feedback entre enunciador y enunciatario.

Al existir un soporte físico común tanto para la distribución como para el acceso a la información, los proveedores de contenidos y los usuarios pueden establecer en el mismo canal un vínculo bilateral ya que sus roles resultan perfectamente intercambiables. Es decir, el lector de un periódico digital no es un testigo pasivo de la información. En la red puede emitir opiniones, agregar o quitar información, ser obligado a seguir itinerarios prefijados, etc.

Las posibilidades de interactuar con la información, con los periodistas, con otros usuarios, la de acceder a la multimedialidad e hipertextualidad y la de disponer de información actualizada y casi en tiempo real, son, bajo nuestra perspectiva, las principales ventajas que diferencian ampliamente este nuevo periodismo, respecto del tradicional.

#### **4. TIPOS DE INTERACCIONES VIRTUALES**

##### **4.1. Competencia tecnológica: el usuario en “diálogo” con las TICS**

El desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación no sólo ha provocado un aumento en el tráfico de datos en el ámbito mundial, sino que, además, la alteración en el proceso de acumulación, procesamiento y recuperación de la información ha producido cambios en la relación que el destinatario establece con las herramientas o medios tecnológicos de transmisión.

De esta manera, de ocupar el papel de “receptor” de mensajes de la industria mediática, se transforma en usuario, “en el sentido que participa en el proceso de selección –de interacción– para recuperar la información previamente acumulada” (Moragas, 1993:18).

Este cambio en la función –de destinatario a protagonista del proceso– compromete, paralelamente, una reestructuración en la relación que establece con la tecnología.

Para los investigadores que centran el desarrollo de las comunicaciones en la variable tecnológica (Bettetini, 1995), los usuarios establecen un vínculo directo con las redes de computación y, en general, con los sistemas de comunicación digital, pues se relacionan con el medio según posibilidades predefinidas, de tal manera que “se puede hablar de interacción comunicativa también en los casos de las relaciones de uno o más sujetos con un texto y de las relaciones de uno o más sujetos con una máquina” (Bettetini, 1995:16-17).

Las potencialidades del sistema, entonces, constituyen una de las condiciones necesarias, pero no suficientes, para la realización del texto o del intercambio comunicativo, pues también forman parte del proceso la voluntad del individuo y el conocimiento previo que tenga sobre el funcionamiento del sistema computacional, es decir, las “competencias tecnológicas” o capacidad para manejar un lenguaje especializado.

Es decir, a diferencia de los medios de comunicación tradicionales, el uso interactivo de Internet admite que los receptores, además de transformarse en usuarios, construyan una interacción en dos direcciones: por una parte, con la máquina y, por otra, con otros interlocutores.

##### **4.2. Periodismo en Internet: opciones de interacción**

Internet, entonces, debe ser entendido como una innovadora experiencia de comunicación. Su uso involucra una cadena de procesos, donde el mensaje es elaborado y transmitido a través de una mediación tecnológica. En consecuencia, es un medio multimodal (Navarro, 2001) que incluye una diversidad de formatos interactivos.

Entre las variadas opciones de interacción que pueden presentar los diarios en Internet pueden considerarse las siguientes:

#### **4.2.1. Cartas de lectores**

Como bien sabemos, las cartas de lectores, o cartas al director han sido, a lo largo de la historia de la prensa escrita, el medio más eficaz para lograr la interacción. Los periódicos digitales no escapan a esta generalidad, pero consideramos que brindan un espacio más importante al “ciberlector”, ya que suelen publicar la mayoría de las cartas recibidas (ahora correos electrónicos), recogiendo diferentes opiniones sobre algún tema en particular.

Además, creemos que de alguna manera facilitan al interesado la labor de escribirlas, pues incluyen un sencillo formulario en el sitio web que el lector debe rellenar con sus datos personales de identificación y con el texto destinado al director del periódico.

#### **4.2.2. Sondeos y encuestas**

Constituyen las fórmulas más empleadas por el medio virtual para lograr la retroalimentación con el público (Navarro Zamora: 2001). Mediante su utilización las publicaciones electrónicas consiguen conocer la opinión del usuario con facilidad y propiciar su difusión, ya que suelen ir acompañadas de un enlace para enviar la noticia a una dirección de correo electrónico.

Existen dos modalidades básicas: la primera, vinculada a temas de actualidad, que suele insertarse en secciones de participación en las que también se incluyen enlaces a chats, foros de debate, etc.; la segunda, asociada a una noticia en particular que el usuario lee en su pantalla. Esta última exige al lector realizar juicios valorativos, por lo que representa una verdadera innovación del periodismo electrónico.

#### **4.2.3. Salas de conversación**

Ángel Cervera Rodríguez (2001) caracteriza a los programas de conversación como charlas en tiempo real. En efecto, las interacciones establecidas por este canal son inmediatas y efímeras. Es decir, el chat posibilita un intercambio dinámico a través de Internet en el que los participantes escriben y envían sus comentarios, que son canalizados instantáneamente por el servidor y exhibidos en la pantalla de los demás receptores para que consigan leerlos.

En los periódicos digitales muchas de estas conversaciones suelen incluir la intervención en directo de un especialista. Cuando esto ocurre, estamos frente a una entrevista en línea.

#### **4.2.4. Foros de discusión**

Si bien los foros de discusión no representan una comunicación instantánea y en tiempo real como la propiciada por la entrevista en línea o las salas de conversación, creemos que proporcionan sin embargo, un ámbito dinámico de debate, en el que la interacción virtual de actos de habla es entablada por participantes ocultos tras un seudónimo.

En los foros el lector envía comentarios que quedan registrados con la fecha de emisión. Generalmente, adopta para la construcción de sus enunciados un registro híbrido estándar-informal. El resto de los participantes tiene la opción de contestar (acordando, o polemizando) cualquiera o todos los mensajes publicados en el sitio hasta el momento. Las opiniones vertidas permanecen expuestas cierto tiempo para ser consultadas por quienes lo deseen.

Los temas sobre los que se problematiza, normalmente son dispuestos por la línea editorial del periódico, por lo que los participantes deben atenerse a la variedad existente para opinar. O sea, la agenda setting influye decisivamente sobre qué tópicos pueden o no debatirse. De lo anteriormente expresado podemos inferir, entonces, que es necesario que exista un conocimiento compartido por los usuarios si se quiere asegurar el éxito comunicativo.

Nos parece interesante observar que estos espacios de discusión cuentan con la intervención de un moderador o webmaster, cuya función primordial es garantizar un clima de respeto en la interacción. Para ello, existen marcos preestablecidos (reglas de etiqueta y cortesía) que el usuario debe conocer y aceptar si decide participar en este tipo de experiencia de entorno virtual. Es decir, el moderador es quien establece los códigos de comportamiento, supervisa su cumplimiento, media en las discusiones sobre las buenas maneras, autoriza las suscripciones y custodia confidencialmente los datos personales de los participantes.

Por último, Cervera Rodríguez señala como aspecto característico de los foros la no existencia de turnos de habla, pues las intervenciones de los lectores se producen de manera simultánea y sucesiva. Sin embargo, el usuario puede visualizarlas en la pantalla de forma secuencial organizada.

## 5. CONCLUSIONES

La observación cotidiana de los diferentes sitios noticiosos de nuestro país y el material bibliográfico que se viene escribiendo sobre el tema nos permitieron determinar algunas características esenciales del lector virtual.

Los conceptos de hipertextualidad e interacción, desarrollados en los apartados anteriores, resultan de fundamental importancia para el entendimiento de este nuevo tipo de lector que surge con el advenimiento de Internet.

La aparición de nuevos géneros específicos en el periodismo digital deriva del sistema de relaciones que se establecen entre los interlocutores del circuito comunicativo, a través de este nuevo canal: periodista-lector; usuario-periodista; usuario-usuario/s.

Es decir, el avance de las nuevas tecnologías ha permitido no solo una comunicación directa entre redactor y audiencia –a través de los diferentes modos de retroalimentación– sino también la intercomunicación de los usuarios entre sí.

Creemos que la escritura hipertextual y las posibilidades interacción son elementos indisociables de la modalidad de lectura planteada en la red.

Por eso, coincidimos con Wirth cuando dice que el usuario tiene dos opciones: “o se convierte en un detective del sentido del autor, o bien construye su propio orden del discurso de acuerdo a su experiencia intelectual y vivencial” (1998: 67).

En consecuencia, sostenemos que la noción de competencia comunicativa, desde la aparición de Internet, debe adoptar, necesariamente, un sentido más amplio y actualizado para posibilitar el entendimiento de los nuevos fenómenos comunicativos desarrollados en la red.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, G. (1995): "Competencia discursiva y textual del hablante nativo", en *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 33: 5-14.
- CANGA LAREQUI, J.; C. COCA GARCÍA; E. MARTÍNEZ RIBERA; M. J. CANTALAPIEDRA GONZÁLEZ y L. MARTÍNEZ ODRIOZOLA (2000): "Un nuevo medio para un nuevo siglo", en *Sala de Prensa*. [En línea <http://www.saladeprensa.org/art133.htm>]
- CASTAÑEDA, J. (2001): "Desafíos del periodismo digital", en *Curso de Periodismo digital*. [En línea [http://www.galeon.com/periodismo-digital/pagina\\_n35.htm](http://www.galeon.com/periodismo-digital/pagina_n35.htm)]
- CASTAL, H. E. (2001): "La importancia del contenido en la prensa en línea", en *Sala de Prensa*. [En línea <http://www.saladeprensa.org/art297.htm>]
- CASTELLS, M. (2001): *La galaxia Internet*. Barcelona: Arete.
- CHARTIER, A. M. y J. HÉBRARD (1994): *Discursos sobre la lectura. 1880-1980*. Barcelona: Gedisa.
- CHARTIER, R. (1996): "Del código a la pantalla: trayectorias de lo escrito", en *Revista Javeriana*. [En línea <http://www.javeriana.edu.co>]
- DE PABLOS, J. M. (2001): *La red es nuestra*. Barcelona: Paidós.
- DUBOIS, M. E. (1994): *El proceso de lectura. De la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique Didáctica.
- GARCÍA VILLA, H. (2000): "El nuevo periodismo de Internet", en *Sala de Prensa*. [En línea <http://www.saladeprensa.org/art168.htm>]
- HYMES, D. (1972): "On Communicative Competence", en J. B. PRIDE y J. HOLMES (eds). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- LANDOW, G. (comp.) (1997): *Teoría del hipertexto*. Barcelona: Paidós.
- LEÓN, J. A. (1999): *Prensa y educación. Un enfoque cognitivo*. Buenos Aires: Aique.
- MORENO, I. (2002): *Musas y nuevas tecnologías. El relato hipermedia*. Barcelona: Paidós Comunicación 138.
- NAVARRO, P. (2001): "Internet como dispositivo de interacción virtual", en *Hipersociología*. [En línea <http://www.hipersociologia.org.ar>]
- NAVARRO ZAMORA, L. (2001): "Los periódicos on line: sus características, sus periodistas y sus lectores", en *Sala de Prensa*. [En línea <http://www.saladeprensa.org/art253.htm>]
- ORIHUELA, J. L. (2002): "Internet: nuevos paradigmas de la comunicación" en *Chasqui* n° 77. [En línea <http://www.comunica.org/chasqui>]
- PADILLA, C. (1999): *Lectura y escritura: adquisición y proyecciones pedagógicas*. San Miguel de Tucumán: Fac. FyL, UNT.
- PÉREZ TORNERO, J. M. (2000): *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Barcelona: Paidós. Papeles de comunicación.
- PICCINI, M. y A. NETHOL (1990): *Introducción a la pedagogía de la comunicación*. México: Trillas.
- PILLEUX, M. (2001): "Competencia comunicativa y análisis del discurso", en *Estudios filológicos*, n° 36, pp. 143-152. [en línea <http://www.scielo.cl> ] ISSN 0071-1713.
- PIPKIN EMBÓN, M. (1998): *La lectura y los lectores. ¿Cómo dialogar con el texto?* Rosario: Homo Sapiens.
- PISCITELLI, Alejandro (2002): *Ciberculturas 2.0. En la era de las máquinas inteligentes*. Buenos Aires: Paidós Contextos.
- ROJAS MAYER, E. y E. COHEN DE CHERVONAGURA (1991): *La prensa argentina en la encrucijada de la historia*. Tucumán: EUDET.
- URRIBARRI, R. (1999): "El uso de Internet y La Teoría de la Comunicación" en *Comunicación y medios*. [En línea <http://www.comunicacionymedios.com/>]
- VANDENDORPE, Ch. (2003): *Del papiro al hipertexto. Ensayo sobre las mutaciones del texto y la lectura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- WIRTH, U. (1998): "Literatura en Internet. O: ¿A quien le importa quien lea?", en Claudia GIANNETTI (ed.): *Ars Telematica. Telecomunicación, Internet y Ciberespacio*. Barcelona: L'Angelot.

## LOS INTERCAMBIOS DOCENTE-ALUMNO EN UNA RUTINA DE APRENDIZAJE ANÁLISIS DE UNA SITUACIÓN

Verónica Sánchez Abchi

Centro de Investigaciones Lingüísticas, Facultad de Lenguas,  
Universidad Nacional de Córdoba | Argentina  
[vsanchezabchi@yahoo.com.ar](mailto:vsanchezabchi@yahoo.com.ar)

### Resumen

En este estudio, se analizarán los actos comunicativos que tienen lugar en una situación de interacción áulica, entre una docente y sus alumnos de primer grado. La situación que se tomó para el análisis constituye una rutina diaria en el aula y tiene, por objetivo central e inmediato, la escritura de la fecha en el pizarrón y por objetivo a mediano plazo, introducir al niño en el proceso de alfabetización. En tanto que se establece como rutina, se entiende que la clase presenta características particulares. En este trabajo, se indaga de qué manera estas características se manifiestan en el discurso y en las interacciones áulicas. Asociado al significado literal de los enunciados, se puede identificar una intención pragmático-comunicativa. Dado que los intercambios se desarrollan en el contexto de una clase, se asume que esta intencionalidad es de naturaleza pedagógica y que subyace, de manera general, en los intercambios promovidos por la docente. La unidad básica de estudio es la situación de enseñanza y aprendizaje atendiendo al papel del docente y del alumno en las interacciones y para su análisis se atendió a los intercambios (Sinclair y Coulthard, 1975) y se los categorizó teniendo en cuenta su estructura interna así como su función. A partir del análisis, se observaron intercambios con variaciones estructurales que se ajustan a intenciones pedagógicas específicas. Estos intercambios cumplen la función general de andamiar la participación del niño en la tarea. Asimismo, se identificaron intercambios que apuntan a la internalización de la actividad como rutina, en la que el niño fija patrones de participación que facilitan la realización de la tarea de manera independiente.

### INTRODUCCIÓN

En este estudio se analizarán los actos comunicativos que tienen lugar en una situación de clase, entre una docente y sus alumnos de primer grado.

La situación que se tomó para el análisis constituye una rutina diaria en el aula. Esta rutina tiene por objetivo central e inmediato la escritura de la fecha en el pizarrón y, por objetivo a mediano plazo, introducir al niño en el proceso de alfabetización. En este trabajo, se indagará de qué manera se manifiestan en el discurso las características de esta clase en tanto rutina y se analizará la intención pedagógica que subyace en los enunciados de la maestra. Por último, se atenderá también a la participación de los alumnos en los intercambios áulicos.

### LOS ESTUDIOS SOBRE LA CONVERSACIÓN EN EL AULA

El estudio de las interacciones en el aula, como fuente para el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se justifica en una línea de investigación en la que confluyen

aportes de la psicología cognitiva y de la teoría socio cultural (Frawley, 1996), perspectiva que liga el desarrollo cognitivo con el entorno socio cultural. Desde esta línea, cobran importancia los estudios del contexto conversacional del aula, que promueve aprendizajes lingüísticos, discursivos y conceptuales.

Los estudios que abordan las interacciones áulicas tienen sus antecedentes en el trabajo pionero de Sinclair y Coulthard (1975), quienes propusieron una serie de categorías como componentes del discurso en el aula, organizados en un orden jerárquico: el acto, el movimiento, el intercambio, la transacción (con unidad temática) y la lección, descrita como un tipo discursivo particular. Los autores identificaron los denominados “intercambios de enseñanza” que se relacionan con el progreso real de la lección. Pueden dar una directiva, informar, elicitar o chequear. Sinclair y Coulthard reconocieron como patrón recurrente la secuencia IRE, formada por un movimiento de iniciación, de una respuesta, y, por último, un movimiento de seguimiento, con la forma de un comentario evaluativo.

Mehan (ver revisión en Canter Kohn, 1985), por su parte, definió la “lección” como un acto social, una entidad ordenada que tiene lugar a partir del trabajo interaccional llevado a cabo por los participantes. En la interpretación de estas secuencias adquiere un papel particularmente relevante la información que brinda el contexto y entran en juego aspectos verbales y no verbales, que orientan la comprensión y la participación de los niños en la clase. El significado de un acto específico depende de la intención pragmática de los participantes. Mehan propuso que existe cierta competencia comunicativa específica de las escuelas, que tiene que ser aprendida por los niños, aunque no es explícitamente enseñada.

Green y Weade (1987, ver revisión en Rosemberg, 2002) plantean también la existencia de esta competencia comunicativa específica. En el aula se ponen en juego dos tipos de demandas a las que denomina “textos”: “texto social”, que remite a las formas de participación escolar y “texto académico”, que se refiere a la información sobre el contenido y su estructura. La interpretación de estos dos textos, que pone en juego marcos de referencias pasadas, determina la participación de los alumnos y sus posibilidades de aprendizaje. Si la interpretación del docente y los alumnos no coincide, puede haber conflictos en los aprendizajes.

Sobre este supuesto, se han llevado a cabo trabajos de investigación que intentan explicar el fracaso escolar analizando las diferencias entre el hogar y la escuela (Ver revisión en Borzone y Rosemberg, 2000) y que atendieron, de manera específica, a la construcción del conocimiento en el aula a través de las interacciones y a los mecanismos desplegados en el proceso.

En esta línea, Berry (1981, ver revisión en Rosemberg, 2002) propone los conceptos de conocedor primario y conocedor secundario. Se habla del docente como conocedor primario en aquellas interacciones en las que el maestro conoce la información sobre la que versa el intercambio y determina los patrones de participación de manera asimétrica. Por el contrario, el maestro es conocedor secundario cuando pregunta por la información que desconoce y promueve la construcción de conocimiento en colaboración.

A esta situación alude Wells (1998) con el concepto de “conversaciones exploratorias”, mientras que Tharp (1991) habla de “conversaciones instruccionales”. En este proceso se da el entrelazado o tejido en el que consiste la enseñanza a través del discurso.

Rosemberg y Borzone (2001) consideran que este proceso tiene lugar en una matriz dinámica de interacción donde confluyen estrategias de contextualización y descontextualización. Las primeras acercan a los niños nociones abstractas o lejanas, relacionán-

dolas con conceptos para ellos familiares. Las estrategias de descontextualización dan lugar a un desprendimiento gradual del contexto espacio-temporal como anclaje de conceptos, operaciones mentales y producciones lingüísticas. En este proceso se genera una zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1964) que acerca a los niños a aquellos procesos de aprendizaje a los que no pueden acceder de manera independiente. El docente proporciona, así, “andamiajes” (Bruner, 1986) a los niños. Un ejemplo de andamiaje es el “formato”, contexto comunicativo particular con características rutinarias, que permite al niño familiarizarse con las formas lingüísticas que involucra (Garton, 1992).

En este trabajo nos proponemos describir los intercambios que tienen lugar en el contexto de una clase e identificar, por una parte, cómo se manifiesta la naturaleza de rutina de la situación de enseñanza que se estudia y, por otra, las intenciones pedagógicas implicadas en los actos discursivos promovidos por la docente.

## **METODOLOGÍA**

### **a) Participantes**

Los participantes de las interacciones son una docente y veinticuatro niños de entre 5.9 y 8.11 años, que concurren a 1° grado de una escuela pública rural del norte de la provincia de Córdoba.

### **b) Procedimiento**

Para el análisis, se realizaron observaciones de clases que se registraron en audio y, posteriormente, se transcribieron. Se seleccionó una clase de 35 minutos que promueve la escritura colectiva de la fecha en el pizarrón, actividad que la docente instala como rutina para la enseñanza de la escritura.

### **c) Análisis de la información empírica**

Para el análisis, se tomó el sistema de categorías desarrollado por Rosemberg y Borzone (2004), que articula dimensiones y categorías interactivas y lingüísticas elaboradas en estudios antecedentes (Sinclair y Coulthard, 1975; Borzone y Rosemberg, 1994; Rosemberg y Borzone, 1994; Nassaji y Wells, 2000)

La unidad básica la constituye la situación de enseñanza y aprendizaje. Para analizar los patrones de interacción se consideran los intercambios atendiendo a los aspectos que se detallan:

I) Porcentajes de distribución de turno de habla.

II) El papel de las maestras en la interacción. Se considera:

- a) porcentaje de movimientos interaccionales: iniciaciones, respuestas y movimientos complementarios;
- b) tipo de movimiento complementario: reestructuración de una respuesta previa de un niño (Rosemberg y Borzone, 1994), aclaración o expansión, evaluación explícita o repetición de la respuesta.
- c) Función de los actos: elicitación, directiva, información.
- d) Tipo de información que transmiten: instrumental o académica.



III) El papel de los niños en la interacción. Para dar cuenta de este aspecto se considera:

- a) a quién se dirigen sus intervenciones.
- b) movimientos de los niños que constituyen respuestas y que constituyen iniciaciones.
- c) función de los intercambios.

## **Resultados y discusión**

En la situación seleccionada para el análisis, se identificó un total de 51 intercambios que presentan la secuencia IRE. Es la docente quien inicia los intercambios y, de esta manera, se vuelve responsable de gran parte del discurso áulico.

Una mayoría de los intercambios (52,94%) presenta el formato IRE convencional, con la intención explícita de obtener información relativa a los contenidos. Algunos intercambios presentan características particulares en las iniciaciones y evaluaciones, que se analizan a continuación.

### **I. Elicitación como toma de decisión**

En el ejemplo, la docente propone tomar una decisión de manera colectiva.

23. **M: Esperen, esperen, que no decidimos algo, ¿escribimos con la letra grande o con la letra chiquita?**
24. Varios: La letra grande
25. **M: la letra grande. Bueno, ...**

Este tipo de intercambios aparece con cierta frecuencia en el discurso docente (9,80% del total). Los niños se involucran en las decisiones que hacen al avance de la clase. Se promueve así una participación más equitativa, que no modifica, no obstante, el carácter asimétrico de las relaciones áulicas, ya que es la maestra quien propone la toma de decisiones.

### **II. Elicitación implícita**

Por el formato de rutina de la actividad, los niños entienden que determinados enunciados de la docente demandan una respuesta, aún cuando esos enunciados no tengan la forma de una pregunta convencional. En este caso, el enunciado 27 constituye, simplemente, la prolongación del fonema /r/, pero parece llevar implícita una elicitación (“¿cómo se escribe /r/?”).

27. **M: mierrrrrrr**
28. La r! La de rueda
29. **M: La de rueda**
30. La ERRE!!

Este tipo de intercambios (13,72% del total) sugiere, por una parte, que los niños reconocen el formato de las interacciones que constituyen la rutina, y, por otra, supone instancias de mayor participación del alumno en la construcción del conocimiento: a partir de la reiteración de las acciones, de manera diaria y sistemática, el alumno asume una mayor responsabilidad en el progreso de la tarea.

### III. Elicitación con andamiaje explícito

En el ejemplo, la docente proporciona un andamiaje explícito para que los alumnos puedan llegar a poner la fecha en el pizarrón:

56. **M: miércoles. Muy bien. ¿qué numerito es hoy? Ayer era 18 ¿qué le sigue a 18. A ver contemos. 1, 2, 3, 4,... 19. (cuentan todos juntos).El uno con el nueve**
57. El uno y el nueve. (otros indican cómo escribirlo)
58. **M: Muy bien. Miércoles 19 de deeee**

En este momento del año, no todos los niños pueden contar hasta diecinueve. Sin embargo, cuando la maestra cuenta con ellos, los alumnos logran hacerlo. Si bien toda la situación constituye un andamiaje –no pueden poner la fecha sino con la ayuda de la docente– este intercambio expone el recurso de la maestra de manera explícita. No es, sin embargo de recurrencia frecuente (1,96%), quizás porque, como decíamos anteriormente, toda la actividad está andamiando la tarea de escritura.

### IV. Elicitación sin evaluación

Se identificaron intercambios (7,84%) con función de chequeo, sin comentarios evaluativos. En su lugar, la docente realiza un nuevo acto de elicitación, que permite suponer que la reacción de los alumnos es satisfactoria.

178. **M: La de dedo. Con una sola patita. Bien “hoy está nublado” ¿está bien?**
179. [SÍ]
180. **M: ¿la puedo copiar arriba yo?**
181. [SI. Copiala arriba]
182. **M: (( ))// ¿está igual?**
183. Está más grande.
184. **M: Y porque esta es chiquita, la de abajo no la ven ¿está igual?**

La respuesta de los alumnos es fuertemente previsible, porque se busca simplemente a chequear el seguimiento de los niños y promover su participación. La información requerida es instrumental, ya que apunta a instalar un aspecto característico de la rutina. Más que fortalecer los contenidos, estos intercambios introducen a los niños en las características del “texto social”.

### **V. Evaluación con respuesta implícita**

En el ejemplo, la docente interviene con enunciados de retroalimentación en los que se información del intercambio anterior, enfatizando lo que constituirá la respuesta esperada. En este enunciado de evaluación, la respuesta (“la de mamá”, enunciado 20) está implícita.

17- **M: ¿con qué empezamos?**

18- A1: Con la i

19- **M: mmmmm iércoles**

20- A2: La de mamá

21- A3: La de mamá con la i

22- **M: La de mamá con la i.**

Estos intercambios son escasos (3,92%) y reformulan lo que puede constituir una corrección tradicional: la maestra retoma la intervención y la reestructura, al tiempo que remarca lo que se espera que el niño responda. La evaluación como reestructuración constituye un andamiaje para el niño.

### **VI. Evaluación como elicitación de precisión y completamiento**

Este formato se observa con cierta frecuencia en el corpus: 11,76%. En el ejemplo, el enunciado de seguimiento o evaluación aparece como pregunta (33). Recupera la parte de la respuesta que es correcta, pero demanda completar y precisar la información.

31. **M: Mier co co**

32. La o!!! (varios)

33. **M: ¿Y antes de la o?**

34. La ka

35. La de copa

36. **M: la de copa**

La evaluación no determina negativamente la respuesta del alumno, sino que es otra forma de construir la reestructuración y proporcionar andamiaje para la tarea.

### **VII. Evaluación más información**

En este formato, (3,92% del corpus) el movimiento complementario constituye una continuación del tópico que aporta información nueva.

51. **M: ¿cómo decimos? ¿Miércoles o miércoles?**

52. Miércoles.

53. **M: Miércoles. La de Sandía nos falta.**

En el ejemplo, el enunciado 53 se configura como una evaluación porque corrobora la respuesta correcta. Al mismo tiempo, explicita información que se desprende de la respuesta de los niños y la completa.

### **VIII. Evaluación positiva más reformulación de la respuesta**

Este tipo de intercambio constituye un 3.92% del corpus. En el ejemplo, el enunciado 103 de la docente reitera la última parte de la respuesta más completa (102) . La reiteración tiene en este caso el valor de una evaluación positiva. A esto se añade una reestructuración de la docente: reformula la información que da el niño utilizando una elección léxica más precisa (no se habla de puntito sino de acento) y expande la respuesta añadiendo información nueva.

**100. M: la de tía ya está. Taaaa**

101. La a.

102. La a. Y le agrego el puntito.

**103. M. Y le agrego el puntito, el acento porque suena más fuerte. Hoy está.**

### **IX. Intercambios de chequeo**

En el corpus, se identificaron intercambios promovidos por la docente, en los cuales subyacía claramente el propósito de chequear el proceso de aprendizaje. En estos casos (5,88%), la elicitación se sostiene en una aparente inseguridad de la docente respecto de la tarea que se ha realizado. En algunos de estos intercambios, el chequeo involucra la participación del resto de los niños de la clase, para corregir o revisar.

**126. M: Christian ¿escribió bien nublado?**

127. [ Si, no]

**128. M: ¿qué le falta?**

129. [(( la o, la u))]

**130. M: NU bla do do do.**

131. La de dedo.

**132. M: La de Dedo con la O**

### **X. Consignas**

En el corpus se identificaron intercambios en los cuales la docente da consignas de trabajo o marca pautas de conducta. Estos intercambios, con esta única función, no aparecen con frecuencia en el discurso docente (5,88%). No obstante, en muchos casos, la consigna aparece como un elemento constituyente –como un acto– de intercambios que tienen otra función. Las consignas ordenan las intervenciones de los alumnos y garantizan una participación equitativa en la tarea de la clase.

### **XI. Intercambios monológicos**

En el corpus analizado encontramos intervenciones de la docente en los que la maestra misma realiza el movimiento de iniciación y de respuesta (3,92%). De esta manera

completa una tarea que, por la información requerida, no pueden completar los niños. El intercambio “modela” la participación de los alumnos.

#### **144. M. La o, la o también chiquita. ¿cómo es la de Lisandro?(( )) Un palito.**

### **CONCLUSIONES**

A partir de lo analizado, resulta interesante hacer algunas observaciones de carácter más general respecto de las funciones que presentan los intercambios en su conjunto.

En primer lugar, se observó que el formato IRE más tradicional prevalecía en toda la situación analizada (52,94%). Esto puede estar en relación con el carácter rutinario de la clase: los niños realizan a diario esta actividad, y eso posibilita que la participación se automatice. La función de los intercambios docentes se remite, principalmente, a ordenar la consecución de la tarea, a cargo de los niños. En definitiva, estos intercambios promueven el avance de la clase por carriles con los cuales los alumnos ya están familiarizados, en función de que el niño adquiera seguridad y logre, progresivamente, un dominio cada vez mayor de la tarea.

Sin embargo, se observaron intercambios con variaciones estructurales que se ajustan a intenciones pedagógicas específicas y que buscan andamiar la participación del niño en la tarea. Es interesante analizar las estrategias que promueven la realización de la tarea de escritura de manera independiente del adulto.

Los intercambios que plantean una elicitación implícita representan una transición en este sentido. La recurrencia frecuente a cierto tipo de información implica un aprendizaje de los niños que no está directamente relacionado con los contenidos conceptuales, implica reconocer y aprender que se está requiriendo su participación en una actividad que puede realizar, aunque no se lo planteen de manera directa. Los niños están aprendiendo las pistas que guían el “texto social” (Green y Weade, 1987).

Por su parte, las elicitaciones con andamiaje explícito, los intercambios monológicos que modelan una actividad, así como cierto tipo de evaluaciones-reestructuraciones, promueven una manera diferente de dar información. Estos intercambios, aunque aportan conocimientos, no constituyen una exposición convencional, sino que integran y recuperan los aportes de los niños para avanzar en la construcción del conocimiento. En este sentido, los intercambios que denominamos “evaluación con respuesta implícita”, “evaluación como elicitación de precisión”, “evaluación más información” y “evaluación positiva más reformulación de la respuesta” no sólo plantean una manera diferente de corregir o aceptar la respuesta del alumno, sino que andamian la actividad que el niño no puede aún realizar solo y promueven aprendizajes nuevos en su zona de desarrollo próximo. Estos intercambios constituyen la base para el proceso de “tejido” sobre el que se sostienen los aprendizajes.

Por otra parte, una rutina áulica tiene como objetivo en sí misma que el niño sea capaz de internalizar prácticas a partir de su realización diaria, de manera tal que, finalmente, pueda llevarla a cabo de forma independiente. En este sentido, cobran particular importancia los intercambios que tienen como función estimular la participación del grupo clase o del individuo en el grupo, no sólo en la realización de la tarea sino también en las instancias de revisión. Estos son los intercambios que hemos denominado “elicitación como toma de decisión”, “intercambios de chequeo”, “elicitación sin evaluación”.

La rutina áulica no sólo apunta al aprendizaje de los contenidos. Los intercambios que se instalan como parte de una rutina promueven el aprendizaje de esas reglas –el texto social– la adquisición de una competencia comunicativa escolar específica. Así, los niños reconocen una elicitación implícita y aceptan conocimientos nuevos que se presentan como reestructuración.

Por otra parte, quizás por lo acotado de la tarea, la información que la docente requiere es la que puede identificarse como de un conocedor primario Berry (1981), lo que vuelve la participación de los niños muy predecible desde el punto de vista del contenido. En menor medida, la maestra requiere información de tipo instrumental. Las consignas confirman el rol del docente como coordinador de la tarea, en tanto que organizan las intervenciones, garantizan la participación colectiva de manera ordenada y dan el marco a la actividad señalando el inicio y el cierre de la clase y explicitando sus objetivos.

En la clase, el docente y el grupo de alumnos tienen un rol central en los aprendizajes, en tanto que posibilitan la realización de una tarea que el niño no puede llevar a cabo de manera individual. Asimismo, no sólo el docente, sino también el grupo en general, promueve aprendizajes nuevos, dentro de la zona de desarrollo próximo: el niño con más dominio de la tarea, al responder o participar dentro del grupo, apoya a niños que tienen un menor dominio de la actividad. Es el entorno social que constituye la clase lo que posibilita y promueve aprendizajes nuevos, entorno que se construye a partir de intercambios concretos que dejan ver una intención pedagógica específica: motivar la participación de los alumnos y promover una responsabilidad y autonomía progresivamente mayor en la realización de la tarea.

## BIBLIOGRAFÍA

- BERRY, M. (1981) "Systemic linguistics and discourse analysis: a multilayered approach to exchange structure". En M. COULTHARD y M. MONTGOMERY (eds.), *Studies in discourse analysis*. Londres: Routledge and Kegan Paul. pp 120-145.
- BORZONE, A. M. & C. R. ROSEMBERG (1994) "El intercambio verbal en el aula. Las respuestas de los niños en relación con el estado de interacción del maestro". *Infancia y Aprendizaje*, 67-68. pp. 115-132.
- CAZDEN, C. (1972) *Child language and education*. Nueva York: Holt, Reinhart y Winston.
- CAZDEN, C. (1991) *El discurso del aula*. Barcelona: Paidós.
- CANTER KOHN, R. (1985), "Lectura crítica de Hugh Mehan" en "Pratiques de formation (analyses), Ethnométhodologies». Número spécial de la revue *Pratiques de formation*, 11-12. Université de Paris VIII [En línea, consulta en agosto de 2004 [www.perso.club-internet.fr/vadeker/corpus/pfem/5-3\\_critique\\_Mehan.html-23k](http://www.perso.club-internet.fr/vadeker/corpus/pfem/5-3_critique_Mehan.html-23k)]
- FRAWLEY, W.: *Vygotsky and cognitive science. Language and the unification of social and computational mind*. Cambridge: Harvard University.
- GEEKIE, P. y B. RABAN (1994) "Language learning at home and school" en C. GALLAWAY y B. RICHARDS *Input and interaction in Language Acquisition*, Cambridge University Press.
- GREEN, J.; R. WEADE & GRAHAM (1988) "Lesson construction and student participation: A sociolinguistic analysis" en J. GREEN & J. O. HARKE (eds.), *Multiple perspective analysis of classroom discourse* Norwood: Ablex. pp. 11-47.
- MEHAN, H. (1979) *Learning Lessons*. Cambridge: Harvard University.
- NASSAJI, H & G. WELLS (2000). "What's the use of triadic dialogue? An investigation of teacher-student interaction. Notario. Institue for studies in Educarion". *Applied Lingüistics* 21, 3. pp. 376-406.
- ROSEMBERG, BORZONE, DIUK (2003) "La lectura de textos expositivos: estrategias de interacción para acercar los textos a los niños". *Interdisciplinaria* 20, 2. pp. 121-145.

- ROSEMBERG, C. R. & A. M. BORZONE (2001) “La enseñanza a través del discurso. Estrategias de contextualización y de descontextualización de significados”. *Cultura y Educación*, 13 (4). pp. 407-424.
- ROSEMBERG, C. R. y A. M. BORZONE (2004) “De la escuela infantil a la escuela primaria: ¿continuidad o ruptura en las matrices interactivas de la enseñanza y el aprendizaje?”. *Infancia y Aprendizaje*, 27 (2), pp. 211-246.
- ROSEMBERG, C. (2002) “La conversación en el aula: un contexto para el aprendizaje. Una revisión de las investigaciones sobre el tema”. *Lingüística en el aula*. Año 6, N° 5.
- SINCLAIR, J. & M. COULTHARD (1975) *Toward an analysis of discourse; the English used by teachers and pupils*. Oxford University.
- THARP, R. G. & R. GALLIMORE (1991) *The instructional conversation: Teaching and learning in social activity*. [En línea [www.ncbe.gwu.edu/miscpubs/nrcdssl/epr10htm](http://www.ncbe.gwu.edu/miscpubs/nrcdssl/epr10htm)]
- WELLS, G. (1998) *Dialogic inquiry in education: Building on the legacy of Vigotsky*. [En línea [www.oise.utoronto.ca/gwells/dialogicinquiry.txt](http://www.oise.utoronto.ca/gwells/dialogicinquiry.txt)]
- VYGOTSKY, L. S. (1964) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.

## VAMOS A VER TODO LO QUE ES PRECISIÓN, CONCEPTUALIZACIÓN *AD HOC* Y FOCALIZACIÓN

### ASPECTOS CONCEPTUALES Y DISCURSIVOS DE UNA CONSTRUCCIÓN DE RELIEVE

Guillermo Soto

Universidad de Chile | Chile  
[gsoto@uchile.cl](mailto:gsoto@uchile.cl)

#### Resumen

Tal y como señala Langacker (2001), la idea de que el lenguaje se funda en el discurso y la interacción social es una noción fundamental en la lingüística cognitiva, toda vez que esta plantea que las unidades lingüísticas, entendidas como estructuras simbólicas que relacionan un polo formal con su función semántica o discursiva, derivan de instancias de uso real y son constantemente sensibles a su empleo (cfr. Goldberg 2003). En este sentido, la utilización de las herramientas de la lingüística cognitiva en el análisis del discurso dialogal debiera entenderse como una extensión natural de los supuestos básicos de este enfoque. Mientras las aproximaciones funcionalistas tradicionales permiten alcanzar caracterizaciones relevantes de las funciones comunicativas de las unidades lingüísticas en el discurso, el enfoque cognitivo puede contribuir con caracterizaciones semánticamente finas, fundadas en procesos cognitivos generales y con una especial preocupación por el papel de las categorías en el lenguaje. Desde esta perspectiva, la colaboración entre la lingüística cognitiva y la funcional puede contribuir a una caracterización más completa del lenguaje como fenómeno cognitivo y social. El presente estudio, empleando categorías y métodos de la lingüística cognitiva, propone una caracterización de dos construcciones de énfasis o relieve recurrentes en interacciones verbales coloquiales en el español de Chile: [V (...) *lo que es* + N] y [V (...) *todo lo que es* + N], con especial atención a esta última. Tras caracterizar estas construcciones como unidades biplanas con un polo semántico caracterizable en términos informativos y atencionales, se observan las funciones comunicativas que estas desempeñan en un corpus de interacciones verbales en Internet. Finalmente, se propone que las construcciones con *todo* afectan la conceptualización de una unidad focalizada y permiten generar categorías ad hoc en el discurso.

#### 1. INTRODUCCIÓN

No obstante la amplitud del programa de la lingüística cognitiva y su compromiso con la fundamentación del lenguaje en el discurso y la interacción (cfr. Langacker 2001), en general en esta corriente se han privilegiado los análisis centrados en unidades del nivel léxico y del oracional (cfr., en este mismo sentido, Croft y Cruse 2004). En estos estudios, el discurso ha tendido a ocupar una posición, aunque no despreciable, más bien de trasfondo, mientras que la interacción verbal no parece haber sido, por lo general y hasta donde llega nuestro conocimiento, abordada en cuanto tal. Nada hay, sin embargo, de necesario en este sesgo. Por el contrario, el desarrollo, en la lingüística cognitiva, de una visión en que lenguaje, mente y cuerpo se conectan en la construcción de un sistema lingüístico fundado en el uso (cfr. Tomasello 1999, Lakoff y Johnson 1999, Goldberg 2003, Croft y Cruse 2004), provee un marco amplio para el estudio del “lenguaje en su estado salvaje”, es decir, del discurso real que emerge en las interacciones humanas.



La presente investigación tiene por objeto explorar, en el marco general de la lingüística cognitiva, una construcción recurrente, al menos en el español de Chile y con toda probabilidad en otras variedades de esta lengua, especialmente en contextos de diálogo: “lo que es + nominal” y algunas de sus variantes. Con esta indagación, aún preliminar, se intenta no solo contribuir a la descripción de un fenómeno común del español coloquial en Chile, sino también apoyar la idea de que las herramientas de la lingüística cognitiva pueden ser adecuadas para el análisis del lenguaje empleado en la interacción verbal.

## 2. LO QUE ES + NOMINAL

### 2.1. Caracterización preliminar

Los siguientes ejemplos, ilustran diversas variantes de la construcción en estudio:

(1) Podemos decir que tenemos el único grupo en América Latina en **lo que es terapia génica en el campo del alcoholismo**.<sup>1</sup>

(2) [Exactamente, nuestra influencia es el rock clásico pesado, como Black Sabbath, Deep Purple, Led Zeppelin y Jimi Hendrix, además del blues en general.] También mezclamos el jazz con el funk y **todo lo que es el rock clásico**.

(3) **Lo que es yo**, me considero una mujer inteligente, fuerte y luchadora, la ineptitud no está en mi vocabulario.

Estos usos pueden distinguirse de otros próximos, que no serán estudiados en este trabajo, como:

(4) La pista de baile es de madera, **lo que es bastante bueno** [...]

(5) Y como todo el accionar corresponde a **lo que es capaz de producir corporalmente un combatiente**, entonces debe sumarse la adecuada preparación física, para poder establecer un nivel de eficiencia que supere al ochenta por ciento.

(6) Toda decisión tiene efectos económicos y financieros, ya sean positivos o negativos. Para poder enfrentar las objeciones en esta área, tenemos que ser capaces de demostrar que nuestra propuesta es financiable y, **lo que es más importante**, tiene un retorno positivo. Tenemos que mostrar que los beneficios son mayores que los costos de esta decisión.

(7) Jake Shuttlesworth (Denzel Washington), cumple condena en un penal de Nueva York por el asesinato involuntario de su esposa, día tras día ocupa las horas en **lo que es su pasión: el básquetbol**, siempre bajo la atenta mirada de un guardia.

Si bien analíticamente la estructura en estudio corresponde a una cláusula relativa nominalizada análoga a los ejemplos recién expuestos, en todos los casos pertinentes, esto es, (1) a (3), la secuencia “lo que es” parece funcionar como un esquema fijo que deja libre un casillero que es ocupado, en todas las instancias, por un nominal. El verbo

---

<sup>1</sup> Salvo que se especifique lo contrario, los ejemplos corresponden a usos efectivos hallados en Internet. Los casos se presentan literalmente, respetando tanto sus usos ortográficos como sus rasgos gramaticales. En todos los ejemplos, la construcción en estudio va en negritas.

“es” va fijo en tercera persona singular (aunque puede presentar en algún caso flexión temporal) y no es atraído por el nominal de la derecha en casos en que aquello sería lo esperable, como puede desprenderse del ejemplo (3). Por su parte, el pronombre –considérese para estos efectos solo “lo” o la expresión “lo que”–, no establece relación anafórica con un antecedente ni tampoco establece una catáfora con un elemento posterior en el sentido en que esto ocurre en el ejemplo (7).<sup>2</sup>

En cuanto a su posición, la construcción se ubica en los extremos de los enunciados. En instancias como las de los ejemplos (1) y (2), se localiza típicamente a la derecha del verbo en el marco del foco informativo o constituyendo del todo dicho foco, aunque también, con menos frecuencia, puede aparecer a la izquierda en construcciones focalizadoras, como se verá más adelante. En instancias como las del ejemplo (3), por su parte, la construcción figura a la izquierda como tópico gramatical separado de la oración o cláusula que la sigue. En los casos de posición en el foco, pero al parecer no en los de tópico gramatical, la construcción puede ir precedida por un cuantificador “todo” que afecta al nominal, como se observa en el ejemplo (2).

La construcción en estudio presenta cierta semejanza con la así llamada perífrasis de relativo, en el sentido de que, al igual que lo que ocurre con esta, puede proponerse cierta relación de expansión y contracción entre la relativa y otra unidad, como se advierte en los siguientes ejemplos, el primero de los cuales está tomado de Moreno Cabrera (1999) y el segundo, correspondiente al ejemplo (1), de una entrevista aparecida en el *Boletín de la Academia Chilena de Ciencias*:

**Cuadro 1: Comparación con la perífrasis de relativo**

	FORMA EXPANDIDA	FORMA CONTRAÍDA
Perífrasis de relativo	Es Juan el que ha llegado tarde.	Juan ha llegado tarde.
Lo que es + N	Podemos decir que tenemos el único grupo en América Latina <b>en lo que es terapia génica en el campo del alcoholismo.</b>	Podemos decir que tenemos el único grupo en América Latina <b>en terapia génica en el campo del alcoholismo.</b>

No obstante, y como también se advierte en el cuadro, mientras en las perífrasis de relativo tanto la forma expandida como la condensada corresponden a oraciones, en el presente caso se trata de nominales. Es interesante observar que, *grosso modo*, las compatibilidades de la predicación nominal de la forma expandida son las mismas que la de la forma contraída.

A continuación analizaremos tres variedades específicas que corresponden a los ejemplos (1), (2) y (3), esto es, a los casos del tipo “lo que es + nominal”, los del tipo “todo lo que es + nominal” y los del tipo “lo que es yo”, respectivamente. Los ejemplos se seleccionaron, fundamentalmente, mediante una pesquisa hecha en Internet empleando el buscador Google. En todos los casos, la búsqueda se realizó utilizando como criterios la construcción específica más “Chile”. Las ocurrencias se seleccionaron manualmente, eliminando los falsos positivos. No se incluyeron instancias correspondientes a

<sup>2</sup> El argumento no se ve afectado si se considera que la relación anafórica o catafórica se establece desde un eventual elemento elidido [x] en un esquema del tipo “lo [x] que...”.

emisores que podrían no ser chilenos y se recogió solo una instancia por emisor reconocido. Salvo en lo que corresponde a un subtipo específico de la construcción, los análisis no incluyen un componente cuantitativo relevante; en ese sentido, constituyen más bien un intento de descripción preliminar que posibilita indagaciones ulteriores. A menos que se indique lo contrario, los ejemplos corresponden a usos reales que, en su mayoría, aparecen en contextos de interacción verbal como foros o entrevistas.

## 2.2. X Lo que es + nominal

### 2.2.1. Lo que es + nominal como recurso de precisión categorial

Como puede inferirse de la sección anterior, la construcción en estudio se relaciona con una familia más amplia de cláusulas relativas nominalizadas que desempeñan diversas funciones discursivo-textuales; entre otras, la de conectividad textual por vía anafórica o catafórica, como en el ejemplo (4) y en el (6), y la referencia a entidades o pseudoentidades, como en el ejemplo (5). Como se señala en Soto y Zenteno (2004), estas funciones son propias de los sintagmas nominales y no se excluyen entre sí.

Una característica destacable entre algunos miembros de esta familia es que, como se observa en (5), hay casos en que de modo claro el pronombre corresponde a una variable cuyas condiciones de referencia se explicitan en el predicado: *lo que es capaz de producir corporalmente un combatiente*. Este tipo de ejemplos muestra que en ciertos casos los elementos pronominales pueden carecer tanto de deixis endofórica como, de manera aislada, exofórica.

A nuestro juicio, fundamental para la caracterización de la construcción en estudio es el hecho de que, tal como ilustra el ejemplo (8), en ciertos casos esta opera como una suerte de *hedge* o acotador, en el sentido semántico de volver menos difusa, más precisa, una categoría (cfr. Markkanen y Schröder 1997):

(8) Por eso la idea de que uno tiene que tener todo asegurado y controlado está en contra de **lo que es el mundo innovador**.

En este caso es posible parafrasear la oración en el sentido de “la esencia del mundo innovador” o “el mundo innovador en cuanto tal”, “en estricto sentido” o “en sí mismo”. La construcción opera sobre la categoría “el mundo innovador” especificando que, en este contexto discursivo, se trata de una categoría de límites precisos, no difusos, reducida a sus propiedades esenciales; comunicativamente, este proceso bloquea lecturas laxas y, por lo mismo, su aparición sería esperable en contextos en que el hablante tuviese una preocupación especial por la precisión.

El empleo de la construcción como recurso de precisión categorial presenta, a nuestro entender, semejanza con construcciones tautológicas a las que se les ha atribuido un valor similar en la literatura. Se trata de casos como “Pinochet es Pinochet” en el siguiente ejemplo, inventado:

(9) Era obvio que Pinochet tendría cuentas secretas en el extranjero, después de todo Pinochet es Pinochet.

En el ejemplo, se infiere que no puede esperarse de Pinochet algo distinto de lo que él es, de su “esencia”, por así decirlo. Por razones que no se explorarán aquí, no es extraño que estos esquemas tautológicos deriven en construcciones enfáticas o de relieve

en que se da prominencia al elemento repetido, como en este ejemplo, también artificial pero, pensamos, fácilmente aceptable:

(10) ¿Cómo te lo tengo que decir? No es no.

En términos más amplios aun, la simple repetición puede operar como un mecanismo de resalte de la esencia, el núcleo duro, de la categoría, como ocurre en Chile cuando al pedir en un restaurante que nos traigan un “café café” excluimos la posibilidad de recibir un sucedáneo de café.

Hasta aquí la relación entre ambos grupos de construcciones podría entenderse circunscrita a su polo semántico o funcional; sin embargo, las propias características de la construcción dejan ver que la proximidad es más profunda. En efecto, sea que se considere que en el ejemplo (8) “lo” es un pronombre modificado por una cláusula relativa introducida por un prorrorelativo correferencial o que, en el mismo ejemplo, “lo que” opera en bloque como pronombre, en todo caso estamos ante una suerte de ‘pronombre defectivo’ que no establece ni una deixis exofórica ni una textual –esto es, extraclausal– de tipo anafórica ni catafórica. La relación, en este caso, parece ser, más bien, próxima a la de la oración (5), en que el valor del pronombre se establece a partir del predicado pertinente, sin indicar por sí mismo fuera de la cláusula, esto es, sin la autonomía para operar deícticamente como una unidad identificatoria.

Considerando que en (8) estamos ante un predicado nominal, la situación es semejante a una cláusula copulativa en que el pronombre y el predicado son referencialmente indistinguibles. No obstante, a diferencia de casos como “Aquella es Marta” o “Él es Pedro”, en la construcción en estudio el pronombre (“lo” o “lo que”) tiene solo un valor máximamente esquemático y es impotente desde el punto de vista deíctico por lo que no es capaz de referir por sí mismo. Consecuentemente, el predicado no agrega información relativa a una entidad ya referida sino que permite la referencia que, por sí mismo, el elemento pronominal no podía establecer. De acuerdo con esta línea de argumentación, la referencia a la entidad es realizada solo por la cláusula nominalizada completa. Esto viene a implicar que, tal y como en las tautologías –aunque vía mecanismos del todo distintos–, en casos como este no podemos plantear que cada uno de los dos polos de la construcción (sujeto y predicado, por así decir) aporte información. Tanto en las tautologías como en el caso en comento, esta misma situación sostiene el valor de las construcciones como *hedges* o delimitadores categoriales.

La situación parece reforzada por la configuración envolvente que, en última instancia, tiene la construcción completa con respecto al nominal referencial: la cláusula nominalizada no solo refiere al mismo ente que el nominal contraído, sino que lo incluye en su interior, mostrando icónicamente, a nuestro juicio, el proceso en virtud del cual una categoría es precisada, “recortada” a su esencia. Como señala Lakoff (1993), nuestro sentido común opera proyectando sobre las categorías las propiedades de los contenedores, entre las que se incluye la distinción adentro y afuera, y la transitividad como subcategorización. Proponemos que es precisamente esta metáfora la que se incardina, aunque en un caso límite, en la construcción en estudio, a través de una configuración en que una categoría se incluye a sí misma, acotando con más precisión su alcance, “dejando fuera” aspectos, elementos o miembros que una representación más laxa admitiría.

### 2.2.2. Lo que es + nominal como recurso de categorización ad hoc

En relación con el valor observado en la cláusula nominal en cuanto *hedge* –es decir, como un operador en el plano categorial–, se encuentra su empleo como un proceso que permite expresar lingüísticamente una categoría generada en el discurso, esto es, una categoría *ad hoc*,<sup>3</sup> como se advierte en el siguiente caso:

(11) Siempre he sido muy deportista, me gusta **lo que es la natación y el water-polo**, bueno lo último es lo que más he practicado.

En el ejemplo, la cláusula nominalizada expresa la construcción de la categoría “deportes que me gustan” y lo hace, precisamente, a través de la metáfora del contenedor, incluyendo los miembros de la categoría. A diferencia del ejemplo (8), sin embargo, el nominal contraído, una coordinación de dos sintagmas nominales, no corresponde a una categoría socialmente establecida y lexicalizada sino a una categoría que surge en el discurso mental del hablante y busca una expresión lingüística *ad hoc*. A partir de ejemplos como este, es posible sugerir, y esta ya es una línea de indagación que se proyecta desde el presente análisis, que los hablantes emplearían creativamente la construcción en estudio con el fin de explicitar, en el discurso, una categoría en cuanto tal.

El empleo de la construcción como recurso de explicitación de una categoría no se restringe a los nominales coordinados, como se desprende de (12):

(12) El segundo tiene que ver con una gestión de tipo táctico, es decir cómo se aterrizan todos aquellos criterios en los que están trabajando con la administración superior, **en lo que es el trabajo de la gestión directiva**

A nuestro juicio, en este ejemplo puede observarse cómo la categoría “el trabajo de la gestión directiva” se presenta como un concepto caracterizable a partir de una serie de propiedades que el hablante asume que le son características. La cláusula destaca la pseudoentidad poniendo, a diferencia del ejemplo anterior, en relieve un marco o esquema que se propone como socialmente estable y que estaría constituido por una serie de procesos, funciones, roles, etc. Notablemente, y como se ha venido sugiriendo, la función de categorización confluye con la de cierto destaque del nominal y su empleo en posición de foco. En otras palabras, el proceso desarrollado por la cláusula relativa nominal no es solo de naturaleza semántica sino también pragmática e interactiva.

### 2.2.3. Todo lo que es + nominal

De modo más claro aun que en los ejemplos recién expuestos, los casos encabezados por “todo” destacan los procesos semánticos, pragmáticos e interactivos asociados con la construcción. Así, el ejemplo (13):

(13) Estoy en mi Etapa de Mención en Post Producción y Multimedia en el DUOC, también trabajo para O3 Producciones **en todo lo que es producción de Eventos**, Cortometrajes y en el tiempo libre me dedico a mi pequeña tienda de modding y armado de Computadores.

---

<sup>3</sup> Siguiendo a Barsalou (1983), se entiende como categorías *ad hoc* aquellas que no radican en la memoria de largo plazo del conceptualizador. Desde el punto de vista lingüístico, la conceptualización *ad hoc* puede considerarse desde la perspectiva del productor o del intérprete del mensaje.

En este caso, la construcción no solo expresa la categorización de la pseudoentidad sino que, gracias a la semántica del cuantificador “todo”, que, en el decir de la Academia, significa que algo “se toma o se comprende enteramente en la entidad o en el número” (DRAE 2001), comunica una suerte de recorrido exhaustivo por sus elementos o una explotación total de la categoría, cancelando una lectura de otra forma posible, esto es, que el hablante trabaje en producción de un tipo específico de eventos.

El empleo del cuantificador con el objeto de generar una explotación total de la categoría es manifiesto en el siguiente ejemplo, donde el hablante parece querer dejar en claro que es necesario un marco de protección para todas las formas de propiedad intelectual, interpretación que es reforzada por la ampliación subsiguiente:

(14) La idea es que tengamos un marco de protección a **todo lo que es propiedad intelectual** para que cualquiera que decida crear algo tenga una garantía.

El ejemplo (15) puede interpretarse de manera análoga:

(15) Chile necesita una entidad coordinadora superior de **todo lo que es el desarrollo científico y tecnológico**, porque Conicyt es una importante entidad ejecutora, pero no consejera.

En estos casos, la construcción resalta que la categoría está constituida por una serie de componentes y que todos ellos son relevantes en el discurso.

Los ejemplos expuestos hasta ahora tratan de entidades de segundo orden o pseudoentidades, esto es, procesos, situaciones, abstracciones. Esta selección responde al grueso de los resultados obtenidos en las búsquedas efectuadas y obedece, probablemente, a una preferencia derivada de la función de precisión y explicitación categorial que tiene la construcción.<sup>4</sup> En este sentido, es ilustrativo el ejemplo (16) en que de dos nominales, uno referido a una actividad más concreta y otro a una categoría más abstracta, solo el segundo es enmarcado por la construcción:

(16) Como tampoco deja de ser interesante el Paseo Libertad que dará un impulso a la circulación peatonal en la Costanera y a **todo lo que es el turismo en este sector**.

Ciertamente, existen, aunque parecen ser menos frecuentes, casos en que la construcción refiere a entidades de primer orden. Así, el ejemplo (17), tomado de un artículo periodístico, y que, además, constituye un caso en que la construcción se ubica a la izquierda de la oración que la contiene:

---

<sup>4</sup> No hemos encontrado en Internet ejemplos chilenos en que la construcción “lo que es + nominal” se emplee con nominales que refieren a entidades de primer orden. Sí hemos escuchado esas ocurrencias. Un ejemplo tomado de una página mexicana muestra la construcción: Pregunta: “De cualquier forma señor Embajador, sabemos que el conflicto es meramente de España, los problemas son con ellos, ¿pero de alguna forma ha tomado medidas de seguridad la embajada, el edificio, ustedes?” Respuesta: “Bueno, estamos **en lo que es el edificio de la Cancillería**, o sea, donde están las oficinas de la embajada y del consulado y la Delegación del Banco de Comercio Exterior, y donde está la agregaduría militar, la naval y nuestra agregaduría de prensa, en fin, todas nuestras oficinas, estamos ubicados en un lugar privilegiado, están en frente de Las Cortes en la Carrera de San Jerónimo y aquí, evidentemente, por razones de vecindad hay protección policiaca mañana, tarde y noche, las 24 horas del día, todos los días de la semana, o sea que desde el punto de vista de protección la simple ubicación geográfica de las oficinas de la embajada está (inaudible) “. En este caso, la función acotadora de la construcción pasa a indicar que ‘estamos precisamente en este lugar’ o, aun, ‘por completo en este lugar’.

(17) “**Todo lo que es costa está totalmente destruido** y tanto los turistas como las personas que vivían en la playa están lesionadas o desaparecidas”, asegura Sanhueza, quien actualmente se desempeña como Gerente multilingüe de servicios al cliente de una compañía de turismo inglesa.

En el ejemplo, el proceso de recorrido exhaustivo sobre la categoría “costa” puede parafrasearse en el sentido de “toda la costa”, “la costa en toda su extensión”. Interesante, a nuestro juicio, es el valor enfático o intensivo de la construcción, que, al menos en parte, también se relaciona con uno de los usos de “todo” (Alarcos Llorach 1994). De modo más claro que en los ejemplos anteriores, puede observarse acá el valor de la construcción como un recurso de focalización que, en este caso, sin alterar el orden sintáctico, destaca una información remática ubicada a la izquierda. Un aspecto notable del ejemplo consiste en que, si la presente interpretación es correcta, la construcción con “todo” produce una focalización a la izquierda sin necesidad de ‘movimiento sintáctico’ a la izquierda, esto es, un foco marcado sin movimiento, fenómeno también expreso en (18):

(18) **Todo lo que es rehabilitación del delincuente joven** corresponde, obviamente, a las políticas de Gendarmería.

Por las propiedades semánticas de “todo” no es sorprendente que las cláusulas encabezadas por el cuantificador se empleen recurrentemente en la explicitación de categorías *ad hoc*. Los siguientes ejemplos muestran cómo el proceso de recorrido exhaustivo que desencadena el cuantificador contribuye a lo que podríamos denominar la compactación de una categoría que se construye en el discurso:

(19) En general, me ha servido **todo lo que es el entorno, comunicarme con otras empresas y sus experiencias**, sobretodo de I-pymexport.

(20) Por lo que he visto los viajeros miran con mucho menos prejuicio **todo lo que es el mundo popular, las culturas originarias**.

(21) Lo anterior hace de Ricardo un punto de referencia muy fundamental **en todo lo que es el debate y la elaboración de políticas macro económicas en Chile y también en América Latina**.

Un ejemplo, oído en una conversación familiar, muestra que este proceso no es privativo de pseudoentidades:

(22) Me duele **todo lo que es muñeca, codo y hombro**.

Lamentablemente, como se indica en la nota 4, no hemos encontrado aún ejemplos de este tipo en Internet.

Los ejemplos (19) a (22) contrastan con aquellos como (17) en que la construcción envuelve una categoría socialmente establecida. Mientras en los casos de categorías *ad hoc* la construcción con el cuantificador contribuye a presentar una categoría unificada, en los casos de categorías socialmente estables el cuantificador puede provocar un efecto de “granularización” de la categoría en virtud del cual esta se destaca como constituida por una serie de componentes, como se puede advertir en la siguiente oración:

(23) Ahora tenemos otro gran problema que son los permisos del SAG, sobre todo con **todo lo que es pulguicidas**.

Esto es, toda clase de pulguicidas, así como antes, en (14) se entendía todo tipo de propiedad intelectual. En cierto sentido, el movimiento en ambas situaciones es invertido: en los casos de categorías *ad hoc* la construcción releva, destaca, la formación de una categoría a partir de componentes, mientras que en los casos de categorías socialmente establecidas, del tipo de (23) y (14), la construcción evoca los componentes de la categoría. Obsérvese, al pasar, que no en todos los casos de categorías establecidas se genera este último efecto, pues en otras variedades la explotación total supone el agotamiento de una magnitud. Así, en (17), se entendía toda la extensión de la playa. El proceso, que a primera vista se relaciona con la distinción entre nominales genéricos y de materia, es decir, con la distinción entre entidades limitadas y no limitadas, merece, por cierto, un estudio mayor.

#### 2.2.4. De la semántica a la pragmática

Como probablemente ha ido quedando claro en la exposición, uno de los planteamientos centrales del presente trabajo es que el funcionamiento de la construcción en procesos de conceptualización o categoriales es acompañado por un proceso de énfasis y focalización concomitante, derivado analíticamente del anterior pero unificado en la experiencia discursiva. En efecto, estas cláusulas nominalizadas operan en categorías que están en posición focal, fenómeno del todo esperable considerando que es precisamente el núcleo informativo del enunciado el que centra el interés de precisión o explicitación del hablante.

A nuestro entender, esta concurrencia conduce a casos en que el proceso categorial disminuye o aun desaparece, mientras que la focalización pasa a estar en primer plano; en otras palabras, casos en que la función semántica de la construcción va siendo desplazada por la pragmática, como parece ocurrir, hasta cierto punto, en los siguientes ejemplos:

(24) La carrera me ha ayudado mucho **en todo lo que es este medio**.

(25) Es decir: Arte, con mayúscula. Y un tipo de arte que ha llegado a ser parte integral de **todo lo que es la cultura**.

Aunque aún se advierte, sobre todo en (24), un proceso categorial, en estos casos parece predominar la función focalizadora.

De ser adecuada esta interpretación, podríamos estar ante un caso en que una construcción que ha evolucionado para desempeñar una función determinada comienza a emplearse con otra función distinta, aunque en cierto sentido relacionada con la anterior. El fenómeno presenta gran semejanza con lo que, en la biología evolucionaria, se ha denominado preadaptación: una estructura que ha evolucionado de acuerdo con los constreñimientos de la selección natural hasta desempeñar cierta función, una vez establecida puede ser reutilizada para efectuar una función distinta. La preadaptación supone que ciertos rasgos de la estructura pueden ser reutilizados; más aun, es posible que rasgos puramente dependientes o derivados, esto es, no funcionales en el empleo anterior, puedan encontrar utilidad en el nuevo marco funcional.

Diversas propiedades de la construcción favorecen su empleo como marcador de foco. En primer término, la ya señalada concurrencia del proceso categorial con la posi-



ción de foco, que permite asociar la estructura con el foco de la oración o el enunciado. En segundo lugar, la función de precisión que destaca el núcleo, por así decirlo, de la categoría y, consecuentemente, se asocia con interpretaciones de prominencia, relieve o énfasis. En tercer término, el aditamento de material lingüístico que supone la estructura, añadido que icónicamente manifiesta el relieve, prominencia o énfasis de la entidad en foco. Es posible que a esta última se añada una propiedad acentual derivada del desplazamiento más a la derecha de la entidad, fenómeno que debiera ser verificado en un estudio con corpus oral.<sup>5</sup>

### 2.3. *Lo que es yo*

#### 2.3.1. *Lo que es yo como tópico gramatical*

Tal y como puede desprenderse de la caracterización preliminar, la construcción “lo que es yo” presenta una serie de características que permiten atribuirle un estatus propio, distinto del de los esquemas vistos con anterioridad. En lo que sigue, se presentará una descripción muy sucinta de ciertas propiedades de esta construcción, identificadas a partir de la revisión de 25 casos, la mayor parte de ellos en situaciones dialógicas (foros, entrevistas, diálogo teatral, discurso apelativo).

En todas las instancias analizadas, la construcción aparece a la izquierda de la oración afectada por ella, como puede observarse en (3), repetida aquí como (26); aunque admite marcadores discursivos o conjunciones ubicados más a la izquierda aun, como en (27):

(26) **Lo que es yo**, me considero una mujer inteligente, fuerte y luchadora, la ineptitud no está en mi vocabulario.

(27) Alguien tendrá que explicarme entonces qué pasó con esa tremenda individualidad, con esa fantasía maravillosa que fluía por los poros en los días de la pelota de calcetines y juegos de callejón, porque **lo que es yo**, cuando estudio a mis semejantes, los encuentro insoportablemente semejantes.<sup>6</sup>

Si bien no siempre se establece una separación explícita mediante la coma u otro signo de puntuación, también en todas las instancias parece haber separación entre esta unidad y la oración que sigue. Los casos de ausencia de puntuación se deben, probablemente, a los contextos coloquiales de escritura, como el siguiente ejemplo, extraído de una página de Internet donde la gente informa sobre mascotas perdidas o encontradas:

(28) Ella s florencia sale en perritos perdidos pero ya la encontré :):) después de ksi un mes y no supe como sakrla de ese aviso, haci que para los que se les perdió su niño/a les digo que nunk pierdan la fé y que realmente preguntando se llega a roma...**lo que es yo** después de hacer una operación realmente comando encuentre la casa en donde la tenían... Asi q + q feliz y realment nopierdan la speranza... Los saluda naty :):)<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> Al pasar, cabe destacar que, considerando su funcionamiento como recurso de focalización, la construcción en estudio no solo presenta cierta similitud con la perífrasis de relativo sino también con el “es” focalizador o enfático estudiado por Bosque (1998-1999), Curnow y Travis (2003) y Sedano (1984, 1995).

<sup>6</sup> Artículo de prensa tomado del corpus CREA: Real Academia Española: Banco de datos (CREA) [en línea]. Corpus de referencia del español actual. <<http://www.rae.es>> [25 de julio de 2005]

<sup>7</sup> El texto original estaba completamente en mayúsculas. Salvo la conversión general a minúsculas, se mantuvieron todas las expresiones tal y como aparecían en la página.

Estas propiedades (posición a la izquierda, separabilidad) permiten suponer que la construcción es una instancia de la categoría de los tópicos (gramaticales), en el sentido de Gutiérrez Ordóñez (1997)<sup>8</sup>. En efecto, una revisión de las propiedades que el gramático español atribuye al tópico gramatical, muestra que, además de las ya mencionadas, prácticamente todas se manifiestan en la construcción en estudio: posee valor referencial; no desempeña función oracional; queda “fuera del ámbito de conmutación efectuado por los sustitutos *sí/no*” (p. 50); y no se coordina con funciones circunstanciales, atributos de modalidad ni circunstanciales del verbo.

Aunque aún es necesaria una indagación más específica sobre la aplicabilidad de las otras propiedades de los tópicos gramaticales, en su mayoría estas también parecen satisfacerse en la construcción. En efecto, es posible su acumulación con otros tópicos gramaticales, como se desprende del ejemplo (29), inventado:

(29) **Lo que es yo**, de su mujer, simplemente no hablaría

Tampoco parece excluirse, en la construcción, la posibilidad de sintagmas averbales, como deja ver el ejemplo (30), también *ad hoc*:

(30) **Lo que es yo**, ¡ni a misa!

A esto se suma el que la construcción puede interpretarse como externa a la organización soporte/aporte o tema/remata, aun cuando esta propiedad amerite un análisis más detallado por la correferencialidad que, como se verá más adelante, hay entre el pronombre y el sujeto oracional. También parece compatible con modalidades, como sugieren los siguientes ejemplos, inventados:

(31) **Lo que es yo**, ¡no haré nada por esa persona!

(32) **Lo que es yo**, ¿no haré nada por esa persona?

De los ejemplos anteriores se desprende, además, que, aunque no se hayan encontrado ejemplos de ello en el corpus, la construcción puede quedar fuera de la curva entonacional de interrogaciones y exclamaciones.

La construcción no parece, en cambio, admitir adverbios de énfasis presuposicional, lo que podría asociarse al peso en ella del componente modal:

(33) \*Incluso **lo que es yo**, no iría nunca para allá

Esta situación contrasta con la que se advierte en el ejemplo (34), tomado de Gutiérrez Ordóñez y en el (35), inventado:

(34) Incluso desde el punto de vista formal, esto no es un predicado.

---

<sup>8</sup> Para el gramático español, la posición a la izquierda o, en términos más estrictos, la primera posición, no constituye condición necesaria de los tópicos gramaticales. Se trataría, en vez de ello, de una propiedad frecuente en estos. No obstante, sí parece ser condición necesaria de esta variedad de tópico gramatical: \*Solo compramos, lo que es yo y mi familia, remedios del “formulario nacional”. En el presente trabajo se hablará sistemáticamente de ‘tópico gramatical’ para diferenciarlo del tópico como unidad de la dicotomía tópico-comento.

(35) Incluso personalmente, no estoy de acuerdo contigo.

Obsérvese, con todo, que el caso (35) parece algo extraño en comparación con el ejemplo anterior, completamente normal.

A las propiedades compartidas con los otros miembros de la clase de los tópicos gramaticales, se agrega que en todos los casos el nominal contraído (*yo*) es correferente con el sujeto de la oración que sigue, como se desprende de los ejemplos ya expuestos. Obsérvese que es posible que el pronombre se coordine, lo que altera el tipo de relación correferencial, pero no el hecho de que el nominal contraído y el sujeto de la oración sean correferentes:

(36) **lo que es yo y mi familia**, solo compramos remedios del “formulario nacional”. No pagamos demas cuando nuestros remedios son iguales de buenos.

Por otro lado, el alcance de la construcción puede llegar no solo a la oración siguiente sino alcanzar también posteriores.

(37) **Lo que es yo**, lo pase a todo chanco en el extranjero, tome cola de mono, unos buennos vinos, pisco, despues nos fuimos donde un amigo, tocamos guitarras nos acostamos de amanecida y nos levantamos ya con el sol alto, y con el calor tipico de un verano en chile.

### 2.3.2. Funciones semántico-pragmáticas

En cuanto a su funcionamiento semántico-pragmático y discursivo, las líneas que siguen pretenden mostrar que la construcción en estudio desempeña un conjunto de funciones interrelacionadas. En primer término, es posible observar en ella, predominantemente, el papel de marco de perspectiva personal, como puede advertirse en (38):

(38) Y como esto de asumir la sexualidad está de moda, seguro que presentar un ballet de travestis seria la papa... ¡Dios, que decepción mas grande fue la de leer que el Gior-dano es flete!, ¡Que desperdicio de la naturaleza por favor!, **lo que es yo**, me declaro abiertamente heterosexual, adoro a los señores... y en especial... a ¡¡TRIVELL I!

Nótese que en casos como este, junto con indicarse una perspectiva personal se establece el alcance referencial de la proposición. En otras instancias, es precisamente ese alcance referencial el que aparece en primer plano, dejándose implícita la perspectiva del hablante respecto del punto en cuestión:

(39) Recuerden que ahora viene las postulaciones a los tribunales de familia. **lo que es yo** no postulare, o ustedes que creen.

Ambas funciones, por razones comprensibles, se compenentran de modo que no siempre es posible distinguirlas, como se observa en el ejemplo (3), repetido acá como (40):

(40) **Lo que es yo**, me considero una mujer inteligente, fuerte y luchadora, la ineptitud no está en mi vocabulario.

Además de desempeñar la función ya indicada, la construcción en estudio permite anunciar la introducción de un subtópico discursivo relacionado con un tópico discursivo mayor en curso,<sup>9</sup> como se observa en el siguiente ejemplo:

(41) qye bueno que la estes pasando bien!

**Lo que es yo**, estoy mas aburria con el colegio....aparte q despues del cole no tengo a ningun lao pa ir mas k a mi casa:p.....<sup>10</sup>

En (41), la construcción anuncia la introducción del nuevo subtópico: ‘cómo lo paso yo’ en el marco del desarrollo de un tópico discursivo mayor: ‘cómo lo estamos pasando’.

En tercer término, típicamente, aunque no en todos los casos, la construcción anuncia que la información que sigue establece algún tipo de oposición con la información anterior o un contraste con las expectativas del discurso, tal y como este se ha ido presentando hasta ese momento:

(42) Grande Ungenio !!!, la media mina que sacaste... **lo que es yo** llevo 2 anos en melbourne y aun no salta la liebre...

(43) Quizás otros acierten de entrada; **lo que es yo**, no acierto sino después de diez tentativas.

El uso como elemento de contraste se encuentra también en diálogos de textos literarios, como en el siguiente ejemplo, tomado de la novela *El obscuro pájaro de la noche*, del escritor chileno José Donoso:<sup>11</sup>

(44) En fin, cada una con su gusto susurraba la Berta, lo que es yo, el Larry ese, ni regalado, tan largo, qué asco, y Emperatriz buscando con su lengua de perro la guinda en el fondo de su copita de Manhattan, asentía:

–¡Hay que tener un gusto verdaderamente depravado! Larry, ni regalado.

Dado este funcionamiento de la construcción, no es extraño que el mismo se explote con fines retóricos y argumentativos, como muestran los siguientes fragmentos:

(45) Desde esta tribuna le pregunto a nuestros dirigentes: ¿Van a ser ustedes quienes asesinen a nuestra Universidad?

Lo que es yo, estoy dispuesto a entregar todo, con tal de que la Universidad de Chile continúe a la vanguardia intelectual del país.

(46) Y la culpa no es de los escépticos, sino de los entusiastas y mercaderes del misterio, que han armado tantos líos que uno ya no puede creerles casi nada. Porque, aunque ciertas muertes de gallinas –por dar un ejemplo reciente– no sean fácilmente ex-

---

<sup>9</sup> Tal y como se expone en Soto y Zenteno (2001-2003), por subtópico se entiende una unidad abstracta (discursiva, no oracional) relacionada con la organización jerárquica de la información referencial de un texto complejo. A través del proceso de subtopicalización, el tópico global de un texto determinado se desarrolla a través de subtópicos relacionados jerárquica y secuencialmente.

<sup>10</sup> En el original, el texto completo estaba escrito con letras mayúsculas.

<sup>11</sup> Este ejemplo específico fue recogido del corpus Corde de la Real Academia Española: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CORDE) [en línea]. Corpus diacrónico del español. <<http://www.rae.es>> [25 de julio de 2005].

plicables, ¿constituyen prueba suficiente de que el chupacabras es el culpable? ¿Y qué relación tiene tal mítica entidad con el fenómeno OVNI, aparte de la que han creado artificialmente los medios? ¿Qué “apertura mental” justifica siempre ofender la lógica y negarse a tomar un poco de auto-conciencia crítica? Lo que es yo, al único Chupacabras que conozco es a un amigo mujeriego, sobre cuya identidad mantendré estricta reserva (por razones de seguridad uslerica)

En ambos casos, la construcción anuncia la posición contrastante del autor, que cierra una cadena argumental a la manera de un remate en que se expone (directa o indirectamente) la propia posición.

Con todo, en ocasiones la construcción apoya el argumento del conceptualizador sin establecer contraste en el sentido observado en los casos anteriores. Así, en el ejemplo (47), correspondiente al discurso realizado por el poeta chileno Nicanor Parra con ocasión de la recepción del Premio de Literatura Latinoamericana y del Caribe Juan Rulfo:

(47) comparados con Rulfo  
nuestros escritos parecen volantines de plomo  
no queda + que sacarle el sombrero  
lo que es yo me declaro  
rulfiólogo de jornada completa

Más allá de la diferencia indicada, lo común en ejemplos como (47) y los anteriores es el papel restrictivo que ejerce el tópico gramatical en la oración, el énfasis otorgado por este a la aseveración del hablante y la subjetivización que introduce en el discurso posterior, rasgos que parecen acompañar en todos los casos a la construcción.

### 3. CONCLUSIÓN

El análisis expuesto ha pretendido entregar una caracterización funcional preliminar de las construcciones del tipo *lo que es + nominal* y algunas de sus variantes. De acuerdo con esta, la construcción en estudio enfatiza o pone en relieve sintagmas nominales con estatus de foco o de tópico gramatical y, consecuentemente, no se emplea en elementos del trasfondo oracional ni en temas oracionales no marcados (cfr. Arnold, manuscrito; Goldberg, en preparación). En el caso del foco oracional, este se ubica típicamente a la derecha de la oración, aunque en ocasiones, en construcciones de focalización o rematización, puede estar a la izquierda de esta, sin mediar ‘movimiento’ alguno. Funcionalmente, además de los usos ya indicados, la construcción desempeña un papel de acotador y marca como tales categorías *ad hoc*. En lo que dice relación con el empleo en tópicos gramaticales, la unidad (ubicada siempre a la izquierda de la oración) funciona, directa o indirectamente, como marco de perspectiva, restringe el alcance de la oración siguiente, anuncia un nuevo subtópico típicamente contrastante con las expectativas del discurso, y marca subjetivamente la aseveración del hablante.

A lo largo de la exposición, se intentó mostrar que las diversas funciones discursivas que desempeña la construcción están relacionadas. Más específicamente, se planteó la hipótesis de que el carácter enfático de la unidad deriva de su funcionamiento semántico como un *hedge* que acota o precisa una categoría, bloqueando lecturas laxas. Desde el punto de vista del presente trabajo, tanto el empleo categorizador cuanto el focalizador observados en la construcción se sustentan en principios funcionales y cognitivos generales relacionados con el uso, la iconicidad y la proyección metafórica, todas estas nociones fundamentales en el aparato analítico de la lingüística cognitiva.

Ciertamente son muchos los aspectos de la construcción no explorados en este estudio. Nada se ha dicho, por ejemplo, de los procesos efectivos de gramaticalización que subyacen a estas construcciones ni de su coexistencia con formas próximas como, en el caso del tópico gramatical, la forma “lo que soy yo”, también presente en español de Chile, como se observa en el siguiente caso:

(48) jajaja los amores javierinos...más de una se ha enamorado de un profe, **lo que soy yo** nunca me gustó ningún profe del lieco, pero el año pasado me encantaba un profe del pru (del pedro taquilla).

O con la posibilidad de flexión témporo-aspectual de la construcción, encontrada, hasta ahora, en segmentos narrativos:

(49) Estábamos sentados en una banca de la plaza, recién nos habíamos conocido y comenzábamos a tener un mínimo de confianza, hablábamos muy poco, más bien, él hablaba muy poco; **lo que era yo**, lo tapaba de preguntas a las que él casi nunca respondía con palabras, era muy serio y maduro, cosa extraña en un adolescente de 16 años.

O con la, al parecer poco frecuente, variante “lo que es tú”, de comportamiento semejante, hasta donde hemos explorado, a la construcción “lo que es yo”:

(50) Yo puedo dar la cara, **lo que es tú** no das ni pena.

Tampoco se ha problematizado el hecho de que un mismo esquema se emplee para construcciones de foco y tópico gramatical, aunque tanto las contribuciones de Arnold (manuscrito) y Goldberg (en preparación) sobre las relaciones entre foco y tópico, como la noción de ‘foco de atención’ de Chafe (1994) podrían, a nuestro juicio, contribuir a aclarar este punto. Por un lado, en ambos casos el procedimiento resalta unidades de información relevantes, operando como una suerte de llamada de atención al intérprete. Por otra parte, dado que la construcción de tópico gramatical es separable de la oración, en la medida en que se ajuste a patrones entonacionales propios es posible proponer que ella constituye por sí misma una unidad entonacional. De ser esto correcto, puede plantearse, siguiendo las ideas de Chafe, que en ambos casos estamos ante un procedimiento de foco, no ya en el sentido semántico originalmente empleado en el trabajo, sino en el de foco como centro de atención. Si la interpretación es adecuada, la construcción corresponde a un recurso convencional del español, cognitivamente motivado, que tiene por función básica llevar cierta entidad al centro de atención del receptor.

## REFERENCIAS

- ALARCOS LLORACH, E. (1994) *Gramática de la lengua española*, Madrid: RAE-Espasa.  
ARNOLD, J. (manuscrito) “Marking salience: the similarity of topic and focus”.  
BARSALOU, L. (1983) “Ad hoc categories”, *Memory and Cognition*, 11 (3), pp. 211-227.  
BOSQUE, I. (1998-1999) “Sobre la estructura sintáctica de una construcción focalizadora”, *Boletín de Filología*, XXXVII, pp. 207-231.  
CHAFE, W. (1994) *Discourse, Consciousness, and Time: The Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing*, Chicago: University of Chicago.  
CROFT, W. y D. A. CRUSE (2004) *Cognitive Linguistics*, Cambridge: Cambridge University.

- CURNOW, T. J. y C. E. TRAVIS (2003) "The emphatic *es* construction of Colombian Spanish", C. MOSKOVSKY (ed.), *Proceedings of the 2003 Conference of the Australian Linguistic Society*, Australia: The University of Newcastle.
- GOLDBERG, A. (2003) "Constructions: a new theoretical approach to language", *Trends in Cognitive Science* 7(5), pp. 219-224.
- GOLDBERG, A. (en preparación) "Explaining generalizations", *Language is Constructions*.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (2000) *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*, Madrid: Arco Libros.
- LAKOFF, G. (1993) "The contemporary theory of metaphor", A. ORTONY (ed.), *Metaphor and Thought*, Cambridge: Cambridge University.
- LAKOFF, G. y M. JOHNSON (1999) *Philosophy in the Flesh. The embodied mind and its challenge to western thought*, Nueva York: Basic Books.
- LANGACKER, R.W. (2001) "Discourse in Cognitive Grammar", *Cognitive Linguistics* 12, pp. 143-88.
- MARKKANEN, R. y H. SCHRÖDER (1997) "Hedging: A challenge for pragmatics and discourse analysis", R. MARKKANEN y H. SCHRÖDER (eds.), *Hedging and Discourse. Approaches to the analysis of a pragmatic phenomenon in academic texts*, Berlín: De Gruyter.
- MORENO CABRERA, J. C. (1999) "Las funciones informativas: las perífrasis de relativo y otras construcciones perifrásticas", I. BOSQUE y V. DEMONTE (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3, Madrid: Espasa.
- SEDANO, M. (1984) "Un análisis comparativo de las cláusulas pseudohendidas y de las cláusulas con verbo *ser* focalizador en el habla de Caracas", *Actas del VII Congreso Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)*, Santo Domingo: Alfal.
- SEDANO, M. (1995) "A la que yo escribí fue a María vs. Yo escribí fue a María. El uso de estas dos estructuras en el español de Caracas", *Boletín de Lingüística* (Caracas) 9, pp. 51-80.
- SOTO, G. y C. ZENTENO (2001-2003) "La subtopicalización en el discurso científico escrito", *Lenguas Modernas* 28-29, pp. 29-52.
- SOTO, G. y C. ZENTENO (2004) "Los sintagmas nominales en textos científicos escritos en español", *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante (ELUA)* 18, pp. 275-292.
- TOMASELLO, M. (1999) "Cognitive linguistics", en W. BECHTEL y G. GRAHAM (eds.), *A Companion to Cognitive Science*, Malden: Blackwell.

## EL CONTACTO QUECHUA-CASTELLANO Y EL USO CORRELATIVO DE TIEMPOS VERBALES

Adriana Speranza

IES "J. V. González" | Cátedra UNESCO-Universidad de Buenos Aires | Argentina  
[Paglisper@aol.com](mailto:Paglisper@aol.com)

### Resumen

En esta comunicación presentaremos algunos resultados parciales de una investigación mayor que estamos llevando a cabo, cuyo propósito es analizar el uso variable de algunos tiempos verbales en producciones narrativas de sujetos que se hallan en situación de contacto quechua-castellano. Para ello, nos hemos remitido al estudio del sistema evidencial. Este término designa (Dendale, 1994; Guentcheva, 1994; Palmer, 1986) la forma en que distintas lenguas manifiestan la modalidad epistémica, a través de recursos morfológicos, léxicos o sintácticos empleados para señalar de qué manera el hablante ha tenido acceso a la información que transmite y qué evaluación hace de la misma. Este es el caso del quechua que dispone, al igual que otras lenguas indígenas, de una serie de recursos gramaticales con los que se indica dicha función. Como vemos, esta lengua dispone de un conjunto de elementos con los que no cuenta el castellano. Sin embargo, las observaciones realizadas nos permiten postular que los individuos en situación de contacto lingüístico generan estrategias con las cuales indican la procedencia de sus informaciones a través del uso particular de algunos morfemas del castellano. El enfoque teórico que sustenta nuestro trabajo se encuadra dentro de los principios de la teoría de la variación lingüística; mientras que el abordaje metodológico previsto, en consonancia con los postulados teóricos, se enmarca dentro de los principios del análisis cualitativo y cuantitativo. El corpus con el que trabajamos está conformado por producciones escritas por alumnos que asisten a una escuela de Nivel Polimodal, ubicada en el Partido de Merlo. Intentaremos descubrir los procesos cognitivos que subyacen a la selección de las formas que se hallan en variación y el grado de relación que mantienen con la estructura de la lengua de contacto.

### L INTRODUCCIÓN

Una importante cantidad de estudios acerca de la *evidencialidad* ha cobrado impulso a partir de una serie de trabajos llevados a cabo desde los últimos veinte años sobre algunas lenguas indígenas de América (Bybee, 1985; Chafe y Nichols, 1986; Palmer, 1986; entre otros).

El término *evidencialidad* ha sido utilizado para designar la forma en que distintas lenguas manifiestan la modalidad epistémica, enfatizando el análisis de los recursos morfológicos, léxicos o sintácticos empleados para indicar de qué manera el hablante ha tenido acceso a la información que transmite y qué evaluación hace de la misma. Este es el caso del quechua que posee mecanismos gramaticales específicos con los que se indica dicha función.

Toda aserción se apoya en la evidencia que posee el enunciador, quien se transforma en garante de su contenido. En efecto, es una característica constitutiva de todo enunciado ser 'fiable' por sí mismo (Nølke, 1994: 84). Esto no impide que el locutor pueda elegir precisar la fuente de su información, que puede ser de origen diverso: ya sea por-



que la ha obtenido por observación, inferencia, porque la ha tomado de terceros, o de un rumor, o pudo haberla soñado y admitida como verdadera. En todos estos casos, el enunciador inscribe lingüísticamente en su enunciado *la fuente de la cual obtuvo la información* a través de una serie de recursos que la lengua posee para tal fin.

Dado que el castellano no dispone de los mecanismos gramaticales de los que sí dispone el quechua para expresar tal función, resulta de interés, en este caso, el análisis de las estrategias que los sujetos que se encuentran en contacto lingüístico llevan a cabo para resolver sus necesidades comunicativas.

## 2. NUESTRA INVESTIGACIÓN<sup>1</sup>

En esta comunicación analizamos el uso variable de algunos tiempos verbales en producciones narrativas de sujetos que se hallan en situación de contacto quechua-castellano en relación con el fenómeno gramatical denominado *consecutio temporum*. Nuestro trabajo está centrado en la variación que presentan el uso del pretérito perfecto simple y el pretérito pluscuamperfecto del modo indicativo con el verbo principal en presente o pasado respectivamente (p.e. *Dice que llegó / dice que había llegado; dijo que había llegado / dijo que llegó*). Por ejemplo:

(1a) “*Martín se fue al trabajo porque se le hacia tarde cuando llegaba le **informan** que entraron a trabajar unos empleados nuevos entre ellos Laura Avellana*”. (Yésica, L.)

(1b) “*Milagros que había recibido la carta se dirige a la pieza de sus hijas. Después de la comida, la señora Milagros le **cuenta** a Camilo que ella **había recibido** la carta y que la puso mal que él no le haya contado nada*”. (Pamela, C.)

(2a) “*El día del casamiento, él los sigue, y ve que entran a un hotel, después Camilo sale corriendo y se encuentra con Reguel a la salida, el siempre **sospechó** que Camilo se había aprovechado de ella...*”. (Clarisa, C.)

(2b) “*Pero algo sucedió porque desde ese momento todo empezó a esclarecerse, fue ahí que Camilo **contó** que él **creo** ese mundo totalmente falso...*”. (Gabriela, A.)

### 2.1. El corpus

En esta oportunidad, el corpus con el que trabajamos está conformado por producciones narrativas escritas por alumnos que asisten a una escuela de Nivel Polimodal del Gran Buenos Aires.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> El contenido de este trabajo forma parte de mi tesina correspondiente a la Maestría en Ciencias del Lenguaje del IES “J. V. González”, dirigida por la Dra. Angelita Martínez.

<sup>2</sup> En este caso, veintisiete producciones de alumnos monolingües han obrado como grupo control. Los datos obtenidos de la contrastación de las producciones de ambos grupos han sido expuestos en trabajos anteriores (Cf. A. Speranza, 2003a y 2003b; A. Martínez y A. Speranza, 2004). En ellos se muestra una diferencia en lo que respecta a la frecuencia de aparición de los ‘desvíos’ estudiados y los actores involucrados, como podemos ver en las siguientes tablas, según la variable analizada:

Dicho establecimiento es la Escuela de Educación Polimodal N° 11 de Libertad, Partido de Merlo. Las exploraciones realizadas han mostrado que el 21% de los integrantes de este grupo corresponde a alumnos que manifiestan poseer algún nivel de contacto con otra lengua. De ellos, el conjunto más importante está constituido por estudiantes que se encuentran en contacto con el guaraní (61%) y con el quechua (27%). Los alumnos restantes (12%) han manifestado poseer contacto con otras lenguas.<sup>3</sup>

Las emisiones analizadas integran textos en los que se produce una reformulación de enunciados ajenos al emisor a través del *discurso referido*. La mayor parte de los escritos corresponde a versiones personales que los sujetos han construido como resultado de la apropiación realizada de discursos orales, escritos o cinematográficos.

## 2.2. Análisis de los datos

Como hemos mencionado más arriba, las construcciones analizadas constituyen producciones en las que los sujetos incorporan a su discurso 'palabras atribuidas a distintas fuentes'. Por esto se inscriben dentro de los *discursos polifónicos* puesto que en ellos aparecen, a través de diferentes mecanismos, las voces que conforman el mensaje que se pretende reproducir.

Los enunciadores de los textos en cuestión receptionan los discursos provenientes de fuentes externas valorando y evaluando dicha información de acuerdo con las posibilidades que brinda cada lengua. Sin embargo, las producciones de aquellos alumnos que se encuentran en contacto con el quechua poseen características que expresan una respuesta distinta a las estructuras gramaticales consideradas correctas del castellano.

A los efectos de analizar el uso de las formas verbales de acuerdo con las variables planteadas, debemos establecer cuál es el significado básico de los tiempos que están en variación. La perfectividad que expresa el pretérito perfecto simple pone al sujeto enunciadore en directa relación con 'lo concluido' y por lo tanto, con 'lo conocido', lo que se entiende como cierto. En cambio, la forma del pretérito pluscuamperfecto, a través del componente imperfectivo del lexema 'había', lo remite al plano de 'lo inconcluso' y, por lo mismo, de 'lo desconocido', de 'lo incierto', de 'lo remoto' (Martínez *et al.*, 1998).

Por su parte, el quechua posee un tiempo pasado específico de la narración o reportativo, que se corresponde con un tiempo remoto, no controlable por el hablante y desconectado del presente. Este tiempo se marca con *-sqa*. Por otra parte, existe también en esta lengua, el pasado narrativo compuesto que utiliza como auxiliar el verbo *kay* (ser) (Calvo Pérez, 1993: 107-108; Nardi, 2002: 108-109). Asimismo, posee también una

### Variable 1

	Presente / Pret. Pluscuamp.		Presente / Pret. Perf. Simple	
+ Contacto	23	60%	15	40%
- Contacto	0	0%	5	100%

$\text{o.r} = 7.66$

### Variable 2

	Pasado / Pret. perf. Simple		Pasado / Pret. pluscuamp.	
+ Contacto	35	44%	44	56%
- Contacto	2	14%	12	86%

$\text{o.r} = 4.74$

<sup>3</sup> Las otras lenguas que conforman este apartado son: italiano (13 casos), portugués (8 casos), alemán (3 casos), inglés (3 casos), búlgaro (1 caso) y ucraniano (1 caso).

serie de sufijos de validación obligatorios con los cuales el locutor indica de qué manera ha obtenido la información que transmite.<sup>4</sup>

Las diferencias que ambas lenguas poseen, expresadas a través de los mecanismos señalados, muestran sistemas conceptuales particulares que dan lugar a categorizaciones distintas. Consideramos que en las emisiones estudiadas, de acuerdo con el significado de las formas, la selección del pretérito perfecto simple implica una asignación mayor de factualidad a las acciones o, desde la evaluación que el locutor realiza respecto del desarrollo de las mismas, una forma de adhesión, de aprobación; mientras que la utilización del pluscuamperfecto manifiesta un nivel menor de certeza por lo que el enunciador establece una distancia respecto de lo expresado en la proposición.

Las emisiones estudiadas poseen como verbo principal formas correspondientes a los denominados *verba dicendi*: *comentar, comunicar, confesar, contar, contestar, decir, declarar, explicar, informar*.

Entendemos que el empleo de estos lexemas verbales en determinados contextos favorecerá la selección de una u otra forma de acuerdo con el punto de vista que adopta el locutor respecto de los seres discursivos introducidos en el discurso.

Para ello, debemos establecer la manera en que el locutor evalúa el accionar de los diferentes participantes del evento introducidos en el discurso. La posibilidad de diferenciación está dada por el rol que el emisor otorga a los personajes involucrados en el evento. De esta manera, el sujeto hablante (SH) construye distintos ‘puntos de vista’ que se relacionan con la asignación de un determinado grado de hegemonía otorgado a cada uno de los sujetos discursivos (SD).<sup>5</sup>

Entendemos que esta capacidad de otorgar a los SD mayor o menor hegemonía en el relato está determinada por dos factores:

a) *La naturaleza de los corpora*. Como ya hemos dicho, los materiales estudiados son producciones en las que los individuos han reelaborado una ‘historia’ conocida a través de relatos orales, de lecturas o de proyecciones cinematográficas, formas discursivas en las que los roles aparecen preestablecidos.

b) *La evaluación del conocimiento transmitido*. En el proceso de reelaboración que el SH realiza en su relato evalúa dicha ‘historia’ entre otras cosas, a través de la asignación de un rol determinado para cada SD que puede o no coincidir con el otorgado en la versión original.

La diferencia observada a través de la frecuencia relativa de uso en aquellos casos en los que quien transmite la información es el SD que posee la atribución de portavoz del ‘punto de vista’ hegemónico en el evento o ‘protagonista’ (SD1), con respecto a las emisiones en las que quien transmite la información es otro SD ‘no protagonista’ (SDx) a quien se le ha atribuido un lugar menos relevante, nos permite establecer una relación entre los ‘puntos de vista’ construidos por el SH, como hemos dicho, a través de la asignación de diferentes grados de hegemonía y las frecuencias de uso como síntoma del perfilamiento cognoscitivo del locutor frente a su discurso.

Creemos que dicha diferencia manifestada a través de la distribución de las formas puede interpretarse como una estrategia comunicativa relacionada con la evidencialidad en la medida en que el SH asigna mayor oportunidad de ocurrencia al contenido del discurso de SD ‘protagonista’, y por lo tanto mayor responsabilidad, mediante la selec-

---

<sup>4</sup> Dentro de este grupo, encontramos el asertivo -mi, el reportativo -si y el conjetural -cha (Alderetes, 2001; Calvo-Pérez, 1993 y Nardi, 2002).

<sup>5</sup> Seguimos la terminología propuesta por Ducrot (cf. bibliografía).

ción del Pretérito Perfecto Simple en el verbo dependiente. Esta estrategia se hace manifiesta tanto en emisiones con verbo principal en presente como en aquellas con verbo principal en pasado.

Si nuestra hipótesis es correcta, los enunciados en los que la información es transmitida por el SD ‘protagonista’, dados los significados asignados para las formas verbales, deberán favorecer la selección del Pretérito Perfecto Simple como tiempo dependiente, mientras que cuando este mismo SD es quien resulta informado por ‘otros’, la selección realizada favorecerá, en cambio, la aparición del Pretérito Pluscuamperfecto. Los siguientes ejemplos corresponden a la variable 1:

(1) “...se dio cuenta que era para Camilo y se la dio, preguntándole quien era la muchacha, entonces él le **cuenta**, que un día **fue** a la casa de un viudo...” (Laura, G.)

(2) “...De pronto llega Camilo y la señora Milagros se la entrega y le **explica** del por que **había abierto** el sobre...” (Nancy, P.)

La tabla de frecuencia de uso muestra lo siguiente:

**TABLA 1**  
 Frecuencia de uso en relación con la transmisión de información por parte de los diferentes participantes del evento con verbo principal en presente

	Presente/ Pret. Perf. Simple		Presente/ Pluscuamperfecto	
SD <sub>1</sub> a SD <sub>x</sub>	20	69%	9	31%
SD <sub>x</sub> a SD <sub>1</sub>	13	50%	13	50%

o.r.=2.2

$x^2=2.05$   $p<0.20$

De los datos arrojados por la tabla se deduce que, de acuerdo con el significado básico que hemos postulado para los tiempos verbales en cuestión, el uso variable del Pretérito Perfecto Simple y del Pretérito Pluscuamperfecto encuentra relación con la variable postulada. Sin embargo, los resultados no son lo suficientemente significativos ya que no alcanzan el nivel del 5% necesario para confirmar nuestra predicción.

A continuación, analizaremos las emisiones que componen esta variable con verbo principal en pasado. Veamos los ejemplos:

(3) “... en ese momento le dijeron a Martín que Laura **había muerto**...” (Rubén, C.)

(4) “La mujer le **contó** a su amante que **planeó** todo con anticipación.” (Natalín, B)

En la misma línea cognitiva desarrollada en el párrafo anterior, esperamos que los sujetos seleccionen el Pretérito Pluscuamperfecto en aquellas emisiones en las que el SD ‘protagonista’ resulta informado por otro personaje (SD<sub>x</sub>), en tanto que acudan al uso del Pretérito Perfecto Simple cuando desean señalar la alta evidencia que asignan a lo dicho por SD<sub>1</sub>. La tabla de frecuencia de uso muestra los resultados siguientes:

**TABLA 2**  
Frecuencia de uso en relación con la transmisión de información por parte de los diferentes participantes del evento con verbo principal en pasado

	<b>Pasado/ Pluscuamperfecto</b>		<b>Pasado/ Pret. Perf. Simple</b>	
SD <sub>x</sub> a SD <sub>1</sub>	25	58%	18	42%
SD <sub>1</sub> a SD <sub>x</sub>	31	38%	51	62%

$o.r.=2.28$

$\chi^2=4.70$   $p<0.05$

Según vemos en la tabla, en este caso, los datos corroboran nuestra hipótesis ya que, como podemos observar, el verbo principal en pasado no impide que el hablante seleccione el Pretérito Perfecto Simple, coherentemente con el rumbo elegido para la transmisión del mensaje construido.

Los resultados de las tablas precedentes nos permiten advertir la relación entre los desvíos y el significado básico de los tiempos verbales, como hemos dicho.

En primer lugar, el carácter imperfectivo del Pretérito Pluscuamperfecto es congruente con la frecuencia hallada en aquellas emisiones en las que el sujeto que transmite el 'punto de vista' hegemónico en el relato es informado, es puesto en conocimiento, con lo cual se verifica el distanciamiento que el locutor adopta por medio de la selección del tiempo verbal dependiente. Como contrapartida, la selección del Pretérito Perfecto Simple acompaña el discurso del sujeto portavoz del 'punto de vista' hegemónico con el que el locutor acuerda.

En segundo lugar, al analizar la prescripción normativa sobre la *consecutio temporum*, observamos que la utilización de un pretérito pluscuamperfecto subordinado a un presente se halla dentro de las denominadas 'formas no canónicas' aceptadas. Carrasco Gutiérrez dice al respecto: "es posible encontrar tiempos relativos de la esfera del pasado subordinados a tiempos de la esfera del presente distintos del pretérito perfecto compuesto, siempre que en el contexto previo exista otra forma verbal que indique anterioridad y que oriente con respecto a ella de forma directa sus relaciones temporales" (Carrasco Gutiérrez, 1999: 3095). Esto significa que los individuos monolingües también hacen uso de este recurso, aunque no con la misma frecuencia que los individuos en contacto con la lengua quechua, como hemos observado más arriba. Sin embargo, entendemos que el uso variable de lexemas verbales subordinados a una forma de pasado resulta una estrategia con la que el individuo puede dejar una mayor constancia de su compromiso con los dichos ya que, en virtud de los significados básicos postulados, las formas analizadas resultan un efectivo instrumento para establecer las responsabilidades lingüísticas que el enunciador decide asumir en la construcción de su enunciado.

### 3. CONCLUSIONES

Entendemos que el carácter polifónico de las producciones mencionadas, nos permite efectuar un análisis acorde con la problemática analizada puesto que, un elemento caracterizador del *sistema evidencial* es el de constituirse en un instrumento por medio del cual el locutor establece su compromiso con el contenido referencial de los distintos enunciados.

Es por ello que, tal como ya hemos mencionado, los individuos que se hallan en contacto con lenguas que poseen codificación gramatical de este sistema, tal como es el caso del quechua, manifiestan más fuertemente la necesidad de explicitar aquellas cuestiones vinculadas con las responsabilidades lingüísticas expresadas en cada una de las emisiones. En este sentido, el carácter evidencial del pasado narrativo y la obligatoriedad de los sufijos citados aparecen como las causas que nos permiten explicar la presencia de las variaciones analizadas. De la misma manera, el número de emisiones con verbo principal en pasado y los datos cuantitativos obtenidos en relación con las proposiciones con verbo principal en presente señalan la importancia que cobran las primeras en la selección de las formas como síntoma de la perspectiva cognitiva del emisor.

En resumen, entendemos que el tipo de operaciones cognitivas que la conceptualización de la evidencialidad implica son congruentes con nuestro análisis. En primer lugar, por las características que posee la lengua de contacto como hemos dicho y, en segundo lugar, por las características de los textos que constituyen nuestro corpus. En este sentido, cada una de las producciones requiere de procesos cognitivos particulares por los cuales las estrategias en el manejo de la información también son distintas.

Nuestro interés por establecer el significado básico de las formas verbales en cuestión está relación con el grado de compromiso que el enunciador imprime en su discurso respecto de las situaciones descritas, lo que nos permite establecer un *continuum* de distanciamiento en relación con los hechos relatados (Guentcheva, 1994: 2).

#### 4. BIBLIOGRAFÍA

- ALBARRACÍN, L.; M. TEBES y J. ALDERETES (comps.) (2002), *Introducción al quichua santiagueño por Ricardo L. J. Nardi*. Dunken. pp. 108-109.
- ALDERETES, Jorge (2001), *El quechua de Santiago del Estero*. Universidad Nacional de Tucumán. pp. 267-270.
- ARNOUX, Elvira y Angelita MARTÍNEZ (2000), “Las huellas del contacto lingüístico. Su importancia para una didáctica de la escritura” en *Temas actuales en didáctica de la lengua*. Rosario: Universidad de Rosario.
- ARNOUX, Elvira y Angelita MARTÍNEZ, I. p. “Del oído al ojo. La variación en la producción escrita. Congreso de la ALFAL, Región Norte de Europa, mayo, 2000.
- CALVO PÉREZ, Julio (1993), *Pragmática y gramática del quechua cuzqueño*, Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de las Casas”, Perú. pp. 107-108.
- CARRASCO GUTIÉRREZ, Ángeles (1999), “El tiempo verbal y la sintaxis oracional. La *consecutio temporum*” en REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Gramática descriptiva de la lengua española*. Dir. Ignacio Bosque y Violeta Demonte. Madrid. Espasa Calpe. pp. 3095 y ss.
- CARTAGENA, Nelson (1999), “Los tiempos compuestos”, en REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Gramática descriptiva de la lengua española*. Dir. Ignacio Bosque y Violeta Demonte. Madrid. Espasa Calpe. pp. 2954 y ss.
- CONTINI-MORAVA, Ellen (1995), “Introduction: On linguistic sign theory” in Ellen CONTINI-MORAVA and Barbara S. GOLDBERG (eds.), *Meaning as Explanation: Advances in Linguistic Sign Theory*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- DENDALE, P. (1994), “Devoir épistémique, marqueur modal ou évidentiel?” en *Langue Francaise 102: Les sources du savoir*. pp. 24-39.
- DENDALE, P. y L. TASMOWSKI (1994) “L’evidentalité ou le marquage des sources du savoir” en *Langue Francaise 102*. pp. 41-55.
- DUCROT, O. (2001), *El decir y lo dicho*. Buenos Aires, Edicial.
- GARCÍA, E. (1995), “Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnoprágmatas” en K. ZIMMERMANN, (ed.) *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*. Vervuert. Iberoamericana. Madrid.

- GILI Y GAYA, Samuel (1964), *Curso superior de sintaxis española*. 9ª edición. Barcelona, España. pp. 289-290.
- GIVÓN, Talmy (1989), *Mind, code and context: Essays in pragmatics*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- GUENTCHEVA, Zlatka (1994), “Manifestations de la catégorie du médiatif dans les temps du français” en *Langue Française 102: Les sources du savoir* pp. 8-23.
- KLEE, C. y A. OCAMPO (1995), “The expression of Past Reference in Spanish Narratives of Spanish-Quechua Bilingual Speakers” en Carmen SILVA-CORVALÁN (ed.), *Spanish in four continents. Studies in Language Contact and Bilingualism*. Georgetown University. pp. 52-70.
- MARTÍNEZ, Angelita (2000), “Lenguaje y cultura. Estrategias etnopragmáticas en el uso de los pronombres clíticos lo, la y le en la Argentina, en zonas de contacto con lenguas aborígenes”. Tesis de Doctorado.
- MARTÍNEZ, A.; L. OBERTI; B. GUALDIERI y D. GÓMEZ (1998), “Alternancia y frecuencia de uso en las condicionales contrafactuales de pasado: una interpretación cualitativa” en *Actas del IX Congreso Internacional de la Asociación Lingüística y Filológica de América Latina (ALFAL)*. Campinas, Brasil, agosto de 1990. pp. 97-106.
- MARTÍNEZ, A. y A. SPERANZA (2004), “El aporte de la etnopragmática a la práctica de aula en contextos de heterogeneidad lingüístico-cultural” en: *Actas del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad*, La Pampa, Argentina. [CD rom.]
- MARTÍNEZ, A. y A. SPERANZA (2005), “Multilingüismo y multiculturalismo” en *Actas del Congreso Internacional Políticas Culturales e Integración Regional*, Buenos Aires, Argentina. [CD rom.]
- SPERANZA, Adriana (2003), “La lengua escrita como práctica cultural: el contacto quechua / quichua - castellano” en *Actas del IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Lenguas, Centro de Investigaciones Lingüísticas. [CD rom.]
- SPERANZA, Adriana (2005), “La variación lingüística en el uso correlativo de tiempos verbales: el caso del contacto quechua-castellano” en *Actas del Congreso Internacional Políticas Culturales e Integración Regional*, Buenos Aires, Argentina. [CD rom.]

## LAS IMPLICATURAS CONVERSACIONALES Y EL HUMOR

María Cristina Spínola

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata | Argentina

[mcspinola@yahoo.es](mailto:mcspinola@yahoo.es)

### Resumen

Esta presentación tiene el propósito de mostrar los resultados de un análisis de la utilización de implicaturas conversacionales como recurso humorístico en chistes que circulan por Internet. El trabajo se realizó desde una perspectiva socio-pragmática, según la cual la implicatura surge de lo que el hablante implica y el interlocutor infiere al suponer ambos que están igualmente involucrados cooperativamente en el intercambio que está teniendo lugar. El corpus está compuesto por un conjunto de 18 chistes recibidos por correo electrónico con el asunto "Matrimonios". En primer lugar, se identificaron las implicaturas conversacionales en cada uno de los chistes y se clasificaron en generalizadas y particularizadas. Luego se examinaron las diferentes ocurrencias teniendo en cuenta la conducta asumida por el hablante en relación con las máximas del Principio Cooperativo. De los resultados de este análisis surgen ciertas tendencias que permitirían formular hipótesis con respecto a las preferencias de los cuentistas a la hora de elegir este recurso.

### INTRODUCCIÓN

Esta presentación es el producto de mi primera incursión en el tema del uso de implicaturas conversacionales como recurso humorístico. Mi interés en este recurso surgió hace algunos años, disfrutando de las presentaciones periódicas del grupo *Les Luthiers*: lo que más llamaba mi atención en su particular humor era esta posibilidad que se le daba a la audiencia de interpretar significados adicionales y divertirse durante ese proceso de interpretación y como consecuencia del mismo. Al usar el lenguaje con fines comunicativos, si bien en nuestro rol de hablantes respondemos al requerimiento de hacer nuestras contribuciones apropiadas al momento y propósito del intercambio, contamos asimismo con la posibilidad de explotar los recursos lingüísticos y los diferentes contextos de emisión para producir significados adicionales, que no alteran las condiciones de verdad de la proposición en cuestión; por otro lado, aunque como interlocutores respondemos al requerimiento comunicativo de interpretar las contribuciones del hablante como apropiadas y relevantes al intercambio, podemos también interpretar o inferir significado adicional en ciertas expresiones, si las circunstancias así lo requieren.

En esta mi primera aproximación al tema he intentado mostrar cómo el efecto humorístico en la mayor parte de los chistes en mi corpus tiene su origen en una implicatura: o sea, no es el significado de las palabras o la estructura de las oraciones lo que hace reír, sino un significado adicional que el oyente debe inferir de la combinación de la estructura lingüística y el contexto de emisión.



## MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Realicé este trabajo desde una perspectiva socio-pragmática, según la cual la implicatura surge de lo que el hablante implica y el interlocutor infiere al suponer ambos que están igualmente involucrados cooperativamente en el intercambio que está teniendo lugar. Entiendo que puede hacerse una distinción entre lo que el hablante dice, el significado convencional de las palabras pronunciadas, y lo que el hablante implica (en inglés, *implicates*) y el interlocutor infiere, porque no está literalmente dicho sino que se agrega a lo que se dice literalmente. La comunicación efectiva se logra porque hablante e interlocutor respetan un conjunto de principios generales subyacentes al uso cooperativo de la lengua. En la mayoría de los casos, la conversación se orienta a estos principios, y los oyentes asumen que, aún a pesar de las apariencias, los principios se están cumpliendo. La posibilidad de explotación del sistema de la lengua aparece cuando un participante deja de satisfacer cualquiera de estas máximas: negándose a colaborar, teniendo que optar por respetar una máxima en desmedro de otra, violando una máxima discretamente o abiertamente.

Varios analistas han mostrado cómo las máximas del Principio Cooperativo se violan para lograr efectos humorísticos. Otros estudios han enfocado el tema del humor desde otras perspectivas: la teoría de la relevancia de Sperber & Wilson, la “teoría general del humor verbal” de Raskin y Attardo (1991,1994), que presenta al chiste como ‘non bona fide communication’, la noción de esquemas de conocimiento de Tannen & Wallat (1986), la ‘biasociación’ de esquemas en conflicto de Norrick (1986) que analiza el choque de marcos o conjuntos de expectativas opuestos como recurso humorístico.

En este trabajo me ha interesado particularmente investigar qué posibilidades de explotación ofrece el sistema de la lengua para lograr efectos humorísticos a través del surgimiento de implicaturas en cierto tipo de chiste. Siguiendo a Grice, haré una distinción entre *implicaturas convencionales* e *implicaturas conversacionales*. Las primeras se agregan convencionalmente a determinados ítemes léxicos o determinadas expresiones; las segundas surgen de la interpretación de determinada expresión en su contexto de emisión. También utilizaré la distinción que Grice hace entre *implicaturas conversacionales generalizadas*, que surgen sin necesidad de un contexto específico e *implicaturas conversacionales particularizadas*, que requieren de un contexto específico para su interpretación.

El corpus que he analizado está compuesto por un conjunto de 18 chistes que recibí por correo electrónico, con el asunto “Matrimonios”. El orden en que los chistes aparecen en el envío no parece responder a ningún esquema de organización preestablecido: es posible que se trate de una colección doméstica de chistes populares que han sido transcritos de manera aleatoria en el mensaje de correo electrónico.

Para el análisis he realizado una micro observación del corpus.

- En primer lugar intenté encontrar patrones relevantes en la utilización del punto de vista narrativo.
- En segundo lugar analicé qué tipo de implicatura conversacional surge de las expresiones utilizadas.
- Finalmente, analicé el tipo de relación que el hablante establece con las máximas del Principio Cooperativo, o sea, obedece las máximas o las viola.

Para esta última etapa del análisis utilicé la clasificación de Reyes (1995) Según esta autora, pueden producirse implicaturas conversacionales en los siguientes casos:

- 1) cuando el hablante obedece las máximas
- 2) cuando parece violarlas pero no las viola
- 3) cuando tiene que violar una para no violar otra
- 4) cuando viola una máxima intencionalmente

## ANÁLISIS

### Punto de vista narrativo

Los primeros siete chistes del corpus están contados en 1ª persona: en todos los casos el yo es la voz del marido que hace un comentario sobre su relación matrimonial. Por ejemplo:

4

*Con mi mujer siempre caminamos tomados de la mano. Si la suelto, se va de compras.*

La voz de la mujer aparece únicamente en los chistes 6 y 7, en estilo directo, introducida por el narrador - el marido.

Los chistes 9, 12, y 17 son diálogos entre marido y mujer; en dos de ellos, es el marido el que inicia el diálogo, mientras que en el restante es la mujer.

12

*“Auxilio, socorro, amor que llamen a los bomberooooos... se quema nuestra casaaaaa!!”*

*“Shhhh!... silencio mi amor, no hagas ruido que vas a despertar a tu madre.”*

En el chiste 13, no aparece la voz de la mujer: el chiste es un diálogo entre el marido y un taxista; y en el chiste 18, los participantes son los míticos Adán y Eva. El chiste 8 es diferente al resto: la voz del cuentista, que puede ser también la voz de un marido o una esposa, se dirige a la audiencia directamente.

8

*Y recuerden: el matrimonio es la causa número uno de divorcio. Estadísticamente, el 100% de los divorcios comenzó con el matrimonio.*

Los restantes chistes, están relatados por un narrador omnisciente que en un enunciado inicial presenta los participantes y la situación, e introduce las voces de marido y mujer a lo largo del relato, con cláusulas de reporte. El narrador omnisciente es en realidad el cuentista –el hablante en su relación con el receptor, en este caso, lector del chiste.

10

*El marido le pregunta a su mujer:*

“¿Querida, cuando me muera, vas a llorar mucho?”  
 “Claro, sabes que lloro por cualquier tontería...”

### Tipo de implicatura conversacional utilizada y relación del hablante con las máximas del Principio Cooperativo

Los resultados de esta etapa del análisis se volcaron en una tabla *ad hoc*, diseñada a efectos de permitir visualizar las tendencias en la utilización de estos recursos.

Chiste	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Imp. Conv. Generalizada																		
1. cancelada	Ct	Ct	Ct	Ct	Ct			Ct										
2. no cancelada							Ct											
Imp. Conv. Particularizada																		
1. obediencia					✓						✓			✓				
2. violación aparente		M	R			M	R										R	
3. conflicto																		
4. violación abierta									CI/M CI		CI	R		CI	R	Ct		CI
															M			

**Ct: máxima de cantidad; CI: máxima de calidad; R: máxima de relevancia; M: máxima de manera**

En razón de que he trabajado con un corpus pequeño, el análisis cuantitativo que podría realizarse con dicha información no parece tener mayor relevancia: prefiero, entonces comentar las tendencias que los chistes de mi corpus muestran en lo que concierne a la utilización de las implicaturas conversacionales como recurso humorístico.

En siete de los chistes analizados, el efecto humorístico se logra a través de una implicatura conversacional generalizada. La implicatura surge del primer enunciado del chiste y viola en todos los casos la 1ª submáxima de cantidad. En seis de los textos, solo se comprende esta violación cuando la implicatura se cancela. Por ejemplo:

1  
*Mi esposa y yo tenemos el secreto para un matrimonio feliz: dos veces a la semana vamos a un restaurant y disfrutamos de una rica comida y un buen vino. Ella va los martes, y yo los viernes.*

En español, cuando el sujeto desinencial de un verbo conjugado en primera persona del plural –en este caso ‘vamos’ y ‘disfrutamos’– es recuperable del texto por anáfora,

la implicatura conversacional generalizada que surge habitualmente es que ambos participantes realizan la acción en forma conjunta. El último enunciado cancela esta implicatura y descubre su previa violación.

En el restante chiste, el chiste 7, transcripto más adelante, la implicatura conversacional generalizada no se cancela.

De todos modos, podemos observar que en este corpus el recurso que prevalece para el logro del efecto humorístico es la utilización de implicaturas conversacionales particularizadas. Trece de los dieciocho chistes basan su efectividad en este recurso.

En cuatro de los chistes, a la cancelación de una implicatura conversacional generalizada le sigue una implicatura conversacional particularizada, que surge de dicha cancelación. Tres de estas implicaturas son instancias de violación aparente de las máximas de manera y relevancia. Por ejemplo:

3

*Le pregunté a mi mujer adónde quería ir para nuestro aniversario.*

*Ella me dijo: “a algún lugar en el que no haya estado desde hace mucho”.*

*Así que sugerí la cocina.*

La implicatura conversacional particularizada surge al cancelarse la implicatura conversacional generalizada que inicia el cuento: la pregunta del hombre acerca de ‘nuestro’ aniversario implica una salida juntos, ya que se trata del aniversario de ambos. La sugerencia del marido que cierra el chiste cancela esta implicatura generalizada y hace surgir una implicatura particularizada de la violación aparente de la máxima de relevancia. El marido pretende no interpretar correctamente la relevancia de la respuesta de su mujer e implica que ésta no ha estado desde hace mucho en la cocina; su contribución se desvía del propósito original del intercambio, pero puede interpretarse como relevante en el contexto de la respuesta de la mujer y de la interpretación particular que de ésta hace el marido.

En el restante caso, la implicatura conversacional particularizada que surge de la cancelación de la implicatura conversacional generalizada parece no violar ninguna de las máximas.

5

*No he discutido con ella en 18 meses. Es que no me gusta interrumpirla.*

El primer enunciado viola la 1ª submáxima de cantidad: que uno no haya discutido con alguien no implica necesariamente que uno no haya hablado con esa persona. Al agregar el segundo enunciado, el marido cancela esta implicatura, y al mismo tiempo parece implicar que su mujer es verborrágica: el receptor debe ampliar el significado del segundo enunciado para comprender la implicatura particularizada.

En cinco de los chistes del corpus el cuentista recurre a la utilización de una única implicatura conversacional particularizada: en dos de los casos encontramos violación aparente y en los restantes violación abierta de una de las máximas del Principio Cooperativo.

Por ejemplo, en el chiste 6 observamos violación aparente de la 2ª submáxima de manera.

6

*Mi mujer tiene una tostadora eléctrica, una freidora eléctrica, una yogurtera eléctrica, una cafetera eléctrica y una batidora eléctrica.*

*Ella se quejó: “hay tantos electrodomésticos que ya no queda lugar para sentarse”.*

*Entonces le compré una silla eléctrica.*

La ‘silla eléctrica’ aparece como un electrodoméstico más, una silla que funciona a electricidad; sin embargo, esa interpretación debe descartarse: es la interpretación no directa la única aceptable en este caso. El marido le compró una silla eléctrica a su mujer “para que se mate”. El efecto humorístico está en este caso reforzado por el hecho de que la compra del hombre revela su reacción frente a la estereotípica insatisfacción de su mujer.

En el chiste 17 se observa violación aparente de la máxima de relevancia.

17

*“Manuela, prométeme que cuando me muera te casarás con Antonio.”*

*“¡Pero, si es tu peor enemigo!”*

*“¡Pues por eso, que se joda!”*

El marido parece violar la máxima de relevancia al pedirle a su mujer que se case con su peor enemigo. El resultado es una implicatura conversacional particularizada que surge del “que se joda” del marido. “Que se joda” es coherente con el hecho de que el otro es su peor enemigo aunque no sea en principio pertinente con la promesa que el marido exige. Un hombre no “entrega” a su mujer a su peor enemigo a menos que ésta no sea la mejor de las mujeres.

El siguiente chiste presenta una instancia de violación abierta de la 1ª submáxima de calidad:

18

*Adán y Eva paseaban por el paraíso. Y Eva pregunta: “Adán, ¿me amas?”*

*Y Adán refunfuñando: “¿Tengo otra alternativa?”*

Ambos participantes saben que Adán no tiene otra alternativa: Eva es la única mujer en el paraíso. La pregunta de Adán es una pregunta retórica que significa “no tengo otra alternativa”: la pregunta retórica viola abiertamente la sinceridad de la pregunta (Levinson, 1983).

En dos de los chistes del corpus analizado, el efecto humorístico se logra a través de la combinación de una implicatura conversacional particularizada que viola abiertamente la máxima de calidad y una implicatura que surge de la obediencia a las máximas. Por ejemplo:

14

*El marido le dice a su mujer:*

*“¿Me podrías decir por favor cuando tengas un orgasmo?”*

*“Pero mi amor, si me dijiste que no podía llamarte al trabajo!”*

El intercambio entre marido y mujer se inicia con una pregunta del marido que, en realidad, tiene la fuerza ilocucionaria de un reproche: interpreto que el marido viola así la 1ª submáxima de calidad. La respuesta de la mujer, si bien inesperada, no viola ninguna de las máximas. De todos modos, el argumento que utiliza para responder al reproche de su marido hace surgir una implicatura conversacional particularizada; tanto el marido como el receptor del chiste deben ampliar el significado de la respuesta para comprender su relevancia: obviamente la mujer tiene un amante.

Finalmente, en dos de los chistes del corpus se combinan dos y tres implicaturas conversacionales particularizadas. Por ejemplo, en el chiste 16 se viola la máxima de calidad y luego la de manera.

16

*Una pareja está en un restaurant. El le dice a ella:*

*“Mira, la chica del vestido rojo me está sonriendo.”*

*“Bah! La primera vez que te vi, yo también me cagué de la risa.”*

El comentario inicial del marido no es inocente: su propósito es seguramente poner celosa a su mujer. Este enunciado viola la 1ª submáxima de cantidad y hace surgir una implicatura conversacional particularizada que es producto del acto de habla indirecto con que el marido inicia el intercambio. La mujer, por otro lado, viola la máxima de manera al producir un cambio de registro: ‘sonreír’ se transforma en ‘cagarse de risa’; y así parece implicar que el marido ha sido siempre ridículo. (Levinson, 1983)

Por último, en el chiste 9 hay dos violaciones abiertas de las máximas de calidad y manera por un lado, y de calidad por otro.

9

*“Sabes querida, cuando hablas me recuerdas al mar.”*

*“Qué lindo, mi amor!!! No sabía que te impresiono tanto.”*

*“No me impresionas... me mareas!!!”*

El marido utiliza una metáfora para describir el modo de hablar de su mujer, violando la 2ª submáxima de manera –“evite la ambigüedad”– y la 1ª submáxima de calidad –“no diga lo que piensa que es falso”–. Grice (1967) sostiene que se pueden combinar la metáfora y la ironía e imponer así en el interlocutor dos niveles de interpretación. Un primer nivel de interpretación se basa en las asociaciones poéticas que sugiere el término ‘mar’. Los últimos enunciados del marido por otro lado, introducen una asociación negativa del término: el hombre utiliza una segunda metáfora que viola la 2ª submáxima de manera e implica que la mujer habla demasiado. La primera metáfora se transforma así en ironía porque comprendemos que el hombre en realidad dice lo contrario a lo que quiere decir.

El chiste 15 es un ejemplo de implicatura conversacional particularizada cancelada, y al menos desde mi punto de vista como receptor, fallida.

15

*Juan y María se encontraron por primera vez en la playa. Se miraron, se enamoraron y muy rápido se casaron. En la noche de bodas, Juan le dice a María: “Querida, de hoy en adelante te llamaré Eva.”*

*“¿Por qué?”, preguntó María.*

*“Porque sos mi primera mujer.”*

*“Bueno, qué bien, pero entonces yo te llamaré Peugeot.”*

*“¿Por qué. . .?”*

*“Porque sos el número 406 . . .!”*

Cuando la mujer dice “*pero entonces yo te llamaré Peugeot*”, ella sabe que el marido va a comprender su implicatura. La marca Peugeot debería dar lugar a ciertas asociaciones que permitieran al receptor comprender la implicatura antes de que la mujer la cancele. Es muy probable que, en este caso, nuestra imposibilidad para comprender esta implicatura esté relacionada con un conocimiento incompleto del ámbito cultural de donde provienen los chistes: el Peugeot 406 es un modelo de la línea Peugeot pero no el único y ni siquiera el más famoso en nuestro ambiente. Si bien comprendemos que la mujer quiere decir que su marido es su hombre número 406 ¿de qué manera logra ella implicarlo previamente? Y debe por supuesto hacerlo para que el chiste sea efectivo y gracioso.

Finalmente, el chiste 13 apela a un recurso diferente, que poco tiene que ver con el principio cooperativo.

13

*Una pareja de esposos discutía airadamente en la calle:*

*“¡Te voy a demostrar que no vales nada!”*

*El señor hace señas a un taxista que se detiene frente a ellos.*

*“¿Cuánto me cobra hasta el aeropuerto?”*

*“Hasta allá, ... son \$70.00”*

*“¿Y con mi mujer?”*

*“Lo mismo.”*

*“Ya ves..., ¡no vales nada!”*

El marido apela a un razonamiento falso –la falacia de la afirmación del consecuente– para demostrarle a su mujer que “no vale nada”: en este caso el cuentista solo se basa en dicho recurso como fuente del humor.

## 5. CONCLUSIÓN

En este trabajo he investigado la utilización de implicaturas conversacionales en el logro del efecto humorístico en chistes que circulan por Internet. A modo de conclusión puedo decir que este efecto humorístico se logra en la mayor parte del corpus analizado a través de la aparición de una o más implicaturas conversacionales generalizadas o particularizadas. Se observa cierta preferencia por las implicaturas conversacionales particularizadas y, asimismo, parece prevalecer la explotación de una de las máximas sobre las otras únicamente en el caso de las implicaturas conversacionales generalizadas, las cua-

les son en su totalidad violaciones de la máxima de cantidad. El chiste logra su efecto cuando el receptor logra interpretar la implicatura o su cancelación: la implicatura se dirige directamente al receptor en algunos casos y en otros el receptor interpreta la implicatura al mismo tiempo que el interlocutor que participa del intercambio que tiene lugar en el contexto del chiste.

Este tipo de chiste es una fuente interesante de investigación de otros aspectos socio pragmáticos, tales como las diferentes entidades invocadas por el hablante, o la apelación a estereotipos sociales y *prejuicios*, que forman parte de los esquemas de conocimiento evocados por el texto humorístico, o la cuestión de la *imagen positiva* en el contexto del chiste. Todos estos serían aspectos interesantes para analizar más profundamente que lo que este trabajo ha permitido.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- ATTARDO, Salvatore (1990) "The violation of Grice's maxims in jokes" En: K. HALL *et al.* (eds.) *Proceedings of the 16<sup>th</sup> Berkely Linguistics Society Conference*, pp. 335-562.
- ATTARDO, Salvatore (1993) "Violation of conversational maxims and cooperation. The case of jokes" *Journal of Pragmatics*, 19, pp. 537-558.
- GRICE, H. P. (1975) "Logic and Conversation". En: P. COLE y J. L. MORGAN (eds.) (1975) *Syntax and Semantics*, vol. 3: *Speech Acts*, New York: Academic Press, pp. 41-58.
- HAUGH, M. (2002) "The Intuitive Basis of Implicature: Relevance Theoretic *Implicitness* versus Gricean *Implying*" *Pragmatics*, vol. 12, n° 2, pp. 117-134.
- HUDSON, R. A. (1990) *Sociolinguistics (2<sup>nd</sup> edition)*, Cambridge: Cambridge University.
- KURZON, D. (1996) "The Maxim of Quantity, Hyponymy and Princess Diana" *Pragmatics*, vol. 6, n° 2, pp. 217-227.
- LEECH, G. (1983) *Principles of Pragmatics*, New York: Longman.
- LEVINSON, S. (1983) *Pragmatics*, Cambridge: Cambridge University.
- NORRICK, N. R. (2003) "Issues in conversational joking" *Journal of Pragmatics*, 35, pp. 1333-1359.
- REYES, G. (1990) *La Pragmática Lingüística. El estudio del uso del lenguaje*, Barcelona: Montesinos.
- REYES, G. (1995) *El abecé de la pragmática*, Madrid: Arco/Libros.
- SEARLE, J. R. (1979) *Expression and Meaning*, Cambridge: Cambridge University.
- YUS, F. "Humor and the search for relevance" (2003) *Journal of Pragmatics*, pp. 1295-1331



## ANEXO I

### Matrimonios...

1

Mi esposa y yo tenemos el secreto para un matrimonio feliz: dos veces a la semana vamos a un restaurant y disfrutamos de una rica comida y un buen vino. Ella va los martes, y yo los viernes.

2

Llevo a mi mujer a todas partes, pero ella siempre encuentra el camino de regreso.

3

Le pregunté a mi mujer adónde quería ir para nuestro aniversario.

Ella me dijo: “a algún lugar en el que no haya estado desde hace mucho”.

Así que sugerí la cocina.

4

Con mi mujer siempre caminamos tomados de la mano. Si la suelto, se va de compras.

5

No he discutido con ella en 18 meses. Es que no me gusta interrumpirla.

6

Mi mujer tiene una tostadora eléctrica, una freidora eléctrica, una yogurtera eléctrica, una cafetera eléctrica y una batidora eléctrica.

Ella se quejó: “hay tantos electrodomésticos que ya no queda lugar para sentarse”.

Entonces le compré una silla eléctrica.

7

La última pelea fue culpa mía.

Mi mujer preguntó: “¿Qué hay en la tele?”

Y yo dije: “Bastante polvo”.

8

Y recuerden: el matrimonio es la causa número uno de divorcio. Estadísticamente, el 100% de los divorcios comenzó con el matrimonio.

9

“Sabes querida, cuando hablas me recuerdas al mar.”

“Que lindo, mi amor!!! No sabía que te impresiono tanto.”

“No me impresionas... me mareas!!!”

10

El marido le pregunta a su mujer:

“¿Querida, cuando me muera vas a llorar mucho?”

“Claro, sabes que lloro por cualquier tontería....”

11

Era verano y hacia un calor bárbaro, el marido sale del baño y le dice a su mujer:

“Gordita, hace mucho calor y tengo que cortar el pasto. ¿Que crees tu que dirán los vecinos si salgo desnudo?”

La mujer lo mira y responde: “Que probablemente me casé contigo por dinero...”

12

“Auxilio, socorro, amor que llamen a los bomberooooos... se quema nuestra casaaaaa!!”

“Shhhh!... silencio mi amor, no hagas ruido que vas a despertar a tu madre.”

13

Una pareja de esposos discutía airadamente en la calle:

“¡Te voy a demostrar que no vales nada!”

El señor hace señas a un taxista que se detiene frente a ellos.

“¿Cuánto me cobra hasta el aeropuerto?”

“Hasta allá,... son \$70.00”

“¿Y con mi mujer?”

“Lo mismo.”

“Ya ves..., ¡no vales nada!”

14

El marido le dice a su mujer:

“¿Me podrías decir por favor cuando tengas un orgasmo?”

“Pero mi amor, si me dijiste que no podía llamarte al trabajo!”

15

Juan y María se encontraron por primera vez en la playa. Se miraron, se enamoraron y muy rápido se casaron. En la noche de bodas, Juan le dice a María:

“Querida, de hoy en adelante te llamaré Eva.”

“¿Por qué?”, preguntó María.

“Porque sos mi primera mujer.”

“Bueno, qué bien, pero entonces yo te llamaré Peugeot.”

“Por qué. . .?”

“Porque sos el número 406 . . .!”

16

Una pareja está en un restaurant. Él le dice a ella:

“Mira, la chica del vestido rojo me está sonriendo.”

“Bah! La primera vez que te vi, yo también me cagué de la risa.”

17

“Manuela, prométeme que cuando me muera te casarás con Antonio.”

“¡Pero, si es tu peor enemigo!”

“¡Pues por eso, que se joda!”

18

Adán y Eva paseaban por el paraíso. Y Eva pregunta: “Adán, me amas?”

Y Adán refunfuñando: “¿Tengo otra alternativa?”

## LA DIALOGICIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA NARRATIVA DE SANDRA CISNEROS

María Laura Spoturno

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,  
Universidad Nacional de La Plata | CONICET | Argentina  
[lauraspoturno@infovia.com.ar](mailto:lauraspoturno@infovia.com.ar)

### Resumen

En este trabajo, nos interesa investigar las formas de diálogo que se evidencian en la obra narrativa de la novelista chicana Sandra Cisneros. La literatura de los novelistas latinos de Estados Unidos es considerada como escritura de minorías. Claramente, existe una cuestión de prestigio que atañe a estas escrituras que se contraponen a la literatura canónica y surgen generalmente en condiciones revolucionarias. Según Deleuze y Guattari (1975), una literatura de minorías se caracteriza por la desterritorialización de una lengua mayoritaria a través de su uso en esa literatura, la articulación de lo individual en lo inmediato político y el dispositivo colectivo de enunciación. Intentaremos mostrar que el diálogo, entendido en sentido amplio, está en la base de la construcción de la narrativa de los cuentos de la autora chicana. Para ello revisaremos las distintas formas en que el diálogo se manifiesta en una selección de cuentos significativa. El diálogo aparece integrado al resto del texto con las marcas de puntuación convencionales; integrado al texto sin recurrir a estas marcas y citado sin las convenciones de cita habituales, produciendo así fenómenos de heterogeneidad enunciativa. Authier-Revuz (1984) señala que el interés en el estudio de estas formas reside en que éstas, entre otras marcas, especifican los parámetros y puntos de vista con respecto a los cuales un discurso plantea explícitamente una alteridad con respecto a sí mismo. El uso del español, habitual en las secciones dialogales del texto, es un punto que consideraremos especialmente en nuestra discusión sobre la heterogeneidad. A lo largo de nuestro trabajo abordaremos el estudio de la dimensión enunciativa de los diálogos para desentrañar su función discursiva en el ámbito de la escritura de minorías.

### 1. INTRODUCCIÓN

La publicación de la novela *Pocho* de José Antonio Villarreal en 1959 marca un hito en la historia de la literatura chicana. Esta novela germinal abre un espacio fundamental, un lugar a partir del cual los escritores chicanos posteriores a Villarreal podrán explorar el arte de la narrativa desde una perspectiva cultural propia (R. Saldívar: 18).

En oposición a la literatura canónica, la literatura chicana se define como escritura de minorías. En su obra, *Kafka. Por una literatura menor*, G. Deleuze y F. Guattari establecen que una literatura menor se caracteriza por tres elementos esenciales: la desterritorialización de una lengua mayoritaria a través de su uso en esa literatura, la articulación de lo individual en lo inmediato político y el dispositivo colectivo de enunciación (1975: 31).

No se trata, pues, de la literatura escrita en un idioma menor; se trata de una literatura que surge en el seno de una lengua mayoritaria. Éste es el fenómeno que se conoce como desterritorialización. En estas literaturas se desdibuja la figura del sujeto; todo cobra un valor colectivo. La historia narrada y el poema representan las voces de todos, de una causa común. En términos generales, en la literatura canónica, el medio social es un

trasfondo en el que las distintas acciones individuales se desarrollan e interrelacionan. En el caso de la literatura menor el problema individual se pone en la lente del microscopio y se vuelve inseparable del medio, relacionándose así ineludiblemente con el aspecto político. (30-31)

En el caso de la literatura chicana la operación de desterritorialización es doble: debemos situar la primera fase de la desterritorialización en el marco de la Conquista de América y la segunda, a partir de la inmigración a los Estados Unidos. El primer momento obligó al mundo mexicano antiguo a hablar la lengua del colonizador y el segundo, a hablar otra lengua mayoritaria –el inglés.

Esta presentación constituye un primer acercamiento al estudio de la obra narrativa de Sandra Cisneros. El trabajo de Cisneros reviste un interés especial dentro de la obra de los autores chicanos porque es una de las primeras escritoras que ingresa al canon literario y es publicada por editoriales establecidas fuertemente en el mercado estadounidense.

Desde el punto de vista teórico de las heterogeneidades enunciativas (Authier-Revuz: 1984) analizaremos la dimensión discursiva de las instancias dialogales que aparecen en una selección de relatos de Sandra Cisneros pertenecientes a la colección de cuentos *Woman Hollering Creek and Other Stories* (1991).

## 2. MARCO TEÓRICO

Como es sabido, la heterogeneidad es constitutiva de todo discurso. Al hablar o al escribir, utilizamos palabras que no nos pertenecen, que han vivido en el interior de otros discursos históricamente. El dialogismo de Bajtín implica la consideración de la dialogización interna del discurso. Cada enunciado que producimos debe entenderse como un eslabón en una cadena mayor de enunciados. Nuestros enunciados establecen relaciones complejas con los demás enunciados de la cadena: los continúan, reaccionan contra ellos, los suponen, etc. (Bajtín: 1982: 258). Todo discurso es dialógico: las palabras que pronunciamos son siempre “las palabras de los otros”.

En su artículo “*Hétérogénéité(s) énonciative(s)*”, J. Authier-Revuz (1984) retoma la teoría bajtiniana y distingue entre *heterogeneidad constitutiva* y *heterogeneidad mostrada*. Por *heterogeneidad constitutiva* se alude a los procesos de constitución del discurso. La *heterogeneidad mostrada*, por su parte, refiere a los procesos por medio de los cuales se representa la constitución de ese discurso.

La heterogeneidad mostrada inscribe al *otro* en el discurso y puede ser marcada o no marcada según existan formas que señalen aquello que es extraño al discurso o no. A través de las formas de la heterogeneidad mostrada se altera la unicidad del hilo del discurso. En el caso de la heterogeneidad mostrada no marcada, el fragmento designado como *otro* aparece integrado al discurso sin ruptura del orden sintáctico, sin marca. Así opera una doble designación: la de un lugar para un fragmento de estatuto diferente en la linealidad de la cadena y la de una alteridad a la que remite el fragmento (1984: 103).

Authier-Revuz (1984) señala que el interés en el estudio de las formas marcadas de la heterogeneidad mostrada reside en que éstas especifican los parámetros y puntos de vista a partir de los cuales un discurso plantea explícitamente una alteridad con respecto a sí mismo. El uso de otra lengua, de otro registro discursivo, de otro discurso, la inclusión de otra palabra, otro interlocutor constituyen puntos de heterogeneidad.

En el caso de la obra narrativa de Sandra Cisneros, el fenómeno de la heterogeneidad aporta una gran riqueza discursiva y expresiva ya que produce efectos de lectura parti-

culares. A lo largo de nuestro trabajo abordaremos el estudio de la dimensión enunciativa de las formas dialogales para desentrañar su función discursiva. El uso del español, habitual en estas secciones, es un punto de especial interés para el análisis que nos proponemos. Nos dedicaremos principalmente al estudio de las formas marcadas de la heterogeneidad que se relacionan con los procedimientos de cita a fin de poder caracterizar la construcción de la narrativa en las obras seleccionadas.

### 3. LA HETEROGENEIDAD MOSTRADA MARCADA

#### 3.1. Algunas formas de la heterogeneidad marcada: el Estilo Directo (ED) y el Estilo Indirecto (EI)

Los mecanismos de cita correspondientes al ED y al EI constituyen formas marcadas de la heterogeneidad mostrada en tanto su inclusión causa la interrupción del orden sintáctico y marca una alteridad en la unicidad aparente del hilo discursivo.

La cita implica la introducción y la representación de la voz de otro en el propio discurso e instala la relación entre el texto citador y el texto citado. Si el estilo directo (ED) es reconstrucción de un discurso en el que se reproducen las palabras ajenas manteniendo el sistema deíctico de la situación comunicativa original, el estilo indirecto (EI) puede definirse como la paráfrasis de un discurso (Reyes: 1998: 21). Así, estas formas de citar se diferencian en su estructura semántica, sintáctica y en su función discursiva.

#### 3.2 Análisis de una selección de cuentos de Sandra Cisneros

##### 3.2.1.

“Bien Pretty” es un cuento que gira alrededor de un romance entre la artista Lupe Arredondo y el exterminador de ratas mexicano Flavio Munguia. El romance se presenta en tono humorístico y pone en evidencia, a medida que la relación se consolida, dos actitudes diferentes frente a la cultura mexicana. Lupe, de origen chicano, necesita exteriorizar su amor por lo mexicano. Por su parte, Flavio es consciente de su origen mexicano y no siente esa necesidad.

En este cuento, en ocasiones, las instancias dialogales se insertan en el relato con la puntuación habitual del diálogo, que en inglés se indica con comillas. Consideremos dos ejemplos:

##### Fragmento 1

“Who dresses you?”

“Silver.”

“What’s that? A store or a horse?”

“Neither. Silver Galindo. My San Antonio cousin.”

“What kind of name is Silver?”

“It’s English,” Flavio said, “For Silvestre.”

I said, “What *you* are, sweetheart, is a product of American imperialism,” and plucked at the alligator on his shirt.

“I don’t have to dress in a sarape and sombrero to be Mexican,” Flavio said. “I *know* who *I* am.”

I wanted to leap across the table, throw the Oaxacan black pottery pieces across the room, swing from the punched tin chandelier, fire a pistol at his Reeboks, and force him to dance. I wanted to *be* Mexican at that moment, but it was true. I was not Mexi-

can. Instead of the volley of insults I intended, all I managed to sling was a single clay pebble that dissolved on impact—*perro*. “Dog.” It wasn’t even the word I’d meant to hurl. (“Bien Pretty”, p. 151-2)

Esta instancia de ED constituye una de las formas de la heterogeneidad marcada. La inserción de diálogos aporta dramatismo al relato. Por otra parte, permite a los lectores escuchar las voces de los personajes sin que medie la intervención y visión de la narradora, en este caso, la voz de Lupe. La unicidad aparente del hilo narrativo se ve interrumpida por la introducción de distintas voces. Esta interrupción se constituye en un movimiento constante que eventualmente construye un tipo de texto particular.

El uso de las bastardillas y las frases nominales en español son también marcas de heterogeneidad en tanto designan una exterioridad con respecto al discurso. Las formas del ED y EI, las frases encomilladas, las bastardillas, la inclusión de otra lengua remiten a un *afuera*, que es constitutivo del discurso.

Asimismo, el fragmento nos permite apreciar algunas de las características de las literaturas de minorías. Por un lado, a partir de la interacción de Lupe y Flavio vemos el conflicto cultural de toda una comunidad. La definición de la identidad se pone de manifiesto en la discusión del fragmento: Flavio es el mexicano que se ha adaptado y que ha adoptado la cultura estadounidense, preservando de todos modos su identidad mexicana; por su parte, Lupe, chicana, busca reafirmar su raíz mexicana a través del rechazo de ciertos íconos de la cultura estadounidense.

Resulta de interés observar que la traducción del nombre Silvestre impone una domesticación y aceptación plena de la cultura dos. Lupe se siente amenazada e intenta defenderse insultando a su pareja. Pero las palabras que puede pronunciar para expresar su enojo no se corresponden con las palabras apasionadas de su espíritu. “Perro” piensa en su interior, pero en cambio, sólo puede decir “dog”, frase que no expresa el sentido pretendido. Esto nos enfrenta con un problema muy conocido para los traductores: ¿pueden los sentidos de una lengua expresarse en otra lengua?

### 3.2.2.

El fragmento 2 pertenece al cuento “Mericans”. Este relato recoge una pequeña historia o memoria de la infancia que involucra a tres hermanos: Micaela, Keeks y Junior. La narradora, Micaela o Michele, nos cuenta una anécdota reconstruida en tiempo presente.

#### Fragmento 2

After all that dust and dark, the light from the plaza makes me squinch my eyes like if I just came out of the movies. My brother Keeks is drawing squiggly lines on the concrete with a wedge of glass and the heel of his shoe. My brother Junior squatting against the entrance, talking to a lady and man.

They’re not from here. Ladies don’t come to church dressed in pants. And everybody knows men aren’t supposed to wear shorts.

“*Quieres chicle?*” the lady asks in a Spanish too big for her mouth.

“*Gracias.*” The lady gives him a whole handful of gum for free, little cellophane cubes of Chiclets, cinnamon and aqua and the white ones that don’t taste like anything but are good for pretend buck teeth.

“*Por favor,*” says the lady. “*¿Un foto?*” pointing to her camera.

“*Sí.*”

She’s so busy taking Junior’s picture, she doesn’t notice me and Keeks.

“Hey, Michele, Keeks. You guys want gum?”  
“But you speak English!”  
“Yeah,” my brother says, “we’re Mericans.” (“Mericans”, p. 19-20)

Queremos llamar la atención sobre algunos elementos del diálogo citado. Además de los puntos de heterogeneidad ya mencionados –el ED y el uso del español– debemos agregar una vez más un uso especial de la puntuación.

La puntuación utilizada en el diálogo es convencional. Sin embargo, la autora ha hecho un uso particular de las bastardillas que determina otro lugar de heterogeneidad marcada. Entendemos que este uso del recurso puede explicarse como un recurso para aludir a un *afuera* del discurso y marcar un elemento extraño. El intercambio que se lleva a cabo en español es escrito en bastardillas porque el español no es la lengua de ninguno de los participantes de la interacción. Al alternar la lengua, la bastardilla desaparece.

A través de la voz de la narradora sabemos que el hombre y la mujer con los que Junior habla no son del lugar ya que ignoran la vestimenta apropiada que debe usarse para entrar en una iglesia. En el fragmento, la mujer, probablemente una turista, usa el español para mostrar cortesía con los niños y para lograr sus propósitos, fotografiar a un niño en un barrio latino. El niño rápidamente comprende la situación y se aprovecha de ella para obtener una golosina. Luego, revela su identidad al hablar con sus hermanos en inglés. Frente a la pregunta de la mujer sobre su lengua, se define como “Merican”, probablemente la conjunción de “Mexican” y “American”.

### 3.2.3.

Además de incluir diálogos completos citados, en estos relatos el hilo del discurso se ve interrumpido por la evocación de palabras y fragmentos de diálogos que se presentan entrecomillados. Consideremos el fragmento 3 del cuento “Bien Pretty”:

#### **Fragmento 3**

(...) When Flavio accidentally hammered his thumb, he never yelled “Ouch!” he said “¡Ay!” The true test of a native Spanish speaker.  
¡Ay! To make love in Spanish, in a manner as intricate and devout as la Alhambra. To have a lover sigh *mi vida, mi preciosa, mi chiquita*, and whisper things in that language crooned to babies, that language murmured by grandmothers (...) (“Bien Pretty”, p. 153)

En este caso, la cita de las palabras de Flavio se realiza a través de la voz de la narradora. Si bien existe cierta hibridez en la expresión, en sentido estricto, esta instancia constituye una marca de EI y por consiguiente un punto de heterogeneidad marcada.

Resulta de interés detenerse en la puntuación utilizada. La primera expresión de dolor, “ouch”, se cita con las convenciones habituales del inglés; es decir, un signo de exclamación al final de la expresión. Por su parte, la expresión de dolor en español, “ay”, se inserta en el discurso con la puntuación habitual del español, produciendo así una marca doble de heterogeneidad. Al igual que en el ejemplo anterior, las bastardillas señalan una exterioridad.

En términos de intertextualidad, podemos decir que el enunciado “ay”, una expresión de dolor en el primer párrafo, evoca su uso en situaciones de placer y da paso en la na-

rrativa a una reflexión profunda sobre el amor, la lengua y la identidad. Los vocativos mencionados en español constituyen nuevamente una marca de heterogeneidad importante: traen a la memoria las situaciones en las que esos enunciados fueron usados con anterioridad y permiten construir la figura e historia de Lupe, la narradora.

### 3.2.4. “Eyes of Zapata”: Un caso particular

“Eyes of Zapata” es un relato extenso narrado por Inés, un personaje de ficción que Cisneros ha creado a partir de ciertos registros históricos y que presenta como una de las mujeres del líder revolucionario mexicano Emiliano Zapata [1879–1919]. El cuento, a través de la voz de Inés, nos invita a recorrer la historia de Inesita y Miliano. Zapata está dormido e Inés vela por su sueño mientras viaja a través de tiempo y espacio narrando su historia junto al general mexicano.

En tanto conjunción de ficción y realidad, este relato reúne algunas de las características de la nueva novela histórica: el carácter cíclico pero a la vez imprevisible de la historia; la distorsión de la historia y las exageraciones; la ficcionalización de personajes históricos, la intertextualidad, el dialogismo y los elementos carnavalescos (Menton: 1993).

El cuento se propone como un gran diálogo entre Inés, Zapata –que está dormido a su lado– el pasado y el presente. Decimos que el relato *se propone* como un diálogo porque en realidad no lo es. La dialogicidad, inherente a todo discurso, cobra, en este caso, un valor particular. Observemos el siguiente fragmento:

#### Fragmento 4

You gave me a pair of gold earrings as a wedding gift, remember? *I never said I'd marry you, Inés, Never.* Two filagree hoops with tiny flowers and fringe. I buried them when the government came, and went back for them later. But even these I had to sell when there was nothing to eat but boiled corn silk. They were the last things I sold: *Never.* It made me feel a little crazy when you hurled that at me. That word with all its force.

*But, Miliano, I thought...*

*You were foolish to have thought then.*

That was years ago. We're guilty of saying things we don't mean. *I never said...* I know. You don't want to hear it.

What am I to you now, Miliano? When you leave me? When you hesitate? Hover? (...)

If I complain about these woman concerns of mine, I know you'll tell me –Inés, these aren't times for that—wait until later. But Miliano, I'm tired of being told to wait.

Ay, you don't understand. Even if you had the words, you could never tell me. You don't know your own heart, men. Even when you are speaking with it in your hand. (“Eyes of Zapata”, p. 93-4)

La autora construye el hilo de la narración a partir de formas dialogales: preguntas dirigidas a la segunda persona, uso del imperativo, uso de vocativos, inserción de diálogos sin marcación, etc. Estas formas señalan puntos de heterogeneidad que interrumpen el hilo del discurso. Lo curioso es que todo el cuento se desarrolla de esta manera. El recuerdo, la evocación de discursos anteriores marcan una distancia con respecto al presente y constituyen puntos complejos de heterogeneidad. En el fragmento, la palabra del otro, la voz de Zapata, es marcada con bastardillas (primera línea).

Asimismo, resulta importante notar que hay diálogo pero que éste no se marca con la puntuación convencional, sino con bastardillas. Detrás de esta estrategia discursiva es



posible ver la intención de la autora de remitirnos a esa interacción como recuerdo evocado y no como diálogo que transcurre en un tiempo y espacio determinados.

Por otra parte, nos gustaría llamar la atención sobre el uso de “ay” en la línea 13. Esta expresión señala un punto de heterogeneidad ya que implica la introducción de otra lengua. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurría en el cuento “Mericans”, la autora no ha marcado esta expresión mediante las bastardillas. Como hipótesis provisoria, podríamos decir que en este caso, la lengua española le pertenece a la narradora, entonces no es necesario marcarla. Esta hipótesis conlleva desarrollos posteriores que no es posible realizar aquí.

La narradora reconstruye su historia y con ella un capítulo importante de la historia mexicana. Distintas voces se introducen en el universo del cuento: la voz del padre, que le ruega que no se vaya con Zapata, la voz de Zapata, la voz de las mujeres del pueblo, etc.

En este cuento, más que en ningún otro cuento de la colección, es posible apreciar que el diálogo, entendido en sentido amplio, está en la base de la construcción de la voz narrativa. La complejidad de esta voz es alta porque constantemente recurre a puntos exteriores para constituirse. No podemos dejar de recordar lo que decíamos al comienzo de este trabajo, la heterogeneidad mostrada señala los procesos de representación de la constitución de un discurso.

Se trata, pues, de una voz, la de Inés, que se constituye en conjunción con todas las voces que evoca. La historia de México nos es referida mediante la representación que esa voz hace de discursos anteriores. El estilo del cuento nos hace pensar en un relato oral. La explotación del código, el uso no convencional de los elementos del sistema deriva en una escritura híbrida, de frontera.

La creación de un personaje ficticio que narra la historia responde a la voluntad manifiesta de la autora de revisar la mitología y la historia mexicanas. Según lo ha expresado en distintas entrevistas, Sandra Cisneros entiende que la historia de México está narrada desde la perspectiva del hombre.

Por otra parte, la experiencia individual de Inés nos permite acceder al sufrimiento de todo el pueblo mexicano durante el período de revolución y guerras (1910-1920): el de las mujeres que perdían a sus hombres, el de los niños que quedaban huérfanos, el de los ancianos que vivían el desmembramiento de sus familias.

#### 4. A MODO DE CONCLUSIÓN

A través del análisis de esta selección de fragmentos, hemos intentado mostrar que la dialogicidad, inherente a todo discurso, reviste un carácter particular en la construcción de la narrativa de Sandra Cisneros. En el corpus, el diálogo aparece integrado a la instancia narradora y separado de ella. Las formas dialogales son citadas de distintas maneras: con marcas convencionales y con marcas no convencionales. Este juego de efectos y sentidos remite al lector al exterior del discurso constantemente. Es en ese diálogo entre el interior y el exterior del discurso que la voz narrativa emerge.

Cisneros recurre a distintas marcas de la heterogeneidad mostrada para constituir las voces que narran los relatos de *Woman Hollering Creek*. Estas voces son complejas porque en su interior conviven de manera manifiesta otros discursos, otras lenguas, otros tiempos.

Asimismo, hemos visto que el uso del español y de una puntuación no convencional recorren la prosa de la autora chicana. Entonces, podríamos preguntarnos si estos rasgos

son marcas de estilo o si, por el contrario, responden a otras razones. Quizás, la narrativa de Sandra Cisneros sea otro caso de lo que Deleuze y Guattari denominan la imposibilidad de no escribir, la imposibilidad de escribir en otra lengua, la imposibilidad de escribir de cualquier otra manera. (Deleuze y Guattari: 28-29).

## 5. BIBLIOGRAFÍA

### 5.1. Obras de Sandra Cisneros

CISNEROS, Sandra (1984) *The House on Mango Street*. New York: Vintage Contemporaries.  
CISNEROS, Sandra (1991) *Woman Hollering Creek and Other Stories*. New York: Vintage Contemporaries.

### 5.2. Referencias bibliográficas

- AUTHIER-REVUZ, J. (1984) “Hétérogénéité(s) énonciative(s)”, *Langages* n° 73.  
AUTHIER-REVUZ, J. (1995) *Ce mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Francia: Larousse.  
BAJTÍN, M (1982) *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI. (1° ed. en ruso: 1979).  
CISNEROS, Sandra, interview with Mary K. Ruby for Authors & Artists for Young Adults, conducted March 5, 1992.  
DELEUZE y GUATTARI (1983) *Por una literatura menor*. México: Era (2° edición)  
DUCROT, O. y J. M. SCHAEFFER (1998): *Nuevo Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Madrid: Arrecife.  
GARCÍA NEGRONI, M. M. y M. TORDESILLAS (2001) *La enunciación en la lengua: de la deixis a la polifonía*. Madrid: Gredos.  
GARCÍA *et. al.* (1984) *Chicano Studies: A Multidisciplinary Approach*. New York: Teachers College.  
HENÁNDEZ-GUTIÉRREZ, M. (1994) *El colonialismo interno en la narrativa chicana*. Estados Unidos: Bilingual Press/Editorial Bilingüe.  
LATTIN, V. E. (1986) *Contemporary Chicano Fiction. A Critical Survey*. Estados Unidos: Bilingual Press/Editorial Bilingüe.  
LIENHARD, Martin (1994): “Oralidad”. En: *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, n° 40, pp. 371-374.  
LIENHARD, Martin (1990): *La voz y su huella: Escritura y conflicto étnico-social en América Latina (1492-1988)*. La Habana: Casa de las Américas.  
MAHLER, S. J. (1995) *American Dreaming. Immigrant Life on the Margins*. Estados Unidos: Princeton Academic.  
MENTON, Seymour (1993) *La nueva novela histórica de la América Latina. 1979- 1992*. México: Fondo de Cultura Económica.  
ONG, W. (1982) *La oralidad y la escritura. Tecnologías de la palabra*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.  
RAMA, Ángel (1987): *Transculturación narrativa en América Latina*. (3° ed.). México: Siglo XXI.  
REYES, Graciela (1995): *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*. Madrid: Arrecife.  
RUDIN, Ernst (1994) *Tender Accents of Sound. Spanish in the Chicano Novel in English*. Estados Unidos: Bilingual Press/Editorial Bilingüe.  
SALDÍVAR, Ramón (1986) “The Dialectics of Space”, en Vernon E. LATTIN (ed.) *Contemporary Chicano Fiction. A Critical Survey*. USA: Bilingual Press/Editorial Bilingüe.  
STEINER, George (1975, 1992) *Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción*. España: Fondo de Cultura Económica.

## LA EVALUACIÓN DE TEXTOS EN INTERACCIÓN HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE

Elena Valente

Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento | Argentina

[eval@speedy.com.ar](mailto:eval@speedy.com.ar)

[evalente@unqs.edu.ar](mailto:evalente@unqs.edu.ar)

### Resumen

La escritura de géneros conceptuales resulta problemática para los estudiantes que ingresan a la universidad debido a que no tienen conciencia lingüística suficiente como para adecuar su discurso al nuevo ámbito. Con el fin de ampliar las habilidades de escritura de los alumnos deben proponerse estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de operaciones cognitivas de progresiva complejidad. Creemos que la instancia de corrección oral de los escritos y la interacción que se genera a partir de ella resultan particularmente oportunas para guiar al alumno y lograr que este construya textos más adecuados al contexto. En este trabajo presentamos una de las modalidades de interacción que se produce entre docente y alumnos en clases grupales, doblemente pertinente: en primer lugar, permite negociar la corrección de los escritos producidos por los estudiantes; en segundo lugar, desde una perspectiva pedagógica, plantea la tarea conjunta como oportunidad para andamiar el aprendizaje de la escritura y el tránsito hacia la autonomía en la revisión y el monitoreo de la versión final de los propios escritos. La propuesta se desarrolla en el marco de una investigación que reconoce los aportes de la Lingüística Sistémico-Funcional. Los resultados evidencian que las distintas estrategias empleadas, entre ellas las reflexiones orales que surgen del intercambio del docente con el grupo, influyen en el logro de un mayor dominio de los géneros, de estrategias discursivas y de reflexión y control sobre el propio escrito.

### INTRODUCCIÓN

La inserción en la vida académica demanda de parte de los estudiantes el desarrollo de estrategias de lectura y escritura que les permitan desempeñarse eficazmente en el nuevo ámbito en relación con la complejidad de los textos abordados y la especificidad de las temáticas científicas. Aun cuando al ingresar en la universidad cuentan con una formación básica previa, los alumnos deben enfrentar serias dificultades en sus prácticas de lectura y escritura: por un lado, no están acostumbrados a realizar lecturas críticas y, por otro, tienen que superar los problemas que les plantea la producción de textos. Respecto del aspecto mencionado en última instancia, una de las tareas que los estudiantes necesitan realizar es la de seleccionar y organizar la información que incluirán en sus textos y, a la vez, lograr un control progresivo de los niveles discursivo y léxico-gramatical en sus escritos.

En esta oportunidad presentamos una estrategia didáctica, la interacción oral que entablan el docente y los alumnos a partir de la devolución de la primera versión escrita de trabajos elaborados por los estudiantes. No exponemos una secuencia didáctica com-

pleta debido a que nuestra intención es mostrar que el intercambio oral que se produce entre los docentes y los estudiantes antes de que los últimos corrijan en pequeños grupos la primera versión de sus escritos favorece una escritura más eficaz de textos de diferentes géneros porque guía la reflexión que luego los alumnos deberán realizar de manera individual. La propuesta supone una modificación del modelo pedagógico formulado por Martín en 1999 debido a que introducimos una instancia de evaluación conjunta de los textos que, en primer lugar, se realiza en forma oral y luego, escrita.

El modelo de Martín tiene tres estadios –Deconstrucción, Construcción Conjunta y Construcción Independiente–. A esta última hemos sumado el momento correspondiente a la Evaluación Conjunta. La Deconstrucción supone la lectura de textos modélicos reales a partir de los cuales es posible guiar la comprensión acerca de cómo están organizados para producir significados y cumplir el propósito social perseguido. En esta instancia no solo se desarrollan habilidades y estrategias de lectura sino que, además, se establece un metalenguaje común. La realización de este primer estadio tiene importancia debido a que en ella se reflexiona sobre conceptos fundamentales para la Teoría como el de Registro en términos de Campo, Tenor y Modo (Halliday, 1994). Antes de la Deconstrucción es necesario identificar cuál es el campo del texto, qué parte del campo será explorada, qué saben los estudiantes acerca de él, qué actividades se llevarán a cabo para esa exploración y cómo se organizará la información obtenida. A través de esta negociación, el docente puede guiar a sus estudiantes hacia campos de experiencia que no les son familiares a partir de lo que ellos ya conocen y sistematizar la nueva información con los criterios propios de la disciplina abordada. En segundo lugar, durante la Deconstrucción Conjunta se consideran aspectos del texto mismo, entre ellos, la función de los pasos o etapas, los rasgos lingüísticos característicos, la construcción del tópico del texto, la relación entre el escritor y el destinatario del texto.

En la Construcción Conjunta, el grupo –guiado por el docente– escribe un ejemplar del género; es decir, en este estadio la actividad se centra en la preparación de la escritura de un nuevo texto perteneciente al género estudiado. En la Construcción Independiente, el alumno –a partir de la experiencia anterior– realiza la planificación y la escritura del primer borrador. Una vez evaluado este último por los pares y el docente, escribirá la versión completa de su texto.

Como señaláramos anteriormente, creemos que resulta sumamente productivo agregar a estos tres momentos un cuarto, correspondiente a la Evaluación Conjunta. Esta etapa cobra gran importancia debido a que se intenta lograr que la corrección de los trabajos se transforme en una instancia más de aprendizaje y le permita al alumno alcanzar mayores niveles de autonomía en su producción escrita.

Excepto en el tercer estadio, el que corresponde a la Construcción Independiente, el diálogo que entablan en clase el docente y los alumnos resulta fundamental.

En este trabajo queremos detenernos en las ventajas que presenta esa modalidad de interacción en la corrección oral de los escritos. Es decir, intentaremos mostrar los beneficios que ofrece el diálogo en tanto instrumento didáctico en la Evaluación Conjunta, sobre todo si se tiene en cuenta que, generalmente, a esta instancia sigue una reescritura del texto considerado en la corrección. El modelo propuesto por Martín contempla un momento de corrección, llamado de “edición” que se incluye en la Construcción Independiente. Para nosotros, esta actividad –pensada como paso didáctico– debería presentarse en un nivel superior, en el mismo nivel de jerarquía que la Deconstrucción, la Construcción Conjunta y la Escritura Independiente.

Nos centraremos, fundamentalmente, en el análisis de los textos entregados por los alumnos teniendo en cuenta aspectos globales (la organización de la información, por ejemplo) así como aspectos gramaticales de las primeras versiones de textos que, una vez consideradas en grupo, los alumnos deberán reescribir individualmente.

Las actividades y estrategias que se exponen y se analizan se llevaron a cabo en 2004 en dos comisiones del Curso de Aprestamiento (CAU) de la Universidad Nacional de General Sarmiento, en el marco del desarrollo de la investigación “Alfabetización avanzada en el contexto de cursos de pregrado universitario: criterios teóricos y diseño didáctico” dirigida por la profesora Estela Moyano. El proyecto reconoce los aportes de la Lingüística Sistémico Funcional.

## PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES

### 1. Ejemplo de análisis de aspectos globales de la primera versión de un texto y de su reescritura

A continuación presentamos el resumen que un estudiante realizó en el primer parcial de Lectoescritura del CAU acerca de las rebeliones estudiantiles en Córdoba, rebeliones que conducirían a la Reforma Universitaria:<sup>1</sup>

#### Texto N° 1

Las universidades argentinas se regían, a principios del siglo XX, por una ley nacional dictada en 1885. Sin embargo, las universidades de Buenos Aires y La Plata habían intentado acomodar la organización de la enseñanza al paso del tiempo, facilitadas estas cosas por la elite liberal dominante en el lugar. Fue así como estudiantes y profesores jóvenes lograron, en la Universidad de Buenos Aires, democratizar la selección de docentes.

En Córdoba, por el contrario, la Iglesia controlaba los claustros hasta 1917, pero a mediados de ese año y con el surgimiento de la Unión Cívica Radical –que nucleaba la voluntad de cambio de las clases medias– presidida por Hipólito Irigoyen, se hizo más notoria la necesidad de una renovación y más progresiva la concentración del movimiento estudiantil, con el motivo de lograr sus propósitos.

De tal forma, el Centro de Estudiantes de Medicina se dirigió al ministro de instrucción pública con motivo de la supresión del régimen de internado de la carrera de medicina en el Hospital de Clínicas dependiente de la Universidad de Córdoba.

Tras las vacaciones de verano, al reanudarse las clases, se unen las facultades de Derecho, Ingeniería y Medicina –el 10 de marzo de 1918– conformando el Comité Pro Reforma exigiendo un cambio en el régimen. El 14 de marzo de 1918, el comité publicó el primer documento de la reforma universitaria –dirigida a la juventud– llamando a la huelga general.

Finalmente, el Consejo Superior de la Universidad resolvió no tomar en consideración los petitorios y exige el normal inicio de clases.

---

<sup>1</sup> La secuencia didáctica completa en la que se inserta la producción de los textos transcriptos se describe en Elena Valente (2004) “La evaluación conjunta de textos como estrategia de aprendizaje”. Congreso Internacional “Debates Actuales: Las Teorías Críticas de la Literatura y la Lingüística”. Buenos Aires, 18, 19 y 20 de octubre de 2004.

Una vez devueltos los exámenes parciales, se toma el transcripto a modo de ejemplo y se propone su análisis a toda la clase. La docente guía el trabajo sobre la base de las siguientes preguntas:

*Teniendo en cuenta que debe producirse un resumen, ¿la información que se brinda resulta pertinente o excesiva?*

*¿Cuál es la información del texto fuente que no puede dejar de incluirse en un resumen del texto?*

La docente y los estudiantes entablan un diálogo. Los alumnos observan que en el texto se brindan detalles de los que puede prescindirse al hacer un resumen. La docente les pregunta cuáles entre ellos. Luego les solicita a los estudiantes que enuncien los subtemas que se abordan en cada párrafo y anota las respuestas en el pizarrón en forma de esquema de contenido. Una vez resuelto este esquema, la docente formula preguntas que tienen como objetivo analizar el modo como se ha organizado la información en el resumen. Los alumnos explican que en los dos primeros párrafos del texto considerado se enuncian las causas de la rebelión estudiantil que estalló en Córdoba y que las mismas podrían presentarse “de otro modo”. Notan, también que los datos que aparecen en los dos últimos párrafos podrían enunciarse de manera tal que resulten “más integrados”.

A partir de las respuestas que van dando los estudiantes, y teniendo en cuenta las observaciones efectuadas desde el comienzo de la interacción acerca de este primer texto, se enuncian de manera conjunta los conceptos que no pueden obviarse en el resumen. Dichos conceptos son copiados en el pizarrón.

Después de este intercambio grupal, cada alumno reescribe domiciliariamente su ejercicio. El que sigue es el texto que preparó el mismo alumno cuyo trabajo se consideró en el momento de la Evaluación Conjunta:

### **Texto N° 2**

La rebelión estudiantil en Córdoba, a principios del siglo XX, surge por varios motivos. **En primer lugar**, por las diferencias existentes entre las universidades de Buenos Aires y La Plata con respecto a la Universidad de Córdoba. **En segundo término**, por la inadecuación de la casa de estudios cordobesa a la evolución que imponía cierta modernización y, **por último**, por la influencia del poder eclesiástico en el gobierno de la universidad.

**A raíz de esto**, a mediados de 1917, se inició la movilización estudiantil, en el marco del auge de la Unión Cívica Radical que nucleaba, alrededor del presidente Hipólito Irigoyen, la voluntad de cambio de las clases medias.

**Aunque** tres facultades de la Universidad cordobesa –Medicina, Ingeniería y Derecho– se unificaron el 10 de marzo de 1918, en el Comité Pro Reforma, los aires de cambio no llegaban, **puesto que** las autoridades eclesiásticas anunciaron en la sesión del 20 de marzo que no se tomarían en consideración los petitorios estudiantiles a lo que agregaron que el primero de abril se reanudarían los cursos normalmente.

Para realizar una nueva Evaluación Conjunta se lee el texto con los estudiantes. La docente guía, a través de preguntas, un análisis que contempla los siguientes aspectos:

- a. Comparación de la selección de la información presentada en cada uno de los textos.
- b. Consideración de la separación del texto en párrafos.
- c. Observación de la construcción oracional.

Las respuestas obtenidas en el intercambio indican que los alumnos, en general, manifiestan avances en el modo de abordar las producciones escritas ya que logran considerar no solo un primer nivel de análisis que atiende a la comprensión del texto fuente, sino que, además, pueden detenerse en el modo como se construye un texto, en este caso puntual, producido por uno de ellos.<sup>2</sup>

Por otra parte, en el texto reescrito se observa una mayor presencia de conectores y organizadores del discurso (que hemos destacado en **negrita**), lo que da cuenta de que los estudiantes comienzan a considerar variables que hacen referencia a la metafunción textual del sistema del lenguaje; es decir, comienzan a tener en cuenta elementos lingüísticos a través de los cuales se logra coherencia y conectividad en el texto.

## **2. Ejemplos de análisis de un texto para corregir algunos aspectos gramaticales**

En el desarrollo del curso se estudian diversos géneros presentes frecuentemente y articulados como micro-géneros en los textos científicos. La definición, la descripción y la narración de procesos o procedimientos son algunos de ellos. Como cada uno requiere recursos propios, dedicaremos atención a aspectos de su escritura en los que es aconsejable hacer hincapié.

### **a) Escritura de definiciones y descripciones:**

Consideraremos la actividad a través de la cual se llevó a cabo la corrección de un ejercicio de escritura de definiciones y descripciones que los estudiantes debieron resolver en clase a partir de la lectura de un texto sobre los crustáceos, extraído de una enciclopedia. Después de haber leído varias definiciones elaboradas por distintos alumnos, copiamos dos en el pizarrón.

1. Crustáceos: Animales de la familia de los artrópodos. Poseen formas y dimensiones diversas y viven fundamentalmente en el ámbito acuático. Tienen miembros articulados, esqueletos externos segmentados y apéndices segmentados. El cuerpo, que tiene simetría bilateral, presenta cabeza, tórax y abdomen.

2. Crustáceos: Animales de forma y dimensiones diversas que varían desde las microscópicas pulgas de agua y los copépodos. Poseen miembros articulados y esqueletos externos segmentados y apéndices segmentados. Los crustáceos presentan en su cuerpo, una simetría bilateral, con cabeza, tórax y abdomen.

---

<sup>2</sup> Estas operaciones también se llevan a cabo en los momentos de lectura del texto, de deconstrucción conjunta y de escritura individual. No hacemos referencia exhaustiva a esos momentos debido a que nuestro propósito en este trabajo es centrarnos en el momento de la Evaluación Conjunta. También cabe aclarar que la actividad que describimos en este apartado se llevó a cabo dos meses y medio después de iniciado el curso.

Una vez transcritas las definiciones, la docente y el grupo las leen. Se le pregunta a la clase cuál le resulta mejor escrita. Los alumnos coinciden en que la primera parece mejor ordenada. Se analizan, entonces, cuáles son los factores textuales que producen tal efecto. Los estudiantes destacan que es importante que en el primero de los textos se enuncie que los crustáceos pertenecen a la familia de los artrópodos porque establecer esa característica es un modo de explicitar el género próximo. Se les pregunta si no es posible unir las tres primeras oraciones del texto 1. Surge entonces la siguiente versión para definir “crustáceos”:

Crustáceos: Artrópodos de diferentes formas y dimensiones que viven fundamentalmente en el ámbito acuático.

Los alumnos también observan que la última oración está mejor construida en el texto 1 que en el 2 porque en el primero resulta claro que la cabeza, el tórax y el abdomen son partes del cuerpo y no de la simetría bilateral como –según los estudiantes– podría interpretar quien desconoce por completo el tema. Por esta razón, los alumnos proponen la siguiente definición:

Crustáceos: Artrópodos de diferentes formas y dimensiones que viven fundamentalmente en el ámbito acuático. Tienen miembros articulados, esqueletos externos segmentados y apéndices segmentados. El cuerpo, que tiene simetría bilateral, presenta cabeza, tórax y abdomen.

La actividad de corrección que consideraremos seguidamente es la que corresponde a la escritura de la definición y caracterización del dispositivo de los aviones denominado “caja negra”. Luego de leer la infografía a partir de la cual deberá resolverse el ejercicio, se selecciona la información que resultará imprescindible para definir y describir el objeto en cuestión. Se conversa con la clase acerca del orden en el que puede aparecer la información.

Los alumnos señalan que el dispositivo puede describirse a partir de los elementos que lo constituyen (blindaje de acero inoxidable, cubierta protectora, etc.), pero no logran leer, a partir del apartado “¿Cuánto resisten?”, la característica “resistencia”. Se les pregunta, entonces, qué sustantivo deriva del verbo “resistir”.

Se les propone a los estudiantes la escritura individual de una definición que forme parte de una entrada de enciclopedia, de modo que pueda pensarse en el tipo de lector al que estará destinado el texto que se produzca.

Luego de que varios alumnos han leído las definiciones que han elaborado se copia en el pizarrón una de ellas:

Las cajas negras de los aviones son altamente resistentes porque resisten 1100°C durante un máximo de 30 minutos, pueden estar sumergidas 48 horas en sustancias inflamables o corrosivas y soportan choques a una velocidad de 150 metros por segundo y presiones de hasta 2250 kilogramos.

La docente propone buscar otras formas posibles para expresar la misma idea. Pregunta por qué signo de puntuación podría reemplazarse el conector “porque”. La mayoría responde que por los dos puntos. Los alumnos plantean que sería conveniente evitar



la reiteración de “resistentes”-“resisten”. Quienes intervienen afirman que es mejor no repetir el verbo. Se escribe, entonces, la primera parte de la reformulación:

Las cajas negras de los aviones son altamente resistentes:

Se solicita a los alumnos que busquen un sinónimo de “resisten”. Proponen varias alternativas: “toleran”, “soportan”, “aguantan”. Se toma el término “soportan” como la opción más conveniente en este contexto.

En este momento de la interacción y en función de proponer otra modificación en la escritura del texto considerado, creemos conveniente introducir el concepto de *nominalización* a los efectos de mostrar que en la lengua existen recursos gramaticales con los cuales expresar, a través de sustantivos, conceptos abstractos que pueden ser puestos en relación con otros y, además, ser descriptos, calificados, clasificados como si fueran objetos.

Retomando el ejercicio, presentamos la idea de que, a continuación del verbo, pueden enumerarse varios sustantivos (*1100°C, choques, presiones*). La docente pregunta si es posible hacer depender la construcción “*pueden estar sumergidas 48 horas en sustancias inflamables o corrosivas*” del verbo “soportan”. Explica que es muy probable que sea necesario introducir algunas modificaciones en el enunciado. La escritura propuesta como alternativa a la dada en primera instancia es la siguiente:

Las cajas negras de los aviones son altamente resistentes: soportan temperaturas de hasta 1100° C durante un máximo de 30 minutos, hasta 48 horas de inmersión en sustancias inflamables o corrosivas, choques a una velocidad de 150 metros por segundo y presiones de hasta 2250 kilogramos.

Los ejercicios de corrección y reescritura conjuntas que se han llevado a cabo al considerar la escritura de una definición y una descripción muestran que tales prácticas resultan oportunas por varias razones: permiten mostrar a los alumnos que existen recursos lingüísticos disponibles para la construcción de los significados involucrados en los géneros que hablan de ciencia y brindan la posibilidad de poner en evidencia los procesos cognitivos que se llevan a cabo en el momento de utilizarlos, al tiempo que facilitan una reorganización más eficaz del contenido en miras de la información que se quiere transmitir.

### **b) Escritura de narraciones de procedimiento**

La escritura de la narración de procedimiento que consideraremos a continuación derivó de la textualización de una serie de enunciados presentados como un esquema que los estudiantes debían organizar.

La elaboración del queso consta de una serie de procedimientos denominados coagulación, escurrido y salado, moldeado y, por último curado y envejecimiento.

La coagulación consiste en depositar la leche en un sitio cálido para lograr que la lactosa –azúcar de la leche– pierda su sabor característico y se torne agria. A consecuencia de esto se separa del suero uno de los constituyentes sólidos de la leche, la caseína. Luego se recolecta la cuajada –producto espeso– en un trapo fino o gasa para que se escurra bien el suero.

Una vez finalizada la coagulación, continúa el proceso de escurrido y salado. Aquí se elimina el suero y se escurre la cuajada y se efectúa un posible agregado de sal. Después seguimos con el paso de moldeado y forma. Esto consiste en introducir la cuajada en moldes para darle forma. Finalmente llegamos al proceso de curado y envejecimiento. Para que esto ocurra se debe depositar el queso en recintos especiales o en cuevas, en condiciones controladas de humedad y baja temperatura.

Al comentar el escrito, los alumnos observan que no se mantiene un total control sobre las formas verbales debido a que en el último párrafo se introducen dos verbos en 1º persona del plural. Se les pregunta a los estudiantes en qué género resultaría esperable hallar tal persona gramatical. Responden que en la receta de cocina. A partir de esas observaciones, es posible destacar que el uso de una u otra persona produce efectos diferentes.

La docente copia en el pizarrón el siguiente párrafo del texto:

Una vez finalizada la coagulación, continúa el proceso de escurrido y salado. Aquí se elimina el suero y se escurre la cuajada y se efectúa un posible agregado de sal.

Se plantea si el pasaje transcrito les parece mejorable. Algunos alumnos no encuentran muy acertado el empleo de “aquí” y “se efectúa un posible agregado de sal”.

Se pide a la clase que indique a qué hace referencia el deíctico “aquí”. Varios estudiantes notan que, en realidad, se alude a un momento. Respecto de la última parte del enunciado, les parece que algo “queda” o “suena” mal, pero no aciertan a corregirlo.

La docente propone una reescritura grupal a partir de las siguientes consignas:

- a) deberá aludirse a un momento en lugar de emplear “aquí”
- b) deberá aparecer el verbo “agregar” en lugar de “se efectúa”

La reescritura que surge como alternativa a lo copiado en el pizarrón es la siguiente:

Una vez finalizada la coagulación, continúa el proceso de escurrido y salado. En este momento se elimina el suero, se escurre la cuajada y se agrega sal en caso de ser necesario.

La docente retoma el concepto de nominalización para destacar la idea de que es quien produce el texto el que debe decidir qué recurso lingüístico es el más adecuado para producir significados según el propósito y el contexto de producción. En este caso puntual, resulta conveniente emplear el verbo conjugado antes que optar por el sustantivo abstracto que deriva de él.

Luego se lee nuevamente la última formulación y se les pregunta a los alumnos si es posible unir las dos oraciones manteniendo el término “momento”. El grupo presenta esta posibilidad:

Una vez finalizada la coagulación, continúa el proceso de escurrido y salado, momento en el cual / en el que se elimina el suero, se escurre la cuajada y se agrega sal en caso de ser necesario.

Como puede observarse a partir de la descripción, el intercambio que se genera a través del diálogo con la clase es sumamente productivo. La interacción y las intervenciones que el

docente efectúa a partir de las mismas son altamente provechosas debido a que las instancias mencionadas facilitan la reflexión sobre aspectos discursivo-textuales de un escrito, como los referidos al género y, además, permiten considerar cómo se construye significado a través de las decisiones gramaticales que toma quien produce el texto.

## CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en la corrección oral de escritos producidos por estudiantes y la interacción que se genera a partir de dicha corrección resulta realmente oportuna para guiar al alumno y lograr que éste construya textos más adecuados al contexto.

Teniendo en cuenta los avances de los estudiantes, sostenemos que el diálogo que se entabla entre docentes y alumnos al realizar la corrección conjunta cumple una función no solo epistémica en tanto organiza los conceptos que los alumnos van construyendo sino, además, metalingüística en tanto promueve la reflexión sobre el lenguaje, el sistema y las selecciones que hace el hablante en el momento de realizar correcciones sobre textos ajenos y de considerar la construcción de los textos.

La interacción entre docente y alumnos en clases grupales permite andamiar el aprendizaje de la escritura a partir de las reflexiones acerca de los aportes valiosos que los alumnos realizan en el momento de la Corrección Conjunta, como así también de la corrección de representaciones erróneas respecto de la escritura con las que muchos alumnos llegan al pregrado universitario. En relación con lo planteado, también es posible afirmar que el intercambio al que el diálogo da origen ayuda a que la escritura no sea concebida como un acto mecánico, sino como un proceso en el que se construye significado.

Por último, podemos señalar que el intercambio oral que se produce en la Corrección Conjunta de textos es una herramienta sumamente útil para que los alumnos que ingresan en el ámbito académico comprendan cómo interactúan los distintos niveles implicados en la producción textual. Un claro ejemplo de lo enunciado recientemente es la significación de la gramática, cuya consideración cobra sentido desde una perspectiva semántica.

Por todo lo expuesto; esto es, porque el intercambio del docente con el grupo redundará en un mayor dominio de los géneros, de estrategias discursivas y de reflexión y control sobre el propio escrito, es necesario diseñar estrategias que promuevan y optimicen la interacción y la transformen en una práctica recurrente. En todos los casos, una de las metas será lograr la autonomía en la revisión y el monitoreo de la versión final de los propios escritos.

## BIBLIOGRAFÍA

- EGGINS, S. ([1994] 1999). *An introduction to systemic functional linguistics*. London, Cassell.
- HALLIDAY, M. A. K. and J. R. MARTIN (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Pittsburgh, University of Pittsburgh.
- MARTIN, J. R. ([1999] 2000). "Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy". In: F. CHRISTIE (ed.). *Pedagogy and the shaping of consciousness. Linguistic and social processes*. London, Continuum.
- MOSS, Gillian et al. ([1998] 2003). *Urdimbre del texto escolar. ¿Por qué resultan difíciles algunos textos?* Barranquilla, Uninorte.

- MOYANO, Estela (2004). “La enseñanza de la escritura científico-académica en contextos de pre-grado universitario: el caso de la clasificación como micro-género de una entrada de enciclopedia”. First Regional Latin American Conference of Systemic Functional Linguistics “Systemic Functional Linguistics in Language Education”. Mendoza. 8, 9 y 10 de abril de 2004.
- VALENTE, Elena (2004). “La evaluación conjunta de textos como estrategia de aprendizaje”. Congreso Internacional “Debates Actuales: Las Teorías Críticas de la Literatura y la Lingüística”. Buenos Aires, 18, 19 y 20 de octubre de 2004.

## 17 DE OCTUBRE: EL DIÁLOGO DE PERÓN CON LA MULTITUD

María Sofía Vassallo

Universidad de Buenos Aires | Instituto Universitario Nacional del Arte | Argentina  
[msofiavas@yahoo.com.ar](mailto:msofiavas@yahoo.com.ar)

### Resumen

El 17 de octubre de 1945 ha sido muy trabajado por las ciencias sociales. Sin embargo, muy poco se ha estudiado la peculiar interacción que se produjo allí entre el coronel Perón y la multitud reunida en la Plaza de Mayo. Y es justamente este aspecto el que me propongo abordar aquí desde la perspectiva del análisis del discurso. Esa noche de octubre, aunque Perón es quien tiene la palabra y monopoliza el turno, la multitud también se hace escuchar. El público participa activamente del diálogo (y no solo con intervenciones retrocanalizadoras), interrumpe constantemente el discurso de Perón, con cánticos y gritos. En algunos momentos, lo obligan al propio Perón a pelear por el turno, lo interpelan, le imponen temas. En ese momento crucial de la historia argentina se produce un diálogo entre una voz individual y una voz colectiva, diálogo en el marco del cual se negocian sentidos y se consolida un singular vínculo entre los interlocutores. Lo más significativo del discurso de Perón del 17 de octubre no está en sus enunciados, sino en la interacción misma, en el diálogo con la multitud, en el contacto entre Perón y los trabajadores, básicamente, en la “función fática”. Este análisis se inscribe en mi trabajo de tesis “Peronismo y oralidad. De la voz oficial a la voz clandestina” dirigido por la profesora Elvira N. de Arnoux y realizado en el marco de la Maestría en Análisis del Discurso de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

### LA MOVILIZACIÓN POPULAR Y LA PERCEPCIÓN CARNAVALESCA DEL MUNDO

El análisis que expongo aquí se inscribe en mi trabajo de tesis “Peronismo y oralidad. De la voz oficial a la voz clandestina” dirigido por la profesora Elvira N. de Arnoux y realizado en el marco de la Maestría en Análisis del Discurso de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

El 9 de octubre de 1945, Juan Domingo Perón fue destituido de los cargos de vicepresidente, secretario de Trabajo y Previsión y ministro de Guerra. En las primeras horas del 13 de octubre fue arrestado en su domicilio y luego trasladado a la prisión de la isla Martín García.

Sebastián Borro, protagonista de las jornadas de octubre y de otros hechos de la historia del peronismo, explica de esta manera las causas del estallido popular del 17:

[...] en uno de los decretos, se determinó el pago de los días festivos patrióticos del país, 25 de mayo, el Día de la Bandera, 12 de octubre, 9 de julio, antes no se pagaba, se iba a trabajar ¡aunque era feriado! Recuerdo que yo iba al taller después del 12 de octubre, después que a Perón lo metieron preso, el patrón me dijo a mí, ‘vayan a cobrarle a Perón el día 12 de octubre’. Fíjense como era la reacción de los patrones ¡querían volver a lo anterior! [...] Y es por eso la reacción del pueblo, porque volvía la oligarquía. Yo trabajaba en ese taller y eran más o menos las diez y media de la mañana del 17 de octubre y veíamos en el taller, que tenía un portón grande... yo era tornero y

trabajaba en un torno y miraba a la calle, y había un movimiento de gente terrible. Ya se presentía que algo podía pasar en el día anterior porque algunos con tiza pintaban en la pared, en los coches (que eran negros), ponían 'queremos a Perón', 'queremos a Perón'. [...] Venían de Barracas, así por las calles, y pasaban y nosotros mirábamos... Y por ahí entra una delegación de cuatro o cinco compañeros de otros lugares y dicen: 'muchachos, hay que ir a buscar a Perón, que Perón está preso, hay que ir a la Plaza de Mayo' [...]. Ya al mediodía estábamos en Plaza de Mayo. Eso venía haciéndose de todos los lugares. Se subían a los techos de los tranvías, camiones, todo lo que venía... y Perón y Perón y Perón. Porque sabían, sabíamos, que eran los mismos que estaban antes, que nunca hicieron nada a favor del pueblo. La misma oligarquía que lo mete preso a Perón para que se terminara" (revista *Apuntes*, número 16, octubre-diciembre, 1997, p. 15).

En general, los historiadores y cronistas del 17 de octubre coinciden en destacar el espíritu festivo, el desparpajo, la actitud irreverente de las multitudes que salieron a la calle a reclamar la libertad de Perón. No pocos señalan el carácter carnavalesco de la manifestación popular (James 1987 en Torres 1995: 110-111, Plotkin 1993 en Torres 1995: 181, Luna 1971: 279).

La movilización popular de octubre del 45 se ajusta a la definición de Bajtín (1979) del carnaval.<sup>1</sup> En el marco de esa marea humana no hay división entre actores y espectadores, todos participan de la acción colectiva, se tornan caducas las reglas que rigen las rutinas de la vida cotidiana, no se respeta ningún tipo de jerarquía y sus protagonistas entran en un "contacto libre y familiar". Al mismo tiempo, lo carnavalesco de la manifestación obrera expone la diferencia con lo que no es carnaval, lo que queda fuera de ese universo (los vecinos que, en el centro de Buenos Aires, contemplan azorados la irrupción del peculiar desfile).

Este espíritu festivo, carnavalesco, que caracterizó las expresiones populares del 17 de octubre determinó prácticas discursivas particulares y rasgos genéricos específicos que se acercan a lo que Bajtín (1979) define como géneros cómico-serios (por ejemplo, algunas de las consignas y los cánticos de las jornadas). Se caracterizan por:

---

<sup>1</sup> "El carnaval es un espectáculo sin escenario ni división en actores y espectadores. En el carnaval, todos participan, todo el mundo comulga en la acción. El carnaval no se contempla ni tampoco se representa, sino que se vive en él según sus leyes mientras éstas permanecen actuales, es decir, se vive la vida carnavalesca. Esta es una vida desviada de su curso normal, es, en cierta medida, la vida al revés, el mundo al revés (...). Las leyes, prohibiciones y limitaciones que determinan el curso y el orden de la vida normal, o sea, de la vida no carnavalesca, se cancelan durante el carnaval: antes que nada, se suprimen las jerarquías y las formas de miedo, etiqueta, etc., relacionadas con ellas, es decir, se elimina todo lo determinado por la desigualdad jerárquica social y por cualquier otra desigualdad (incluyendo la de edades) de los hombres. Se aniquila toda distancia entre las personas, y empieza a funcionar una específica categoría carnavalesca: el contacto libre y familiar entre la gente. Se trata de un momento muy importante en la percepción carnavalesca del mundo. Los hombres, divididos en la vida cotidiana por las barreras jerárquicas insalvables, entran en contacto libre y familiar en la plaza del carnaval. El carácter especial de la organización de acciones de masas y la libre gesticulación carnavalesca se determinan asimismo por esta categoría del contacto familiar (...). El carnaval une, acerca compromete y conjuga lo sagrado con lo profano, lo alto con lo bajo, lo grande con lo miserable, lo sabio con lo estúpido etc. De ello deriva la cuarta categoría carnavalesca: la profanación, los sacrilegios carnavalescos, todo un sistema de rebajamientos y menguas carnavalescas, las obscenidades relacionadas con la fuerza generadora de la tierra y del cuerpo, las parodias carnavalescas de textos y sentencias, etc." (Bajtín 1979: 172-174).

- 1) una nueva actitud hacia la realidad: “su objeto o, lo cual es aún más importante, su punto de partida para la comprensión, valoración y tratamiento de la realidad, es la actualidad más viva y a menudo directamente cotidiana” (Bajtín 1979: 152). No se da ningún tipo de distanciamiento épico o trágico “sino a nivel de la actualidad, en la zona de contacto inmediato e incluso groseramente familiar con los coetáneos, vivos” (Bajtín 1979: 153).
- 2) “los géneros cómico-serios no se apoyan en la tradición ni se consagran por ella sino que se fundamentan conscientemente en la experiencia (...) y en la libre invención; su actitud hacia la tradición en la mayoría de los casos es profundamente crítica y a veces cínicamente reveladora” (Bajtín 1979: 153).
- 3) “una deliberada heterogeneidad de estilos y de voces que caracterizan todos estos géneros” (Bajtín 1979: 153).

Ángel Perelman, participante activo del 17 de octubre, destaca que entre los diferentes grupos que marchaban hacia la Plaza de Mayo: “se creó un sistema de comunicaciones que no se fundaba en el telégrafo, sino en la noticia que volaba a viva voz de grupo a grupo y que adquirió una perfección insospechable cuando comenzaron a aparecer los camiones cargados de obreros. A medida que cruzábamos en medio de los más diversos grupos de manifestantes, recibíamos y retribuíamos todo género de noticias, de consignas y de aclamaciones” (Perelman 1961: 74-75). Es posible encontrar similitudes entre la función de los cantos de las jornadas de octubre y la de los de la Revolución Rusa, en la que “cantar era la señal para una manifestación. Hacerlo daba a los manifestantes una sensación de propósito y confianza y, quizá lo más importante, levantaba su ánimo frente a la amenaza de represión sangrienta. Los que dirigían los cánticos eran el punto de referencia de la gente en los Días de Febrero. El sonido de la multitud atraía a otros a la calle y por tanto a la ‘revolución’. Al intervenir en los cánticos de los espectadores se convertían en cuestión de minutos en participantes. Las canciones unificaban a los demostrantes, otorgando cohesión y una identidad colectiva a diversos grupos y clases” (Julio Nudler, *La Marcha* 4, 26).

Estas son algunas de las consignas y cantos que poblaron las calles durante las jornadas del 17 y el 18 de octubre: “¡queremos a Perón!”, “los que están con Perón, que se vengán al montón”, “píantate de la esquina oligarca loco/ el pueblo no te quiere y Perón tampoco”, “Perón no es comunista/ Perón no es dictador/ Perón es hijo del pueblo/ y el pueblo está con Perón”, “aunque caiga el chaparrón/ todos, todos con Perón” (cuando amenazaba con llover), “Perón encontró a un hermano/ Hortensio Jota Quijano”, “Perón, Quijano/ y el pueblo soberano”, “con Perón y con Mercante/ la Argentina va adelante”, “Farrell y Perón/ un solo corazón”, “nos quitaron a Perón,/ pa’ robarse la nación”, “para robar al peón/ lo encerraron a Perón”, “como garras de león / son los puños de Perón”, “Perón, Perón, /salvaste a la Nación, / con la Secretaría/ de Trabajo y Previsión”, “aquí están, estos son/ los muchachos de Perón”. Según Perelman, “espontáneamente, y con los elementos que encontraban a mano, los trabajadores, sobre la marcha, improvisaban leyendas, carteles y cartelones de todo género y con las frases más pintorescas, pero que tenían en común un nombre: Perón” (Perelman 1961: 74).

Voy a detenerme brevemente en algunos de estos cantos. En “los que están con Perón, que se vengán al montón” la relación entre “montón” y “montonera” no es solo de cercanía en el plano de los significantes sino también en el de los significados. La evocación a las montoneras federales está presente en el imaginario popular. Por ejemplo, los delegados de la FOTIA llegados a Berisso proclamaban por los altoparlantes: “Co-

mo en los tiempos de Güemes [...] ¡marcharemos con lanzas y tacuaras para pelear por nuestra libertad y por la libertad de nuestro líder!” (Luna 1971: 266). En “¡plantate de la esquina oligarca loco/ el pueblo no te quiere y Perón tampoco” se expresa la ruptura del temor reverencial respecto de quienes habían representado el poder político y el poder económico durante gran parte de la historia argentina. Se usa la construcción apelativa “oligarca loco” (oligarca es un término erudito que, en la Argentina, tiene una fuerte carga peyorativa), precedida por la modalidad imperativa del “¡plantate!”, término del lunfardo (que, por aquellas épocas escandalizaba a la alta burguesía). De esta manera, se lo expulsa del espacio urbano del que hasta, ese momento, había sido indiscutible dueño y señor. “Perón no es comunista/ Perón no es dictador/ Perón es hijo del pueblo/ y el pueblo está con Perón” constituye un enunciado altamente polifónico que responde a algunas de las críticas de la oposición (aludidas mediante la doble negación polifónica) con la melodía de una canción popular, “La mar estaba serena”, propia de los paseos y las excursiones en grupo. El término “muchachos” con el que la multitud se autoidentifica en “aquí están, estos son/ los muchachos de Perón”, además de aludir a la gran proporción de jóvenes peronistas, responde al apelativo peyorativo (“muchachones”) con el que eran nominados por la prensa opositora.

Según Arturo Jauretche los peronistas nacieron a la vida pública cantando en masa, algo ajeno a la tradición tímida, individualista, retenida de los criollos (citado por Mario Wainfeld en *La Marcha* 1, 29). Este canto colectivo en el marco de la lucha política se inscribe en las experiencias de las luchas anteriores en las filas del yrigoyenismo, el anarquismo, el comunismo y el socialismo. Sin embargo, este canto colectivamente celebrado está muy lejos del tono épico y acartonado de algunas de estas experiencias anteriores y, además, está fuertemente marcado por la masividad y una profunda vocación nacional.

Los cantos y consignas de las jornadas de octubre expresaron la claridad con que los manifestantes identificaban el campo propio y el del adversario. Pero esta claridad no se manifestó en formas rígidas y solemnes, sino que irrumpió con las características de los géneros cómico-serios propios de lo que Bajtín define como una concepción carnavalesca del mundo. Esto no es un rasgo menor sino que se vuelve constitutivo de gran parte de las prácticas discursivas del peronismo, básicamente, orales y, muy especialmente, marcará el carácter de la interacción entre Perón y la multitud la noche del 17 de octubre.

### **El diálogo de Perón con la multitud**

En su análisis de la alocución de Perón del 17 de octubre, Emilio De Ípola sostiene que “ateniéndose al contenido lato de ese discurso, lo que en él aparece como más significativo es, justamente, su notoria insignificancia” (De Ípola 1982 en Torres 1995: 131-132). En general, los testimonios de los participantes del 17 de octubre abundan en detalles de las acciones previas y son muy sucintos respecto del momento del discurso. Ángel Perelman dirigente metalúrgico, autor de uno de los más famosos y citados testimonios de la fecha, le dedica apenas tres frases al discurso de Perón: “al filo de medianoche, después que Ávalos y Mercante intentaron hablarnos inútilmente –la multitud se negó a escucharlos-, apareció Perón en los balcones de la Casa de Gobierno. Habló poco. Las aclamaciones y la alegría con que fueron recibidas sus palabras no son para olvidar fácilmente. Empezamos a regresar a nuestras casas” (Perelman 1961: 77). Justamente, lo más significativo de este discurso no está en su “contenido lato” sino en la interacción misma, en el diálogo con la multitud, en el contacto entre Perón y los trabajadores, básicamente, en la “función fática”.



En la tarde del 17 de octubre, con la multitud enardecida colmando la Plaza de Mayo, Ávalos planeaba estrategias para tranquilizarla y desconcentrarla. Le ordenó a Mercante que les hablara. Mercante tomó el micrófono y dijo: “el general Ávalos...”. No pudo continuar, la silbatina fue ensordecedora. Ávalos intentó tomar el micrófono y bastó que el locutor lo anunciara para que se recrudeciera la rechifla. Esto se reiteró en varias oportunidades. También apareció Colom, el director del diario La Época, se presentó enarbolando un periódico, de esta manera, la gente lo reconoció y lo aplaudió. Apenas pudo decir que Perón estaba bien y que pronto estaría en la Plaza de Mayo. Y esto no era, justamente, el mensaje que Ávalos quería dar a la multitud. En otro momento de esa caótica tarde, Antille (radical santafecino, ex Ministro de Hacienda) quiso dirigirse al pueblo como “delegado del coronel Perón ante el general Farrell”; pero la gente seguía insistiendo: ¡Perón! ¡Perón! (Luna 1971: 285, 290).

Recién a las 23.10 Perón apareció en los balcones de la Casa Rosada “desencadenando la mayor explosión de entusiasmo colectivo jamás conocida en la historia argentina” (De Ípola 1982 en Torres 1995: 138). Sebastián Borro, que estaba ahí, declara: “para mí, la Plaza de Mayo tembló” (revista Apuntes, número 16, octubre-diciembre, 1997, pp. 15-16). Perón vio por primera vez a la multitud que colmaba la plaza, con antorchas improvisadas con diarios, palos y carteles. “Empezó entonces una curiosa pantomima, algo realmente único en los anales políticos de cualquier país. El gentío no estaba apurado por escuchar a su amado: por ahora, simplemente quería mirarlo, aclamarlo y comprobar que estaba a su lado. El esfuerzo de toda la jornada requería compensarse alargando el final, como un acto de amor sabiamente regulado. Seguía alzándose el griterío desde todo el volumen de la plaza. Algunos haciendo malabarismo debajo del balcón, alcanzaban una bandera argentina a Perón (‘Con Perón y con Mercante/ la Argentina va adelante’), que la tomó y la hizo flamear entre la clamorosa ovación de la multitud. Después otra bandera para Farrell. Luego llegaron unas flores. Un inescuchado locutor seguía reclamando silencio para que el presidente empezara su discurso pero el bochinche seguía, exaltadamente, inconteniblemente. Una y otra vez Farrell y Perón debieron abrazarse (‘Farrell y Perón/ un solo corazón!’) y Quijano también tuvo que participar en el juego (‘Perón encontró un hermano/ Hortensio Jota Quijano!’). Así, diez minutos, un cuarto de hora” (Luna 1971: 292).

Con dificultad por las constantes interrupciones del público, Farrell anunció entre vítores y aclamaciones las nuevas medidas tomadas por el gobierno e hizo la presentación de Perón. El clima era de gran desorden. La multitud allí reunida se manifestaba impaciente e insurrecta. El locutor que anunciaba la palabra de Perón pedía “el mayor de los silencios” y este reclamo se expresaba también en gritos aislados entre el público que exigían “¡silencio!”. El locutor invitó al público a entonar el Himno Nacional Argentino. Perón se retiró del balcón durante su ejecución. Años más tarde le comentará a Félix Luna: “imagínese ni sabía lo que iba a decir... ¡tuve que pedir que cantaran el Himno para poder armar un poco las ideas! Y así salió aquel discurso” (Luna 1971: 343). Perón volvió a salir al balcón mientras el clamor de la multitud por su presencia era ensordecedor. Su primera palabra, con la que nomina e interpela a su interlocutor, es: “¡Trabajadores!”, la cual es recibida con júbilo prolongado por los obreros concentrados en la plaza.

En encuentros masivos como este, las reglas acerca del uso de la palabra y la toma de turnos son diferentes a las de los diálogos, trílogos o polílogos (entre grupos reducidos). Acá Perón es quien tiene la palabra y monopoliza el turno; pero también la multitud se hace escuchar. Esta interacción tiene características asamblearias. El público participa

activamente del diálogo (y no solo con intervenciones retrocanalizadoras). La multitud interrumpe constantemente el discurso de Perón, con cánticos y gritos colectivos o con gritos dispersos. En algunos momentos, lo obligan al propio Perón a pelear por el turno, lo interpelan, le imponen temas. Y en el marco de este intercambio ocurre la negociación de representaciones de ambos interlocutores (un sujeto individual y uno colectivo):

Perón: *Esto es pueblo. Esto es el pueblo sufriente que representa el dolor de la tierra madre, al que hemos de reivindicar. Y hemos...*

Público: *Estallido popular en gritos y vítores. ¡Perón! ¡Perón! ¡Es el pueblo de Perón!*

Perón: *Es... Es el pueblo de la Patria.*

Ante la definición de Perón, la multitud irrumpe mediante una intervención intercalada suplidora. Perón responde al grito de la multitud y lo resignifica.

Veamos la siguiente secuencia:

Público: *Estallido popular en gritos y vítores. ¿Dónde estuvo? ¿Dónde estuvo? ¿Dónde estuvo?*

Perón: *Preguntan... Preguntan ustedes dónde estuve.*

Público: *¡Sí! (al unísono).*

Perón: *Estuve realizando un sacrificio que lo haría mil veces por ustedes.*

Público: *Estallido popular en gritos y vítores. ¡Qué no se vaya! ¡Qué no se vaya! ¡Qué no se vaya!*

Perón: *No quiero... No quiero terminar sin lanzar mi recuerdo cariñoso y fraternal a nuestros hermanos del interior que se mueven y palpitan al unísono con nuestros corazones, desde todas las extensiones de la patria.*

Público: *Estallido popular en gritos y vítores.*

Perón: *A ellos... A ellos, que representan el dolor de esta tierra, vaya nuestro cariño, nuestro recuerdo y nuestra promesa de que en el futuro hemos de trabajar a sol y a sombra por que sean menos desgraciados y puedan disfrutar mejor de la vida.*

Público: *Estallido popular en gritos y vítores. ¿Dónde estuvo? ¿Dónde estuvo? ¿Dónde estuvo? (al unísono). Murmullos cercanos al micrófono. ¿Dónde estuvo? ¿Dónde estuvo? (gritos aislados) ¿Dónde estuvo? ¿Dónde estuvo? ¿Dónde estuvo? (al unísono) (40').*

Perón: *Y ahora... Y ahora, llega como siempre, para vuestro Secretario de Trabajo y Previsión, que fue y que seguirá luchando al lado vuestro por ver coronada esta obra que es la ambición de mi vida, que todos los trabajadores sean un poquito más felices.*

Público: *Estallido popular en gritos y vítores.*

Perón: *Esta hora es la hora del consejo.*

Público: *¿Dónde estuvo? ¿Dónde estuvo? (distintas voces individuales).*

Perón: *Que lo doy con mi corazón tan abierto como puede presentarse a una cosa que uno tanto ama: el pueblo.*

Público: *Estallido popular en gritos y vítores. ¿Dónde estuvo? (grito aislado).*

Perón: *Ante tanta nueva insistencia les pido, les pido que no me pregunten ni me recuerden cuestiones que yo ya he olvidado.*

Público: *Estallido popular en gritos y vítores.*

Perón: *Porque... porque los hombres que no son capaces de olvidar, no merecen ser queridos y respetados por sus semejantes (enfervorizado).*

Público: Estallido popular en gritos y vítores.

Perón: *Y yo aspiro... Y yo aspiro a ser querido por ustedes...*

Público: *¡El pueblo con Perón!*

Perón: *Y no quiero empañar este acto con ningún mal recuerdo.*

El público lo interpela acerca de un tema del cual Perón no quiere hablar (en las negociaciones previas a su salida al balcón se había comprometido a no referirse a su prisión y a ordenar la disolución pacífica de la manifestación). Esta interpelación constituye una iniciativa, es decir, un acto destinado a provocar una reacción en el interlocutor, en este caso, una respuesta verbal. Y se trata de una iniciativa directa fuerte (es decir, sin efectos atenuadores). Frente a la pregunta: “¿dónde estuvo?”, Perón produce reacciones autoconectoras que le sirven para evadir la respuesta a la pregunta (continúa con lo que estaba diciendo antes de la interrupción sin contestar a la voz de la multitud). Después responde con evasivas, con generalidades que no convencen a un público que quiere saber. Y la multitud repregunta una y otra vez hasta que Perón enfervorizado y severo concluye con una breve zona didáctica entre el reto y el sermón, seguida de una declaración del anhelo de ser querido por el pueblo.<sup>2</sup>

El enunciador se ubica, de a ratos, en el lugar del padre (o “del hermano mayor”) que aconseja y recomienda; y, por momentos, en el del sacerdote o del maestro que prescribe y enseña. Se trata de una interacción intensa en la que se manifiesta ampliamente el sujeto pasional. Se multiplican las expresiones de sentimientos y la conmoción frente al momento y los días previos.

Con gran familiaridad, confianza y cercanía, un poco más tarde, el público clama: “¡Qué se case con Evita! ¡Qué se case con Evita! ¡Qué se case con Evita!”, a lo que Perón responde, en voz baja y sonriendo: “¡Ya es mucho!”. El público no se conforma y continúa con el reclamo. Y este reclamo también tiene la forma de una iniciativa directa fuerte. Tras la tensión que produce la interpelación de la multitud a Perón con el insistente “¿dónde estuvo?”, vuelve la atmósfera festiva en la que se acorta la distancia y aparecen la camaradería y la complicidad.

Hacia el final de esta interacción intensa y apasionada, el grito del público clamando: “¡Fiesta de Perón! ¡Fiesta de Perón!”, constituye una intervención intercalada reclamadora de turno y tiene la forma de un enunciado acabado, es decir, la multitud dice lo que quiere decir, sin respetar el turno en vigor. Perón produce una reacción colaborativa mediante la cual accede al pedido: “por esta única vez, ya que nunca lo pude decir como Secretario de Trabajo y Previsión, les pido que realicen el día de paro festejando”. La consigna “fiesta de Perón,/ ¡qué trabaje el patrón!” puede interpretarse como una respuesta a la provocación de los patrones cuando, con Perón preso, mandaban a los obreros a cobrarle el feriado del 12 de octubre a Perón; y, junto a “mañana es San Perón” exhiben las características de los géneros cómico serios propios de la percepción carnavalesca del mundo a los que me referí antes.

## **PERÓN: MILITAR Y CIVIL**

En este manifiesto se tematiza el tránsito del militar al civil. Primero, Perón proclama la renuncia a su título de general y explica la decisión diciendo: “lo he hecho porque quie-

---

<sup>2</sup> Pocos meses más tarde (en febrero de 1946), Perón publicará un folleto titulado “¿Dónde estuvo?” en el que relata las jornadas de octubre bajo el seudónimo de Bill de Caledonia.

ro seguir siendo el coronel Perón. (...) Y ponerme, con este nombre, al servicio del auténtico pueblo argentino”. En este punto es interrumpido por la multitud que grita “¡Presidente! ¡Presidente! ¡Presidente!”. Y a continuación Perón avanza aún más en la proclamada renuncia a los altos cargos militares: “Cuelgo el honroso y sagrado uniforme que me entregó la Patria, para vestir la casaca del civil y mezclarme en esa masa sufrida y sudorosa que elabora el trabajo y la grandeza de la patria”. En el transcurso de pocos minutos pasa del anuncio de la renuncia a los altos cargos militares a la proclamación de su conversión a la vida civil, para terminar despidiéndose del Ejército: “con esto doy mi abrazo final a esa institución que es el puntal de la Patria: el Ejército”. Algunos minutos más tarde expresa: “señores, quiero en esta oportunidad, como simple ciudadano, mezclado en esta masa sudorosa, estrecharlos profundamente contra mi corazón”. Sin embargo, inmediatamente después reaparece el coronel Perón: “Que sea desde esta hora, que será histórica para la república, el coronel Perón un vínculo de unión que haga indestructible la hermandad entre el pueblo, el ejército y la policía”, recuperando el clamor del público. En momentos de reivindicar la institución del Ejército, de entre la multitud le habían pedido un rato antes que incluya también a la policía. El jefe de policía, hasta la renuncia de Perón, el coronel Filomeno Velasco era su amigo y también había sido objeto del desprecio de la oposición, que, en sus manifestaciones, solía cantar: “¡qué risa! ¡qué asco la cara de Velasco!”. La mayoría de los policías apoyaban a Perón, quien en los últimos meses les había elevado los sueldos y mejorado las condiciones de trabajo, y su participación en el 17 de octubre había sido considerable. Velasco fue el responsable de revertir la orden de reprimir a los trabajadores a cambio de un dejar hacer que, en muchos casos, terminó en un franco apoyo a los manifestantes peronistas. Tras el reconocimiento de Perón, el público aclama a Velasco. Además de Perón, es el único otro sujeto individual vivado por la multitud durante el discurso. Hacia el final, con un nosotros inclusivo por medio del cual el enunciador se “funde” con su enunciatario, se configura como civil: “todos nosotros, simples ciudadanos”. Sin embargo, se trata de una representación inestable, los vaivenes del militar al civil y del civil al militar son indicativos de una identidad voluble, en construcción.

En el marco de esta búsqueda de un discurso civil, con sus idas y vueltas, se deslizan figuras claramente relacionados con la retórica castrense como: “unidad espiritual de las verdaderas y auténticas fuerzas de la nacionalidad y del orden”. También se sostienen temas y motivos característicos del discurso militar como la ofrenda de la propia vida en la contienda: “luchar codo con codo con ustedes, hasta quedar exhausto, si es preciso” (mechado aquí con una fórmula propia del habla cotidiana: “codo con codo”). En otros casos, resignifica términos alejándose del sentido que estos tienen en el discurso militar y para gran parte de los grupos dirigentes de la Argentina: “al amar a la Patria no amaremos sus campos o sus casas, amaremos a nuestros hermanos de nación”.

En la misma línea que otros discursos de Perón de este período, una y otra vez se expresa la voluntad de evitar la violencia y la ira de los trabajadores. La insistencia en la voluntad de orden y pacificación es correlativa a la rebeldía de los trabajadores que irrumpen en la vida pública como nunca antes en la historia argentina.

También aparecen términos típicos del habla cotidiana del porteño, motivos clásicos del tango como “mi pobre vieja”, a partir del cual construye una analogía entre el pueblo y la madre (a quien hace referencia tres veces, a lo largo de este discurso y esto es una marca distintiva ligada a la tensión del momento y a la afectividad que se expresa, que no se reproduce en otros manifiestos): “Por eso hace poco les dije que los abrazaba como abrazaría a mi madre, porque ustedes habrán tenido los mismos pensamientos y los mismos dolores que mi pobre vieja habrá sufrido en estos días”. Remite aquí a una

anterior referencia suya a la madre dentro del mismo discurso: “señores, quiero en esta oportunidad, como simple ciudadano, mezclado en esta masa sudorosa, estrecharlos profundamente contra mi corazón, como lo podría hacer con mi madre”. Alguien del público, cercano al balcón, grita en ese momento: “¡Un abrazo para la vieja!”. El carácter de las intervenciones del público expresan espontaneidad y desparpajo en la relación dialógica de la asamblea. Por último, alude de otra manera a la madre con la siguiente figura: “Esto es el pueblo sufriente que representa el dolor de la tierra madre, al que hemos de reivindicar”.

### LA CONSTITUCIÓN DE UN MODO DE CONTACTO

Si analizamos la estructura de la interacción entre Perón y el pueblo en la Plaza de Mayo el 17 de octubre, aparecen las secuencias de apertura y de cierre abarcando casi la totalidad de la misma. En la apertura se establece el contacto “físico” (la gente le acerca a Perón sus regalos: una bandera, un ramo de flores) y psicológico entre los interlocutores, se define la situación, se tematiza el encuentro y se lo representa como “una verdadera fiesta de la democracia”, se desarrollan los rituales confirmativos (saludos, mutuas manifestaciones de afecto y de lealtad y placer por esta interacción). La apertura es el ámbito de la validación interlocutoria, los interlocutores producen signos del compromiso mutuo. Lo peculiar de esta interacción es que esta secuencia abarca casi la mitad del discurso. La secuencia de cierre empieza cuando Perón anuncia la finalización del encuentro (“no quiero terminar sin lanzar mi recuerdo cariñoso y fraternal a nuestros hermanos del interior”), y continúa con los consejos, agradecimientos, advertencias, saludos y promesas de continuar la lucha. El cuerpo de la interacción resulta impreciso e incierto. En términos de la retórica clásica, justamente, el exordio y el epílogo (la apertura y el cierre) son las partes de la *dispositio* que están más vinculadas a la dimensión pasional.

La palabra de Perón está lejos de ser unidireccional y monológica. Resulta, entonces, que la importancia del discurso del 17 de octubre, como ensayo de un modo de contacto, sólo se vuelve accesible en la medida en que se lo analiza como interacción.

La palabra de Perón y la de la multitud se inscriben en dos interdiscursos diferentes que, en el marco de la relación dialógica institucionalizada el 17 de octubre, irán configurando un interdiscurso compartido. El vínculo principal son las referencias nacionales, los símbolos patrios (el himno, la bandera), el tango, el interior del país.

Indudablemente constituyó una interacción novedosa, fue el ensayo de un modo de contacto que luego se estabilizó. Este diálogo entre Perón y la multitud inauguró un ritual político inédito en la historia argentina.

### BIBLIOGRAFÍA

- APUNTES, número 16, Buenos Aires, octubre-diciembre, 1997.  
BAJTÍN, Mijaíl M. (1979) “Problemas de la poética de Dostoievski”, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.  
LA MARCHA. LOS MUCHACHOS PERONISTAS, números 1 y 4, setiembre y noviembre, 2004.  
LUNA, Félix (1971) “El 45. Crónica de un año decisivo”, Buenos Aires, Sudamericana.  
PERELMAN, Ángel (1961) “Cómo hicimos el 17 de octubre”, Buenos Aires, Coyoacán.  
TORRE, Juan Carlos (comp.) (1995) “El 17 de octubre de 1945”, Buenos Aires, Ariel.

## EL INTERROGATORIO FORENSE

Ingrid Viñas Quiroga

Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba | Argentina  
[Ingrid@ffyh.unc.edu.ar](mailto:Ingrid@ffyh.unc.edu.ar)

### Resumen

Se presentarán los resultados de una investigación sobre las preguntas que plantean los abogados a los testigos, peritos e imputados y las respuestas elicitadas durante las audiencias de debate de los juicios penales en los tribunales provinciales. Los objetivos generales de la investigación han sido, en primer lugar, definir elementos teóricos que permitan la tipificación del interrogatorio en el contexto forense y en segundo lugar, extender los avances del conocimiento actual de la actividad conversacional institucional. En cuanto a los objetivos específicos, este estudio tuvo como fines realizar un aporte descriptivo sobre el par pregunta-respuesta en las audiencias penales en la ciudad de Córdoba y generar una clasificación funcional de las preguntas que contemple tanto los efectos sobre las respuestas como las estrategias globales del interrogatorio. Asimismo se buscó determinar las manifestaciones del control de las respuestas mediante las preguntas en los niveles ideacional, secuencial e interaccional. Y finalmente indagar los principios organizativos, las estrategias y las expectativas que rigen el par pregunta-respuesta. El marco teórico fue la sociolingüística interaccional y el análisis del discurso oral en situación, de tradición norteamericana e inglesa. También se tomaron algunos postulados de la lingüística cognitiva para develar, partiendo del sistema conceptual, las actitudes y constructos de valores imperantes en el contexto institucional forense en nuestro medio. La etnografía de la comunicación sirvió de apoyo para la elicitación del corpus y la recogida de datos. El corpus está integrado por transcripciones de audiencias de cinco juicios penales: uno por enriquecimiento ilícito, otro por administración fraudulenta, dos por robo calificado y un quinto por homicidio. Se concluye que la manipulación lingüística de las preguntas es un instrumento de dominación en el contexto institucional forense y se destaca cómo la lengua modela y define los resultados de un juicio. Esta investigación permitió, asimismo, señalar las falencias de un sistema que impide la administración equitativa de la justicia.

Las preguntas que plantean los abogados y jueces a los testigos, peritos e imputados y las respuestas elicitadas durante la audiencia de un juicio penal constituyeron el objeto de estudio. Es decir, se estudió el intercambio pregunta-respuesta en una situación discursiva real, no experimental, durante un tipo particular de interacción institucional. La audiencia constituye un espacio de la realidad social cuya materialidad es predominantemente verbal, de allí que el abordaje principal fuera la sociolingüística interaccional.

Las interrogaciones a las que se debe responder durante un juicio oral son un objeto de estudio apropiado para apreciar los principios organizativos, las estrategias y expectativas que rigen este tipo de interacción verbal, como asimismo observar partiendo de lo lingüístico las relaciones de poder que se establecen en esta interacción social.

El interés se centró en averiguar si existen diferencias entre el par dialógico pregunta-respuesta de las audiencias judiciales y las que tienen lugar en otras situaciones discursivas. Y si existen diferencias, éstas ¿son funcionales?, ¿son cuantitativas?

Otro aspecto a revelar fue si había una *distribución sistemática*, por parte de los abogados, de los tipos de preguntas en el curso de los interrogatorios. Esto significa que las preguntas están formuladas en un orden planificado por el abogado de tal modo que la secuencia se constituye en un vehículo para desarrollar cierto argumento. Un problema conexo fue si las preguntas, principalmente de los defensores y fiscales pero a menudo también las de los jueces, condicionan las respuestas de los testigos, peritos y acusados y de qué modo las propiedades estructurales de la actividad de interrogar en una audiencia judicial restringen las contribuciones verbales que pueden ser hechas con respecto a ésta. Finalmente, se observó qué inferencias se generan por medio de las preguntas y de qué modo los abogados defensores organizan sus participaciones para inducir determinado argumento y conclusión en el tribunal.

El marco teórico fue el análisis del discurso oral en situación, de tradición anglosajona, la sociolingüística interaccional y la lingüística cognitiva.

Se concluyó que cada comunidad y cada contexto comunicativo desarrollan sus propias normas para formular e interpretar los hechos de habla. Los miembros de una comunidad de habla, en circunstancias corrientes y normales, saben lo que es apropiado y lo que no lo es. Qué constituye una interacción apropiada depende de la interpretación que se le asigne. Tanto las normas de interpretación como las de interacción varían de un contexto cultural a otro. En efecto, en el caso de esta investigación, la manera de preguntar, la frecuencia y su valor son aspectos que se presentan de modo distinto en el contexto institucional y específicamente en el interrogatorio durante el debate. La interacción en las audiencias judiciales se rige por principios organizativos y expectativas diferentes de los de la conversación cotidiana. Hay reglas sobre cómo requerir y proporcionar información, reglas usualmente desconocidas para un ciudadano común. Los testigos se enfrentan a un complicado conjunto de normas las que a menudo descubren en el momento de violarlas. La conciencia de estas diferencias por parte de las personas ajenas a la institución judicial contribuiría a un mayor entendimiento entre los participantes.

La interacción durante una audiencia difiere en varios aspectos del habla de la conversación cotidiana. Ante todo, porque la interacción en las audiencias no implica una conversación entre dos o más participantes, puesto que son los jueces miembros de los tribunales los destinatarios reales de lo que hablan los abogados y los testigos. Por otro lado, porque prácticas discursivas en general ausentes en la conversación ordinaria son comunes en los juicios orales, como el hecho de controlar la información a presentar por los testigos mediante el tipo de preguntas empleado o la obligación de los testigos de responder siempre, el hecho de no poder elegir la extensión de sus respuestas e incluso, verse obligados a responder sobre cuestiones muy íntimas o vergonzantes.

El lenguaje es sumamente importante en nuestro sistema jurídico por el hecho de que los casos se basan en gran medida en testimonio oral. La inmediatez, es decir, que quien juzga tenga a la vista no sólo lo que la víctima, el acusado y los testigos dicen, sino cómo lo dicen es fundamental. En un juicio, la manera como se presenta el testimonio es tan importante como el contenido del mismo.

Es necesario tener en cuenta una amplia variedad de rasgos textuales y contextuales a fin de reconstruir los significados y valores compartidos por los participantes de un encuentro social. A partir de esta idea se estudió la competencia comunicativa junto con la actuación, o sea la puesta en práctica del conocimiento en hechos reales. Por eso se han analizado los componentes principales del hecho de habla, esto es, el escenario, los fines, los roles, los intereses y los respectivos lineamientos que los participantes van tomando respecto del otro y de lo que se dice durante una audiencia. Se ha determinado la

importancia que reviste la ubicación espacial, las relaciones entre los participantes de acuerdo con el grado de poder que cada uno posee (relaciones de simetría o de complementariedad) y las suposiciones que se hacen sobre el conocimiento del otro y sobre su comportamiento. Los roles sociales y las relaciones interpersonales son muy relevantes para comprender las estructuras de una institución. El objetivo fue mostrar que las diferentes propiedades de un hecho de habla definen la función de algunas emisiones y descubrir cómo lo hacen. Se averiguó qué significa para las personas participar en un interrogatorio forense y además qué acuerdos subyacen a la participación de una audiencia de debate. Asimismo, se comprobó que existe la obligación de cooperar y cómo controlan el habla quienes tienen más poder en estas situaciones. Quien pregunta ejerce mayor grado de control sobre la interacción verbal que el que se limita a responder porque puede establecer los tópicos, determinar qué tipo de contribución subsiguiente resulta pertinente y dirigir así aspectos de la estructuración ideacional y secuencial del discurso. Y por último, la investigación señaló cuánto presume un participante sobre el conocimiento del otro, el tipo de respuesta buscada y el modo en que esa respuesta facilita la transmisión de la información.

Por otra parte, se encontró que los abogados se valen de preguntas cuya función no es la de aprender algo de la respuesta sino conducir al testigo a declarar determinada respuesta en ese preciso lugar de la secuencia de preguntas. Mediante la inserción de cierta pregunta en una ubicación específica de la secuencia se pretende lograr un reconocimiento del hecho en ese momento preciso. Esto es necesario en la presentación de un argumento. Por eso la función de estas preguntas que se relacionan con información ya conocida es extraer del testigo respuestas que se constituyan en un argumento natural para el tribunal. En algunas oportunidades la organización de los turnos les da a los abogados el control de la organización de los tópicos, de allí que este formato se constituya en un vehículo posible para la expresión de un argumento. Pero también hay otra manera en que la función de cada pregunta se relaciona con los objetivos y estrategias de los participantes. Es cuando quien interroga espera elicitarse una respuesta que cuente como parte de un argumento implícito y quien responde trata de evitar la respuesta. La pregunta parece buscar información cuando en realidad la información ya es conocida; o bien parece buscar confirmación, cuando en realidad busca información. En cada caso el rol particular se establece por referencia a las estrategias que se suponen que están siendo utilizadas por quien interroga, en virtud del rol que desempeña en esa actividad en particular. Para eso se han debido hacer determinadas suposiciones sobre las intenciones y estrategias de quienes interrogaban. Fue posible hacer estas suposiciones debido a la naturaleza de la actividad. Resulta de ello, entonces, que la conclusión de un argumento puede ser diferente en actividades diferentes. En suma, se ha comprobado cómo el rol y la naturaleza de una pregunta dependen, en parte, de la actividad en la cual ésta tiene lugar. Los empleos particulares de las preguntas derivan de los objetivos generales de las actividades en las cuales éstas son formuladas y de las inferencias que con ellas se busca suscitar. Se ha apuntado también qué expectativas subyacen en la participación de una audiencia. Al analizar la manera por la cual un acto de habla (pregunta) puede ser usado durante un hecho de habla (interrogatorio) se ilustra el conocimiento cultural de la estructura y función del lenguaje. Se ve cómo el lenguaje funciona como una fuente a través de la cual se organizan las interacciones sociales y se instancian los roles sociales.

Para restringir u orientar las interpretaciones posibles, las lenguas se valen de determinados recursos formales, ya sea elementos prosódicos, léxicos o sintácticos. Es decir, estas marcas les sirven a los fines de contextualizar los enunciados. En nuestra lengua, ciertas variaciones en el patrón entonativo, alteraciones en el orden de palabras canóni-



co o la presencia de determinadas unidades léxicas son las señales formales que se alternan con las propias de la interrogación. Estas señales formales permiten identificar la intención que el emisor comunica explícitamente. No obstante no ser obligatoria su presencia, cuando aparecen estas marcas formales se convierten en una ayuda para que el destinatario pueda ubicar el enunciado en un contexto de interpretación adecuado.

La entonación, por ejemplo, es uno de estos elementos gramaticales que sirve para determinar la modalidad de una oración. Ésta es el único rasgo lingüístico que distingue a las interrogativas totales directas de las oraciones enunciativas correspondientes. Sin embargo, interesa resaltar otra característica de la entonación en el interrogatorio en el medio local. Se ha comprobado en esta investigación que, en el contexto institucional forense, no siempre sirve como índice de actitud interrogativa. Esto ocurre porque muchas veces está ausente. Sucede con frecuencia que los abogados no se valen del esquema entonativo propio de la interrogación para formular una pregunta sino que sus enunciados tienen la entonación de una declarativa. Sus turnos están ocupados por aseveraciones. Se especula que lo que lleva entonces a los interlocutores a responder son otros elementos, como la ubicación del enunciado en una determinada secuencia de acciones y el conocimiento de las propiedades comunicativas del hecho de habla. A menudo estas pistas orientan la interpretación de un enunciado como pregunta por parte de quien está siendo indagado.

La interrogación constituye un operador puesto que funciona como un elemento que impone límites interpretativos a los constituyentes que aparecen bajo su dominio. El campo del operador interrogativo no se delimita libremente, sino que existe una determinación gramatical: la interrogación afecta sólo a los constituyentes caracterizados como foco, es decir, a aquellos que abarcan el primer plano informativo. En nuestra lengua la prominencia prosódica juega un rol indispensable en el reconocimiento del foco. El foco es el ítem lexical de mayor prominencia perceptiva dentro del grupo melódico. Los focos se reconocen además por su especificidad léxica y porque en general ocupan las posiciones iniciales. Los elementos restantes de la secuencia quedan en segundo plano y forman la presuposición, es decir, el contenido proposicional compartido por el hablante y el oyente. La presuposición se evade del alcance del operador interrogativo y, por ende, no se cuestiona. En este trabajo se ha comprobado que los abogados focalizan ciertas palabras o construcciones con el fin de que quien es interrogado responda al foco y acepte la presuposición. Por otra parte, las reglas de interacción en este contexto les impiden a los testigos y acusados elegir la extensión de sus respuestas o introducir un tópico, entonces ellos no pueden cuestionar lo presupuesto. Este es otro de los comportamientos que vuelve a poner en evidencia, por un lado, la presencia de la coerción como un fenómeno inherente al contexto forense y por otro, las variadas formas de ejercicio del poder que ponen en práctica los participantes.

Así como la entonación y la prominencia perceptiva del foco, otro de los elementos que sirve para orientar o restringir las interpretaciones y para contextualizar un enunciado es la presencia de la negación. La negación en las construcciones interrogativas se relaciona con la expresión de la actitud del hablante frente al contenido transmitido. A veces, expresa el desacuerdo del defensor ante un hecho o situación que parece contradecir sus expectativas. Otras, los abogados la emplean para sugerir que la respuesta que ellos esperan es afirmativa, porque conviene al argumento que están tratando de inducir. Evidentemente, no todas las interrogativas totales con negación habilitan el mismo proceso interpretativo. Algunos enunciados pretenden precisamente que el interlocutor confirme un supuesto del hablante. La expectativa del defensor es aquí de carácter positivo: espera que el testigo sí haya realizado determinado hecho. Se trata, entonces, de dos

procesos interpretativos diferentes: en los primeros casos, el contenido que se interroga incluye a la negación; en los segundos, parece excluirla. En el primero, si se suprime la partícula negativa se altera marcadamente el significado que se pretende transmitir. En el segundo proceso no afecta al nivel conceptual, pero sí influye en otros aspectos de la interpretación. En efecto, presenta al contenido afirmativo como presuposición y conduce por lo tanto a la interpretación de que el emisor no lo cuestiona sino que da por aceptada la verdad del contenido proposicional afirmativo. En suma, la presencia de la negación en los enunciados interrogativos restringe gramaticalmente sus posibilidades interpretativas. La negación nunca es superflua ya que, si es interna, forma parte del contenido proposicional que se pretende cuestionar; si es externa, introduce una presuposición afirmativa que delimita sistemáticamente la orientación argumentativa del enunciado.

Respecto de las partículas introductorias como *O sea*, empleadas por los abogados en sus enunciados, ya sea que la reformulación se dirija hacia un miembro expreso anterior como hacia uno implícito, el reformulador mantiene que es únicamente el segundo miembro el que se ha de tener presente. El reformulador *¿O sea que...?*, ofrece dos posibilidades de interpretación. La primera es considerar que indica que el enunciado que le sigue es una explicación del anterior; la segunda, que es una rectificación. En ambos casos, se mantiene que, en lugar de lo expresado previamente, la nueva formulación es el enunciado que se ha de tener en cuenta en la prosecución del discurso. Respecto de su posición sintáctica, siempre preceden al sintagma que introducen. Pero también pueden introducir una conclusión que el hablante ha obtenido de su propia observación y que expone para que le sea confirmada. Por medio del empleo del reformulador al comienzo de su emisión el defensor señala que el nuevo contenido es el que se debe tener en cuenta en la prosecución del discurso. Su presencia indica que la oración debe entenderse como una *conclusión* inferida sobre la base del discurso previo. Ahora bien, también a nivel de la estructuración secuencial, introducir en cierto punto de un interrogatorio forense una conclusión parcial es muy relevante por tres razones. Y éste es otro de los hallazgos de esta investigación. En primer lugar, porque a los efectos del interrogatorio global deja en pie determinada información, esto es, el contenido que se pretende destacar. En segundo lugar, con el aporte del reformulador dicho contenido se presenta como resultado de una negociación o acuerdo. Finalmente, introducir una conclusión parcial posibilita controlar la dirección del desarrollo discursivo de dos maneras. Por un lado, cierra un punto de transición dejando abierta la posibilidad de introducir un nuevo tópico y, por otro, limita la posibilidad de que se vuelva a debatir el tópico anterior.

Se advierte así que muchos criterios usados para definir las preguntas (sintaxis, entonación, léxico, intención del emisor), tomados individualmente, resultan muy poco fructíferos para aplicar a los datos reales, esto es, para identificar preguntas y respuestas en los interrogatorios de las audiencias de debate. Esto se produce porque los criterios parecen fluctuar en importancia: lo que parece importante para reconocer una pregunta en algunas circunstancias no es importante en otra. Las características formales que sirven para delimitar exteriormente una oración interrogativa de otras modalidades oracionales (oraciones desiderativas, aseverativas, imperativas) conllevan un significado fijo, general, común a todas las realizaciones particulares de una oración interrogativa. Pero los diferentes valores que puede adquirir un enunciado interrogativo (pregunta verdadera, advertencia, pedido) no derivan sólo de la configuración oracional, sino de la interrelación entre el significado surgido de la estructura gramatical, por una parte, y de ciertos factores pragmáticos que rodean y constituyen el acto de enunciación, por otra. En efecto, son los elementos de la situación comunicativa, tales como los objetivos, los conocimientos compartidos, el entorno de emisión, la relación entre los interlocutores, la

organización de los turnos y de los tópicos, etc., los que definen el valor concreto de un enunciado interrogativo.

Respecto del aporte que puede hacer la semántica, su tarea es centrarse exclusivamente en la relación expresión-contenido semántico. Este enfoque debe detenerse en la descripción de las preguntas como formas incompletas y en el tipo o categoría de los elementos que pueden cerrar la proposición.

En cuanto a la teoría de los actos de habla, se le deben incorporar otras perspectivas tales como la atención a las normas y reglas de un determinado contexto, observaciones sobre los esquemas inferenciales, examen del proceso interactivo donde se configura la organización discursiva, etc. Es necesario, asimismo, prestar atención también a la organización secuencial del discurso, al contexto ligado a situaciones concretas, a los roles y relaciones entre los participantes. Además, cobra importancia el estudio de las expectativas, creencias y conocimientos compartidos por los hablantes en los procesos interaccionales. Esto conforma la base desde la cual surgen la intencionalidad y la interpretabilidad de hablante y oyente, dentro del marco de los principios generales de la comunicación. Y es en este sentido que una perspectiva etnográfica brindó su apoyo. En efecto, esta línea teórica postula que la función de una emisión reside en su texto (su forma y significado) y en su contexto (el conocimiento de las circunstancias del hecho de habla), relación que es mutuamente constitutiva.

En síntesis, para describir en forma más adecuada los diversos valores significativos de los enunciados interrogativos se han de tener en cuenta dos tipos diferentes de significado: uno semántico, relativo a los procesos de codificación; y uno pragmático, focalizado en los elementos que conforman la situación extralingüística.

En esta investigación también se ha estudiado el par dialógico en el interrogatorio y los tipos de preguntas. La estructura del interrogatorio guarda estrecha relación con el rol de los participantes. Cuando interroga el presidente o los vocales, la estructura responde a la configuración pregunta-respuesta-pregunta-respuesta. Cuando interrogan las partes litigantes, también predomina este formato, pero existen muchas secuencias en las que este orden es alterado ya sea por la intervención de una tercera parte o por un par pregunta-respuesta insertado en el par dialógico de los mismos hablantes. Su función es negociar información de fondo. Las preguntas que ocupan esta parte insertada son: *preguntas explicativas* o *preguntas que buscan confirmar información*. Por otro lado, es de notar que el rol de quien indaga determina el tipo de formato del interrogatorio. Si bien es cierto que en el curso de los interrogatorios predomina el formato pregunta-respuesta-pregunta-respuesta, no se deben pasar por alto las alteraciones que a menudo se producen en este orden. Las variantes obedecen: 1) a la intervención de un tercer participante, 2) a la necesidad de establecer un acuerdo sobre cierta información para poder seguir adelante, o bien 3) a la necesidad de imponer o confirmar algún contenido.

En cuanto a la sintaxis de las preguntas, hay que remarcar que por tratarse de un contexto institucional los hablantes realizan un monitoreo más atento y ésta se acerca al modelo “ideal”, aunque también en ciertos enunciados presenta similitudes con la coloquial, como es el empleo de oraciones, frases o sintagmas sin terminar, ruptura de la sintaxis lógica, sintaxis parcelada, etc. La configuración más común de las construcciones son dos estructuras con modalidades diferentes: la primera parte es un sintagma u oración declarativa y luego de una pausa viene la interrogación propiamente dicha. El contenido de la primera parte es el *tema*. Esta construcción hace poco aporte al dinamismo comunicativo. Sus funciones son: 1) presentar como resultado de una negociación o acuerdo determinada información, 2) preservar cierta información, ya que al pre-

sentarla como presupuesta no se cuestiona. No constituye el foco. 3) A nivel interaccional, el abogado evita que el testigo, al tomar la palabra, vuelva sobre esa información y la cuestione porque es emitida segundos antes. En cuanto a la segunda construcción, es decir, a la pregunta, ésta sirve para introducir un *rema* y su función se relaciona con el objetivo global del interrogatorio: echar luz sobre una cuestión, resolver una distribución asimétrica de información. Dicho en otras palabras, esta pregunta va a aportar información nueva porque tiene mayor carga semántica, es más independiente del contexto y tiene mayor dinamismo comunicativo. Muchas veces aporta información que no consta en el expediente, define mejor algún hecho o circunstancia o aclara una duda.

Se parte de la idea de que tanto en la producción como en la interpretación de enunciados son decisivas las creencias y las suposiciones que cada participante hace sobre los conocimientos de otro. En muchas ocasiones, el hablante presupone que hay una diferencia notable entre su conocimiento y el que le atribuye al oyente. Aunque el hablante pueda estar equivocado en su hipótesis sobre los conocimientos de su interlocutor, lo que importa es la idea que se ha formado tanto de su propio grado de conocimiento como del de su interlocutor. Surgen así, en las audiencias judiciales, enunciados cuyo fin es el intercambio de información. Pero, como se ha indicado, los enunciados interrogativos no sólo funcionan para pedir información faltante, sino también para realizar otros tipos de acciones que dependen de las intenciones del hablante y de sus objetivos interaccionales en un contexto dado. En efecto, no siempre hay coincidencia entre la estructura formal y el valor ilocutorio intencional del acto.

Los enunciados interrogativos obedecen a dos objetivos discursivos básicos: a) los *informativas*, en los que prevalece la intención de igualar los estados cognitivos de los participantes del intercambio verbal; y b) los *interaccionales*, donde prima la intención de control. Las preguntas reales responden al primer objetivo, mientras que los actos de habla indirectos, al segundo. De todos modos, como se ha aclarado, las funciones se pueden superponer en una única emisión o bien, pueden ser difíciles de discriminar. De allí que valerse de un enfoque etnográfico fue útil puesto que deja en claro que las categorías no son mutuamente exclusivas ni las emisiones monofuncionales.

Un fenómeno muy recurrente es el de la coerción. Se ha analizado cómo el conocimiento de quien responde puede ser dispuesto de una manera determinada por medio de la coerción ejercida a través de una pregunta. Se ha mostrado también que según se emplee un tipo de pregunta u otro los abogados ejercen mayor o menor coerción sobre el testimonio de sus interlocutores. Se han clasificado las preguntas en una escala de acuerdo con el grado de control que tienen sobre las respuestas.

Por último, la investigación se volcó hacia el sistema conceptual subyacente al contexto forense. El punto de partida fue la consideración de la naturaleza conceptual de la metáfora y la asignación de un papel determinante como vehículo en la comprensión. Se vio que desempeña un rol central en la construcción de la realidad social y jurídica. Se determinaron los principales ejes orientacionales que organizan el sistema conceptual en el contexto cultural forense, específicamente en los juicios orales del fuero penal, y sus desarrollos específicos en términos de metáforas fueron analizados. Asimismo fueron indagadas las correspondencias en cada metáfora, las propiedades que se exportan desde uno a otro dominio y los esquemas de los que derivan estas propiedades. Se sostuvo que la metáfora tiene como función primaria proporcionar una comprensión parcial de un tipo de experiencia en términos de otro tipo de experiencia. Esto puede implicar semejanzas aisladas preexistentes o la creación de semejanzas nuevas. Del análisis del sistema conceptual surgen diversas valoraciones, como por ejemplo, que la luminosidad (el

entendimiento) es positivo. También existiría una valoración diferente para los “desvíos” en la TRAYECTORIA según se trate de un interrogatorio a un testigo de la parte o se indague a la contraparte. El grado de amplitud en la respuesta, en este caso, ser más extensos, es valorado positivamente cuando se trata de un testigo de parte y, por el contrario, no amoldarse a la pregunta es considerado negativamente cuando la contraparte interroga. Es de remarcar que la propiedad que se valora es la EXTENSIÓN. En cuanto al esquema de TRAYECTORIA, lo lineal es valorado positivamente y lo sinuoso o bifurcado negativamente. En la institución judicial, buscar la comprensión de un hecho y ser directo es lo apreciado. Del mismo modo, habría una oposición entre lo implícito y lo explícito valorándose mal lo primero. Que una pregunta contenga la respuesta es sancionado por el propio Código Procesal Penal. Y en la práctica social de los juicios esto se entiende así: *dirigir* un interrogatorio (por medio de preguntas indicativas o capciosas) es censurable. Durante los juicios los testigos no sólo deben ceñirse a las normas de interacción, reglas y convenciones institucionales de estas situaciones discursivas sino también encajar sus respuestas en los moldes que les proveen los abogados. El supuesto de fondo en el contexto cultural forense es que existe una oposición entre sumisión y rebelión. La sumisión es considerada un valor. De lo anterior resulta que habría dos concepciones opuestas de lo que es un interrogatorio y de lo que significan las preguntas. Se podría postular que en el plano de las apariencias el interrogatorio es concebido como un viaje a la comprensión, al esclarecimiento de un hecho. Y en el plano del ser, de la realidad, un interrogatorio es una batalla que se debe ganar. Las transformaciones en el sistema conceptual cambian lo que es real para las personas y afectan la forma en que se percibe el mundo y se actúa.

Los estudios lingüísticos como el presente permiten poner al desnudo los mecanismos a través de los cuales se manipulan las respuestas y así señalar las falencias de un sistema que impide la administración equitativa de la justicia. De allí que los tribunales podrían lograr su objetivo de obtener testimonios más explícitos si informaran a los testigos de las reglas, normas y expectativas de la audiencia. Se considera que el estudio del discurso oral institucional ha permitido ampliar los límites del conocimiento actual no sólo de la conversación institucional sino también de la cotidiana.

## BIBLIOGRAFÍA

- ATKINSON, J y J. HERITAGE (eds.). 1984. *Studies of Social Action*. Cambridge: Cambridge University.
- ATKINSON, J y P. DREW. 1979. *Order in Court: the Organization of Verbal Behavior in Judicial Settings*. London: Macmillan.
- BARRY, 1991. “Narrative Style and Witness Testimony” en *Journal of Narrative and Life History* 4: 281-293.
- BAUMAN, R. y J. SHERZER (eds). 1989 [1975]. *The Ethnography of Speaking*. Standford: Standford University.
- BERK-SELIGSON, S. 1999. “The Impact of Court Interpreting on the Coerciveness of Leading Questions”. En *Forensic Linguistics* 6 (1): 30-56.
- BERK-SELIGSON, S. 2001. “Los Derechos Miranda y la Coerción Lingüística” en *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*. Vol.3 (2): 7-44.
- BORETTI, S. 1997. *Estructuras Interrogativas*. Buenos Aires: AZ.
- BROWN, P. y S. LEVINSON. 1978. “Universals in Language Usage: Politeness Phenomena”, en E. GOODY (ed.) *Questions and Politeness*. Cambridge: Cambridge University.
- CARRANZA, I. 1987. “Los Turnos en la Conversación”. En *Trabajos del C.I.L.* Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- CARRANZA, I. Apuntes manuscritos del curso “Narrar y Argumentar en la Interacción Cara a Cara”. Córdoba. Diciembre 1996.

- CARRANZA, I. 1998. *Conversación y Deixis de Discurso*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- CARRANZA, I. 1999. "Winning the battle in private discourse: rhetorical-logical operations in storytelling" en *Discourse and Society*, vol. 10 (4): 509-541.
- CARRANZA, I. 2000. "Actuación y heterogeneidad en el discurso público" en *Actas del Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Mar del Plata.
- CARRANZA, I. 2001. "Argumentar, explicar y justificar" en M. L. PARDO (ed.) *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad* 3(2): 61-83
- CODY, M y M. MC LAUGHLIN. 1988. "Accounts on trial: oral arguments in traffic courts" en Ch. Antaki (ed.). *Analyzing Everyday Explanations. A Casebook of Methods*. London: Sage. pp. 113-126.
- CONTRERAS, H. 1999. "Relaciones entre las construcciones interrogativas, exclamativas y Relativas" en REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (ed.) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe. Vol. 2: 1931-1963.
- DREW, P. 1992. "Contested evidence in courtroom cross-examination: the case of a trial for Rape" en P. DREW and J. HERITAGE (eds.) *Talk at Work: Interaction in Institutional Setting*. Cambridge: Cambridge University. pp. 470-520.
- ESCANDELL VIDAL, M. 1996. "Los Enunciados Interrogativos" en *Introducción a la Pragmática*. Cap. 10: 169-184. Barcelona: Ariel.
- ESCANDELL VIDAL, M. 1999. "Los Enunciados Interrogativos. Aspectos Semánticos y Pragmáticos" en REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (ed.) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe. Vol 3: 3929-3991.
- GOETZ, J. y M. LE COMPTE. 1988. *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- GOFFMAN, E. 1959. *The Presentation of Self in Everyday Life*. Doubleday: New York.
- GOFFMAN, E. 1976. "Replies and Responses" en *Language in Society*, 5: 257-313.
- GOFFMAN, E. 1981. *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- GÓMEZ, P. y A. ZAPATERO CAMPOS. 1993. "Espacios Mentales e Intencionalidad" en *Actas del X Congreso Internacional de la ALFAL*, Veracruz, México.
- GOODWIN, Ch. 1981. *Conversational Organization: Interactional between Speakers and Hearers*. New York: Academic Press.
- GUMPERZ, J. 1982a. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University.
- GUMPERZ, J. 1982b. *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University.
- GUMPERZ, J. y D. HYMES (eds.). 1972. *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Richardt and Winston.
- HALE, S. 1998. "¿El intérprete garantiza la igualdad ante la ley?, en *Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística*. pp. 7-17.
- HALE, S. 1999. "Interpreters' Treatment of Discourse Markers in Courtroom Questions" en *Forensic Linguistics* 6 (1): 57-82.
- HYMES, D. 1962. "The Ethnography of Speaking" en J. FISHMAN, *Reading in the Sociology of Language*, The Hague, Mouton: 249-325.
- KOVACCI, O. 1986. *Estudios de Gramática Española*. Buenos Aires: Hachette.
- KOVACCI, O. 1990, 1992. *El Comentario Gramatical*. t. I y II. Madrid: Arco Libros.
- LABOV, W. 1972. "The Transformation of Experience in Narrative Syntax" en *Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular*. Pennsylvania: University of Pennsylvania.
- LABOV, W y D. FANSHEL. 1977. *Therapeutic Discourse: Psychotherapy as Conversation*. New York: Academic Press.
- LABOV, W y Y. WALETZKY. 1967. "Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience" en J. Helm (comp.) *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington, pp. 12-44.
- LAKOFF, G. y M. JOHNSON. 1986. *Metáforas de la Vida Cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- LAKOFF, G. y M. JOHNSON. 1989. *More than Cool Reason*. Chicago: University of Chicago.
- LAVANDERA, B. 1985. *Curso de Lingüística para el Análisis del Discurso*. Buenos Aires: CEDAL.

- LEVINSON, S. 1989. *Pragmática*. Barcelona: Teide. (1983, *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University).
- LEVINSON, S. 1992 [1979]. "Activity Types and Language" en P. DREW and J. HERITAGE (eds). *Talk at Work: Interaction in Institutional Setting*. Cambridge: Cambridge University. pp 66-100.
- LOFTUS, E. y G. ZANNI. 1975. "Eyewitness testimony: The influence of the wording of a question" en *Bulletin of the Psychonomic Society* 5: 86-88.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. y J. PORTOLÉS LÁZARO, 1999. "Los marcadores del Discurso" en REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (ed.) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe. Vol. 3: 4051-4213.
- MENDIKOETXEA, A. 1999. "Construcciones con *se*: medias, pasivas e impersonales" en REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (ed.) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe. Vol. 2: 1631-1722.
- O' BARR, W. 1982. *Linguistic Evidence: Language, Power and Strategy in the Courtroom*. New York: Academic Press.
- PARDO, M. L. 1996. *Derecho y Lingüística. Cómo se Juzga con Palabras*. Buenos Aires: CEDAL.
- PHILIPS, S. 1990. "The judge as third party in American trial court conflict talk" en A. GRIMSHAW (ed.). *Conflict Talk. Sociolinguistics Investigations of Arguments in Conversations*. Cambridge: Cambridge University.
- PHILIPS, S. 1992. "The routinization of repair in courtroom discourse". En *Rethinking Context. Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge: Cambridge University.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 1973. *Esbozo de una Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 1999. *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- RIGNEY, A. 1999. "Questioning in Interpreted Testimony". En *Forensic Linguistics* 6 (1): 83-108.
- RIVANO, E. 1997. *Metáfora y Lingüística Cognitiva*. Santiago de Chile: Bravo y Allende.
- SACKS, H.; E. SCHEGLOFF y G. JEFFERSON. 1978. "A Simplest Systematic for the Organization of Turntaking in Conversation" en Jim SCHEINKEIN (ed.) *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. New York: Academic Press.
- SALZMANN, Z. 1993. "Ethnography of Communication". En Zdenek SALZMANN *Language, Culture and Society. An Introduction to Linguistic Anthropology*. Boulder, CO/Oxford, UK: Westview.
- SCHENKEIN, J (ed.) 1978. *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. New York: Academic Press.
- SCHIFFRIN, D. 1984. "How a Story Says What it Means and Does". *Text* 4/4: 313-346.
- SCHIFFRIN, D. 1985. "Everyday Argument: The Organization of Diversity in Talk" en Teun VAN DIJK (ed.) *Handbook of Discourse Analysis*. vol 3.
- SCHIFFRIN, D. 1996. *Approaches to Discourse*. Oxford, UK/Cambridge USA: Blackwell.
- SEARLE, J. 1994. *Actos de Habla*. Madrid: Cátedra.
- SHUY, R. 1981. "Topic as the Unit of Analysis in Criminal Law Case" en Deborah TANNEN (ed.) *Analysing Discourse: Text and Talk*. Washington: Georgetown University.
- SHUY, R. 1995. "How a Judge's *voir dire* Can Teach a Jury What to Say" en *Discourse and Society*. Vol. 6 (2): 207-222.
- TANNEN, D. 1989. *Talking Voices. Repetition, Dialogue and Imagery in Conversational Discourse*. Cambridge: Cambridge University.
- VIÑAS QUIROGA, I. 2000. "Vas a responder como yo quiero: las preguntas de los abogados durante los juicios orales" en SOCIEDAD ARGENTINA DE LINGÜÍSTICA (ed). *Las Teorías Lingüísticas frente al Nuevo Siglo*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- VIÑAS QUIROGA, I. 2004. "La manipulación lingüística de las preguntas y respuestas en el interrogatorio forense" en ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS DEL DISCURSO (ed.) *El Estudio del Discurso: Metodología Multidisciplinaria*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

- WALKER, A. G. 1987. "Linguistic Manipulation, Power and the Legal Setting" en L. KEDAR (ed.) *Power through Discourse*, Norwood, New Jersey: Ablex: 57-82.
- WOODBURY, H. 1984. "The Strategic Use of Questions in Court" en *Semiótica*, 48 (3/4) 197-228.
- ZUBIZARRETA, M. 1999. "Las funciones informativas: tema y foco". En REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (ed.) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe. Vol. 3: 4215-4244 .

### **Textos jurídicos**

- CÓDIGO PROCESAL PENAL DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. Ley Orgánica del Ministerio Público Fiscal. Córdoba: Alveroni. 1996.



## ANÁLISIS DE PRÁCTICAS PERIODÍSTICAS LIGADAS A LA REPRESENTACIÓN DEL DISCURSO

María Dolores Vivero García

Universidad Autónoma de Madrid | España  
[dolores.vivero@uam.es](mailto:dolores.vivero@uam.es)

Danielle Forget

Universidad de Ottawa | Canadá  
[dforget@uottawa.ca](mailto:dforget@uottawa.ca)

### Resumen

Entre las diversas formas de diálogo que aparecen en el discurso mediático, retendrá nuestra atención, en esta ponencia, el diálogo implícito a que da lugar la introducción de diferentes voces y puntos de vista en los artículos periodísticos. Para cubrir el acontecimiento, el periodista opta, en general, por remitir a hechos observables y, en particular, a otros discursos. Sin embargo, algunos artículos presentan también zonas fronterizas entre las palabras, las opiniones o los sentimientos ajenos, en las que se trata, ante todo, de representar al otro como protagonista real y de favorecer los efectos de identificación. El discurso representado se mezcla, en esos casos, con fragmentos más ambiguos en cuanto a la responsabilidad enunciativa del periodista, el cual parece tener acceso a los sentimientos y creencias del otro. Para estudiar estos aspectos, adoptamos una perspectiva retórica que, situada en la prolongación del análisis del discurso, trata de dilucidar las estrategias discursivas (Forget 2000, 2003). Y partimos de la distinción entre dos fenómenos: (i) la construcción de un foco enunciativo (u origen de enunciación) no asumido directamente por el locutor primario, ya sea mediante la representación de un discurso ajeno, o bien por medio de la puesta en escena, en las propias palabras del periodista, de un enunciador (Ducrot 1984); (ii) la construcción de un “foco de conciencia” no asimilable al locutor primario (Vivero 2001, 2004 y en prensa), mediante la atribución de sentimientos, opiniones o percepciones sensitivas. En lugar de indiferenciar estos dos fenómenos, agrupándolos bajo el concepto relativamente vago de “punto de vista”, esta distinción permite analizar con mayor precisión su articulación en los textos. Nuestro corpus estará formado por artículos de la prensa canadiense, francesa y española.

De acuerdo con las condiciones de producción del género, el periodista pretenderá limitarse a los hechos, entre los cuales, las palabras pronunciadas por otros locutores juegan un importante papel. El discurso referido, que construye como acontecimiento las palabras proferidas, resulta pues un fenómeno esencial del tratamiento periodístico. Ahora bien, la representación del otro, aunque se centre esencialmente en el decir, pasa también a menudo por la alusión a sus opiniones, convicciones o sentimientos, que no siempre han sido expresamente manifestados. A veces, el periodista no tiene acceso a las fuentes discursivas y las condiciones de trabajo le pueden obligar a inventarlas o a suplirlas por sus propias aserciones. En general, estas aserciones son interpretadas por el lector, según las expectativas ligadas al discurso de información, como basadas en fuentes implícitas. Pero cuando se refieren al ámbito de lo privado o a estados mentales de las personas, pueden poner en entredicho la objetividad del periodista. Se plantea así la parte de responsabilidad de éste en la retransmisión de un acontecimiento discursivo, responsabilidad que desborda con frecuencia el ámbito exclusivamente factual para convertirse en una verdadera construcción discursiva del otro. Nuestro objetivo no es el

de determinar el límite ético que debería marcarse el periodista en esta intervención, sino más bien el de comprender las dimensiones cognitivas y textuales movilizadas por la interpretación del enunciado periodístico.

Así pues, el discurso no es el único elemento puesto en escena en la representación del otro. Apoyándose en el discurso referido, el retrato va tomando forma a partir de las emociones y sentimientos atribuidos. En el proceso de legitimación de estos retratos integrados al discurso periodístico, intervienen diferentes procedimientos que es posible identificar partiendo de la distinción conceptual que defendemos y que estriba en deslindar, por un lado, la representación de un locutor citado o también la puesta en escena de un enunciador en las palabras del locutor principal, que suponen ambas la construcción de un foco enunciativo (FE) diferente de este locutor principal y, por otro lado, la representación de una conciencia no asimilable a la del locutor principal, que crea lo que proponemos llamar un “foco de conciencia” (FC). En sus funcionamientos discursivos, estas categorías (FE y FC) se articulan y a veces se pasa sutilmente de una a otra, de tal manera que parece borrarse la frontera que las separa.

Hemos logrado así identificar cinco procedimientos, que agrupamos en tres tipos de categorías:

a) **FE<sub>0</sub> : FC**

El periodista (FE<sub>0</sub>) aparece como conocedor del contexto socio-político y se muestra capaz de interpretar los indicios a partir de una lógica que le permite hacer inducciones, lo cual le lleva a poder construir un FC de manera justificada, sin necesidad de explicitar sus fuentes.

b) **FE<sub>0</sub> : FE<sub>1</sub> : FC**

El periodista (FE<sub>0</sub>) da prioridad a los efectos de objetividad y delega la responsabilidad de la construcción del FC sobre otro foco de enunciación (FE<sub>1</sub>), citado, en general, como autoridad en la materia.

c) **FE<sub>0</sub> : FC – [FE<sub>1</sub> = FC]**

Esta es la categoría más frecuente en nuestro corpus. El periodista (FE<sub>0</sub>) construye un FC asimilado a un actor apoyándose en el discurso referido del propio actor, que aparece así, al mismo tiempo como FE<sub>1</sub> y como FC. El periodista puede adelantar y resumir las declaraciones de éste, interpretarlas o inferir la conciencia, ligada al acto verbal, a partir de principios generales.

## BIBLIOGRAFÍA

- CHARAUDEAU, P. (1997), *Le discours d'information médiatique*, París, Nathan.  
DENDALE, P. & D. Coltier (2003), “Point de vue et évidentialité”, *Cahiers de praxématique*, 41, pp. 105-130.  
DUCROT, O. (1980), “Analyses pragmatiques”, *Communications*, 32, pp. 11-60.  
DUCROT, O. (1984), *Le dire et le dit*, París, Minuit.  
DUCROT, O. (1989), *Logique, structure, énonciation. Lectures sur le langage*, París, Minuit.  
DUCROT, O. (2001), “Quelques raisons de distinguer 'locuteurs' et 'énonciateurs'”, *Les polyphonistes scandinaves / De skandinaviske polyfonister*, 3, pp. 19-42.  
FORGET, D. (2000), *Figures de pensée, figures de discours*, Québec, Éditions Nota Bene.

- FORGET, D. (2003), "Les discours directs et leur cohabitation dans le texte non-littéraire", *Estudios de lengua y Literatura Francesas*, 14.
- FORGET, D. y M. D. VIVERO GARCÍA (en prensa), "Les zones floues du discours rapporté : entre soi et l'autre".
- GENETTE, G. (1972), "Discours du récit". *Figures III*, Paris, Le Seuil.
- GENETTE, G. (1983), *Nouveau discours du récit*, Paris, Le Seuil.
- MARNETTE, S. (1998), *Narrateur et points de vue dans la littérature française médiévale : Une approche linguistique*, Berne, Peter Lang.
- MARNETTE, S. (2002), "Aux frontières du discours rapporté", *Revue Romane*, 37.1, pp. 3-30.
- RABATEL, A. (1998), *La construction textuelle du point de vue*, Lausana-Paris, Delachaux et Niestlé.
- RABATEL, A. (2000), "Un, deux, trois points de vue? Pour une approche unifiante des points de vue narratifs et discursif", *La lecture littéraire*, 4, 195-254.
- RABATEL, A. (2001a), "Fondus enchaînés énonciatifs. Scénographie énonciative et point de vue", *Poétique*, 126, pp. 151-173.
- RABATEL, A. (2001b), "Les représentations de la parole intérieure. Monologue intérieur, discours direct et indirect libres, point de vue", *Langue française*, 132, pp. 72-95.
- RABATEL, A. (2003), "Les verbes de perception en contexte d'effacement énonciatif: du point de vue représenté aux discours représentés", *Travaux de linguistique*, 46, pp. 49-88.
- RABATEL, A. (2004), "Le point de vue, entre langue et discours, description et interprétation : état de l'art et perspectives" et "Le dialogisme du point de vue dans les comptes rendus de perception", *Cahiers de Praxématique*, 41, pp. 7-24 et 131-156.
- VIVERO GARCÍA, M. D. (2001), *El texto: teoría y análisis lingüístico*, Madrid, Arrecife.
- VIVERO GARCÍA, M. D. (2004), "Discours, opinions et regards d'autrui. Repères pour une approche linguistique de la focalisation interne", in M. P. SUÁREZ et al. (eds), *L'autre et soi-même. La identidad y la alteridad en el ámbito francés y francófono*, Madrid, Departamento de Filología Francesa de la Universidad Autónoma de Madrid / IMA Ibérica, pp. 557-567.
- VIVERO GARCÍA, M. D. (en prensa), "Foyer énonciatif et foyer de conscience: deux façons de construire l'autre dans le discours", in *Dans la jungle des discours (genres de discours et discours rapporté)*, Paris, L'Harmattan.

## EL HUMOR EN LAS COLUMNAS PERIODÍSTICAS ESPAÑOLAS COMPARADAS CON LAS FRANCESAS

María Dolores Vivero García

Universidad Autónoma de Madrid | España  
[dolores.vivero@uam.es](mailto:dolores.vivero@uam.es)

### Resumen

Dentro del género periodístico, las columnas constituyen un lugar propicio para albergar efectos de humor. El estudio comparativo de estas columnas en la prensa española y en la francesa se sitúa dentro de un proyecto de investigación más amplio que, llevado a cabo por un grupo franco-español de investigadores y dirigido por Patrick Charaudeau, se propone analizar y comparar las formas de humor, sus temas y sus mecanismos en diferentes medios (prensa, radio y televisión) españoles y franceses. Tras situarme dentro del contexto global de trabajo de este equipo, me centraré en particular en la parte de la que soy responsable: las formas de humor en las columnas periodísticas españolas, según un enfoque comparativo que se basa en el contraste con las columnas periodísticas francesas. En primer lugar, me referiré a las principales categorías propuestas por P. Charaudeau, que son las adoptadas por todo el equipo de investigadores para el estudio de los procedimientos discursivos: ironía, sarcasmo, parodia, absurdo, insólito y paradoja. En segundo lugar, expondré los resultados del análisis de los textos españoles, sin olvidar que las regularidades detectadas han salido a la luz, en gran medida, gracias al efecto de contraste con respecto a los textos franceses. Se tratará de las características más relevantes de la escena enunciativa, efectos humorísticos producidos, objetos del humor y temas prioritarios. Se abordarán los mecanismos o procedimientos discursivos dominantes en las columnas españolas y, fundamentalmente, el predominio de la enunciación sarcástica sobre la irónica y su combinación con la incoherencia insólita, que lleva a desvalorizar ciertos universos relativamente valorizados por comparación con otros “desvalorizadores”. Se ilustrarán estos procedimientos con ejemplos tomados de nuestro corpus, que está constituido por columnas de *El País*, *El Mundo* y *ABC*, de 2000 a 2002.

El estudio del humor en las columnas periodísticas que voy a presentar se sitúa dentro del marco de trabajo de un grupo franco-español de investigadores, del que formo parte. El grupo está dirigido por Patrick Charaudeau y Jesús Bustos. Tiene como objetivo analizar y comparar las formas de humor en diferentes medios de comunicación españoles y franceses. Partimos de la hipótesis de que, según las culturas, podían variar no sólo los objetos del humor (es decir aquello de lo que uno puede reírse), sino también otros parámetros que configuran diferentes tipos de humor, como el efecto más crítico o más puramente lúdico y, sobre todo, los procedimientos discursivos. De modo que nos propusimos estudiar estos tres aspectos. La primera dificultad que encontramos fue que los términos empleados en el lenguaje corriente para referirse a los hechos humorísticos (satírico, grotesco, ridículo, cómico, irrisorio, etc.) no presentaban definiciones estables. Hubo pues que establecer una serie de categorías, que una vez definidas por Charaudeau, fueron adoptadas por todo el equipo como herramientas conceptuales. Me centraré en la exposición de estas categorías, que se dividen en lo que consideramos como “procedimientos enunciativos” y lo que denominamos “procedimientos discursivos”.

## PROCEDIMIENTOS ENUNCIATIVOS

El sarcasmo, según lo define Charaudeau, juega con una diferencia de grado entre lo dicho (exageradamente negativo) y lo pensado (que aun siendo también negativo, no lo es tanto). Es, sin lugar a dudas, el procedimiento más frecuente en las columnas españolas, en donde la realidad queda deformada por exageración de lo negativo.

El segundo procedimiento enunciativo es la ironía. Según la define Charaudeau, se diferencia del sarcasmo porque el enunciado presenta siempre una apreciación positiva, cuando lo que se pretende dar a entender es la apreciación negativa realmente pensada por el autor del enunciado. La ironía parece ser más importante en el corpus francés que en el español.

La broma, tal y como la define Charaudeau en un sentido restringido, establece un simple distanciamiento gratuito, que aunque pueda encerrar cierta crítica, no presenta aparentemente ningún juicio de valor.

Por último, con la parodia, prácticamente ausente de las columnas, el texto se presenta como imitando un original sin intentar confundirse con él, de manera que los dos textos, el original y el paródico se hacen oír, como por ejemplo en las imitaciones de ciertos programas radiofónicos o de “Los guiñoles” de la televisión.

## PROCEDIMIENTOS DESCRIPTIVOS

A los procedimientos enunciativos se añaden los descriptivos,<sup>1</sup> que se basan globalmente en algún tipo de alteración de la lógica, de donde resulta una representación del mundo incoherente. Distinguimos tres tipos: la incoherencia insólita, la paradójica y el absurdo, de los cuales el primero es, claramente, el más importante en el corpus español. En efecto, lo insólito, junto con el sarcasmo al que suele ir ligado, es la manifestación más representativa del humor en las columnas españolas. Nace de la confrontación de universos o de fenómenos que el texto pone en relación sobre la base de un elemento común. El segundo tipo de incoherencia es la paradójica. Charaudeau la define como una relación de contradicción entre dos lógicas dentro de una misma isotopía. El tercer tipo de incoherencia es la absurda, que surge de la conexión de universos sin relación entre sí, desde la lógica de la experiencia humana. Es el procedimiento descriptivo menos frecuente en las columnas.

## LOS OBJETOS DEL HUMOR Y LOS EFECTOS DEL ACTO HUMORÍSTICO

En el corpus español son objeto de humor, en primer lugar, grupos político-económicos o instituciones y, en segundo lugar, personajes públicos, sobre todo españoles. Los grupos sociales no ligados a opciones políticas (los frioleros, los calurosos, las mujeres, los escritores, las parejeas no tradicionales...) corresponden a un humor lúdico menos frecuente. En menor medida, las situaciones son también objeto de humor: en primer lugar, situaciones pertenecientes a la esfera pública y, en segundo lugar, relativas a prácticas sociales en el ámbito de lo privado (como la educación de los hijos, los problemas informáticos y los cambios tecnológicos en la vida doméstica; en *ABC*, los temas de pare-

---

<sup>1</sup> Charaudeau los llama así porque conciernen a la organización del contenido de los enunciados, la cual da cuenta de una cierta manera de describir, de relatar o de referirse al mundo.

ja y de natalidad). Por último, en orden de frecuencia, están las situaciones relacionadas con la temática sexual. Cabe destacar que el columnista se presenta a menudo a sí mismo como objeto del humor.

Por último, en cuanto a los efectos, Charaudeau categoriza cuatro efectos posibles según el tipo de relación de connivencia que se trata de instaurar: el lúdico, sin espíritu crítico; el crítico o polémico, que implica un juicio de valor y ataca o denuncia ciertas cosas, desde una postura constructiva de defensa de otros valores; la irrisión, que ridiculiza y descalifica pero no desde una postura crítica, sino con el simple objetivo de denigrar; y, por último, el cinismo, que desacraliza y destruye valores universales positivos referidos a lo humano, a la vida o a la muerte.

Los dos últimos efectos no aparecen en el corpus español, donde a pesar de un importante peso de los efectos lúdicos, predomina un humor de connivencia crítica. Las columnas españolas tienden, en efecto, a instrumentalizar el humor y a utilizarlo como arma eficaz para persuadir e intentar ejercer una influencia sobre las opiniones.

A modo de conclusión, querría insistir en que estas regularidades han salido a la luz, en gran medida, gracias al efecto de contraste con respecto a los textos franceses. Sin embargo, el trabajo propiamente de comparación no está acabado, por lo habrá que esperar a las conclusiones generales del grupo para confirmar las tendencias que van apareciendo.

## LA DICOTOMÍA ENTRE EL DISCURSO ESCRITO Y EL DISCURSO ORAL

### ANÁLISIS DE LOS MARCADORES CONVERSACIONALES INFORMALES EN LAS PRESENTACIONES CIENTÍFICAS

Jovanka Vukovic

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata | Argentina  
[vukogon@infovia.com.ar](mailto:vukogon@infovia.com.ar)

Nelba Lema

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata | Argentina  
[nlema@ada.info.unlp.edu.ar](mailto:nlema@ada.info.unlp.edu.ar)

#### Resumen

La conferencia es un evento importante para los científicos que asisten a estas reuniones sean ellos investigadores o profesionales interesados en la información más actualizada. El medio que garantiza la comunicación de los nuevos avances es la lengua. Por ello, el estudio de los diferentes modos de presentación es de particular interés para todos aquellos involucrados en la enseñanza de lenguas, la traducción y la interpretación. El propósito de este estudio es identificar los rasgos más salientes que distinguen las presentaciones orales de los artículos científicos escritos. Se considerarán los motivos que llevan a los científicos a elegir determinados elementos discursivos según el tipo de presentación a realizar y los efectos que ellos quieran que dichas presentaciones tengan en el receptor/lector de sus trabajos. Los rasgos distintivos estudiados son entre otros: el uso de los pronombres personales, los marcadores de continuidad y los cuantificadores imprecisos. Se analizarán también los aspectos léxicos y gramaticales que contribuyen a la distinción entre discurso oral/presentación hablada y discurso escrito/presentación escrita.

Sabemos que la prosa científica debe ser precisa y clara. En cuanto a su léxico es obvio que en el campo científico la elección de una palabra en lugar de otra puede tener implicancias de largo alcance; se trata de buscar consenso sobre la terminología correcta para cada fenómeno observado. La rápida evolución de la ciencia lleva además a una redefinición continua de los conceptos y términos ya existentes. La esencia de la comunicación científica parece ser una tensión entre dos requerimientos para que esta sea posible: la de retratar la realidad lo más fielmente posible y la de considerar el efecto de las palabras del orador o escritor sobre otros científicos.

Durante siglos los científicos han desarrollado un lenguaje especial como vehículo de transmisión de la experiencia del mundo natural y como recurso para la construcción de la teoría, para la reflexión y para el cuestionamiento científico. Existiría entonces una terminología y una sintaxis especial, como lo expresan Halliday y Martin quienes señalan que la nominalización, el uso de la voz pasiva y el estilo densamente compactado son requisitos necesarios para entender la argumentación y donde mucho conocimiento compactado se da por sabido.

Los rasgos específicos del lenguaje de la ciencia, tanto gramaticales como lexicales, parecen alejarse mucho entonces de la experiencia y de los problemas cotidianos de la relación entre la gente. Pero este no es el caso en las conferencias científicas porque los

científicos que se encuentran a punto de exponer sus ideas en el papel o de presentarlos ante una audiencia de pares deben realizar pausas para considerar el efecto que sus palabras han de tener sobre la audiencia. Myers (1989) señala que las consideraciones pragmáticas son un factor muy importante de interacción en cualquier comunidad y esto se observa especialmente en una interacción cara a cara. El lenguaje se diseña para adaptarse al receptor y a la situación.

De hecho existen diferencias entre una presentación oral y una versión publicada del mismo estudio en una revista especializada. Aunque la última palabra sobre un estudio científico nunca está dicha, existe algo final en cuanto al artículo escrito el cual por lo general se planifica en forma cuidadosa, se retoca y se revisa una y otra vez antes de ser enviado para su aceptación y posterior publicación (Bazerman, 1988).

La comunicación oral también se planifica con anterioridad y se revisa cuidadosamente antes de su presentación, no es un texto sólo para ser leído en voz alta como por ejemplo una noticia de un diario.

Sin entrar en demasiado detalle veamos lo que distingue el lenguaje hablado del escrito. Las siguientes citas están tomadas del corpus en inglés:

*I. "...and you can imagine how bad it can affect speech. Again, we are talking about pretty severe cases."*

*"And now, you see again the swallowing where bolus sort of slides down..."*

*"Well, first of all I'd like to show you on images what the elongation of the soft palate can be."*

*"So, we've also heard from the previous speakers about different treatment modalities."*

*"O.K., well, let me tell you..."*

*II. "Some of the epileptic syndromes that occur during childhood are characterized by debilitating treatment-resistant seizures, progressive loss of higher intellectual functions, and characteristic electroencephalographic (EEG) abnormalities."*

*"Multiple placebo-controlled, double-blind studies in the United States and Europe have been done involving over 500 patients, mostly adults."*

Se observa una diferencia entre estos dos ejemplos. Se reconoce la cita primera como proveniente del lenguaje hablado mientras que la segunda es típica de una prosa escrita.

De hecho los hablantes nativos reconocen intuitivamente rasgos que se asocian con el modo escrito o hablado de la lengua en uso. Lo que importa entonces es su caracterización mediante la elección gramatical y lexical, la que ha de proporcionar este efecto.

Si consideramos los rasgos distintivos de las citas del ítem I lo primero que observamos son diversos marcadores discursivos propios de la conversación como por ejemplo: *well, so, now* and *again* como así también la presencia de contracciones verbales y expresiones como *O.K., let me tell you*, etc.

Estas pistas señalan la organización retórica de la disertación; son elementos que los oradores utilizan para señalar su relación con el estado actual del discurso; son los marcadores de discurso que utiliza la narrativa y que indican al oyente que el narrador quiza después de una digresión, está a punto de retomar la historia original.



Muchos autores coinciden en que estos marcadores no tienen una contraparte directa en los textos escritos. Bibes (1988) encontró que *Well* y *Now* son poco frecuentes fuera de los géneros conversacionales de modo que podemos decir que el *Well* de la primera cita es una clara marca conversacional.

Otros autores señalan que el lenguaje hablado es más fragmentario y carece de subordinación y formas pasivas. McCarthy (1995) en su Estudio de gramática conversacional señala que hay un 80% de superposición entre el lenguaje hablado y el escrito y que hay algunos rasgos que nunca se han de observar en el lenguaje escrito académico como las abreviaturas e interjecciones entre otros.

En cuanto a las citas del ítem II lo que llama poderosamente la atención a primera vista es su impersonalidad. El sujeto de las oraciones es una entidad inanimada que juega un papel metafórico en el proceso que se ha nominalizado.

No se puede establecer con precisión una clara división entre lo hablado y lo escrito pero parecería que cuando el disertante cambia de un estilo más formal a uno más informal, la audiencia por lo general se da cuenta de ello porque se dan pistas de contextualización que señalan las intenciones del disertante. Por ejemplo, los participantes experimentados en un congreso esperan que el disertante diga algunas palabras de agradecimiento al comienzo o al final de su presentación, de modo que existe un conocimiento esquemático de lo que es usual en estas ocasiones y lo que contiene contribuye a la producción e interpretación del contenido.

En una de las presentaciones científicas observamos que el disertante comenzó diciendo:

*“I would like to express to you, Mr. Chairman, and to the audience, my dear colleagues, my pleasure for once more being invited to be a speaker at the AAO meeting.”* Y continuó: *“This time I’m going to talk about snoring but from a different perspective than that of the two previous speakers, and that is the swallowing dysfunction and dysphagia related to snoring.”*

Esta cita también tiene un elemento personal. Es indudable que el mismo investigador en un artículo escrito no iniciaría la misma idea de esta manera; es probable que hubiera comenzado diciendo: *“Swallowing dysfunction and dysphagia related to snoring will be discussed in this paper.”*

Otros marcadores que se suelen utilizar en las presentaciones escritas son: *“We suggest that...”*, *“It is important to....”*, *“Let us consider.....”*, *“It is probable....”*.

Estos ejemplos muestran una despersonalización desde el movimiento en la parte introductoria del artículo que a menudo contiene la 1ª persona plural y casi nunca la 1ª o 2ª persona singular.

Las disertaciones no son totalmente proposicionales o meras transmisiones de información. Las definiciones son moduladas mostrando como se relaciona el hablante/disertante con la audiencia, pudiendo encontrarse lo siguiente: *“And you can see....”*, *“Let me document that for you.”*

Cuando una persona habla desde un estrado no esperamos que utilice palabras y expresiones asociadas con una conversación muy formal. Por ejemplo, cuantificadores como *bags of* y *lots* son más informales y conversacionales que *numerous* y *a great deal of* que son más aceptados en situaciones formales y de ahí en textos escritos donde se requiera formalidad, mayor rigor científico y complacer los requerimientos editoriales para pasar el proceso de revisión de los pares.

La distinción de la elección de lenguaje estaría afectada por diferentes factores que se entrelazan como el canal, el propósito, las relaciones de poder, las convenciones del género, la apropiación y la forma de presentación.

Un orador acostumbrado a una audiencia entre pares que hablan diferentes lenguas, casi siempre aclara que va a hablar en forma más pausada para facilitar la comprensión del inglés para aquellos menos competentes en lengua inglesa pero sin embargo no realiza ninguna concesión para simplificar la presentación en cuanto a la terminología especializada. Ante una audiencia de pares nunca se adapta la conferencia para facilitar la comprensión de aquellos menos competentes que pudieran estar presentes. Existe sin embargo una variación en velocidad y fluidez.

Para este trabajo se analizaron 4 conferencias científicas<sup>1</sup> en idioma inglés presentadas ante pares por 4 oradores diferentes. Dos de las conferencias tenían una duración de aproximadamente 50 minutos, mientras que las dos restantes tenían menos de 20 minutos de duración. Además se analizó un corpus escrito de 4 artículos de investigación científica originales<sup>2</sup> en idioma inglés de 2500 a 3000 palabras cada uno. En primero lugar consideramos el uso y la frecuencia de los pronombres personales. Observamos que *we* y *our* ocurren tanto en textos escritos como orales mientras que *I* y *you* son totalmente raros en los artículos científicos escritos. Sin embargo, en el corpus hablado encontramos numerosas instancias de *I*, *you*, *my*, *me*, colocando todos ellos mayoritariamente con los verbos *think* y *believe*.

Los pronombres de 1º y 2º persona se utilizan para dirigirse a la audiencia y orientarla indicando las intenciones del hablante: “*I will discuss...*”, “*Let me say...*”, “*Let me try...*”, “*I would like to...*”, “*I’ll show a few slides...*”.

El uso de *I think* es una característica de la interacción. Aquí la 1º persona singular está usada para modalización y orientación, por ejemplo: “*In fact, I think it may be...*”, “*I don’t think this is time to ...*”, “*I can say...*”, “*Now, this slide is a little bit complicated but I think...*”.

El uso de *you* se relaciona con la copresencia de los interlocutores y sirve para señalar detalles y llamar la atención sobre estos: “*As you can see, here’s a patient...*”, “*I want to tell you...*”, “*You’ve heard...*”, “*You can follow it here...*”, “*Well, you cannot simply assume that this approach...*”.

En este caso el *you* avala el argumento e invita a la audiencia a participar, verificar y validar la presentación de los enunciados del orador.

Además, cuando los oradores hacen referencia a conceptos comunes entre pares, utilizan con gran frecuencia el pronombre *we* con valor inclusivo: “*We all know that ...*”, “*which we all wish to see...*” y cuando presentan su trabajo como parte de un grupo nacional o internacional, recurren al uso del pronombre *we* con valor excluyente: “*We reasoned that...*”, “*We thought that...*”, “*We considered...*”, “*We showed...*”.

---

<sup>1</sup> Use of Topiramate in Localization - Related Epilepsy Children, Journal of Child Neurology, Katherine D. Hollard, Elaine Wyllie, 2000, 15: 53-56. Use of Topiramate in Children Generalized Seizures Disorders, Journal of Child Neurology, James W. Wheless, 2000, 15: 57-60. Population-based Case-control Study of Atrophic Lateral Sclerosis in Western Washington State. Cigarette Smoking and Alcohol Consumption, American Journal of Epidemiology 151, N° 2, 2000. The DNA Sequence and Comparative Analysis of Human Chromosome 20, Nature, 20-27, December 2001.

<sup>2</sup> Annual Advances in Cancer Prevention, Presentation in Congress, March 25, 2005. Children Maltreatment. Presentation in Congress. 2005 Bacteria Cannibalism, Presentation in Congress 2004. Sleep Apnea, AAO Congress, Toronto, 2003.

En el corpus escrito no encontramos ocurrencia alguna de *you*. Sin embargo, aparece *we*, aunque no con mucha frecuencia y sólo con función excluyente.

También observamos que se hace participe a la audiencia mediante el uso del imperativo de inclusión: *“Now, let’s look at this slide...”*, *“So let’s bring all these together.”* Estos elementos actitudinales y personales juegan un papel muy importante en la interacción entre la audiencia y los oradores, como también entre el lector y los escritores.

Por otra parte, en las exposiciones orales revisadas encontramos una alta frecuencia de uso de marcadores discursivos que indican continuidad como *well*, *now* y *so*.

*Now* generalmente indica límite. En el contexto señala a la audiencia que el orador va a iniciar una nueva etapa de su narración o argumento: *“Now, let’s come back to this problem...”*, *“Now, after analyzing...”*.

*Well* se usa también como marcador de límite indicando pausa o como introductor de respuestas a una pregunta retórica. Este marcador raramente se usa fuera de una conversación informal y no lo encontramos en nuestro corpus escrito.

*So* como complemento de continuidad o cambio de tópico es usado en el discurso hablado como parte de la argumentación o elemento de propósito: *“So, I’ll let you see...”*, *“So first...”*, *So, what kind of changes...?”* o como indicador de causa/efecto expresando consecuencia o un proceso de razonamiento: *“High deflections of the septum may press on the middle turbinate and so lead to detention of secretions...”*, *“They come into contact with the processes of other cells so that nervous impulses may pass...”*

En la forma escrita *so* no se usa como marcador de cambio de tópico sino como indicador de consecuencias lógicas.

El emisor utiliza *So*, *Well* y *Now* porque se dirige en forma directa a su interlocutor, pero estos marcadores se eliminarían o no se editarían en caso de que se escriba el artículo. La ausencia de estos marcadores dificulta además el seguimiento de una conferencia. En una conversación o charla informal, lo que en realidad hacen estos marcadores es darle tanto al emisor como al receptor un espacio para procesar lo que se está diciendo. Sin su presencia, una exposición oral con muchos datos estadísticos podría llegar a ser muy abrumadora para el receptor escucha.

*Now* es por lejos el más utilizado. También lo encontramos combinado con *Well*: *“Well, now”*, generalmente en posición inicial. En las conferencias aparece cuando el orador invita a la audiencia a participar de su idea y su uso es entonces transaccional más que social: *“Well, now, the question is how...”*, *“Now, if we...”*.

En cuanto a los marcadores de imprecisión como *somewhat*, *some five days*, *rather*: *“nothing much really happened”*, *“a little bit”*, los oradores experimentados tienden a usarlos más a menudo ya que sirven para alejarlos de la verdad absoluta de una proposición sobre todo si son datos de otros científicos con quienes o bien el orador o bien el receptor no concuerdan plenamente: *“It is rather an exception...”*, *“These figures are rather familiar...”*.

Otros marcadores de imprecisión que encontramos son: *about*, *approximately*, *a bit*: *“So, just a little bit...”*, *“It would be a bit more...”*, *“Approximately 20% of patients...”*. *Approximately* es el que prácticamente no se observa en las presentaciones orales y si aparece con cierta frecuencia en las presentaciones escritas. De hecho no lo encontramos en las conferencias escuchadas.

Encontramos también expresiones fijas, interjecciones con propósito conversacional y lo que comúnmente conocemos en Interpretación y Traducción como *“fillers”*. Todos

ellos le dan un tono más informal y conversacional a las presentaciones: *“a kind of...”, “...at first go...”, “...round here...”, “ This is fun”, “I can’t really make up my mind...”, “Let me say one more thing...”, “it’s not a thing you can do every day...”, “of course...”, “er...”, “oh...”, “mm-hm...”, “yeah...”*. Sin embargo este tipo de expresiones no fueron encontradas en los artículos escritos revisados.

Otras características observadas en las conferencias escuchadas fueron:

- abundante uso de contracciones verbales, característica típica de la lengua hablada, que no aparecen en el corpus escrito analizado: *“we don’t think...”, “you’ll be able to see...”, “I’ve been addressing...”, “I’d like to show you...”*.
- uso de preguntas directas y de comentarios, que definitivamente no aparecen en los textos escritos: *“Wouldn’t that affect swallowing?”, “So what kind of changes is it that snorers demonstrate?”, “I don’t know if you ever thought of what on earth it is that...”*
- frecuentes repeticiones, que no se observan en las presentaciones escritas: *“...over and over and over again...”, “...very, very delicate...”, “one, one didn’t...”, “many, many times”, “There’s, there’s...”*

De lo observado surgieron los siguientes resultados.

ÍTEM		FRECUENCIA
Pronombres personales	1° persona sing.	71 ocurrencias
	1° persona pl.	66 ocurrencias
	2° pers. sing/pl	90 ocurrencias
Imperativos de inclusión		5 ocurrencias
Marcadores de continuidad	Now	16 ocurrencias
	Well	8 ocurrencias
	So	80 ocurrencias
Marcadores de imprecisión		11 ocurrencias
Frases, Interjecciones, Fillers		92 ocurrencias
Contracciones verbales		31 ocurrencias
Preg. directas y comentarios		7 ocurrencias
Repeticiones		35 ocurrencias

TABLA 1. Resultados del análisis

El estilo diferente de comunicar una experiencia científica en forma escrita o en forma hablada confirma el hecho de que la interacción hablada está influenciada por la co-presencia de los interlocutores y por la práctica aceptada de la comunidad discursiva. Además, aunque no exista una participación directa de la audiencia, existe un compromiso y participación y ello lo logra el orador utilizando rasgos característicos de la conversación informal.

En nuestro estudio pudimos corroborar que el lenguaje de las presentaciones en conferencias científicas difiere enormemente del de los artículos científicos publicados sobre el mismo tema.

El análisis de las presentaciones de una conferencia escrita o hablada tiene sus implicancias en la enseñanza de la traducción porque es nuestro propósito que los alumnos tomen conciencia de las convenciones de la comunidad discursiva en la cual intentarán realizar su tarea profesional.

Mediante el análisis de artículos científicos escritos y de escuchas de conferencias científicas, nuestros alumnos aprenderán a identificar los objetivos de las presentaciones que son:

- hacer conocer el progreso de la investigación,
- persuadir a la audiencia de la validez de los postulados,
- presentar los avances en el campo y las debilidades de los modelos o procedimientos anteriores.

También tomarán conciencia de que la estructura y el ordenamiento de la mayoría de las presentaciones orales y de los artículos de investigación escritos son casi idénticos.

En el caso de conferencias la estructura y el ordenamiento siguen el siguiente patrón:

- introducción, donde se eleva el interés y se conduce a la audiencia hacia el espacio de la investigación y la línea de pensamiento, objetivos del estudio,
- diseño del estudio y presentación de los resultados con análisis detallado,
- resumen,
- conclusión.

En el caso de artículos científicos escritos de investigación, el orden clásico es IMRD:

- Introducción,
- Método(s),
- Resultado(s),
- Discusión.

El desconocimiento del objetivo y del ordenamiento de las presentaciones científicas tanto orales como escritas, y la no identificación de las marcas discursivas que las caracterizan conducen a una mala interpretación o a pérdida de parte del contenido. A los

finde de la Interpretación y la Traducción tanto de conferencias como de artículos científicos los alumnos deben estar capacitados para reconocer el objetivo y el ordenamiento de las presentaciones como así también la función de los marcadores en el discurso de la lengua de partida, para luego seleccionar adecuadamente un equivalente en la lengua meta que responda a la función de ese marcador y así evitar la ambigüedad o la pérdida total o parcial del contenido a comunicar.

## BIBLIOGRAFÍA

- BAZERMAN, C. (1988). *Shaping Written Knowledge*. Madison: University of Wisconsin.
- BIBER, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge: CUP.
- CAGNOLATI, B.; N. LEMA y J. VUKOVIC (2003). "El diálogo hermenéutico aplicado a la interpretación y a la traducción". En: *Actas I Coloquio Argentino de la IADA .En torno al diálogo: interacción, contexto y representación social*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP, La Plata. [CD rom]
- Channell, J. (1994). *Vague Language*. Oxford: Oxford University.
- CHAUDRON, C. and J. C. RICHARDS (1986). "The effect of discourse markers on the comprehension of lectures". In *Applied Linguistics 7: 2*, 113-127.
- DUDLEY EVANS, A. (1994). "Variations in the discourse patterns favoured by different disciplines and their pedagogical implications". In J. FLOWERDEW, *Academic Listening*. CUP.
- DUNKEL, P. A. and J. N. DAVIS (1994). *The effects of rhetorical signalling cues on the recall of English Lectures*.
- HALLIDAY, M. A. K. (1988). "On the language of physical science". In M. GHADDESSY (ed.) *Registers of Written English*. London.
- HALLIDAY M. A. K. and J. R. MARTIN (1993). *Writing Science*. London: The Falmer Press.
- LEMA, N. y J. Vukovic (1996). "Equivalence: should it be "preserved" when translating a text?" In XIV Congreso Mundial de la Federación Internacional de Traductores (FIT), Melbourne, Australia.
- LEMA, N. y J. VUKOVIC (1999). "The Teaching and Training of Translators and Interpreters: Views on some common Pedagogical Aspects". En *Actas de Congreso Internacional GSTI 30<sup>th</sup> Anniversary Conference*, Monterrey, CA, USA.
- LEMA, N. y J. VUKOVIC (2003). "El papel de la memoria de trabajo en la interpretación". En *Actas IV Congreso Latinoamericano de Traducción e Interpretación "Con el sello profesional de un arte"*, CTPCBA, Buenos Aires.
- MCCARTHY, M. and R. CARTER (1994). *Language as discourse: perspectives for language teaching*. London. Longman.
- MCCARTHY, M. (1996). *Grammar of spoken English*. TESOL Conference, Rome, communication.
- MYERS, G. (1989). "The pragmatics of politeness in scientific texts". In *Applied Linguistics*, 4: 1-35.
- OWEN, M. L. (1981). "Conversation units and the use of 'well'". In WERTH (ed.) *Conversation and Discourse*.
- VUKOVIC, J. y N. LEMA (1999). "La tensión entre el orden de las palabras y la función comunicativa en los textos de especialidad ¿Un problema para la lectocomprensión?" VII Jornadas de Enseñanza de Idiomas Extranjeros en la Universidad, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Webber, Pauline (1994). "The function of questions in different medical text genres". In *English for Specific Purposes*, 13: 3, 257-68.
- Webber, Pauline (1996). *Casual Conversation Features in Scientific Conference Presentations*, Aston University, UK.