



FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

***“DEL GÉNERO A LA CLÁUSULA: LOS APORTES DE LA LSF
AL ESTUDIO DEL LENGUAJE EN SOCIEDAD”***

**ACTAS DEL
VII CONGRESO INTERNACIONAL DE LA
ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA SISTÉMICO-FUNCIONAL DE
AMÉRICA LATINA
ALSFAL**

19 al 22 DE OCTUBRE DE 2011

Edición y compilación

**Elsa Ghio
Fabián Mónaco**

Del género a la cláusula: los aportes de la LSF al estudio del lenguaje en sociedad:
Actas del VII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística Sistemico Funcional
de América Latina -ALSFAL / Elsa Ghio ... [et.al.]; compilado por Fabián Mónaco
y Elsa Ghio; edición literaria a cargo de Elsa Ghio y Fabián Mónaco. - 1a ed. - Santa Fe:
Ediciones UNL, 2012.

E-Book.

ISBN 978-987-657-815-8

1. Lingüística. I. Ghio, Elsa II. Mónaco, Fabián, comp. III. Ghio, Elsa, comp.

IV. Ghio, Elsa, ed. lit. V. Mónaco, Fabián, ed. lit.

CDD 410

© ediciones  UNL
Secretaría de Extensión,
Universidad Nacional del Litoral,
Santa Fe, Argentina, 2012

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11 723.
Reservados todos los derechos.

9 de Julio 3563, cp. 3000,
Santa Fe, Argentina.
tel: 0342-4571194
editorial@unl.edu.ar
www.unl.edu.ar/editorial

INDICE

PRESENTACIÓN

MEMORIA DEL NACIMIENTO DE ALSFAL

CONFERENCIAS PLENARIAS. Resúmenes

MESAS REDONDAS. Resúmenes

MINI CURSOS. Planificaciones

PONENCIAS PRESENTADAS

1. GÉNEROS Y REGISTROS
2. EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y ALFABETIZACIÓN
3. DISCURSO Y MULTIMODALIDAD
4. LSF Y SU RELACIÓN CON OTRAS TEORÍAS
5. CUESTIONES DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN
6. CUESTIONES DE LÉXICO-GRAMÁTICA

**VII CONGRESO INTERNACIONAL DE LA
ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA SISTÉMICO-FUNCIONAL DE AMÉRICA LATINA
ALSFAL**

**“DEL GÉNERO A LA CLÁUSULA: LOS APORTES DE LA LSF
AL ESTUDIO DEL LENGUAJE EN SOCIEDAD”**

Del 19 al 22 DE OCTUBRE DE 2011

El VII Congreso Internacional de la *Asociación Latinoamericana de Lingüística Sistemico-Funcional* que se llevó a cabo desde el 19 al 22 de octubre del 2011 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral de la ciudad de Santa Fe.

El tópico que nos convocó en esta ocasión tuvo por título “DEL GÉNERO A LA CLÁUSULA: LOS APORTES DE LA LSF AL ESTUDIO DEL LENGUAJE EN SOCIEDAD”.

La organización del Congreso contó con el auspicio de Centro de Idiomas dependiente de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional del Litoral, la Secretaría de Relaciones Internacionales, el Centro de Estudios Discursos en Sociedad (CEDeS) de la Facultad de Humanidades y Ciencias y el Instituto de Investigación de los Discursos de las Ciencias Económicas (INDICE) de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNL.

Lenguas oficiales del Congreso

Español – Portugués - Inglés

Comité Organizador del Congreso:

Elsa Ghio
Daniel Fernández
Fabián Mónaco
Mercedes Luciani
María Delia Fernández
Graciela Charpin
Martin Acebal
Silvio Cornú
Estela Mattioli
Stella Curi
Ofelia Zanetta
Yanina Lamboglia
Andrés Efron

Comité Ejecutivo de la

Asociación de Lingüística Sistémico-Funcional de América Latina -ALSFAL

Presidente: Elsa Ghio (UNL, Argentina)

Vice-Presidente : Desireé Motta Roth (UFSM, Brasil)

Secretarias: Samiah Hasan (UNCuyo, Argentina)
y Graciela Rabuske Hendges (UFSM, Brasil)

Coordinadora de News Letter: Estela Moyano (UNGS, Argentina)
y Tania Romero (UFL, Brasil)

Coordinador da Home-page: Tony Berber Sardinha y Leila Barbara (PUCSP, Brasil)

Coordinadora de Grupo de Discusión: Gillian Moss (Uninorte, Colombia)

Comité Científico

Geoff Thompson

Annabelle Lukin

Leonard Unsworth

Christian Matthiessen

Desirée Motta-Roth

Gillian Moss

Leila Barbara

Estela Moyano

Anne Borsinger Montemayor

Salvio Martín Menéndez

Pedro Lima Praxedes

Teresa Oteiza

Samiah Hasan

Lucía Natale

Daniela Stagnaro

Federico Navarro

María Delia Fernández

Daniel Fernández

Fabián Mónaco

Mercedes Luciani

EJES TEMÁTICOS:

1. CUESTIONES DE GRAMÁTICA SISTÉMICO-FUNCIONAL
2. GÉNEROS Y REGISTROS
3. DISCURSO Y MULTIMODALIDAD
4. LINGÜÍSTICA EDUCACIONAL y ALFABETIZACIÓN (Inicial, media y superior)
5. CUESTIONES DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN.
6. RELACIONES ENTRE LSF Y TEORÍAS AFINES
7. PROYECTO S.A.L.

OBJETIVOS DEL CONGRESO

- ❑ Promover en los países de Latinoamérica la difusión de los desarrollos teóricos y aplicados de la LSF particularmente en español, portugués, lenguas amerindias o extranjeras.
- ❑ Favorecer la comunicación de las actividades en Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) desarrolladas en Latinoamérica.
- ❑ Estrechar contactos con profesionales pertenecientes a asociaciones internacionales de LSF y establecer relaciones de colaboración con grupos profesionales que compartan intereses similares.

ACTIVIDADES

1. MINI-CURSOS PRE-CONGRESO.

En este Congreso se realizaron 8 *cursos pre-congreso*, a cargo de instructores invitados. Los mismos se llevaron a cabo el día miércoles 19 de octubre de 2011.

Curso 1: *La enseñanza de textos en la clase de inglés como lengua extranjera*

Instructor: **Cristina Boccia** (Universidad Nacional de Mendoza- Argentina)

En inglés

Curso 2: *La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior. Principales problemáticas y estrategias de abordaje*

Instructor: **Lucía Natale** (Universidad Nacional de Gral. Sarmiento- Argentina)

En español

Curso 3: *Lenguaje y valoración*

Instructor: **Teresa Oteiza** (Pontificia Universidad Católica de Chile- Chile).

En español

Curso 4: *Tema en Español: Periodicidad en el Discurso de las Disciplinas.*

Instructor: **Estela Moyano** (Universidad Nacional de Gral. Sarmiento- Argentina)

En español

Curso 5: *La mediación de contenidos en el aula.*

Instructor: **Gillian Moss** (Universidad del Norte- Colombia)

En español

Curso 6: *Construcción y análisis cuali-cuantitativo de corpus especializados. El caso de la crítica negativa en reseñas académicas.*

Instructor: **Federico Navarro** (Universidad Nacional de Gral. Sarmiento- Argentina)

En español

Curso 7: *Interpersonal choices in the construction of the reader-in-the-text in UK newspaper editorials*

Instructor: **Geoffrey Thompson** (Universidad de Liverpool -Reino Unido)

En inglés

Curso 8: *Título: A análise de discurso pela perspectiva sistêmico-funcional*

Instructor: **Orlando Vian** (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil).

Em português

2. CONFERENCIAS PLENARIAS

Geoff Thompson (University of Liverpool- Reino Unido)

Tema: *Coherence, conjunction and registerial variation*

Len Unsworth (University of New England, Armidale, Australia)

Tema: *Describing image-language interaction as a resource for enhancing students' comprehension and creation of multimodal narratives*

Salvio Martín Menéndez (UBA- UNMdelp- Argentina)

Tema: *¿Cómo analizar discursos desde una perspectiva multimodal? El enfoque estratégico.*

Christopher Taylor (Universidad de Trieste- Italia)

Tema: *Film Language and Audio Description: two genres in one.*

Annabelle Lukin (Macquarie University- Australia)

Tema: *Language in context, language in society: text in the service of "symbolic control"*

Christian Matthiessen (University of Hong Kong- China)

Tema:

3. MESAS REDONDAS.

- **CUESTIONES DE GRAMÁTICA SISTÉMICO-FUNCIONAL**

Geoff Thompson (Reino Unido) – Daniel Fernández (Argentina) – Orlando Vian (Brasil)

- **GÉNEROS Y REGISTROS**

Desirée Motta Roth (Brasil) Teresa Oteiza (Chile)- Laura Hernández (México) – Valentina Noblía (Argentina)

- **DISCURSO Y MULTIMODALIDAD**

Salvio Martín Menéndez (Argentina) - Len Unsworth (Australia) - Viviane Heberle (Brasil) -

- **LINGÜÍSTICA EDUCACIONAL (enseñanza, curriculum, formación de profesores) y ALFABETIZACIÓN (Inicial, media y superior)**

Gillian Moss (Colombia) – Annabelle Lukin (Australia)- Lucía Natale (Argentina)- Fabián Mónaco (Argentina)

- **CUESTIONES DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN.**

Christopher Taylor (Italia) – Anne Borsinger (Argentina) – Silvio Cornú (Argentina)

- **RELACIONES ENTRE LSF Y TEORÍAS AFINES**

- Pedro Lima Praxedes (Brasil) – Vilmar de Souza (Brasil)- Ma-Lúcia Vasconcellos (Brasil) Mercedes Luciani (Argentina)

- **PROYECTO SAL**

Christian Matthiessen (Hong Kong) - Kazuhiro Teruya (Hong Kong)- Liliana Anglada (Argentina) – Leila Barbara (Brasil)

PRESENTACION

La LSF se originó y se desarrolló como un encuadre teórico para la descripción, explicación e interpretación de los usos reales del lenguaje en sus respectivos contextos de situación y de cultura.

El propósito general de la LSF es describir cómo las diferentes actividades comunicativas transforman nuestro entorno en un contexto social y culturalmente significativo, y de qué manera los recursos lingüísticos y las condiciones socioculturales posibilitan y al mismo tiempo delimitan una construcción de sentido particular en las diferentes interacciones sociales. Los hablantes realizan sus opciones a partir de los recursos que proporciona el sistema lingüístico en función de las situaciones particulares en la que se inscriben las prácticas comunicativas y las convenciones de uso de las que forman parte. Esas opciones conforman los textos que se producen en ellas. Los registros y los géneros adquieren así un valor fundamental para entender el lenguaje y su análisis nos permite abarcar una amplia gama de usos del lenguaje de los que la lingüística sistémica viene dando cuenta desde su constitución, mostrar sus alcances actuales en relación con el análisis crítico del discurso, los estudios de multimodalidad, y sus posibles conexiones con los desarrollos más actuales de la semiótica social, la lingüística cognitiva y otras teorías afines.

El tópico que nos convocó en esta ocasión tuvo por título “DEL GÉNERO A LA CLÁUSULA: LOS APORTES DE LA LSF AL ESTUDIO DEL LENGUAJE EN SOCIEDAD”, con la intención de abarcar la amplia gama de aspectos que permite abordar la teoría.

La organización de este evento se propuso mostrar el desarrollo que la teoría ha alcanzado en los diferentes ámbitos internacionales en que ha influido, difundir las actividades de investigación y dar cuenta de sus desarrollos específicos en lengua española y portuguesa en el ámbito latinoamericano. El encuentro fue una nueva oportunidad para estrechar contactos con profesionales pertenecientes a asociaciones internacionales de LSF y para establecer relaciones de colaboración con grupos de profesionales que comparten intereses similares. De esta manera, y como se ha venido haciendo en los anteriores encuentros de nuestra Asociación, el congreso se constituyó como un espacio de intercambio, debate y socialización de los desarrollos investigativos de los participantes. Por esta razón, es que también se tuvo en cuenta la participación de investigadores de relevancia nacional, regional e internacional.

Dentro de un marco teórico interdisciplinar que se extiende desde el funcionalismo pragmático a la crítica social, los trabajos que se presentaron a este congreso priorizaron la consideración de las relaciones entre los sistemas semióticos y la vida social y el empleo de los recursos de la LSF para la descripción de lenguas naturales y para la investigación de las prácticas sociodiscursivas, no solo para mostrar cómo se emplean los diferentes códigos y recursos semiótico-discursivos en diferentes dominios sociales y culturales, sino también, para proponer cómo esos usuarios podrían ampliar sus repertorios de géneros y registros para desempeñarse eficazmente en una variedad creciente de contextos sociales y culturales.

Los artículos presentados en esta publicación son una muestra de lo que representó este VII Congreso. Se incluyen aquí los resúmenes de las conferencias plenarias y las mesas redondas, las planificaciones de los mini cursos realizados en el marco de este evento y las ponencias completas presentadas por los participantes, organizadas de acuerdo con los ejes temáticos previstos.

Agradecemos a los integrantes del Comité Científico que colaboraron en la lectura y selección de los resúmenes y los trabajos finales de acuerdo con las normas solicitadas por la organización de este evento.

Elsa Ghio – Fabián Mónaco
Santa Fe, julio de 2012

MEMORIA DEL NACIMIENTO DE ALSFAL:
ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA SISTÉMICO FUNCIONAL DE AMERICA LATINA.

Ana Hansen
Universidad Nacional de Cuyo

ISFLA, Internacional Systemic Functional Linguistics Association, eligió Mendoza, Argentina, para la realización de la Primera conferencia regional latinoamericana de Lingüística sistémico funcional en abril del año 2004, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. La importancia del evento merece destacarse porque allí nació el germen de lo que sería ALSFAL un año más tarde. La rama latinoamericana no estaba representada en ISFLA. Se imponía la incorporación de este importante sector del mundo, de México al sur, a la asociación internacional.

Los congresos internacionales se realizan cada año en distintos continentes y una vez cada cinco años en Australia, sede madre de la LSF.

La reunión del 8, 9 y 10 de abril del 2004 no podía llamarse “congreso” por no existir la asociación latinoamericana en ese entonces. También se denominó “regional” y no “internacional,” por la misma razón. No se podía realizar un congreso internacional de una asociación que no existía. De allí la importancia de dar a luz la asociación correspondiente.

Los objetivos de la conferencia regional fueron:

- 1- Convocar a lingüistas latinoamericanos con una perspectiva SF para que desde la educación y la investigación, se conozcan, interactúen, se agrupen y enriquezcan en el intercambio de experiencias, inquietudes y dificultades.
- 2- Dar mayor difusión a la aplicación del modelo SF a la enseñanza de lenguas maternas y extranjeras.
- 3- Fomentar proyectos conjuntos para llevar adelante el compromiso con la educación a través de la enseñanza de lenguas.
- 4- Conformar una asociación regional latinoamericana.

Los objetivos se lograron ampliamente, la reunión superó las expectativas y se renovaron los entusiasmos, ininterrumpidos hasta el día de hoy.

La conferencia de Mendoza fue honrada con la participación de eximios lingüistas invitados como Jim Martin, Geoffrey Thompson, Peter Fries, Eija Ventola, Susan Hood, Peter White, Robin Fawcett, Leila Barbara, Cecilia Colombi, Alice Caffarel, Ana Montemayor, Guiomar Ciapuscio, Liliana Cubo de Severino, Victor Castel y otros, que ofrecieron cursos pre y post conferencia, conferencias plenarias y talleres. Hubo más de 100 ponencias y 200 asistentes de países como Brasil, Colombia, Méjico, Chile y Argentina, de América Latina y también de Francia, Australia, Reino Unido, Portugal, EEUU, Austria, Italia y España.

La conferencia tuvo numerosos apoyos locales, nacionales e internacionales, que no se detallan aquí a riesgo de ser ingratos por alguna omisión.

El hilo conductor de los diferentes enfoques fue la LSF, la educación y las formas de crear significado a través de la lengua para producir cambios en la sociedad en beneficio de todos.

Finalmente, ante una gran afluencia de público y en el marco de la Conferencia regional latinoamericana, se formó la primera **Comisión constituyente** el 15 de abril del año 2004. Se redactó el acta correspondiente destacando la necesidad de crear una asociación para nuclear a los lingüistas de la región que trabajan en la teoría SF.

La Comisión constituyente tuvo como funciones principales:

- Redactar e implementar la votación de la Constitución,
- redactar el reglamento estableciendo un organigrama y funciones de las autoridades,
- concretar y coordinar la realización de la próxima conferencia,
- difundir la creación de la ALSFAL,
- convocar nuevos asociados
- llamar a votación antes de los nueve meses para la conformación de la comisión de autoridades y aceptación de los estatutos.

La Comisión constituyente llamó a votación el 31 de marzo de 2005 en la que se aprobó la Constitución y se validó la comisión convocante integrada por los siguientes socios fundadores: Leila Barbara (Universidad Pontificia de San Pablo, Brasil), Ingrid Westhoff (Universidad Católica de Concepción, Chile), Gillian Moss (Universidad del Norte, Colombia), Estela Moyano (Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina),

Griselda Bombelli (Universidad Nacional de Córdoba) y Ana Hansen (Universidad Nacional de Cuyo, Argentina).

En la Constitución se establecen los deberes del Comité ejecutivo ya mencionados; que los cargos no serán rentados y se renovarán cada dos años; que se hará una reunión abierta de ALSFAL por año; que no se cobrará cuota societaria y que toda modificación de la Constitución deberá ser aprobada por la mitad más uno de los miembros de la asociación. Todas las comunicaciones a los asociados se harían por correo electrónico.

En junio del 2006 se eligió, por votación electrónica, y según la Constitución, el primer Comité ejecutivo que estuvo conformado de la siguiente forma:

- Presidente: Estela Moyano
- Vice-presidente: Gillian Moss
- Secretaria: Ingrid Westhoff
- Redactores: Griselda Bombelli y Ana Hansen
- Coordinadores de web: Leila Barbara y Tony Berber Sardinha

Los objetivos propuestos en la Constitución y aceptados por votación rigen aún hoy y se proponen, sucintamente:

- Establecer lazos entre las actividades SF de Latinoamérica por medio de encuentros y a través de un sitio web de la asociación.
- Promover, en Latinoamérica, el desarrollo técnico y aplicado de la LSF en español, portugués, lenguas amerindias y extranjeras.
- Apoyar proyectos que promuevan el conocimiento de la LSF en la enseñanza y otras ciencias.
- Estrechar contactos profesionales con otras asociaciones internacionales de LSF que compartan intereses similares.

Nació así ALSFAL, sin ayuda financiera, y con miembros colaboradores ad-honorem. El primer Comité ejecutivo inició la redacción del boletín de la asociación en los tres idiomas oficiales, se creó una página web, se colaboró en la coordinación de las reuniones regionales anuales y de múltiples cursos y encuentros, se realizaron campañas de asociación de nuevos miembros, se intentó establecer comunicación fluida entre los socios, además de varias otras actividades.

Las presidentas subsiguientes del Comité ejecutivo fueron Leila Barbara de Brasil y Elsa Ghío, de Argentina, aún en funciones.

En el año 2006, por decisión de la ISFLA, se eligió a Sao Paulo, Brasil, para el 33º Congreso Internacional de LSF. Un orgullo para Latinoamérica, que ya tenía su asociación legitimada. Nuevamente, la región se ha visto complacida ante la elección de Mendoza como sede del 41 Congreso Internacional de ISFLA en el año 2014.

Los congresos regionales que se han realizado anualmente, después de Mendoza, Argentina, en 2004, fueron:

2005: II Conferencia Latinoamericana de Lingüística Sistemico Funcional- Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción. (Chile)

2006: 33 ISFL Congreso Internacional de Lingüística Sistemico Funcional- Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo (Brasil)

2007: III Conferencia Latinoamericana de Lingüística Sistemico Funcional- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)

2008: IV Conferencia Latinoamericana de Lingüística Sistemico Funcional- Universidad Federal de Santa Catarina. Florianópolis (Brasil)

2009: V Conferencia Latinoamericana de Lingüística Sistemico Funcional- Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina).

2010: VI Conferencia Latinoamericana de Lingüística Sistemico Funcional- Universidad del Estado de Ceará- Fortaleza (Brasil)

La actividad ha sido incesante e intensa desde la creación de ALSFAL. Se han dictado cursos de distinto tipo por los más destacados lingüistas de la LSF de distintas nacionalidades y en diferentes países latinoamericanos. Se han creado equipos de trabajo nacionales e internacionales que interactúan permanentemente. Los vínculos se siguen estrechando a través de las reuniones locales, regionales, e internacionales y de las becas de ISFLA. Se ha aumentado además el número de cátedras que adscriben a la LSF en las distintas universidades y establecimientos educativos de los países de la región. Se están desarrollando trabajos que vinculan universidades con escuelas en torno de la educación lingüística promovida por la LSF. Un buen número de tesis de postgrado han versado sobre temas de la LSF, que incluyen trabajos de aplicación pero también desarrollo sobre la descripción del español y el portugués. Todo indica que los objetivos primeros se están logrando. No dudamos que la intensa actividad continuará, el entusiasmo de los SF latinoamericanos es imbatible. Los esfuerzos iniciales rindieron sus frutos. Valió la pena aunque todavía hay mucho por hacer.

[volver](#)

CONFERENCIAS PLENARIAS

CONFERENCIAS PLENARIAS

1.

Geoff Thompson, University of Liverpool, UK

Coherence, conjunction and registerial variation

Abstract

Coherence is one of the seven “standards of textuality” that allow a stretch of language to function successfully as a text (de Beaugrande & Dressler 1981) – and, it could be argued, it is particularly important because it is the most salient for language users. A key aspect of coherence is the relationship between propositions in the text: the addressee should be in a position to perceive at least potential connections between each pair of propositions as the discourse unfolds. The main means by which this connectivity is achieved is the linguistic resource of conjunction, a broad phenomenon which covers all forms of relations between propositions.

In this presentation, I will report on an ongoing investigation into the patterns of conjunctive relations that are found between clauses in a registerially varied corpus. I draw on a basic insight from the clause-relational approach expounded in e.g. Hoey & Winter (1986), that in the normal case every clause in a text perceived as coherent stands in a semantic relation to at least one other clause or group of clauses around it. Drawing on the systemic account offered by Martin (1992), complemented by insights from pragmatic studies such as Sweetser (1990), I will outline a more fully elaborated version of a model of conjunction first proposed in Thompson (2005), which identifies three major types of conjunctive resources related to the three metafunctions identified in Systemic Functional Linguistics (e.g. Halliday 1994). The relations may hold between clauses or clause complexes (sentences), and may or may not be explicitly signalled by linguistic markers (conjunctions, conjuncts, etc.).

Halliday (1994: 338) argues that different registers of English deploy the resources of conjunction in different ways, both in type and in the extent to which connections are explicitly signalled. I aim to verify this claim empirically and to investigate precisely the kinds of variation that occur. I therefore present the results of an analysis of a number of sub-corpora which have been chosen to illustrate maximal potential for variation. These comprise casual conversation, personal blogs, political speeches, company reports, research articles and romantic fiction. I will explore the overall patterns of variation across the registers and describe some of the key features which characterise individual registers in terms of their deployment of conjunction.

References

- de Beaugrande, Robert & Wolfgang U. Dressler. 1981. *Introduction to text linguistics*. London: Longman.
- Halliday, M. A. K. 1994. *Introduction to Functional Grammar* (2nd edn.). London: Arnold.
- Hoey, Michael & Eugene Winter. 1986. Clause relations and the writer's communicative task. In Barbara Couture (ed.), *Functional Approaches to Writing: Research Perspectives*, pp. 120-41, Norwood, N.J.: Ablex.
- Martin, J. R. 1992. *English text: System and structure*. Amsterdam: John Benjamins.
- Sweetser, Eve. 1990. *From etymology to pragmatics: Metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thompson, Geoff. 2005. But me some buts: A multi-dimensional view of conjunction. *Text* 25(6). 763-791.

.....

2.

Annabelle Lukin

Language in context, language in society: text in the service of “symbolic control”

In a recent theoretical retrospective, Halliday concludes his account of the ‘working assumptions...that emerged as I struggled with particular problems’ in the following way:

‘the all-round thickening of language, its multi-dimensional “architecture”, reflects the multidimensional nature of human experience and interpersonal relationships. If the processes whereby we interact with the ecosocial environment are now so exceedingly complex, then any system which transforms these processes into meaning – which *semiotizes* them – is bound to evolve analogous degrees and kinds of complexity. Language is as it is because of what it has evolved to do’ (Halliday, 2003: 17).

In Halliday’s model, each of the dimensions of the theory is necessary to explain how language can develop from a simple semiotic system into the complex, dynamic multifaceted semiotic system which characterises human language post-infancy. Halliday’s model is a system of four strata, interfacing with the human bodily environment at one end, and with the complex human eco-social environment at the other - see Figure 1.

It is well known that Martin argues for a stratified model of context (Martin, 1985, 1992, 1993, 1999, 2009), in which “genre represents the system of staged goal-oriented social processes through which social subjects in a given culture live their lives” (Martin, 2009: 160). See Figure 2. The implication of his argument is that Halliday’s fails to adequately describe the language-in-social-context relations.

Since ‘linguistic theory is no substitute for descriptive insights’ (Halliday, 2003 [1964]: 39), and in the interest of making explicit how these models vary (as urged by Martin in his 2011 Lisbon plenary), I will take an instance of TV news reporting of the invasion of Iraq, and analyse it 1. with respect to both the genre model, and 2. with respect to Halliday’s language-in-context model, i.e. as the realization of a context of situation, which itself instantiates complex social dynamics in which news agents/agencies are part of the ‘field of symbolic control’ (Bernstein, 1990, Lukin, 2010). Using the vector of tenor, I will argue that despite the difficulties in operationalizing Halliday’s parameters of context, field, tenor and mode remain integral to the SFL project of ‘establish[ing] the continuity between a text and its sociosemiotic environment’ (2002 [1977]: 58.

Figure 1 Language in relation to its bodily and eco-social environment (Halliday, 2003)

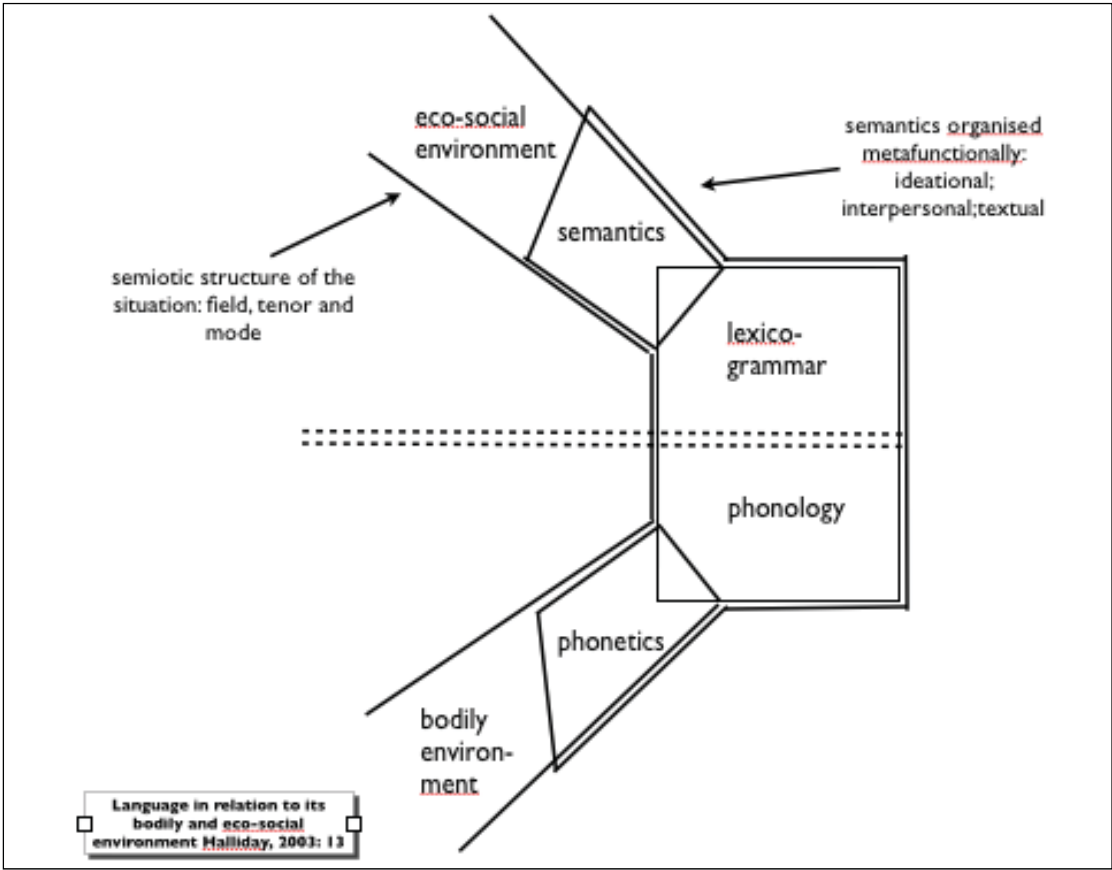
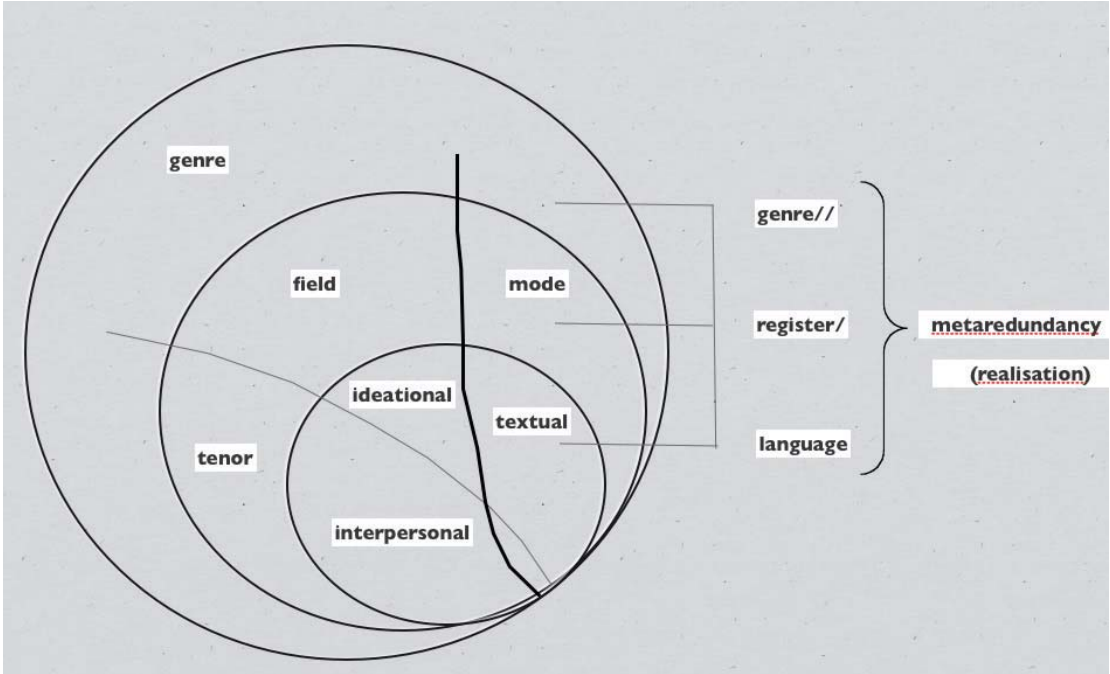


Figure 2: Martin's stratified context model



3.

Christopher Taylor (University of Trieste – Italy)

Film Language and Audio Description: two genres in one.

Abstract

This paper will firstly investigate to what extent film language can still be considered a distinct linguistic genre. Going back to the first 'talkies', and the rather theatrical use of language that was then used, as cinema was still seeking its place as a genre distinct from stage productions, and comparing this with today's highly realistic film and television dramas, it can be seen that scriptwriters, actors and directors have all contributed to creating a much more convincing representation of reality. However, studies continue to show that the discrepancies that exist between 'filmese' and genuine, spontaneous conversation, however much the gap narrows, can still justify the singling out of film language as a genre (Taylor 1999, Pavesi 2005, Quaglio 2009, Forchini 2010).

The paper will then turn to Audio Description (AD), the verbal illustration of what appears on screen between sections of film dialogue, and which is designed to provide the necessary information to blind or sight-impaired audiences in order to ensure that they can access an audiovisual product in its entirety. The resulting AD scripts reveal specific characteristics that certainly warrant their being awarded the status of distinct genre. Comparisons between audiodescriptions and comparable genres such as short stories have highlighted these features which include theme progressions, approaches to appraisal, cohesion and coherence devices and process types.

Thus an audiodescribed film or television programme can be seen as a hybrid consisting of two language genres working together to create a single product for a specific audience. These texts will be analysed through collaboration with associations of blind people, by adopting SFL techniques and examining the results from eye-tracking technology. It will be seen how this symbiosis can produce admirable results but also, given the peculiar characteristics of the two genres involved, what pitfalls can stand in the way of best practices.

From a more practical point of view, mention will be made of planned international projects designed to produce standardised approaches to audiodescribed products across languages and cultures, and the promotion of the teaching of AD in higher education institution.

.....

4.

Len Unsworth

Describing image-language interaction as a resource for enhancing students' comprehension and creation of multimodal narratives

Abstract

New school curricula for the contemporary multimedia age are requiring students to interpret and compose 'an increasingly broad repertoire of spoken, written and multimodal texts' (Commonwealth of Australia, 2009, p. 5). This raises the issue of what kind of knowledge about language (KAL) articulated with knowledge about the meaning-making resources of images and image-language interaction is 'good enough' to enable teachers and students to achieve such outcomes (Macken-Horarik, Love & Unsworth 2011). From such a perspective this session explores relationships among the visual and verbal construction of the interpersonal and evaluative dimensions of narrative, including point of view and reader/viewer positioning in relation to the representation of the interior and exterior worlds of characters. It draws on systemic functional

linguistics (SFL) related research on image-language interaction (Painter and Martin in press), student multimodal reading comprehension (Unsworth and Chan 2008; 2009) and multimodal composition using paper media (Macken-Horarik and Adoniou 2008) and digital multimedia (Burn and Durran 2006; Thomas 2008; O'Brien et. al. 2010). Analyses of literary picture books, illustrated narratives and animated film, are used to discuss approaches to formulating a pedagogically practical and theoretically coherent account of image-language interaction, from interpersonal and evaluative perspectives, that will enable teachers and students to optimize the development of their enjoyment, critical interpretation and authoring of multimodal narratives in paper and digital media.

References

- Commonwealth of Australia, (2009). *The shape of the Australian curriculum* (National Curriculum Board), ACT, Australia.
- Burn, A. and J. Durran (2006). Digital Anatomies: Analysis as Production in Media Education. Digital Generations: Children, Young People and New Media. D. Buckingham and R. Willett. Malwah, New Jersey, Erlbaum.
- Macken-Horarik, M. and M. Adoniou (2008). Genre and Register in Multiliteracies. The Handbook of Educational Linguistics. B. Spolsky and F. M. Hult. Malden, MA, USA, Blackwell Publishing: 367-382.
- Macken-Horarik, M., K. Love & L. Unsworth (2011). "A grammatics 'good enough' for school English in the 21st century: Four challenges in realizing the potential." Australian Journal of Language and Literacy **34**(1): 9-23.
- O'Brien, A., Unsworth, L., Chandler, P., & Thomas, A. (2010, Dec). *Multimodal construction of point/s of view in student's digital 3-D animated narrative compositions*. Paper presented at the Fifth International Conference on Multimodality (5ICOM), Sydney, Australia.
- Painter, C. and J. R. Martin (in press). "Intermodal complementarity: modelling affordances across image and verbiage in children's picture books." Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies (Special Issue on Multimodality).
- Thomas, A. (2008). Machinima: Composing 3D multimedia narratives. New Literacies and the English Curriculum: Multimodal Perspectives. L. Unsworth. London, Continuum.
- Unsworth, L. and E. Chan (2008). "Assessing integrative reading of images and text in group reading comprehension tests." Curriculum Perspectives **28**(3): 71-76.
- Unsworth, L. and E. Chan (2009). "Bridging multimodal literacies and national assessment programs in literacy." Australian Journal of Language and Literacy **32**(3): 245-257.

.....

[volver](#)

MESAS REDONDAS

MESAS REDONDAS

Mesa 1.

CUESTIONES DE GRAMÁTICA SISTÉMICO-FUNCIONAL

PARTICIPANTES:

Daniel Fernández (Coordinador- Argentina) –

Geoff Thompson (Reino Unido) –

Orlando Vian Jr. (Brasil)

1.1.

Gramática y gramaticología. De las categorías funcionales y de la funcionalidad de ciertas categorías.

Daniel Fernández Universidad Nacional del Litoral - Argentina) –

fernandezdj@arnet.com.ar

Resumen

En esta presentación me referiré a la relación que existe entre los siguientes conceptos clave: gramática, gramaticología (*grammatics*), gramática del significado, categoría, forma, función, análisis e interpretación. El propósito es reflexionar sobre el proceso de desestructuración y reelaboración de algunas de estas nociones, desambiguar y funcionalizar la noción de gramática, y problematizar la funcionalidad de algunas categorías utilizadas en el análisis/interpretación de cláusulas, entendidas como cápsulas de potencial semántico. Dedicaré parte de la presentación a analizar la importancia de los conceptos clave abordados en la construcción de gramáticas pedagógicas y propondré un marco procedimental para el desarrollo del lenguaje en el contexto de formación de profesores de lenguas extranjeras con el propósito de demostrar que la pseudodicotomía ‘enseñar lengua versus enseñar gramática’ es una representación instalada en el campo disciplinar de la Lingüística Aplicada y no de la Lingüística.

.....

1.2.

Coherence, conjunction and registerial variation

Geoff Thompson, University of Liverpool, UK

geoff9@liverpool.ac.uk

Abstract

Coherence is one of the seven “standards of textuality” that allow a stretch of language to function successfully as a text (de Beaugrande & Dressler 1981) – and, it could be argued, it is particularly important because it is the most salient for language users. A key aspect of coherence is the relationship between propositions in the text: the addressee should be in a position to perceive at least potential connections between each pair of propositions as the discourse unfolds. The main means by which this connectivity is achieved is the linguistic resource of conjunction, a broad phenomenon which covers all forms of relations between propositions.

In this presentation, I will report on an ongoing investigation into the patterns of conjunctive relations that are found between clauses in a registerially varied corpus. I draw on a basic insight from the clause-relational approach expounded in e.g. Hoey & Winter (1986), that in the normal case every clause in a text perceived

as coherent stands in a semantic relation to at least one other clause or group of clauses around it. Drawing on the systemic account offered by Martin (1992), complemented by insights from pragmatic studies such as Sweetser (1990), I will outline a more fully elaborated version of a model of conjunction first proposed in Thompson (2005), which identifies three major types of conjunctive resources related to the three metafunctions identified in Systemic Functional Linguistics (e.g. Halliday 1994). The relations may hold between clauses or clause complexes (sentences), and may or may not be explicitly signalled by linguistic markers (conjunctions, conjuncts, etc.).

Halliday (1994: 338) argues that different registers of English deploy the resources of conjunction in different ways, both in type and in the extent to which connections are explicitly signalled. I aim to verify this claim empirically and to investigate precisely the kinds of variation that occur. I therefore present the results of an analysis of a number of sub-corpora which have been chosen to illustrate maximal potential for variation. These comprise casual conversation, personal blogs, political speeches, company reports, research articles and romantic fiction. I will explore the overall patterns of variation across the registers and describe some of the key features which characterise individual registers in terms of their deployment of conjunction.

References

- de Beaugrande, Robert & Wolfgang U. Dressler. 1981. *Introduction to text linguistics*. London: Longman.
- Halliday, M. A. K. 1994. *Introduction to Functional Grammar* (2nd edn.). London: Arnold.
- Hoey, Michael & Eugene Winter. 1986. Clause relations and the writer's communicative task. In Barbara Couture (ed.), *Functional Approaches to Writing: Research Perspectives*, pp. 120-41, Norwood, N.J.: Ablex.
- Martin, J. R. 1992. *English text: System and structure*. Amsterdam: John Benjamins.
- Sweetser, Eve. 1990. *From etymology to pragmatics: Metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thompson, Geoff. 2005. But me some butts: A multi-dimensional view of conjunction. *Text* 25(6). 763-791.

.....

1.3.

A léxico-gramática do adjetivo em português e a questão da avaliação

Orlando Vian Jr. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

orlandovianjr@gmail.com

Resumo

A gradação, um dos três sistemas que compõem o Sistema de Avaliabilidade (Martin e White, 2005), está relacionada aos recursos léxico-gramaticais utilizados pelos produtores textuais para expressar e, por conseguinte, ajustar o grau, ou 'volume', da intensidade das avaliações de julgamento, afeto e apreciação existentes no Sistema de Atitude à disposição dos usuários e o 'volume' da intensidade dos recursos de posicionamento intersubjetivo disponíveis no Sistema de Engajamento (Martin, 1997; Martin; Rose, 2003; Martin e White, 2005).

Nosso objetivo é discutir os mecanismos do sistema, elaborado para a língua inglesa, e as diferenças tipológicas em sua aplicação à língua portuguesa. Nosso foco será nos adjetivos, uma vez que, em português, podem trazer em sua estrutura marcas de avaliação por meio de diferentes afixos.

A partir da comparação entre os aspectos propostos por Halliday (1994), pretendemos levantar aspectos do uso de adjetivos em língua inglesa e em língua portuguesa a partir dos mecanismos de gradação disponíveis em ambas as línguas, contribuindo assim para outros estudos no escopo do Sistema de Avaliabilidade.

MESA 2. LINGÜÍSTICA EDUCACIONAL y ALFABETISMO

PARTICIPANTES:

Gillian Moss (coordinadora- Colombia)

Annabelle Lukin (Australia).

Fabián Mónaco (Argentina) –

Lucía Natale (Argentina)

Resumen general

En esta mesa redonda, consideramos aplicaciones educativas de la lingüística sistémico-funcional desde el punto de vista de la educación secundaria y universitaria. Presentamos cuatro perspectivas, a saber, el diseño curricular, la mediación de contenidos científicos, la aplicación del análisis lingüístico al alfabetismo académico y la enseñanza de la lingüística sistémico-funcional en un programa de licenciatura. Empezando con el nivel de secundaria, Fabián Mónaco presenta fundamentos teóricos y metodológicos para el diseño curricular del área de lengua, literatura y comunicación del futuro colegio nacional de la Universidad Nacional del Litoral, enfatizando en la integración del enfoque sistémico-funcional para la enseñanza del lenguaje con el enfoque sociocultural de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Gillian Moss compara rasgos discursivos de un texto de Ciencias Sociales para octavo grado editado en 2010 con uno de 1999, analizando capítulos que tratan el mismo tema - la Revolución Industrial; esto con el propósito de indagar de qué manera la incorporación de aspectos de los estándares de competencias en ciencias publicados por el Ministerio de Educación Nacional colombiano se ve reflejada en el discurso de los textos. Pasando a la educación superior, Lucía Natale examina las anotaciones que un grupo de profesores universitarios hace en los márgenes de los escritos de los estudiantes con el fin de vincularlas con la posición que los mismos docentes asumen sobre la enseñanza de la escritura académica. Annabelle Lukin muestra la integración de conceptos pedagógicos de Vygotsky con la enseñanza explícita de la gramática y el uso de la tecnología educativa para la enseñanza y evaluación de conceptos fundamentales de la gramática sistémico-funcional en el contexto del análisis textual, sobre todo la reflexión acerca de las relaciones entre gramática, significado y texto.

Esta mesa será bilingüe. Mónaco, Moss y Natale presentarán en español, Lukin en inglés. Se recibirán preguntas y comentarios en ambas lenguas.

Resúmenes individuales

2.1.

Avance sobre los fundamentos teóricos y metodológicos para el diseño curricular del área de lengua, literatura y comunicación del futuro colegio nacional de la UNL.

Fabián R. Mónaco - Universidad Nacional del Litoral- (Argentina)

monaco.fabian@gmail.com

Esta presentación aborda los fundamentos teóricos y metodológicos adoptados para el diseño curricular del área de lengua, literatura y comunicación del proyecto para la creación de un colegio nacional de la UNL. El proyecto está en desarrollo y se encuentra en la etapa de diseño de la organización del currículum. Esto motivó una serie de preguntas a la hora de pensar en los contenidos del área, tales como: ¿qué enfoque lingüístico sería el más adecuado?, ¿qué concepto de enseñanza y de currículum resultarían acordes con el enfoque lingüístico adoptado?, entre otras.

Adoptamos una perspectiva funcionalista (Halliday, 1978, Halliday, & Matthiessen, 2004; Martin, Christie, 1999) ya que consideramos que aprender “lengua” es aprender a significar y esto implica trabajar sobre los recursos de la lengua como sistema. Una perspectiva funcionalista en la enseñanza implica que el alumno

pueda afianzar sus competencias en el manejo de los géneros y registros propios del español estándar en la variedad nativa (Menéndez, 2008).

La enseñanza es considerada como un proceso en el que el docente es organizador y facilitador de los aprendizajes mediante la creación de zonas de desarrollo (Vygotsky, 1932) y andamiajes adecuados favoreciendo la construcción del conocimiento (Bruner, 1979). También recuperamos algunas nociones fundamentales de los psicólogos rusos A. Luria (1979, 2000) y A. Leontiev (2004), tales como la noción de desarrollo y sobre todo, el papel del lenguaje en la organización de la consciencia.

Palabras clave:

Lengua, enseñanza, cultura, desarrollo, construcción del significado, comunicación.

Referencias:

Christie, F. (Comp.) (1999) *Pedagogy and the Shaping of consciousness*. London, Continuum.
 Halliday (1978) *El lenguaje como semiótica social*. México, FCE.
 Halliday, M. & Matthiessen, C. (2004) *An Introduction to functional Grammar*. Third Edition, London, Arnold.
 Luria, A. (1979) *El papel del lenguaje en el desarrollo de la conciencia*. Buenos Aires, Ed. Cartago.
 Luria, A. (2000) *Conciencia y lenguaje*. Madrid, Visor. Primera edición en español, 1995.
 Leontiev, A. et al. (2004) *Psicología y pedagogía*. Madrid, Akal.
 Martin, J.R. 1999. "Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy", en Christie, F. (ed). *Pedagogy and the shaping of consciousness*. London, Continuum.
 Menéndez, S. (2008) *La perspectiva funcional y el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua materna*. Ponencia presentada en el Coloquio de Lingüística Sistemico-funcional en el marco del XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística, Santa fe, abril de 2008.
 Vigotsky, L. (1995) "Pensamiento y lenguaje", en *Obras Escogidas*, T. II, Madrid, Visor.
 Vigotsky, L. (1995) "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". En *Obras Escogidas*, T. III, Madrid, Visor.

.....

2.2.

La metáfora gramatical en los textos de Ciencias Sociales: su relación con la formación ciudadana

Gillian Moss - Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia

mgilmoss@yahoo.com.ar

En 2005, el Ministerio de Educación Nacional colombiano publicó los estándares de competencias en ciencias para la educación básica y media (MEN, 2005) que establecen estándares alrededor de tres ejes: la aproximación al conocimiento como científico(a), el manejo de conocimientos propios de las ciencias y el desarrollo de compromisos personales y sociales. Esta ponencia presenta resultados parciales de un proyecto de investigación cuyo objetivo principal es comparar y contrastar la construcción ideológica de la realidad histórica, el perfil de ciudadano que propicia dicha construcción y los rasgos discursivos que facilitan o dificultan la comprensión de los contenidos y que propician o no el cuestionamiento de los mismos, en dos textos escolares de Ciencias Sociales publicados en 1999 y 2010 respectivamente. Uno de los propósitos del estudio es indagar de qué manera se ven reflejados los estándares en el discurso de los textos. Los rasgos discursivos analizados para este propósito son la metáfora gramatical, la transitividad y ergatividad, las unidades textuales y la coherencia; el análisis, en ambos casos, se aplicó al capítulo que trata el tema de la Revolución Industrial. En esta ponencia, presento resultados de los análisis de la metáfora gramatical (Halliday: 1994, 2004; Thompson: 2003, 2004) y reflexiones acerca de su relación con el eje de desarrollo de compromisos personales y sociales establecido en el documento de los estándares.

Palabras clave: textos escolares, metáfora gramatical, estándares

Referencias

- Halliday, M. A. K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. 2nd edition. London: Arnold
- Halliday, M. A. K. 2004. *The Language of Science* (Collected works of M. A. K. Halliday, 4.) Ed. By J. Webster. London: Continuum
- MEN. 2005. *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional
- Thompson, G. 2003. The elided participant: Presenting an uncommonsense view of the researcher's role. In A. M. Simon-Vandenberg, M. Taverniers and L. Ravelli (eds.) *Grammatical metaphor. Views from systemic functional linguistics*. Amsterdam: John Benjamins. 257-278
- Thompson, G. 2004. *Introducing functional grammar*. 2nd edition. London: Arnold

.....

2.3.

Las devoluciones escritas de los profesores universitarios como una forma de enseñanza de la escritura académica: análisis de un corpus.

Lucía Natale - Universidad Nacional de General Sarmiento -Argentina

lnatale@ungs.edu.ar

La enseñanza de la escritura es una de las preocupaciones centrales de las propuestas pedagógicas diseñadas en el marco de la Lingüística Sistémico Funcional. A diferencia de otros enfoques, en este marco se aboga por un tipo de enseñanza explícito y sistemático de cuestiones ligadas a la producción de ejemplares genéricos (Cope & Kalantzis, 1993; Martin, 1999). En este trabajo se entiende que esa explicitación puede tener lugar en distintas situaciones: en las explicaciones que los docentes brindan sobre los textos que los estudiantes deben producir y en los comentarios orales o escritos que realizan a modo de *feedback*, para retroalimentar el proceso de escritura, proveyendo de andamiajes (Bruner, 1983) que sirvan para mejorar las producciones. A partir de esta idea, se propone un análisis exploratorio de un corpus de devoluciones escritas por profesores universitarios que dictan clases en materias avanzadas de distintas carreras de grado. Se considerarán dos aspectos: el campo y el modo (Halliday, 1978; Matthiessen, 2006, 2009) de tales devoluciones. Por otro lado, se intentará establecer relaciones entre los comentarios y marcas que constituyen las devoluciones escritas y la posición que los docentes asumen en su discurso en torno a la enseñanza de la escritura en el nivel superior.

Palabras clave: enseñanza de la escritura, devoluciones escritas, campo, modo.

Referencias

- Bruner, J. ([1983] 1995). *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona, Paidós.
- Cope, B. & Kalantzis, M. 1993. *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London, The Falmer Press.
- Halliday, M.A. K. ([1978] 1982). *El lenguaje como semiótica social*. México, F.C.E.
- Martin, J.R. 1999. "Mentoring semogenesis: "genre-based" literacy pedagogy", en Christie, F. (ed). *Pedagogy and the shaping of consciousness. Linguistic and social processes*. London, Continuum.
- Matthiessen, C. 2006. "The multimodal page: a systemic functional exploration", en Royce, T. & Bowcher, W. (Eds.), *New directions in multimodal discourse analysis*. Hillsdale, N.J., Erlbaum.
- Matthiessen C. 2009. "Multisemiotic and context-based register typology: registerial variation in the complementarity of semiotic systems", en Ventola, E. & Moya Guijarro (Eds.), *The world told and the world shown Multisemiotic issues*. London & New York, Palgrave Macmillan.

.....

2.4.

Educational linguistics and reflection literacy

Annabelle Lukin -Centre for Language in Social Life, Macquarie University

annabelle.lukin@mq.edu.au

Systemic linguistics has been a widely applied linguistic theory and description to all levels of education. Much of the inspiration has been drawn from Martin's and others work in the area of genre theory and pedagogy (see Martin 1992 for a summary of the development of this work). In this paper, I will explore another line of research (e.g. Williams, 1998, 1999, 2000, 2004, 2005), which has drawn directly on the work of Vygotsky and Bernstein to explore the pedagogic potential of "grammatics" (Halliday, 2002 [1996]384-6) for primary school children. Williams identifies three central elements of Vygotsky's theory: the "relations between language use and social activity, the structuring of attention to grammatical features through metalanguage, and the evolution of conceptual understanding through interaction involving more complex discourse about language" (2005: 287). Williams' research, with Joan Rothery and primary teacher, Ruth French, shows Halliday's systemic functional grammar is not only accessible to primary school children, but that it materially changes what they know about and can do with language. His recent study (Williams and Seror, 2007) of the knowledge about grammar of Canadian students entering a postgraduate teaching degree suggests there is much to be done in reconstruing the meaning/value of grammar teaching and learning in education systems. I will briefly illustrate how this research has influenced my own teaching of linguistics (principally, a second year undergraduate course called "Grammar and Meaning"), including how I have used a simple Learning Management System to provide additional tools for learning about the grammar, and learning to think and write about relations between grammar, meaning and text. I argue that this pedagogic approach has as its aim the development of what Hasan has called "reflection literacy" (Hasan, 1996).

Key words: grammatics , Vygotsky, reflection literacy

Lingüística educacional y la alfabetización de la reflexión

La lingüística sistémica funcional ha sido una teoría y descripción lingüística aplicada extensamente en todos los niveles de la educación. El trabajo de Martin y otros investigadores ha sido fuente de inspiración para la aplicación de la teoría y pedagogía de género ('genre', ver Martin 1992 para un resumen del desarrollo de este trabajo). En esta ponencia, exploraré otra línea de investigación (por ejemplo, Williams, 1998, 1999, 2000, 2004, 2005), que se ha inspirado directamente en las teorías de Vygotsky y Bernstein para explorar las posibilidades pedagógicas del estudio de la gramática ("grammatics", Halliday, 2002 [1996]384-6) en los niños de la escuela primaria. Williams identifica tres elementos centrales de la teoría de Vygotsky: las "relaciones entre el uso del lenguaje y la actividad social, la estructuración de atención a los rasgos gramaticales a través de la interacción, y la evolución del conocimiento conceptual a través de la interacción con un discurso más complejo sobre el lenguaje" (2005: 287). La investigación de Williams, con Joan Rothery y una maestra de primaria, Ruth French, demuestra que la gramática sistémico-funcional de Halliday no solamente es accesible para los estudiantes de la escuela primaria, sino que también cambia, materialmente, lo que entienden y pueden hacer con el lenguaje. Su investigación reciente (Williams and Seror, 2007) del conocimiento sobre la gramática de estudiantes canadienses que comienzan un postgrado en educación sugiere que hay mucho que hacer para reconstruir el significado de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática en los sistemas de educación. Ilustraré la forma como esta investigación ha impactado en mi propia práctica de la enseñanza de la lingüística (principalmente, un curso de segundo año de la licenciatura, llamado "Grammar and Meaning"), incluyendo cómo he utilizado un "Sistema de Manejo de Aprendizaje" ("Learning Management System") sencillo para dar herramientas adicionales para aprender sobre la gramática, y para aprender cómo pensar y escribir sobre las relaciones entre la gramática, el significado y el texto. Propongo que esta orientación pedagógica tiene como objetivo el desarrollo de lo que Hasan llama la alfabetización de la reflexión (Hasan, 1996).

Palabras clave: **grammatics, Vygotsky, reflection literacy (alfabetización de la reflexión)**

References

- Halliday, M.A.K. 2002 [1996]. On grammar and grammatics. In J.Webster (ed) *On Grammar. The Collected Works of M.A.K. Halliday Vol 1*. London: Continuum.
- Hasan, R. 1996. Literacy, everyday talk, and society. In Hasan, R, and Williams, G, *Literacy in Society*. London and New York: Longmans.
- Martin, J.R. 1992. *English Text*. Amsterdam: John Benjamins.
- Williams, G. 1998. Children entering literate worlds: perspectives from the study of textual practices. In F. Christie and R. Mission (eds) *Literacy and Schooling*. London: Routledge.
- 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*. Singapore: SEAMEO.
- Williams, G. 2000. Children's literature, children and uses of language description. In Unsworth, L. *Researching Language in Schools and Communities: Functional Linguistic Perspectives*. London and Washington: Cassell.
- Williams, G. 2004. Ontogenesis and grammatics: functions of metalanguage in pedagogical discourse. In Williams, G and Lukin A (eds) *The Development of Language: functional perspectives on species and individuals*. London: Continuum.
- Williams, G. 2005. Grammaticals in Schools. In Hasan, R, Matthiessen, C, Webster, J.J. (eds) *Continuing Discourse on Language: A Functional Perspective*. London: Equinox.
- Williams, G. and Seror, G. 2007. Elementary Program Students' Knowledge about Language: Some Implications for Program Development. Paper at NCTE conference, 2007.

.....

MESA 3.

GÉNEROS Y REGISTROS

PARTICIPANTES:

Ma. Valentina Noblía (Coordinadora - UBA- Argentina)

Teresa Oteiza (Universidad Católica de Chile)

Laura Aurora Hernández (Universidad Autónoma de Tlaxcala-México) –

RESUMENES

3.1.

Reflexión en torno a las críticas de T. van Dijk sobre la noción de contexto en la LSF

Teresa Oteiza (Pontificia Universidad Católica de Chile)

En esta presentación se propone reflexionar en torno a las críticas que realiza Teun van Dijk (2008) a la noción de contexto y, por lo tanto, a las teorías de género y registro en el marco de la Lingüística Sistemática Funcional (LSF). Se desea establecer un diálogo y problematizar acerca de la afirmación de que la LSF no ofrece una teoría del contexto sino una teoría del lenguaje, dado que esta teoría respondería principalmente a un enfoque gramatical del texto o discurso que no se basa en una investigación social. Se considera pertinente reflexionar sobre la concepción del contexto de la LSF en cuanto modelo estratificado, abstracto y dinámico de significados de un contexto social que no opera como un nivel fuera del lenguaje (Halliday 1978; Halliday y Matthiessen 2004; Martin & Rose 2008). Parece pertinente volver a revisar los principios y concepciones del lenguaje de Firth (1968) y de Malinowski (1935) en tanto sus visiones pioneras, lejos de responder a perspectivas positivistas que reducirían el significado a lo 'objetivo' y 'observable' como

sostiene van Dijk, nos informan de una postura del lenguaje que pone de relieve la actividad social que se manifiesta en esferas de interacción determinadas. De este modo, la teoría de género y registro considera al lenguaje 'incrustado' o realizado por un contexto social, o como sostiene Fairclough, el lenguaje es concebido como constitutivo y constituido por realidades sociales y políticas (2003). Finalmente, se plantea que tanto la concepción de contexto de van Dijk (2008, 2009) como las de la LSF coinciden en enfatizar el carácter dinámico de sus teorías y la necesidad de desarrollarlas desde la experiencia analítica en nuevos contextos de prácticas sociales, tarea que está en pleno proceso en el ámbito latinoamericano.

Referencias

- Fairclough, N. 2003. *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. London/ NewYork: Routledge.
- Firth, J.R. 1968. *Selected Papers of J.R. Firth, 1952-1959*. Bloomington& London: Indiana University Press.
- Halliday, M.A.K. 1978. *Language as a social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. y C. Matthiessen. 2004. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold. Tercera edición.
- Malinowski, B. 1935. *Coral gardens and their magic: a study of the methods of tiling the soil and of agricultural rites in the Trobriand Islands. Vol. 2*. New York: American Book Company
- Martin, J. R. & D. Rose. 2008. *Genre Relations: mapping culture*. London: Equinox.
- van Dijk, T. 2008. *Discourse and Context. A Sociocognitive Approach*. London: Cambridge.
- van Dijk, T. 2009. *Discurso y Poder*. Barcelona: Editorial Gedisa.

.....

3.2.

Etapas funcionales y posicionamiento personal en el Ensayo Filosófico profesional

Laura Aurora Hernández Ramírez (Universidad Autónoma de Tlaxcala – México) -

El ensayo, en voz de los docentes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (México), es el género más utilizado por ellos en la evaluación. Sin embargo, ha sido notorio que entre disciplinas y aun entre miembros de una misma disciplina, los criterios acerca de las características formales de los mismos no coinciden. Tras un exhaustivo trabajo de investigación se ha determinado que en Lenguas Modernas, por ejemplo, el ensayo escolar tiende a ser un género factual y no de argumentación como típicamente podría pensarse (Castro, Hernández, Sánchez, 2010). Por ello, en esta Facultad se ha conformado una línea de investigación cuyo objetivo es la caracterización de los géneros escritos más recurrentes en la evaluación de las diferentes disciplinas que en ella se agrupan (Lenguas Modernas, Historia, Filosofía, Literatura y Antropología).

En este tenor, a partir de una muestra de ensayos propuestos por los especialistas de la comunidad, en esta intervención expondré las características de las etapas funcionales de una de las modalidades profesionales del ensayo en la Filosofía: el ensayo de contraargumentación. Asimismo, analizaré el uso del posicionamiento personal como uno de los rasgos lexicogramaticales más sobresalientes que parecen diferenciarlo de otras modalidades en el área de las humanidades, y cómo es su dinámica funcional a través de las diferentes etapas funcionales definidas por el género.

Estamos convencidos de que el conocimiento profundo de este, desde la teoría del Género y Registro, nos da una herramienta muy inapreciable para trazar rutas pedagógicas más certeras en la enseñanza de la *literacidad* disciplinar.

Bibliografía

- Bolívar, A., Beke, R. y Shiro, M. (2010). "Marcas lingüísticas del posicionamiento en las *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI : Leer y escribir desde las disciplinas*. Chile : Ariel. Pp.95-125.
- Castro Carpio, Augusto. (2010). La filosofía en el ensayo moderno y contemporáneo: el ensayo filosófico. En http://ira.pucp.edu.pe/filosofia-peru/pdf/arti_filo_peru/acastro.pdf
Recuperado el 20 de octubre de 2010.
- Castro, Ma. C., Hernández, L.A y Sánchez, M. (2010). «El ensayo como Género académico. Una aproximación a las prácticas de escritura en la universidad pública mexicana». En Parodi, G. (Ed.) *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI : Leer y escribir desde las disciplinas*. Chile : Ariel. Pp.49-70.
- Eggin, Suzanne y J.R. Martin. 2000. "Géneros y registros del discurso", en Van Dijk, Teun A. (comp.). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa, pp. 335-371.
- Hyland, K. (2008). "Disciplinary voices. Interactions in research writing". En *Journal of English Text Construction* 1:1. John Benjamin Publishing Company. Pp.5-22.
- Martin, J.R. (2010). "Duelo: cómo nos alineamos". En *Discurso y Sociedad*. Vol. 4(1). Pp. 120- 150. Disponible: <http://www.dissoc.org/ediciones/v04n01/DS4%281%29Martin.pdf>
Recuperado: 1 de marzo de 2011.
- Martin J.R. y Rose, D. (2008). *Genre relations. Mapping culture*, London: Equinox.

.....

3.3.

Contextos complejos, distinciones difusas: las nociones de género y registro. El caso del chat

María Valentina Noblía – (Universidad de Buenos Aires – Argentina)

Los conceptos de género y registro son centrales para la definición del texto en la medida en que permiten explicar la relación entre texto y contexto. Hay dentro de la teoría sistémica diferentes posiciones acerca de la relación entre ambos: desde quienes conciben al género como parte del campo – o sea como una dimensión de acción social- inescindible del contexto de situación (Halliday, 2004), a otras posturas que definen claramente su correspondencia con distintas dimensiones del contexto: el registro al contexto de situación y el género al contexto de la cultura (Hasan, 1989, 1996; Martin y Rose, 2005). Más allá del debate teórico, la emergencia de nuevos géneros discursivos ha puesto una vez más en cuestión estos conceptos a la hora de explicar las características formales de los textos, en la medida en que además de reconfigurar viejos géneros en formas nuevas, su modo de codificación digital complejiza los modos de expresión, agregando a sus aspectos estructurales cuestiones multimodales. En otras palabras, los nuevos ámbitos de la actividad social resultan de, y a la vez producen, cambios culturales profundos que dan lugar a géneros que no pueden ser definidos exclusivamente por sus patrones de composición estructural o por sus propósitos. En el marco de este trabajo, nos proponemos reconsiderar el alcance de las nociones de registro y género en el chat, como uno de los géneros que mayor estabilidad ha alcanzado dentro de la comunicación mediada por computadoras, para plantear algunas cuestiones respecto del alcance de estos conceptos cuando se piensan textos interactivos en los que el contexto (en sus múltiples dimensiones) se configura a partir de la práctica misma.

Referencias

- Bajtín, M. 1944 (1990). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Eggin, S. 2004. *An introduction to Systemic Functional Linguistic*. New York/London: Continuum.
- Eggin, S. y Martin, J. 2000. "Géneros y registros del discurso." En van Dijk, T. *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Eggin, S. y Slade, D. 1997. *Analysing casual conversation*. London: Equinox.

- Halliday, M. A. K. 2004. *An introduction to functional grammar*. Londres: Arnold.
- Hasan, R. (1989). "The structure of a text." En: M.A.K. Halliday & R. Hasan (Eds.), *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hasan, R. 1996. "The nursery tale as genre." En C. Cloran, D. Butt & G. Williams (Eds.), *Ways of saying: ways of meaning. Selected papers of Ruqaiya Hasan*. London: Cassell.
- Martin J.R. y D. Rose. 2005. *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox.
- Noblía, M. V. 2006b. "Una aproximación teórica y práctica a la definición de la chat como género discursivo". En Santos, Susana y Jorge Panesi (coord.) *Actas del Congreso Internacional Debates Actuales. Las teorías críticas de la literatura y la lingüística*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Noblía, M. V. 2011. *La relación interpersonal en el chat. Procesos de construcción y negociación de la identidad*. Tesis doctoral. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

.....

4.

Apuntes metodológicos para el estudio de géneros y registros dentro de la lingüística sistémico-funcional

Federico Navarro Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de General Sarmiento

A lo largo del desarrollo de la lingüística sistémico-funcional, el estudio de las clases estables de textos giró en torno de las nociones de *registro* (Halliday, McIntosh & Strevens, 1964), *potencial de estructura genérica* (Hasan, 1978) y *sistema de géneros* (Martin, 1985). Más allá de la problemática articulación entre estas propuestas dentro de un mismo marco teórico (cf. Moris & Navarro, en prensa), puede identificarse un conjunto más o menos estable de criterios metodológicos para el análisis de géneros y registros que merece revisarse críticamente. En primer lugar, los géneros y registros estudiados poseen un grado de generalidad enormemente variable que no está problematizado. En segundo lugar, las propuestas más actuales que buscan resolver el punto anterior llevan a cabo análisis concretos con una escasa integración contextual de los géneros y registros, a pesar de que el objetivo social o el contexto situacional son centrales para su definición. En tercer lugar, es posible que las diferentes clases de géneros y registros (orales/escritos, interactivos/in absentia, más o menos convencionalizados, más o menos estructurados) requieran diferentes categorías de análisis y metodologías de estudio para dar cuenta de ellos. En cuarto lugar, muchos géneros y registros estudiados son poco específicos o pertenecen a la esfera social del propio analista, motivo por el cual se omite el relevo exhaustivo del contexto cultural de circulación. En quinto lugar, no se considera de manera exhaustiva y explícita el papel del hablante en las actividades sociales de las que el lenguaje es parte constitutiva. En sexto lugar, se ha priorizado el estudio cualitativo de caso, sin incorporar una instancia de apoyo cuantitativo que garantice representatividad. En términos generales, el avance en los aspectos metodológicos propuestos puede brindar criterios explícitos y contrastables de validación de hipótesis para el estudio de géneros y registros.

Referencias

- Halliday, M. A. K., McIntosh, A., & Strevens, P. D. 1964. *The linguistic sciences and language teaching*. London, Longman.
- Hasan, R. 1978. "Text in the systemic-functional model", en Dressler, W. (Ed.). *Current trends in textlinguistics* (pp. 228-246). Berlin, Mouton de Gruyter.
- Martin, J. R. 1985. "Process and text: two aspects of human semiosis". En Benson, J. D. & Greaves, W. S. (Eds.). *Systemic perspectives on discourse*. Vol. 1. Selected theoretical papers from the 9th International Systemic Workshop (pp. 248-274). Norwood, NJ, Ablex Publishing Corporation.

Moris, J. P., & Navarro, F. En prensa. "Registro y género: cómo entiende la lingüística sistémico-funcional las clases estables de textos". *Texturas*, Nº 10(10/11).

.....

MESA 4. DISCURSO Y MULTIMODALIDAD

PARTICIPANTES:

Salvio Martín Menéndez (Coordinador- Argentina) –

Len Unsworth (Australia) –

Viviane Heberle (Brasil) –

Nidia Maidana (UNL- Argentina)

4.2.

Using image grammar to introduce SFL in teacher education courses.

Len Unsworth (University of New England, Armidale, Australia)

This presentation to the *Round Table on Discourse and Modality* seeks to provoke discussion about visual semiotics and SFL in teacher education from two main perspectives. The first perspective involves the re-conceptualization of literacy and literacy pedagogy as now essentially concerning the integrative roles of image and language in text comprehension and composition, and hence the crucial contribution to teacher education of a systemic functional visual semiotics. Examples of contemporary curriculum materials demonstrate that dealing with the meaning-making resources of language alone is no longer sufficient to address the multiple and different literacies entailed in school curricula in English (or Spanish or Portuguese) and other curriculum areas. In Teaching English as a Second or Foreign Language, it is also now crucial that the multimodal nature of contemporary 'Englishes' informs the practical teaching/learning experiences of students. In fact, it could be argued that "Educational Linguistics" is an anachronism and that what is now required is a *Systemic Functional Educational Semiotics* (SFES). The second perspective raised in this discussion proposes the instructional advantage of prefacing SFL courses with an introduction to systemic functional visual semiotics. This derives from the situation in many English-speaking countries where the majority of students enter teacher education with little or no knowledge of any kind of grammar. A number of Australian teacher educators have found that the difficulty and anxiety experienced by such students with SFL has been ameliorated by prior introduction to a grammar of visual design. This has facilitated students' understanding of metafunction, system, choice, realization and the use of metalanguage. The interpersonal metafunction appears to be a productive starting point, especially when teaching materials draw on texts routinely used by teachers and produced by children in schools. Examples of such materials will be shared and possibilities for, and advantages of, a more systematic integrated SFL/SFES approach in teacher education will be canvassed.

CV

Len Unsworth is an adjunct Professor in English and Literacies Education at the University of New England, Armidale, Australia. Len was a classroom teacher in Queensland before moving into teacher education at the University of Western Sydney, and then the University of Sydney prior to taking up his present position at the University of New England. He has been a chief investigator on five Australian Research Council funded projects since 2005 including two ARC Linkage Projects with the NSW Department of Education and Training and the Australian Children's Television Foundation as industry partners. Len's publications include *Literacy learning and teaching* (Macmillan, 1993), *Researching language in schools and communities* (Continuum,

2000), *Teaching multiliteracies across the curriculum* (Open University Press, 2001), [with Angela Thomas, Alyson Simpson and Jenny Asha] *Teaching children's literature with Information and Communication Technologies* (McGraw-Hill/Open University Press 2005), *e-literature for children and classroom literacy learning* (Routledge, 2006), *New Literacies and the English Curriculum* (Continuum, 2008) and *Multimodal Semiotics* (Continuum, 2008). <http://www.une.edu.au/staff/lunswort.php>

.....

4.3.

Gender identities in different media: investigating visual and verbal meaning-making resources

Viviane M. Heberle (Universidade Federal de Santa Catarina/ CNPq – Brasil)

Abstract

In contemporary society, gender has been investigated in several different media specifically within the Social Sciences and the Humanities.

In this paper I address issues of gender identities in different media based on systemic functional linguistics (SFL) (Halliday & Matthiessen, 2004), the Grammar of visual design (Kress & van Leeuwen, 2006), multimodality (Kress, 2010) and critical discourse analysis (Fairclough, 2003). The data includes the film *Sonhos Roubados* (Stolen Dreams), advertisements, newsreports and discussions of other studies carried out in the research group NUPDiscurso (Núcleo de Pesquisa Texto, Discurso e Práticas Sociais), from Universidade Federal de Santa Catarina, Brazil. Under the perspective of systemic functional theory, a) transitivity and b) mood and modality, the lexicogrammatical realizations of the ideational and interpersonal metafunctions respectively, will allow me to look at the lexicogrammatical choices used to refer to the gender identities in the selected data. Aligned with SFL, the grammar of visual design will provide the tools for a descriptive framework to investigate images of gender. Multimodality, understood as a social semiotic approach to contemporary communication (Kress, 2010) as well as principles of critical discourse analysis, which focuses on texts and social practices, are intended to offer further insights into the study undertaken. It is hoped that the results will contribute to a discussion of different gender issues in a variety of academic and educational contexts.

Gender identities; multimodality; systemicfunctional linguistics

CV

.....

MESA 5.

RELACIONES ENTRE LSF Y TEORÍAS AFINES

PARTICIPANTES:

Pedro Lima Praxedes (Coordinador - Universidade Estadual do Ceará-UECE Brasil) –

Vilmar de Souza (Brasil)-

Ma de las Mercedes Luciani (Argentina)

Resumo geral:

Esta Mesa Redonda tem por objetivo promover a discussão sobre os pressupostos teóricos da Linguística Sistemico-Funcional-LSF e sua adoção em áreas disciplinares diferentes, tais como a Tradução, a Linguística Cognitiva-Funcional, a Análise Crítica do Discurso e o Desenvolvimento de Línguas Adicionais. Cada

participante apresentará uma apreciação sobre seu trabalho de pesquisa a fim de suscitar a discussão sobre o potencial da teoria hallidayana em relação a áreas disciplinares que propiciam a sua adoção.

Resumen:

Esta Mesa Redonda tiene como objetivo promover la discusión sobre los principios teóricos de la Lingüística Sistemico-Funcional-LSF y su adopción en diferentes disciplinas como la Traducción, la Lingüística Cognitiva-Funcional, el Análisis Crítico del Discurso y el Desarrollo de Lenguas Adicionales. Cada participante deberá presentar un resumen de su trabajo de investigación a fin de elevar la discusión sobre el potencial de la teoría hallidayana en relación a disciplinas que conducen a su adopción.

.....

TÍTULOS E AUTORES DOS TRABALHOS COMPONENTES DA MESA/ TÍTULOS Y AUTORES DE LAS PONENCIAS COMPONENTES DE LA MESA:

5.1.

A relação entre a Linguística Sistemico-Funcional e os Estudos da Tradução

Maria Lúcia Barbosa de Vasconcellos (Brasil-Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC)

Coautores:

Dra. Ronice Quadros (UFSC)

Franz Kafka P. Domingos (mestrando - UFSC)

Rafael Martins (mestrando - UFSC)

Resumo/resumen:

As motivações teóricas para a adoção da Linguística Sistemico-Funcional-LSF nos Estudos da Tradução têm sido documentadas no contexto internacional (cf. Steiner, 2005; Manfredi, 2008; Matthiessen, 2009) e no contexto nacional (cf. Vasconcellos, 1997; Pagano & Vasconcellos, 2005; Vasconcellos, 2009). Neste trabalho, em sintonia com o tema do congresso - “DEL GÉNERO A LA CLÁUSULA: LOS APORTES DE LA LSF AL ESTUDIO DEL LENGUAJE EN SOCIEDAD” - concentro a atenção analítica na unidade ‘oração’, enquanto *locus* da ‘sinfonia’ orquestrada pelos sistemas lingüísticos que realizam as três metafunções no nível oracional (cf. Malmkjaer, 2005, cap. 8). Busco levar adiante as reflexões tecidas em Vasconcellos (2009), nos seguintes eixos: (i) conceitual e (ii) aplicado. No primeiro, discuto dois conceitos de tradução no âmbito da interface LSF/ET: “tradução como retextualização”, proposto por Coulthard (1992) e Costa (1992) e “tradução como reinstanciação interlingual”, proposto por Souza (2010). No segundo, apresento duas pesquisas em andamento informadas por cada um desses conceitos, com vistas a ilustrar a sua adoção com exemplos dos *corpora* analisados. A implementação do conceito de “tradução como reinstanciação interlingual” é ilustrada por meio da pesquisa por mim orientada, do mestrando da PGET-UFSC, Rafael Martins, voltada para uma tradução comentada de texto acadêmico, no par lingüístico inglês-português. A implementação do conceito de “tradução como “retextualização” é ilustrada por meio da pesquisa por mim co-orientada (a orientadora principal sendo Dra. Ronice Quadros, especialista em Libras e Escrita Brasileira de Sinais), do mestrando da PGET-UFSC, Franz Kafka Porto Domingos, voltada para análise de uma tradução também de texto acadêmico, no par lingüístico Português Brasileiro (PB)-Escrita Brasileira de Sinais (EBS). Nos dois casos, busco mostrar como, no contexto da LSF como ‘a means of action’ (Halliday, 1985a), a teoria sistemico-funcional “has to be a means of intersemiotic translation interfacing with other theories” (Halliday, 1985b).

.....

5.2.

Las relaciones entre discurso, cultura y cognición desde la LSF y la Lingüística Cognitiva-Funcional

Maria Mercedes Luciani (Argentina-Universidad Nacional del Litoral)

Resumo/resumen:

La búsqueda de equilibrio en la conexión entre lenguaje, cultura y cognición nos lleva a pensar estas tres nociones en una relación triádica y dinámica; ninguna tiene preponderancia, pero cada una de ellas tiene una influencia variable sobre las demás. Es posible, entonces, ubicarse en una posición integradora que recoja el conocimiento construido en distintos campos, y no sólo se ubique entre los dos extremos teóricos, relativismo lingüístico o universalismo: el poder del lenguaje sobre el pensamiento o el pensamiento todopoderoso que oblitera las diferencias y particularidades. El lenguaje y los procesos cognitivos que subyacen al mismo están íntimamente relacionados, pero esta relación desprovista de la experiencia humana, significaría construir significado en abstracto. El entorno físico y cultural da sentido a la acción humana y al conjunto de representaciones construidas por los miembros de una cultura. El lenguaje, en tanto forma de conocimiento y de acción social y cultural, está involucrado en la transmisión y renovación de la cultura y la sociedad, cuyos contenidos surgen de la interacción cotidiana con el grupo al que se pertenece; experiencia e interacción que, a su vez, impactan en los modos de conceptualizar la realidad. En un intento por encarar en forma integradora el estudio del lenguaje, la cultura y la cognición, el tema de esta presentación será abordado desde la Lingüística Cognitiva y la Lingüística Sistémico Funcional; dos enfoques que priorizan la visión propuesta. Ambos planteos están actualmente en desarrollo, por lo que parece pertinente establecer sus posibles relaciones.

.....

5.3.

O conceito de ideologia e seu potencial como um ponto de intersecção entre a Gramática Sistémico-Funcional (GSF) e a Análise Crítica do Discurso (ACD)

Vilmar Ferreira de Souza (Brasil-Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará-IFCE-Juazeiro do Norte)

Resumo/resumen:

A complexidade em definir e operacionalizar o conceito de ideologia nos estudos em linguagem constitui uma unanimidade dentro da academia (Koerner, 2001; DeSouza, 2011). Em consequência disso, ele tem sido um dos temas mais pesquisados e atuais nos meios acadêmicos, conforme Zizek (2009) e Eagleton (2007) atestam. Dessa complexidade, derivam duas atitudes correntes em relação ao conceito de ideologia: a primeira é ignorá-lo totalmente e a segunda é reconhecer sua importância, mas não ir além desse mero reconhecimento. Nesta apresentação, defendo que o conceito de ideologia seja tratado como uma ferramenta de análise discursiva das mais férteis, e que ele constitua um ponto de intersecção entre a Gramática Sistémico-Funcional (GSF) e a Análise Crítica do Discurso (ACD). Para isso, discuto, em primeiro lugar, a gênese do conceito e sua evolução no tempo e no espaço e, ao fazer isso, procuro despi-lo da conotação negativa que o tem caracterizado desde longa data. Em seguida, identifico os traços comuns que permeiam suas várias definições e seleciono Fairclough (1989) e Gramsci (1971) como parâmetros para a discussão do conceito. Depois, proponho uma representação gráfica do mesmo seguindo DeSouza (2011), na qual ele aparece como um conceito multiestratal e refinado o suficiente para funcionar como uma

ferramenta analítico-discursiva, na intersecção entre a GSF e a ACD. Feito isso, ilustro o potencial de análise do conceito através de exemplos retirados do estudo das relações de poder no discurso político do Padre Cícero (DeSouza, 2011). Para concluir, sugiro também que o conceito de ideologia, devidamente definido e caracterizado, seja uma porta de entrada de uma teoria sociológica que sirva para o aprofundamento da pesquisa em GSF, conforme conclama Meurer (2004).

.....

5.4.

A relação entre a Linguística Sistêmico-Funcional e os estudos em Desenvolvimento de Línguas Adicionais

Prof. Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho (Brasil-Universidade Estadual do Ceará-UECE)

Resumo/resumen:

Este trabalho se insere, dentro dos estudos em Linguística Aplicada-LA, na subárea Desenvolvimento de Segunda Língua-DSL. Uma das raras tentativas de descrição do *continuum* simplificação-complexificação de interlíngua-IL ou da língua do aprendiz de L2 – em ambiente exclusivo de sala de aula – foi conduzida por Ellis (1982a, 1982b, 1988). Contudo, a parceria interdisciplinar com a Linguística foi feita via a proposta formalista da Gramática de Casos (Fillmore, 1968), por meio da qual se dá conta das funções semânticas dos elementos proposicionais de um enunciado da estrutura de superfície, a partir da análise dos elementos desordenados – os casos – da estrutura profunda semântica. Entendi que a lacuna descritiva e a inadequação teórica – a meu ver – de se descrever a IL produzida por aprendizes reais com base no construto ideal da estrutura profunda justificariam o desafio de tentar descrever um *continuum* simplificação-complexificação de IL através de categorias semântico-gramaticais da estrutura de superfície ou papéis lexicogramaticais: as funções configuracionais da Gramática Sistêmico-Funcional-GSF. Portanto, em Praxedes Filho (2007) – com base em Praxedes Filho (2002, 2003a, 2003b, 2004), relato uma pesquisa sobre o *continuum* de desenvolvimento lexicogramatical (simplificação→complexificação) da IL induzida ‘português-brasileiro/inglês-americano’ sob a perspectiva das dimensões sistêmica e funcional da GSF, o que resultou numa descrição preliminar do objeto de estudo. Pretendo, portanto, discorrer sobre como os pressupostos teóricos da GSF viabilizaram o entendimento mais sistemático – em relação ao registro escrito ‘narrativa sobre experiência marcante’ – de questões controversas como a quantidade de níveis de proficiência, a descrição ou não dos estágios de IL, a igualdade ou diferença entre a ontogênese primária e a secundária e a fossilização (dividida em sistêmica e funcional). É esperado que a apresentação provoque a discussão sobre a relação entre a GSF e a pesquisa conduzida na subárea DSL da LA.

.....

MESA 6.

CUESTIONES DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN.

PARTICIPANTES:

Silvio Cornú (Coordinador- FHUC-UNL- Argentina)

Christopher Taylor (Universidad de Trieste- Italia) –

Anne Borsinger (Universidad N. del Comahue- Inst. Balseiro-Argentina) –

Resumen general:

En esta Mesa Redonda se discutirán aspectos vinculados con la traducción y la interpretación desde una perspectiva sistêmico-funcional.

El Prof. Christopher Taylor examinará la conexión entre texto y contexto en relación con las variadas manifestaciones de la traducción audiovisual o traducción en el mundo de la pantalla (screen translation), para lo cual recurrirá a aspectos de la LSF relativos al contexto, al género y al texto.

La Profa. Ann Montemayor-Borsinger tratará sobre las contribuciones de la perspectiva analítica modular al campo de la traducción y la interpretación y presentará un análisis contrastivo del sistema de opciones en cada una de las metafunciones en una variedad de textos fuentes y sus traducciones.

Finalmente, el Prof. Silvio Cornú propondrá una lectura crítico-comparativa de textos en latín clásico y sus traducciones a diversas lenguas basada en recursos sistémico-funcionales, que permita a los aprendices justificar sus selecciones al momento de aceptar o rechazar las versiones existentes y de proponer sus propias traducciones.

.....

6.1.

Screen Translation: text and context.

Christopher Taylor (University of Trieste – Italy)

Abstract

The world of screen translation, and more in general the world of audiovisual translation, has been growing constantly in importance since Sergio Viaggio said, more than twenty years ago, that it was “the least studied of all forms of translation”. All aspects of this world are now being examined, from dubbing and subtitling to voiceover and narration, from real time subtitling to SDH, from audio description to audio subtitling, and this is happening all over the world.

As with all kinds of translation, the connection between text and context is crucial and during this Round Table I would like to examine some aspects of this connection with reference to examples from the screen world. Translation strategies related to contextual and cultural aspects will be described in an attempt to show that at times it is the contextual pressure that outweighs even cultural and textual considerations. The examples used will cover the various aspects of screen translation outlined above. Aspects of systemic-functional linguistics theory regarding context, genre and text will provide the backing. One new instance of screen translation that will be addressed is the use of subtitles in the filming of CLIL classes in schools and universities. CLIL (content and language integrated learning) refers to the teaching of academic subjects (geography, mathematics, physical education, etc.) through the medium of a foreign language. The limited availability of trained and language competent teachers in most countries means that this admirable initiative may need audiovisual support.

The examples will be largely based on the English-Italian language combination but no knowledge of Italian is required, though affinities with Spanish and Portuguese will in any case facilitate matters.

Resumen

El mundo de la traducción relacionada con la pantalla o, más en general, el mundo de la traducción audiovisual, ha venido cobrando cada vez más importancia, desde cuando Sergio Viaggio expresaba, hace más de veinte años, que era "la menos estudiada de todas las formas de traducción". Todos los aspectos de este mundo están ahora siendo analizados, desde el doblaje y el subtitulado hasta la voz en off y la narración, desde el subtitulado en tiempo real hasta la SDH, desde la audiodescripción hasta el audiosubtitulado, y esto está pasando en cada parte del mundo.

Como con todas las clases de traducción, la conexión entre el texto y el contexto es fundamental y durante esta Mesa Redonda me gustaría examinar algunos aspectos de esta conexión con referencia a ejemplos tomados del mundo de la pantalla. Se describirán las estrategias de traducción relacionadas con aspectos contextuales y culturales en un intento de mostrar que en ocasiones es la presión contextual la que prevalece incluso sobre las consideraciones culturales y textuales. Los ejemplos utilizados abarcarán los distintos aspectos de la traducción en el mundo de la pantalla, que se han descrito anteriormente. Los

aspectos de la teoría de la lingüística sistémico-funcional relativos al contexto, al género y al texto constituirán el marco de referencia. Uno de los nuevos casos de traducción en el mundo de la pantalla que se tratará es el uso en escuelas y universidades del subtítulo en la filmación de clases del tipo CLIL (content and language integrated learning, es decir, aprendizaje integrado de contenido y lenguaje). El CLIL refiere a la enseñanza de las disciplinas académicas (geografía, matemáticas, educación física, etc.) a través de una lengua extranjera. La limitada disponibilidad en muchos países de docentes de lengua capacitados implica que para esta admirable iniciativa puede resultar necesario el apoyo audiovisual.

Los ejemplos estarán basados principalmente en la combinación de inglés e italiano y, aunque no será imprescindible tener conocimientos de italiano, llegado el momento, las afinidades con el español y el portugués facilitarán la tarea

.....

6.2.

Contributions of a metafuncional perspective to translation and interpretation

Ann Montemayor-Borsinger (Universidad Nacional de Río Negro- Instituto Balseiro- Universidad Nacional de Cuyo- Argentina)

aborsinger@gmail.com

Abstract

The modular and analytical framework of Systemic Functional Linguistics allows for a delicate characterization of the difficulties inherent to the reconstruction of meanings in different languages, and offers powerful tools for their resolution. This presentation examines how SFL provides valuable concepts for a contrastive analysis of options within each of the metafunctions in a variety of source texts and their translations. For the textual metafunction we discuss how changes in the methods of development of prefaces and short stories affect the rhetorical force of some translations. For the interpersonal metafunction we examine how ineffective Mood choices change dramatically the Tenor of literary discourses. For the ideational metafunction we show how changes in the representation of concepts in academic discourses may seriously affect the transmission of knowledge from one language to another. The results of an SFL analysis that can focus on particular strands of meaning according to the difficulties encountered promote a deeper understanding of the tensions between form and function and between the lexico-grammatical and discourse-semantic levels. This in turn draws attention to the challenges posed by the successful reconstrual of meanings from one language to the other, in order to make texts that effectively comply with their social and cultural functions.

Resumen

Los aportes de una perspectiva metafuncional para la traducción y la interpretación

La perspectiva analítica modular ofrecida por la Lingüística Sistémico Funcional permite una mejor caracterización de las dificultades inherentes a la reconstrucción de significados en diferentes idiomas, y ayuda a su resolución. En la presente charla se examina cómo este marco teórico provee criterios conceptualmente valiosos y productivos para un análisis contrastivo de los sistemas de opciones elegidos en cada una de las metafunciones, en una variedad de textos fuentes y sus traducciones. Para la metafunción textual se discute cómo cambios en los métodos de desarrollo de prólogos y cuentos cortos afectan la fuerza retórica de algunas traducciones. Para la metafunción interpersonal se examina cómo ciertas elecciones hechas en el bloque de Modo/Temple modifica, a veces drásticamente, el Tenor de discursos literarios. Para

la metafunción ideacional se muestra cómo cambios en la representación de conceptos en discursos académicos afectan la transmisión del conocimiento de un idioma a otro. Los resultados de este tipo de análisis, que enfoca en determinadas vetas de significados según las dificultades encontradas, permiten un mejor entendimiento de las tensiones entre formas y funciones y entre los niveles léxico-gramaticales y semántico-discursivos. Permiten por lo tanto una reconsideración de los estudios de la traducción al poner en claro los distintos tipos de desafíos lingüísticos que implica reformular significados en otro idioma y lograr textos que cumplen en forma efectiva con su función social y cultural.

.....

6.3.

Traducción multilingüe y recursos sistémico-funcionales en los cursos de latín

Prof. Silvio Cornú (Universidad Nacional del Litoral - Argentina)

sioscor@gmail.com>

Resumen:

Debido a las peculiaridades de las lenguas clásicas, en los cursos de latín la traducción ha ocupado siempre un lugar primordial como expediente metodológico. El latín es una lengua textual, altamente flexiva, y constituye un caso paradigmático de estrecha vinculación entre lengua y cultura, dada la pronunciada y particular inscripción del contexto en los textos, que resulta a menudo difícilmente advertida en la cadena superficial de las realizaciones léxico-gramaticales si no se practica un análisis detenido. Es fundamental lograr una comprensión integral de las manifestaciones escritas ya producidas, sin la posibilidad de ponerlas en relación con producciones actuales. Para el estudio de la lengua latina los aprendices deben desplegar dinámicamente sus competencias plurilingües y multiculturales debido al contacto frecuente con las diferentes lenguas en que se encuentran publicados tanto el voluminoso aparato crítico sobre las obras y autores latinos como las numerosas traducciones de los textos escritos originariamente en latín. Una de las actividades más demandantes, que suele plantearse como instancia de evaluación, es la de justificar no sólo la aceptación o el rechazo, total o parcial, de las versiones existentes sino también la elaboración de las propias traducciones. Consideramos que el marco de la LSF brinda recursos diversificados y efectivos para que los aprendices puedan dar cuenta de las selecciones operadas en esta minuciosa tarea y proporciona herramientas para la realización de un análisis profundo de los textos –originales y traducciones–. Proponemos, entonces, una lectura crítico-comparativa entre textos o fragmentos de textos en latín y sus traducciones a diversas lenguas, bajo una mirada sistémico-funcional de base hallydayana que posibilite la comprensión integral de los textos latinos y sus traducciones, el reconocimiento y estudio reflexivo de las peculiaridades de la lengua latina y la familiarización creciente con la pronunciada conexión entre la lengua y la cultura latinas.

.....

MESA 7.

PROYECTO S.A.L.

PARTICIPANTES:

Christian Matthiessen (University of Hong Kong- China)

Leila Barbara (PUC/SP- Brasil)

Kazuhiro Teruya (The Hong Kong Polytechnic University- China)

Liliana Anglada (Universidad N. de Córdoba- Argentina) –

7.1.

Christian Matthiessen (University of Hong Kong- China)

.....

7.2.

The environments of situated projection: multilingual studies of text in context

Kazuhiro Teruya (The Hong Kong Polytechnic University- China)

ctteruya@inet.polyu.edu.hk

Abstract

Projection is a semogenic resource for re-presenting of a linguistic representation as an indirect and direct speech generated by verbal process of saying, for example, *'Is he here? she asked (as a quote) v.s. she asked whether he was there (as a report)*. And it is also represented as a content of thinking, that is, as an idea created by mental process of sensing, for example, *'he is kidding I thought in mind (as a quote) v.s. I thought he was kidding (as a report)*. In this talk, I will explore environments of saying and ways of meaning (Halliday, 1985/2002, Hasan, 1996; cf. Janssen & Wurff, 1996) represented in the form of projection that is manifested as wording and meaning in the context of situation.

In the environment of text, grammatical resources of projection are deployed variously, reflecting ways of meaning according to which a given text comes to realize one of six primary socio-semiotic processes: expounding, reporting, recreating, sharing, doing, recommending, enabling and exploring (Matthiessen, 2006, Halliday & Matthiessen, forthcoming; Teruya, 2007, Matthiessen et al. 2008). In expounding contexts, for example, projection represents views in scientific discourse by expounding subject matter, and in reporting contexts, attributes newsworthy content to sources in news etc. (Halliday & Matthiessen, 1999: 443).

The nature of projection differs across languages so as the environments in which projection is manifested in the context of situation. In terms of the nature of projection, non-conscious physical entity in English, a *sign*, for example, may project a wording or locution by filling in the role of Sayer in the verbal clause as in *the sign says "Do not feed the bears"*. In Japanese, on the other hand, the Sayer is restricted to an entity that is endowed with consciousness, *kanban* "sign" thus cannot serve as the Sayer, but instead realized circumstantially as the Location in the relational clause within which the projection equivalent is figured as the Existent, *"kuma ni esa o ageruna" to kanban ni aru* ([lit.] on the sign, there is "do not feed the bears").

As for the pragmatic environments, i.e., situational settings in which a locution such as *do not feed the bears* is projected, languages vary with respect to the context of projection whereby conventions of the author's intent are manifested and the audience's presumed response to the text is transmitted (cf. Hasan, 1996). This 'situated' projection in context is such that that is indicative of which type of semiotic processes is put into action for the manifestation and transmission of social process that is pertinent to a given context of situation. In other words, it brings about not only socio-physical context in which the projection is deployed

but also the interrelationship between the primary semiotic processes and the semogenic process of projection through which these processes are realized as a situated text that belongs to a certain text type. The talk is a part of ongoing multilingual project on projection, which is to elucidate semogenic power of projection across a number of Eurasian languages. In this talk, I will show how the system of projection operates in a small number of languages in its environments in which systems of projection are unified to establish the relationship between grammar and semantics, and where relevant, between language and context, that enables projection to play the role that is assigned in discourse by us.

References

- Halliday, M.A.K. (1985/2002). 'Dimension of discourse analysis', *The Handbook of Discourse Analysis, Vol. 2: Dimensions of Discourse*, Academic Press Inc., 1985, pp. 29–56. Reprinted in *Collected works of M.A.K. Halliday, Volume 2*. London & New York: Continuum, pp. 261-286.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, Christian. forthcoming. *An introduction to functional grammar*, 4th edition. London: Hodder Education.
- Hasan, Ruqaiya (1996). 'The nursery tale as a genre'. In Cloran, C., Butt, D. & Williams, G. (eds.). *Ways of saying: ways of meaning* London & New York: Cassell.
- Janssen, T.A.J.M. & van der Wurff, W. (1996). *Reported speech*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Matthiessen, Christian M.I.M. 2006. 'Educating for advanced foreign language capacities: exploring the meaning-making resources of languages systemic-functionally', in H. Byrnes (ed.), *Advance instructed language learning: the complementary contribution of Halliday and Vygotsky*. London and New York: Continuum.
- Matthiessen, Christian, M.I.M., Teruya, Kazuhiro & Wu, Canzhong. 2008. "Multilingual studies as a multi-dimensional space of interconnected language studies". In Webster, Jonathan (ed.), *Meaning in context: implementing applications of language studies*. London: Continuum. pp. 146-220.
- Teruya, Kazuhiro. 2007. *A systemic functional grammar of Japanese*, two volumes. London: Continuum.

.....

7.3.

The use of modality with verbal processes

Leila Barbara (PUC/SP- Brasil)

lbarbara@uol.com.br

Célia Maria Macêdo de Macêdo (Universidade Federal do Pará- Brasil)

cmmacedo@ufpa.br

Abstract

This paper is a product of the project SAL-Brazil that aims at describing Portuguese, and has as the object of analysis a corpus of scientific research articles of various areas of study. In previous papers, the ideational metafunction was the main focus: we have reported on the most frequent verbs that occur as verbal processes (Barbara e Macedo, 2009; Barbara e Macedo, 2010); we have identified the sayers in those verbal clauses (Barbara e Macedo, 2010); we have compared their lexical and structural behaviours in two related areas, namely Economics and Business Administration (Barbara e Macedo, 2011); and we have discussed the patterns of the messages that accompany those verbs (Barbara e Macedo, 2011). The analysis of the transitivity system has indicated a need for an investigation of the corpus from the perspective of the interpersonal metafunction because of the degree of commitment that seems to be attached to certain verbs in verbal clauses. In a previous paper, investigating five of the most frequent verbs ('afirmar', 'explicar', 'discutir', 'sugerir' and 'propor'), we found out that clauses with 'afirmar' and 'explicar' tend to

carry more modality. In another paper (Barbara e Macedo, 2010), we found out that Linguistics papers use more modality than Economics papers, except for one of the verbs studied. The purpose of this presentation is to investigate the behaviour of the modals with all the most frequent verbal processes in the whole corpus that, at the moment, already consists of 1317 papers. The model of SFL used is Halliday (1994) and Halliday and Matthiessen (2004), focusing on the Modality system of the interpersonal metafunction, with the aid of Wordsmith Tools 5.0 (Scott, 2008) for organizing and scrutinizing the data.

References:

- Barbara, L. & Macedo, C. M. M. 2009. Verbal Processes in Academic Articles: From Lexis to Grammar. 36th ISFC, Beijing, China.
- Barbara, L. & Macedo, C. M. M. 2010. Processos Verbais e Mentais em Artigos Científicos: Estabelecendo Fronteiras. VI ALSFAL, Fortaleza, Ceará, Brasil.
- Barbara, L. & Macedo, C. M. M. 2010. O Dizente em textos acadêmicos: Um Estudo de Alguns Verbos Mais Frequentes. III Colóquio da ALED, Recife, Pernambuco, Brasil.
- Barbara, L. & Macedo, C. M. M. 2010. Modal Verbs With Verbal Processes in Portuguese Research Articles. 37th ISFC, Vancouver, Canadá.
- Barbara, L. & Macedo, C. M. M. 2011. Economics and Business Administration Articles: Distribution of the Patterns of Key Elements. 18^o INPLA, PUC/SP, Brasil.
- Barbara, L. & Macedo, C. M. M. 2011. Science Articles in Portuguese: Distribution of the Patterns of the Message in Verbal Clauses. 38th ISFG, Lisboa, Portugal.
- Barbara, L. & Macedo, C. M. M. 2011. Processos verbais em artigos acadêmicos: padrões de realização da mensagem. In Barbara & Moyano. Textos e Linguagem Acadêmica: Explorações Sistêmico-Funcionais em Espanhol e Português. São Paulo: Mercado de Letras.
- Halliday, M. A. K. 1994. An introduction to functional grammar. London: Edward Arnold Publishers.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. 2004. An Introduction to Functional Grammar. London: Hodder Arnold.
- Scott, M. 2008. Wordsmith Tools. Oxford: Oxford University Press.

.....

7.4.

Caracterización preliminar de procesos verbales en noticias en dos periódicos de habla hispana.

Liliana Anglada- Patricia Meehan- Angélica Gaido (Universidad N. de Córdoba- Argentina)

lilanglada@gmail.com - patsymeehan14@gmail.com - angelicagaido@hotmail.com

Resumen

Esta presentación corresponde a la segunda etapa de nuestra investigación como parte del proyecto SAL (*Systemics Across Languages*). En la ponencia se establecerán comparaciones entre los procesos verbales identificados en dos corpus conformados a partir de noticias obtenidas de dos periódicos redactados en español --uno de ellos originado en forma digital y otro correspondiente a la versión online de la edición impresa. Se trata de los periódicos *BBC Mundo* <http://www.bbc.co.uk/mundo> y *La Nación Edición Impresa* <http://www.lanacion.com.ar>.

El objetivo principal del trabajo es caracterizar los tipos y las funciones de los procesos verbales empleados en artículos periodísticos y determinar en qué medida varían según si fueron empleados en un periódico totalmente digital y dirigido a una comunidad más heterogénea o si se encontraron en un periódico tradicional, versión online, con una circulación local y una audiencia relativamente homogénea. Creemos que los tipos y funciones de los procesos utilizados en periódicos digitales cuya audiencia no es local o

nacional, sino global, se diferenciarán de aquellos utilizados en versiones online de periódicos tradicionales, cuyos lectores asiduos pertenecen --en su mayoría-- a una misma comunidad.

Las noticias corresponden a un lapso de tiempo de dos meses y están relacionadas con un tema de relevancia para la ecología mundial: el derrame de petróleo en el Golfo de Méjico acontecido el 20 de abril de 2010. Las comparaciones se realizarán en base a los resultados obtenidos en un trabajo anterior. En dicho trabajo se observaron algunas tendencias generales, por ejemplo, un mayor porcentaje cláusulas que proyectan al comienzo del complejo clausal (posición inicial) y un mayor porcentaje de instancias de citas propiamente dichas (es decir, de estilo directo) que de otras modalidades para la inclusión de voces. Con respecto a las cláusulas con proyección y cláusulas sin proyección, se observó en ambos casos que, con respecto a la dimensión interpersonal, la mayoría no indicaba claramente la actitud del escritor, sino que eran neutras al respecto. Asimismo ambos tipos de cláusulas eran utilizadas para expresar intercambio de información, en lugar de intercambio de bienes y servicios. Ambos resultados son esperables debido a que el género noticias se caracteriza por una tendencia a presentar la información desprovista de opinión por parte del escritor. La nueva presentación se focalizará en los nuevos hallazgos, los cuales permitirán corroborar o modificar las conclusiones que se derivaron del trabajo anterior.

.....

[volver](#)

MINI CURSOS

MINI CURSOS

1

Interpersonal choices in the construction of the reader-in-the-text in UK newspaper editorials

19 de octubre de 2011 - Horario: 15 a 19

Geoff Thompson

Resumen

If we take a dialogic perspective on discourse, every text can be seen as haunted by the addressees: utterances respond to previous utterances and are formulated in anticipation of future responses (Bakhtin, 1986). One way of exploring the linguistic manifestations of this orientation to the addressee is through the concept of the 'reader-in-the-text' (Thompson & Thetela 1995; Thompson 2001). This label is admittedly clumsy, but it has the advantage that it makes absolutely explicit that the focus is on evidence in the text itself. The reader-in-the-text is construed by configurations of linguistic choices which reflect the writer's expectations about what the addressee may bring to the text and the kinds of response that the text will elicit from the addressee. These choices project a reader with certain attitudes, knowledge, assumptions, status, etc. and assign roles for that reader to play in the unfolding of the discourse. (The extent to which any real-world reader matches the projected reader is, of course, unpredictable.) The range of features which contribute to the construal of the reader-in-the-text is extensive, and it is difficult, if not impossible, to arrive at an exhaustive list. Some of the areas which have proved illuminating to explore, within and between clauses, are: interactant pronouns; non-declarative mood choices; modalization; polarity; evaluation; unattributed/general mental and verbal processes; and certain types of conjunctive relations between clauses such as concession. In the workshop, we will explore how some of these resources are deployed in a text type which is rhetorically crafted to engage readers and encourage affiliation with the opinions expressed: newspaper editorials. Given the aims of this text-type, one can predict that the construal of the reader-in-the-text will play a crucial role and should be relatively salient. In order to bring out more clearly the fact that, within the same genre, different writers may construe different kinds of reader-in-the-text, and thus to help highlight the choices that have been made, we will compare editorials from two UK newspapers with contrasting niches in the media market. The *Guardian* represents the 'quality' press and is aimed at a relatively educated middle-class audience (AB/C1 in the categories used by the advertising industry), while the *Sun* is categorized as 'popular', with the bulk of its readership being in the C1/C2/DE categories (clerical, skilled manual or unskilled manual workers, or unemployed). We will examine the ways in which linguistic resources such as interactant pronouns, response-expecting speech functions and modality are exploited in the editorials to construct different kinds of readers-in-the-text which reflect the different expectations of the audience (in both senses: the groups that the newspaper writers expect to be writing for, and the values, attitudes, knowledge, etc. that readers expect to be catered for in the newspaper).

References

- Bakhtin, Mikhail M. 1986. *Speech genres and other late essays*. Translated by Vern W. McGee. Austin, Tx: University of Texas Press.
- Thompson, Geoff. 2001. Interaction in academic writing: Learning to argue with the reader. *Applied Linguistics* 22(1): 58-78.

Thompson, Geoff & Puleng Thetela. 1995. The sound of one hand clapping: The management of interaction in written discourse. *Text* 15(1): 103-27.

Acerca de Geoff Thompson

Senior Lecturer Director MA TESOL -MA in Modern Languages (University of Oxford)- MA in Linguistics and Language Teaching (University of Leeds).

Research **interests & supervision** :I have three main areas of research interests: functional grammar, discourse analysis and the development of materials for language teaching and testing. I have investigated patterns of transitivity and thematic choices in text, and I am currently working on conjunction across genres. I have a special interest in the ways in which the writer establishes and maintains interaction with the reader, and the ways in which evaluation is realised and is used to structure text.

2

La mediación del lenguaje de los manuales escolares y el discurso en el aula

19 de octubre de 2011 - Horario: 15 a 19

Gillian Moss – Colombia

Dirigido a profesores de educación básica y media y estudiantes de LSF, interesados en sus aplicaciones educativas

Resumen

Los manuales escolares deben presentar conceptos y hechos científicos de una manera que sea comprensible para estudiantes que están abordando estos temas por vez primera y que, además, en general, no son expertos lectores. Desafortunadamente, los autores de dichos manuales a menudo no son conscientes de la importancia de usar un lenguaje claro para la redacción de sus textos. A esto se aúna el hecho de que muchos maestros y maestras dan por sentado que sus alumnos y alumnas comprenden los textos y no le dedican tiempo a su mediación en la clase. Frente a esta situación, los y las estudiantes frecuentemente se ven obligados simplemente a memorizar un texto que no comprenden para poder pasar las evaluaciones.

Este mini-curso describe algunas de las dificultades para la comprensión de contenidos relacionadas con el lenguaje de los manuales escolares. Se presentan ejemplos de extractos de manuales utilizados en Colombia en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en 7^o y 8^o grado, analizados por el grupo de investigación Lenguaje y Educación de la Universidad del Norte en Barranquilla, Colombia. Por otra parte, se presentan ejemplos de observaciones de clases en las que se evidencian los problemas experimentados por alumnos y alumnas al enfrentar estos textos. Se sugieren algunas estrategias para la mediación en el aula de estos textos difíciles para hacerlos más asequibles para los y las estudiantes. Estas estrategias también se ilustran con ejemplos tomados de observaciones de clases. Por último, se propone un trabajo en grupo alrededor de un texto, para formular estrategias para su manejo en el aula.

Organización del mini-curso:

1. Algunas dificultades que presenta el lenguaje de los manuales escolares:
 - a. Lenguaje abstracto
 - b. Términos no definidos
 - c. Información incompleta

2. Presentación de ejemplos de observaciones de clases
3. Algunas estrategias para la mediación de textos difíciles:
 - a. Desempaque de metáforas
 - b. Trabajo con terminología
 - c. Co-construcción de conocimientos
4. Trabajo en grupo: estudio de un texto y propuestas para su mediación.

Bibliografía:

Moss, G., Ávila, D., Barletta, N., Carreño, S., Chamorro, D., Mizuno, J. & Tapia, C. 2003. *Urdimbre del texto escolar: ¿Por qué resultan difíciles algunos textos?* 2ª edición, Barranquilla: Ediciones Uninorte.

Barletta, N. & Chamorro, D. (eds.) 20011. *El texto escolar y el aprendizaje: Enredos y desenredos*. Barranquilla: Ediciones Uninorte

Acerca de Gillian Moss

Gillian Moss obtuvo su PhD en Estudios Lingüísticos Latinoamericanos de la Universidad de St. Andrews, Escocia. Hasta 2007, fue profesora titular del área de lenguas en la Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia, donde también fue coordinadora del grupo de investigación en Lenguaje y Educación y del área de énfasis en la Enseñanza del Inglés de la Maestría en Educación. Actualmente, se desempeña como asesora del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. También continúa sus labores como investigadora y profesora de postgrado de la Universidad del Norte. Sus áreas de interés en la investigación giran alrededor del lenguaje de los textos escolares y su relación con los procesos de aprendizaje y la formación ciudadana. Ha publicado varios artículos en revistas y es co-autora de los libros: *Urdimbre del texto escolar. ¿Por qué resultan difíciles algunos textos?* (Ediciones Uninorte, 1998/2003); *Los libros de texto y el aprendizaje en la escuela* (Díada Editores, 2000) y *El texto escolar y el aprendizaje. Enredos y desenredos* (Ediciones Uninorte, 2011). Fue vice-presidenta de ALSFAL de 2006 a 2010 y actualmente coordina la lista de discusión de la asociación: alsfal-lista. (mgilmoss@yahoo.com.ar)

3

Lenguaje y valoración

19 de octubre de 2011 - Horario: 9 a 13**Teresa Oteiza - Chile****Resumen**

En este curso se entregan las bases teóricas y herramientas metodológicas avanzadas para examinar las realizaciones inscritas y evocadas de la subjetividad e intersubjetividad en el discurso desarrolladas por la *teoría de la valoración o appraisal theory* (Martin & White 2005; Martin & Rose 2007; Martin 2008; Hood y Martin 2007; Hood 2010, entre otros). Se pondrá especial énfasis en el desarrollo de esta teoría en español (Achugar 2008, 2009; Kaplan 2007; Oteiza 2006, 2009a y b, 2010; Oteiza y Pinuer 2010) y la relación de la misma con los planteamientos tempranos sobre intersubjetividad de E. Benveniste y la perspectiva dialógica de Bajtín. Asimismo, se trabajará de forma especial el potencial analítico de este planteamiento teórico en el discurso de la historia (Achugar 2008, 2009; Coffin 2003, 2006; Coffin & O'Halloran; Oteiza 2006, 2009, 2010, Oteiza y Pinto 2008, Oteiza y Pinuer 2010), lo que implica a su vez replantearse la reflexión sobre el rol que desempeñan los diferentes sistemas semánticos en esta área del conocimiento.

Finalmente, se abordará el análisis de las prosodias valorativas que construyen la logogénesis de la historia en discursos pedagógicos, de divulgación y especializados y cómo este tipo de análisis permite comprender los posicionamientos de complacencia, solidaridad ideológica o de resistencia en el lector/receptor. Se considerará de manera especial la representación simbólica valorativa de la trama temporal y el papel fundamental que estos significados intersubjetivos tienen en la reconstrucción de las memorias históricas en los discursos.

Bibliografía

- Achugar, M. 2008. What we remember: the construction of military memory. John Benjamins.
- Achugar, M. 2009. Constructing the past and constructing themselves: The Uruguayan military's memory of the dictatorship. *Critical Discourse Studies*, 6 (4): 283-295.
- Coffin, C. 2003. *Reconstruals of the Past - Settlement or invasion? The role of Judgement. Analysis*. En: J. R. Martin & R. Wodak. Eds. *Re/reading the Past* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Coffin, C. 2006. *Historical discourse: the language of time, cause and evaluation*. London, New York: Continuum.
- Coffin, C. y K. O'Halloran. 2006. The role of appraisal and corpora in detecting covert Evaluation. *Functions of Language*, 13(1): 77-110.
- Hood S. y J.R. Martin. 2007. Invoking attitude: the play of graduation in appraising discourse. En *Continuing Discourse on Language. A functional perspective*. Volume 2. R. Hasan, Ch. Matthiessen y J. Webster (Eds.). pp. 739-764
- Hood, S. 2010. *Appraising Research: Evaluation in Academic Writing*. Palgrave Macmillan.
- Kaplan, N. 2007. La teoría de la valoración: un desarrollo de los estudios sobre la evaluación en el lenguaje. En *Análisis del discurso ¿Por qué y para qué?*, A. Bolívar (Coord.), Caracas: Universidad Central/ Los Libros de El Nacional.
- Martin, J. R. 2008. Terderness: Realisation and Instantiation in a Botswanan Town. In *Systemic Functional Linguistics in Use. Odense Working Papers in Language and Communication*. Vol 29, pp. 30-58
- Martin, J. R. y D. Rose. 2007. *Working with Discourse*. London: Continuum. Second edition.
- Martin, J.R. y P. White. 2005. *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.
- Oteiza, T. 2006. *El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001)*. Santiago, Chile: Frasis editores.
- Oteiza, T. 2009a. "Solidaridad ideológica en el discurso de la historia: tensión entre orientaciones monoglosicas y heteroglosicas." *Revista Signos. Estudios de Lingüística* 42 (70): 219-244.
- Oteiza, T. 2009b. "Evaluative patterns in the official discourse of Human Rights in Chile: giving value to the past and building historical memories in society". *Delta* 25, número especial, pp.609-640.
- Oteiza T. 2010. "De la conspiración de silencio al reconocimiento de voces alternativas. Las violaciones a los derechos humanos en Chile según el Informe Valech (2003), *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso* (ALED), 9(1): 87-112
- Oteiza, T. y D. Pinto. 2008. Agency, Responsibility and Silence in the Construction of Contemporary History in Chile and Spain. *Discourse & Society*, 19(3): 333-358.
- Oteiza, T. y C. Pinuer. 2010. La temporalidad como recurso estratégico para construir valoraciones en documentos oficiales de Derechos Humanos en Chile. *Estudios Filológicos* 46: 81-99.

Acerca de Teresa Oteiza

Teresa Oteiza S. obtuvo su Ph.D. en Spanish Linguistics de la University of California-Davis, Estados Unidos en el año 2003. Actualmente se desempeña como Profesora Asociada en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus áreas de investigación incluyen los Estudios Críticos del Discurso, la Lingüística Sistémico Funcional, el discurso de la historia y la relación entre lenguaje, educación e ideología. Recientemente publicó un libro titulado *El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre la reconstrucción ideológica de la historia de Chile (1970-2001)* por Frasis Editores, Santiago-Chile en 2006, y junto con Derrin Pinto editó el libro *En (re)construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y ciencias sociales*, el cual se encuentra en prensa por Editorial Cuarto Propio, Santiago-Chile. Su trabajo ha sido publicado en revistas especializadas como *Discurso & Sociedad*, *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED)*, *Discourse & Society*, *Text & Talk*, *Revista Signos*, *Estudios Filológicos* entre otras. E-mail: moteizas@uc.cl

4

A análise de discurso pela perspectiva sistêmico-funcional

Orlando Vian - Brasil

19 de octubre de 2011 - Horario: 9 a 13

Resumo

O texto, como afirma Halliday (1985, xvii), é uma unidade semântica e não uma unidade gramatical. Os significados, no entanto, são realizados por meio de fraseados e, portanto, sem uma teoria de fraseados não é possível tornar a interpretação dos significados de um texto explícita. Com base nessa relação entre discurso e gramática, este minicurso pretende apresentar, analisar e discutir a relação entre os estratos léxico-gramatical e semântico-discursivo e como as realizações em um nível implicam construção de significados em outro. Para tal, serão utilizadas as propostas de trabalho com o discurso sugeridas por Martin e Rose (2003, 2005), a partir dos seis sistemas discursivos de Avaliatividade, Ideação, Conjunção Identificação, Periodicidade e Negociação com o objetivo de compreendermos as manifestações discursivas como forma de redimensionar o poder em detrimento das relações sociais.

Acerca de Orlando Vian

Orlando Vian Jr é mestre (1997) e doutor (2002) em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontificia Universidade Católica de São Paulo. Foi professor na graduação e pós-graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP e da Universidade Federal de São Paulo. Atualmente é professor adjunto de inglês no Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas e no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Suas áreas de ensino e pesquisa incluem: ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira, formação do professor de línguas, análise e ensino de gêneros do discurso, tomando-se por base a Lingüística Sistêmico-Funcional.

Construcción y análisis cuali-cuantitativo de corpus especializados. El caso de la crítica negativa en reseñas académicas.

19 de octubre de 2011 - Horario: 9 a 13

Federico Navarro - Argentina

Resumen

En la última década se han multiplicado los estudios del discurso en español (e.g., Parodi, 2007) que incorporan herramientas cuantitativas de análisis (e.g., Biber, 1993; McEnery, Xiao y Tono, 2006) para abordar corpus digitales amplios y bien delimitados. Sin embargo, la aproximación cualitativa a textos completos en su contexto sigue resultando predominante para dar cuenta de fenómenos discursivos propios del lenguaje en uso, en particular dentro de la lingüística sistémico-funcional (cf. Moris y Navarro, en prensa). Esto se debe a que los usos del lenguaje pueden codificarse en manifestaciones formales diversas y, por tanto, el análisis automático de formas es sólo una puerta de acceso indirecta e incompleta al uso (Hunston, 2002, p. 34; Kohnen, 2007, p. 140). La tensión resultante entre representatividad y estudio de caso se encuentra aún irresuelta y plantea desafíos metodológicos urgentes. En este curso se intentará abordar esta problemática tanto desde un punto de vista teórico como a partir de necesidades prácticas de análisis. Se discutirán los aportes de la representatividad del uso de corpus y las limitaciones del análisis automático de formas; se relevarán los principales antecedentes de lingüística de corpus dentro y fuera de la lingüística sistémico-funcional; se explorarán los tipos de corpus posibles; se delimitarán pautas de construcción de corpus y criterios metodológicos operativos; y se ejemplificará la discusión a partir del análisis de la evaluación negativa en un corpus diacrónico de reseñas académicas en español.

Referencias bibliográficas

- Biber, D. (1993). Representativeness in Corpus design. *Literary and Linguistic Computing*, 8(4), 243-257.
- Hunston, S. (2002). *Corpora in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kohnen, T. (2007). Text types and the methodology of diachronic speech act analysis. En S. M. Fitzmaurice & I. Taavitsainen (Eds.), *Methods in Historical Pragmatics* (pp. 139-166). Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- McEnery, T., Xiao, R., y Tono, Y. (2006). *Corpus-based language studies: an advanced resource book*. New York: Routledge.
- Moris, J. P., y Navarro, F. (en prensa). Registro y género: cómo entiende la lingüística sistémico-funcional las clases estables de textos. *Texturas*, 10(10/11).
- Parodi, G. (2007). *Working with Spanish corpora. Corpus and discourse*: Continuum.

Planificación:

1. Corpus y representatividad
2. Corpus y funciones del lenguaje
3. Corpus en lingüística sistémico-funcional
4. Tipos de corpus
5. Pautas de construcción de corpus
6. Metodología de análisis
7. El caso de la crítica negativa en las reseñas académicas

Acerca de Federico Navarro

Federico Navarro es Licenciado en Letras de la Universidad de Buenos Aires con premio al mejor promedio de la Academia Argentina de Letras. Obtuvo el Diploma de Estudios Avanzados de la Universidad de Valladolid (España) y ha depositado allí su tesis doctoral "Análisis Histórico del Discurso. La evaluación en las reseñas del Instituto de Filología de Buenos Aires (1939-1989)", con dirección de Salvio Martín Menéndez. Se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos regular en la Universidad Nacional de General Sarmiento (Taller de lectoescritura y Programa Desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica a lo largo de la carrera) y como Ayudante de Primera categoría en la Universidad de Buenos Aires (Lingüística General). En 2005 obtuvo beca doctoral tanto de CONICET como de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. Ha publicado en el *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, la *Revista Discurso* y en volúmenes colectivos dedicados a lingüística aplicada y análisis del discurso. Participa en los proyectos de investigación *Relevamiento de consignas de evaluación y tareas de escritura en tres carreras de la UNGS* (UNGS), *Estándares para la enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera* (Agencia) y *El discurso del Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas 'Dr. Amado Alonso': un enfoque estratégico discursivo* (UBA). Fue prosecretario académico de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Es representante de la zona Buenos Aires-Litoral de la Asociación de Lingüística Sistemico-Funcional de América Latina. Forma parte del Consejo de Redacción de la revista *Oralia* y es evaluador científico de la *Revista Signos*.

6

Tema en Español: Periodicidad en el Discurso de las Disciplinas

19 de octubre de 2011 - Horario: 15 a 19

Estela Inés Moyano - Argentina

Resumen

A partir de la definición de Tema como "aquello acerca de lo que trata la cláusula" (Halliday, 1985, 1994), las opciones para la función de Tema en lenguas distintas del inglés han sido tema de investigación en las últimas décadas (Lavid et al., 2010; Teruya, 2007; Caffarel, 2006; Gouveia & Barbara, 2006; entre otros). En un trabajo anterior (Moyano, 2010), el problema del Tema en español fue abordado desde la perspectiva discursiva (Martin, 1992; Halliday & Matthiessen, 2004; Martin & Rose, 2007), considerando que las opciones actualizadas de Tema en el nivel de la cláusula están contextualmente motivadas. Asimismo, se mostró interacción entre Tema y otros sistemas de la lengua a fin de organizar la jerarquía de Periodicidad en los textos explorados como instanciaciones de un género, a fin de crear un método de desarrollo en cada fase de discurso y andamiar la transición entre fases. En este breve curso se revisarán los criterios que orientaron esta descripción del sistema de Tema en español y se explicarán patrones de periodicidad en las Discusiones de Artículos de Investigación en diferentes disciplinas desde la perspectiva adoptada.

Referencias bibliográficas

- Caffarel, A. (2006) *A Systemic Functional Grammar of French. From grammar to discourse*. London: Continuum.
- Gouveia, C. & Barbara, L. (2006) "Marcado ou não marcado não è a questão, a questão è: onde está o Tema?" In: Motta-Roth, D; Almeida de Barros, N.C & Richter, M.G. (orgs) *Linguagem, Cultura e Sociedade*. Santa Maria: UFSM, 57-56.
- Halliday, M.A.K. (1994) *An Introduction to Functional Grammar*, 2nd ed. Arnold, London.
- Halliday M.A.K. & Matthiessen, C.M.I.M. (2004).) *An Introduction to Functional Grammar*, 3rd ed. Arnold, London.

Lavid, J.; Arús, J & Zamorano-Mansilla, J. (2010) *Systemic Functional Grammar of Spanish. A Contrastive Study with English*. London: Continuum.

Martin, J.R. (1992) *English Text: system and structure*. Amsterdam: Benjamins.

Martin J.R. & Rose, D. (2007) *Working with Discourse. Meaning Beyond the Clause*. 2nd Ed. London: Continuum [2003].

Moyano, E.I. (2010) El sistema de Tema en español: una mirada discursiva sobre una cuestión controvertida. En: E. Ghio y M. D. Fernández (Eds). *El discurso en español y portugués: Estudios desde una perspectiva sistémico-funcional*. Santa Fe:UNL, pp. 39-87.

Teruya, K. (2007). *A Systemic Functional Grammar of Japanese (2 vols)*. London, Continuum.

Acerca de Estela Moyano

Estela Moyano es Investigadora-Docente Adjunta concursada en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Dirige y participa de proyectos de investigación en el área del análisis del discurso científico así como también de la didáctica de habilidades discursivas. En ese marco, se aboca a estudios sobre el español desde una perspectiva funcional. Cuenta con publicaciones sobre discurso de las disciplinas y sobre didáctica de la lectura y la escritura en español como lengua materna en contextos educacionales de diferentes niveles. Dicta cursos en comunicación científico-académica de distintas disciplinas en carreras de postgrado y como opción de formación de investigadores en diferentes universidades. Diseñó el Programa “Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura a lo largo de la Carrera Universitaria” (PRODEAC), que dirigió entre 2005 y 2009. Actualmente se desempeña como Asesora del Programa, que funciona con financiamiento de la Universidad y se aplica en todas las carreras. También elaboró y evaluó en investigación un modelo pedagógico para la enseñanza de habilidades discursivas en contexto que aplicó al diseño y coordinación de proyectos de Articulación con Escuelas Secundarias y al PRODEAC. El modelo ha sido desarrollado no solo para la enseñanza de la lectura y la escritura sino para la alfabetización académica como estrategia para el aprendizaje de los contenidos disciplinares en distintos niveles. Dirigió también el Módulo Capacitación en Lenguaje del Programa de Formación del Personal de la UNGS y ha ejercido como Profesora de Lengua y Literatura en instituciones de nivel secundario, algunas de ellas en situación de desventaja social. Es miembro fundador y ex-Presidenta de la Asociación de Lingüística Sistémico-Funcional de América Latina (ALSFAL).

7

Título: La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior. Principales problemáticas y estrategias de abordaje.

ESTE CURSO SE DICTARÁ EN ESPAÑOL

19 de octubre de 2011 - Horario: 9 a 13

Lucía Natale - Argentina

Resumen

En las últimas décadas ha crecido la preocupación en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el nivel superior. Muchos de los proyectos de investigación e intervención se han centrado en las dificultades de los estudiantes. Sin embargo, la problemática requiere del análisis de otros factores que participan en dichos procesos. Tal como ha sido señalado desde la Lingüística Sistémico Funcional (Cope & Kalantzis, 1993; Christie, 1999; Christie & Martin, 1997, entre otros), es necesario

considerar también las características de los géneros que se proponen a los estudiantes y las estrategias que se utilizan para su enseñanza.

En este curso se presentarán los fundamentos teóricos de una enseñanza basada en géneros en el nivel superior. Asimismo, se analizarán aspectos vinculados con los distintos participantes en el proceso: los docentes, los estudiantes y los textos utilizados en las materias. También se expondrán algunas estrategias de intervención desarrolladas en el marco del Programa para el Desarrollo de habilidades de Lectura y la Escritura a lo largo de la Carrera (PRODEAC) que se implementa desde el año 2005 en la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina (Moyano y Natale, en prensa). Entre las actividades previstas se encuentran la discusión de distintas experiencias, el análisis de consignas de escritura académica y la elaboración de propuestas ante distintas situaciones problemáticas.

Referencias

Christie, F (ed.) (1999). *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: linguistic and social processes*. London: Cassell.

Christie, F & J R Martin (eds.) (1997). *Genre and Institutions: social processes in the workplace and school*. London: Pinter.

Cope, W & M Kalantzis (eds.) (1993). *The Powers of Literacy: a genre approach to teaching literacy*. London: Falmer & Pittsburg: University of Pittsburg Press.

Moyano, Estela y Natale, Lucía (En prensa). "Teaching academic literacy across the university curriculum as institutional policy. The case of the Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina)". En Thaiss, Chris (Ed.), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. Parlor Press & WAC Clearinghouse.

Acerca de Lucía Natale

Lucía Natale es Profesora en Letras, egresada de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Actualmente, está desarrollando su tesis doctoral, con dirección de Salvio Martín Menéndez. La investigación aborda las representaciones sobre la escritura académica, su enseñanza y su aprendizaje en el discurso de los docentes universitarios.

Se desempeña como Investigadora Docente en la Universidad Nacional de General Sarmiento, en el área de las Ciencias del Lenguaje y su enseñanza. Dirige un proyecto sobre las prácticas de escritura en la Universidad y participa de otro sobre las relaciones entre el contexto empresarial y los géneros profesionales del área de la ingeniería y la economía industrial.

En la misma casa de estudios coordina un programa institucional denominado *Programa para el desarrollo de la lectura y la escritura a lo largo de la carrera* (PRODEAC), que procura el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje de los textos académicos y profesionales a través del trabajo conjunto de docentes del área de lengua y profesores de materias de diferentes carreras.

La enseñanza de textos en la clase de inglés como lengua extranjera

19 de octubre de 2011 - Horario: 9 a 13

Cristina Boccia - Argentina

Resumen:

In this brief course we will introduce key notions of Genre Theory within SFL (Hasan (1984) and Martin y Rose (2008)), and will review the efforts made in Australia by SFL applied linguists and educators to promote genre literacy (Martin & Rothery (1990), Martin (1999) and Martin & Rose (2005)). With this framework we will consider some of the texts frequently included in EFL textbooks currently used. We will focus on *narratives* and *service encounters* and will discuss the extent to which the model texts included in textbooks are good representatives of authentic samples of the same genres. We will also explore the pedagogical treatment these texts typically receive in EFL textbooks, that is, whether they are included as objects to be taught or if they are used as useful environments for the contextualized teaching of grammar and vocabulary. We will briefly review a pedagogical itinerary that draws upon the teaching-learning genre cycle (Martin (1999) and Martin and Rose (2005)) aimed at enhancing the teaching of texts in the EFL classroom. Basic familiarity with SFL is recommended.

References:

- Hasan, Ruqaiya (1984) "The Nursery Tale as Genre" in *Ways of Saying: Ways of Meaning* (1996) London: Cassell.
- Martin, James and David Rose (2008) *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox.
- Martin, James and David Rose (2005) 'Designing Literacy Pedagogy: scaffolding asymmetries' in *Continuing Discourse on Language* J. Webster, C. Matthiessen y R. Hasan (eds) London: Continuum. (251-280)
- Martin, James (1999) 'Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy' on *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: linguistic and social processes*. Open Linguistics Series. Cassell. (123-155)
- Martin James y Joan Rothery (1990) *Literacy for a Lifetime*. Sydney: Film Australia.
- Christie, F y B. Derewianka (2008) *School Discourse*. London: Continuum.

Acerca de Cristina Boccia

Cristina Boccia es profesora de Inglés y magister en Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional de Cuyo. Actualmente, está trabajando en su tesis de Doctorado en Lingüística sobre el uso de *Appraisal* en la sección Introducción de artículos de investigación en inglés sobre clínica médica. Es directora de un proyecto de investigación sobre la enseñanza de géneros en inglés en la educación pública y privada en Mendoza. Es profesora de Lengua, Introducción a la Lingüística y de Teoría de Géneros (SFL) en el Profesorado de Inglés de la FFyL.

[volver](#)

PONENCIAS PRESENTADAS

GÉNEROS Y REGISTROS

INDICE

1. APUNTES METODOLÓGICOS PARA EL ESTUDIO DE GÉNEROS Y REGISTROS DENTRO DE LA LINGÜÍSTICA SISTÉMICO-FUNCIONAL

Federico Navarro

2. PROCESOS EN CONSIGNAS DE ESCRITURA UNIVERSITARIA: EL CASO DE LA CARRERA DE INGENIERÍA INDUSTRIAL

Federico Navarro - Daniela Stagnaro

3. EL RÍO METONÍMICO DE LA POESÍA DE JUAN L. ORTIZ. UN APORTE AL ESTUDIO DEL DISCURSO POÉTICO DESDE LA LINGÜÍSTICA SISTÉMICO-FUNCIONAL.

Ann Montemayor-Borsinger - Fabián H. Zampini

4. SISTEMAS DE OPCIONES EN PONENCIAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: MOVIMIENTOS RETÓRICOS Y COMPOSICIÓN TEMÁTICA

Montemayor-Borsinger A.- De la Penna M.

5. ANÁLISIS DE LOS SIGNIFICADOS EXPERIENCIALESE INTERPERSONALES EN PONENCIAS DE ESTUDIANTES DE HUMANIDADES

Ann Borsinger Fernanda Wiefeling

6. START OR BEGIN? : A CORPUS-BASED LEXICAL ANALYSIS IN BIOLOGY ACADEMIC TEXTS

Prof. Malena Padula

7. EVOLUCIÓN DIACRÓNICA DEL USO DE LA MODALIDAD EPISTÉMICA EN ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN ESCRITOS EN INGLÉS

María Dolores Trebucq, María Dolores Gonzalez Ruzo

8. ESTUDIO COMPARATIVO DEL USO DE LA MODALIDAD EPISTÉMICA EN ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN EN ESPAÑOL DESDE FINALES DEL SIGLO XX A LA ACTUALIDAD

Ana Inés Calvo - Marina H. Pasquini

9. LA IMPORTANCIA DE LA RELACIÓN PARTICIPANTE-PROCESO PARA RESÚMENES EFECTIVOS EN ESPAÑOL A PARTIR DE TEXTOS EN INGLÉS

A.M. Coria - M.C Spínola - A.Montemayor-Borsinger

10. EL DOBLE DESTINATARIO EN EL DISCURSO DE DIVULGACIÓN INFANTIL

Guillermina Castro Fox

11. ETAPAS FUNCIONALE Y ROLES DE VOZ EN EL ENSAYO FILOSÓFICO-PROFESIONAL

Laura Hernández Ramírez

12. ¿QUÉ ANALIZAN LOS ECONOMISTAS?: EXPLORACIÓN DEL PROCESO "ANALIZAR" EN ARTÍCULOS DE DESARROLLO ECONÓMICO DEL PERÍODO 2000-2010

Daniela Stagnaro

13. EXPRESIONES DE EVIDENCIALIDAD EN LA SECCIÓN DISCUSIÓN DE ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN EN INGLÉS Y ESPAÑOL

Vanina Pamela Neyra
María Belén Oliva

14. ANÁLISIS DE LAS PRODUCCIONES ESCRITAS DE ALUMNOS DE CARRERAS DE INGENIERÍA DESDE EL ENFOQUE DE LA LSF. MEDIACIONES DIDÁCTICAS QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS EN EL ÁMBITO CIENTÍFICO.

Estela Mattioli - Analía Demarchi - Pamela Bórtoli - Rosario Caminos - María Ofelia Zanetta,.

15. DESCRIPCIÓN DEL DISCURSO ACADÉMICO DE EXPERTOS Y PRINCIPIANTES DE LENGUA NATIVA PORTUGUESA Y ESPAÑOLA. UN ESTUDIO CONTRASTIVO DE CASOS DESDE LA LSF.

Estela Mattioli - Analía Demarchi - Pamela Bórtoli - Rosario Caminos - María Ofelia Zanetta,.

16. PROCESOS QUE CODIFICAN INFERENCIAS: REFLEXIONES TEÓRICAS Y ANÁLISIS DE INSTANCIAS EN UN CORPUS DE ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN EN INGLÉS

Liliana Anglada y Angélica Gaido

17. UM ESTUDO COMPARATIVO DOS PROCESSOS VERBAIS DE ARTIGOS CIENTÍFICOS DE TRES ÁREAS: LINGUISTICA, ADMINISTRAÇÃO E SECRETARIADO EXECUTIVO.

Keyla Christina Almeida Portela - Leila Barbara

18. DOMINANCE IN CASUAL CONVERSATION: A PHONOLOGICAL AND DISCURSIVE ANALYSIS.

Miriam Patricia Germani - Lucía Inés Rivas - Mauro Andrés Cóccharo

19. ESTUDIO DEL GÉNERO DISCURSIVO EN LAS HOMILÍAS DE LAS MISAS DE TEDEUM DEL 25 DE MAYO EN LA ARGENTINA.

Cristina Inés Heras

20. EL LENGUAJE EVALUATIVO EN LA ESTRUCTURACIÓN GENÉRICA DE UNA PONENCIA

María Delia Fernández - Laura Gómez - Myriam Olego

APUNTES METODOLÓGICOS PARA EL ESTUDIO DE GÉNEROS Y REGISTROS DENTRO DE LA LINGÜÍSTICA SISTÉMICO-FUNCIONAL

Federico Navarro

Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de General Sarmiento

fnavarro@ungs.edu.ar

Resumen

A lo largo del desarrollo de la lingüística sistémico-funcional, el estudio de las clases estables de textos giró en torno de las nociones de registro (Halliday, McIntosh y Strevens, 1964), potencial de estructura genérica (Hasan, 1978) y género (Martin, 1985). Más allá de la problemática articulación entre estas propuestas dentro de un mismo marco teórico (cf. Moris y Navarro, 2011a), puede identificarse una lista más o menos estable –aunque poco explicitada– de criterios metodológicos que han caracterizado a buena parte del análisis de géneros y registros dentro de la lingüística sistémico-funcional, y que merecen ser revisados críticamente. Primero, los géneros y registros estudiados poseen un grado de generalidad enormemente variable que no está siempre problematizado. Segundo, las propuestas más actuales que buscan resolver el punto anterior llevan a cabo análisis concretos con una escasa integración contextual (en particular sociocultural) de los géneros y registros. Tercero, y relacionado con lo anterior, muchos géneros y registros abordados son poco específicos o pertenecen a la esfera social del propio analista, motivo por el cual se omite el relevo etnográfico del contexto situacional y cultural. Cuarto, no suelen discutirse criterios de contraste y validación de hipótesis cualitativas. Quinto, no se considera de manera exhaustiva y explícita el papel del hablante en las actividades sociales de las que el lenguaje es parte constitutiva. Sexto, se ha priorizado el estudio cualitativo de caso, sin incorporar como requisito una instancia de apoyo cuantitativo que garantice representatividad. Séptimo, y en un sentido más amplio, es posible que las diferentes clases de géneros y registros requieran diferentes categorías de análisis y metodologías de estudio. En este trabajo se examinan críticamente estos criterios, a partir de desafíos concretos surgidos en dos investigaciones en las que participamos (Navarro, 2011a, 2011b, en prensa) e intentando recoger posibles direcciones de desarrollo dentro de la propia bibliografía sistémico-funcional. En términos generales, el avance en los aspectos metodológicos propuestos puede brindar criterios explícitos y contrastables de validación y fortalecimiento de hipótesis para el estudio de géneros y registros.

1. Introducción

A lo largo del desarrollo de la lingüística sistémico-funcional, el estudio de las clases estables de textos giró en torno de las nociones de registro (Halliday, McIntosh y Strevens, 1964), potencial de estructura genérica (Hasan, 1978) y género (Martin, 1985). Más allá de la problemática articulación entre estas propuestas dentro de un mismo marco teórico (cf. Moris y Navarro, 2011a), puede identificarse una lista más o menos estable de criterios metodológicos que han caracterizado a buena parte del análisis de géneros y registros dentro de la lingüística sistémico-funcional. En términos generales, los criterios metodológicos de análisis y validación de hipótesis adoptados en la lingüística sistémico-funcional permanecen en buena medida implícitos y, sobre todo, poco revisitados por las investigaciones actuales. Basta repasar la lista de trabajos presentados en dos de los congresos sistémicos más importantes del 2011: el VII Congreso Internacional de ALSFAL (celebrado en Latinoamérica) y el 38th International Systemic Functional Congress (celebrado en Europa). De los centenares de papers que aparecen en los programas, sólo cinco (uno de ellos este trabajo) incluyen la palabra “método” (y sus variantes morfológicas en los respectivos idiomas) en su título. En contraste, otras disciplinas dentro del amplio espectro de los estudios del lenguaje en uso –como la pragmática histórica (e.g., Fitzmaurice y Taavitsainen, 2007), la retórica contrastiva (e.g., Moreno, 2008) e incluso el análisis crítico del discurso (e.g., Wodak y Meyer, 2001)– dedican buena parte de sus investigaciones a discutir y consensuar métodos válidos de análisis de textos.

En este trabajo se exploran críticamente algunos de los criterios metodológicos más comunes en el estudio de géneros y registros dentro de la lingüística sistémico-funcional. El objetivo no es, claro está, invalidar los trabajos relevados, sino identificar aquellos aspectos que creemos que merecen discutirse para ampliar y mejorar el sustento de nuestras investigaciones. Intentaremos, en cada caso, señalar propuestas superadoras planteadas dentro de la propia lingüística sistémico-funcional o en ámbitos cercanos a ella. En términos generales, el avance en los aspectos metodológicos propuestos puede brindar criterios explícitos y contrastables de validación y fortalecimiento de hipótesis para el estudio de clases estables de textos.

El recorrido anclará en desafíos teóricos y metodológicos concretos de dos proyectos de investigación de ámbitos parcialmente ajenos a las intuiciones del analista: estudio diacrónico del discurso académico no contemporáneo (género: reseña académica de libros; cf. Navarro, 2011a, 2011b) y estudio sincrónico del discurso profesional actual de

la economía (género: plan de negocios; cf. Navarro, en prensa). Muchos de los cuestionamientos presentados surgen, precisamente, de necesidades y dificultades concretas de análisis para abordar estos géneros.

2. Criterios metodológicos para el estudio de géneros y registros

2.1 Grado de generalidad

Muchos de los géneros y registros estudiados por la lingüística sistémico-funcional poseen un grado de generalidad enormemente variable que no está siempre problematizado. Si bien el concepto de registro de Halliday permanece asociado al contexto situacional, se estudian casos que son llamativamente variables en su grado de generalidad, yendo desde *inglés científico* (Halliday y Martin, 1993:52) hasta *receta de cocina* (Halliday y Matthiessen, 2004 [1994, 1985]:27).

En nuestra propia investigación de la reseña académica de libros, surgió como una pregunta de investigación compleja de abordar la relación entre este género discursivo y otros cercanos pero no exactamente iguales, tales como la reseña no académica, la reseña de artículos científicos (Navarro, 2006), el artículo reseña (Gea Valor, 2000; Noguchi, 2006), el blurb (Gea Valor, 2005), la opinión del comprador/usuario (Gea Valor, 2006) o el informe de lectura.

Dentro de la lingüística sistémico-funcional, se han planteado algunas soluciones posibles que buscan dar cuenta de los grados de distancia o proximidad entre géneros y su organización sistemática en categorías más o menos generales. Matthiessen (1993:236), reelaborando la línea original de estudio del registro hallidayana, propone utilizar el concepto de registro como un término general que puede ajustarse según distintos grados de especificidad (*delicacy*). Por ejemplo, agrupa el registro *receta de cocina*, mencionado más arriba, dentro de los *registros procedimentales*. El autor señala que “we can state the values at variable degrees of delicacy so we can give whole ‘families’ of registers, subfamilies or single registers contextual values depending on the degree of delicacy we select within context. For instance, we can group recipes, car repair instructions, and furniture assembly instructions into a family of procedural registers” (Matthiessen, 1993:236). De esta manera, se relaja el anclaje del registro en el contexto situacional. Sin embargo, la propuesta no ha visto demasiado desarrollo hasta ahora.

Por su parte, Martin y Rose (2008) proponen una organización de géneros discursivos en un paradigma de opciones organizado a partir de la noción de objetivo sociocomunicativo. Las *familias de géneros* resultantes se estructuran a partir de objetivos generales. Por ejemplo, los géneros que tienen como objetivo dirigir actividades específicas se clasificarán como *procedimientos*. Esta propuesta brinda un panorama concreto de familias de géneros que permite precisar grados de proximidad, diferenciación, superposición y otras relaciones funcionales entre los distintos géneros (e.g., Martin y Rose, 2008:7).

2.2 Estudio social

Las propuestas más actuales que buscan resolver el punto anterior llevan a cabo análisis concretos con una escasa integración contextual de los géneros y registros, en particular en su inserción sociocultural. Por un lado, los estudios de registros, por su anclaje en el contexto local, pasan por alto el estudio sistemático de factores relevantes del contexto social, disciplinar, político o histórico. Por el otro, los estudios del género, posiblemente por el interés actual en trabajar con rasgos abstractos que permitan la clasificación en familias, prescinden de caracterizaciones sociales complejas, a pesar de que en su propia base teórica se destaca la importancia de referirse a la esfera sociohistórica que conforma y asigna los roles y objetivos comunicativos, y que establece los recursos disponibles para alcanzarlos.

Tanto para el estudio de los registros como de los géneros, es evidente que el foco en el análisis textual y la dificultad de hallar una teoría sociológica consensuada tornan harto complejo el estudio del contexto cultural. En efecto, es la propia carencia de una teoría social general la que dificulta una propuesta explícita para la organización sistémica de registros. Según Halliday, “no such thing yet exists” (Halliday y Hasan, 1989 [1985, 1980]:47). Es decir, aún no se han añadido de forma clara y sistemática a la noción de contexto factores ideológicos, institucionales, históricos y políticos.

Un ejemplo concreto de dificultades para abordar textos desde una perspectiva sistémico-funcional que prescinde del estudio a fondo del contexto cultural es nuestro análisis de las reseñas publicadas en el Instituto de Filología de Buenos Aires (Navarro, 2011b). Tanto la periodización del corpus como la interpretación crítica de los hallazgos toma en cuenta factores disciplinares y sociohistóricos, ya que el campo de la filología en la Argentina durante el siglo XX fue fuertemente heterónimo (i.e., afectado por factores externos a su propia estructura y dinámica). De esta manera, el estudio del género reseña académica de libros en una institución científica argentina requiere necesariamente una teoría y un relevo sociohistóricos que permitan interpretar los hallazgos textuales. Sin embargo, la lingüística sistémico-funcional no puede brindar aún una respuesta clara a esta necesidad.

Algunas propuestas más recientes han intentado remediar esta carencia. Por ejemplo, se ha propuesto que contexto de cultura y contexto de situación se relacionan en términos de *potencialidad*: el potencial cultural se realiza en tipos de situación, y estos tipos se realizan en situaciones concretas de uso de la lengua (Halliday y Matthiessen, 2004 [1994, 1985]:28; Hasan, 1995:212-213; Matthiessen, 1993:239 y 270). Por su parte, Martin ha propuesto sumar el nivel de la *ideología* a la estratificación del contexto: este componente permitiría estudiar la distribución sociohistórica, mediada por variables sociales de clase, edad, sexo, origen étnico y discapacidad (Martin y Rose, 2003:248 y ss.), de los géneros y registros. De esta manera, se busca incorporar al modelo una interpretación crítica de los planos comunicativos inferiores (Martin, 1992; cf. reformulación en Martin, 1997). En cualquier caso, ambas soluciones integran al modelo el interés por los aspectos sociohistóricos, pero no explicitan su funcionamiento.

2.3 Estudio etnográfico

Muchos géneros y registros estudiados son poco específicos (e.g., propios de la educación inicial o media) o pertenecen a la esfera social del propio analista (e.g., discurso académico o servicios públicos), motivo por el cual se omite el relevo exhaustivo del contexto cultural de circulación. Por tanto, la identificación y jerarquización de los elementos semánticos constitutivos de las estructuras genéricas, así como las afirmaciones realizadas sobre ellas, se basan principalmente en el estudio textual y descansan en mayor o menor medida en presupuestos disciplinares o en la intuición como usuario del lingüista. Por otro lado, es común dentro de la lingüística sistémico-funcional el rechazo más o menos explícito a los estudios etnográficos del contexto de circulación de los corpus textuales estudiados. Por ejemplo, en su conferencia plenaria en el último Congreso Internacional de Lingüística Sistémico-Funcional (2011), Martin señaló, en un gesto que ciertamente apuntaba a ser provocador, que la “ethNOgraphy” (sic) podía considerarse una de las “amenazas” externas a la lingüística sistémico-funcional. Sin embargo, la necesidad de incorporación de herramientas de estudio etnográfico del contexto situacional y cultural resulta evidente cuando el analista toma en consideración géneros y registros pertenecientes a esferas sociales menos estudiadas.

Un ejemplo de género discursivo cuyo relevo etnográfico resulta fundamental es el plan de negocios (Navarro, en prensa). Se trata de un texto destinado a pocos lectores y cuya vida útil es reducida en el tiempo. Dado que contiene información sensible (datos empresariales o ideas de negocios redituables) suele firmarse un acuerdo de confidencialidad previo a su lectura. Por estos motivos, es sumamente difícil hallar ejemplares para su estudio textual. Pertenece al campo empresarial, ajeno en general a la formación y esfera de uso del lenguaje del lingüista. Además, no existen que sepamos estudios propiamente lingüísticos sobre el género. Sin embargo, se trata de un género curricularizado en las carreras ligadas a la economía de todo el mundo, por lo que su estudio es urgente.

Para extender el análisis a géneros pertenecientes a comunidades de las que el analista no forma parte, creemos necesario seguir un enfoque *ethnographically informed* (Gardner, 2008:9-10): “while far from being a full ethnography, our approach was ethnographically informed in that we aimed for an emic or insider perspective on academic writing from those involved in its production rather than trying to impose our own understandings”. De esta manera, se busca incorporar la perspectiva sobre prácticas discursivas de informantes internos a la comunidad de la que se trate. Este enfoque busca evitar la mera imposición de las concepciones del analista en ámbitos ajenos a sus intuiciones y defiende la colaboración interdisciplinaria entre lingüística y hablante experto del área estudiada, sin quitar centralidad, claro está, al análisis textual.

Dentro de los estudios de lenguas para fines específicos, en general interesados en abordar géneros y registros que pueden resultar sumamente específicos de la esfera social de la que se trate, el relevo etnográfico y la colaboración entre lingüista y usuario experto ha sido explorada en profundidad (cf. Candlin, 2002:2; Swales, 2004:68-77). Por ejemplo, en el ámbito hispánico Montolío (2007:20) señala que “a pesar de las indudables dificultades metodológicas para poner en común los saberes del investigador y los del profesional, tal colaboración interdisciplinaria se erige en una necesidad; es conveniente, y aun preciso, que analista y experto compartan sus perspectivas”.

2.4 Contraste cualitativo

La discusión de criterios de contraste y validación de hipótesis cualitativas no parece formar parte de la agenda de temas relevantes dentro de la lingüística sistémico-funcional. Si bien el análisis empírico trae aparejado múltiples dudas sobre las decisiones a tomar, las hipótesis propuestas sobre fenómenos discursivos se basan en justificaciones lingüísticas detalladas para ejemplos seleccionados. Es necesario, por tanto, ampliar y fortalecer la metodología para el contraste y validación de hipótesis.

Un ejemplo de este tipo de dificultades es la identificación de evaluaciones negativas en el estudio diacrónico de reseñas académicas (Navarro, 2011a). En este caso, muchas de las evaluaciones presuponen conocimientos disciplinares sociohistóricamente anclados que pueden resultar ajenos o antiintuitivos para el analista. De esta manera, es posible que pasen totalmente desapercibidos, o que, por el contrario, se presenten casos falsos del fenómeno discursivo estudiado.

Tres métodos de contraste de hipótesis de base cualitativa resultan prometedores, si bien requieren un trabajo mayor al usual y no están instalados aún en la caja de herramientas de análisis de la lingüística sistémico-funcional. En primer lugar, puede apelarse a la confiabilidad interanalista (interrater reliability): consiste en calcular el porcentaje de coincidencia en el análisis de un fenómeno discursivo por parte de dos o más analistas independientes (cf., e.g., Connor y Gladkov, 2004). De esta manera, se posibilita un primer contraste de hipótesis: cuanto más alto sea el porcentaje de coincidencia, más factible será que el análisis cualitativo sea correcto.

En segundo lugar, y relacionado con el relevo etnográfico mencionado antes, resulta útil el trabajo multidisciplinar con expertos de la disciplina para la consulta sobre casos dudosos (cf., e.g., Salager-Meyer et al, 2007).

En tercer lugar, el uso de evidencia negativa, poco común en los estudios del discurso, permite identificar fenómenos discursivos que pueden pasar de otra manera desapercibidos. En particular, la construcción y uso de corpus de estudiantes en formación pertenecientes a distintos niveles educativos, y la identificación de dificultades a lo largo del proceso de alfabetización, puede servir como evidencia negativa para explicar fenómenos discursivos del discurso experto (cf., e.g., Moris y Navarro, 2011b).

2.5 Estudio estratégico

Dentro de la lingüística sistémico-funcional hay una escasa consideración explícita del papel del hablante en las actividades sociales de las que el lenguaje es parte constitutiva. Esta constatación resulta curiosa, porque dentro de la teoría sistémico-funcional sistema y estructura se articulan mediante el concepto de *opción*, que remite a la acción de los hablantes. Sin embargo, los hablantes son dejados de lado en este marco teórico, al menos metodológicamente, para centrarse en las relaciones entre texto y contexto. En este sentido, Halliday ha manifestado su negativa a introducir el concepto teórico de *intención* en el análisis ya que, según afirma, "I'm suspicious of it as something that seems to lead to a circularity in the reasoning" (Thompson y Collins, 2001:145).

Esta limitación metodológica afecta, por ejemplo, al estudio de la evaluación negativa en la reseña académica de libros (cf. Navarro, 2011a). La evaluación negativa es un fenómeno común al discurso científico-académico (Salager-Meyer, 2000) en el que se amenaza la imagen (Brown y Levinson, 1987) del destinatario de la crítica negativa; por este motivo, la evaluación suele ser implícita, indirecta y mitigada (Shaw, 2004) y con intervención de factores estratégicos. Por estos motivos, es necesario combinar explicaciones sistémico-funcionales y estratégicas para dar cuenta de ella.

La incorporación de los usuarios de la lengua en el marco de análisis es fundamental para poder abordar el estudio de los procesos de instanciación de los textos. Esto implicaría la consideración de aspectos pragmáticos y estratégicos involucrados en la comunicación. No hay razón, en principio, para que no puedan considerarse este tipo de elementos en el marco sistémico-funcional. Según Menéndez (2005:1): "entiendo que el análisis del lenguaje supone dos perspectivas diferentes pero complementarias. Una, es la gramatical. La otra, es la estratégica. Desde este enfoque entonces, el análisis estratégico es la manera complementaria del análisis gramatical. Ambas se presuponen y condicionan mutuamente. No hay gramática sin estrategias discursivas. Tampoco las estrategias pueden conformarse sin los recursos que la gramática provee".

2.6 Estudio cuantitativo

La lingüística sistémico-funcional ha priorizado el estudio cualitativo de caso, sin incorporar una instancia de apoyo cuantitativo que garantice representatividad a los hallazgos. Esta preferencia es esperable: si las funciones del lenguaje se manifiestan en formas diversas, es razonable estudiar las primeras de manera cualitativa y manual a partir de corpus acotados o incluso fragmentos textuales incompletos. Por ejemplo, en un trabajo influyente, Halliday (1993 [1988]:67) intenta describir y explicar la evolución histórica del inglés científico a partir del análisis de fragmentos breves de Chaucer (s. XIV), Newton (s. XVIII), Priestley (s. XVIII), Dalton (s. XIX), Maxwell (s. XIX) y Michalske y Bunker (s. XX). Identifica un discurso con alta densidad léxica (número de palabras por cláusula); complejas estructuras nominales pero estructuras clausales simples (pocas cláusulas por oración con dos o tres elementos); y cadenas de sustantivos y verbos relacionales semánticamente ambiguos.

Sin embargo, para dar cuenta de clases estables de textos es necesaria una instancia de evaluación y validación cuantitativa de las hipótesis en términos de representatividad. Parece hoy difícil de aceptar una descripción de la

historia del discurso científico en inglés a lo largo de siete siglos basado en un conjunto sumamente acotado de fragmentos textuales representativos, sin importar lo sugerentes que sean los hallazgos.

El problema de la validación cuantitativa del estudio cualitativo surge por ejemplo en el caso del estudio histórico de la reseña académica de libros (Navarro, 2011b). Se requieren herramientas de la lingüística de corpus y de la estadística no sólo para construir un corpus representativo y balanceado para el fenómeno a estudiar, sino también para evaluar si las variaciones identificadas al contrastar diferentes manifestaciones históricas del género son significativas o se deben simplemente al azar.

Recientemente, numerosas investigaciones en lingüística sistémico-funcional (cf., e.g., Thompson y Hunston, 2006) o cercanas a esta perspectiva (cf., e.g., Parodi, 2007) han incorporado métodos para cuantificar rasgos lingüísticos. Algunas de las herramientas más básicas y menos controversiales que pueden incorporarse con facilidad son el armado de bases de datos para la organización de corpus amplios y suficientemente catalogados, el diseño de corpus representativos (cf. Biber, 1993:243), la cuantificación y cálculo de media, mediana y moda de los hallazgos cuantitativos en microcorpus especializados (cf. Beaugrande, 2001), y el testeado de hipótesis estadísticas a partir de la prueba de significancia estadística test de bondad de ajuste de la chi-cuadrado (McEnery et al, 2006:55-56; Ross, 2007 [2005]:596 y ss.).

2.7 Estudio diferenciado

Por último, es posible que las diferentes clases de géneros y registros requieran diferentes categorías de análisis y metodologías de estudio para dar cuenta de ellos. Una rápida comparación de géneros y registros estudiados evidencia las diferencias en los corpus favorecidos. Ventola (1987) estudia la *consulta médica*, un género oral, interactivo y ligado al contexto situacional; Hasan (1996 [1984]) estudia la *nursery tale*, género escrito, in absentia y fuertemente estructurado. La *exposición* que estudian Martin y Rose (2003) es un género escrito, in absentia y poco estructurado en comparación con géneros más complejos. La *conversación informal*, estudiada por Eggins (1994), es un género oral, interactivo, interpersonalmente motivado y muy ligado al contexto situacional. También pueden mencionarse los dos géneros que organizan el relevo metodológico de este trabajo: la reseña académica de libros escrita durante el siglo XX en la Argentina y el plan de negocios. Ambos géneros son escritos, elaborados in absentia, y fuertemente estructurados, aunque difieren en la amplitud de su circulación.

Algunas reflexiones recientes dentro de la lingüística sistémico-funcional, o provenientes de corrientes cercanas de los estudios del discurso en general, señalan esta cuestión. Fairclough, por ejemplo, cuestiona la generalización del concepto de propósito para dar cuenta de cualquier género discursivo: “while it is true that many genres are clearly purposive, clearly tied to broadly recognized social purposes, this is not true of all genres” (Fairclough, 2003:71). En sentido similar, Matthiessen señala la necesidad de desarrollar nuevos marcos teóricos para dar cuenta de géneros orales: “spoken registers require us to expand the metalinguistic resources to make possible dynamic interpretations and representations” (Matthiessen, 1993:283). A su vez, Halliday y Hasan indican que los géneros científicos escritos requieren una robusta teoría del contexto social, a diferencia de los géneros pertenecientes a situaciones cotidianas interactivas (cf. Halliday y Hasan, 1989 [1985, 1980]:54). Por otro lado, si se busca dar cuenta de géneros discursivos para fines aplicados, es de esperar que se propongan modelos simples y etiquetados de forma específica que ofrezcan orden para explicar fenómenos que parecen a simple vista desorganizados (cf. Swales, 2002:67-68).

En suma, diferentes clases recurrentes de textos, estudiados con distintos intereses, pueden requerir marcos de análisis distintos. Resulta útil recuperar en este punto una conocida cita de Halliday sobre la esencia del lenguaje: “[For] the question ‘what is language?’, [...] the only satisfactory response is ‘why do you want to know?’” (Halliday, 1973:9). En una reformulación ligada al eje de este trabajo, podría decirse que si se pregunta ‘¿qué es el género y el registro?’, también la única respuesta satisfactoria será ‘¿por qué quiere saberlo?’

3. Conclusiones

En este trabajo hemos llevado a cabo un recorrido crítico a lo largo de criterios metodológicos frecuentemente adoptados –aunque poco explicitados– en la lingüística sistémico-funcional para el estudio de géneros y registros. Este recorrido surge de necesidades teórico-metodológicas concretas al realizar investigaciones que tomaban corpus de estudio algo diferentes de aquéllos tradicionalmente favorecidos por la lingüística sistémico-funcional, e intenta identificar posibles direcciones de desarrollo a partir de aportes desde la propia lingüística sistémico-funcional o subdisciplinas cercanas dentro de los estudios del discurso.

Primero, dado que los géneros y registros estudiados poseen un grado de generalidad enormemente variable que no está siempre problematizado, se propone articularlos según familias jerarquizadas. Segundo, ya que las propuestas más actuales que buscan resolver el punto anterior llevan a cabo análisis concretos con una escasa integración contextual (en particular sociocultural) de los géneros y registros, se sugiere incorporar y validar teorías y relevos sociohistóricos más complejos y profundos. Tercero, dado que muchos géneros y registros estudiados son poco específicos o pertenecen a la esfera social del propio analista, se propone definir y estudiar factores etnográficos relevantes del contexto cultural de circulación, sin perder la centralidad del análisis textual. Cuarto, aceptando que no suelen discutirse criterios de contraste y validación de hipótesis cualitativas, se sugiere añadir métodos complementarios como la confiabilidad interanalista, la consulta con informantes y la utilización de evidencia negativa. Quinto, dado que no se considera de manera exhaustiva y explícita el papel del hablante en las actividades sociales de las que el lenguaje es parte constitutiva, se propone la integración al modelo de factores pragmático-estratégicos que aporten una dimensión explicativa. Sexto, ya que tradicionalmente se ha priorizado el estudio cualitativo de caso, se sugiere incorporar herramientas de la lingüística de corpus y la estadística que garanticen representatividad y solidez a los hallazgos cualitativos. Séptimo, y con un alcance más general, se sugiere que, dado que las diferentes clases de géneros y registros posiblemente requieran diferentes categorías de análisis y metodologías de estudio para dar cuenta de ellos, los anteriores puntos primero a sexto se ajusten según los textos estudiados.

Esperamos haber contribuido con este trabajo a colocar en la agenda sistémico-funcional de temas relevantes de discusión el desarrollo de criterios explícitos y contrastables de validación y fortalecimiento de hipótesis para el estudio de clases estables de textos.

Referencias

- Beaugrande, R. d. 2001. "Large corpora, small corpora, and the learning of 'language'", en Ghadessy, M., Henry, A. y Roseberry, R. L. (Eds.). *Small corpus studies and ELT. Theory and practice*. Amsterdam y Philadelphia, John Benjamins, pp. 3-28.
- Biber, D. 1993. "Representativeness in Corpus design". *Literary and Linguistic Computing*, Nº 8(4), pp. 243-257.
- Brown, P., y Levinson, S. C. 1987. *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Candlin, C. 2002. "Introduction", en Candlin, C. (Ed.). *Research and practice in professional discourse*. Hong Kong, City University of Hong Kong Press, pp. 1-36.
- Connor, U., y Gladkov, K. 2004. "Rhetorical appeals in fundraising direct mail letters", en Connor, U. y Upton, T. A. (Eds.). *Discourse in the professions: Perspectives from corpus linguistics*. Amsterdam, John Benjamins, pp. 257-286.
- Eggins, S. 2004 [1994]. *An introduction to Systemic Functional Linguistics*. London, Pinter Publishers.
- Fairclough, N. 2003. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London, Routledge.
- Fitzmaurice, S. M., y Taavitsainen, I. (Eds.). 2007. *Methods in Historical Pragmatics*. Berlin y New York, Mouton de Gruyter.
- Gardner, S. 2008. "Integrating ethnographic, multidimensional, corpus linguistic and systemic functional approaches to genre description: an illustration through university history and engineering assignments", en Steiner, E. H. y Neumann, S. (Eds.). *ESFLCW 2007: Data and Interpretation in Linguistic Analysis*. Saarbrücken, Universität des Saarlandes.
- Gea Valor, M. L. 2000. *A pragmatic approach to politeness and modality in the book review articles*. Valencia, Universitat de Valencia.
- Gea Valor, M. L. 2005. "Advertising books: a linguistic analysis of blurbs". *Ibérica*, Nº 10, pp. 41-52.
- Gea Valor, M. L. 2006. "A preliminary approach to the rhetoric of online customers' reviews: Emotional involvement and negative evaluation", en Pérez-Llantada Auría, C., Plo Alastrué, R. y Neumann, C. P. (Eds.). *Proceedings of the 5th International Conference of the European Association of Languages for Specific Purposes (AELFE)*. Zaragoza, 14 al 16 de septiembre de 2006. Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Halliday, M. A. K. 1973. *Explorations in the functions of language*. London, Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. 1993 [1988]. "On the language of physical science", en Halliday, M. A. K. y Martin, J. R., pp. 54-68.
- Halliday, M. A. K., y Hasan, R. 1989 [1985, 1980]. *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford, Oxford University Press.

- Halliday, M. A. K., y Martin, J. R. 1993. *Writing science: literacy and discursive power*. London, Falmer Press.
- Halliday, M. A. K., y Matthiessen, C. M. I. M. 2004 [1994, 1985]. *An introduction to Functional Grammar*. Sidney, Arnold Publishers.
- Halliday, M. A. K., McIntosh, A., y Strevens, P. D. 1964. *The linguistic sciences and language teaching*. London, Longman.
- Hasan, R. 1978. "Text in the systemic-functional model", en Dressler, W. (Ed.). *Current trends in textlinguistics*. Berlin, Mouton de Gruyter, pp. 228-246.
- Hasan, R. 1995. "The conception of context in text", en Fries, P. H. y Gregory, M. (Eds.). *Discourse in society: systemic-functional perspectives*. Norwood, NJ, Ablex Publishing Corporation, pp. 183-283.
- Hasan, R. 1996 [1984]. "The nursery tale as genre", en Cloran, C., Butt, D. y Williams, G. (Eds.). *Ways of saying: ways of meaning. Selected papers of Ruqaiya Hasan*. London y New York, Cassell, pp. 51-72.
- Martin, J. R. 1985. "Process and text: two aspects of human semiosis", en Benson, J. D. y Greaves, W. S. (Eds.). *Systemic perspectives on discourse. Vol. 1. Selected theoretical papers from the 9th International Systemic Workshop*. Norwood, NJ, Ablex Publishing Corporation, pp. 248-274.
- Martin, J. R. 1992. *English text. System and structure*. Amsterdam, John Benjamins.
- Martin, J. R. 1997. "Analysing genre: functional parameters", en Christie, F. y Martin, J. R. (Eds.). *Genre and institutions. Social processes in the workplace and school*. London, Continuum, pp. 3-39.
- Martin, J. R. 2011. "Modelling context: matter as meaning". Ponencia plenaria presentada en el 38th International Systemic Functional Congress. Consultado el 29 de noviembre de 2011 en <http://ww3.fl.ul.pt/unidades/institutos/ici/isfc38/recordings.html>
- Martin, J. R., y Rose, D. 2003. *Working with discourse: meaning beyond the clause*. London y New York, Continuum.
- Martin, J. R., y Rose, D. 2008. *Genre relations: mapping culture*. London, Equinox.
- Matthiessen, C. M. I. M. 1993. "Register in the round", en Ghadessy, M. (Ed.). *Register analysis: theory and practice*. London y New York, Pinter Publishers, pp. 221-292.
- McEnery, T., Xiao, R., y Tono, Y. 2006. *Corpus-based language studies: an advanced resource book*. New York, Routledge.
- Menéndez, S. M. 2005. "¿Qué es una estrategia discursiva?", en Santos, S. y Panesi, J. (Eds.). *Actas del Congreso Internacional: Debates actuales. Las teorías críticas de la literatura y la lingüística*. Buenos Aires, 18 al 21 de octubre de 2004. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Montolío, E. 2007. "Lingüística, retórica y procesos argumentativos en las corporaciones", en Escofet, A., de Jonge, B., van Hooft, A., Jauregui, K., Robisco, J. y Ruiz, M. (Eds.). *Actas del Tercer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Utrecht, noviembre 2006. Utrecht, Instituto Cervantes, pp. 17-34.
- Moreno, A. I. 2008. "The importance of comparable corpora in cross-cultural studies", en Connor, U., Nagelhout, E. y Rozycki, W. (Eds.). *Contrastive Rhetoric: reaching to Intercultural Rhetoric*. Amsterdam y Philadelphia, John Benjamins.
- Moris, J. P., y Navarro, F. 2011a. "Registro y género: cómo entiende la lingüística sistémico-funcional las clases estables de textos". *Texturas*, Nº 10(10/11), pp. 67-86.
- Moris, J. P., y Navarro, F. 2011b. "La especificidad del sujeto desinencial como recurso cohesivo. Problemas de escritura en ingresantes a la universidad", en Carranza, I. E. (Ed.). *Actas del V Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y II Jornadas Internacionales de Discurso e Interdisciplina* (Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, 24-26 agosto de 2011). Villa María, Universidad Nacional de Villa María.
- Navarro, F. 2006. "La reparación en la estructura retórica de la Reseña Académica de Libros, o cómo el escritor se transforma en autor. El caso de la *Revista de Filología Hispánica*", en Pérez-Llantada Auría, C., Plo Alastrué, R. y Neumann, C. P. (Eds.). *Proceedings of the 5th International Conference of the European Association of Languages for Specific Purposes (AELFE)*. Zaragoza, 14 al 16 de septiembre de 2006. Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Navarro, F. 2011a. "The critical act as a functional unit for studying academic conflict. A methodological framework", en Salager-Meyer, F. y Lewin, B. (Eds.). *Crossed words: Criticism in scholarly writing*. Bern, Peter Lang, pp. 23-52.

- Navarro, F. 2011b. *Análisis Histórico del Discurso. La evaluación en las reseñas del Instituto de Filología de Buenos Aires (1939-1989)*. Valladolid, Repositorio de la Universidad de Valladolid bajo licencia Creative Commons. Disponible en uvadoc.uva.es/handle/10324/855.
- Navarro, F. En prensa. "La enseñanza de géneros profesionales en la universidad. El caso del plan de negocios en carreras de economía", en Pereira, C. (Ed.). *Actas del Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura: "Cultura escrita y políticas pedagógicas en las sociedades latinoamericanas actuales"* (Buenos Aires, 11-13 agosto de 2010). Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Noguchi, J. T. 2006. *The science review article: An opportune genre in the construction of science*. Frankfurt, Peter Lang.
- Parodi, G. (Ed.). 2007. *Working with Spanish corpora. Corpus and discourse*. London y New York, Continuum.
- Ross, S. M. 2007 [2005]. *Introducción a la estadística*. Barcelona, Reverté.
- Salager-Meyer, F. 2000. "Contentiousness in written medical English discourse: a diachronic study (1810-1995)". *Text*, Nº 19(3), pp. 371-398.
- Salager-Meyer, F., Alcaraz Ariza, M. Á., y Pabón Berbesí, M. 2007. "Collegiality, critique and the construction of scientific argumentation in medical book reviews: a diachronic approach". *Journal of Pragmatics*, Nº 39(10), pp. 1758-1774.
- Shaw, P. 2004. "How do we recognise implicit evaluation in academic book reviews?", en Lungo Camiciotti, G. d. y Tognini-Bonelli, E. (Eds.). *Academic discourse. New insights into evaluation*. Bern, Peter Lang, pp. 121-140.
- Swales, J. M. 2002. "On models in applied discourse analysis", en Candlin, C. (Ed.). *Research and practice in professional discourse*. Hong Kong, City University of Hong Kong Press, pp. 61-77.
- Swales, J. M. 2004. *Research genres. Exploration and applications*. Glasgow, Cambridge University Press.
- Thompson, G., y Collins, H. M. 2001. "Interview with M. A. K. Halliday, Cardiff, July 1998". *DELTA*, Nº 17(1), pp. 131-153.
- Thompson, G., y Hunston, S. (Eds.). 2006. *System and Corpus: exploring connections*. London, Equinox.
- Ventola, E. 1987. *The structure of social interaction: a systemic approach to the semiotics of service encounters*. London, Pinter Publishers.
- Wodak, R., y Meyer, M. (Eds.). 2001. *Methods of Critical Discourse Analysis*. London, Sage.

PROCESOS EN CONSIGNAS DE ESCRITURA UNIVERSITARIA: EL CASO DE LA CARRERA DE INGENIERÍA INDUSTRIAL

Federico Navarro

Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de General Sarmiento

fnavarro@ungs.edu.ar

Daniela Stagnaro

Instituto de Filología Hispánica (UBA) y Universidad Nacional de General Sarmiento

dstagnar@ungs.edu.ar

Resumen

Las consignas de tareas de escritura son instrumentos de los que se valen los docentes durante el proceso de formación académica para enseñarles a los estudiantes a pensar y a razonar con determinadas lógicas disciplinares. De su formulación depende que se promuevan actividades reflexivas que favorezcan el aprendizaje significativo o actividades reproductoras que no contribuyan a la apropiación del conocimiento (Riestra, 2002: 60). En los últimos años, se ha suscitado un creciente interés por el análisis discursivo de consignas de escritura demandadas en la formación universitaria (e.g., Vázquez, 2007) y por la generación de insumos para evaluar su relevancia curricular (e.g., Muriete, 2007). Desde el marco de la lingüística sistémico-funcional (Ghio y Fernández, 2005; Halliday y Matthiessen, 2004 [1994, 1985]), nos proponemos identificar, describir y clasificar los procesos utilizados en consignas de escritura en instancias de evaluación que se solicitan a estudiantes avanzados de la carrera de Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Efectuamos un análisis cualitativo y cuantitativo de las consignas relevadas y de los procesos que presentan, junto con la interconsulta con ingenieros a partir de una perspectiva etnográfica. Hallamos que las consignas muestran procesos articulados en microconsignas fuertemente pautadas, que combinan con el sistema verbal otros sistemas semióticos como el gráfico y el numérico, y que incluyen situaciones hipotéticas vinculadas con la práctica profesional. Estos procesos pueden generalizarse en cinco tipos de macroprocesos interdependientes e inclusivos que se organizan en una escala que gana en complejidad y exigencia desde la reproducción y aplicación de conocimiento (graficar, calcular y mencionar), pasando por la evaluación de ese conocimiento (analizar) hasta llegar a la producción de conocimiento propio (proponer). Estas formas generales de conocimiento guardan cierta coherencia con las habilidades contempladas curricularmente por la institución para la práctica profesional del ingeniero industrial. Nuestros resultados pueden servir para dar cuenta de las prácticas de escritura que integran la formación de los futuros ingenieros y para reflexionar acerca de la relación entre las tareas solicitadas, la formación y el perfil del egresado.

1. Introducción

Las consignas de tareas de escritura constituyen un instrumento fundamental en el proceso de formación académica. Son empleadas por los docentes para enseñarles a los estudiantes a pensar y a razonar con determinadas lógicas disciplinares. En este sentido, de su formulación depende que se promuevan o bien actividades reflexivas tendientes al aprendizaje significativo y profundo, o bien actividades reproductoras que no contribuyan a la apropiación del conocimiento (Riestra, 2002: 60). Recientemente, el análisis discursivo de consignas de escritura demandadas en la formación universitaria (e.g., Vázquez, 2007) y la generación de insumos para evaluar su relevancia curricular (e.g., Muriete, 2007) ha concitado el interés de lingüistas, psicólogos y pedagogos. En este contexto, se ha planteado y llevado a cabo el proyecto de investigación Relevamiento de consignas de evaluación y tareas de escritura en tres carreras de la Universidad Nacional de General Sarmiento¹, cuyos avances adelantamos en este trabajo.

¹ Instituto del Desarrollo Humano, Universidad de General Sarmiento; directora: Lucía Natale.

Nos inscribimos en el marco de la lingüística sistémico-funcional (Ghio y Fernández, 2005; Halliday y Matthiessen, 2004 [1994, 1985]). Nuestro objetivo es identificar, describir y clasificar los procesos utilizados en consignas de escritura de instancias de evaluación que se solicitan a estudiantes avanzados de la carrera de Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Creemos que los resultados pueden servir para dar cuenta de las prácticas de escritura que integran la formación de los futuros ingenieros y para reflexionar acerca de la relación entre las tareas solicitadas durante la formación y el perfil del egresado al que apunta la institución.

2. Corpus y metodología

El corpus está constituido por consignas escritas solicitadas en situación de evaluación durante el Segundo Ciclo de la carrera de Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Este ciclo se compone de veinticinco asignaturas (más dos cursos de idiomas) desarrolladas a lo largo de cinco semestres. Para la construcción del corpus, se obtuvieron muestras de un total de ocho asignaturas (representatividad: 32%) correspondientes a todos los semestres del Segundo Ciclo. Cabe señalar que muchos de los docentes consultados se mostraron reacios a facilitar muestras escritas usadas efectivamente en instancias de evaluación alegando motivos de confidencialidad.

Efectuamos un análisis cualitativo y cuantitativo de las consignas relevadas y de los procesos que presentan. En primer lugar, se identificaron procesos recurrentes en el corpus más allá de su manifestación léxico-gramatical diversa. En segundo lugar, se rastrearon algunas relaciones semánticas entre ellos. Finalmente, se desarrolló una propuesta sistémica de organización de tipos generales de procesos correspondientes a instancias de evaluación en la formación de ingenieros.

Por su parte, el análisis cuantitativo se centró en la distribución de aspectos relacionados con las consignas tanto con respecto al total de consignas del corpus como al total de materias relevadas. Esta distinción resulta necesaria dado que la cantidad total de consignas aportada por cada materia es variable y, por tanto, se puede desvirtuar su representatividad. En concreto, algunas materias aportan varias decenas de consignas mientras que otras solo unas pocas. Los aspectos cuantificados son los siguientes: sistema participante (verbal, gráfico y/o numérico); posibilidad de seleccionar consigna (tema y operación); existencia de situación hipotética; y aporte de información. Complementamos este análisis lingüístico con una perspectiva etnográfica a partir de la interconsulta con ingenieros.

3. Análisis

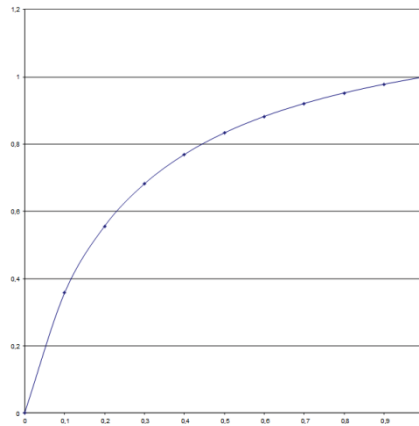
3.1 Descripción de consignas

De acuerdo con Silvestri (1995), la consigna es un exponente del discurso instruccional, que orienta la ejecución práctica de acciones al tiempo que supone una función de aprendizaje. Una de sus características es que los roles entre los interlocutores se distribuyen de manera asimétrica: el enunciador es un experto en el procedimiento, mientras que el receptor lo desconoce, pero quiere conocerlo. Se trata, entonces, de un género que se emplea para organizar y controlar los procesos mentales y actividades del estudiante por medio de prescripciones.

Las consignas de evaluación de Ingeniería Industrial presentan algunas características generales que describimos a continuación, ya que pueden colaborar con la comprensión de los tipos de procesos hallados.

En primer lugar, la utilización del sistema verbal sin el sistema numérico (es decir, sin empleo de cálculos y cifras) o sin elaboración de gráficos es bastante acotada en las consignas. De hecho, no hay materias en las que se use exclusivamente el sistema verbal. En particular, el 75% de las materias incluye consignas con gráficos y el 75% consignas con cálculos. Es decir, en las consignas se observa la aparición de otros sistemas semióticos: números, esquemas, cuadros. Las resoluciones de las diversas consignas deben surgir del dato numérico o gráfico y se requiere la interpretación y producción de estos sistemas semióticos con frecuencia.

1) DESTILACIÓN



Sobre el diagrama de equilibrio trazar el número de platos teóricos en una columna de destilación considerando:

- La alimentación es un líquido SATURADO
- La alimentación es un vapor sobrecalentado

Datos:

$R = 0,8$ $X_F = 0,5$ $X_D = 0,95$ (Parcial de Operaciones Unitarias I, 2010).

Este ejemplo resulta interesante, ya que tanto la consigna como la resolución solicitada involucran sistemas semióticos diversos. En efecto, además del sistema verbal, se proporciona un gráfico de referencia sobre el que debe graficarse, y datos numéricos que deben utilizarse para calcular aquello que se graficará.

En segundo lugar, muchas consignas de escritura son sumamente breves, específicas y cerradas. Se trata de una suerte de microconsignas que tienden a la atomización de las tareas de escritura. A su vez, las consignas suelen estar muy estructuradas de antemano. En ningún caso permiten la selección de la operación discursiva (es decir, seleccionar el proceso verbal en juego: describir, calcular, responder, etc.) y solo en el 25% de las materias aparecen consignas en las que se pueda seleccionar el tema. Un ejemplo claro de microconsigna estructurada es el siguiente:

2) **Indicar** V o F según corresponda o **seleccionar** la opción válida.

- En términos generales, la conductividad térmica de los gases es **MAYOR** que la de sólidos y líquidos.

- La transferencia de calor por radiación **NO** necesita medio de transmisión y puede ocurrir en el vacío.

- La velocidad de transferencia de calor por **CONVECCION FORZADA** es **MENOR** que por **CONVECCIÓN NATURAL**.

- En un intercambiador de placas, el aumento del número de placas:

DISMINUYE la pérdida de carga en el equipo

AUMENTA la velocidad por placa

DISMINUYE el calor intercambiado

(Parcial de Operaciones Unitarias, 2010; énfasis nuestro).

En este ejemplo, la actividad de escritura del estudiante se restringe a marcar como "V" o "F" afirmaciones previamente formuladas por el docente, o en su defecto a seleccionar la opción correcta.

En tercer lugar, las microconsignas suelen estar integradas en estructuras compuestas que las articulan, secuencian y complementan entre sí. Por estructura compuesta de consignas entendemos la solicitud de más de una operación discursiva (e.g., “defina y caracterice”) pero sin delimitarlas claramente:

3) ¿Qué tipo de datos se utilizan en un gráfico X barra y R?

¿Cuál de las siguientes afirmaciones es correcta?

a. El gráfico X barra y R me indica si los datos están normalmente distribuidos

b. El gráfico X barra y R me indica si el proceso está en estado de control

c) El gráfico X barra y R me indica si el proceso es capaz de cumplir con la especificación.

Justifique la respuesta (Parcial de Organización de la Producción III, 2009; énfasis nuestro).

En este ejemplo breve, la misma consigna se organiza en dos partes; en la primera, se hace una pregunta sobre los datos relevantes para cierto tipo de gráfico; en la segunda parte, se brindan afirmaciones sobre la función del mismo tipo de gráfico y el estudiante debe identificar la que es correcta y justificar su elección. De hecho, todas las materias presentan alguna consigna con una estructura compuesta de este tipo. De esta manera, se compensa aquella atomización y se otorga complejidad global a la consigna.

Por otro lado, las consignas suelen aportar información contextual. En términos de materias, el 62,5% tiene consignas que presentan una situación hipotética (normalmente vinculada con la práctica profesional) y el mismo número tiene consignas que aportan información sobre la misma. Las situaciones hipotéticas se vinculan con la propuesta de contextos problemáticos que estimulan la puesta en juego de los contenidos desarrollados en las clases teóricas.

4) Una empresa de panadería vende a \$12 cada docena de medias lunas, siendo el costo de producción de \$7, la operación tiene asociado un costo fijo de \$5000.

1) ¿Cuántas unidades debe vender la empresa para poder cubrir la totalidad de los costos?

2) La empresa tiene la posibilidad de comprar a El Abuelo medialunas precocidas a \$10 cada docena. Identifique los rangos donde es más conveniente fabricar o comprar. En este punto no habría que solventar los costos fijos (Parcial Organización de la Producción I, 2009).

El ejemplo previo muestra un problema de punto de equilibrio que se construye mediante la combinación de cláusulas enunciativas en las que se brindan la información y los datos necesarios para reconstruir un estado de situación y cláusulas interrogativas e imperativas a través de las cuales se requiere la realización de cálculos y análisis. Específicamente, la resolución implica una actividad concreta: encontrar el punto en el que se cruzan dos curvas (ingresos y costos totales) para poder determinar, de esta manera, el número de unidades vendidas que se requiere para dejar de invertir y pasar a obtener ganancias.

En otros casos, se desafía al estudiante a que asuma un determinado rol para resolver la situación problemática que se plantea, como en el ejemplo a continuación:

5) Teoría de la Decisión. Elabore el siguiente árbol de decisiones. Seleccione la opción más conveniente.

Usted es el jefe de planta de una compañía cuyos productos tienen carácter estacional, y como tal, le han encargado en un período de 4 meses, optar por el nivel de producción que optimice beneficios y reduzca costos. De acuerdo a las estadísticas elaboradas desde hace 10 años, durante 2 meses se verifica una alta demanda, que excede la capacidad instalada, y durante los otros 2, una demanda media. En condiciones normales, la capacidad mensual de producción es de 10.000 unidades. El siguiente cuadro muestra las variaciones en la demanda:

DEMANDA POR MESES

1	2	3	4	TOTAL
5.000 u	5.000 u	14.000 u	16.000 u	40.000 u

Los costos de producción fijos ascienden a \$ 100.000 por mes, mientras que los variables se componen en materia prima (\$ 8 la unidad) y mano de obra (\$ 10 la unidad).

Por otra parte, de acuerdo a un margen de beneficios variable establecido por la empresa, el precio de venta se estima en \$ 45 en temporada media y en \$ 55 en temporada alta.

De acuerdo al análisis de costos y nivel de demanda, la empresa ha tomado tres clases de decisiones para definir sus volúmenes óptimos de producción:

1. Tratar de producir el 100% de la producción con la planta actual. En tiempos de alta demanda ello requiere un mayor esfuerzo en contratación de personal y en costos de almacenamiento. Se ha estimado un incremento en los costos fijos del 5% y en los variables de \$ 10 la unidad de materia prima y \$ 12 la unidad de mano de obra.
2. Tercerizar los excedentes de producción. Esta era la opción más viable, pero los costos de reproceso por defectos de calidad incrementan los costos variables en un 100%.
3. Generar stocks en temporada media para abastecer el 100% de la demanda alta. Ello implica producir 5.000 unidades extras por mes. En este caso, la única restricción es el costo de oportunidad por invertir en inventarios, a una tasa de interés mensual del 12% (Dirección, 2009; énfasis nuestro).

En este ejemplo, además de aplicar las nociones trabajadas en la materia, el estudiante debe a partir de una situación hipotética asumir un rol social desempeñado típicamente por los egresados de la carrera en cuestión: el rol de “jefe de planta”. Este tipo de consigna lo obliga a pensar el ámbito empresarial, a ubicarse dentro de una situación profesional y a resolver problemáticas a las que es muy posible que deba enfrentarse habitualmente en un futuro próximo. Así, el estudiante puede ir construyendo una subjetividad profesional a partir de su involucramiento en la situación-objeto y su respuesta –que exige, además, del cálculo y el análisis– a la problemática presentada.

Por último, todas las materias brindan cierto andamiaje a partir de la explicitación de las expectativas docentes con respecto a los aspectos a ser considerados a la hora de resolver la actividad de escritura:

- 6) Exponer la Inversión total necesaria para desarrollar el proyecto (**discriminar en Inversión en Activo fijo, Destinos Asimilables, IVA sobre inversiones, Inversión en Activo de trabajo**) (Proyectos Industriales, 2010; énfasis nuestro).
- 7) Evaluar la gestión de los inventarios de un determinado ítem en una empresa en actividad; **incluir datos como cantidad de piezas; descripción de las piezas; consultar sobre la política de inventario; realizar una comparación y evaluación de la empresa** (Investigación Operativa, 2009; énfasis nuestro).

Este componente habitual en las consignas del corpus suele referir a las categorías analíticas que el docente espera que el estudiante manipule, a los pasos a seguir y al tipo de datos con los que el estudiante debería trabajar. Como puede advertirse, este componente intenta regular o guiar el proceso de escritura.

En síntesis, el empleo de variados sistemas semióticos junto con el sistema verbal, principalmente el gráfico y el numérico; el planteo de situaciones profesionales hipotéticas como contexto de los problemas que se proponen; y el andamiaje de ciertos aspectos necesarios para el proceso de resolución, son algunas de las características sobresalientes de las consignas a partir de las cuales se evalúan las competencias de los estudiantes de la carrera de Ingeniería Industrial. Por otro lado, observamos que las solicitudes se vinculan con una única tarea de escritura (microconsignas) que, sin embargo, suele articularse y secuenciarse con otras microconsignas (consignas compuestas).

3.2 Descripción de procesos

La mayoría de los procesos relevados se agrupan en un número reducido de tipos generales de procesos, que proponemos denominar *macroprocesos*: *calcular*, *graficar* y *mencionar*. Estos procesos generales corresponden a los sistemas semióticos o modos involucrados típicamente en las materias de la carrera: números, gráficos y léxico-gramática, respectivamente. Una consigna típica combina, a veces de forma difícil de diferenciar, los tres tipos. A continuación, se expone un ejemplo:

8) **CALCULAR** A) cuánto solvente se utilizará en total y **trazar** en el diagrama los puntos que corresponden al Refinado y el Extracto de cada etapa e **indicar** su composición (Parcial de Operaciones Unitarias I, 2010; énfasis nuestro).

En este ejemplo, aparecen claramente delimitados los tres tipos de macroprocesos propuestos: “calcular” corresponde a *calcular*, “trazar” a *graficar* e “indicar” a *mencionar*. Resulta interesante destacar que en estos procesos se apela a la repetición y/o a la aplicación de conocimientos previamente adquiridos, y no a la elaboración de un análisis o de una propuesta propia del estudiante.

Para la expresión de estos tres macroprocesos se observa un conjunto de recursos disponibles para cada uno de ellos:

Macroproceso	Ejemplos
Calcular	“calcule”, “realizar todos los asientos”, “valorizar”, “defínase el coeficiente”
Graficar	“graficar”, “trazar el número de platos”, “dibujar un esquema”
Mencionar	“definir”, “exponer la política actual de inventarios”, “complete el cuadro”, “completar el siguiente cuadro con un ejemplo de aplicación”, “sintetice el concepto”, “transmita las habilidades distintivas”

Tabla 1. Recursos léxico-gramaticales correspondientes a los macroprocesos *calcular*, *graficar* y *mencionar*.

A partir de los datos presentados en la tabla 1, se podría inferir que las tareas que involucran el cálculo se vinculan con la aplicación de fórmulas poniendo en juego los datos aportados por la consigna. Asimismo, cuando se solicitan gráficos el estudiante debe aplicar los conocimientos desarrollados en las clases teóricas. En cambio, las tareas vinculadas al macroproceso *mencionar* tienden mayormente a ligarse con la repetición de nociones teóricas, o bien a la descripción de objetos o procesos ya caracterizados durante las clases, por lo que esta segunda opción también apunta a la repetición del conocimiento dado y aceptado por la comunidad disciplinar.

En un nivel aún más alto de generalidad y complejidad, identificamos otro macroproceso que involucra a muchos o todos los procesos anteriores junto con algún tipo de toma de decisión o evaluación propia a partir de los mismos. Denominamos a este macroproceso *analizar*. A diferencia de los macroprocesos reproductores de conocimiento mencionados antes, *analizar* incluye algún tipo de propuesta propia del estudiante. A continuación exploramos un ejemplo:

9) En primer lugar, deberán formar grupos de tres personas para comenzar con la actividad específica de **evaluar** la gestión de los inventarios de un determinado ítem en una empresa en actividad (Trabajo práctico de Investigación Operativa, 2010?; énfasis nuestro).

La “evaluación” de la gestión de la empresa es un proceso complejo que involucra los tres macroprocesos mencionados antes: cálculos, gráficos y descripciones. En las propias instrucciones se explicita qué implica esa evaluación; el texto previo continúa de la siguiente manera:

10) La información a procesar deberá incluir datos tales como: **cantidad** de pieza/s mantenida/s en *stock*, **descripción** de la/s piezas, **costos** –tanto de almacenamiento, como el costo asociado

a la realización de pedidos o puesta en marcha de producción, los **costos** asociados a ruptura por faltantes, etc. a lo largo de un ciclo de gestión suficientemente significativo (de ser posible un año) (énfasis nuestro).

Cómo puede apreciarse, la “evaluación” incluye una descripción previa del producto a fabricar, un cálculo (aquí implícito) de costos varios, algunos de los cuales posiblemente se grafiquen en tablas o gráficos con datos numéricos.

A su vez, en un nivel aún mayor de generalidad y complejidad, identificamos un macroproceso que involucra a algunos o todos los procesos mencionados antes: *proponer*. En este caso se trata de una propuesta o proyecto propio del estudiante, un proceso complejo que suele involucrar el cálculo, la graficación, la definición conceptual y el análisis previo. A continuación se muestra un ejemplo:

11) Se deberá presentar la propuesta realizada en forma escrita. Aquí se incluirá: la descripción de la situación actual de la empresa, las propuestas presentadas por el grupo y las conclusiones. Podrá ser necesario acompañar la presentación con tablas, gráficos, fórmulas, etc. Esta presentación no deberá tener una extensión mayor que cinco páginas.

Presentación oral en forma grupal de la propuesta presentada por escrito. Para esta etapa será necesario que preparen una presentación en formato Power Point con un máximo de diez transparencias (Investigación Operativa, 2009).

Las consignas que involucran este tipo complejo de proceso no son frecuentes en instancias de parcial presencial, sino que tienden a ser solicitadas en formato de trabajo práctico grupal debido al alto grado de elaboración que requieren.

Es importante señalar que el macroproceso general *proponer*, junto con los macroprocesos que involucra, se corresponde con la realización de propuestas o proyectos habituales en la práctica profesional del ingeniero industrial. De hecho, estos procesos aparecen contemplados en la validación del título de Ingeniero que otorga la UNGS: “El título de Ingeniero Industrial capacita y habilita para realizar estudios de factibilidad, **proyectar**, **dirigir**, implementar, operar y **evaluar** el proceso de producción de bienes industrializados y la administración de los recursos destinados a la producción de dichos bienes; **planificar** y **organizar** plantas industriales y plantas de transformación de recursos naturales en bienes industrializados y servicios [...]” (“Incumbencias del Ingeniero Industrial”; énfasis nuestro). De esta manera, puede hallarse una cierta correspondencia entre los objetivos institucionales con respecto a Ingeniería Industrial y las consignas efectivamente presentes en el tramo final de formación de esa carrera.

4. Conclusiones

De lo visto hasta aquí, se puede deducir que el corpus analizado muestra cinco tipos de macroprocesos interdependientes e inclusivos que se organizan en una escala que gana en complejidad y exigencia desde la reproducción y aplicación de conocimiento, pasando por la evaluación de ese conocimiento hasta llegar a la producción de conocimiento propio.

El gráfico a continuación sintetiza esta hipótesis:

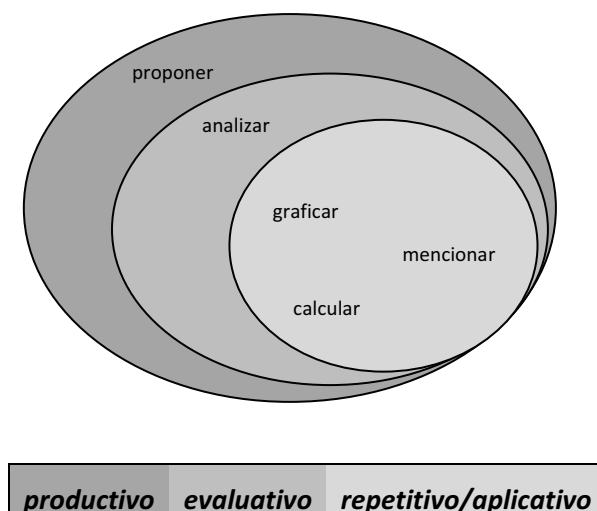


Gráfico 1. Macroprocesos en consignas de escritura de Ingeniería Industrial.

Advertimos que los macroprocesos bajo los que englobamos las tareas de escritura que se solicitan a los estudiantes se vinculan con tres formas de interactuar con el conocimiento que señalamos al final del gráfico:

- 1- produciendo nuevo conocimiento partiendo del conocimiento dado;
- 2- evaluando datos empíricos o resultados de cálculos;
- 3- aplicando el conocimiento dado (mayormente, fórmulas).

En este contexto, pareciera, entonces, que la disciplina propone tres formas de conocimiento: el productivo, el evaluativo y el aplicativo o repetitivo. Estas tres formas de conocimiento que inferimos de lo aludido en las consignas son inherentes también a las capacidades y habilidades que la Universidad certifica al otorgar títulos a sus egresados de la carrera de Ingeniería: “proyectar”, “dirigir”, “implementar”, “operar” y “evaluar”, “planificar”, “organizar”. Por tanto, el análisis de las consignas de escritura que suelen proponerse en instancias de evaluación permite hacer evidente cierta coherencia entre el resultado (el título) y el proceso de formación. Sin embargo, si se pretende fortalecer esta línea que apunta a la formación de un profesional eficaz y eficiente, los datos cuantitativos sugieren la necesidad de ampliar el número de actividades que involucran tareas más cercanas a la práctica profesional.

Referencias

Ghio, E., y Fernández, M. D. 2005. *Manual de Lingüística Sistemico-Funcional. El enfoque de M. A. K. Halliday y R. Hasan. Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe, UNL.

Halliday, M. A. K., y Matthiessen, C. M. I. M. 2004 [1994, 1985]. *An introduction to Functional Grammar*. Sidney, Arnold Publishers.

“Ingeniero Industrial”. Instituto de Industria, Universidad Nacional de General Sarmiento (res. MCyE Nº 1787/98 y res. CS 2997/09). Disponible en http://www.ungs.edu.ar/ms_ungs/?page_id=586 (consultado octubre de 2011). Muriete, R. N. 2007. *El examen en la universidad. La instancia de evaluación como actividad sociopolítica*. Buenos Aires, Biblos.

Riestra, D. 2002. “Lectura y escritura en la universidad: las consignas de las tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua”. *RILL Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas*, Nº 15, pp. 54-68.

Silvestri, A. 1995. *Discurso instruccional*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires.

Vázquez, A. 2007. "Consignas de escritura: entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes". *Colección de Cuadernillos de Actualización para Pensar la Enseñanza Universitaria*, Nº 2(7), pp. 4-16.

EL RÍO METONÍMICO DE LA POESÍA DE JUAN L. ORTIZ. UN APORTE AL ESTUDIO DEL DISCURSO POÉTICO DESDE LA LINGÜÍSTICA SISTÉMICO-FUNCIONAL.

Ann Montemayor-Borsinger

aborsinger@gmail.com

Fabián H. Zampini

fabian.zampini@gmail.com

Universidad Nacional de Río Negro

Resumen

El objetivo de la ponencia que aquí presentamos será el de proponer un posible abordaje al estudio del discurso poético en el marco de los formatos teóricos y metodológicos brindados por la LSF, concretamente a partir del estudio de dos poemas del poeta entrerriano Juan L. Ortiz, cuya obra se presenta como una referencia ineludible para la poesía argentina del siglo XX, influencia que se proyecta hasta la actualidad. La poesía de Juan L. Ortiz, metaforizada por la figura del río, figurativiza lo indecible en una forma y una direccionalidad que encauzan el fluir de las aguas en textos que logran dibujar figuras siempre diferentes que inmediatamente se deshacen, en paralelo con el agua que representan y recrean constantemente. Los resultados de análisis preliminares del sistema poético de Juan L. Ortiz muestran una acumulación sintagmática determinada por el fluir del río. El eje metonímico parece primar respecto del metafórico y esa equivalencia establecida a partir de las relaciones de contigüidad del eje sintagmático sugiere una de las posibles claves de lectura de la obra ortiziana. No obstante, en ese sistema horizontal, en el que el río es la forma y el sentido del sintagma, un análisis detallado muestra otra presencia, la del árbol, que introduce el eje vertical, el paradigma, en el que la percepción del fluir se detiene. En el árbol la poesía de Ortiz se adensa, se enraíza, se ahonda en la tierra aferrándose a ella y, nutrido por las corrientes subterráneas de ese territorio cercado y surcado por ríos, logra combinar significados en composiciones semántico-discursivas de singular belleza.

1. Introducción

El poema que aquí analizamos, titulado “Fui al río...”, aparece con recurrencia en muchas de las antologías de poesía argentina en que se incluyen textos de Juan L. Ortiz. Y es que, tal vez, este poema, que por alguna razón ha llamado persistentemente la atención de los antólogos, funciona como emblema de la obra del poeta entrerriano, la cual, desarrollada a lo largo de más de cincuenta años, está marcada por una unidad tan evidente que ha llevado a que muchos estudiosos vieran en ella la progresión de un único e interminable libro (¿un único e interminable poema, quizás?).

El poema está incluido en El ángel inclinado tercer libro de Ortiz, publicado originalmente en 1937. Mucho se ha dicho respecto de la figura del río como metáfora vertebradora de la poesía ortiziana, un río que, como dice el autor en otro de sus poemas, “no terminaré nunca, nunca, de decir...”¹. Ese río (esa obra interminable) había comenzado a transitar sus caminos de agua con El agua y la noche (1933). Quizás, la poesía de Juan L. Ortiz comenzó a andar en el momento del descubrimiento de su vocación de río, cuando, ya con 37 años de edad, su autor encuentra en el paisaje que lo rodea el impulso y el modelo –una forma– de lo que será su poesía.

Pero ya aludíamos a que ese río que surca la poesía de Ortiz –ese río que es la poesía de Ortiz– no termina nunca de ser asido, rehúsa ser cartografiado. Se trata de una poesía lanzada a la desmesura de asediar lo indecible; emerge una forma, se traza una direccionalidad que encauza sus textos, pero el fluir de las aguas de esa poesía dibuja siempre figuras diferentes, diáfanas figuras que inmediatamente se deshacen como el agua entre las manos.

¹ En el poema “Me has sorprendido...” de La orilla que se abisma, décimo tercer libro de Ortiz y publicado originalmente con motivo de la edición de sus obras completas, En el aura del sauce, en 1971.

El sujeto del decir poético es el lugar del paisaje, se sabe disuelto en el paisaje; él es, asimismo, territorio donde se cumple la experiencia del paisaje. No obstante, esta experiencia de comunión a menudo se rarifica; el teatro de la miseria también es parte de ese paisaje que, por esto mismo, desmiente cualquier atisbo de bucolismo en su representación.

Roman Jakobson, en su ya clásico estudio, “Lingüística y poética”², planteaba respecto del discurso poético, la presencia de dos directrices estructurales: la metafórica y la metonímica. Son, en palabras de Jakobson, “los dos modos básicos de conformación empleados en la conducta verbal, la *selección* y la *combinación*”. La selección producida en el eje paradigmático o metafórico, en poesía se proyecta masivamente al eje del sintagma o de la combinación trasladándose el principio de equivalencia, esencialmente metafórico, al ámbito de la contigüidad, es decir, de la secuencia, de la diacronía, de la sintaxis.

Es desde esas coordenadas teóricas que creemos ver configurada en el sistema poético de Juan L. Ortiz una acumulación sintagmática determinada por el fluir del río; el eje metonímico parece primar respecto del metafórico y esa equivalencia, establecida a partir de las relaciones de contigüidad del eje de la combinación es, acaso, una de las claves de lectura del poema objeto de nuestro estudio.

Al funcionar este poema como representante de la obra total de Ortiz, tal como lo sugeríamos más arriba, estaríamos, tal vez, ante una evidencia derivada de su examen y extensible a la obra ortiziana en su totalidad: la de una poesía esencialmente metonímica y, por ende, espacial, en la que el todo (el paisaje entrerriano, sus ríos, sus islas) es figurativizado por una incesante concatenación de elementos naturales, de seres vivos, de matices de la luz que conforman el entramado textual ortiziano.

2. Metodología

Cuando M. A. K. Halliday dice que un texto no es “algo que tenga un principio o un fin” parece aludir al hecho de que toda producción discursiva, al funcionar en su entorno, es producto del mismo, y ese anclaje de la textualidad en la multiforme realidad, ese continuo rehacerse del texto a partir de las sucesivas selecciones semánticas de que es objeto, determina siempre una opción en el marco del entorno paradigmático que abriga en sí un continuo de potencialidades realizativas, significadas, no obstante, a partir de una elección que actualiza algunas de esas posibilidades y desdeña, al menos momentáneamente, otras (Halliday:1982).

Y si ese texto es un poema, como el de Juan L. Ortiz que aquí nos ocupa, en el entorno de un entramado poético que, como planteáramos arriba, desdibuja sus límites, hace de la apertura y la deriva el meollo de su desarrollo, esa indeterminación, esa recusación de lo acabado, esa *desmesura* (la poesía de Ortiz, por su forma lábil y digresiva, obstaculiza toda tentativa de medida) parece no desmentir la perspectiva de un abordaje en consonancia con las ideas de infinita productividad del texto referidas anteriormente.

Ahora bien, sabemos que la vinculación del texto con su contexto es un constituyente inalienable del mismo, aspecto que, además, es vertebral para la perspectiva sociosemiótica postulada por Halliday. Y el vínculo del texto literario, el poema en nuestro caso, con su contexto de cultura supone un proceso complejo en el que median los estatutos de la institucionalidad literaria como contexto de situación más inmediato.

Es por ello que el presente trabajo está guiado por la motivación de sugerir un posible modelo de abordaje del texto poético desde el marco teórico y metodológico ofrecido por la lingüística sistémico-funcional, ceñidos en lo esencial a la idea ya referida anteriormente de una referencialidad poética que rarifica el universo experiencial objeto de esa modalidad de representación a partir de los códigos institucionales del discurso literario y, más puntualmente, del modo elusivo y condensado inherente al estatuto de la palabra poética.

Cómo codifica el texto poético aquello de lo que habla, cómo se reconocen los modos de interacción, presentes o latentes, en el texto, como se entranan y organizan estos elementos, cómo son textualizados todos esos elementos experienciales e interpersonales en esa incesante máquina de sentido, alusiva y elusiva, que es el poema; ésa es el mapa, la hoja de ruta que guiará nuestro análisis.

² Jakobson, Roman. 1985. “Lingüística y poética”, en *Ensayos de lingüística general*, Barcelona, Planeta-Agostini, p. 360.

A los fines de este estudio se tomó la decisión de definir como unidades mínimas de análisis no los versos del poema (el verso como unidad prosódico-rítmica del discurso poético) sino las cláusulas que se enmarcan entre las pausas establecidas por los signos de puntuación, que desconocen las lindes del verso y los encabalgamientos presentes en la poesía de Ortiz. Toda poesía es música y la de Ortiz, por su apelación masiva a los signos no puntuación, medio privilegiado de representación de la musicalidad en la escritura, puede ser leída como una partitura que en sus aceleraciones, pausas y silencios nos depara, luminosamente, los azares, a veces epifánicos, del sentido.

3. Análisis temático

A los fines del análisis, como tarea preparatoria de una lectura pormenorizada a nivel de la cláusula, juzgamos operativo segmentar el texto en dos unidades. El criterio de dicha segmentación reside en la evidencia de dos bloques en el nivel de la composición estrófica. Reconocemos en la estrofa un “módulo métrico institucional que constituye una unidad de orden superior a la del verso, al agrupar a varios de éstos según un esquema preestablecido en un determinado ámbito de convenciones métrico-literarias (variables históricamente)”³. En el caso de Ortiz, este poema, por pertenecer a la primera etapa de su obra en la que la tributividad a las formas canónicas del verso modernista no está del todo diluida por la destitución métrica del significante vanguardista, se organiza en una bipartición estrófica que, no obstante, desconoce otro código institucional de la poesía clásica: la rima.

Cabría quizá, ampliar esa bipartición inicial introduciendo un segmento anterior al constituido por ambas estrofas: el título, que funcionaría como anticipo del trayecto escenificado en la primera estrofa. Anticipación que resulta truncada, suspendida, por la apelación al recurso de los puntos suspensivos.

Entonces, partiendo de esta segmentación del poema en dos bloques, posicionándonos en el inicio mismo del poema, en el primer verso (que repite el título sin los puntos suspensivos) nos encontramos con un verbo conjugado en pretérito perfecto simple. La utilización del verbo *ir* introduce el matiz sémico de desplazamiento, traslado; y la flexión temporal de la conjugación remite a una acción anclada en un enclave específico del pasado, evidenciado por el carácter perfectivo del verbo *ir*.

Fui al río,

Ese acercamiento a la ribera señala la transición entre la “inmovilidad” de la tierra y el fluir incesante de las aguas. A modo de hipótesis preliminar, esta acción de *ir al río*, podría permitirnos demarcar un punto en el tiempo (el proceso representado por el verbo *ir*) y en el espacio (el río) donde, en cuya articulación, se fundaría una poética, la poética ortiziana. En esa clave, este poema podría ser leído no sólo como “representante” o emblema de la obra de Ortiz sino también como demarcación biográfica del mapa secreto que le anuncia los caminos futuros por los que transitará su poesía (recordemos que este texto corresponde a la producción temprana del autor).

En el segundo verso, la lectura registra una gradación presente en los circunstanciales de ambos hemistiquios paralelos (el “cerca” del primer hemistiquio es sustituido por “enfrente” en el segundo: representa el fin del traslado, la llegada). El poeta *siente* (la estructura de modo-temple “lo sentía” está en posición temática) que se acerca al río hasta constatar que ya está enfrentado a sus costas. La espacialidad de la composición de estos versos se patentiza en el dinamismo de dicha gradación que introduce un sutil matiz narrativo.

Fui al río, y lo sentía

cerca de mí, enfrente de mí.

A partir del tercer verso, no obstante, la aceleración del *relato*⁴ se remansa. También hay una diferencia respecto del tema reconocido en las cláusulas anteriores: son otros los participantes (a diferencia del sujeto

³ Marchese, Angelo y Joaquín Forradellas. 1994. Diccionario de retórica, crítica y terminología Literaria, Barcelona, Ariel, p. 150.

⁴ Podemos reconocer, en este poema de 1937, el germen de la potencia narrativa de cierta zona de la poesía de Juan L. Ortiz, representada por los largos poemas narrativos como “Las colinas” o “El Gualeguay”.

poético en las cláusulas anteriores) que ocupan la posición de tema: “las ramas” y luego “llegaban” (en referencia a las voces de las ramas del verso 3). Vemos cómo el sujeto poético comienza a imbricarse con los otros participantes (elementos del medio natural) en los procesos referidos por el poema.

*Las ramas tenían voces
que no llegaban hasta mí.*

Por otra parte, en ese sistema horizontal, en el que el río es la forma y el sentido del sintagma, la presencia del árbol introduce el eje vertical, el paradigma en el que la percepción del fluir se detiene y se ahonda: en el árbol la poesía de Ortiz se adensa, se enraíza, se ahonda en la tierra aferrándose a ella y, nutrido por las corrientes subterráneas de ese territorio entrerriano cercado y surcado por ríos, se eleva hacia las alturas. La tierra y el cielo se conectarán en el sistema orticiano a partir de las ramas de los árboles extendidas hacia la vastedad del alba o de la noche. Pero en nuestro poema aún esas “voces” anidadas en el follaje no pueden ser decodificadas por el sujeto poético.

Podríamos postular la sugerencia de que la poesía de Ortiz encontraría su anclaje fundacional en esa encrucijada de una metonimia (el fluir del río) y una metáfora (el árbol como ahondamiento y elevación en un remanso de ese fluir), ambas vertebrales.

Y, en tanto, en el ámbito horizontal del sintagma, el río, su corriente, sigue acumulando “cosas”, en el murmullo de su decir, que tampoco son comprendidas.

*La corriente decía
cosas que no entendía.*

Cambia aquí también el participante que ocupa la posición de tema —el río, particularmente “la corriente”— y con ello entra en juego el tercer término de la tríada fundante de la poesía orticiano: el yo del poeta, el río y el árbol.

Perdido entre el sintagma y el paradigma, entre el espacio y el tiempo, entre la metáfora y la metonimia esenciales, que anuncian el mapa prefigurado de una poesía (la propia) que estaba aún en estado embrionario, el sujeto intenta entender, comprender. Ambos verbos describen procesos en el orden de lo mental. Y es el mismo caso de angustiar y de sentir. El uso de los verbos en esta primera estrofa es sintomático respecto de los sentidos focalizados desde la perspectiva experiencial: priman aquellos procesos que refieren a una búsqueda interior que, en un primer momento, entran en colisión, o no articulan, con el mundo físico o del hacer.

*Me angustiaba casi.
Quería comprenderlo,
sentir qué decía el cielo vago y pálido en él
con sus primeras sílabas alargadas,
pero no podía.*

Al primer indicio, el sentir la presencia del río como anuncio de la materia y la forma que constituirán su proyecto poético, se impone, en un segundo movimiento, la voluntad de conocer. Y esa tentativa fracasa (“pero no podía”). El sujeto poético está frente al río (que no es otra cosa que la poesía, la imagen de su propia escritura poética), empanado en la imposibilidad de asirlo.

La progresión temática de la primera estrofa (que, recordémoslo, constituye el primero de ambos bloques en que segmentamos el texto a los fines del análisis) demuestra, desde la mirada experiencial, una sucesión de temas no marcados donde el sujeto, y los elementos del medio natural, que cabe considerar como participantes o “actantes”, interactúan en el marco del proceso descrito anteriormente: una tentativa del yo poético por decodificar un lenguaje, el lenguaje del río y su entorno vegetal, que se presenta como críptico. A la primera acción, respondiendo al llamado del río, tanto la corriente del río como las ramas de los árboles,

que también encontramos en posición temática, articulan un lenguaje (las voces de las ramas, la corriente que “decía cosas”) que no es comprendido. Se suceden, a continuación, diferentes verbos, la mayoría de ellos en el orden mental o del sentir (entendía, angustiaba, quería, sentir), que jalonan la frustrada búsqueda del sujeto poético.

Sería, tal vez, pertinente en este punto considerar la noción de hiperTema sugerida por Martin (1992) como posible aplicación del concepto de tema a un nivel por encima de la cláusula. Y a los fines del análisis del poema que nos ocupa resulta sugestiva la comprobación de que los dos segmentos marcados, localizados en sendas estrofas (asimilables a los párrafos del discurso en prosa) se abren con sus respectivos verbos en posición temática, *ir* en la primera estrofa y *regresar* en la segunda.

Ya habíamos marcado el hecho de que el carácter perfectivo de ese fui que abre el poema alude a una acción que entendemos, metafórica y literalmente, fundacional para Ortiz. Una acción, en principio, frustrada. Y como apertura de la segunda estrofa, el ir es ahora regresar. Y ese regreso se configura como un proceso que evidencia la determinación e insistencia marcada por el matiz imperfectivo de la conjugación verbal (regresaba). Ambos hiperTemas configurarían las columnas basales llamadas a sostener el andamiaje semántico del poema.

Regresaba

—¿Era yo el que regresaba?—

en la angustia vaga

de sentirme solo entre las cosas últimas y secretas.

Pero, de pronto, en el verso 16, se presenta una cesura que divide en dos partes el poema. Y este quiebre de la estructura estrófica resultará enormemente significativo, propiciando un reajuste de la segmentación inicial: el primer bloque se extendería ahora hasta el verso 15, ocupando toda la primera estrofa y cuatro versos de la segunda, conformando los nueve versos restantes de la segunda estrofa el segundo segmento. El criterio para esta reconfiguración de la segmentación es, ya no una marca institucional de la forma poética cual es la división estrófica, sino de corte netamente semántico:

De pronto sentí el río en mí,

corría en mí

con sus orillas trémulas de señas,

con sus hondos reflejos apenas estrellados.

Ese río que no había podido ser capturado racionalmente, comprendido desde una posición exterior, de ajenidad, a partir de aquí es *sentido* por el yo (y aquí el verbo asume un matiz semántico diferente, al de su anterior aparición en la primera estrofa, de “escuchar”). El río ya no es un objeto a aprehender desde la distancia. La exterioridad es abolida y el río repentinamente es parte del sujeto.

Corría el río en mí con sus ramajes.

Era yo un río en el anochecer,

y suspiraban en mí los árboles,

y el sendero y las hierbas se apagaban en mí.

Me atravesaba un río, me atravesaba un río!

Ha cambiado la perspectiva; ya no estamos ante un fenómeno a observar sino que nos encontramos ante una experiencia que ha transformado al sujeto. Sujeto y objeto se confunden, se identifican, se fusionan. El río es parte del sujeto y, correlativamente, el sujeto es el río. Con el río entra el cielo estrellado, la noche, las hierbas, los ramajes...

El análisis temático de este último bloque nos muestra que alternan en la posición de tema tanto el sujeto poético (el verbo “sentí” que lo alude, el pronombre sujeto de 1ª persona “yo”), el río y sus diversas proyecciones metonímicas (diversos elementos naturales como “sus orillas” o “sus hondos reflejos”). Inclusive los ramajes de los árboles que por la utilización del posesivo “sus” aparece también como metonimia del río. La tríada instauradora de la poética orticiana, de la que hablábamos anteriormente (sujeto poético - el río - el árbol), queda completada con “los árboles” en posición de tema, referenciados por el verbo “suspiraban”. Inclusive, el sendero y las hierbas, como elementos del entorno natural, funcionan como una especie de “catálisis” que colma el espacio entre los ríos y los árboles.

Y, claro está, el río atravesando el sujeto. O el sujeto atravesado por el río. Lo mismo da.

4. Conclusiones

El poeta se constituye en territorio donde se escenifica el fluir metonímico del río, un fluir que en cada recodo deberá reorientarse en su errática sintaxis, cada opción determinará la recomposición del paradigma (otros serán los árboles, los cielos, las briznas, los senderos). La poesía orticiana se construirá con esta certidumbre de marchar en una permanente reconfiguración de un rumbo y cada paso de esa deriva abrirá un nuevo paradigma de materia poética (que en Ortiz en nada se diferencia de la vital) para componer el mapa incesante de su poesía.

EL análisis tal vez ha demostrado que, imbricándose con el yo del poeta dominante en el andamiaje del poema, aparecen diversos participantes constituidos por elementos del entorno natural, cuya iteración en la progresión temática, a la par de la persistente manifestación vertebradora del yo poético, marcaría la aceleración de un proceso de imbricación creciente entre el sujeto y su entorno, lo que culmina con la identidad total: el poeta atravesado por el río; es más, el poeta siendo ese mismo río.

Referencias

- Barthes, Roland. 2010. “¿Existe una escritura poética?”, en *El grado cero de la escritura*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Delgado, Sergio, “Introducción. La obra de Juan L. Ortiz, en Juan L. Ortiz, *Obra completa*, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 1996.
- García Helder, Daniel. 1996. “Juan L. Ortiz: un léxico, un sistema, una clave”, en Juan L. Ortiz, *Obra completa*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Halliday, M. A. K. 1982. *El lenguaje como semiótica social*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Jakobson, Roman. 1985. “Lingüística y poética”, en *Ensayos de lingüística general*, Barcelona, Planeta-Agostini.
- Marchese, Angelo y Joaquín FORRADELLAS. 1994. *Diccionario de retórica, crítica y terminología Literaria*, Barcelona, Ariel.
- Montemayor-Borsinger, Ann. 2009. *Tema: una perspectiva funcional de la organización del discurso*. Colección Enciclopedia Semiológica EUDEBA, Buenos Aires
- Prieto, Martín. 2006. *Breve historia de la literatura argentina*, Buenos Aires, Taurus.
- Prieto, Martín. 1996. “En el aura del sauce en el centro de una historia de la poesía argentina”, en Juan L. Ortiz, *Obra completa*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Saer, Juan José. 1996. “Juan”, en Juan L. Ortiz, *Obra completa*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.

ANEXO I – EL POEMA

FUI AL RÍO...

1. Fui al río, y lo sentía
2. cerca de mí, enfrente de mí.
3. Las ramas tenían voces
4. que no llegaban hasta mí.
5. La corriente decía
6. cosas que no entendía.
7. Me angustiaba casi.
8. Quería comprenderlo,
9. sentir qué decía el cielo vago y pálido en él
10. con sus primeras sílabas alargadas,
11. pero no podía.
12. Regresaba
13. -¿Era yo el que regresaba?-
14. en la angustia vaga
15. de sentirme solo entre las cosas últimas y secretas.
16. De pronto sentí el río en mí,
17. corría en mí
18. con sus orillas trémulas de señas,
19. con sus hondos reflejos apenas estrellados.
20. Corría el río en mí con sus ramajes.
21. Era yo un río en el anochecer,
22. y suspiraban en mí los árboles,
23. y el sendero y las hierbas se apagaban en mí.
24. Me atravesaba un río, me atravesaba un río!

ANEXO II – CUADRO DE ANÁLISIS TEMÁTICO

TEXTUAL Y/O INTERPERSONAL	TEMA		REMA
	EXPERIENCIAL Tema marcado	EXPERIENCIAL Tema no marcado	
		Fui	al río,
y		lo sentía /	<u>cerca</u> de mí, enfrente de mí. /
		Las ramas	tenían voces que no llegaban hasta mí /
		La corriente	decía / cosas que no entendía /
		Me angustiaba	<u>casi</u> . /
		Quería	comprenderlo, / sentir qué decía el cielo vago y pálido en él / con sus primeras sílabas alargadas, /
pero		<u>no</u> podía. /	(comprenderlo)
		Regresaba /	-¿Era yo el que regresaba?- / en la angustia vaga / de sentirme solo <u>entre</u> las cosas últimas y secretas. /
De pronto		sentí	el río en mí, /
		corría	<u>en</u> mí / con sus orillas trémulas de señas, / con sus hondos reflejos apenas estrellados. /
		Corría	<u>el</u> río en mí con sus ramajes. /
		Era	yo un río en el anochecer, /
y		suspiraban	en mí los árboles, /
y		el sendero y las hierbas	<u>se</u> apagaban en mí. /
		Me atravesaba	un río,
		me atravesaba	<u>un</u> río!

SISTEMAS DE OPCIONES EN PONENCIAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: MOVIMIENTOS RETÓRICOS Y COMPOSICIÓN TEMÁTICA

Montemayor-Borsinger A.

aborsinger@gmail.com

De la Penna M.

mariandelapenna@gmail.com

Universidad Nacional de Río Negro

Resumen

El presente trabajo analiza un corpus de ponencias producidas por alumnos de humanidades durante el segundo año de cursado del Taller de Lectura y Escritura Académica. En este espacio, se propuso a los alumnos la presentación de ponencias como trabajo final considerando que durante la cursada se habían analizado y producido diversos géneros académicos de distinta complejidad.

Siguiendo los lineamientos de la Lingüística Sistémico-Funcional, el análisis está enfocado en la introducción y la conclusión de los textos seleccionados, considerando que son segmentos claves y constituyen marcos obligatorios determinados por movimientos retóricos (MR) propios de los géneros académicos (Swales, 1990). Se hace un estudio comparativo detallado de los distintos constituyentes metafuncionales presentes en Temas múltiples, sean estos marcados o no marcados (Berry 1996, Fries 1995, Halliday 1994, Halliday y Mathiessen 2004, Montemayor-Borsinger 2010). También se consideran para el análisis aspectos metadiscursivos entendidos como “el discurso sobre el discurso” (Hyland, 1999) referidos a distintos tipos de organización, de presencia autoral y de consideración del lector en los textos analizados.

Los resultados preliminares muestran una clara relación entre los MR y las elecciones realizadas por los estudiantes en la organización temática, donde se reflejan los patrones de organización retórica de los textos, los recursos empleados para dar cuenta del conocimiento científico, así como diferentes estrategias que refuerzan o mitigan la presencia autoral. Estos aspectos resultan de gran interés, ya que permiten profundizar la manera en que los miembros menos expertos de las comunidades académicas universitarias comienzan a elaborar sus prácticas discursivas a partir del conocimiento adquirido en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al considerar las diversas opciones lingüísticas abiertas a los miembros de una determinada comunidad.

1. Introducción

En las últimas décadas, la investigación en torno a la producción discursiva en el ámbito académico ha cobrado vital interés, tanto en Argentina como en otros países (Johns, 1997; Swales, 1990; Halliday, 1993; Cubo de Severino et al, 2005, Carlino, 2005). También se pueden consultar múltiples artículos que estudian los procesos de escritura que realizan los estudiantes durante su formación académica (García Negroni 2005, 2005^a; Borsinger, 2005). Esta tendencia se visualiza en los diseños curriculares de diferentes universidades que incluyen talleres de alfabetización académica con el objetivo de acompañar a los alumnos en el desarrollo de estrategias fundamentales para la lectura y escritura de los géneros que circulan en los ámbitos académicos. Así, la identificación de diversos estilos de redacción, léxico, estrategias de organización textual, marcas de objetividad o subjetividad y la caracterización de diversos géneros académicos, constituyen prácticas que permiten a los alumnos incorporar potenciales recursos para la producción de sus propios textos.

El presente trabajo analiza un corpus de ponencias producidas por alumnos de humanidades durante el segundo año de cursado del Taller de Lectura y Escritura Académica. En este espacio, se propuso a los alumnos (como trabajo final) la presentación de ponencias como parte de un proceso en el que se habían analizado y producido diversos géneros académicos de distinta complejidad (informes, monografías, artículos de investigación, reseñas, etc.)

Siguiendo los lineamientos de la Lingüística Sistémico-Funcional, se realiza un estudio comparativo de las ponencias analizando la composición del tema en relación con determinados movimientos discursivos (Swales, 1990) que reflejan los patrones de organización retórica de los textos. Para tal fin, se compara la

organización temática de los textos seleccionados considerando las metafunciones presentes en Temas múltiples, sean estos marcados o no marcados (Berry 1996, Fries 1995, Halliday 1994, Halliday y Mathiessen 2004, Montemayor-Borsinger 2010), así como aspectos metadiscursivos, entendiendo como metadiscurso “el discurso sobre el discurso” (Hyland, 1999). Esto incluye la organización textual, la presencia autoral y la consideración del lector.

A través de este análisis se identifican diferentes estrategias empleadas por los escritores para dar cuenta del conocimiento científico. Una labor de esta naturaleza resulta de gran interés, ya que permite profundizar la manera en que los miembros menos expertos de las comunidades académicas universitarias comienzan a elaborar sus prácticas discursivas y a volcar en las mismas el conocimiento que han ido adquiriendo en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Referencias teóricas y metodológicas

Los denominados géneros discursivos responden a determinadas convenciones que permiten facilitar el intercambio comunicativo; cada esfera de la comunicación humana dispone de las suyas las cuales son consideradas por los hablantes para adecuar sus enunciados. Aunque flexibles y sujetas a modificaciones a lo largo del tiempo y de la práctica discursiva, estas convenciones están dadas socialmente, creadas y reconocidas por los miembros del grupo (Bajtín, 1995). Por lo tanto, cada comunidad discursiva –en este caso la comunidad científica- dispone de una serie de géneros pautados convencionalmente para comunicarse (Swales, 1990). La comunicación científica se realiza por lo general en forma escrita, pero también a través de textos que han sido escritos para ser leídos o expuestos oralmente (con mayor o menor grado de planificación) dentro de situaciones comunicativas propias del ámbito académico. Estas diferencias en el modo de transmisión de la información hacen que el emisor elija diferentes recursos para construir su texto y adecuarse al contexto en que se produce la comunicación. En el caso de la ponencia, es importante señalar que es un texto de oralidad secundaria, en tanto es escrito para ser expuesto oralmente o leído en voz alta en una mesa compartida con otros expositores en un congreso. Si bien en el ámbito de las ciencias “blandas” la distribución y organización de la información es relativamente “libre” (en tanto no necesariamente debe respetar la estructura IMRD propia de las ciencias exactas), indudablemente se puede reconocer que las instancias de introducción y conclusión constituyen marcos obligatorios determinados por un repertorio de movimientos retóricos específicos.

De esta manera, si bien los productores de textos académicos deben atender a una serie de pautas prefijadas, también deben tomar decisiones personales acerca de qué recursos utilizar o seleccionar para dar a conocer, en este caso, los resultados de su investigación. Por ello, es fundamental destacar el concepto de Gramática propuesto por la Lingüística Sistémico Funcional, entendida como un sistema de opciones que representa el potencial de significado que un hablante/escritor posee por ser miembro de una determinada comunidad (Halliday, 1985). De esta manera, la gramática de una lengua está constituida por el conjunto de opciones utilizadas de manera efectiva. Esas opciones conforman los recursos que los hablantes han incorporado para conformar textos que serían, desde esta perspectiva, las unidades gramaticales que permiten poner en funcionamiento la lengua. Los textos devienen discursos en tanto esos recursos se combinan de una manera determinada con una determinada finalidad. Dentro del sistema de opciones podemos considerar la organización de la información (tema/rema), la modalidad, el léxico y el uso de conectores. En este trabajo sólo se consideran aquellas opciones referidas a la organización del tema, el modo o presentación de la actitud que el hablante/escritor tiene en relación con su discurso y la presencia de los conectores/organizadores discursivos que permiten organizar la secuencialidad del texto.

La Lingüística Sistémico Funcional considera al *Tema* como el elemento que sirve como punto de partida del mensaje (Halliday, 1994). En este sentido, el Tema sería el elemento posicional que inicia la oración. En esta organización se incluye el conjunto de recursos morfo-sintácticos que el hablante tiene como recursos disponibles para organizar estratégicamente su discurso y, por ende, perseguir una determinada finalidad interaccional.

Teniendo en cuenta lo expuesto, se analiza en los textos la construcción del Tema, atendiendo a las tres metafunciones propuestas por Halliday (1975): **la metafunción ideativa** que representa la relación entre el hablante y el mundo real que lo rodea incluyendo el propio ser como parte de él; **la metafunción**

interpersonal, que permite el establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales; y la **metafunción textual**, a través de la cual la lengua establece correspondencia entre ella misma y la situación en la cual se emplea (Halliday, año). Esta última función permite establecer las relaciones de cohesión entre las partes de un texto y su adecuación a la situación concreta en que concurre. A estas variables se agrega la distinción entre Tema Marcado y Tema No Marcado, identificando así una parte *obligatoria* realizada por el Sujeto gramatical (Tema No Marcado), y una parte *optativa* (Tema Marcado) o **Marco** realizada por elementos que pueden preceder al Sujeto (Davies, 1997). También se considera como marco teórico para el análisis de los resultados referidos a tema, los aportes de Hyland (1999) en relación con el término metadiscurso (el discurso sobre el discurso), concepto que incluye la elaboración del texto, su organización y la referencia al autor o su relación con el lector. Mientras que el metadiscurso textual hace referencia a la organización de la información como guía para el lector, el metadiscurso interpersonal analiza las relaciones que se establecen con el lector, la evaluación o perspectiva del autor con respecto a la información. En el primero, Hyland (1999) incluye los conectores lógicos, los marcadores de organización textual, los marcadores endofóricos, evidenciales y las glosas de código. El metadiscurso interpersonal abarca los mitigadores o atenuadores, los enfatizadores, los marcadores de actitud, los marcadores relacionales y los marcadores personales que hacen referencia al autor o los autores.

3. Resultados y discusión

En este estudio se trabajó con cinco ponencias (Textos A, B, C, D y E) que proponen construcciones temáticas diversas, pero que resultan igualmente efectivas. Para organizar la presentación de los resultados, se analizarán cada uno de los ejes que se incluyeron como variables a comparar: Tema con metafunción textual, Tema con metafunción interpersonal y la categoría Tema marcado/no marcado.

- **Función Textual**

En el caso de tema con metafunción textual, se pudo observar algunas coincidencias en cuanto al uso de conectores y marcadores. Tanto en la introducción y conclusión, se selecciona un repertorio de conectores lógicos, de glosas de código (marcadores de reformulación o argumentación) y organizadores de la información.

Relación entre los conectores	Texto A		Texto B		Texto C		Texto D		Texto E	
	Intr.	Con c.	Intr.	Con c.	Intr.	Conc.	Intr.	Con c.	Intr.	Conc.
Lógicos adversativos	1	1	2	1	1	3	2	2		
Lógicos marcadores de comparación			1	1		1	1			
Lógicos consecutivos			2	1	2			1		1
Lógicos aditivos	1					1			1	
Lógicos conclusivos							1			1
Glosas de código			1					2		2

Orden información			1		1		2		2	
Totales	2	1	7	3	4	4	6	5	3	4

Podemos observar un contraste importante en cuanto a la elección y utilización de marcadores metadiscursivos con función textual en posición temática. Las introducciones de los textos B y D utilizan un variado repertorio de marcadores que señalan diferentes relaciones. Los conectores lógicos con función adversativa fueron los más utilizados prácticamente por todos los textos tanto en la introducción como en la conclusión, excepto el texto E que no lo utiliza en posición temática en ningún momento.

La presencia de estos marcadores está en relación directa con diferentes movimientos retóricos (Swales; 1991). Es interesante observar que la elección de marcadores referidos a estrategias de reformulación, está asociada a movimientos retóricos propios de la conclusión como recapitular la información más importante, insistir en la posición argumentativa siendo utilizado con esta función por los textos D y E.

(1) En síntesis, no hay aún una representación en el imaginario colectivo sobre la UNRN por su incipiente consolidación. (Conclusión-Texto D)

En cambio, aquellos marcadores referidos al orden u organización de la información responden a movimientos propios de la introducción como presentar la organización del discurso y aparecen en la introducción de los textos B, C, D y E.

(2) Luego, como continuación del marco teórico, abordaré las controversias entre trabajo, identidad y proyecto de vida en nuestra época; y el fenómeno de desarraigo estudiantil. (Introducción- Texto C).

(3) En segundo lugar, se tratará de mostrar cuál es la situación real de quienes ocupan tierras en la provincia de Río Negro, ya sea en su carácter de "fiscaleros" rurales como pequeños propietarios o comunidades originarias y los recientemente denominados "okupas" urbanos. (Introducción-Texto C)

Los conectores consecutivos y adversativos utilizados en la introducción se relacionan con la justificación del tema o del nicho de investigación en el caso de los textos C y B:

(5) Por eso, es significativo de esta situación, la problemática de acceder a la tenencia de la tierra de los denominados "fiscaleros" rurales y "okupas" urbanos. (Texto C)

(6) Por lo tanto, esta "vieja" definición analiza únicamente los aspectos que permanecen constantes en los grupos humanos sin atender a los cambios ni tampoco a los conflictos. (Texto B)

(7) Sin embargo, la aplicación de este derecho se adormece en el silencio de los papeles. (Texto A)

- **Función interpersonal**

En el caso de temas con metafunción interpersonal, fue evidente la presencia de los mismos principalmente en la conclusión:

Texto A		Texto B		Texto C		Texto D		Texto E	
Intr.	Concl.	Intr.	Concl.	Intr.	Concl.	Intr.	Concl.	Intr.	Concl.
.	Bauman señala	- El gobierno afirmaba que - La oposición sostenía - Nos	- Resulta evidente que - Señala que	.	- Es significativo ver	- Inevitablemente - En especial - ¿Acaso? - ¿No...?	- Entre los adolescentes que he escuchado - Es significativo ver - Todo lo	.	- ¿Por qué? (2) - ¿Cuál? - ¿Es...? - ¿Qué papel...?

		propone- mos - Brindare mos - Recoge remos -Veremos					contrario -Lo que he denominado -Por supuesto -Lo que importa -Considero que -Mi experiencia -A partir de mi experiencia -Es significativo -Posiblemen te -Es interesante ver		
----	1	6	2	-----	1	4	12	----	5

Como puede observarse, el texto D utiliza en la introducción y en la conclusión diferentes marcadores metadiscursivos interpersonales con diferentes funciones: para evaluar la certeza o probabilidad de lo dicho (posiblemente, por supuesto), con matiz personal (mi experiencia), pregunta retórica (¿acaso...) o señalando actitud (es interesante). Otro ejemplo para destacar es el texto E que sólo utiliza como recurso las preguntas retóricas en la conclusión (como marcador relacional). En este caso se busca el involucramiento del lector, al mismo tiempo que plantea nuevos interrogantes sin resolver a través de una secuencia de preguntas. Es importante destacar que este texto no utiliza ningún marcador interpersonal en la introducción.

En el caso del texto B que menciona tanto en la introducción como en la conclusión marcadores que refieren a una fuente de información o reformulan lo dicho por otro, y marcadores verbales con matiz personal. En los otros dos ejemplos (textos A y C) no se utiliza ningún marcador interpersonal en la introducción y uno solo en la conclusión cada uno (uno para reforzar lo dicho y el otro evidencial).

El uso de los marcadores con función interpersonal está claramente relacionado con algunos movimientos retóricos. En la introducción permiten especificar diferentes posturas en torno al tema tratado, organizar el orden de la información y el objetivo de la investigación (Texto E), reforzar la importancia del tema elegido o plantear interrogantes que se resolverán en la conclusión (Texto D). En cuanto al uso de marcadores evidenciales, se encuentran presentes en la introducción del texto B para sintetizar las dos posturas analizadas en la investigación (*mientras que el gobierno afirmaba que con la nueva ley (...) los principales multimedios y la oposición sostenían que*).

(8)¿**Acaso** irse a estudiar a otro lugar no es lo más “seguro”? (introducción-Texto D)

(9)**Es preciso** comenzar por el contexto social que los jóvenes refieren constantemente en términos de “condicionamiento” o “presión” (introducción -Texto D)

En el caso de la conclusión evalúan los resultados obtenidos en la investigación (tal es el caso de expresiones como “es significativo” presente en el texto D), plantean nuevos interrogantes que aún no se han respondido (esto ocurre con las preguntas retóricas del texto E) o posibles causas/consecuencias de las problemáticas investigadas (planteadas en la conclusión del texto D) así como presentar a través de un

marcador evidencial una cita de autoridad que busca reforzar la tesis propia en el caso del texto B (*Castells señala que*).

(10) *¿Por qué el neoliberalismo no resulta parte del Estado en su concepción en 1945? ¿Por qué se produce a partir de 1989 este modelo en la Argentina? ¿Cuál es la relación que se puede establecer con la caída del muro de Berlín y el posterior desmembramiento de la URSS? ¿Es el fin de la historia? (conclusión- texto E)*

(11) *Es interesante ver cómo reaparece en el discurso de estos adolescentes la vieja tensión “comunidad-sociedad” (ciudad) que dio origen a la sociología clásica también en una época de profunda mutación sociohistórica por el pasaje de la sociedad tradicional a la sociedad moderna. (conclusión- texto D)*

Siguiendo la clasificación de Hyland, se utilizan mayormente de marcadores interpersonales que mitigan o refuerzan los resultados de la investigación, sostienen hipótesis planteadas en el texto o justifican determinadas elecciones organizativas de los textos:

(12) *Resulta evidente que la libertad de expresión y el derecho a la comunicación se garantizan no sólo evitando cualquier tipo de monopolio (privado o gubernamental) sino resguardando los derechos de todos los sectores, para construir una comunicación solidaria, participativa y plural. (conclusión -Texto B)*

(13) *Es significativo ver cómo las legislaciones pueden ser muy claras y específicas, pueden decir “procurando el acceso a la tierra” “para quien la trabaja” y evitando “la concentración de la propiedad”, tal como expone la Constitución de Río Negro. (conclusión -Texto C)*

(14) *Posiblemente, si con el tiempo y el afianzamiento de la institución esto se produjera, podría funcionar como factor protector y de prevención del desarraigo estudianti. (Conclusión – D)*

Otro aspecto a considerar en la construcción del tema es la presencia del uso marcadores relacionales y personales a través del verbos conjugados en primera persona (a veces con sentido exclusivo, otras inclusivo) y pronombres posesivos que marcan la presencia del autor y su relación con el destinatario dentro del texto. En los ejemplos analizados, estos verbos ocupan generalmente la posición de tema no marcado y señalan determinados movimientos retóricos que, en el caso de la introducción, presentan el objetivo del trabajo, la organización del texto o especifican el tema a investigar.

(15) *“Así, nos proponemos reflexionar acerca del poder semogenético de los medios masivos de comunicación (...) Brindaremos(...) Recogeremos (...) Veremos” (introducción -Texto B)*

(16) *“De esta manera, consideraré la situación particular de los jóvenes que finalizan el secundario en Bariloche y deciden continuar estudiando una carrera (introducción -Texto D)”*

Sólo en la conclusión del texto D se utilizaron verbos en primera persona para presentar los resultados de la investigación y marcar la presencia autoral que resalta la experiencia del sujeto en relación con el tema investigado.

(17) *A partir de mi experiencia clínica con adolescentes entre 17 y 20 años) he observado que en general no consideran entre sus alternativas de estudios las propuestas educativas locales o regionales. (Texto D)*

(18) *Entre los adolescentes que he escuchado, la posibilidad de “vivir solo” en el sentido de irse de la casa de sus padres, si se quedaran en Bariloche, es algo que no pueden imaginar, que no está dentro de una posibilidad. (Texto D)*

En estos dos casos, se puede considerar que estas construcciones tendrían “doble función”, ya que además de la función interpersonal, la presencia del verbo en primera persona se coloca como tema marcado. Esto estaría relacionado con la intención de construir una imagen como experto en el tema, resaltando esta información al colocarla en posición inicial. En la conclusión de este texto también se resalta la presencia autoral a través otros marcadores personales como el uso de pronombres posesivos (*Pero mi experiencia*

me ha llevado) y el uso de la primera persona plural para reafirmar la hipótesis propuesta e incluir al lector dentro del texto:

*(19)Entonces **podemos ver** cómo en estos jóvenes el sentimiento de desarraigo podría estar vinculado con el pasaje de la comunidad a la ciudad. (Texto D)*

En el resto de las ponencias, existe una marcada preferencia por el uso de la tercera persona o construcciones impersonales con “se”, tanto en la introducción como en la conclusión.

- **Tema marcado/no marcado**

En cuanto a la distinción *Tema marcado/no marcado*, el siguiente cuadro sintetiza los resultados de los ejemplos analizados:

Ejemplo	Introducción		Conclusión	
	Tema marcado	Tema no marcado	Tema marcado	Tema no marcado
Texto A	2	8	1	6
Texto B	1	19	4	8
Texto C	1	9	2	12
Texto D	9	20	9	23
Texto E	4	3	2	9

Como puede observarse en el cuadro, los texto A y C utilizan prácticamente la misma proporción de tema marcado y no marcado tanto en la conclusión como en la introducción. El texto D utiliza tema marcado casi en la misma proporción tanto en la introducción como en la conclusión colocando en posición inicial aspectos relacionados con movimientos retóricos o con información que le interesa destacar. En el caso del texto E se observa que en la introducción predomina el uso de tema marcado, no así en la conclusión. El texto B utiliza tema marcado predominantemente en la conclusión. A continuación se detalla la relación entre tema marcado y algunos movimientos retóricos:

-Hacer referencia a la fuente consultada durante la investigación:

(15)Entre los adolescentes que he escuchado, la posibilidad de “vivir solo” en el sentido de irse de la casa de sus padres, si se quedaran en Bariloche, es algo que no pueden imaginar, que no está dentro de una posibilidad.(Conclusión –Texto D)

(16)De las consultas realizadas durante este año, una sola consideró la Universidad de Río Negro como una alternativa casa de estudio. (Introducción- Texto D)

-Destacar el tema o la investigación realizada:

(17)En el marco de la enseñanza de las Ciencias Sociales, es de suma importancia comprender la Argentina en el contexto neoliberal. (Introducción- Texto E)

(18)Conocer y reflexionar sobre estas cuestiones, es fundamental para implementar acciones que favorezcan el desarrollo y enriquecimiento de nuestras propias opiniones (Conclusión- Texto B)

-Hacer referencia a investigaciones previas:

(19)Más allá de las experiencias propias revividas por el escritor y novelista norteamericano Paul Theroux en su libro El viejo expreso de la Patagonia (...) poco se ha profundizado en las consecuencias

sociales y económicas del desmantelamiento total en la provincia de Río Negro y parcial en la de Chubut, de este viejo y querido ramal. (Introducción – Texto A)

-Señalar posibles consecuencias futuras en relación con el tema investigado:

*(20) Posiblemente, **si con el tiempo y el afianzamiento de la institución esto se produjera** podría funcionar como factor protector y de prevención del desarraigo estudiantil. (Conclusión – Texto D)*

En otros casos, se utilizan condicionales o circunstanciales en posición marcada que, en la mayoría de los casos, “nivelan” la importancia o relación entre lo dado y lo nuevo, o señalan aclaraciones:

(21) Si uno de los objetivos primordiales de la educación es la construcción de individuos libres, autónomos y críticos, el abordaje que se haga en referencia al tema debe ser a partir de una indagación, reconstrucción y comparación en las diferentes etapas del Estado Argentino en relación al contexto mundial. (Introducción – Texto E)

(22) Ya sea en Bariloche, en Argentina, en América Latina, y en el mundo, acceder a la tierra implica continuas movilizaciones y reivindicaciones al respecto. (Conclusión – Texto C).

(23) Si bien los consultantes desean resolver sus dudas sobre qué les gusta, qué cosas les interesan y para qué sirven (aptitudes, habilidades) para construir su vocación (lo cual corresponde al conocimiento personal y singular de cada sujeto), me interesa aquí focalizar en otro aspecto: la dimensión social y regional de la situación de esta población”. (Introducción-Texto D)

En el resto de los ejemplos, se utiliza el tema marcado con función cohesiva a partir del uso de sustantivos anafóricos (*en este trabajo, desde esta perspectiva, en esta dirección*) que permiten que el discurso “avance” a partir de la relación cotextual.

4. Conclusiones

Luego del análisis realizado, es evidente que los alumnos utilizan un variado repertorio de estrategias discursivas que constituyen los Temas de las introducciones y conclusiones de sus ponencias. Muchos de estos recursos están en relación con determinados movimientos retóricos propios de estos dos momentos fundamentales de los textos académicos: la introducción y la conclusión. Estas opciones permiten a los alumnos resolver de manera exitosa la escritura de sus ponencias y guían el proceso de lectura a través de diferentes marcadores.

Se evidencia un predominio de opciones canónicas que “encubren” la presencia del sujeto dentro de las construcciones evitando marcadores personales, reforzadores o mitigadores (sobre todo en los textos A y C). Sólo en un ejemplo (Texto D) se pudo observar un mayor involucramiento del sujeto dentro del texto al considerar su propia experiencia en la investigación realizada y utilizar un repertorio de marcadores personales, reforzadores, mitigadores, relacionales al igual que uso de Tema marcado atendiendo al reforzamiento de algunos movimientos retóricos. En el resto de las ponencias, se prefirió el uso de verbos en tercera persona, tema no marcado (o marcado con función cohesiva) y marcadores textuales para guiar al lector en la organización del texto. Muchos de los recursos identificados crean la ilusión de referencialidad y en muchos casos tratan de ocultar la posición interpretativa de los autores en relación con la construcción de sus objetos discursivos creando *efectos de cientificidad*.

Otro aspecto a considerar en la constitución temática es la presencia de Temas con función múltiple, es decir, Temas que se constituyen con expresiones que remiten a más de una metafunción:

<u>Textual</u>	<u>Tema interpersonal</u>	<u>Tema marcado</u>	<u>Tema no marcado</u>	<u>Rema</u>
No obstante			, la continúa reivindicación y reclamo al derecho de acceder a la tierra por quienes lo	revela los obstáculos políticos, económicos y sociales a los que se enfrentan las ejecuciones de las

			practican de hecho,	legislaciones vigentes (Introducción – Texto C)
	Inevitablemente		esto	afectaría los acontecimientos futuros. (Introducción – Texto D)

Dentro de las opciones de tema con función múltiple, se observó un predominio de tema marcado o no marcado acompañado por algún marcador textual tanto en la introducción como en la conclusión, excepto en las introducciones de los textos B y D en las que se combinan marcadores interpersonales y textuales dentro de una misma cláusula. En el caso de las conclusiones de los textos D y E presentan un predominio de metafunción interpersonal con tema marcado o no marcado.

Indudablemente el proceso de aprendizaje desarrollado en el Taller de Alfabetización Académica influyó en las decisiones retóricas que los alumnos desarrollaron para encontrar la manera de elaborar textos adecuados a la situación y a la actividad. Esto permitió a los alumnos conocer y apropiarse de muchas de las estrategias y recursos que utilizan los miembros expertos de la comunidad discursiva en la que paulatinamente van ingresando. El análisis que realizan los estudiantes de la estructura y recursos de los diversos textos académicos explicita ante los estudiantes el modo en que el lenguaje en uso construye significado y cómo lo hace en cada uno de los diferentes géneros.

Referencias

- Bajtin, M. (1979) *Estética de la creación verbal*. Bs.As: Siglo Veintiuno.
- Berry M. (1996) "What is Theme? A(nother) Personal View", En: Berry M, Butler C, Fawcett R, Huang G (eds) *Meaning and Choice in Language: Studies for Michael Halliday*, Ablex Publishing Corporation, 47-63.
- Davies, F. (1988) Reading between the lines: Thematic choice as a device for presenting written viewpoint in academic discourse *ESpecialist* 9, Nos 1/2, 173-200
- Fries P. (1995) "Themes, methods of development, and texts" en Hasan R. and Fries P. (eds.) *On Subject and Theme: A Discourse Functional Perspective*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 311-328.
- Halliday M.A.K. (1994), *An Introduction to Functional Grammar*, London: Edward Arnold Publisher.
- Halliday M.A.K (revisado por C.M.I.M. Matthiessen) (2004), *An Introduction to Functional Grammar*, London: Edward Arnold Publisher.
- Hyland, K. (1999). Disciplinary discourses: Writer stance in research articles. En: C. Candlin & K. Hyland (Eds.), *Writing: Texts, processes and practices*, London: Longman. pp. 99–121.
- Montemayor-Borsinger A. "La perspectiva posicional de Tema como heurística para el análisis de discursos académicos", *Páginas de Guarda* 38, 2010, pp. 11-29.
- Swales, J. (1990), *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*, New York: Cambridge University Press

ANÁLISIS DE LOS SIGNIFICADOS EXPERIENCIALES E INTERPERSONALES EN PONENCIAS DE ESTUDIANTES DE HUMANIDADES

Ann Borsinger

aborsinger@gmail.com

Fernanda Wiefeling

Universidad Nacional de Río Negro

Resumen

Este trabajo, que forma parte de un proyecto de investigación más amplio sobre discursos académicos en situaciones de aprendizaje, analiza ponencias escritas por estudiantes de los primeros años de las carreras de Letras y Antropología con el objeto de comparar la presencia de significados experienciales e interpersonales, especialmente el uso de la metáfora gramatical, desde el concepto de la “lengua como sistema de opciones”. Por ello, se hace hincapié en las elecciones que están en la base de la construcción de textos académicos, y se enfoca en particular en los sistemas paradigmáticos que existen detrás de cada manifestación sintagmática realizada a nivel léxico-gramatical. Estos sistemas se pueden ver desde la oración, hasta textos completos, en este caso en el examen de las conclusiones de las ponencias. Existe entonces una tensión entre el hecho que textos pertenecientes a una misma clase se ven limitados en sus características genéricas por los contextos de producción típicos de ambientes educativos, pero a su vez son diferentes ya que el escritor tiene cierto grado de libertad para expresarse a nivel léxico-gramatical, y a veces también en pasos genéricos.

La variación de estrategias discursivas que logran un efecto de mayor o menor presencia autoral, tales como el uso oraciones impersonales, se con valor impersonal, nominalizaciones, verbo poder y parecer seguidos por la forma de perfecto de infinitivo o metáforas gramaticales interpersonales, entre otras, es lo que se examina en estos escritos teniendo en cuenta los respectivos contextos de producción.

La hipótesis es que una de las características retóricas de los géneros académicos de investigación es que el despliegue de la información se hace alternando entre dos polos, uno en el que el escritor se muestra más neutral y objetivo y otro, en el que exhibe mayor subjetividad y evaluación. Esta alternancia está fuertemente relacionada con el manejo de la metáfora gramatical, tanto experiencial como interpersonal. Explicitar estas variantes y sus distintos procesos de metaforización permite generar aplicaciones pedagógicas de importancia para aquellos que comienzan su vida académica y tienen que expresarse en nuevos géneros.

1. Introducción y objetivos

Este trabajo forma parte de un proyecto de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), que investiga los discursos académicos en situaciones de aprendizaje desde la perspectiva sistémica funcional. Su objetivo central es estudiar los componentes funcionales del género ponencia del registro académico y explorar los rasgos léxico-gramaticales de este género en sus vetas interpersonal e ideacional.

El interés hacia el uso del lenguaje en los contextos educativos ha crecido recientemente (Christie, 2002; Colombi, 2000; Gibbons, 1999; Ravelli y Ellis, 2004, entre otros.). Sin embargo, hay relativamente poca descripción de los registros y géneros académicos en español desde la perspectiva adoptada en este proyecto. Un estudio funcional de los discursos que los estudiantes universitarios usan en las disciplinas humanísticas puede ayudar a la mejor comprensión de cómo se desarrolla el lenguaje académico en español en el contexto educativo.

Esta comunicación se limitará a presentar una pequeña parte del proyecto en curso, a saber, un análisis de ponencias escritas por estudiantes de humanidades de Talleres de Escritura de la UNRN, en el cual se comparan sus textos con el propósito de examinar el uso de distintas estrategias discursivas para exhibir u ocultar la presencia autoral, así como detectar los rasgos léxico-gramaticales predominantes en su escritura. En particular, se hace hincapié en el uso de variantes metafóricas (interpersonal y experiencial). Estas

diferencias y similitudes que manifiestan realizaciones distintas de la escritura académica nos permitirán identificar las características específicas del lenguaje analizado bajo el concepto de la lengua como sistema de opciones.

La selección del segmento *conclusión* de los textos del corpus se debe a que uno de los aspectos más relevantes en aquellos géneros que involucran investigación previa tales como el artículo de investigación, la ponencia, el informe, es el peso de la justificación y la formulación cuidadosa de las conclusiones que se pueden extraer a partir de lo planteado a lo largo del desarrollo. La manera en que el escritor evalúa los resultados o que confirma sus hipótesis es fundamental para que su aporte sea aceptado dentro de la comunidad académica. Es por ello que se utilizan ciertas estrategias retóricas que despliegan la información alternando entre dos polos, uno en el que el escritor se muestra aparentemente más neutral y objetivo y otro, en el que exhibe mayor subjetividad y evaluación. Para lograr la construcción de esta imagen de enunciador experto que se dirige a un destinatario igualmente experto, el autor presenta parte de sus estudios desde una actitud de certeza pero simultáneamente también manifiesta sus dudas a través de las cuales puede anticiparse a posibles críticas o rechazos del lector.

Entre las muchas estrategias lingüísticas que utilizan los investigadores, consideramos que el estudio de la metáfora gramatical experiencial e interpersonal puede colaborar en el análisis de esta tensión entre objetividad y subjetividad propia de los géneros mencionados.

2. Método de análisis

El método de análisis utilizado en este trabajo toma en cuenta los significados experienciales e interpersonales que se manifiestan entre otros recursos, por la metáfora gramatical.¹

La Lingüística Sistémico Funcional considera como instancias típicas de la metáfora gramatical a varios tipos de nominalizaciones. El motivo por el cual Halliday relaciona el concepto de metáfora léxica con el de metáfora gramatical es porque ambas consisten en un desplazamiento, un movimiento que se produce desde una palabra a otra (metáfora léxica) o desde una categoría gramatical a otra (metáfora gramatical).

De acuerdo a este autor, las cláusulas completas están conformadas por un proceso que es normalmente expresado por medio de un verbo conjugado y un número de participantes que toman parte en la actividad, pero en ciertos casos, el hablante puede manifestar este proceso por otro tipo de forma, por ejemplo una frase nominal. En este sentido lo metafórico está dado por el desplazamiento desde un proceso como cláusula a un proceso como frase nominal. A este tipo de metáfora se la denomina experiencial. (Ver ejemplo 1)

1. ...se podría pensar en la elaboración de un manual...(variante metafórica)

...se podría pensar en que elaboráramos/se elabore un manual..(variante congruente)

Lo que vemos en el ejemplo 1 es que, en términos de Halliday, un proceso dado por el verbo *elaborar* es expresado normalmente por medio de una cláusula (FN+FV) pero también puede ser metafóricamente expresado por una frase nominal.

El componente interpersonal de la gramática funcional concierne especialmente al modo (mood) y modalidad (modality). En estas dos áreas, Halliday también distingue entre expresiones metafóricas y no metafóricas. A las primeras las denomina metáfora gramatical interpersonal. Una realización de modalidad, por ejemplo, sería el grado de certeza que tiene el hablante con respecto a la proposición que sostiene. A través de un adverbio, o de verbos modales que ocurren dentro de la cláusula es como según Halliday sería la forma congruente de manifestar la actitud del hablante.

¹ Halliday desde su perspectiva semántico-funcional del lenguaje plantea tres meta-funciones: ideacional, interpersonal y textual. Todo el modelo está basado en la interrelación de estas tres vetas de significado. La metáfora gramatical se vincula con dos de las tres vetas de significado: la ideacional y la interpersonal.

Sin embargo, a este tipo de realizaciones llamadas “básicas” se agregan otras opciones de manifestar la probabilidad con la adición de más elementos a la cláusula inicial y en este caso estamos en presencia de una variante metafórica. A tales expresiones, el mencionado autor las denomina metáfora interpersonal de modalidad debido a que el significado modal se realiza fuera de la cláusula, mientras que en una codificación básica esta codificación descansa en verbos o adverbios modales. (Ver ejemplo 2)

2. Entre los adolescentes que he escuchado, la posibilidad de “vivir solo” en el sentido de irse de la casa de sus padres, si se quedaran en Bariloche, es algo que no pueden imaginar, que no está dentro de una posibilidad. / *Metáfora interpersonal*

La construcción con los alumnos y alumnas de ese nivel puede contribuir a la producción de nuevos modelos de análisis.../no metafórico

3. Resultados y conclusiones

En esta sección se analizará la alternancia de los significados interpersonales y experienciales en las conclusiones de nuestro corpus. Llamaremos a cada texto Conclusión A (CA) y Conclusión B (CB).²

Observaremos particularmente cómo aparecen las metáforas gramaticales experienciales y las metáforas gramaticales interpersonales. Las primeras logran un efecto de desagentivar el discurso y condensar información, las segundas, junto a otros recursos de modalización, acercan al lector y abren la negociación de significados.

A partir del análisis, también observamos que ambos textos presentan otras estrategias que colaboran en construir esta interacción, tales como el uso de la 1ª o 3ª persona, verbos modales, adverbios, etc.

3.1. Construcción del enunciador

Las dos conclusiones presentan algunos rasgos en común: mayoritariamente el uso del tiempo presente de indicativo y la 3ª persona del singular. El texto A emplea en mayor proporción el “se” impersonal y pocos recursos modalizadores que le otorgan al enunciador una apariencia más objetiva y neutral. El texto B en cambio, organiza el discurso alternando entre la 3ª y la 1ª persona del singular, esta última utilizada para comentar desde el punto de vista de la experiencia clínica de la investigadora. Además, esta última conclusión ofrece un discurso más polifónico constituido por las voces de los distintos entrevistados. El enunciador acude a una variedad de recursos modalizadores (verbos, adverbios, adjetivos, metáforas interpersonales) que atenúan la actitud de certeza en la interpretación de los resultados.

Uso de estrategias discursivas	
Conclusión A	Conclusión B
Uso de <i>se</i> impersonal Pocos recursos moralizadores (poder+infinitivo) Mayor proporción de metáforas gramaticales experienciales	Mayor presencia de la 1ª persona sing. Variedad de estrategias moralizadoras (poder+inf./adverbios/adjetivos) Mayor proporción de metáforas gramaticales interpersonales
intencionalidad deóntica	intencionalidad epistémica

² En el caso de la Conclusión A, la autora es estudiante de Antropología y Profesora de Historia en el Nivel Medio Recuperando su experiencia docente, decidió tomar el tema de la historia del neoliberalismo en Argentina y su expansión durante la década del noventa centrándose en el discurso que presentan los manuales escolares para nivel secundario disponibles en las bibliotecas escolares. La problemática que dio origen a su trabajo fue cómo estos textos explican el surgimiento y desarrollo del neoliberalismo en la Argentina." Con respecto a la estudiante B, también estudiante de Antropología, es psicoanalista especializada en niños y adolescentes y desarrolla actividad clínica en su consultorio privado en San Carlos de Bariloche. Decidió abordar el tema de las decisiones de los adolescentes barilochenses sobre su futuro educativo explorando las representaciones sociales que éstos se forman de la Universidad Nacional de Río Negro. El abordaje del tema estuvo motivado por la propia práctica de la investigadora en el campo de la orientación vocacional.

Cuadro1

3.2. Metáfora gramatical experiencial e interpersonal

Observamos una marcada diferencia en el uso de la metáfora gramatical experiencial entre las dos conclusiones. La conclusión A emplea variantes metafóricas del tipo (*la elaboración/la problematización/la caída/ el desmembramiento/la legitimación,etc*). La mayor parte de las cláusulas contienen nominalizaciones particularmente de procesos materiales y mentales:

Conclusión A			
Metáforas de procesos mentales		Metáforas de procesos materiales	
problematización	problematizar	tratamiento	tratar
concepción	concebir	elaboración	elaborar
legitimación	legitimar	construcción	construir
investigación	investigar	instalación	instalar
introducción	introducir	desmembramiento	desmembrar
		derrumbamiento	derrumbar
		búsqueda	buscar
		producción	producir

Cuadro2

La selección léxica, según los datos del Cuadro 2, está orientada en su mayoría al mundo material, al campo del *hacer, construir*. Esto se relaciona con la línea deóntica que traza la conclusión A, que apela a producir futuros cambios en la enseñanza del nivel medio. Al presentar variantes metafóricas seguidas por *poder+infinitivo*, la investigadora logra por un lado, el estilo abstracto y distante del discurso científico y por el otro, dirigirse en forma indirecta a los que efectivamente deberían realizar modificaciones: los docentes.

Conclusión A	
Variante metafórica	Variante congruente
... es importante considerar nuevas vías que posibiliten <u>el tratamiento</u> del tema en la escuela secundaria desde otra perspectiva	...los docentes <u>deberíamos tratar/debemos tratar</u> el tema en la escuela secundaria desde otra perspectiva
... se podría pensar en <u>la elaboración</u> de un manual...	se puede pensar en elaborar/ un manual que...
<u>La construcción</u> con los alumnos y alumnas de ese nivel puede contribuir a la producción de nuevos modelos de análisis...	Los alumnos y alumnas de ese nivel pueden contribuir a construir nuevos modelos ...

Cuadro3

El rol que adopta el escritor es el de un actor involucrado en la comunidad educativa y por lo tanto, autorizado a opinar sobre sus necesidades. Sin embargo, si consideramos otros verbos del entorno lingüístico de *poder*, el propósito de mitigar la obligación se refuerza con el acompañamiento de procesos mentales (*poder pensar /poder afirmar/poder denominar*) ya que estos verbos ofrecen un estadio anterior a la realización de acciones concretas, es el estadio de la discusión y la planificación sobre lo que habría que hacer.

Más adelante, la autora se orienta más hacia propuestas que tienden a la creación o fundación de nuevos espacios, para lo cual usa verbos materiales (*poder contribuir/poder reconstruir*).

La conclusión B resume la hipótesis y los resultados alcanzados presentando pocas variantes metafóricas experienciales. Las utilizadas corresponden a procesos materiales y mentales. En el primer caso, el campo

léxico describe el mundo material en relación al entorno social de los adolescentes que finalizan sus estudios secundarios y en el segundo caso, las elecciones léxicas remiten al campo de la conciencia, al de las decisiones y opiniones sobre el futuro inmediato.

Conclusión B		
Procesos materiales	Procesos mentales	Procesos existenciales
la prolongación de la adolescencia la inserción laboral el derrumbe del trabajo los ofrecimientos el afianzamiento de la institución el pasaje de la comunidad a la ciudad	la elección de los jóvenes el conocimiento de las opiniones de las familias el desarraigo estudiantil	la opción de estudiar carreras

Cuadro 4

En el cuadro 5 ofrecemos una comparación de las nominalizaciones que utilizan ambos textos del corpus analizado:

Metáfora gramatical experiencial	
Conclusión A	Conclusión B
Un proceso planteado desde la problematización de las diferentes etapas Surge lo que se puede llamar la legitimación Nuevas formas... para su introducción en los análisis de la escuela...	Prolongación de la adolescencia La inserción laboral El derrumbe del trabajo Los ofrecimientos de la institución El pasaje de la comunidad a la ciudad
Formas que posibiliten el tratamiento del tema Elaboración de un manual No sean meras construcciones superficiales La instalación de un modelo hegemónico Nuevas formas de búsqueda Contribuir a la producción	La elección de los jóvenes El conocimiento de las instituciones Las opiniones de las familias El desarraigo estudiantil

Cuadro 5

Con respecto a las estrategias de modalización del discurso, la investigadora de la conclusión B utiliza variados recursos (verbos modales, evidenciales, verbos epistémicos, metáforas gramaticales interpersonales, adverbios, adjetivos) que construyen un enunciador que, si bien presenta sus resultados desde la experiencia clínica, exhibe dudas y especula sobre sus apreciaciones:

- pareciera estar implicado (parecer+verbo)
- [esto] podría estar asociado (poder+verbo)
- se puede escuchar
- podría funcionar
- podríamos ver
- ciertas áreas del conocimiento (adjetivo indefinido+nombre)
- posiblemente (adverbio)
- considero que (metáfora gramatical interpersonal)
- he escuchado que
- he observado que

se puede escuchar que

Uno de los recursos epistémicos más utilizados en el texto B es la frase *poder+infinitivo*. Es interesante observar el entorno lingüístico en el que aparecen estas frases verbales. En todos los casos, la autora construye su texto utilizando la *metáfora gramatical interpersonal* y a continuación la modalización a través de verbos modales.

Considero que quedarse en Bariloche para continuar estudiando en jóvenes que han estudiado en colegios privados (pertenecientes a clase media y alta) tiene una significación negativa: “no hay nivel”, “no hay oportunidades”, “te quedas”, “prefieren que me vaya a fuera y que conozca otras cosas” (les aconsejan los padres). Esto **podría estar asociado**, por un lado, a lo expuesto sobre los cambios sociales (globalización, políticas neoliberales, caída del pleno empleo) que han propagado un malestar cultural a partir del derrumbe del trabajo como sostén identificador y ordenador de la identidad y habilitador de un proyecto de vida.

En el párrafo anterior observamos la presencia de los datos recogidos a partir de la experiencia clínica de la investigadora, pero a través del verbo *poder* mitiga la certeza en la interpretación de esos resultados.

Otro uso del verbo *poder* alude al carácter frecuente de los eventos, no a la probabilidad, sin embargo la reiteración también tiene un valor epistémico, ya que le permiten a la investigadora otorgarle un sentido a esas regularidades

Entre los adolescentes que **he escuchado**, la **posibilidad** de “vivir solo” en el sentido de irse de la casa de sus padres, si se quedaran en Bariloche, es algo que **no pueden imaginar**, que no está dentro de una posibilidad. Todo lo contrario, “si te quedas acá tenés que seguir viviendo con tus viejos”. La transición adolescencia- adultez **pareciera estar impulsada** por el irse. Esto **podría estar asociado** con lo antes expuesto sobre **la prolongación** de la adolescencia en una época donde **la inserción** laboral es difícil de imaginar. En los adolescentes que **he trabajado** se **puede escuchar** la estrecha relación que ellos otorgan entre “estudio-trabajo-futuro”.

Para concluir, en esta comunicación hemos presentado un avance de resultados del análisis de ponencias de estudiantes de humanidades en el cual examinamos los siguientes aspectos:

- En la sección conclusión se observó el uso de recursos lingüísticos que se orientan hacia dos polos: uno que ofrece un efecto más neutral y abstracto y otro de mayor subjetividad y evaluación, propio de los géneros académicos de investigación .
- Los distintos abordajes de ambas conclusiones podrían deberse a estilos retóricos disciplinares de los autores (historia y psicología)
- La reflexión sobre los procesos metafóricos presentes en la escritura científica podrían mejorar la comprensión lectora y la adquisición de estrategias de reformulación de los estudiantes universitarios

Referencias:

Halliday, M.A.K. 1985/1994 *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold Publisher.

Halliday M.A.K. y Martin J.R. 1993 *Writing Science: Literacy and Discursive Power* The Falmer Press.

Martin J.R. y Veal R. 1998 *Reading Science: Critical and functional perspectives on discourses of science* Routledge

Montemayor-Borsinger A. 2001 *Case Studies of Academic Writing in the Sciences: A Focus on the Development of Writing Skills* Tesis Doctoral, Universidad de Glasgow, Colección Systemics in Print, International Systemics Functional Linguistics Association, <http://www.isfla.org/Systemics/Print/index.html>

Montemayor-Borsinger, A. 2009b "Instantial and conventional representations in scientific knowledge construction". En Jones C. y Ventola E. (eds.) *New Developments in the Study of Ideational Meaning* Londres: Equinox Publishing Ltd, pp. 155-168.

START OR BEGIN? : A CORPUS-BASED LEXICAL ANALYSIS IN BIOLOGY ACADEMIC TEXTS

Prof. Malena Padula

Universidad Nacional de Río Cuarto

1. Introducción

EFL teaching can many a times become a difficult task when certain grammatical and functional explanations need to given to students. Even though we (EFL teachers) have access to several reference grammar books and textbooks, their explanations are not always enough for certain purposes. For example, the field of academic writing has certain register which needs to be dealt with and studied separately and specifically. In relation to this, Henry and Roseberry in Ghadessy, et.al, (2001) argue that “the overall aim of a genre approach to language teaching is to make learners aware of the relationship between the communicative purpose of a genre, the context, and language chosen to achieve the purpose” (p. 94).

An interesting and fruitful solution to this problem is the application of a corpus-based approach to teaching, which “has changed our view of what language is and how it is used” and “has revolutionized the teaching and learning of languages” (Ghadessy, et.al, 2001, p. xvii). In fact “the analysis of a genre based on data obtained from a small corpus of texts has become a widely used method of obtaining information about language use”, mainly in the field of “academic genres (e.g. Swales 1981, Dudley-Evans 1986, Hopkins and Dudley-Evans 1988, Henry and Roseberry 1999, Thompson, 1994, Swales 1996); as well as about English genres in professional settings (e.g. Bhatia 1993, Henry and Roseberry 1996, 1997, and forthcoming)” (Henry and Roseberry in Ghadessy, et.al, 2001, p. 93-94)

According to Sinclair, as cited in Ädel and Reppen (2008) a text is a “single, unified, meaningful event, an artifact” while a corpus is “a multiple set of events, and is studied for the similarities and differences among its events, and the component parts of its events” (p. xi – xii). A further distinction made by Sinclair is that, if researchers work with a general corpus “they expect to find in it information about the language as a whole” whereas “if it is a more specialized corpus, then the characteristics of the genre will be discoverable” (p. xi). However, what all different corpus-based studies have in common is that they “share the common goal of revealing small corpus analysis as a powerful tool for the teaching and learning of authentic language” (Ghadessy, et.al, p. xviii).

Nation in Ädel and Reppen, (2008) argues that “a corpus research has three essential requirements — a set of good research questions that can be answered by study of a corpus, a corpus to provide a source of data, and the computer programs that can facilitate the task of organizing the data from the corpus (p. 31). Therefore, the aim of this study is to present a corpus-based lexico-grammatical analysis on the frequencies, structures and functions of the verbs “start” and “begin” in order to answer the following questions:

- How frequent are the finite verbs “start” and “begin” in a Published Biology Corpus and in a Students’ Biology Corpus?
- How frequently are these verbs used in the different verb tenses (present simple, present continuous, present perfect, present perfect continuous, past simple, past continuous, past perfect and past perfect continuous) in both corpora?
- How frequently are the patterns “start + to infinitive verb”, “start + -ing verb”, “begin + to infinitive verb” and “begin + -ing verb” used in the different verb tenses in the two corpora?
- What different meanings are conveyed by the use of the patterns “start + to infinitive verb”, “start + -ing verb”, “begin + to infinitive verb” and “begin + -ing verb” in the tenses mentioned above?

Firstly, frequencies of the verbs “start” and “begin” will be presented and compared between the two corpora. Secondly, frequencies of these two finite verbs will be calculated, considering the different tenses in which they can occur (present simple, present continuous, present perfect, present perfect continuous, past simple, past continuous, past perfect and past perfect continuous). Thirdly, four main patterns will be

considered: “start + to infinitive verb”, “start + -ing verb”, “begin + to infinitive verb” and “begin + -ing verb”, focusing also on the main tenses in which they occur and the meanings conveyed by these tenses.

Following Nation’s principle (in Ädel and Reppen, 2008) that a corpus study needs “a corpus to provide a source of data” (p.31), the corpora selected for this study will consist of a published corpus of Biology and a students’ corpus of Biology (graduate, lower division and upper division students). Besides, this choice of corpora agrees with Sinclair’s idea (in Ädel and Reppen, 2008) that “if [a corpus] is a more specialized corpus, then the characteristics of the genre will be discoverable” (p. xi). It is worth mentioning that these corpora were also selected so as to continue researching on academic writing in the field of the experimental sciences. In a previous study (Padula, 2010), the verbs “start” and “begin” were also analyzed in the same corpora with the objective of analyzing the frequencies, structures and functions of the verbs “start” and “begin”, considering four main patterns: “start + to infinitive verb”, “start + -ing verb”, “begin + to infinitive verb” and “begin + -ing verb”. In this study, it was suggested that a step forward would be to continue studying these verbs from a further perspective. Therefore, this work focuses on the same patterns, but from the point of view of tenses and their meanings.

Finally, the main purpose of this study is to compare the choices made in each corpus, in order to establish similarities and differences. Besides, the ultimate intention of EFL teaching is to provide students with informed explanations about the differences of use and meaning of the verbs and patterns under study.

2. Quantitative analysis: frequency

The quantitative analysis of the data was carried out using the software *Antconc*; which is “the computer program(s) that can facilitate the task of organizing the data from the corpus (Nation in Ädel and Reppen, 2008, p. 31). This software automatically provided the frequencies for both verbs (start and begin) in both corpora. The search term “start” was loaded to the software using the tool “*” in order to get other inflections (starts, starting, started). The search term “begin” was also inserted using the tool “*” which gave the occurrences of the inflections “begin”, “begins” and “beginning”. However, two further searches had to be conducted for the inflections “began” and “begun”.

Each concordance line was manually examined in order to discard instances of the lexical items “start” and “begin” (and their inflections) performing other functions different from a finite verb. All the instances of the search terms functioning as nouns, adjective or non-finite verbs were not considered for the final frequencies.

First the verbs “start” and “begin” (and all their finite inflections) were searched in both corpora and the results show that in students’ writings, the use of these verbs is much more frequent than in the published corpus (Table 1). It is important to mention that since the published Biology corpus and the students’ Biology corpus are of different sizes, normalized frequencies (to 1,000,000 words) were considered for comparison purposes.

LEXICAL ITEMS \ CORPUS	PUBLISHED BIOLOGY CORPUS (1,039,176 words)	STUDENTS’ BIOLOGY CORPUS (358,435 words)
“start”*	60.6	125.5
“begin”*	156.8	273.4

Table 1: Normalized frequencies

*and all its finite derivations/inflections

Next, each concordance line of the verbs “start” and “begin” in both corpora was manually examined so as to identify the most frequent tenses in which these verbs are conjugated by both published writers and students (Table 2).

CORPUS		PUBLISHED BIOLOGY CORPUS (1,039,176 WORDS)	STUDENTS' BIOLOGY CORPUS (358,435 WORDS)
LEXICAL ITEMS / TENSE			
“start”	Present Simple	17.3	36.3
	Present Continuous	1.9	2.8
	Present Perfect	2.9	0
	Present Perfect Continuous	0	0
	Past Simple	22.1	27.9
	Past Continuous	0	2.8
	Past Perfect	0	8.4
	Past Perfect Continuous	0	0
“begin”	Present Simple	36.6	136.7
	Present Continuous	13.5	5.6
	Present Perfect	11.5	25.1
	Present Perfect Continuous	0	0
	Past Simple	72.2	53.0
	Past Continuous	3.8	0
	Past Perfect	3.8	8.4
	Past Perfect Continuous	0	0

Table 2: Normalized frequencies

The results indicate that, in relation to the verb “start”, there is a tendency for students to use it much more frequently in the present tense and the present continuous tense. However, published writers seem to prefer this verb when using the present perfect tense. In relation to the past tenses, the choice of the verb “start” in past simple tense is quite similar between both corpora. But when considering the past perfect tense or past continuous tense, results show that students make more use of the verb “start” when compared with published writers.

When analyzing the verb “begin”, we can say that there is a striking difference in the use of this verb in the present simple tense. Students seem to make an overuse of this verb in this tense since results indicate they use it four times more than published writers. The students’ corpus also showed a higher preference to use “begin” in present perfect and past perfect tenses in comparison with the published corpus. In contrast, published writers seem to make use of the verb “begin” more frequently in present continuous tense, past simple tense and past continuous tense.

The following step in this study was to identify the frequencies of the grammatical patterns “start + to infinitive verb”, “start + -ing verb”, “begin + to infinitive verb” and “begin + -ing verb” in the most recurrent tenses (Table 3 and 4).

CORPUS		PUBLISHED BIOLOGY CORPUS (1,039,176 WORDS)	STUDENTS' BIOLOGY CORPUS (358,435 WORDS)
LEXICAL ITEMS / TENSE			
“start + to infinitive verb”	Present Simple	1.9	11.1
	Present Continuous	1	2.8
	Present Perfect	1.9	0
	Past Simple	3.8	2.8
	Past Continuous	0	2.8
	Past Perfect	0	2.8
“start + -ing verb”	Present Simple	1	2.8
	Present Continuous	----	----
	Present Perfect	0	0
	Past Simple	1	2.8
	Past Continuous	----	----
	Past Perfect	0	0

Table 3: Normalized frequencies

CORPUS		PUBLISHED BIOLOGY CORPUS (1,039,176 WORDS)	STUDENTS' BIOLOGY CORPUS (358,435 WORDS)
LEXICAL ITEMS / TENSE			
“begin + to infinitive verb”	Present Simple	10.6	69.7
	Present Continuous	11.5	8.4
	Present Perfect	8.7	16.7
	Past Simple	19.2	13.9
	Past Continuous	2.9	0
	Past Perfect	2.9	0
“begin + -ing verb”	Present Simple	4.8	0
	Present Continuous	---	---
	Present Perfect	0	0

	Past Simple	15.4	8.4
	Past Continuous	---	---
	Past Perfect	1	0

Table 4: Normalized frequencies

In relation to the grammatical patterns of the verb “start”, these results show that the pattern “start + to infinitive verb” is much more used in the present tense and present continuous tense by students. It is also more widely used by students in the past continuous and past perfect tense. Published writers, however, tend to use the pattern “start + to infinitive verb” in the present perfect and past simple tenses more frequently than students.

Considering the pattern “start + -ing verb”, it is not very common in either of the corpora. In fact, the only tenses identified with this pattern are present simple and past simple tenses. And in these cases, a higher frequency was identified in the students’ corpus compared to the published corpus.

In relation to the verb “begin”, and the pattern “begin + to infinitive verb” specifically, there seems to be an overuse of this pattern in the present simple tense, since students use it almost seven times more than published writers. Besides, present perfect tense is also used two times more frequently by students compared with published writers. On the other hand, when considering present continuous, past simple, past continuous and past perfect, the published corpus presents more frequencies of the pattern “begin + to infinitive verb” than the students’ corpus.

Regarding the pattern “begin + -ing verb”, it is more frequent in the published corpus in the present simple and past simple tense. This pattern was not identified in any further tense in either of the corpora.

3. Qualitative analysis: use and functions

After calculating frequencies and quantitative tendencies, a qualitative analysis of the data was carried out. For this analysis, the book “Grammar in Use” (Murphy, 1998) was consulted in order to determine the specific functions and uses of the different tenses.

In general terms, it can be said that the verb “start” is much more preferred in the present simple by students than by published writers. This tense conveys the meaning that “something is true in general” (p.4). For example: *Thyroid cancer is a condition of when the thyroid cells become abnormal and start to grow out of control* (Students’ Biology Corpus). Students also make much more use of the verb “start” in the present continuous tense to talk about “a period around the present” or “changing situations” (p.2). For instance: *In the stationary phase, the media is becoming depleted of nutrients and waste is starting to accumulate* (Students’ Biology Corpus). Students also choose the past perfect tense to express “that something had already happened before a specific time in the past” (p.42), whereas published authors do not use the verb “start” in this tense. For instance: *On June 11, 2001 three campers poured water on the campfire they had started the night before* (Students’ Biology Corpus). It is also worth mentioning that both students and published authors tend to use the verb “start” quite frequently, in order to “talk about specific actions or situations in the past” (p.22). For example: *Everything started in a 50-ml culture of E. coli in a 125-ml flask* (Students’ Biology Corpus); *Each run started with 2N different alleles in the population, and evolved for a number of generations until a mutation-selection-drift equilibrium was reached.* (Published Biology Corpus). In relation to the verb “begin”, students prefer to use this verb in the present tense almost four times more frequently than published authors to convey the idea that “something is true in general” (p.4). For example: *The trematode life cycle begins with the eggs, produced in the adult stage, being shed in the feces of the final host, usually a vertebrate.* Another striking difference is that even though the verb “start” is almost equally used by students and published authors to express a “specific action or situation in the past” (p.22), the verb “begin” is more commonly preferred by authors than by students to convey this meaning. For example: *Numbers of hares began to climb again in 1994.* (Published Biology Corpus). Similarly, although “start” is

more commonly used by published writers in the present perfect tense “to talk about a period of time that continues up to the present” (p. 28), the verb “begin” is twice more used by students than by published authors to express this meaning. Another point which is worth mentioning is the fact that the verb “start” was not found either in the students’ corpus or in the published corpus expressing the idea of “a situation which was being in progress at a certain time in the past” (p. 24) However, the verb “begin” was found conveying this meaning more frequently in the published corpus than in the students’ corpus. For example: *When the plants were beginning to flower, they were transferred to plots either outdoors in the university grounds or into a 15 X 8 m polythene tunnel greenhouse* (Published Biology Corpus).

In relation to the qualitative analysis of the patterns “start + to infinitive verb”, “start + -ing verb”, “begin + to infinitive verb” and “begin + -ing verb”, the following general conclusions could be drawn:

- In general the pattern “start + to infinitive verb” is preferred by both students and published authors in most of the tenses. This means that there is a tendency to use this pattern to convey all the different types of meanings. However, it is worth mentioning that this tendency can be due to the fact that the pattern “start + -ing verb” cannot be used with progressive tenses, something which can surely affect the final frequencies.
- The pattern “start + to infinitive verb” is much more used by students to make reference to “something [that] is true in general” (p.4); for example: *As obese people start to lose weight they have a new found self-confidence* (Students’ Biology Corpus); while the pattern “start + -ing verb” is similarly used by students and published authors to express this meaning.
- Another difference is the fact that the pattern “start + to infinitive verb” is more commonly used in the published corpus than in the students’ corpus to convey the idea of “[a] specific action or situation in the past” (p.22). For example: *Territory occupation rank was estimated for each marsh and year separately by ranking the males on the basis of the dates they started to sing and defend a territory in the study area* (Published Biology Corpus). However, the tendency reverts if we consider the pattern “start + -ing verb” which is commoner in the students’ corpus than in the published corpus to convey the meaning mentioned above. For instance: *When all the dopamine is depleted the person feels much worse than when they began, before they started smoking* (Students’ Biology Corpus).
- In general, the pattern “begin + to infinitive verb” is more commonly used in both corpora than the pattern “begin + -ing verb” to express the different types of meanings conveyed by the different tenses. Obviously, this can be due to the fact that the pattern “begin + -ing verb” cannot be used with progressive tenses, something which is surely shown in the final frequencies.
- A striking difference was identified when expressing “something [that] is true in general” (p.4). Students seem to overuse the pattern “begin + to infinitive verb” (for example: *The line initially increases and then begins to drop*); while they do not express this meaning through the pattern “begin + -ing verb”. On the other hand, published authors make use of both patterns but they do prefer the pattern “begin + to infinitive verb” over the other.
- Another important conclusion is the fact that both patterns “begin + -ing verb” and “begin + to infinitive verb” are more widely used by published authors than by students to convey “[a] specific action or situation in the past” (p.22). For instance: *Only later did these adaptations take on a new role when the early amphibians began crawling out on land, says Shubin* (Published Biology Corpus); *Once anthers began to dehisce, polyads were also collected: the numbers increased as dehiscence took place, and then decreased as they were removed by pollinators* (Published Biology Corpus). This conclusion is surprising considering that the general tendency is for students to make an overuse of most meanings, while in this case, the tendency is reverted.
- Published authors were also found to express the meaning “that something had already happened before a specific time in the past” (p.42) more commonly than students by making use of both grammatical patterns of the verb “begin”. For example: *In the United States, Rod Wing and his colleagues at Clemson University in South Carolina had begun building a DNA library of bacterial artificial chromosomes (BACs) and sequencing their ends to determine which would be the best to use*

for genome sequencing (Published Biology Corpus); *One plant had begun to stop flowering by the time of the second trial and it was removed from the analysis* (Published Biology Corpus).

4. Conclusions

In conclusion and considering frequencies, there seems to be an overuse of the verbs “start” and “begin” by students over published writers in general. Besides and considering patterns, the expression “start + to infinitive verb” is more commonly used in the past simple and present perfect tenses by published authors, while students tend to use this pattern more frequently in other tenses. In relation to the structure “start + -ing verb”, it was found that it is not very common in either of the corpora. Regarding the verb “begin”, the pattern “begin + to infinitive verb” is overused by students in the present simple tense while published authors prefer this structure in most of the other tenses and use it more frequently than students. Something similar occurs with “begin + -ing verb”, which is more commonly preferred by published authors than by students in present simple and past simple tenses.

In relation to the qualitative analysis of the patterns under study, it was noted that the patterns “start + to infinitive verb” and “begin + to infinitive verb” were preferred in both corpora to convey all different types of meaning through a variety of tenses. Despite this similarity, it is worth mentioning that if compared, the pattern “begin + to infinitive verb” is much more frequently used to convey different meaning in both corpora. Something interesting to point out is that whereas published authors use the pattern “start + to infinitive verb” to make reference to a past situation, students make equal use of “start + to infinitive verb” or “start + -ing verb” to express this meaning. Besides, students were identified to overuse the pattern “begin + to infinitive verb” to express general truths, while published authors make use of both patterns “begin + to infinitive verb” and “begin + -ing verb” to express this meaning. A further interesting difference is that published authors make use of both patterns of the verb “begin” to make reference to a past situation or action more commonly than students.

The results obtained from this study may help to provide students with informed explanations about the uses and functions of the verbs “start” and “begin”, their patterns, the tenses in which these patterns are conjugated and the meaning expressed by those choices. It can also help to raise students’ awareness about patterns that they scarcely use and/or meanings they rarely convey, which published authors frequently adopt.

An interesting step for further research would be to pay attention to other patterns of use of the verbs “start” and “begin” and their functions.

References

- Ädel, A. & Reppen, R. (2008). *Corpora and Discourse: The challenges of different settings*. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam / Philadelphia.
- Ghadessy, M., Henry, A. & Reseberry, R. (2001). *Small corpus studies and ELT*. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam / Philadelphia.
- Murphy, R. (1998). *Grammar in use. Reference and Practice for intermediate students of English*. Cambridge University Press.
- Padula, M. (2010) *A corpus-based study to lexico-grammatical analysis*. Unpublished Manuscript.

EVOLUCIÓN DIACRÓNICA DEL USO DE LA MODALIDAD EPISTÉMICA EN ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN ESCRITOS EN INGLÉS

María Dolores Trebucq,

loletrebucq@hotmail.com

María Dolores Gonzalez Ruzo

lolygonzalezruzo@hotmail.com

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Resumen (buscar)

1. Introducción

Este trabajo es parte de un proyecto de investigación avalado y subsidiado por la SECyT, cuyo objetivo es el estudio del posicionamiento del autor sobre sus enunciados en la sección Discusión de artículos de investigación (AI) del área de la lingüística tanto en inglés como en español. Centramos nuestra línea de investigación en el uso de la modalidad epistémica codificada en cuatro categorías lingüísticas: verbos epistémicos, auxiliares modales, adjetivos y adverbios (Nuyts 2001). En comunicaciones parciales se han establecido diferencias y semejanzas entre idiomas y entre disciplinas y se ha llegado a resultados que pueden contribuir al enriquecimiento de aplicaciones pedagógicas. En este trabajo, nos proponemos investigar si en la década comprendida entre 1950 y 1960 los autores de AI también expresaban grados de certeza acerca de sus proposiciones a través de las cuatro manifestaciones lingüísticas mencionadas. En segundo lugar, y teniendo en cuenta aspectos salientes del trabajo principal, decidimos explorar las instancias de evidencialidad a fin de comparar el uso de este recurso semántico en el período señalado y en la actualidad. A tal fin, conformamos dos grupos de trabajo, uno dedicado al estudio del corpus en español y otro al del corpus en inglés, motivo de esta comunicación. Nuestros resultados reflejan que la forma en la que los investigadores manifiestan el grado de certeza sobre sus enunciados ha variado en los últimos sesenta años. Más aún, además de las diferencias detectadas en cuanto al uso de la modalidad epistémica y de la evidencialidad, se observaron particularidades salientes en cuanto a la macro-estructura de los AI (Swales 1990) que reflejan la evolución que el género ha experimentado en los últimos sesenta años. Por ello, hemos decidido incluir algunas apreciaciones y especulaciones al respecto.

2. Marco teórico

Para este trabajo, continuamos con el marco teórico funcionalista (Halliday, 1994; Martin, 2000; White, 2003) y cognitivista (Nuyts, 1992, 2001) adoptado para la investigación principal. La modalidad epistémica es una categoría semántica utilizada por los autores de AI al expresar su grado de certeza con respecto a la posibilidad de que sus enunciados puedan o no acontecer. En otras palabras, los investigadores revelan en sus textos distintos grados de convicción sobre sus escritos a través de los recursos lingüísticos que eligen utilizar. Esta categoría semántica ha sido objeto de estudio de diversos autores (Coats, 1995; Halliday, 1994; Palmer, 1986, 2001; Nuyts, 2001, 2005) puesto que, tal como sostiene Nuyts (2001), la estructura semántica y lingüística de las expresiones epistémicas se presta al análisis de las mismas desde distintas perspectivas. Más aún, el hecho de que para algunos autores (Bybee, 1985; Palmer, 1986) la modalidad epistémica abarque la fuente de información que determina los juicios epistémicos, es decir, la evidencialidad, justifica la diversidad de enfoques que tienen por objeto de estudio la modalidad epistémica. Por ejemplo, Palmer (2001) unifica a la modalidad epistémica y a la evidencialidad y las llama modalidad proposicional pero Nuyts sostiene que los juicios epistémicos se basan en la evidencia con que cuenta el autor, y que a mayor evidencia, mayor será la probabilidad de que lo dicho en la proposición sea cierto. Por ello, aunque estén interrelacionadas, modalidad epistémica y evidencialidad constituyen dos categorías diferentes que expresan distintos aspectos cognitivos (Nuyts, 2001: 12). A pesar de estas divergencias, cabe destacar que existe consenso en cuanto a la función de la modalidad epistémica y a la naturaleza gradual de la misma. AI

respecto, el autor sostiene que la modalidad epistémica refleja una evaluación desde la absoluta certeza de que un supuesto pueda acontecer hasta la absoluta certeza de la situación opuesta. Siguiendo la clasificación que este autor propone (Nuyts 1992, 2001), hay cuatro manifestaciones lingüísticas que codifican o realizan la modalidad epistémica: auxiliares modales, adverbios, adjetivos y procesos mentales.

La evidencialidad es una categoría semántica que alude a la relación entre la proposición y la información con que cuenta el autor para, en base a ella, realizar una evaluación de sus enunciados. Nuyts (2005, p. 11) distingue cuatro tipos de evidencialidad: evidencialidad experiencial (basada en los sentidos), evidencialidad inferencial (deducida a partir de información obtenida en forma directa), evidencialidad razonada (producto de una deducción a partir de conocimientos generales) y evidencialidad citativa que se origina en dichos de terceros. Esto implica que cuando la fuente de información es indirecta o mediada, el autor expresará menor alineación con la información que presenta, mientras que la percepción visual directa le permitirá contar con evidencia suficiente como para manifestarse asertivamente. En otras palabras, el grado de objetividad o subjetividad del autor está directamente relacionado con la fuente de la cual proviene la información: el autor puede elegir incluir referencias que sustenten sus textos proveyéndolos de una mayor objetividad o adoptar una postura más subjetiva, ya sea mencionando fuentes menos confiables o simplemente, no haciendo mención a fuentes de información. Dicho de otra manera, a mayor evidencialidad, menor el grado de alineación del autor con la información presentada.

En conclusión, las estrategias discursivas de todo texto escrito incluyen el uso evaluativo del lenguaje. El análisis de las manifestaciones lingüísticas de la modalidad epistémica y de la evidencialidad que presentamos a continuación pretende dar cuenta de los cambios acaecidos en las elecciones que convencionalmente han realizado los expertos de la comunidad científica en el último siglo.

3. Metodología

Conformamos dos grupos de trabajo, uno dedicado al estudio del corpus en español y otro al del corpus en inglés, motivo de esta comunicación.

Nuestro corpus está conformado por dieciséis AI; ocho publicados en revistas especializadas del área de lingüística y fechados entre 1950 y 1960, y ocho AI provenientes de publicaciones identificadas en índices internacionales fechados en los años 2007 a 2009 y que pertenecen al corpus del trabajo más amplio del cual esta comunicación se desprende. A todos ellos accedimos digitalmente. Analizamos cuatro manifestaciones lingüísticas de la modalidad epistémica: verbos epistémicos, verbos auxiliares, adjetivos y adverbios epistémicos que, como destaca Nuyts (2001), recurren sistemáticamente en la expresión de la modalidad en casi todas las lenguas. Asimismo, identificamos instancias de evidencialidad en ambos corpus.

En cuanto a la forma de proceder, se siguieron dos etapas: en la primera se trabajó individualmente identificando las marcas epistémicas en cada uno de los grupos de AI y en la segunda se compararon los resultados y se aunaron criterios para los casos en los que hubo discrepancia. Inesperadamente, el trabajo de identificación de marcas epistémicas se vio dificultado en los AI de los años 50s debido a que los mismos no presentan una estructura genérica ordenada y por lo tanto debimos leer cuidadosamente cada artículo detectando los párrafos u oraciones con carga epistémica, tarea que fue simple al trabajar con los AI de nuestros días, donde la sección Discusión encierra las manifestaciones epistémicas, objeto de estudio de este trabajo. Una vez realizado el análisis del corpus procedimos a elaborar nuestra interpretación de resultados y en base a ello, elaboramos las conclusiones.

4. Resultados y Discusión

En este trabajo pudimos comprobar que así como en el presente, en los años cincuenta, los investigadores se valían de adjetivos, adverbios, verbos epistémicos y auxiliares modales para expresar su alineamiento con las proposiciones contenidas en sus textos. Los ejemplos a continuación muestran coincidencia en cuanto a las manifestaciones lingüísticas utilizadas por los autores de ambos períodos.

*However, it is not likely that all the meanings of *naglyj* developed within the adjective. (AI 3 1951, pg. 13)*

Another possible influence is that, while no reduplicated forms of da- 'take' are attested in Hittite, the verb was frequently reduplicated in the Indo-European languages and in Hittite was a member of the iii- conjugation, which has been connected with the Indo-European perfect, where reduplication was a common feature. (AI 4 1957, pg. 9)

Perhaps I may further use Hall's monograph as a whipping-block by bringing up still another question which naturally occurs to the mind of the unbiased reader. (AI 5 1951, pg. 5)

The false analogy is fostered, I think, by an unfortunate analogy of Carnap's. (AI 6 1955, pg. 6)

Such variations in the second consonant of an IE root would be difficult to explain. If however the root consisted of an initial consonant and /r/, the elements that WP list as part of the root may have been suffixes. (AI 1 1951, pg.4)

Sin embargo, notamos diferencias en la frecuencia de uso de tres de los cuatro marcadores epistémicos analizados: en los años cincuenta, se advierte un mayor uso de adjetivos, de adverbios y de verbos epistémicos para expresar el grado de compromiso del autor con respecto a sus proposiciones, lo que puede interpretarse como una mayor asertividad por parte de los autores posiblemente debido a que contaban con menor cantidad de fuentes de información.

Al comparar la frecuencia de uso de los verbos epistémicos, se observaron en los AI de los cincuenta, numerosas instancias del verbo epistémico "think" y un número reducido de "believe", "assume" y "feel", todos ellos precedidos por la primera persona; en los AI actuales se detectaron solamente los tres ejemplos que aquí se presentan y que como se puede observar, no contienen el verbo "think". La ausencia de este verbo refleja la evolución en las preferencias de los investigadores en cuanto a los marcadores epistémicos que codifican sus juicios. Nuestros resultados demuestran que en la actualidad los auxiliares modales han reemplazado a los verbos epistémicos.

Ejemplos de los años cincuenta

The two words are certainly very similar, but I do not think they are identical. First, they differ in Serbo-Croatian in quantity and (AI 3 1951, pg. 15)

I think that a closer investigation of the assumptions and concerns of logical syntax and semantics will show that the hope of applying the results which have been achieved in these fields to the solution of linguistic problems is il- lusory. (AI 6 1955, pg. 1)

The false analogy is fostered, I think, by an unfortunate analogy of Carnap's. (AI 6 1955, pg. 1)

Two points, I think, are worth making in this connection... (AI 5 1951, pg. 3)

The assumption of the contrary involves a linguist, I believe, in a number of highly questionable attitudes and erroneous working principles; in dealing with the language of a civilized people, he pursues an illusory goal of 'scientific impartiality' and proceeds to exclude from consideration precisely those elements which make the language a Kultursprache. (AI 5 1951, pg. 1)

I assume that the true roots of red- : req- and WP's other r-roots consisted in PIE of a lost consonant plus /r/. (AI 4 1951, pg. 1)

I feel that the suggestion is correct and that the complementary initial alternation of etyma reconstructed with laryngeals is an indication of this fact. (AI 1950-60: 4, pg. 4)

Ejemplos de la actualidad

However, as earlier indicated, we believe that the attitude Chris displayed toward the students' transgression in Episode 3 was needed for carnival to continue in that episode (AI 2, 2007)

We argue that once this child has realized that there are other words modified by No`el and that all these words have something to do with Christmas, she might segment sapin de No`el into its constituents. (AI 17, 2007)

These limitations notwithstanding, we consider that the model described here reasonably portrays the role of anxiety in language learning for these learners because it was grounded in their real-life experience and in their specific language learning context. (AI 19, 2008)

La preferencia por estos marcadores epistémicos en los años cincuenta parece indicar un mayor compromiso y protagonismo por parte del autor, tal como se advierte a través del uso de los adjetivos y adverbios. Posiblemente, los autores eran más asertivos que en la actualidad ya que la cantidad y accesibilidad de los AI era limitada, mientras que en nuestros días esta situación es totalmente opuesta debido al advenimiento de la Internet y la digitalización de este tipo de texto.

AI 1950-1960	AI 2006-2007
4 (AI 6)	2 (AI 4)
1 (AI 4)	0 (AI 1)
4 (AI 3)	2 (AI 2)
8 (AI 5)	0 (AI 15)
5 (AI 1)	1 (AI 16)
0 (AI 2)	2 (AI 19)
0 (AI 8)	5 (AI 17)
1 (AI 7)	3 (AI 18)
23	15

Conteo de verbos epistémicos

Finalmente, cabe destacar que tanto en el pasado como en el presente, la modalidad epistémica se encuentra codificada principalmente a través de auxiliares modales. La marcada preferencia por estos marcadores epistémicos que nuestros resultados arrojan coincide con los resultados obtenidos en un trabajo anterior (Anglada Trebucq, 2011) sobre modalidad epistémica en AI de los años 2006 y 2007. Asimismo y de la misma manera que con las otras categorías gramaticales, se observan preferencias por los auxiliares “may” y “would”.

Ejemplos de los años cincuenta

Such variations in the second consonant of an IE root would be difficult to explain. If however the root consisted of an initial consonant and /r/, the elements that WP list as part of the root may have been suffixes. These r-roots would then be similar in structure to bhreg- and bhren- 'stand out'. (AI 1, 1951 pg. 4)

The direct analysis of these [natural languages], which has been prevalent hitherto, must inevitably fail, just as a physicist would be frustrated were he from the outset to attempt to relate his laws to natural things-trees, stones, and so on. (AI 6 1955, pg. 9)

In grammatical analysis, recourse to semantic criteria of a general character will be highly subjective, and may misrepresent the language studied by imposing on it a great part of the metaphysics of our own language. (AI 7 1952, pg. 6)

Ejemplos de AI actuales

With that said, there may be heritage students who have minimal interest in L2 learning and who enroll in an LCTL because they find it the easiest way to fulfill an L2 requirement as a result of prior exposure. (AI 4 2009)

Their absence from simplified texts, which may make the modified texts more concrete and less abstract, subsequently limits the discourse structure of the text. The use of connectives is one of the major lexical features that create cohesive bonds between sections of text (Halliday, 1985). Minimizing these bonds in simplified texts may lead to readings that do not elaborate, extend, or enhance the ideas of the texts to the full degree present in the authentic texts. (AI 1 2007)

An awareness of the value of rigorous but context-specific inquiries would seem desirable in enabling teachers to think about research in more inclusive ways and hence to have more realistic goals about the scope of the research they do. (AI 16 2009)

Expresiones epistémicas no codificadas

En nuestro análisis se detectó que en los AI de los años cincuenta hay un mayor número de expresiones que, si bien no entran dentro de las categorías gramaticales definidas por Nuyts (2001), son usadas epistémicamente por los autores para expresar su grado de convicción sobre sus enunciados.

Ejemplos AI de los años cincuenta

I want to make it clear that the remarks which follow are critical not of logical syntax and semantics as such, but of the claim that these disciplines furnish solutions to linguistic problems. (AI 6 1955, pg. 2)

These Greek prothetic vowels, by our theory, are survivals of the vowel of the PIE root. (AI 1 1951, pg. 4)

I am also inclined to think that the particular matrix of literary and linguistic doctrine whence the individual speaker derives his linguistic habits makes up, for better or for worse, a valid if often intangible element in his grasp of his native tongue. (AI 5 1951, pg. 11)

I am inclined to doubt the validity of quite so much stress being laid upon distributional characteristics ... (AI 5 1951, pg. 6)

Ejemplo AI actuales

At no point is the word “intertextuality” found in any of the books analyzed: it is not so much that this concept is unknown, rather that it is not considered directly in the explanation of texts or the provision of writing tasks. (AI 7, 2006)

Evidencialidad

Como ya se anticipó, exploramos las instancias de evidencialidad a fin de comparar el uso de este recurso semántico en el pasado y en el presente. Al comparar las expresiones evidenciales en las que los investigadores basan generalmente los juicios epistémicos, notamos un cambio en el uso de esta categoría lingüística. En los años cincuenta, los investigadores incluían una menor cantidad de expresiones evidenciales en sus comunicaciones que en la actualidad. Esto probablemente se deba a que en los años cincuenta la comunidad científica estaba conformada por menos miembros y por ende se contaba con menos fuentes de información. Asimismo, en la actualidad, la incorporación de las nuevas tecnologías ha incrementado las posibilidades de acceso a los hallazgos científicos, que en gran medida constituyen esta categoría semántica.

Ejemplos AI de los años cincuenta

Sturtevant himself has suggested that the final long vowels of these Indo-

European monosyllables may have been due to initial laryngeals which followed them in the interior of phrases (AI 4 1957 pg. 4)

As already observed, the first native Germanic evidence of a-umlaut appears to belong to the late 4th or early 5th century. (AI 2 1952 pg. 4)

*The same authors also mention a noun prefinal -van which appears in their examples after bahge 'garden' (bahgevan 'gardener') and possibly as an inseparable suffix in sadirvan 'public fountain', allegedly from *Qadlr. (AI 5 1951 pg. 13)*

Ejemplos AI actuales

This finding corroborates results from Schulz's (1996, 2001) studies, which found that students' opinions about grammar teaching were more favorable than teachers' opinions (AI 4 2009)

The large-scale analysis of cohesion and linguistic features in ESL instructional texts presented in the current study provides empirical evidence as to whether authentic and simplified texts differ in text difficulty (AI 1 2007)

Therefore, unlike the findings of earlier studies (Lensmire & Beals, 1994; Toohey et al., 2000), this study indicates that it is possible for students to engage in carnival without a teacher's direct participation. (AI 2 2007)

Heyman (1986:40) further claims that what is 'essential for the topical organization of the talk and orientation to this topic by members is clarification of the task demands. (AI 15 2008)

Making research public, as I argued earlier, is a defining characteristic of research. (AI 16 2009)

Evolución del género AI

Finalmente, además de las diferencias observadas en cuanto al uso de la modalidad epistémica y de la evidencialidad, se observaron diferencias marcadas en cuanto a la macro-estructura de los AI (Swales 1990) que reflejan la evolución que el género ha experimentado en los últimos sesenta años. En primer lugar, si bien trabajamos con un corpus acotado, leímos numerosos artículos de los años cincuenta y notamos que en general son de tipo descriptivo. Esto significa que el autor parece escribir un ensayo sobre un tema en el cual parece estar transmitiendo conocimiento más que contribuyendo a la construcción del mismo. En segundo lugar, al comenzar el análisis se puede observar que los AI de los cincuenta no parecen responder a pautas con respecto a la extensión de los mismos, mientras que en la actualidad existen convenciones al respecto. En tercer lugar, los AI de los años cincuenta no presentan una estructura gráfica con secciones separadas que respondan a las distintas funciones del género como se puede observar en los AI actuales. Cabe destacar sin embargo que en todos los AI de los cincuenta analizados se pueden identificar funcionalmente las distintas secciones genéricas pero esta tarea presenta mayor dificultad que en los AI de este siglo. Una de las consecuencias de la falta de estructuración en partes autónomas es que no fue posible realizar una lectura selectiva de alguna de las partes, característica que hoy en día se ve facilitada por la convención y promovida por el ritmo de vida apresurado y focalizado que vivimos. Con particular incidencia en nuestro trabajo, observamos que la discusión e interpretación de los resultados se presenta a medida que los autores desarrollan sus postulados, mientras que en los AI actuales, se realiza una vez expuesto el aspecto objetivo del trabajo y se la distingue del resto del texto. Esto significó que debimos rastrear la voz autorial identificando los párrafos con contenido epistémico a lo largo de todo el texto.

Finalmente, cabe destacar el uso de mayúsculas en dos de los ocho AI de los años cincuenta posiblemente para enfatizar los enunciados con carga epistémica, estrategia discursiva de la que los investigadores actuales no hacen uso.

*In these circumstances, the idea arises that *pilbnb MAY BE ONLY A FORMATIONAL VARIANT OF prilaisns: it could represent an original *priljgnb, whose pri- lost the r by dissimilation with the following 1. (AI 3 1951 pg. 6)*

The relation of COMMUTABILITY may be sufficient as a basis for formational analysis, but other relations, such as that of formal CONSEQUENCE, must be added for transformational analysis. (AI 6 1955 pg. 1-2)

Combined, these contacts arouse the suspicion that naglyj MAY BE A DERIVATIVE OF na-leg-. (AI 3 1951 pg. 11)

5. Conclusión

En esta comunicación, nos propusimos investigar la evolución del uso de la modalidad epistémica en los últimos sesenta años. Si bien nuestros resultados son limitados debido a que trabajamos con un corpus reducido, los mismos dan cuenta de *continuidad* en el uso de auxiliares modales y de *evolución* en el caso de adverbios, adjetivos y verbos epistémicos. Con respecto al uso de expresiones evidenciales, el incremento en su utilización a través del tiempo refleja la creciente importancia de las mismas como base sobre la cual la comunidad científica actual expresa el grado de certeza sobre sus proposiciones. Por último, con respecto a las convenciones genéricas, si bien resulta evidente que los investigadores de los años cincuenta eran concientes de la función de los AI, no sucedía lo mismo con la estructura genérica y los movimientos retóricos que tan claramente enunció Swales y que han sido adoptados por toda la comunidad. En conclusión, creemos que el uso de la modalidad epistémica y de la evidencialidad en AI ha experimentado modificaciones a través del tiempo que, acompañadas de cambios visibles en la estructura del género, parecen responder a las transformaciones de las prácticas sociales de la comunidad científica donde el conocimiento ya no sólo se transmite sino que se construye de manera colaborativa.

Referencias

- Bybee, J. L. (1985). *Morphology: a study of the relation between meaning and form* (Vol. 9). John Benjamins. 2007,
- Coats, J. 1995. "The expression of root and epistemic possibility in English." En *Modality in Grammar and Discourse*. Amsterdam: Benjamins.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2ª ed). London: Arnold.
- Hyland, K. (2001). Humble servants of the discipline? Self-mention in research articles. *English for Specific Purposes*, 20, 207-226.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29.
- Martin, J.R. (2000). Beyond exchange: APPRAISAL systems in English. En S. Hunston, & G. Thompson (Eds.), *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse* (pp. 142-175). Oxford: O.U.P.
- Martínez, I.A. (2002). Developing genre awareness in nonnative-English-speaking writers of experimental research articles: A collaborative approach. En J.Crandall, & D. Kaufmann (Eds.), *Content-based language instruction in higher education settings* (pp. 72-92). Virginia, USA: TESOL.
- Motta-Roth, D. (1998). Discourse analysis and academic book reviews: A study of text and disciplinary cultures. En I. Fortanet *et al* (Eds.), *Genre studies in English for academic purposes* (pp. 29-57). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Nuyts, J. (1992). *Aspects of a cognitive-pragmatic theory of language*. Amsterdam: Benjamins.
- Nuyts, J. (2001). *Epistemic modality, language and conceptualization*. Amsterdam: Benjamins.
- Nuyts, J. (2005). The modal confusion: On terminology and the concepts behind it. En A. Klinge & H.H. Müller (Eds.). *Modality: Studies in form and function*. (pp.5-38). London: Equinox.
- Palmer, F.R. (1986). *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palmer, F.R. (2001). *Mood and Modality*. (2da ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rezzano, S., & L. Unger. (2004). Estructura genérica y textualidad en resúmenes de artículos de investigación en inglés y español. *Actas de la Primera Conferencia Latino-americana de Lingüística Sistémico Funcional y la Enseñanza de la Gramática* (pp. 102-110). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: CUP.
- Swales, J. M. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge: CUP.

White, P.R.R. (2003). Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance. *Text*, 2, 259-284.

ESTUDIO COMPARATIVO DEL USO DE LA MODALIDAD EPISTÉMICA EN ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN EN ESPAÑOL DESDE FINALES DEL SIGLO XX A LA ACTUALIDAD

Ana Inés Calvo

anainescalvo@gmail.com

Marina H. Pasquini

marinahpasquini@gmail.com

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

Este trabajo se enmarca dentro de un proyecto de investigación avalado y subsidiado por la SeCyT (Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba), cuyo objetivo es establecer semejanzas y diferencias en el posicionamiento del autor en artículos de investigación en inglés y español a través de la modalidad epistémica.

En esta investigación -de carácter exploratorio- nos proponemos comparar las manifestaciones lingüísticas de la modalidad epistémica en la sección Discusión de AI redactados en español desde los años 60 al presente, y analizar la relación entre dichas manifestaciones y las funciones que las mismas realizan. De esta forma, pretendemos indagar diacrónicamente en la construcción de la persona autorial y complementar una investigación análoga perteneciente al mismo proyecto con AI en inglés.

A fin de definir categorías analíticas y conceptos lingüísticos, seguimos el marco teórico de carácter funcionalista propuesto por Halliday (1994), y nos basamos en los estudios de la modalidad realizados por Palmer (1986), Nuyts (2001, 2005) y Ferrari (2004, 2006).

Nuestro corpus está conformado por dieciséis AI del área de la lingüística. Ocho AI pertenecen a publicaciones especializadas fechadas entre 1961 y 1976 y ocho AI provienen de publicaciones identificadas en índices internacionales fechadas en los años 2007 a 2009.

Las realizaciones lingüísticas de la modalidad epistémica que tuvimos en cuenta para este estudio fueron cuatro: verbos epistémicos, auxiliares modales, adjetivos y adverbios epistémicos. Además de estos recursos lingüísticos, identificamos instancias de evidencialidad, definida como la indicación autorial de la relación entre la proposición y la fuente de la información contenida en la misma (Nuyts, 2001).

Los hallazgos preliminares apuntan a la presencia de cambios en la estructura genérica de los AI escritos en el siglo pasado y en el presente, y reflejan diferencias en el desarrollo de la modalidad epistémica a través del tiempo.

1. Introducción

El género artículo de investigación (en adelante, AI) constituye un mecanismo institucionalizado para la presentación de nuevos conocimientos (Swales, 1990). Contrariamente a la caracterización tradicional del discurso académico como impersonal y objetivo, numerosos trabajos han demostrado cómo el autor se hace presente en el texto mediante diferentes expresiones lingüísticas. Dado que el investigador-autor comparte sus hallazgos con la comunidad científica de la cual espera consenso y aceptación, este género se caracteriza por una combinación de información fáctica con interacción social (Hyland, 1998). El autor no sólo presenta nuevos conocimientos, sino que también expresa su posicionamiento frente a aquello a lo que hace referencia.

En el presente trabajo nos proponemos estudiar el uso de la modalidad epistémica en la sección Discusión en un corpus AI del área de la lingüística como una de las posibles manifestaciones de la presencia del autor en el informe científico. Además de analizar las expresiones de epistemicidad y sus funciones en el texto académico, nos proponemos llevar a cabo una comparación del uso de estas manifestaciones lingüísticas a través del tiempo. Partimos de la hipótesis de que ha habido un cambio marcado en la redacción de los AI

desde los años 60 al presente, por lo que trabajaremos con un grupo de artículos fechados entre 1961 y 1976 y otro grupo de artículos de los años 2008 y 2009. Nos interesa analizar las diferentes manifestaciones del uso de la modalidad epistémica como un recurso para indicar la presencia de la persona autorial en el AI en el pasado y en el presente. Trabajaremos con artículos redactados en español para así poder contrastar nuestros hallazgos con otra investigación realizada en paralelo con un corpus de artículos en inglés.

2. Marco Teórico

Existen numerosos trabajos que han abordado el estudio de la modalidad epistémica en una diversidad de géneros y de lenguas. En estos estudios, investigadores de corrientes diferentes (Coates, 1983, 1995; Halliday, 1994; Lyons, 1977; Palmer, 2001; Nuyts, 2001, 2005; Ferrari, 2004, 2006) se han referido a las realizaciones lingüísticas de la modalidad epistémica utilizando una multiplicidad de términos y han abordado los distintos recortes de la modalidad como noción semántica desde distintas perspectivas.

Partiendo del marco teórico de la teoría funcionalista, la modalidad epistémica pertenece a uno de los sistemas que realizan significados interpersonales (Halliday, 1994). Este tipo de modalidad puede definirse como la estimación de la probabilidad de que algunos aspectos de un determinado estado de cosas sean o hayan sido verdaderos o falsos en el contexto del mundo posible que se esté considerando (Nuyts, 2001:21-22). Esa estimación de probabilidad se sitúa en una escala epistémica que va desde un grado de certeza positivo, pasando por una actitud neutra, hasta un grado de certeza de que no ocurra el estado de cosas que está siendo considerado.

Las manifestaciones lingüísticas de la modalidad epistémica que tendremos en cuenta en esta investigación son las que, según Nuyts (2001), recurren sistemáticamente en la mayoría de las lenguas. Estas categorías son las siguientes: adverbios modales, adjetivos empleados predicativamente, verbos epistémicos y auxiliares y perífrasis modales. Dentro del último grupo, hemos incluido los morfemas de futuro (-rá) y de condicional (-ría), ya que son los equivalentes en español de los auxiliares modales *will* y *would* del inglés.

Otro factor que debemos incluir en nuestro análisis y que está estrechamente relacionado con la modalidad epistémica es la *evidencialidad*, definida como la indicación autorial de la relación entre la proposición y la fuente de la información contenida en la misma (Nuyts, 2001: 27). Creemos que el estudio de la evidencialidad es de fundamental importancia dentro del género AI ya que las distintas estimaciones de probabilidad por parte de los investigadores dependerán en gran escala de la influencia que las fuentes de información ejerzan sobre ellos. Además, nos interesa comparar diacrónicamente el uso de estas expresiones evidenciales ya que creemos que existen diferencias con respecto de las fuentes de información con que contaban los investigadores en el pasado y con las que cuentan en la actualidad.

3. Metodología

El corpus de nuestro trabajo está integrado por dieciséis AI redactados en español provenientes de revistas especializadas del área de la Lingüística. De estos dieciséis artículos, ocho fueron obtenidos mediante acceso digital, de publicaciones indizadas de impacto internacional y de publicación reciente. Los títulos de las publicaciones científicas de las cuales extrajimos los artículos son *Literatura y Lingüística* (2008), *Boletín de Lingüística* (2008, 2009) y *Estudios Filológicos* (2008, 2009). Los restantes ocho AI pertenecen a publicaciones especializadas del siglo pasado (1961-1976) y fueron obtenidos de los siguientes títulos: *Filología* (1961, 1962), y *Boletín de Filología* (1967, 1969, 1976). Estas publicaciones se conservan en la biblioteca de la Facultad de Lenguas de Córdoba y no existen versiones en formato digital.

Otro criterio de selección de los AI de publicación reciente fue que la estructura genérica de los mismos debía incluir la *Discusión* como una sección separada del resto. En el caso de los AI publicados durante el siglo pasado, la selección del corpus nos resultó más difícil ya que este grupo de artículos no respeta las secciones que hoy caracterizan al género y la sección *Discusión* es inexistente en los artículos publicados en los ejemplares disponibles de la época. Seleccionamos entonces aquellos artículos que contenían una sección denominada *Conclusiones* o *Resumiendo*. En nuestro trabajo analizamos las ocurrencias de

modalidad epistémica y de evidencialidad solamente en la sección *Discusión* de los AI. La razón que motiva esta decisión es el hecho de que es en ésta sección en la cual el autor explicita su posicionamiento en el texto (Salager-Meyer, 1994; Martínez, 2005).

En cuanto a la forma de identificación de instancias de las categorías lingüísticas mencionadas anteriormente, procedimos de la siguiente manera. En primer lugar, examinamos las discusiones de cada artículo identificando expresiones epistémicas y evidenciales, y luego llevamos a cabo un conteo de frecuencias de ocurrencia de las mismas. Es importante mencionar que los ejemplos hallados fueron cuantificados manualmente, no se recurrió a herramientas electrónicas tales como Wordsmith debido a que el corpus era relativamente pequeño. Transcribimos las instancias a tablas que diseñamos para facilitar el conteo final de las distintas expresiones de la modalidad epistémica y de la evidencialidad. La siguiente tabla muestra cómo se extrajeron y contabilizaron las instancias encontradas en cada uno de los artículos:

AI Nº 7 El recuerdo inmediato de oraciones de sintaxis compleja en adultos jóvenes y mayores. (1203 palabras)	Auxiliar modal	puede, podría, podrían	3
	Tiempo condicional y futuro	no respaldarían, se situaría, afectaría, sería, estaría, estarían, resultarían, apoyarían, explicaría, podría, dependerían, podrían	12
	Verbos epistémicos	no parecen, creemos, sugerir, parece	4
	Adverbios	indudablemente	1
	Adjetivos	-	-
	Expresiones evidenciales	evidencia, ha sido señalado, sostienen, sostienen, se vio, han propuesto	6

4. Resultados y Discusión

Tras el recuento de las expresiones detectadas en el corpus, realizamos una normalización por cada 1.000 palabras a fin de poder establecer una comparación cuantitativa y cualitativa de los datos. En las siguientes tablas pueden verse los valores normalizados correspondientes a las expresiones epistémicas y evidenciales en los artículos de publicación reciente y en los artículos del siglo pasado.

AI 2008-2009	AI 1 Nº de palab. 1621	AI 2 Nº de palab. 1639	AI 3 Nº de palab. 720	AI 4 Nº de palab. 873	AI 5 Nº de palab. 210	AI 6 Nº de palab. 1230	AI 7 Nº de palab. 1203	AI 8 Nº de palab. 1569	Total palabras 9065
Auxiliares modales	7	-	-	-	-	2	3	4	16 c 1000 palabras 1.6
Tiempo cond. y futuro	10	5	-	-	-	1	12	1	29 c 1000 palabras 2.9
Verbos epistémicos	9	-	1	2	-	4	4	1	21 c 1000 palabras 2.31
Adverbios	1	-	-	-	-	-	1	6	8 c 1000

									palabras 0.88
Adjetivos	1	1	-	-	-	-	-	3	5 c 1000 palabras 0.55
Expresiones evidenciales	18	6	3	7	2	7	6	9	58 c 1000 palabras 6.39
Total	46	12	4	9	2	14	26	24	142 c 1000 palabras 15.66
AI 1961- 1976	AI 1 Nº de palab 527	AI 2 Nº de palab. 304	AI 3 Nº de palab. 308	AI 4 Nº de palab. 745	AI 5 Nº de palab. 682	AI 6 Nº de palab. 490	AI 7 Nº de palab. 1836	AI 8 Nº de palab. 514	Total palabras 5406
Auxiliares modales	1	-	1	1	1	-	1	-	5 c 1000 palabras 0.92
Tiempo cond. y futuro	2	2	-	-	3	3	-	2	12 c 1000 palabras 2.21
Verbos epistémicos	1	-	1	1	4	2	5	1	15 c1000 palabras 2.77
Adverbios	-	-	1	1	1	1	-	-	4 c1000 palabras 0.73
Adjetivos	1	-	-	1	-	-	2	-	4 c 1000 palabras 0.73
Expresiones evidenciales	5	-	2	4	-	2	4	1	18 c 1000 palabras 3.32
Total	10	2	5	8	9	8	12	4	58 C 1000 palabras 10.72

Al examinar los valores en las tablas, se puede observar claramente que existe una mayor proporción de instancias de expresiones epistémicas y evidenciales en los AI publicados en 2008 y 2009. En estos artículos los valores son mayores en todas las categorías lingüísticas, salvo en el caso de los adjetivos y los verbos epistémicos. En general, el corpus refleja una baja preferencia de uso de adjetivos y adverbios para expresar

modalidad epistémica. Las manifestaciones lingüísticas que son preferidas por los investigadores en este corpus de artículos son los auxiliares modales, el tiempo condicional y futuro, los verbos epistémicos, y las expresiones evidenciales.

Los autores de los AI publicados en 2008 y 2009 hacen uso frecuente de los auxiliares modales y del tiempo condicional y futuro para expresar su posición con respecto de los enunciados que presentan en sus trabajos. El número de instancias de estas expresiones de epistemicidad es mucho menor en las publicaciones del siglo pasado, tal vez porque en aquel tiempo la cantidad de investigaciones sobre un tema (en este caso, la lingüística) era menor y no existían tantos medios de divulgación como en la actualidad. Los investigadores que publican actualmente, suelen tomar una actitud más tentativa y no tan asertiva como los investigadores del siglo pasado, ya que no se comprometen totalmente con las proposiciones que promulgan y dan lugar a la existencia de resultados diferentes.

En cuanto al uso de verbos epistémicos, el más recurrente en ambos grupos de artículos es el verbo *parecer* (14 ocurrencias en los AI recientes y 5 ocurrencias en los AI más antiguos). A éste le siguen los verbos *suponer*, *pensar*, *creer*, *concluir* y *considerar*. Sería interesante comprobar esta tendencia de uso en un corpus más amplio para poder afirmar si son estos los verbos con carga epistémica preferidos por los investigadores que redactan sus trabajos en español y así poder trasladar estos resultados a otros campos pedagógicos.

Al comparar las manifestaciones lingüísticas de evidencialidad usadas en ambos grupos de artículos, notamos que en general los investigadores utilizan una variada gama de expresiones para indicar la fuente de información; no existe una preferencia de uso de determinadas frases o expresiones. A continuación listamos algunos ejemplos extraídos del corpus:

Ejemplos del corpus de AI publicados entre 1961 y 1976:

“El 55% de los tratados han sido documentados solo en Chile, *según consta* en el cuadro estadístico.” (AI 1)

“*Se observa* en los últimos decenios un notorio aumento de los prefijos super- y anti- y de los pseudoprefijos radio- y tele-. (AI 4)

“Muchas de las innovaciones lingüísticas más recientes *han demostrado* que nuestra lengua posee la pujanza, la flexibilidad y los medios necesarios para atender a las exigencias urgentes de esta época de cambios profundos y de vasto alcance.” (AI 4)

Ejemplos del corpus de AI publicados en 2008 y 2009:

“También, *como indican* Serrat y Capdevila (2001), se ha propuesto la hipótesis de la obligatoriedad de los constituyentes.” (AI 1)

“Ya Brown y Levinson (1987) *habían sostenido* que la cortesía era un vehículo para la comunicación entre partes potencialmente agresivas.” (AI 2)

“En cuanto a la taxonomía de actos ilocucionarios propuesta por Searle (1991b), diversos autores *consideran* que es un paso adelante en relación a la clasificación de Austin (Vallejos, 1987; Bertucelli, 1996; Escandell, 2003; Charaudeau y Maingueneau, 2005).” (AI 8)

En los artículos de publicación reciente las expresiones evidenciales son utilizadas casi el doble de veces que en los artículos publicados el siglo pasado. Este resultado era esperable ya que en el siglo pasado los investigadores no contaban con tanta variedad de fuentes de información, la Internet no se utilizaba como medio de divulgación y las publicaciones específicas en el área de la lingüística eran escasas. En estos artículos no encontramos tantas referencias a estudios anteriores como en los artículos más recientes.

5. Conclusiones

En esta comparación diacrónica del uso de manifestaciones lingüísticas de epistemicidad y evidencialidad, se ha comprobado en las publicaciones recientes una tendencia a emplear frecuentes y variadas expresiones del tipo “no asertivo” que mitiguen y suavicen las aserciones presentadas. Se observa especialmente una

preferencia de uso de auxiliares, verbos y expresiones evidenciales y no tanto de adverbios y adjetivos epistémicos. En los AI publicados en el pasado, no se recurre tan frecuentemente al uso de la modalidad epistémica. En estos artículos, se ha observado en primer lugar un uso menos tentativo de las expresiones que hacen referencia a los propios hallazgos y una limitada mención a investigaciones realizadas por colegas pertenecientes a la misma área disciplinar. También se nota una escasa presencia de estadísticas, cuadros comparativos, tablas e ilustraciones que inducen al lector a pensar en una mayor objetividad por parte del investigador, y una ausencia de índices y de información que permita la replicación de los experimentos o las entrevistas si los hubiera. También llama la atención, en un nivel más retórico, la ausencia de formulación de preguntas o de hipótesis que guíen la investigación. Creemos que esto se debe a las diferencias en el contexto social y cultural de las distintas épocas.

Además de establecer comparaciones en el uso de la modalidad epistémica en el pasado y el presente, hemos encontrado interesantes diferencias en la estructura genérica del AI, un género en constante evolución. La extensión de los AI del siglo pasado es mucho menor, en promedio casi en un cincuenta por ciento. Contrariamente, los artículos de publicación reciente son más extensos y contienen abundantes referencias a estudios previos y de terceros. Estas referencias se encuentran distribuidas a lo largo de todo el artículo, produciendo así el efecto de relacionar cada etapa de la investigación con el trabajo de otros autores y de apoyarse en éstos.

Con respecto a la estructuración de los AI más antiguos pudimos observar que no se respeta la organización en secciones propuesta por Swales (1990). Muchos artículos se asemejan a un ensayo y muy pocos tienen la introducción y la conclusión separada del cuerpo del artículo.

Pensamos que las diferencias que hemos mencionado en esta investigación son fiel reflejo de las características de la sociedad de cada época. Sería interesante corroborar estos hallazgos con AI de otros campos disciplinares o bien ampliando el presente corpus y trabajar con software de búsqueda mecánica para poder así realizar un aporte a las prácticas de la escritura del artículo científico.

Referencias

- Coats, J. (1995). The expression of root and epistemic possibility in English. En J. Bybee & S. Fleischman (Eds.), *Modality in grammar and discourse* (pp.55-66). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Dendale, P. & Tasmowski, L. (2001). Introduction: Evidentiality and related notions. *Journal of Pragmatics*, 33, 339-348.
- Ferrari, L. (2004). [Modalidad epistémica y grados de certeza en los artículos de investigación](#). *Revista Discurso*, 26, 43-62.
- Ferrari, L. (2006). [Modalidad y gradación en las conclusiones de artículos de investigación](#). *RASAL*, 1/2, 41-57.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2da ed.). London: Arnold.
- Hyland, K. (1998). *Hedging in scientific research articles*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martínez, I. (2005). Native and non-native writers' use of first person pronouns in the different section of biology research articles in English. *Journal of Second Language Writing*, 30, 1-17.
- Nuyts, J. (2001). *Epistemic modality, language and conceptualization*. Amsterdam: Benjamins.
- Nuyts, J. (2005). The modal confusion: On terminology and the concepts behind it. En A. Klinge & H.H. Müller (Eds.), *Modality: Studies in form and function* (pp. 5-38). London: Equinox.
- Palmer, F.R. (2001). *Mood and modality*. (2da ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Salager-Meyer, F. (1994). Hedges and textual communication function in medical English written discourse. *English for Specific Purposes*, 13(2), 149-170.

Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

LA IMPORTANCIA DE LA RELACIÓN PARTICIPANTE-PROCESO PARA RESÚMENES EFECTIVOS EN ESPAÑOL A PARTIR DE TEXTOS EN INGLÉS

A.M. Coria

Universidad Nacional de La Plata

amfuseicab@gmail.com

M.C Spínola

Universidad Nacional de Cuyo

mcpinola@yahoo.es

A.Montemayor-Borsinger

Universidad Nacional de Río Negro

aborsinger@gmail.com

Resumen

Esta ponencia presenta parte de los resultados de un estudio más amplio, realizado en el marco de la Lingüística Sistémico-Funcional, sobre la efectividad de resúmenes en español a partir de un texto fuente en inglés. Una de las dificultades con las que se enfrentan los estudiantes para la lecto-comprensión de textos en inglés es el reconocimiento a nivel léxico-gramatical de la relación participante-proceso. Partimos de la hipótesis de que la identificación adecuada de esta relación incide en la estructura genérica del texto meta. El presente estudio analiza un corpus de 10 resúmenes en español de alumnos de la carrera de Profesorado de Educación Física de la U.N.L.P. escritos en una instancia de evaluación final de la asignatura Capacitación en Inglés-Nivel 2. El texto fuente seleccionado proviene del género noticia periodística. Se consideraron para el análisis estudios previos sobre umbrales lingüísticos, de corte léxico-gramatical, combinados con estudios de estrategias de comprensión, de corte semántico-discursivo y genérico. A partir del análisis de los textos meta se pudo observar que aquellos escritores que muestran más dificultades para identificar la relación participante-proceso construyen resúmenes menos efectivos. Este menor grado de efectividad aparece como consecuencia de determinadas selecciones léxico-gramaticales. Por otro lado, la identificación de la relación participante-proceso en el texto fuente parece incidir directamente en la construcción de la adecuada estructura genérica del texto meta. Esperamos que los resultados obtenidos nos permitan desarrollar intervenciones pedagógicas que faciliten la tarea de comprensión lectora de nuestros alumnos.

1. Introducción

Los procesos de comprensión de textos en lengua extranjera han sido estudiados desde diferentes ángulos y empleando las herramientas de análisis de diferentes enfoques teóricos. De todos modos, la complejidad de estos procesos justifica abordarlos nuevamente, en especial por las dificultades que se observan en los alumnos que se enfrentan a la tarea de comprender dichos textos.

Una pregunta que surge al considerar esta cuestión es cómo debe analizarse el problema de la lecto-comprensión en una segunda lengua: ¿como un problema de lengua o como un problema de lectura? (Alderson, 1984)¹ Como respuesta a este interrogante han surgido dos hipótesis: la hipótesis del umbral lingüístico y la hipótesis de la interdependencia lingüística. La primera afirma que es necesario un determinado nivel de conocimiento lingüístico inicial para poder interpretar un texto en lengua extranjera y la segunda sostiene que el rendimiento en comprensión lectora en una segunda lengua está estrechamente relacionado a la competencia en lectura en la lengua materna. Ambas hipótesis parecen explicar, aunque parcialmente, el problema de la comprensión lectora en una lengua extranjera (Bernhardt y Kamil, 1995).

El propósito del presente trabajo es estudiar la importancia del umbral lingüístico en la interpretación de textos escritos en inglés. Nuestra experiencia evaluando resúmenes en español de textos fuente en inglés en instancias de acreditación final de la asignatura Capacitación en Inglés-Nivel 2 nos indica que uno de los mayores obstáculos que enfrentan nuestros alumnos es la identificación adecuada a nivel léxico-gramatical de la relación participante-proceso. Esta observación nos lleva a preguntarnos hasta qué punto el umbral

¹ Citado en Bernhardt, E. y Kamil, M. 1995:15

lingüístico de nuestros alumnos incide en la interpretación adecuada de esta relación. Asimismo nos preguntamos hasta qué punto las dificultades para llevar a cabo esta interpretación se traduce en dificultades para reformular la estructura genérica de los textos fuente en los textos meta.

2. Corpus y metodología

En el marco teórico de la Lingüística Sistémico-Funcional² y utilizando la propuesta de análisis de la Teoría de Registro y Género describiremos diez resúmenes en español escritos por alumnos de la carrera de Educación Física de la U.N.L.P. en una instancia de evaluación final. El texto fuente elegido es un artículo periodístico de aproximadamente 230 palabras, publicado en el *Buenos Aires Herald* el 17 de mayo de 2003 y titulado "Men's and Women's Sports Completely Separated". El resumen debe completarse en aproximadamente 1 h 15'. No se especifica el número de palabras pero se espera que los alumnos apliquen los conceptos teóricos desarrollados en el curso Capacitación en Inglés II.

El método de análisis utilizado permitió estudiar los textos del corpus desde una perspectiva léxico gramatical por un lado y, al mismo tiempo, evaluar su efectividad desde una perspectiva genérica. Se identificaron las relaciones participante-proceso del Sistema de Transitividad en el texto fuente en inglés y luego se las comparó con la interpretación de dichas relaciones en los textos meta. Para la LSF el Sistema de Transitividad realiza los significados experienciales. El estudio de sus patrones de realización se centra en la selección de procesos (verbos) y sus participantes (sustantivos) y circunstancias asociadas (frases preposicionales de tiempo, modo, lugar, etcétera). Estos patrones gramaticales expresan lo que la LSF distingue como el "quién está haciendo qué cosa, a quién, cuándo, dónde, por qué y cómo." (Halliday, 1985:101) Se consideraron luego los textos meta desde un punto de vista semántico-discursivo para poder llegar a determinar su efectividad a nivel genérico, es decir como resúmenes del texto original, con el fin de establecer la incidencia de la interpretación adecuada o inadecuada de las relaciones participante-proceso en la efectividad de los textos.

3. La interpretación de las relaciones participante – proceso

Como ya hemos señalado, el texto fuente a interpretar en la instancia de evaluación que ha sido motivo de nuestro estudio es un artículo periodístico³, una de cuyas características genéricas típicas es que su titular y primer párrafo funcionan como resumen. Es esencial, por lo tanto, realizar una adecuada interpretación del inicio del artículo para lograr una exitosa reformulación del texto fuente. Ahora bien, ¿cómo influye una interpretación inadecuada en la comprensión global del texto y en la construcción del texto meta?

El análisis del primer párrafo de los textos meta de nuestro corpus muestra que los escritores de los resúmenes menos exitosos no son capaces de identificar apropiadamente la relación participante-proceso en este párrafo y, por lo tanto, no pueden encontrar el asunto que las cláusulas que lo componen tienen en común. Tomemos como ejemplo el texto 6 (Tabla 1). Si los escritores no pueden identificar *male coaches were banned, male spectators also will be barred* y *male journalists are forbidden* como tres formas superficiales que tienen en común el significado de *agentes afectados por una prohibición* no serán tampoco capaces de integrar esta información y, por lo tanto, no podrán construir un contexto coherente que les facilite la comprensión del artículo en su totalidad. Porque ¿cómo lograrán estos escritores decidir qué deben eliminar por superfluo y qué incluir como relevante al escribir el resumen si no son capaces de determinar de qué trata el texto?

Texto fuente

Texto meta

² Desde ahora, LSF, por sus iniciales en español.

³ Para información sobre la estructura del artículo periodístico se puede consultar Van Dijk, 1983/1996: 68 y sig.

<p>PESHAWAR, Pakistan – male coaches were banned yesterday from training female athletes and sports teams in a deeply conservative province in Pakistan. Male spectators also will be barred from watching sports events where female athletes compete, and male journalists are forbidden from covering them, ...</p>	<p>Entrenadores ayer fueron prohibidos de entrenar atletas femeninos y deportes de equipos en una profunda y conservadora provincia de Pakistán. Los espectadores hombres serán enrejados de mirar eventos deportivos en donde compiten atletas femeninas y los periodistas se olvidan de cubrir a ellas.</p>
--	---

Tabla 1

La desacertada interpretación de la cláusula tópico y del primer párrafo conduce al escritor de este texto a construir formulaciones incoherentes en el resto del resumen. Como muestran los párrafos tercero, quinto y último (Tabla 2), encontrar un mensaje claro en el texto es prácticamente imposible. La identificación poco apropiada de la relación entre participantes y procesos del primer párrafo afecta los significados del resto del texto. En conclusión, el resumen que nos ocupa no constituye, en sentido estricto, un “texto”.

Párrafo 3

<p>The new measures, decided at a provincial Cabinet meeting yesterday, mark the latest attempt by the six-party religious alliance to impose a strict version of Islam.</p>	<p>Las noticias tomadas, el gabinete decidió encontrarse ayer, marcan el último intento de la alianza religiosa por la fiesta seis para imponer una estricta versión del Islam.</p>
--	---

Párrafo 5

<p>Several retired athletes were expected to lose their jobs at girls’ schools because of the rules.</p>	<p>Varios atletas nacionales retirados fueron anticipados a perder sus empleos en escuelas de chicas a causa de las reglas.</p>
--	---

Párrafo 10

<p>Police often douse gasolina on piles of videocassettes and compact discs seized during “anti-obscenity campaigns” and set them ablaze.</p>	<p>Policía frecuentemente gasolina sobre pilas de videocasetes y compactos durante “campañas de anti-obscenidad” y envía a ellos en llamas.</p>
---	---

Tabla 2

Esta limitación del escritor a nivel léxico-gramatical en el Sistema de Transitividad no le permite interpretar los significados experienciales en las cláusulas individuales desde el comienzo mismo del texto fuente.

Entonces, intenta reproducir, desde la forma, a los participantes involucrados pero, cuando llega a la interpretación de los procesos⁴, atribuir un valor semántico a lo que está construyendo le resulta muy dificultoso porque no ha construido un contexto claro que le permita entender de qué está hablando.

En este sentido y como observa Eija Ventola en su artículo "Thematic Development and Translation" (1995:85) en los casos de interpretaciones de una lengua a otra que resultan poco exitosas los escritores parecen insensibles a los significados globales que el escritor del texto fuente intentó construir. El foco parece ponerse en cada una de las cláusulas y no en la motivación semántico-discursiva y el efecto retórico de los patrones globales.

4. La efectividad de los resúmenes

A continuación presentamos los resultados obtenidos al evaluar los textos desde una perspectiva genérica. De los diez resúmenes analizados, sólo cinco pueden considerarse más efectivos. En los cinco resúmenes menos logrados los participantes afectados por el proceso central del evento contado (prohibir) son seleccionados también como Sujetos de las cláusulas y al mismo tiempo como punto de partida del mensaje. Como consecuencia, la interpretación de los significados tanto experienciales como interpersonales y textuales se ve seriamente afectada. En otras palabras, las limitaciones a nivel léxico-gramatical se potencian a nivel semántico-discursivo y, eventualmente en la construcción del género.

Ahora bien, ¿cuál es la función del resumen y qué debe tenerse en cuenta para su producción? Según López Casanova, Inza y Peralta, el resumen cumple la función de actuar como una "bisagra" entre leer-comprender y escribir (López Casanova, Inza y Peralta, 2000). Por un lado, la comprensión reconoce la información que repone el contenido del texto leído y, complementariamente, la escritura dice de otro modo, *reformula*, esa información en un segundo texto, el resumen, que debe ser comprendido en sí mismo, es decir, sin que sea necesario reconocer el texto-fuente del cual parte. Resumir involucra reducir, en el sentido de que el resumen ofrece materialmente menor cantidad de palabras con respecto al texto base. Sin embargo, no implica únicamente suprimir información: quien resume, un mediador entre el texto-fuente y el destinatario, realizará las transformaciones necesarias considerando primero las características genéricas específicas del texto original y luego teniendo en cuenta su particular relación comunicativa con el destinatario del resumen; finalmente, seleccionará el léxico y los patrones lingüísticos más apropiados para una situación comunicativa concreta.

Rébola y Stroppa (1998:19) definen el resumen como "un texto de segundo grado en relación con el texto base o texto de primer grado" e insisten en que la organización y la reducción coherente de la información requiere el reconocimiento tanto de las relaciones locales como de las globales. Por otro lado, Solé sostiene que el tratamiento de la información al resumir un texto implica tanto omitir lo poco importante o redundante como sustituir conjuntos de conceptos y proposiciones por otros que los engloben e integren, sin modificar el significado del texto fuente (Solé, 1997:149) En este sentido, Mónica Preiti (Rébola y Stroppa, 1998:168) observa que el resumen es el resultado de un procesamiento global del texto que consiste en almacenar proposiciones y vincularlas jerárquicamente, reservando únicamente la información básica. Por lo tanto, un resumen será poco efectivo si se intenta procesar la estructura estrictamente formal del texto fuente, sin considerar su contenido semántico y pragmático.

Van Dijk (1983) explica además que para producir un resumen no es suficiente excluir y conservar partes del texto fuente, sino que es necesario crear enunciados que no estén presentes en el original por medio de procedimientos de construcción o integración para los cuales no suele bastar la información provista en la fuente sino que ha de apelarse a conocimientos propios dados por sobreentendidos en ella.

Señalamos previamente que las limitaciones léxico-gramaticales de los escritores menos efectivos inciden y se reflejan en el nivel genérico. El análisis de nuestro corpus revela, en algunos casos, serias dificultades en la realización de resúmenes efectivos. Los escritores menos exitosos no son capaces, por un lado, de omitir información irrelevante y por otro, de integrar satisfactoriamente cláusulas cuyos significados están

⁴ Para discusión sobre la importancia del elemento Proceso en el Sistema de Transitividad referirse a Montemayor-Borsinger, 2001.

relacionados; o sea, no poseen las estrategias que les permitan remontarse al nivel semántico - discursivo para facilitar su comprensión del nivel léxico gramatical. Así, los textos producidos por estos escritores no cumplen su función de resumen.

El texto 6, que ya utilizamos para ejemplificar las dificultades en la interpretación de la relación participante-proceso, tiene un total de 251 palabras; es decir, veintiuna palabras más que el texto fuente. Observemos, una vez más, su primer párrafo:

Texto fuente

Texto meta

PESHAWAR, Pakistan – *male coaches were banned yesterday from training female athletes and sports teams in a deeply conservative province in Pakistan. Male spectators also will be barred from watching sports events where female athletes compete, and male journalists are forbidden from covering them, ...*

Entrenadores ayer fueron prohibidos de entrenar atletas femeninos y deportes de equipos en una profunda y conservadora provincia de Pakistán. Los espectadores hombres serán enrejados de mirar eventos deportivos en donde compiten atletas femeninas y los periodistas se olvidan de cubrir a ellas.

Tabla 3

Este texto, además de no omitir información, tampoco logra integrarla y algunas de sus cláusulas se apartan notoriamente del significado del texto fuente. Hemos indicado en cursiva tres ejemplos de relación participante-proceso del texto fuente y de la versión en español del Texto 6: se observa que el escritor de este resumen no es capaz de establecer relaciones entre las tres cláusulas; su reconocimiento del proceso de 'prohibir' en la primera cláusula no le sirve de punto de apoyo para optar en el proceso 'barred' de la segunda cláusula por la opción 'prohibir'. Tampoco lo ayuda para resolver 'are forbidden' como prohibición; muy probablemente lo interpreta como 'forgotten' y opta por la versión 'se olvidan' en español.

Este escritor parece carecer de un umbral lingüístico mínimo que le permita reconocer los significados aislados de estructuras verbales como 'be barred' y 'be forbidden'. Por otra parte, sus opciones nos indican un procesamiento poco exitoso en el que cada cláusula es interpretada "de cero". En otras palabras, cada cláusula crea su propio contexto, no siempre demasiado coherente. Como dicen Rébola y Stroppa es como si para resolver la tarea los escritores inexpertos decidieran "fragmentar antes que globalizar, por lo cual descuidan el sentido completo del texto y no logran captar el tópico o tema del mismo". (Rébola y Stroppa, 1998: 57) En los resúmenes menos logrados de nuestro corpus, los escritores intentan procesar la estructura del texto fuente ignorando el tópico de discurso y procediendo como si cada cláusula no fuese parte de un contexto común.

Veamos ahora como resuelven dos escritores de resúmenes más exitosos las relaciones participante-proceso en las tres primeras cláusulas del texto fuente:

Texto fuente

Texto meta

PESHAWAR, Pakistan - Male coaches were banned yesterday from training female athletes and sports teams in a deeply conservative province in Pakistan. Male spectators also will be barred from watching sports events where female athletes compete, and male journalists are forbidden from covering them. .

En Peshawar, una provincia del Noroeste de Pakistan, prohibieron a entrenadores, espectadores y periodistas varones el participar de cualquier manera en deportes de mujeres (Texto 1)

Se prohibió a entrenadores hombres entrenar deportistas mujeres en una provincia pakistaní. Lo mismo les ocurrió a periodistas y espectadores masculinos que quisieran ver deportes femeninos, afirmó un vocero pakistaní. (Texto 4)

Tabla 4

La tabla 4 muestra, por un lado, a un escritor (Texto 1) que integra la información correspondiente al proceso central que motivó la noticia (prohibir) e incluye a todos los agentes afectados en el proceso; es decir, interpreta las relaciones participante-proceso involucradas e integra la información. Por otro lado, el escritor del Texto 4 opta por la *pasiva con se* y por el recurso cohesivo *lo mismo* para integrar el resto de la información.

Por otra parte, los escritores de los textos menos exitosos, no son capaces de reconocer la incoherencia que resulta de su apego a las formas del texto fuente. No utilizan una de las estrategias que Palincsar y Brown (1984)⁵ reconocen para la comprensión: la estrategia de “evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo y con lo que dicta el ‘sentido común’”. A continuación, presentamos algunos ejemplos tomados de diferentes párrafos del texto fuente.

Texto fuente

Texto meta

The province elected a hard-line Islamic government in last October’s national elections.

La provincia estableció una dura raya con el gobierno para alcanzar las elecciones nacionales (Texto 7)

The ban on men’s involvement in women’s sports was aimed at promoting a traditional style of Islamic sports, Daudzai said, without elaborating.

Las bandas de hombres involucradas en deportes son reelaboradas (Texto 8)

⁵ Citado en Solé, 1997:74

<p>Authorities in the North West Frontier Province already have banned all music on public buses and ordered billboards featuring images of women advertising movies or products to be torn away.</p>	<p>Las autoridades pusieron carteleras de las imágenes de futuras mujeres publicitando películas o productos, que fueron o son arrancadas. (Texto 8)</p>
---	--

Tabla 5

Estos escritores no parecen ser capaces de preguntarse si sus textos tienen sentido, si son coherentes, si se entiende lo que quieren decir. Su apego a las formas los lleva a producir versiones que se alejan notablemente del texto fuente.

5. Conclusión

En el presente trabajo, enmarcado en la Lingüística Sistémica Funcional, hemos intentado mostrar cómo la identificación adecuada o inadecuada de la relación participante-proceso en un artículo periodístico escrito en inglés incide positiva o negativamente en la construcción de la estructura genérica del texto meta (resumen) en español.

A partir del análisis de los textos meta se pudo observar que los escritores de nuestros resúmenes menos efectivos, al poseer un umbral bajo de competencia léxico-gramatical, no pueden reconocer apropiadamente la relación participante-proceso y, en consecuencia, el proceso de comprensión de la información del texto fuente es poco exitoso. Por otro lado, en el proceso de construcción de la estructura genérica del texto meta, la interpretación inapropiada de las relaciones entre procesos, participantes y circunstancias del texto fuente da como resultado un resumen incoherente, cuyo contenido no refleja el contenido del texto original. Es decir, aquellos escritores que muestran más dificultades para identificar la relación participante-proceso, o sea, que no son capaces de reconocer a los participantes afectados como tales y/o que no pueden reconocer la relación entre el proceso central de la cláusula y los participantes afectados, mal podrán reformular esas relaciones en un nuevo texto que mantenga equivalencia informativa con el texto fuente. En otras palabras, si su comprensión es poco exitosa también lo será su producción. Estos resultados podrían reforzar la hipótesis del umbral lingüístico (Bernhardt y Kamil, 1995), una de las respuestas al problema de la comprensión lectora en lengua extranjera.

Sin embargo, es posible que otra de las razones del fracaso de los lectores/escritores al intentar aprehender significados globales sea el resultado de un escaso conocimiento genérico, tanto del texto fuente como del texto meta. En cuanto al texto fuente, por un lado, su etapa inicial es un primer párrafo que constituye un resumen del texto; por otro lado, este género selecciona significados experienciales e interpersonales que son realizados a través de nominalizaciones en función de Sujeto y de la voz pasiva para ocultar al agente, estructuras léxico-gramaticales difíciles de comprender. Con respecto al texto meta, las dificultades de nuestros alumnos para construir resúmenes exitosos podrían estar relacionadas con su habilidad para escribir resúmenes en español. Queda pendiente mostrar, entonces, si la hipótesis de la interdependencia lingüística es también aplicable a estos casos. Para ello, no obstante, deberíamos llevar a cabo otro tipo de prueba.

Finalmente, y adoptando un punto de vista didáctico, nuestros resultados nos permiten sugerir que en los cursos de capacitación en lengua extranjera es conveniente enseñar el sistema lingüístico a través de instancias de lengua en uso para que el alumno incorpore las estructuras genéricas y los patrones de organización de la información típicos de una variedad de géneros.

Referencias

Bernhardt, E. y Kamil, M. 1995. "Interpreting Relationships between L1 and L2 Reading: Consolidating the Linguistic Threshold and the Linguistic Interdependence Hypotheses". *Applied Linguistics*, 16:1, pp. 15-34.

López Casanova, M., Inza, M. y Peralta, D. 2000. "Los géneros resuntivos en relación con las competencias de lectura y escritura especializadas", en Actas del IV Congreso de Lingüística General, Cádiz 2000, Vol. 3, 2002, ISBN 84-7786-740-2, pp. 1491-1500

Halliday, M.A.K. 1985. *An Introduction to Functional Grammar*. London, Edward Arnold.

Montemayor-Borsinger, A. 2001. Case Studies of Academic Writing in the Sciences: a Focus on the Development of Writing Skills. Tesis doctoral publicada en Systemics in Print, International Systemics Functional Linguistics Association, <http://www.isfla.org/Systemics/Print/Theses.html>

Preiti, M. 1998. "Resumir es comprender", en Rébola, M.C. y Stroppa, M.C. 1998. *El resumen en el aula*. Centro de Lingüística Aplicada. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

Rébola, M.C. y Stroppa, M.C. 1998. *El resumen en el aula*. Centro de Lingüística Aplicada. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

Solé, I. 1997. *Estrategias de lectura*. Barcelona, Graó.

Van Dijk, T.A. 1983. *La ciencia del texto*. Buenos Aires, Paidós.

Ventola, E. 1995. "Thematic Development and Translation", en Ghadessy, M. *Thematic Development in English Texts*. London, Pinter Publishers.)

EL DOBLE DESTINATARIO EN EL DISCURSO DE DIVULGACIÓN INFANTIL

Guillermina Castro Fox
Universidad Nacional del Sur
guicastrofox@hotmail.com

Resumen

El texto de divulgación constituye un puente entre el mundo de la ciencia –mundo de expertos-, y el público en general –mundo de no expertos (cfr. Ciapuscio 1989:23). Esta particular interacción entre autor y lector en el espacio de transmisión del saber puede reconstruirse a partir del análisis de los recursos lingüísticos que la configuran. Halliday (1989) denomina tenor al aspecto de la situación comunicativa relacionado con el componente interpersonal del texto que refiere a los participantes y a las relaciones que se establecen entre ellos. En la divulgación científica, la edad de los participantes permite recortar un universo particular, la divulgación científica infantil, de la que nos ocuparemos en este trabajo.

El propósito de nuestra investigación es hacer pie en la metafunción interpersonal con el fin de analizar algunos recursos utilizados por los autores de los textos de divulgación infantil para interactuar con sus destinatarios. En tal sentido, surge la cuestión primordial acerca de quiénes son los destinatarios previstos por el texto. Partimos de la hipótesis de que el discurso de divulgación científica infantil puede suponer –así como lo hace la literatura infantil – la presencia de intermediarios adultos entre el texto y el niño. Para verificar este supuesto, analizamos los libros que componen tres series pertenecientes a la Editorial IAMIQUÉ, de gran circulación y reconocimiento en el ámbito de la divulgación infantil.

Podemos observar que en los textos del corpus se produce un desdoblamiento del rol de los posibles destinatarios en un lector- niño, y un lector-adulto, que configura un tenor secundario en el texto.

1. La divulgación científica

Helena Calsamiglia (1997) sostiene que en los últimos años los planteos de la ciencia constituyen una parte central de las inquietudes del ciudadano común, y que en virtud de ello la divulgación científica está íntimamente ligada a los procesos de democratización dentro de la sociedad. En palabras de esta autora, la divulgación “es el proceso por el cual se hace llegar a un público no especializado y amplio el saber producido por especialistas en una disciplina científica.”

La transmisión del saber a un público no especializado se realiza a través de dos canales: el discurso científico- pedagógico, y el discurso de la divulgación. Existen diferencias entre ambas vías de transmisión, tales como el carácter institucional del primero, que restringe los contenidos y los destinatarios a un currículum preestablecido, contrariamente a lo que sucede en la divulgación, que cuenta con libertad para elegir sus contenidos y se rige únicamente por las reglas del mercado editorial.

Sin embargo, hay muchas coincidencias entre ambos discursos. En los dos casos se plantea una relación de asimetría entre autor y lector: el autor es quien tiene el conocimiento, y el lector es quien debe “adquirir” tal conocimiento. Es condición para el intercambio que ambos grupos se reconozcan entre sí.

Además, desde un punto de vista discursivo y pragmático, en ambos se produce una recontextualización del conocimiento (Bernstein, 1994) para habilitar su acceso a un lector no especializado. Aquí entra en juego la noción de registro, que remite a la variación textual determinada por la situación comunicativa. Entre los factores de la situación que determinan el registro, Halliday (1989) incluye en el tenor a aquellos que remiten a los participantes de la interacción y a las relaciones que se establecen entre ellos.

Dado un texto, entonces, las características de autor y lector, así como la relación entre ellos, pueden reconstruirse a partir del análisis de los recursos lingüísticos que las configuran. En tal sentido, ya hemos identificado a los autores del discurso científico- pedagógico y de divulgación como especialistas, en muchas ocasiones, docentes con experiencia en el tema y en el público, conocedores de las características de su lector. Respecto de este último, podemos considerar a priori que tanto el discurso de los libros de texto

como el de la divulgación infantil comparten un público joven. De hecho, la divulgación infantil se recorta del universo de la divulgación científica en general en virtud exclusivamente de la franja etaria de sus lectores.

El propósito de nuestra investigación es hacer pie en la función interpersonal del lenguaje con el fin de analizar algunos recursos utilizados por los autores de los textos de divulgación infantil para interactuar con sus destinatarios.

Hemos dicho que los libros de texto y la divulgación infantil compartirían a priori un mismo destinatario. Sin embargo, en la divulgación se plantea una diferencia con lo observado en el análisis del discurso pedagógico. En los libros de texto, el destinatario es claramente el alumno; se refuerza esta relación, se simplifica el texto y se intenta prescindir de la intermediación del docente (Castro Fox, 2006). El docente limita su intervención a la recomendación del libro como soporte de clase, a la elección de lecturas y a la decisión de realizar determinadas actividades planteadas en él. El libro puede usarse tanto en clase como fuera de ella, y por ello el texto se convierte en un dispositivo en el que todo diálogo se entabla entre el autor y el alumno.

La divulgación infantil, en cambio, es objeto de consumo dentro del hogar. En este sentido, podemos vincularla con la literatura infantil en general. Margaret Clark (2005:85), por ejemplo, incluye los libros de divulgación para niños dentro del campo más amplio de la literatura infantil. Los lectores serán en primera instancia los niños. Pero, tal como suele suceder en el ámbito de la literatura infantil, donde el adulto asume el rol de intermediario entre texto y niño a través de la lectura en voz alta, es nuestra hipótesis que hay adultos que acompañan a los jóvenes lectores en el proceso de lectura de la divulgación. Es posible, en consecuencia, que los textos dialoguen con ambos destinatarios, y que este diálogo adquiera matices particulares según se dirija al niño o al adulto.

Con el fin de verificar estos supuestos, analizamos los libros de tres series pertenecientes a la Editorial IAMIQUÈ, de gran circulación y reconocimiento en el ámbito de la divulgación infantil. Para conformar el corpus tuvimos en cuenta los criterios propuestos por la misma editorial en relación con el eje temático de las series – las Ciencias Naturales –, y la edad de los lectores para quienes estarían dirigidos: chicos entre 6 y 13 años. El corpus se compone de dos libros de la Serie *Asquerosología*, tres de la serie *¡Qué bestias!*, y tres de *Preguntas que ponen los pelos de punta*.

En primer lugar exploraremos la noción de diálogo, para pasar luego al análisis de los recursos que construyen a los lectores en los textos seleccionados.

2. La noción de diálogo

2.1. El diálogo en tanto mecanismo para recontextualizar el saber

Desde Bajtín, somos concientes de que todo enunciado está lleno de matices dialógicos. El hablante / autor sabe que el oyente / lector “al percibir y comprender el significado (lingüístico) del discurso, simultáneamente toma con respecto a éste una activa postura de respuesta: está o no está de acuerdo con el discurso (total o parcialmente), lo completa, lo aplica, se prepara para una acción, etc. y la postura de respuesta del oyente está en formación a lo largo de todo el proceso de audición y comprensión desde el principio, a veces, a partir de las primeras palabras del hablante” (Bajtin, 1985: 257). Esto es válido también para aquel diálogo que se entabla entre el autor de un texto y su lector.¹ El dialogismo es por lo tanto propiedad de cualquier enunciado, tanto oral como escrito.

Nos centraremos aquí específicamente en aquel diálogo establecido entre autor y lectores dentro de los espacios de recontextualización del saber: el discurso pedagógico y la divulgación científica.

Si bien es dable asumir que en estos espacios lo más relevante es la información que se intenta transmitir o enseñar –o sea, lo que atañe al componente ideacional –, el autor manifiesta un interés especial por establecer una relación interactiva con su lector. Deberá preguntarse, en primer lugar, acerca del posicionamiento que asumirá respecto de sus posibles lectores, como veremos en el apartado siguiente. Sin

¹ Al respecto dice Tadros: “This means that the writer takes on the roles of both addressor and addressee and incorporates the interaction within the encoding process itself.” (1994:69)

embargo, la cuestión esencial para quien escribe es que no tiene acceso directo al proceso de comprensión del lector, y es aquí donde entran en juego distintas estrategias tendientes a elicitar pistas respecto del desarrollo del proceso de comprensión.

Burbules (1999:33) habla de la “descentralización” característica de los procesos dialógicos de enseñanza. Según su teoría, a través del diálogo el docente deja de ser el centro del proceso, y se involucra activamente en él al destinatario-alumno. En el texto escrito, el autor debe construir a lo largo de su desarrollo discursivo una imagen del lector - alumno a quien dirige sus explicaciones. Como respuesta a las necesidades del supuesto lector, podrá elegir y estructurar sus estrategias discursivas.

Esto es válido también para el discurso de divulgación. Si se presenta al lector una serie de informaciones nuevas sin tener en cuenta los conocimientos previos que este trae sobre el tema en cuestión, la información será olvidada o mal comprendida, ya que quien la recibe no cuenta con suficiente anclaje en sus estructuras mentales. El autor pretende entonces conocer "la historia" del lector: sus intereses y conocimientos sobre el tema, aquello que desconoce, e incluso aquellos recursos que le simplificarán la adquisición de los nuevos contenidos. Así tenemos por ejemplo algunos términos que se definen, y otros que se dan por conocidos en el desarrollo de una explicación.

2.2. La relación dialógica

En palabras de Burbules (1999:31), “el diálogo supone un compromiso con el proceso mismo de intercambio comunicativo, una disposición (...) para llegar a entendimientos o acuerdos significativos entre los participantes”. Este autor sostiene que el diálogo es entonces esencialmente un tipo de *relación social* que compromete a los que participan en ella. “Hace falta una relación de respeto, confianza e interés mutuos, y a menudo se debe dedicar parte del intercambio dialógico a establecer esos lazos” (1999:46).

Existen así elementos emocionales que intervienen en la creación y el mantenimiento de una relación dialógica, configurándose de esta manera un entramado de relaciones que une a los interlocutores de un diálogo.

La LSF nos propone, dentro del contexto de la variable de registro *tenor*, la observación de las dimensiones interpersonales del intercambio, tales como el poder o solidaridad de los hablantes, el grado de intimidad y/o familiaridad de su relación, y sus actitudes y juicios de valor (Halliday, 1989).

En este sentido, nos interesa retomar las tres dimensiones de análisis de lo interpersonal que Goatly (2000) toma de Poynton (1991): poder, contacto y emoción.

El *poder* configura una distancia social de tipo *vertical*; incluye el status, la autoridad, el manejo experto de los temas. La dimensión del *contacto* está relacionada con el grado de familiaridad, la frecuencia y la duración de la relación; configura una distancia social horizontal. El eje de la *emoción* está relacionado con el tipo y cantidad de sentimientos expresados en la interacción.

Estas tres dimensiones regulan el tono interpersonal que asumen nuestras relaciones sociales.

2.3. El desdoblamiento del destinatario

Ya hemos dicho que el discurso de divulgación y el discurso pedagógico comparten algunos rasgos característicos, como la asimetría de los participantes y los procedimientos utilizados para recontextualizar el saber. No obstante, hay una diferencia atinente a sus modos de producción y circulación que resulta clave para nuestro análisis. “Los libros de divulgación para niños se conciben, se escriben, se publican y se comercializan de forma diferente a la de los libros de texto” (Clark, 2005:85). En estos, el discurso pedagógico prevé un destinatario específico en cuanto a nivel educativo (ej. *cuarto grado de escuela primaria*) y está enmarcado por un currículum oficial, con lo cual resulta más sencillo anticipar las características del lector y su mundo de referencia, y los temas que se abordan son impuestos por el mismo diseño curricular.

Por el contrario, los libros de divulgación científica se editan prescindiendo de las disposiciones curriculares y de sus restricciones temáticas, y los destinatarios los eligen libremente. Por cuestiones de mercado, la

circulación de un libro de divulgación puede exceder el marco de expectativas que el autor tiene al momento de la planificación del libro.² El autor genera entonces algo similar a lo que Fairclough (1989:62) ha llamado “personalización sintética”: una tendencia compensatoria para dar la impresión de tratar en forma individual a un grupo tratado en masa. El autor produce una abstracción a partir de las posibles características que puede poseer el lector de un texto, y que asume como generales determinados supuestos acerca de la experiencia de los mismos. A través de esta construcción, el autor puede dirigirse al público lector en forma “masiva”, más allá de las diferencias individuales que ellos tengan.

La divulgación para niños, que tiene como claro destinatario al público infantil, dirigirá sus principales esfuerzos a establecer lazos interpersonales con este destinatario. No obstante, las mismas leyes del mercado hacen que aparezca en escena un intermediario en este proceso de acercamiento entre autor y lector: el adulto que compra el libro de divulgación para el niño, y que en muchas oportunidades lo acompaña en la lectura.

La hipótesis de base de este trabajo es que este adulto se configura como un nuevo destinatario de los textos. Cobran así un sentido más amplio las palabras de Carolina Tosi: “el desafío de autores y editores de los libros de divulgación científica, sin dudas, reside en las formas de convocar a los niños (...) y a los mediadores, que deciden finalmente su adquisición.” (2010:2) Resulta pertinente plantearnos si una de las formas de convocar al público adulto puede ser la apelación directa a sus mundos de referencia dentro de los libros de divulgación.

3. Recursos dialógicos y destinatarios dentro del corpus

A continuación exploraremos la dimensión interpersonal del corpus seleccionado, prestando especial atención a los recursos que configuran el texto como un diálogo. A partir del análisis intentaremos reconstruir las características de los destinatarios del texto, y el tipo de relación que se establece entre los interlocutores según los ejes de contacto, poder y emoción ya descriptos.

Los recursos léxico-gramaticales que proponemos analizar incluyen tanto el uso de pronombres, las preguntas, las negaciones y las órdenes - asociados al bloque de modo (Halliday, 1994)-, como el trabajo con el léxico especializado. A estos ejes de análisis sumaremos otros recursos discursivos como las alusiones y los mecanismos intertextuales que están anclados en la experiencia de los lectores construidos por el texto, en donde postulamos que se evidenciará la relación entre el autor y el lector adulto.

3.1. Uso de pronombres

A lo largo del corpus se utilizan las formas verbales en 2ª persona del singular - formas voseantes o tuteantes según el lugar de edición del libro- para aludir a los lectores en el desarrollo discursivo.

“¿Sabés cómo elimina la vaca estos molestos gases? Eructando y ...haciendo eso otro que estás pensando.” .A, 53

“Lo creas o no, hay algunos peces que...” V, 19

“Tal vez tengas la suerte de conocer a los mbuti” R, 46

En ocasiones, el carácter fuertemente polifónico de los enunciados se manifiesta incluyendo en el intercambio frases que pertenecen al supuesto lector, y que están usadas en 1ª persona del singular:

“Que yo sepa, no voy por ahí comiendo ácido... ¿Cómo llega el ácido a mi boca?” ABC, 32

El “nosotros” es casi siempre inclusivo; contrariamente a lo que suele suceder en los libros de texto, en donde se trata de un nosotros aparente que sirve a la interacción discursiva (Ciapuscio, 1992) y que incluye al lector en el proceso de construcción del conocimiento. En nuestro corpus, remite a las experiencias compartidas entre autor y lector:

² En una entrevista realizada a Carla Baredes, una de las autoras de la editorial IAMIQUÈ, esta admite que pensaban que sus libros no iban a ser de consumo masivo, y que con gran sorpresa comprobaron que alcanzaban a un público que no era el que imaginaban cuando comenzaron a escribir, que estaba compuesto por chicos urbanos de clase media (citada por Tosi, C. 2010: 7).

“Las personas no solemos comer piedras ni suéteres” (A, 8)

“Si seguimos con esta destrucción, una cantidad enorme de animales y plantas desaparecerá” V, 57

“Desde hace unos años, las personas estamos destruyendo este delicado equilibrio” PPP2, 37

3.2. Preguntas

Podemos afirmar que las preguntas son el recurso fundante de las tres series analizadas, ya que atraviesan todos los textos. De hecho, en una de las series están presentes desde el título de los libros (*¿Por qué se rayó la cebra?*; *¿Por qué está trompudo el elefante?*), y en otra, estructuran la organización de todos los contenidos (*Preguntas que ponen los pelos de punta*).

Dejaremos fuera de este análisis ciertas preguntas que no son dialógicas. Se trata de aserciones que asumen la forma interrogativa pero que en realidad no esperan respuesta. Es el caso de *¿Te imaginás el escándalo que se armó?*, que equivale a “se armó un gran escándalo”.

Clasificaremos las preguntas según la función que cumplen en el texto. Para ello, tomaremos en préstamo algunos de los términos utilizados para describir momentos dentro de una clase en el ámbito de la enseñanza formal, tales como *motivación* y *transferencia*, ya que nos resultan operativos para ordenar los intercambios que se producen entre autor y lector.

3.2.1. Preguntas motivadoras

Estas preguntas son el punto de partida para abrir una serie de explicaciones sobre un tema en particular. Deben despertar el interés del lector, por ello están invariablemente ancladas en su experiencia, e incitan a tomar una postura activa ante el tema que se introduce. Ubican al lector en situaciones que le son familiares y puede reconstruir como reales, o en situaciones en las que se puede llegar a imaginar, que muchas veces se presentan como absurdas o divertidas.

Situaciones reales:

“¿Alguna vez alguien te dijo “comes como un pajarito”? Si fue porque comías poco, qué equivocado estaba!” A, 30

Situaciones imaginarias:

“¿ te imaginás cómo lucirías si los dientes te llegaran hasta las rodillas?” A, 20

“¿ Usarías un pescado para jugar a la pelota?” V, 32

3.2.2. Preguntas que originan intercambios de información

Con el objetivo de transmitir los contenidos, los autores renuncian al texto exclusivamente expositivo, y transforman las secuencias informativas en secuencias de preguntas y respuestas. En el corpus existen innumerables series de preguntas y respuestas, seguidas en ocasiones de un comentario del autor, que pueden asimilarse a las secuencias típicamente observables en una hora de clase. Por lo tanto, para describir estos intercambios, recurriremos a las categorías propuestas por Sinclair y Coulthard (1992 {1975}) para las interacciones en clase, específicamente, a las nociones de movidas (*moves*) y actos (*acts*).

Para estos autores, los intercambios de enseñanza están compuestos por unidades pedagógicas típicas, que generan unidades discursivas para describirlas. Así proponen la noción de *movidas de apertura, respuesta y seguimiento*, que se traducen en la realización de *actos* tales como *elicitación* y *respuesta*, seguidos por algún acto de *reacción, aceptación* o *evaluación* (cfr 1992:19-20).

Para nuestro análisis, según quién sea el que “inicia” las movidas, distinguiremos tres tipos básicos de intercambio.

a.- Pregunta el autor, responde el autor

Goatly (2000:89) denomina a este tipo de preguntas *expositivas*; aquí “la interrogación es una forma de proveer andamiaje textual para el discurso que sigue (*nuestra traducción*)”

“¿Sabés cuántos huevos puede incubarse de una sola vez? ¡Cincuenta! ¿Y sabés cuánto pesa cada uno? ¡Un kilo y medio!” R, 30

“¿Sabés por qué te pican, pican los mosquitos? Al mosquito lo enloquece tu sangre caliente.” A, 43

Estas movidas pueden incluir un acto de evaluación por parte del mismo autor:

“¿Sabes por qué el avestruz, cuando come su plato preferido, lo acompaña con una ensalada de piedras? Las piedras van a parar al estómago y ahí muelen las semillas y los granos. ¡Tú sí que comes pesado, avestruz!” A, 39

b.- Pregunta el autor, responde el lector

La respuesta del “lector” puede aparecer en forma explícita:

“¿Y qué tal si averiguas cuáles son los niveles de tolerancia en tu país? Prefiero no hacerlo...” ABC, 63

o estar supuesta en forma de una afirmación o negación:

“A ti te gustan los dulces, ¿verdad? Bueno, en tu boca viven bacterias...” (ABC, 32)

“Te pondrías un traje con rayas blancas y negras para que no te vean? Y entonces, ¿por qué a los leones les cuesta ver a las cebras?” V, 20

o ser “respondida” por el autor mediante un acto de *aceptación* (accept):

“¿ya sabés quién es? ¡ Sí! , el hombre” V, 57

“¿sabés cuál es la hora que se toma como la hora del mundo? Adivinaste. La de Greenwich” (PPP2, 19)

En estas movidas, el autor suele evaluar la respuesta (explícita o no) del lector:

“¿Piensas que ninguna persona puede comer algo de todo eso? ¡Error!” A, 44

“¿Cómo ves los colores? Sí, claro, con los ojos.” PPP3, 26

En ocasiones el autor deja abierta la posibilidad de que el lector se incline por una u otra respuesta, e intenta proveer una evaluación de las distintas opciones:

“¿De quién estamos hablando? Tanto si dijiste “sanguijuela” o “¡qué asco!” estás en lo cierto” (AA, 30)

c.- Pregunta el lector, responde el autor.

Después de dar una explicación, el autor se anticipa a las preguntas esperables por parte del lector, las incluye, y brinda la respuesta. Se supone un lector curioso, que con sus inquietudes da pie al encadenamiento de conceptos que se desarrollan.

Si el “lector” es el que plantea las preguntas, se justifica entonces la progresión de la explicación, ya que en la medida en que uno se reconoce en las preguntas, podrá interesarle seguir leyendo

“¡Hasta podrías tener algunos (ácaros) en las glándulas sebáceas de tu cara! ¿Algunos? ¿Cuántos? Pocos si los comparas con los que viven en la base del pelo” (ABC, 10)

“Los leones confunden las rayas blancas y negras de las cebras con los pastos (...) que hay alrededor de ellas (...) ¿Las rayas de las cebras también confunden a las cebras? Para nada”. (V 20,21)

“Todos los seres vivos eliminan desechos. Y todos lo hacen en forma de caca (...)¿Y las plantas? Bueno, la caca de las plantas no es exactamente como la caca de perro.” (AA, 60)

“la luz de la Luna no es de la luna. ¿Y entonces de quién es? ¡Es del sol!” PPP3,10)

3.2.3. Preguntas desafío.

Cierran una explicación planteando un desafío en forma de pregunta. Ese desafío no orienta la respuesta; admite variedad de reacciones por parte del lector.

El desafío planteado implica pensar las situaciones aprendidas en nuevos contextos de acción, por lo tanto constituye una verdadera etapa de *transferencia* a la propia experiencia de los lectores.

“Si fueras a Japón y tuvieras los 200 dólares que cuesta un plato de fugu... ¿te animarías a probarlo?” V, 33

“Si lograras atarle la boca a un cocodrilo con una soga, no podría abrirla ni un poquito. ¿Te animas a hacer la prueba?” A, 19

“¿Te molestaría comer una deliciosa manzana cubierta con bacterias especialmente traídas por las deliciosas cucarachas que habitan en tu hogar?” ABC, 47

3.3. Órdenes

La mayoría de las veces las formas de imperativo, o sus variantes metafóricas, se usan para instar al lector a la reflexión; para que se ubique a sí mismo en una situación imaginaria y active eventuales respuestas orientado por su experiencia.

“Imaginate qué miedo: cualquier persona podría tener un familiar o un amigo que (...) se convirtiera en una bestia corpulenta...” R, 36

“Pensálo así” PPP3, 36

“Si estás pensando en decirle a tu familia que quieres mudarte ahí (al Polo), pensalo otra vez: Hace mucho, mucho frío!” PPP2, 24

“Hay algo que es importante que tengas en cuenta” A, 13

“Imagina el menú de un restaurante para sanguijuelas” AA, 28

Según las características de cada serie, hay algunas diferencias en el uso de las órdenes:

En la serie *¡Qué bestias!*, al principio de los libros, suelen aparecer órdenes que involucran acciones que debe realizar el lector para ponerse en situación de recepción:

“Buscá un almohadón, sacate las zapatillas, ponete cómodo y preparate para conocer parejas extravagantes...” R, 14

En la serie *Asquerosología* los imperativos acompañan los recorridos que hace el lector, dándole algunos consejos para evitar exponerse de la mejor manera posible a las asquerosidades:

“Evita que tu perro te lama efusivamente después de haberse dado un banquete” AA, 69

“Si tienes piojos, recuerda: no siempre debes compartir” AA, 41

La serie *Preguntas...*, más orientada a la aplicación práctica de los contenidos presentados, incluye una sección en la que se proponen experimentos simples a los lectores. Aquí encontramos órdenes como parte integral de las instrucciones.

“Acércate a la tele y mírala con una buena lupa.” PPP 3, 39

“Llená una tapita de gaseosa con agua y otra con alcohol” PPP1, 32

3.4. Negaciones

A través de este recurso el autor rebate opiniones o creencias que circulan en determinado ámbito, y así refuerza sus propios conceptos o argumentos. El carácter dialógico de la negación reside en la anticipación que el autor debe hacer sobre las posibles objeciones que pudieran plantearse a la postura que él presenta, y en su contestación, ya sea en forma de refutación o de atenuación. En estos casos, los autores también

deben prestar especial atención al modelo de sujeto lector que han construido, ya que se presupone que este último es el que puede estar influido por las ideas que se quieren negar. En otras palabras, el conocimiento que se intenta refutar es el que se supone que el lector trae como conocimiento previo.

“pasarle bien no significa faltar a la escuela” V, 13

“No creas que la tarea es fácil” PPP3, 45

“no pienses en ametralladoras, pistolas láser, etc.” V, 14

“Otro hongo famoso es la levadura, que es el hongo con el que se hace el pan. No, no es el mismo que deja el pan mohoso.” ABC, 58

3.5. Definiciones

Dentro de las múltiples posibilidades que ofrece el trabajo con el léxico especializado, nos centraremos únicamente en las definiciones. Se puede observar en el corpus que sólo se definen las palabras que se suponen desconocidas por un niño lector, de manera que también este recurso se usa para entablar un diálogo con el lector joven. Las definiciones resultan a veces fragmentarias, ya que están orientadas a desplegar sólo la porción de significación que resulta operativa para lo que se necesita comprender en el texto:

“el Ártico (un lugar donde hace mucho frío)” V, 18

“espolones (unos pinches que le salen de las patas)” R, 18

“el popó de los murciélagos y las aves marinas tiene otro nombre: guano” AA, 63

“la lamprea es un pariente cercano de la mixina, y casi tan fea como ella” AA, 48

“los materiales tienen dentro de su estructura agujeritos que se llaman poros” PPP1, 18

3.6. Alusiones e intertextualidad

Dentro de los textos encontramos referencias a posibles conocimientos compartidos por los lectores jóvenes: saberes acerca del mundo, experiencias cotidianas de los niños. Pero también hay alusiones al mundo adulto, que sólo podrán ser recogidas e interpretadas por un lector que pertenezca a ese mundo de referencia. Este es el espacio en donde se despliega la figura del segundo destinatario, aquel que opera como “intermediario” a través de la lectura en voz alta, o del simple acompañamiento del proceso de lectura del niño.

Es importante señalar que estas alusiones y matices intertextuales tienen muy poco que ver con los contenidos que se transmiten; o sea, con la configuración ideacional del texto. No son recursos que estén al servicio de optimizar la comprensión de la información que se transmite. Son “toques de color” con una relación muy indirecta con los temas tratados, que están orientados a reforzar los lazos entre los participantes de la interacción; a establecer guiños de complicidad con los destinatarios, quienes se identifican con el autor en la medida en que ambos comparten una experiencia del mundo. Están anclados en lo interpersonal.

Distinguiremos aquellos recursos destinados a los lectores niños, y los destinados a los lectores adultos.

Alusiones orientadas a los niños:

- a películas (*El Rey León R, 50*)
- a la televisión (*el amarillo de Pikachu PPP3, 39// Las chicas superpoderosas V, 45*)
- a la literatura (*El capitán Garfio A, 25*)

Alusiones orientadas a los adultos:

- a películas (*Duro de matar V, 31// ¿Por quién doblan las campanas? PPP3, 28 //, Nacido para comer caca AA, 68*)
- a la televisión (*Gran Hermano R, 49*)
- a la música (*todos los Pavarottis marinos...R, 20 // Cantando bajo la lluvia (PPP1,18)*)

Intertextos del mundo infantil

- literatura: “¡Qué dientes tan especiales tienes! Para comerte mejor...” A, 20 // “ Todos los patitos, se fueron a bañar...” PPP1,13)
- música: “sal de ahí chivita, chivita; sal de ahí, de ese lugar” PPP1, 47

Intertextos del mundo adulto

- registros propios del mundo adulto: “¡sale un suéter con papas!!! “A,8 // “Composición tema: La vaca” A, 53
- televisión: “y ahora... quién podrá defenderme?” V 8,9 // “no contaban con mi astucia” V, 44) // “la famiglia unita “ R, 48
- música: “la casita de mis viejos” R 43// “El camaleón, mama el camaleón...”V 46// Aldón aldón aldón Pirulero, cada cual, cada cual, atiende su juego (PPP1, 51)// Movete chiquito movete (PPP2, 8)// es tuya Enrique, reclamála Enrique, es tuya

Reflexiones finales

La finalidad de la divulgación científica subyace a la misma denominación del género, y se liga indisolublemente con el componente ideacional. Pero las cuestiones retóricas que entran en juego al momento de considerar a los participantes de la interacción tornan necesario un abordaje desde la metafunción interpersonal. El estudio del *tenor* proporciona los medios para una mejor comprensión de los textos en tanto intercambio entre autor y lector.

En este marco, revisamos las dimensiones de lo interpersonal a la luz de las relaciones que se entablan entre autor y lectores de la divulgación infantil. La asimetría en la posesión del conocimiento marcada en la relación entre ambos opera sobre el eje del **poder**, estableciendo distancia vertical entre el autor y sus lectores. Con el fin de reducir esta distancia, los autores de la divulgación trabajan sobre el eje del **contacto**, seleccionando pronombres que generen una sensación de mayor familiaridad y por ende, operando también una reducción en la distancia vertical entre autor y lectores.

El uso de preguntas persigue un fin similar. El acercamiento a la lectura se propone desde un supuesto interés que el autor asume en sus destinatarios. El autor de divulgación debe “conocer las preguntas que se hace la gente y apropiárselas” (Calsamiglia, 1997). Los interrogantes parecieran proceder de los lectores, cuando en realidad son un producto del autor, que tiende a borrar las marcas de sus decisiones respecto de la selección de contenidos en la medida en que todas sus explicaciones adoptan la forma de “respuestas” a preguntas de los posibles destinatarios. Tal fenómeno puede explicarse como un intento de trabajar sobre el eje del **poder**, disminuyendo la sensación de que el autor es el que toma todas las decisiones respecto de lo que se transmite y de cómo se lo transmite.

Las órdenes, en el corpus, rara vez remiten a un hacer inmediato; no se configuran, como en el discurso pedagógico, como actividades obligatorias. Esta característica consigue que se atenúe la dimensión de **poder** que se pone en juego en toda orden.

Las definiciones y explicaciones se anudan con fragmentos posibles de la vida de un niño, que son evocados para generar mayor **contacto**. Para Ciapuscio “aludir y establecer analogías entre el mundo científico y el cotidiano tiene como efecto presentar el tema o fenómeno como algo más cercano y familiar (1993:111).

Todos estos recursos que hemos nombrado están orientados a un lector niño, ya que anclan en sus experiencias. Podemos postular entonces que la porción de divulgación infantil que analizamos lleva a cabo un esfuerzo importante para atenuar el eje del **poder** que la distancia de sus lectores niños.

A la vez, a través de las alusiones y los cruces intertextuales, se hace manifiesta la presencia del otro destinatario, el lector adulto, con el que el autor refuerza el **contacto**, buscando establecer una relación de complicidad. Se configura así un tenor secundario en los textos. El autor y el lector adulto se buscan con la mirada por sobre los hombros del lector niño.

En este punto, queda preguntamos acerca del papel que juega tal intermediación entre el niño y el texto de divulgación científica. ¿Se trata de una cuestión de marketing, para lograr que los padres compren los libros a causa de la simpatía que les despiertan? ¿Es una forma de aligerarles la tarea de acompañar el proceso de lectura del niño?. Vale aclarar que este fenómeno del destinatario desdoblado está cada vez más presente en otros productos culturales de consumo infantil, en especial en las películas. Y que el carácter lúdico refuerza la vinculación entre la divulgación y la literatura infantil, en desmedro de su consideración como "hermana melliza" del discurso científico-pedagógico.

Referencias

- Bajtín, M. 1985 *Estética de la creación verbal* México Siglo XXI
- Bernstein, B. 1994 *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*, Vol. IV. Madrid, Ediciones Morata.
- Burbules, N. 1999 *El diálogo en la enseñanza* Buenos Aires, Amorrortu
- Calsamiglia, H. 1997 "Divulgar: itinerarios discursivos del saber" Quark, Nº 7, pp. 9-18
- Castro Fox, G. 2006 "La relación entre autor y lector en los manuales de Ciencias" Ponencia presentada en el Congreso Internacional *Transformaciones culturales: Debates de la teoría, la crítica y la lingüística* (UBA, Buenos Aires)
- Ciapuscio, G. 1989 "El texto de divulgación científica: un análisis semántico" *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, Nº 27 pp. 23-36
- Ciapuscio, G. 1992 "Impersonalidad en la divulgación científica" *LEA* Nº 14, pp. 1983-205
- Ciapuscio, G. 1993 "Reformulación textual: el caso de las noticias de divulgación científica" *Revista Argentina de Lingüística* Nº 9 pp.69-116
- Clark, M. 2005 *Escribir literatura infantil y juvenil* Barcelona, Paidós.
- Fairclough, N. 1989 *Language and power* London- New York , Longman
- Goatly, Andrew 2000 *Critical reading and writing. An introductory coursebook*. London, Routledge.
- Halliday, M.A.K & Hasan R. 1989 *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford, Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. 1994 2nd ed. *An Introduction to Functional Grammar*. London- New York, Edward Arnold.
- Sinclair J., & Coulthard, M. 1992 "Towards an analysis of discourse" Coulthard, M. (ed) *Advances in spoken discourse analysis*. London, Routledge
- Tadros, A. 1994 "Predictive categories in expository text" Coulthard, M.(ed.) *Advances in written text analysis*. London-New York, Routledge
- Tosi, C. 2010 "Ciencia a medida" *Actas I Congreso de Literatura para niños* (edición digital)

FUENTES ANALIZADAS

Serie Asquerosología

Branzei, S. 2005 *Asquerosología animal* Buenos Aires, IAMIQUE **(AA)**

Branzei, S. 2006 *Asquerosología del baño a la cocina* Buenos Aires, IAMIQUE **(ABC)**

Serie ¡Qué bestias!

Baredes, C. y Lotersztain I. 2004 *¿Por qué es tan guapo el pavo real?* Buenos Aires, IAMIQUE **(R)**

Baredes, C. y Lotersztain I. 2008 *¿Por qué se rayó la cebra?* Buenos Aires, IAMIQUE **(V)**

Baredes, C. y Lotersztain I. 2009 *¿Por qué está trompudo el elefante?* Buenos Aires, IAMIQUE **(A)**

Serie Preguntas que ponen los pelos de punta

Baredes, C. y Lotersztain I. 2003 *Preguntas que ponen los pelos de punta 1* Buenos Aires, IAMIQUE **(PPP1)**

Baredes, C. y Lotersztain I. 2008 *Preguntas que ponen los pelos de punta 2* Buenos Aires, IAMIQUE **(PPP2)**

Baredes, C. y Lotersztain I. 2009 *Preguntas que ponen los pelos de punta 3* Buenos Aires, IAMIQUE **(PPP3)**

ETAPAS FUNCIONALES Y ROLES DE VOZ EN EL ENSAYO FILOSÓFICO PROFESIONAL

Laura Aurora Hernández Ramírez
Universidad Autónoma de Tlaxcala
laurora711@yahoo.com.mx

Resumen

Para los docentes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (México), el ensayo es el género idóneo para la evaluación. Sin embargo, ha sido notorio que entre disciplinas y aun entre miembros de una misma disciplina, los criterios acerca de las características formales de los mismos no coinciden. Tras un exhaustivo trabajo de investigación se ha determinado que en la licenciatura en Lenguas Modernas, por ejemplo, el ensayo escolar tiende a ser un género factual expositivo y no de argumentación como típicamente podría pensarse (Castro, 2009; Castro, Hernández, Sánchez, 2010). Así bien, en esta Facultad se ha conformado una línea de investigación cuyo objetivo es la caracterización de los géneros escritos más recurrentes en la evaluación de las diferentes disciplinas que en ella se agrupan (Lenguas Modernas, Historia, Filosofía, Literatura y Antropología).

A partir de una muestra de ensayos propuestos por los especialistas de la comunidad, analizaré en este trabajo los roles de voz que, a partir del uso de deícticos personales, identifican al autor del texto y cómo se despliegan en las etapas de planteamiento del problema y de desarrollo del Desafío argumental filosófico (ensayo contraargumentativo) (Hernández Ramírez, L.A., 2011) que parecen diferenciarlo de otras modalidades en el área de las humanidades.

Estoy convencida de que el análisis de los diversos géneros escolares y profesionales, desde la teoría del Género y Registro, nos da una herramienta inestimable para trazar rutas pedagógicas más certeras en la enseñanza de la literacidad disciplinar.

1. Antecedentes

La idea de definir de un repertorio de géneros que sirva de punto de referencia para la vida escolar de una cultura es una de las aportaciones más interesantes y útiles que la Pedagogía basada en el Género (PBG) que ha producido a lo largo de sus investigaciones difundidas sobre enseñanza de lengua materna (Christie, 2002; Christie y Derewianka, 2008; Martin y Rose, 2007). Si somos coherentes con la naturaleza sociocultural del potencial semiótico genérico, es necesario establecer que las diferencias entre diversos contextos culturales repercutirán forzosamente en la configuración de los potenciales semióticos que realizarán esta diferencia cultural. En nuestro contexto latinoamericano, por lo tanto, se ha hecho necesaria la documentación y caracterización de los diversos géneros que en nuestra cultura conforman el potencial semiótico de nuestro mundo académico (Parodi, 2010).

En el ámbito escolar mexicano, el ensayo parece ser uno de los géneros con mayor vitalidad en las tareas de evaluación dentro de los diferentes niveles en que se organiza el sistema educativo (Castro, Hernández y Sánchez, 2010), (Ignatieva, 2010a y b). Sin embargo, el concepto está lejos de ser problemático, ya que no hay un consenso acerca de su estructura, modalidad, registro, etc., lo cual no sólo acarrea confusión entre quienes son los aprendices de estos géneros sino entre especialistas de una misma disciplina cuyos criterios de evaluación varían indiscriminadamente. Por todo esto, es patente la necesidad de conformar un catálogo de caracterizaciones genéricas de las diversas comunidades de práctica que sirvan como punto de referencia para nuestras prácticas en los ámbitos reales. Evidentemente, este tipo de puntos de referencia en la enseñanza de lengua materna y/o extranjera, es a todas luces, necesarios.

En la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UAT, México), se ha conformado una línea de investigación cuyo objetivo ha sido el iniciar en nuestro contexto académico esta tarea descriptiva; este interés presenta dos vertientes: un interés teórico de definir la teoría funcional de la LSF en un contexto cultural diferente del que fue concebido originalmente y, en segundo lugar, señalar direcciones pedagógicas con mayor claridad para crear estrategias de intervención académica en la enseñanza de lengua materna, pues a pesar de que en México se han realizado reformas curriculares casi continuas que han

buscado mejorar la calidad del aprendizaje en este tema, los resultados aún no son satisfactorios. Independientemente del enfoque pedagógico de la reforma, uno de los problemas por los que no se “ven” resultados satisfactorios ha sido el desconocimiento o desinterés que parece haber ante las nuevas formas de entender el lenguaje y, por ende, del planteamiento de su enseñanza y proceso de aprendizaje.

Dentro del proyecto mencionado, mi línea de investigación actual se ha centrado en la caracterización del ensayo filosófico profesional, mismo que constituye para los especialistas de la comunidad de especialistas como el género privilegiado por las prácticas escolares de evaluación de esta comunidad escolar, así como dentro de la comunidad de expertos. En intervenciones anteriores (Hernández Ramírez, LA., 2011), he caracterizado la estructura esquemática de una muestra de cuatro ensayos escritos por filósofos mexicanos¹. Se definió lo que he llamado un *Desafío Argumental*, pues no sólo se trata de la exposición de una tesis y la exposición de los argumentos que la demuestran (Martin y Rose, 2007), sino de la argumentación de una propuesta alternativa a otra expuesta en la introducción del trabajo escrito. De esta forma, en el desarrollo del trabajo, se explican los aspectos que conforman la propuesta del autor del ensayo, mismos que funcionan como los contraargumentos a la propuesta del autor confrontado. En la conclusión, finalmente, los autores reiteran y justifican su propuesta (Ver Fig. 1).

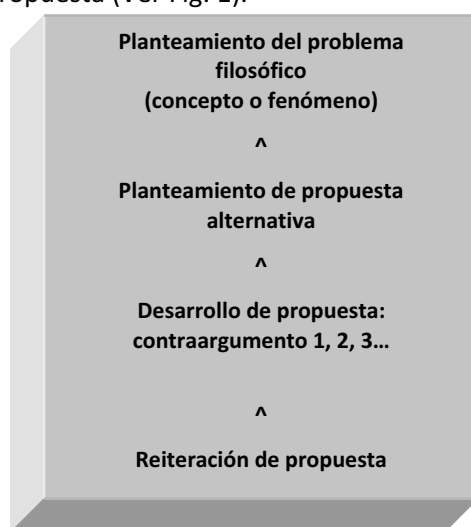


Fig. 1 Estructura esquemática del *Desafío Argumental* (Hernández R., 2011)

Uno de los aspectos más interesantes que surgieron en este análisis genérico fue la presencia de una voz *autorial* que se diferencia de las características de ensayos de otra especialidad, incluso dentro de las humanidades, pues parece ser un discurso más abiertamente heteroglósico o, como lo definiría White (2003), un discurso caracterizado por su **expansión dialógica**. Se definiría de tal manera debido a que el autor se presenta de manera natural hablando de sí mismo y de sus acciones en diferentes secciones de los textos. Por ejemplo:

(Ensayo I)
Me propongo en estas páginas...
Hablaré primero...

¹ Los ensayos analizados son:

Ensayo I: Antropología filosófica de M. Beuchot.

Ensayo II: Ética y valores humanos en la orientación vocacional de D. Muñoz Ortiz.

Ensayo III: Subjetividad débil vs. Subjetividad fuerte de V. Muñoz Rosales.

Ensayo IV: El hombre comunicativo con perspectiva emancipadora de V. Carrera.

Están publicados en: Romano Rodríguez, Carmen. (2003). *Reflexiones filosóficas sobre lo humano*. México: BUAP. FFyL.

Ciertamente, recojo elementos...
Efectuamos así, un análisis...
Veremos primero

(Ensayo II)
Quisiera agradecer...
Vivimos una diversidad de situaciones que podemos analizar...
Los griegos nos dieron la filosofía...
Todos los hombres tenemos la necesidad...

(Ensayo III)
Trataremos de aclarar, explicitar...
Hemos hablado de la pasividad...
...aunque cierto es reconocer nuestra ignorancia en la materia.

(Ensayo IV)
En este trabajo hablaremos...

Por supuesto no es un rasgo que en la totalidad de los ensayos ni en todas las etapas se presentaba, pero su recurrencia parece ser significativa en la definición del registro. Como es sabido, este rasgo no común en los géneros científicos, cuyo registro se caracteriza, entre otros, por el de la construcción de una “objetividad” basada en la utilización de la voz pasiva y la desagentividad (Halliday y Martin, 1993; Lemke, 1997). En el área de lingüística, por ejemplo, el ensayo que construyen los estudiantes tiende a ser descriptivo-explicativo y la voz del autor tiende a la impersonalidad, rasgo que lo asemeja a aquellos registros relacionados con el mundo de la ciencia y al reportero en las nota informativa (Martin y Halliday, 1993; Iedema, Feez y White, 1994, citado en White, 2005a). De esta forma, en este trabajo, describiré las maneras en que la utilización de los deícticos personales relacionados con el autor principalmente construyen esta *imagen discursiva del autor del texto*, relacionada con una expansión dialógica en la introducción y el desarrollo de los desafíos argumentales que forman la muestra analizada en este trabajo.

2. Posicionamiento y voz autoral. Tradiciones y enfoques.

El tema del posicionamiento y las voces discursivas que interactúan en los textos ha sido de interés a partir de la perspectiva dialógica del discurso planteada a partir del concepto de heteroglosia de Bajtín (White, 2005 a y b). Desde entonces, el distinguir y caracterizar estas voces explícitas y/o implícitas se ha convertido en una veta de investigación con la que se ha ido descubriendo que el uso de deícticos personales es más que un estudio sobre marcas de cohesión textual. En la actualidad, existen diversas líneas de investigación que describen y explican este fenómeno con diversos alcances. Desde la pragmática, el tema se ha planteado desde la perspectiva de la cortesía (Álvarez López, 2006). Desde la corriente sociodiscursiva de Inglés para Propósitos Específicos, Hyland (2001, 2005, 2008) es uno de los autores más prolíficos en este tema; ha explicado el tema de la postura y el compromiso (*Stance y Engagement*) en el discurso académico como un sistema de recursos retóricos relacionado con el poder de persuasión que poseen los textos, en particular los textos académicos. Su perspectiva retórica está encaminada al conocimiento de los géneros como una manera de acercarnos y conocer las tradiciones discursivas disciplinares, mismas que son parte del objeto de enseñanza implícita en los currículos universitarios. Desde una perspectiva sociocognitiva de análisis crítico del discurso latinoamericano, Bolívar (2004), Bolívar, Beke y Shiro (2010) describen al posicionamiento como uno de los resultados naturales de considerar al discurso como un espacio dialógico de interacción. Asimismo, plantean un análisis integrador de diversos niveles (micro y macro, es decir, desde estructuras globales a estructuras clausulares) para explicar cómo diferentes recursos lingüísticos se utilizan para “mostrar el papel estructural de la evaluación” en el discurso disciplinar (Bolívar, Beke y Shiro, 2010: 97).

2.1. Voz autoral en Lingüística Sistémico Funcional. La teoría de la Valoración.

En la teoría de la LSF, la Teoría de la Valoración se ocupa "...de los recursos lingüísticos por medio de los cuales los hablantes llegan a expresar, negociar y naturalizar determinadas posiciones intersubjetivas e [...] ideológicas" (White, 2003). Esta teoría organiza los recursos semánticos que realizan este propósito evaluativo en los sistemas de la **Actitud**, la **Gradación** y el **Compromiso** (*engagement*) (Martin y Rose (2003); Martin y White (2003)).

El sistema de Compromiso desde una perspectiva dialógica, como la define White (2003), tiene que ver en cómo los autores construyen sus voces autorales como más abiertas o no a propuestas alternativas o paralelas, lo cual hace explícita o no la naturaleza dialógica de los textos (Oteiza, 2009: 224). De ahí que se consideren textos con mayor tendencia a la monoglosia o a la heteroglosia, es decir, a la tendencia a reconocer posturas alternativas en este último caso y, en cambio, a no reconocerlas cuando de discursos monoglósicos se trata.

En la definición de un registro con una tendencia mono o heteroglósica, la construcción de las voces enunciativas participantes en el texto son una expresión de un sistema de evaluación discursiva y se ha constituido en tema de interés también dentro del estudio de la semántica discursiva en la LSF. Uno de los trabajos pioneros en donde el concepto de cómo la voz autoral (*authorial self*) se diversifica a través de algunos géneros periodísticos es el de Idema, Feez and White (1994, citado en White, 2005 a y b). En él diferencian la voz del reportero (*Reporter Voice*) como la voz de mayor "objetividad"², específica de las notas informativas, así como la voz del escritor (*Writer Voice*) que caracterizan a una escritura "subjetivista" de los editoriales periodísticos (Hood, 1994: 178; White, 2005b). En Martin y Rose (2003) el tema se aborda desde el nivel de la semántica discursiva desde el concepto de postura (*stance*). Asimismo, en un exhaustivo análisis, Hood (2004) define un sistema de roles de voces, siguiendo el antecedente de los autores citados, que caracteriza a los géneros y registros del artículo de investigación científica. En general, la autora define un sistema de estrategias de posicionamiento y alineación (*stance and alignment*) dentro del que define el concepto de **Rol de voz** (*voice role*) como "una manera de decir las cosas" (Hood, 2004: 178). Caracteriza estos roles tomando dos puntos de referencia: si la voz se evalúa comparativamente o no con otros puntos de vista, como elementos de un dominio temático y por el comentario a las otras voces, y las proyecciones de sus proposiciones. Define así la *voz del observador*, la *voz del investigador* y la *voz del crítico*. A diferencia de Idema, et. al., establece que las diferentes voces pueden convivir en un mismo texto, pero que lo dominante de una de ellas en las diferentes etapas de la estructura esquemática del género es lo que varía y define la funcionalidad de las mismas.

En Latinoamérica, Oteiza en esta línea de interés y convergiendo con el análisis crítico del discurso, ha realizado un análisis riguroso de diversos recursos evaluativos en el discurso histórico, entre los que destaca el análisis de las distintas voces presentes en textos escolares chilenos, en donde evidencia el predominio en estos textos de una única voz dominante explicadora del golpe militar en Chile en 1973 cuya orientación tiende a la manipulación más que a la persuasión de sus lectores (Oteiza, 2009).

2.2. Voz autoral en Desafío Argumental Filosófico

El análisis que presento a continuación es un acercamiento a esta definición de las voces que construye un autor especialista en un texto, mismo que sirve a los lectores como punto de referencia para posicionarse como enunciatarios de acuerdo con la actividad para la que se asuma la lectura. En nuestro caso, se ha elegido la situación escolar de estudio o reflexión en la que el maestro pide la lectura como tarea de discusión posterior y/ o evaluación de estos textos, en los que diferenciar estas voces para delimitar sus puntos de vista expuestos y trabajar con ellos de manera más clara e, incluso, crítica es una clave en el logro exitoso del objetivo (Oteiza, 2009: 241). Asimismo, una de las preguntas más usuales de los estudiantes cuando se inician en la escritura de especialidad ha sido la de cómo es la mejor manera de escribir en el

² Los autores utilizan el término objetividad, pero señalan que no significa que en esta voz no haya elementos evaluativos, sino que se trata de elementos de naturaleza implícita, diferentes a los que se hallan en la voz del escritor que los definen como elementos que personalizan e individualizan explícitamente (White, 2005a).

ensayo: desde el impersonal, con nosotros, combinados, etc. Por lo tanto, una manera de tener respuestas más certeras en cada especialidad sobre este asunto es analizar el comportamiento del especialista en estos casos. Como maestros de especialidad o de escritura es necesario poder ofrecer respuestas que orienten mejor esta práctica, misma que no depende exclusivamente de factores personales “de estilo” sino de imágenes discursivas disciplinares construidas en la práctica.

En este acercamiento, seguí dos criterios iniciales para caracterizar las voces: la identificación de las marcas deícticas personales explícitas que señalan al autor en el texto y, posteriormente, la identificación del tipo de acción discursiva (función) que realiza cada caso (explicar, definir, organizar contenido, contextualizar, etc.), independientemente del deíctico utilizado (el Yo, el Nosotros o el impersonal). A partir de estas acciones, pude diferenciar **dos voces** en dos de las etapas funcionales o retóricas descritas más arriba (el planteamiento del problema y el desarrollo de la propuesta). Estas voces son las de **un Explicador**, es decir, el de aquel relacionado con una tarea pedagógica que señala el camino más sistemático para mostrar una solución al problema y que, por lo tanto organiza el discurso y establece puntos de referencia para la propuesta que la voz del **Pensador**, la segunda voz, la cual discursiviza al filósofo como especialista, quien identifica el problema y propone su solución.

Es necesario señalar que la propuesta aún tiene que afinarse con un análisis más detallado de las marcas lexicogramaticales y de los diferentes sistemas de la teoría (metáfora ideacional, metáfora interpersonal, tipos de modalidad y juicio, etc.) que sirven para crear las imágenes de los autores en sus textos. No obstante estas limitaciones, lo hallado puede considerarse como una base que nos muestra cómo la voz autorial se maneja en este tipo de textos profesionales y las preguntas sobre las características del registro filosófico pueden ser contestadas con mayor certeza a partir a la luz del análisis.

Así pues, en la sección denominada por los autores como introducción (en uno de los casos incluye un apartado metodológico) cumple con ser el planteamiento de un problema filosófico y en donde el autor plantea, de manera general, su propuesta. En él se despliegan las dos voces ya descritas. El **Explicador** es la voz que predomina en esta etapa, pues realiza una mayor variedad de funciones y ocupa un espacio mayor. Las funciones que realiza son la de *organizar el desarrollo textual*, es decir, señala el orden de las secciones en que el texto se construye; en esta función los autores combinan regularmente el uso del nosotros y el impersonal, aunque uno de los casos (Ensayo I) utiliza la primera persona del singular para realizar esta función. En segundo lugar, *organiza el desarrollo argumental* pues le anuncia el orden específico de la presentación de sus argumentos; utiliza, en general, la primera persona del plural para esta voz. Podemos considerar que en esta voz se acerca a la del Pensador, que como veremos tiende a ser una voz menos dialógica que la del Explicador, pero mediante el uso de este recurso acorta su distancia con el enunciatario, una actitud propia del explicador y, por esta razón, aún se le consideró dentro de esta categoría. La última función observada es la de la *contextualización del tema o fenómeno* a la que se refiere el problema identificado, es decir, ofrece al lector los elementos temáticos necesarios para entender el problema y/o la propuesta. La opción utilizada en la mayoría de los casos para realizar esta función es la del impersonal.

En lo que respecta a la voz del Pensador, este es quien esboza la propuesta que desarrollará en la siguiente etapa del ensayo, lo que tradicionalmente llamamos la presentación de la tesis. Las opciones mediante las que despliega esta función es la del la impersonalidad y la primera persona del plural, aunque predomina la primera. En la **Fig. 2** en los anexos se resumen estas funciones y sus ejemplos.

En la etapa del desarrollo de la propuesta, la voz del Pensador se intensifica, pues la explicación que es una función propia de esta voz y ocupa la mayor parte del espacio textual; sin embargo, no es posible afirmar que el **Explicador** desaparezca; es más, este repite las funciones que realizó en la etapa anterior: contextualiza la temática, organiza el desarrollo argumental, define conceptos que son parte de su propuesta y los ejemplifica. Lo que sí constituye una diferencia es que en esta etapa casi siempre los autores

utilizan la primera persona del plural para describir su participación³, seguida del impersonal (Ver **Fig. 3**, Anexos).

Así pues, en el desarrollo el **Pensador** justifica su propuesta para lo que crea el espacio epistémico en la que esta se hace necesaria (Swales, 1991). El deíctico más utilizado es el de la primera persona del plural seguido por el impersonal; sólo un caso (Ensayo I, de nuevo) utiliza la primera persona del singular. Para ocupar el espacio, y exponer su propuesta, es decir, en la contraargumentación —el núcleo retórico del ensayo— los autores parecían no posicionarse explícitamente en ella, pues utilizaron la cita indirecta para hablar del(os) autor(es) que les servía de punto de referencia para contraoponerse o apoyarse en ellos. Este fenómeno de *intravocalización* (White, 2005b) no fue observado en la etapa previa del análisis, en donde se separaron las marcas deícticas directamente relacionadas con los autores, sin embargo, al surgir este espacio en la descripción de la estructura esquemática que se ha explicado, fue posible relacionarla con una voz autorial más, pero cuya realización se vale de otros recursos y no de la deixis personal. Asimismo, junto con este recurso se observó la abundante presencia de cláusulas relacionales identificativas que definen los conceptos de su propuesta sin que éstos provengan de alguna voz explícita en el texto, rasgo que pertenece al registro científico. Por lo tanto, este tema sugiere que estos recursos sirven a los autores para contraer el espacio dialógico, lo que resultaría en una etapa más monoglósica que las ya descritas, puesto que, a pesar de que se admite la voz de otro autor, se restringe la posibilidad de negociación de la propuesta. Este fenómeno, me parece, merece ser abordado con mayor detenimiento en otra intervención.

Ahora bien, el Pensador también realiza en este contexto una función muy importante que es la de evaluar los conocimientos aceptados institucionalmente y que están identificados con una comunidad de expertos a la que si bien el autor del ensayo pertenece, se desliga en cuanto a la realiza la identificación del problema en este estado de conocimientos, es así como le da legitimidad a su contraargumentación. En esta función, los autores suelen utilizar el impersonal, y en algunas ocasiones la primera persona del plural, especialmente si se trata de una crítica (evaluación negativa); cuando la evaluación es positiva sólo en el Ensayo 1 se utiliza la primera persona del singular, pero en este caso, en los demás casos domina la del plural. En la **Fig. 4**, resumo estas observaciones:

3. Conclusiones

Tras estas observaciones, podemos concluir que en el **Desafío argumental filosófico**, en los ensayos de esta muestra, el uso de deícticos personales muestra una tendencia a una **mayor heteroglosia** que a otros registros académicos, especialmente con respecto al registro de la ciencia, pues los autores utilizan estos deícticos de manera más versátil, sobre todo en la introducción cuando se plantea un problema en una teoría o concepto vigente en el cuerpo de conocimientos vigente dentro de la comunidad especializada.

Se distinguieron básicamente dos roles de voz en las etapas analizadas: la voz de un **Explicador**, a quien se asocia con un acercamiento, ya sea para colocarse en una situación más simétrica hacia el lector, pues intenta que este sea capaz de compartir su postura y, por ello, necesita los conocimientos suficientes para entenderla. En esta segunda voz, la del **Pensador o filósofo**, los autores prefirieron la utilización de la primera persona del plural o del impersonal, lo cual nos indica un acercamiento al registro científico cuando de explicaciones temáticas se trata. Ampliar la muestra para confirmar o no estos mecanismos, así como explicar la postura sui generis que mostró la dinámica semiótica del ensayo 1, son algunos de los tópicos pendientes que surgen a partir de este trabajo,

Este tipo de evidencia muestra el largo camino que aun hay que recorrer para interpretar el movimiento dialógico de cada etapa (de expansión o contracción dialógica) y sus opciones de realización en cualquiera de los niveles de la teoría de la valoración y de la teoría del Género y Registro.

Finalmente, me gustaría enfatizar que la utilidad de este tipo de análisis radica en que nos muestra a los maestros que no somos especialistas en la disciplina filosófica, pero que impartimos clases de lengua materna o redacción a sus estudiantes, cómo contestar con más precisión preguntas que en clase se suelen

³ Sólo en el Ensayo I, el autor utiliza la primera persona del singular, pero incluso en este ensayo no predominó en esta etapa (desarrollo de la propuesta) este recurso, por eso aunque se consignó en la tabla, no se mencionó en la interpretación.

formular acerca de las opciones que son las típicas en los registros especializados. Para los especialistas, por su lado, podrían ayudar para explicar con mayor precisión lingüística lo que en la práctica hacen de manera más o menos consciente. De esta forma, podemos llegar a tener un punto de referencia para explicar la funcionalidad de estas voces en este género especializado.

Referencias

- Álvarez López, F. 2006. *La despersonalización en el discurso académico escrito*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Alcalá.
- Bolívar, 2004. "Análisis crítico del discurso de los académicos". *Rev. signos*, vol.37, n.55, pp. 7-18.
- Bolívar, A., Beke, R. y Shiro, M. 2010. "Marcas lingüísticas del posicionamiento en las disciplinas: Estructuras, voces y perspectivas discursivas". En Parodi, G. (Ed.) *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI : Leer y escribir desde las disciplinas*. Chile, Ariel, pp.95-125.
- Castro Azuara, M. C. 2009. *Configuración de la identidad disciplinar a través de la escritura académica universitaria*. Tesis de doctoral de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.
- Castro, Ma. C., Hernández, L.A y Sánchez, M. 2010. « El ensayo como Género académico. Una aproximación a las prácticas de escritura en la universidad pública mexicana». En Parodi, G. (Ed.) *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI : Leer y escribir desde las disciplinas*.Chile, Ariel, pp.49-70.
- Christie, F. 2002. *Classroom Discourse Analysis. A Functional Perspective*. London, Continuum.
- Christie, F. and Derewianka, B. 2008. *School Discourse*. London, Continuum.
- Halliday, M.A.K, y Martin, J.R. 1993. *Writing Science*. Great Britain, The Falmer Press.
- Coffin, C. 2006. "Learning the language of school history: the role of linguistics in mapping the writing demands of the secondary school curriculum. En *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), pp. 413- 429.
- Hernández Ramírez, L.A. 2011. "Caracterización genérica y posicionamiento en el ensayo filosófico profesional desde la lingüística sistémico funcional", *Memorias de XII Encuentro de Lenguas en Tlaxcala* (2011). Disponible en:
<http://filosofia.uatx.mx/enael2011.swf>
- Recuperado el 16 de diciembre de 2011.
- Hood, S. 2004. *Apraising research: Taking a stance in academic writing*. Tesis doctoral. Universidad Tecnológica de Sydney, Sydney. Disponible en:
<http://www.corpus4u.org/forum/upload/forum/2005120821454797.pdf>
- Recuperado el 4 de octubre de 2011.
- Hyland, K. 2001. "Humble servants of the discipline? Self mention in research articles. En *English for Specific Purposes*, 20, pp. 207-226.
- Hyland, K. 2005. Stance and Engagement: a model in interaction in academic discourse. En *Discourse Studies*, Vol. 7(2), pp.173- 192.
- Hyland, K. 2008. "Disciplinary Voices. Interactions in Research Writing". En *Journal of English Text Construction* 1:1. John Benjamin Publishing Company, pp.5-22.
- Ignatieva, N. 2010a. "Analyzing students' essays in Spanish within the systemic functional framework". En: Y. Fang y C. Wu (eds.) *Challenges to Systemic Functional Linguistics: Theory and Practice*. Beijing, Tsinghua University.

Ignatieva, N. 2010b. "Ensayo como género de la escritura académica estudiantil en español en el marco de la lingüística sistémica funcional". En *Lingüística Mexicana*, vol. V, No. 1.

Lemke, J. 1997. *Aprendiendo a hablar ciencia*. España, Paidós.

Martin, J.R. and Rose, D. 2007. *Working with Discourse. Meaning Beyond the Clause*. 2nd. Edition. London, Continuum.

Martin, J.R. and Rose, D. 2008. *Genre Relations. Mapping Culture*. London, Equinox.

Oteiza, T. 2009. "Solidaridad ideológica en el discurso de la historia: Tensión entre orientaciones monoglosicas y heteroglosicas". En *Revista Signos. Estudios de Lingüística* 42(70), pp. 219-244.

Parodi, G.(Ed.). 2010. *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI : Leer y escribir desde las disciplinas*.Chile, Ariel, pp.49-70.

Swales, J. 1991. *Genre Analysis. English in academic and research settings*. USA, Cambridge University Press.

White, P.R.R. 2003. "Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjectivity stance". En *Text* 23(2), pp. 259-284.

White, P.R.R. 2005. "Apraisal and Journalistic Discourse". Extracto de Iedema, R., S. Feez & P.R.R. White. 1994. *Media Literacy*. Sydney: Disadvantaged Schools Program. NSW Department of School Education. En *Appraisal Website*: <http://www.grammatics.com/appraisal/>

Website developed by P.R.R. White and eldon, Verbosity Enterprises.

Recuperado: 7 de octubre de 2011

White, P.R.R. (2005b). "Un recorrido por la teoría de la valoración". Traducido por Elsa Ghío. En *Appraisal Website*: <http://www.grammatics.com/appraisal/>

Website developed by P.R.R. White and eldon, Verbosity Enterprises.

Recuperado: 7 de octubre de 2011

ANEXOS

Cuadro 1 Voces en la introducción del Desafío Argumental Filosófico

Funciones	Opciones de realización pronominal	Ejemplo
<p>♦ Organiza el desarrollo argumental (autor)</p>	<p>Yo Nosotros</p>	<p>He hablado de dos intencionalidades <u>fundamentales</u>: la de conocer y la de querer. (I.3-1-1) Pero he de añadir una más profunda (I.3-1-2) Vivimos una diversidad de situaciones <u>que podemos analizar</u> para una <u>justa</u> valoración respecto al comportamiento ético que</p>

Funciones	Opciones de realización pronominal	Ejemplo
		<p>orienta nuestra vida social;(II.1-1-1/2)</p> <p>Una vez... trataremos de explicitar el cómo...para contrastar... y finalmente analogar...(III.1-3-1)</p>
<p>◆ Define conceptos</p>	<p>Nosotros Impersonal</p>	<p>Es un sujeto analógico, móvil e inestable, pero con la <u>suficiente estabilidad y consistencia</u> para explicarnos incluso la capacidad que tiene de no fragmentarse y difuminarse hasta desaparecer (I.4-2-11)</p> <p>El hombre es visto aquí como actor comunicativo (IV.3-4-3)</p>
<p>◆ Contextualiza la explicación temática</p>	<p>Nosotros</p>	<p>Así si retomamos la división aristotélica de las pasiones (I.2-6-3)</p> <p>Los griegos nos dieron la filosofía y sus consecuencias (II.1-10-1)</p> <p>Los valores que nos ofrecen especialmente en el ámbito familiar, en el ámbito escolar y en los diferentes grupos sociales en los que nos movemos...(II)</p> <p>El problema de la validez nos remite al de la intersubjetividad (III.5-2-1)</p> <p>Es cotidiano horizonte vital en el que hemos nacido y con el que actuamos y hablamos (IV.2-2-10)</p>
<p>◆ Ejemplifica</p>	<p>Impersonal</p>	<p>Se domestica el mar, se vence el agua y se le encauza, de alguna manera, así el sujeto puede estar en proceso...(I.4-2-1)</p>

<ul style="list-style-type: none"> ◆ Organiza el desarrollo textual ◆ Organiza el desarrollo argumental ◆ Contextualiza edo. de la cuestión 	<p>Yo/ Nosotros/ Impersonal</p> <p>Nosotros, incluyente de comunidad de expertos</p> <p>Impersonal, incluyente de comunidad de expertos</p>	<p>Me propongo esbozar un esquema de antropología filosófica (AF)... El camino que se sigue en esta exposición:</p> <p>...de una perspectiva ontológica que nos dé del ser humano un auténtico saber.</p> <p>En primer lugar se plantea el problema de la crisis de valores...</p>
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Propone idea(s) nueva(s) (Tesis) ◆ Agradece (un solo caso) 	<p>Impersonal/ Nosotros</p> <p>Yo</p>	<p>Resulta una AF muy distinta si se adopta otra perspectiva. ...de una perspectiva ontológica que nos dé del ser humano un auténtico saber.</p> <p>Mi sincero agradecimiento al Dr. Carlos Díaz, fundador y promotor...</p>

Cuadro 2 .
Roles de Voz en Desarrollo de Desafío Argumental Filosófico (1)

Cuadro 3 Roles de Voz en Desarrollo de Desafío Argumental Filosófico (2)

Funciones	Opciones de realización pronominal	Ejemplo
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Justificación de la propuesta 	<p>Yo</p> <p>Nosotros</p> <p>Impersonal</p>	<p>Mas, a diferencia de ellos, creo que el sujeto debe tener cierta unidad, sólo proporcional, dinámica y móvil...(I)</p> <p>Se trata de señalar la necesidad de una sede ontológica de las facultades y acciones que hemos visto en el despliegue de las intencionalidades y potencialidades del hombre (I.5-2-4)</p> <p>Ante todo, conviene destacar que necesitamos “reemprender” el camino...(II.1-16-1)</p> <p>Necesitamos una vuelta desde el hombre mismo, desde la realidad...(II.1-16-3)</p> <p>Los valores humanos está en nuestras manos el vivirlos y compartir</p>

		<p>viviéndolos: he ahí nuestra tarea y responsabilidad.(III.3-8-10)</p> <p>...qué pasa si sobrepasamos la analogía entre ...que utiliza Ricoeur y la analizamos no como debiera sino como es? (III.4-4-9/11)</p> <p>...la idea de hombre como autonomía moral tiene que reinterpretarse desde la óptica del giro pragmático...(IV.3-2-10)</p> <p>Para alcanzar ese nivel de autonomía hay que adquirir aprendizaje personal e histórico. (IV.3-5-2)</p>
<p>♦ Evalúa (+ o -) conocimientos aceptados por la comunidad de expertos</p>	<p>Yo (1 autor) Nosotros Impersonal</p>	<p>En el ámbito de los instintos, o mejor pulsiones, acepto las que proponían Aristóteles y Freud...(I)</p> <p>Se ha criticado mucho en la actual posmodernidad la noción de sujeto (I.5-1-1)</p> <p>Pero se olvida que puede haber varios y muy diversos modelos de sujeto (I.5-1-3)</p> <p>y cuidemos que no cometa los mismos errores que ha señalado al Yo cartesiano...(III.2-3-6)</p> <p>Todas las preguntas/ respuestas de Kant tendrían que ser reconvertidas a la luz del giro lingüístico/ comunicativo ya que no se podría hablar de una subjetividad a priori...(IV.3-2-19/21)</p>
<p>♦ Exposición de la contraargumentación (propuesta)</p>	<p>Aseveraciones</p> <p>Él (Ella)/ La voz del autor interpretando al especialista que es el punto de referencia para argumentación</p>	<p>Paul Ricoeur se habrá introducido a las filosofías</p> <p>R. parte,</p> <p>R. logrará... (III)</p> <p>Habermas se siente un ilustrado, un defensor...</p> <p>Habermas elabora...</p> <p>Rechaza en consecuencia... (IV)</p>

¿QUÉ ANALIZAN LOS ECONOMISTAS?: EXPLORACIÓN DEL PROCESO “ANALIZAR” EN ARTÍCULOS DE DESARROLLO ECONÓMICO DEL PERÍODO 2000-2010

Daniela Stagnaro
Instituto de Filología Hispánica, UBA
stagnarodaniela@gmail.com

“‘Hablar ciencia’ no significa simplemente hablar acerca de la ciencia. Significa hacer ciencia a través del lenguaje. ‘Hablar ciencia’ significa observar, describir, comparar, clasificar, analizar, discutir, hipotetizar, teorizar, cuestionar, desafiar, argumentar, diseñar experimentos, seguir procedimientos, juzgar, evaluar, decidir, concluir, generalizar, informar, escribir, leer [...] a través del lenguaje de la ciencia” (Lemke, 1997: 11-12).

Resumen

Desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), hacer ciencia implica hablar con el lenguaje de la ciencia, es decir, seleccionar significados que permiten construir una representación de la realidad de acuerdo con las reglas del ámbito científico. En el dominio de la economía, según el economista Paul Samuelson, las tareas de esta ciencia consisten en “describir, analizar, explicar y correlacionar el comportamiento de la producción, el desempleo, los precios y fenómenos análogos” (1979: 9). En esta ponencia, indagamos las realizaciones lingüísticas mediante las cuales las que los economistas representan la tarea de análisis a partir de un corpus de cuarenta y un artículos publicados en la revista Desarrollo Económico durante el período 2000-2010. Nos proponemos caracterizar la configuración del proceso “analizar” e intentamos una interpretación de la tarea dentro del propio campo disciplinar. En otras palabras, pretendemos describir y explicar, desde el marco de la LSF (Martin, Matthiessen y Painter, 1997), qué analizan los economistas. En la sección Introducción y en el Resumen, exploramos los segmentos textuales en que los autores anuncian el propio trabajo o esbozan los objetivos (Swales, 1990). En ellos, se analizan las representaciones léxico-gramaticales del sistema de transitividad para, luego, identificar los aspectos disciplinares que se ponen en juego en la configuración de este proceso. Los resultados muestran diversas selecciones léxico-gramaticales para la representación de la tarea de análisis: formas verbales de la tercera persona del singular y construcciones cuasirreflejas con “se”; nominalizaciones e infinitivos, siempre en presente del indicativo. El proceso “analizar” se combina frecuentemente con un participante sensor inanimado que refiere al propio texto, un fenómeno que representa el objeto del análisis y una circunstancia que determina un recorte espaciotemporal del objeto de estudio. Estas observaciones parecen señalar que esta configuración se vincula con una forma particular de construir conocimiento dentro del campo disciplinar: el análisis de caso.

1. Introducción

La Lingüística Sistémico Funcional (LSF) entiende que el lenguaje es un sistema disponible de significados compartidos que permite a sus usuarios hacer referencia a la experiencia de la realidad y representarla, al tiempo que se construye un sentido compartido y una imagen de uno mismo y de las relaciones con los otros. En este sentido, hacer ciencia implica hablar con el lenguaje de la ciencia, es decir, seleccionar los significados que permiten construir una representación de la realidad de acuerdo con las reglas de juego del campo científico (Lemke, 1997: 11). En este ámbito, el artículo de investigación resulta clave, debido a que entre las diversas prácticas discursivas de la comunidad científica este género constituye uno de los medios privilegiados a través del cual los investigadores y docentes universitarios reciben, construyen y transmiten el conocimiento, a la vez que interactúan con sus pares y contribuyen al avance de los saberes disciplinares.

Cada comunidad disciplinar tiene sus propias reglas y, por lo tanto, una manera particular de nombrar y clasificar la experiencia del mundo exterior mediante la lengua. Para poder dar cuenta de estas formas particulares “de hablar”, la LSF propone el análisis del sistema de transitividad que atiende a los significados experienciales que se realizan en las cláusulas, esto es, del modo en que los investigadores codifican el mundo en la léxico-gramática de una lengua.

Aquí, nos interesa explorar algunos usos del lenguaje de una comunidad disciplinar, la de la economía. El economista Paul Samuelson considera que las tareas de la economía como ciencia consisten en “describir, analizar, explicar y correlacionar el comportamiento de la producción, el desempleo, los precios y fenómenos análogos” (Samuelson, 1979: 9). La incumbencia de este trabajo se orienta hacia la segunda de estas tareas centrales de la disciplina: el análisis. A partir de un corpus de artículos publicados en la revista *Desarrollo Económico*, nos proponemos caracterizar la realización léxico-gramatical del proceso “analizar” en términos de transitividad e inferir los aspectos epistemológicos del campo disciplinar que se ponen en juego en su configuración.

En un trabajo previo (Stagnaro, 2011), a partir de un corpus de artículos de la *Revista de la CEPAL*, hemos observado, entre otras características, que el proceso “analizar” designa la tarea de estudiar un fenómeno económico recortado espacial y temporalmente, lo que sugiere la relación con el género frecuentemente denominado “análisis de caso”, vinculado estrechamente con la investigación empírica. Ahora, pretendemos indagar si estas observaciones son extensibles a artículos de otras revistas del dominio de la economía.

2. Enfoque teórico

Este trabajo se enmarca en la propuesta teórica de la LSF que concibe el lenguaje a partir de la relación dialéctica entre texto y contexto: el contexto determina lo que dice el hablante al mismo tiempo que lo que este dice determina el contexto (Halliday, 2001: 12). El lenguaje es un potencial de significado, un medio de expresión que se utiliza en la interacción con otros hablantes para significar mediante la gramática y el vocabulario de una lengua. El sistema semántico está constituido por tres tipos de significado: el ideacional (a su vez, subdividido en experiencial y lógico), el interpersonal y el textual.

Los recursos disponibles que los hablantes seleccionan para denominar y clasificar la experiencia en la gramática de la cláusula realizan el significado experiencial mediante una configuración de procesos, participantes y circunstancias que categorizan la experiencia. Por lo tanto, si el interés de investigación radica en dar cuenta del modo en que el hablante/escritor utiliza el lenguaje para hacer ciencia, resulta central el análisis de estas realizaciones que permiten observar la representación de la experiencia propia de la comunidad científica en la que se inscriben los hablantes.

Desde el punto de vista experiencial, el verbo “analizar”, sobre el que focalizamos la indagación, es un proceso mental de cognición (Martin, Matthiessen y Painter, 1997: 105-106). Se trata, entonces, de un tipo de proceso que codifica el mundo de la conciencia e involucra los procesos conscientes de las personas en términos de cognición. Prototípicamente, se combina en la cláusula con participantes que elaboran, realizan y especifican su rango o campo de acción: el sensor típicamente humano (el que analiza), el fenómeno (aquello que es analizado) y circunstancias que especifican su alcance o rango.

3. Corpus y metodología

Se conformó un corpus de cuarenta y un textos publicados durante el período 2000-2010 en la sección destinada a artículos de la revista *Desarrollo Económico* y escritos por autores argentinos¹. Se trata, entonces, de un tipo de corpus especializado sincrónico (Hunston, 2005). Se seleccionó la mencionada revista porque es una de las publicaciones que los especialistas consultados señalan como ampliamente reconocida dentro de la comunidad científica.

Se llevó a cabo un análisis empírico cualitativo. En primer lugar, se identificaron en los resúmenes y las introducciones los segmentos funcionales en los que se esbozan los objetivos del artículo o se anuncia la

¹ Se buscó información sobre la nacionalidad de los autores y en los casos en los que no fue posible acceder a dicha información se tomó en consideración la filiación, es decir, la pertenencia a instituciones argentinas.

investigación (Swales, 1990). La decisión de tomar estos segmentos como objeto de análisis se basa en su relevancia, en tanto constituyen instancias metadiscursivas en las que los autores hacen referencia al propio texto y, en consecuencia, resultan más explícitas sus representaciones sobre el género que estamos abordando.

Posteriormente, se exploraron los procesos utilizados en estos segmentos funcionales y se aislaron las cláusulas del proceso “analizar” para indagar su configuración transitiva. Asimismo, se atendió a la función referencial de los distintos componentes, dado que la metafunción experiencial se vincula con la representación del mundo material e interior de los sujetos (experiencia). Finalmente, se sistematizaron las regularidades observadas que presentamos a continuación.

4. Resultados

En los cuarenta y un artículos analizados se halló un total de veinticuatro ocurrencias del proceso “analizar” en los segmentos en los que los autores anuncian el propio trabajo o esbozan los objetivos: diecisiete en las introducciones y siete en los resúmenes.

4.1. La expresión del proceso “analizar”

Los escritores seleccionan diferentes expresiones para el proceso “analizar”. La primera variación remite a la clase de palabra: este proceso que refiere a una forma de producir conocimiento dentro del campo de la economía es expresado mediante un nombre (nominalización), un verbo (formas finitas) o un verboide (infinitivo). En cuanto a las formas verbales, estas varían en relación con los participantes que se combinan en las cláusulas. Una constante es la modalidad, ya que todas las ocurrencias suceden en cláusulas asertivas.

La mayor frecuencia corresponde con la forma finita del verbo “analizar” en tercera persona del singular en presente del modo indicativo. En estas cláusulas el “artículo”/“trabajo” funciona como sujeto gramatical y se ubica en posición temática. A su vez, se representa como sensor que mediante un recurso metonímico desplaza al investigador para ocupar su lugar. De esta manera, el investigador que contiene el rasgo humano típico de esta categoría es reemplazado por el producto que elabora:

- 1) Este artículo **analiza** la experiencia del Mercosur en la última década y evalúa algunos de sus principales dilemas actuales de política (Bouzas, 2001: 180).

En segundo lugar, se encuentran formas cuasirreflejas con “se”, también en presente del modo indicativo. Estas construcciones se caracterizan por comenzar con una circunstancia en posición temática (tema marcado) que remite al propio texto mediante un deíctico y el nombre que los autores emplean para designar el texto:

- 2) En el presente artículo **se analizan** los desarrollos tecnológicos de una empresa argentina, INVAP S.E. [...] (Thomas, Versino y Lalouf, 2008: 575).

Puede observarse que en estos casos se desdibuja por completo la agentividad humana.

Otra forma frecuente por la que optan los autores para expresar el proceso “analizar” son las cláusulas relacionales en las que una proposición subordinada sustantiva de infinitivo sirve de especificación del verbo “ser”. En estos casos la construcción de infinitivo se desempeña como un sustantivo que cumple la función de identificador de una entidad cuyo núcleo refiere a los objetivos o intereses del trabajo de investigación o de los investigadores, como se muestra en los ejemplos 3 y 4.

- 3) El objeto del presente trabajo es **analizar** el financiamiento a las pequeñas y medianas empresas, tanto desde un punto de vista teórico (enfaticando en las imperfecciones en el funcionamiento de los mercados de créditos) como desde el punto de vista empírico (pasando revista a las condiciones de financiamiento a las PyMEs en el contexto internacional y particularmente en el caso argentino) (Bleger y Rozenwurcel, 2000: 71).

- 4) Nuestro interés es **analizar** condiciones y parámetros que pueden afectar la elección de políticas monetarias en un caso de gran complejidad (Fanelli y Heymann, 2002: 4).

Similar función cumple la selección de la forma nominalizada o nombre deverbal en cláusulas relacionales, como la 5.

- El objeto de este trabajo es el **análisis** del financiamiento a las pequeñas y medianas empresas (Bleger y Rozenwurcel, 2000: 45).

Con muy baja frecuencia se observa la ocurrencia de la forma verbal en primera persona del plural en presente del indicativo. Se han registrado solo dos casos y en ninguno de estos aparece la mención del propio texto; por lo tanto, podría decirse que la circunstancia en posición temática (tema marcado) que contiene el deíctico más el nombre del texto se distribuye de manera alternativa con las formas verbales de la primera persona:

- Por otro lado, **analizamos** dos sectores industriales argentinos, el sector automotor y el de la siderurgia, de disímil presencia internacional y resultados comerciales [...] (Albornoz, Milesi y Yoguel, 2004: 546).

En síntesis, son cuatro las formas más empleadas para la expresión del proceso “analizar”: por un lado, en cláusulas mentales de cognición en las que se emplea la forma finita del verbo “analizar” en tercera persona del singular, la forma pasiva con “se”; por otro lado, en cláusulas relacionales en las que se selecciona el infinitivo que encabeza una proposición subordinada sustantiva de infinitivo que especifica el verbo “ser”, y la nominalización. En todas las ocurrencias, el tiempo verbal de las cláusulas –ya sea mentales o relacionales- corresponde al presente. Esta deixis temporal parece ligar la tarea de análisis a la tarea de escritura. En este sentido, el presente parece manifestarse como un presente actual² cuya extensión está dada por el artículo en el que se superpone el presente de la escritura al del análisis.

En términos de Di Tullio: “El tiempo es, básicamente, una categoría deíctica. Ubica temporalmente un evento (E), relacionándolo, directa o indirectamente, con el momento en que ocurre el acto de enunciación: el **ahora** del acto de habla (H)” (1997: 22). En este sentido, la tarea de análisis suele ser representada como una tarea en curso en el momento de enunciación: como una tarea que se lleva a cabo mientras se escribe el artículo:

- En este artículo **se analizan** los determinantes del grado de desigualdad salarial en la Argentina, utilizando técnicas de regresión multivariada (Groisman y Marshall, 2005: 301).

Con respecto al modo seleccionado, se trata en todos los casos del indicativo que se emplea en combinación con la modalidad asertiva de las cláusulas en las que se expresan los objetivos del artículo. Así, mediante estas selecciones los escritores construyen una actitud o compromiso neutral.

1.1. Los participantes

El proceso “analizar” se combina en las cláusulas mentales de cognición con un sensor, un fenómeno y circunstancias. A continuación, mostramos las peculiaridades que presenta el corpus en torno a cada uno de estos componentes.

1.1.1. El sensor

En oposición a la representación prototípica del participante sensor, en el corpus, el sensor, en general, no remite a un elemento humano; sino que está mayormente constituido por un sustantivo que designa al texto. El nombre más empleado para desempeñar esta función es “trabajo” (11 ocurrencias), le sigue el nombre “artículo” (9 ocurrencias) y, finalmente “estudio” (1 ocurrencia). Los autores suelen intercambiar

² Nos basamos en la clasificación del presente propuesta por Kovacci (1992:80-81) quien define el presente actual como aquel que “indica una acción, proceso o estado que efectivamente coincide con el momento del enunciado. Admite un adverbio u otro modificador con deixis de presente [...]” (p. 80). Dicha deixis en los segmentos analizados estaría dada por la referencia al texto: “En este artículo/trabajo” que, si bien es una referencia espacial, se puede interpretar simultáneamente como una forma de delimitación temporal en términos de presente de la escritura.

estos nombres en el resumen y en la introducción de un mismo artículo. En consecuencia, esta disponibilidad de opciones, en principio, permitiría inferir que el artículo es representado por los autores como un trabajo de investigación, como un género que realiza la actividad de investigación.

Este nombre con el que los autores designan el texto es generalmente precedido por el demostrativo “este” que funciona como deíctico que cumple una función discursiva: sirve para marcar el final de la revisión de los conocimientos previos y para presentar los aportes propios.

- **Este trabajo** analiza desde esta perspectiva, y sobre la base de documentación de archivo, la transformación del Banco Industrial de la República Argentina (BIRA) en Banco Nacional de Desarrollo (BND) hacia 1970, modificación ocurrida en el marco de una política económica que aspiraba a la integración y a la descentralización del sector industrial (Rougier, 2004: 515).
- **Este artículo** analiza los diversos roles cumplido por el FMI a lo largo de su historia y el lugar que los países latinoamericanos tuvieron en esta evolución (Frenkel y Avenburg, 2009: 201).

Solo se han registrado tres ocurrencias (sobre un total de veinticuatro) en las que el sensor es representado por un participante humano mediante la selección de la primera persona del plural:

- **Analizamos** el crecimiento del PBI argentino en 1970-2007 (Nicollini Llosa, 2007: 249).

En los tres casos en los que el investigador cobra visibilidad, se omite la mención al propio texto. En el resto de los casos (21), el participante sensor es expresado principalmente mediante una metonimia que coloca el producto (“trabajo” o “artículo”) en el rol del investigador productor del texto. De esta forma, se contribuye a generar el efecto de objetividad propio del discurso científico. Finalmente, se evidencia que se opta con mucha mayor frecuencia por el borramiento del participante humano –investigador- en la función de sensor, ya que predomina en este componente la referencia al producto de su trabajo.

1.1.2. El fenómeno

El fenómeno está constituido por diversos participantes que remiten de manera directa al campo de la economía. Se construye con grupos nominales que especifican el objeto de análisis y, en algunos casos, también lo restringen o recortan. Estos grupos nominales designan predominantemente tres categorías generales: eventos o procesos, variables y agentes económicos:

- [proceso económico y sus consecuencias] El trabajo analiza el **proceso** y algunos **impactos** derivados de la incorporación masiva de cambio técnico evidenciado en la actividad agropecuaria argentina a lo largo de la década de los `90 (Bisang, 2003: 442).

- [variable económica] Analizamos **el crecimiento del PBI argentino** en 1970-2007 (Nicollini Llosa, 2007: 283).

[agente económico] Por otro, analizamos dos **sectores** industriales argentinos, **el sector automotor y el de la siderurgia**, de disímil presencia internacional y resultados comerciales [...] (Albornoz, Milesi y Yoguel, 2004: 546).

En cuanto a los eventos económicos, algunos ejemplos de las ocurrencias halladas que ubicamos en esta categoría son los siguientes: “desarrollo tecnológico”, “incorporación del cambio técnico”, “incorporación de nuevas tecnologías”, “crecimiento del PBI”, “crecimiento de la desigualdad salarial”, “aplicación de nuevas políticas”, “la crisis económica, social y política”. Como puede observarse en los ejemplos previos, los núcleos son nominalizaciones que remiten a eventos o procesos que se constituyen en objeto de estudio de la economía.

En estos casos el interés de los economistas se centra en desentrañar las causas que condujeron al evento en cuestión y/o las consecuencias que de este se desprenden. Con respecto a las causas, se advierte que se seleccionan dos formas para expresarlas. Por un lado, cuando se trata de indagar las causas de un evento de nivel nacional o sectorial que ya tuvo lugar, estas son nombradas mayormente como “determinantes”, “condiciones” o “causas” y, por lo tanto, lo que se busca es conocer los factores o condiciones que confluieron para provocar su surgimiento:

- En este artículo se analizan los **determinantes** del grado de desigualdad salarial en la Argentina, utilizando técnicas de regresión multivariada (Groisman y Marshall, 2005: 301).

Por otro lado, las causas también suelen ser expresadas de forma metafórica, es decir, de manera no congruente, mediante verbos, cuando se representa la causa ya no como un factor o condición, sino como un proceso, es decir, como un conjunto de fases que se desarrollan en el tiempo:

- En este trabajo se analiza el **proceso que condujo** a dicha situación [crisis económica, social y política producto del sistema de convertibilidad] (Galiani, Heymann y Tommasi, 2003: 3).

En relación con las variables económicas, estas tienden a ser representadas por los economistas como el objeto del análisis. En consecuencia, parte de la tarea científica parece consistir en analizar la existencia de variables y -como su nombre lo indica- dado que se trata de elementos inestables, inconstantes, mudables, también es parte de la tarea del economista dar cuenta de su variación. A su vez, las variables presuponen una definición y una magnitud o un valor.

A partir de la exploración del corpus, observamos que las variables que se analizan son representadas en relación con parámetros cuantitativos y cualitativos, por lo que planteamos una distinción entre variables cuantitativas y variables cualitativas. Las primeras permiten la medición mediante la determinación de un valor en términos numéricos susceptibles de ser expresados, por ejemplo, como niveles, tasas o grados: "PBI", "grado de desigualdad salarial", "desempeño empresario". Veamos algunos ejemplos del corpus:

- [variación de una variable] Analizamos el crecimiento del **PBI** argentino en 1970-2007 (Nicollini Llosa, 2007: 283).
- [variables que intervienen en el cambio de una variable] En este artículo se analizan los determinantes del **grado de desigualdad salarial** en la Argentina, utilizando técnicas de regresión multivariada (Groisman y Marshall, 2005: 301).

En cambio, las variables cualitativas apuntan a caracterizar una economía. En este sentido, presuponen una clasificación, por lo que en lugar de brindar un valor, lo que permiten es la clasificación en tipos o clases: "modalidades de contratación", tipos de "financiamiento", "formas de organización del agro".

- El objeto de este trabajo es el análisis del **financiamiento** a las pequeñas y medianas empresas (Bleger y Rozenwurcel, 2000: 45).
- El trabajo analiza los cambios ocurridos recientemente en la **forma de organización del agro** argentino, teniendo presente el rol que jugará frente al desafío del desarrollo –aún pendiente en el país- (Bisang, Anllo y Campi, 2008: 207).

Finalmente, las ocurrencias relevadas del participante fenómeno que corresponden a la categoría agentes económicos responden a una escala que va de lo micro a lo macroeconómico (micro-meso-macro). Se trata de individuos, grupos o conjuntos de individuos, e instituciones que intervienen en la actividad económica. Puede observarse en los siguientes ejemplos como, a medida que se avanza, los agentes se van haciendo cada vez más abarcativos e involucran una mayor cantidad de individuos en la actividad económica:

- **Individuales nacionales:** "una empresa argentina, INVAP S.A."; "el Banco Industrial de la República Argentina (BIRA)".
- **Conjunto de agentes nacionales:** "las pequeñas y medianas empresas", "el agro argentino", "sector manufacturero", "el sector automotor y el de la siderurgia", "la industria argentina".
- **Nivel nacional:** "la Argentina".
- **Nivel internacional:** "Fondo Monetario Internacional", "el MERCOSUR".

Las selecciones léxicas en relación con esta escala, que conforman el fenómeno sirven a la construcción de diversas unidades de análisis en los artículos: unidades constituidas por un individuo de un sector ("una empresa"), unidades conformadas por un grupo de unidades económicas particulares ("pequeñas y medianas empresas"), unidades compuestas por un sector de la economía nacional ("el sector industrial",

“el agro”), y, finalmente, unidades más abarcativas que se abren a la mirada internacional o macroeconómica (“el Mercosur”; “el FMI”, “los países latinoamericanos”). De esta manera, las diversas selecciones que realizan los autores dan cuenta de los diferentes niveles y unidades del análisis.

1.1.3. Circunstancias

Vimos que otro de los participantes que se combina típicamente en la cláusula con “analizar” es la circunstancia. Cuando esta se ubica en posición inicial o temática (tema marcado), constituye una especificación que circunscribe al propio texto. Se construye con la preposición “en”, un deíctico que señala el propio texto (“este”, “el presente”) y un sustantivo con el que los autores lo designan (“artículo”, “trabajo”). Además, esta circunstancia se combina únicamente con las formas verbales cuasirreflejas con “se” que desdibujan el agente humano.

- **En este trabajo** se analiza el proceso que condujo a dicha situación [crisis económica, social y política producto del sistema de convertibilidad] (Galiani, Heymann y Tommasi, 2003: 3).

En la sección introducción de los artículos del corpus este tipo de circunstancia cumple una función discursiva importante, en tanto sirve para marcar el inicio de la movida “ocupación del nicho”. Hace de bisagra entre el conocimiento dado (ya aceptado) y el conocimiento nuevo: señala la culminación de la revisión de los estudios previos o de la contextualización general del tema para dar lugar al anuncio del aporte que se realizará al campo disciplinar. En este sentido, este primer tipo de circunstancia se relaciona de manera directa con el propósito general del género: dar a conocer el nuevo conocimiento.

- [generalización sobre el tema/conocimiento dado] El experimento argentino con el sistema de convertibilidad terminó en una profunda crisis económica, social y política. [anuncio de la presente investigación/conocimiento nuevo] **En este trabajo** se analiza el proceso que condujo a dicha situación (Galiani, Heymann y Tommasi, 2003: 3).

Por su parte, en los resúmenes esta circunstancia cumple similar función, aunque también es frecuente que no se hagan generalizaciones sobre el tema ni revisiones y se inicie directamente con el anuncio del propio trabajo, sin presentar previamente el tema que se aborda ni referir a los estudios previos.

- [anuncio de la presente investigación] En este artículo se analizan los determinantes del grado de desigualdad salarial en la Argentina, utilizando técnicas de regresión multivariada. [especificación de la metodología] El análisis considera 21 áreas urbanas como unidades de observación y se basa en un pool de datos para 1994 y 2001. Las variables explicativas [...] (Groisman y Marshall, 2005: 301).

Pese a que se observan algunos casos en los que los resúmenes comienzan con este tipo de circunstancia, no podemos dejar de señalar que es más frecuente el comienzo con el sustantivo “trabajo” o “artículo” como sujeto gramatical en posición temática.

Por último, esta circunstancia en posición inicial delimita la tarea de análisis, la enmarca espacialmente dentro del artículo: es a lo largo del artículo donde se lleva a cabo el análisis. Esta representación de la simultaneidad entre el análisis y la escritura se solapa con lo indicado previamente en torno a la deixis temporal del presente. Por lo tanto, podríamos afirmar que las diversas marcas deícticas apuntan a esta representación caracterizada por el solapamiento de análisis y escritura.

En oposición a lo anterior, cuando la circunstancia se ubica en posición remática cumple una función completamente diferente. Se trata de restricciones temporales y/o espaciales que, tal como habíamos mencionado antes, delimitan el alcance del análisis:

- En este artículo se analiza la creciente desigualdad salarial **en la industria argentina durante la década del '90** y sus causas económicas e institucionales (Marshall, 2002: 230).

La mayoría de las circunstancias espaciales recortan el objeto de estudio circunscribiéndolo a la Argentina.³ Esto se logra, tal como puede observarse en el ejemplo 23, mediante la selección de adjetivos gentilicios que denotan el origen de los sectores económicos que se analizan, o bien mediante la selección del sustantivo propio (aunque esta última opción se registra con mucha menor frecuencia):

- En este artículo se analizan los determinantes del grado de desigualdad salarial **en la Argentina**, utilizando técnicas de regresión multivariada (Groisman y Marshall, 2005: 301).

Asimismo, el recorte temporal también señala una proximidad con la realidad de los investigadores: los estudios remiten a la región geográfica de origen de los autores; y, simultáneamente, se circunscriben temporalmente a una etapa contemporánea. Así, aquello que es analizado constituye un objeto cercano al investigador tanto espacial como temporalmente.

De lo visto hasta aquí se desprende que son dos las funciones discursivas de las circunstancias. Por un lado, las circunstancias en posición temática sirven como bisagra entre el conocimiento dado y el conocimiento nuevo en la introducción de los artículos o directamente para anunciar el propio trabajo en los resúmenes. Y, en este sentido, se vincula con el propósito general del género: dar a conocer el nuevo conocimiento.

Por otro lado, las circunstancias en posición remática cumplen la función de especificar o explicitar el recorte del objeto de estudio que se manifiesta como fenómeno en la cláusula mental.

3. Consideraciones finales

Hasta aquí, se ha visto que los autores de los artículos analizados representan la tarea de análisis mediante la selección de tres formas gramaticales: por un lado, las formas finitas de tercera persona del singular y las formas cuasirreflejas con “se” que sirven al borramiento del investigador como analista en las cláusulas mentales de cognición; por otro lado, en las cláusulas relacionales, el infinitivo y la nominalización del proceso, formas que no permiten la reposición de un agente.

En segunda instancia, se ha observado que el proceso mental “analizar” involucra tres participantes: un sensor, un fenómeno y circunstancias. El sensor –salvo en un caso- es representado mediante elementos no humanos y no animados: el propio “artículo” o “trabajo” cubren este rol mediante un recurso metonímico que ubica el texto en el lugar del analista (típicamente humano). En este punto, cabe señalar que el efecto de neutralidad producido a partir de la selección de formas nominales como responsables enunciativos no representa una especificidad disciplinar ni una particularidad del género artículo de investigación, dado que varios estudios sobre el discurso académico en español han mostrado su uso en relación con distintos géneros y disciplinas (por ejemplo, Hall y Marin, 2011; Parodi, 2006).

En cuanto al participante fenómeno, se ha advertido que remite de manera directa al campo léxico de la economía, ya que los ítems que lo constituyen refieren a tres grandes categorías: eventos o procesos, variables y agentes económicos que muestran que el interés de los economistas se ciñe a desentrañar las causas y/o las consecuencias de un evento o proceso económico; determinar la existencia de variables y dar cuenta de su variación. A su vez, se ha mostrado que los agentes responden a una escala gradual que da cuenta de los niveles y unidades del análisis de los economistas (micro-meso-macroeconomía).

Con respecto a las circunstancias, se ha notado que responden a dos funciones distintas: las circunstancias ubicadas en posición temática cumplen una función discursiva como bisagra entre el conocimiento dado y el conocimiento nuevo; mientras que las circunstancias en posición remática responden a una función epistemológica: muestran el recorte espaciotemporal del objeto de análisis.

De lo visto hasta aquí se infiere que la tarea de análisis para estos economistas requiere, en principio, de la construcción de un objeto de análisis; en estos casos: un proceso, evento, variable o agente económicos. Esta construcción parece llevar implícito un recorte: parece haber una demanda disciplinar que implica el

³ Cabe señalar que el recorte espacial no siempre se expresa mediante el participante circunstancia, sino que en ocasiones el recorte aparece dentro del participante fenómeno: En el presente artículo se analizan los desarrollos tecnológicos de una empresa argentina [...] (Thomas, Versino y Lalouf, 2008: 575).

establecimiento de un recorte espaciotemporal que permita delimitar el alcance del análisis para hacerlo factible y viable dentro del marco del artículo de investigación.

A su vez, el resultado de la tarea de análisis parece representar una de las formas en las que es posible realizar un aporte al campo disciplinar, una forma de producción de conocimiento nuevo en el campo de la economía que tiene como punto de partida la comprensión del conocimiento dado: parece necesario que el analista muestre sus conocimientos del campo antes de anunciar el análisis. La selección y función de las circunstancias en posición temática que hemos analizado parece evidenciar esta exigencia.

En consecuencia, estas configuraciones de los participantes del proceso “analizar” parecen señalar una forma particular de construir conocimiento dentro del campo disciplinar: el análisis de caso. Esta observación se concuerda con lo señalado en un trabajo previo con textos de la *Revista de la CEPAL* (Stagnaro, 2011); sin embargo, aquí advertimos que no solo un fenómeno económico parece poder construirse como caso de estudio, sino que un agente económico o el comportamiento de una variable también pueden hacerlo. En este contexto, es notable que el proceso “analizar” no se vincule en ninguna de las ocurrencias relevadas con la tarea de revisión bibliográfica, ni de cuestiones teóricas, sino casi exclusivamente con el abordaje empírico de objetos claramente delimitados. A su vez, estos objetos de análisis están constituidos por hechos recientemente sucedidos, lo que muestra una proximidad o cercanía espaciotemporal entre el investigador y su objeto de estudio.

Queda aún por desentrañar y cotejar la función de otros procesos que aparecen con alta frecuencia en los artículos de investigación de economía, para intentar determinar si es posible identificar variantes del género relacionando estos procesos con el tipo de tarea científica involucrada, es decir, con las formas de hacer economía.

Referencias

Crespo, Ricardo. 2002. “Noción y tareas de la economía, su carácter normativo y sus conexiones con la ética”. *Department of Economics, Journal*. Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de La Plata, vol. 0(1-2). Pp. 27-49.

Di Tullio, Ángela. 1997. “La flexión verbal”, en *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.

Díaz, Esther. 2010. *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Biblos.

Hall, B. y M. Marin. 2011. “El discurso académico-pedagógico: complejidad discursiva”, en M. M. García Negroni (coord.), *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.

Halliday, M. [1978] 2001. *El lenguaje como semiótica social*. Buenos Aires: FCE.

Halliday, M. [1985] 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. Second Edition. Londres: Arnold.

Hunston, S. 2005. *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kovacci, Ofelia. 1992. “Tiempo, aspecto y cualidad de la acción”, en *El comentario gramatical*. Madrid: Arcos.

Lemke, J. 1997 *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.

Martin, J.; C. Matthiessen y C. Painter. 1997. *Working with Functional Grammar*. Londres/Nueva York/Sidney/Auckland: Arnold.

Parodi, G. (2006). “Discurso especializado y lengua escrita: foco y variación”. *Estudios filológicos*, Nº 41. Pp. 165-204. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132006000100012&lng=es&nrm=iso

Samuelson, P. 1979. *Curso de Economía Moderna*. Madrid: Aguilar.

Stagnaro, D. 2011. “Variantes del artículo de investigación en el dominio de la economía: exploración de las configuraciones de la transitividad”. *Revista Texturas*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Swales, J. 1990. *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

EXPRESIONES DE EVIDENCIALIDAD EN LA SECCIÓN DISCUSIÓN DE ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN EN INGLÉS Y ESPAÑOL

Vanina Pamela Neyra

María Belén Oliva

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

El estudio de los diversos géneros académicos ha puesto de relieve los variados mecanismos que proyectan la presencia del autor en sus textos, limitando las caracterizaciones que resaltaban la objetividad y despersonalización (Hyland, 2001; Ferrari, 2002). Ya sea de manera consciente o inconsciente, los autores realizan apreciaciones e indican su grado de compromiso con respecto a lo enunciado. Un recurso a través del cual se manifiesta la presencia del autor es la modalidad que, siguiendo a Palmer (2001), se define como la indicación de la actitud del autor con respecto a la veracidad de la proposición.

En este trabajo, exploramos una de las categorías de la modalidad, la evidencialidad, mediante la cual el autor presenta la fuente o evidencia en que se basa su proposición y la cual permite caracterizar la fiabilidad de los enunciados (Palmer, 2001). Esta categoría semántica es un rasgo central en los textos académico-científicos debido a que en este ámbito se negocia el conocimiento, particularmente en los artículos de investigación que son destinados a pares dentro de la disciplina. El presente trabajo forma parte de un proyecto más amplio que estudia la presencia del autor a través de la modalidad epistémica y la evidencialidad en un corpus más extenso.

Esta presentación examina las expresiones evidenciales en la sección conclusión de 16 artículos de investigación en el área de lingüística en inglés y en español. El propósito de este estudio es, por un lado, contribuir a la caracterización de los artículos de investigación mediante la descripción de la relación entre las manifestaciones lingüísticas de la evidencialidad y las funciones que estas cumplen en los textos académicos; y por otro, al contrastar estos recursos y sus funciones en las dos lenguas, aportar a la investigación interlingüística que han llevado a cabo estudiosos como Palmer (2001) y Nuyts (2001).

1. Introducción

El estudio de los diversos géneros académicos ha puesto de relieve los variados mecanismos que proyectan la presencia del autor en sus textos, limitando las caracterizaciones que resaltaban la objetividad y despersonalización. Analizar estos procesos que construyen la imagen del autor y en consecuencia inciden en la relación entre hablante y oyente permite acercarse a los mecanismos para escribir artículos que permitan a un investigador insertarse de manera eficaz en la comunidad científico-académica.

Si bien cada lengua ofrece una variedad de mecanismos para la expresión de los significados interpersonales, la configuración de estos depende de ciertos factores situacionales que inciden en distintos niveles de la lengua. Las elecciones que realizan los hablantes se relacionan de manera dialéctica con la identidad de las personas y su posicionamiento frente al mensaje, la relación de proximidad y jerarquía entre los interlocutores y las intenciones comunicativas (Halliday, 1994). Es decir, estos factores situacionales inciden en las elecciones léxico-gramaticales y a su vez estas elecciones crean situaciones. En consecuencia, el estudio de las expresiones lingüísticas de los artículos de investigación contribuye al entendimiento de las situaciones de comunicación científico-académica.

A nivel léxico-gramatical, los significados interpersonales son representados principalmente por la modalidad y el modo. La modalidad es una categoría semántica amplia que abarca significados que modifican el valor neutro o declarativo de una proposición. Se han propuesto diversas clasificaciones de esta categoría pero en su mayoría coinciden en dos grupos: la epistémica y la no epistémica. La modalidad epistémica hace referencia a la expresión de la actitud del hablante con respecto a la veracidad de la proposición. En estrecha relación con este concepto, se encuentra la categoría de la evidencialidad, mediante la cual el autor expresa como accedió a la información que está diciendo. Estos dos conceptos son

especialmente característicos de la comunicación científico-académica ya que en este ámbito se negocia el conocimiento.

Dentro de los artículos de investigación la sección discusión es considerada la más subjetiva ya que es donde el autor realiza conclusiones acerca de sus resultados, los relaciona con otros trabajos y deriva nuevos interrogantes. Según Adams Smith (citado en Swales, 1990), esta sección presenta más comentarios del autor que cualquier otra sección y en su mayoría los comentarios son expresados con verbos modales. Se podría pensar que se debería generalmente de resaltar la importancia de la investigación ya que la discusión es en muchos casos la última sección de los artículos, e incluso muchos lectores sólo leen esta sección. Swales proporciona una revisión de estudios que analizan las movidas y otras características de esta parte textual y concluye que se conoce poco sobre las diferencias que surgen de los distintos ámbitos científico académicos.

Este trabajo se desprende de un proyecto más general en el cual se investiga la modalidad epistémica y la evidencialidad en un corpus más amplio. En el presente, buscamos contribuir por un lado a la caracterización de la sección Discusión en el ámbito disciplinar de la lingüística mediante el análisis de las expresiones evidenciales y por otro a la investigación interlingüística mediante el estudio de textos en dos lenguas (el español y el inglés).

2. Marco teórico

Diversos estudios de los artículos de investigación (por ejemplo, Ferrari, 2004, 2006; Hyland, 1998, 2001) y las secciones que tradicionalmente los componen (Introducción, Metodología, Resultados y Discusión) sugieren que de acuerdo con sus funciones existen grandes diferencias léxico-gramaticales entre la Introducción y la Discusión, y la secciones Metodología y Resultados. En las primeras se observa un mayor uso de primera persona, un alto número de oraciones de reporte, tiempo presente y comentarios de autor, y en consecuencia se las caracteriza como las secciones mas complejas y que requieren generalmente mayor revisión.

Como hemos señalado, la evidencialidad, la cual es una función característica de la clase textual estudiada, se entiende como la expresión de la fuente de la proposición.

Vale destacar que se trata de lo que el hablante decide indicar como el tipo y la calidad de la evidencia. Palmer (2001) reconoce dos tipos principales de evidencialidad: la citativa y la sensorial. La primera implica la manifestación de la fuente como el reporte de lo que han dicho otras personas. Este tipo de evidencialidad, también denominada indirecta, implica asumir un menor grado de responsabilidad sobre la información presentada ya que el interlocutor se remite a enunciados de otros interlocutores. La evidencialidad sensorial se refiere a la evidencia que proviene de los sentidos, principalmente visual. En este sentido la evidencialidad sensorial procede de la experiencia directa del interlocutor lo cual implica asumir un grado mayor de responsabilidad sobre la proposición enunciada.

No obstante, esta distinción no deriva directamente en la credibilidad de la fuente ya que en algunas casos la evidencia visual puede no ser totalmente certera o precisa. En cambio, la información puede ser más o menos convincente dependiendo de que provenga de evidencia compartida o no. La evidencialidad subjetiva refiere a la expresión de la evidencia como solo accesible para el hablante mientras que la evidencialidad inter-subjetiva consiste en la expresión de la evidencia como accesible al hablante y a otro grupo que puede o no incluir al oyente. Nuevamente, no se trata de la accesibilidad real a la evidencia sino a lo que el hablante asume que el oyente conoce y a cómo decide expresarlo (Nuyts 2001: 34). Como señala Nuyts, la inter-subjetividad implica la responsabilidad compartida o no sobre el estado de cosas que predica la proposición. Como observamos en los siguientes ejemplos:

1. *Como se sabe, la edad en la que aparecen las primeras CIPs varía de niño en niño.*
2. *es interesante notar que no **observamos** errores de tipo sintáctico en las estructuras interrogativas infantiles*

En 1, se presenta la información como conocimiento general indiscutible ya que es accesible a todos mientras que en 2 el uso de la primera persona del plural en el verbo evidencial “observar” indica que la evidencia es accesible al autor o los autores, si se trata del plural de modestia tan característico de los textos científicos. En otras palabras, 1 es un caso de evidencialidad inter-subjetiva y 2 evidencialidad subjetiva. Otra dimensión que Nuyts considera relevante para el estudio de la evidencialidad como de otras áreas es la distinción entre performatividad y descriptividad. La primera comprende al hablante en el presente. La segunda implica a otra persona o al hablante en otro momento distinto del presente.

Si bien la modalidad epistémica y la evidencialidad son nociones estrechamente relacionadas e interactúan en el discurso, se trata de conceptos distintos. La modalidad epistémica hace referencia a la evaluación de la probabilidad de una proposición. La evidencialidad indica la caracterización de la calidad y estatus de evidencia en que se apoya la proposición. En este sentido se comprende la supercategoría modalidad de la proposición que propone Palmer para subsumir la modalidad epistémica y la evidencialidad. Sin embargo, siguiendo a Nuyts, entendemos que la evidencialidad no implica una evaluación explícita de la probabilidad del estado de cosas, y este enfoque es el que enmarcará nuestro estudio.

Cabe destacar que en el estudio más general que hemos llevado a cabo los elementos léxico-gramaticales analizados fueron los *adjetivos y adverbios modales*, los *auxiliares modales epistémicos*, los *verbos epistémicos* y las *expresiones evidenciales*. Ese proyecto arrojó datos importantes como, por ejemplo, que las marcas más halladas fueron las expresiones evidenciales tanto en inglés y español, y los auxiliares modales en inglés (ver tabla en apéndice A). En el trabajo aquí presentado nos hemos focalizado sólo en las expresiones evidenciales subjetivas e intersubjetivas halladas en el corpus en inglés y en español a fin de describir con mayor precisión las funciones que éstas acarrearán en la sección Discusión del género Artículo de Investigación.

3. Metodología

A fin de llevar a cabo la presente investigación, se realizó un conteo de las expresiones evidenciales en el corpus analizado. Como se ha señalado anteriormente, estos recursos lingüísticos se interrelacionan a su vez con factores como la performatividad, la descriptividad y la estructura de la información interactúan e inciden en su comportamiento retórico. Al interpretar el empleo de las expresiones evidenciales se analizarán los subtipos evidencialidad subjetiva e intersubjetiva halladas en los artículos de investigación para así llegar a las implicancias de estos resultados.

Corpus

El corpus se conformó con 6 artículos de investigación en inglés y 6 en español del área de la lingüística. Los artículos en inglés fueron extraídos de las revistas del área de lingüística (versión online) *English Language Teaching*, *Journal of Sociolinguistics*, *Applied Linguistics* y *Language Learning* y los AI en español de *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* y del *Boletín de Lingüística* debido a que éstas ofrecen a los autores la posibilidad de presentar la sección Discusión por separado. Se optó por el estudio de esta parte del AI porque es una sección en la que el productor textual suele justificar la importancia del tema de investigación y busca resaltar los descubrimientos realizados y situarlos en el contexto de un cuerpo de conocimientos más amplio para poder relacionarlos con el trabajo de otros especialistas. En otras palabras, el autor plantea su posición frente a las verdades que presenta y utiliza la evidencia de otros autores precisamente en esta sección del AI.

Las expresiones de evidencialidad analizadas son las siguientes:

- a) verbos evidenciales (por ejemplo, *sugerir, indicar, mostrar, demonstrate, corroborate*)
- b) expresiones que contengan el sustantivo “evidencia” (por ejemplo, *poner en evidencia, ofrecer evidencia, quedar en evidencia, provide empirical evidence*)
- c) otras expresiones que denotan evidencia o locuciones (por ejemplo, *como es sabido, en concordancia con..., lend support to,)*
- d) adverbios evidenciales (por ejemplo, *aparentemente, claramente, seemingly*)

Luego de realizarse el conteo de las marcas de evidencialidad en el corpus, se procedió a interpretar los datos y a intentar hallar las funciones que éstas ejercían en los AI en español y en inglés para descubrir similitudes y diferencias en las dos lenguas.

En la revisión de la literatura que llevamos a cabo para este trabajo, encontramos que los distintos autores se refieren a las funciones de la evidencialidad con variados nombres y clasificaciones, pero básicamente todos se refieren a las mismas funciones. Es por esto que decidimos resumir estas funciones en dos puntos generales.

El hablante o escritor emplea la evidencialidad subjetiva e intersubjetiva generalmente para:

- 1) indicar certeza/evidencia mediante la percepción dada por lo sentidos
- 2) mitigar la fuerza de las aserciones
- 3) formular predicciones
- 4) formular especulaciones, deducciones e inducciones
- 5) formular conclusiones

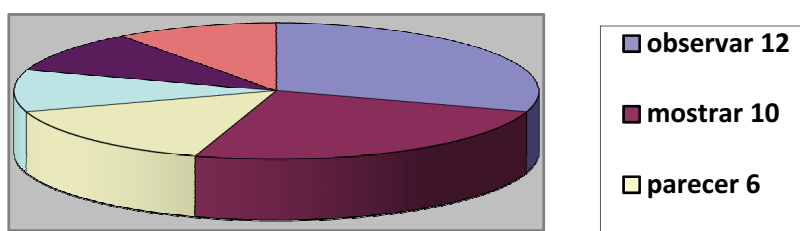
Si la evidencialidad es intersubjetiva (ideas de terceros o terceros más ideas del hablante/escritor), las expresiones son utilizadas en gran medida para adherirse o distanciarse del pensamiento del tercero.

4. Resultados y Discusión

Los hallazgos del presente trabajo no pretenden ser determinantes, dada la dimensión del actual corpus, pero sí colaboran a mejorar nuestro entendimiento sobre cómo se posicionan los lingüistas de cada una de las lenguas objeto de este estudio y cómo evalúan sus investigaciones. El análisis muestra que los investigadores de habla inglesa utilizan más expresiones evidenciales (85 expresiones) que los de habla hispana (62 expresiones).

En el análisis del corpus en español, encontramos una preferencia por el uso de verbos para expresar la evidencialidad sobre otras categorías. El gráfico 1 muestra las cinco expresiones más usadas en el corpus en español:

Corpus español



Los primeros tres verbos más empleados refieren a evidencia de los sentidos lo cual es esperable ya que en la sección discusión se elabora sobre evidencia empírica obtenida en la investigación. El verbo “observar” que indica evidencia sensorial la cual es generalmente considerada confiable es usado predominantemente en pasivas con *se* o pasiva refleja. Debido a que esta construcción se usa para hacer juicios de naturaleza genérica o para dar instrucciones, refuerza la confiabilidad de la fuente. Ilustramos con el siguiente ejemplo:

3. En cuanto al género, **se observó** en este estudio que no incide en el desarrollo fonológico asociado con el manejo de PSF, puesto que el desempeño de niñas y niños es similar.

En 3, el sujeto de la pasiva refleja es una oración sustantiva. Esta estructura permite a los autores introducir oraciones mas complejas. En otros casos, este verbo es también usado como evidencial de reporte:

4. *Serrat y Capdevila (2001) **observan** que la edad más temprana en mostrarse estas estructuras es a los 1;07 años de edad y, la más tardía, a los 2;04, y que la tendencia general está ubicada entre los 1;10 y 1;11 años de edad.*

Si bien en 4 predomina la función de reporte de la expresión evidencial, en otros casos pareciera un uso mas descriptivo de la evidencialidad sensorial:

5. *En segundo lugar, en los dos estudios **se observa** la misma secuencia y edad de aparición de las partículas interrogativas, aunque Serrat y Capdevila (2001) no pueden **concluir** acerca de las CIPs con las partículas *cuál, cuánto y cuándo*, debido a que **observan** muy pocos casos.*

Es decir, en este ejemplo el verbo “observan” cita lo evidencia sensorial de otros. Nuyts propone la distinción entre “descriptivity” y “performativity” para el análisis de la modalidad epistémica pero sostiene que estas categorías no se limitan a la modalidad si no que pueden aparecer en otras áreas como la evidencialidad.

En cuanto a “mostrar”, es usado con sujetos que se remiten a elementos de la investigación como el corpus o los participantes o al estudio en si mismo:

6. *Nuestros resultados **parecen mostrar** que la adquisición no se da en el mismo momento para todas las partículas interrogativas, ni siquiera podemos decir que cuando un niño empieza a emplear sus primeras CIPs ya ha adquirido las estructuras.*

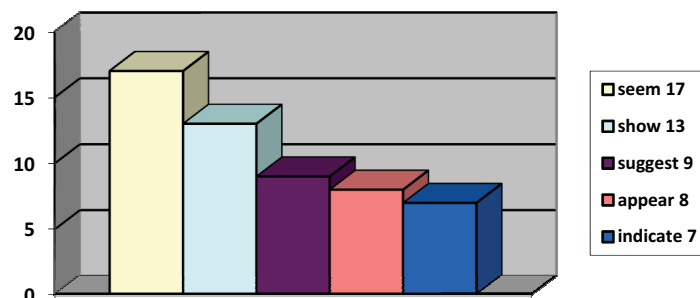
En 6, aparece acompañado por otra expresión evidencial que sugiere un cierto grado de probabilidad atenuando la aserción. Este verbo, al igual que observar, puede ser usado para citar una fuente:

7. *Por su parte, Klima y Bellugi (1966) y Radford (1990) **muestran** que a temprana edad los niños tienen dificultades para responder apropiadamente a cierto tipo de CIPs, por lo que **concluyen** que todavía no han adquirido las reglas que permiten la construcción de las CIPs.*

En 7, al usar un verbo evidencial sensorial para hacer una cita se aporta credibilidad a la proposición.

Corpus en inglés

Si bien encontramos un uso mas frecuente de verbos evidenciales en las Discusiones en inglés que en español, el corpus en inglés pareciera tener una menor variedad de verbos con mas concentración en un grupo de verbos evidenciales como se evidencia en el siguiente gráfico que muestra las cinco expresiones más usadas.



En primer lugar, se puede apreciar que la mayoría de los verbos mas usados se refieren a evidencia de tipo sensorial probablemente debido a que los autores utilizan abundantemente los datos obtenidos para realizar conclusiones. El verbo “seem” (parecer) aparece en una variedad de construcciones, las cuales ejemplificamos a continuación:

8. *the teachers **seemed** more amenable...*

9. *The findings reported above **seem** to suggest that there are...*

10. *although at other times it **seemed** that...*

Puede aparecer seguido de un adjetivo, como un verbo cópula (1). Asimismo, puede ser seguido por un infinitivo (9) o por una oración sustantiva como sujeto pospuesto (10). Estas estructuras tienen gran relevancia en cuanto en las dos primeras la expresión de evidencialidad está inserta en la proposición pero en el último ejemplo la evidencialidad se encuentra en la oración principal y la proposición en la subordinada. Además, en relación con este verbo con una estructura gramatical bastante flexible, observamos el uso del adverbio “seemingly” derivado del verbo en cuestión. Pese a ser considerado más informal que “appear”, el cual es sinónimo, el verbo “seem” tiene el doble de ocurrencias en el corpus.

El verbo “show” (mostrar) que aparece en segundo lugar indica evidencia sensorial. Cabe señalar que este verbo es el equivalente de “mostrar” que también aparece en segundo lugar en el corpus en español con un número similar de ocurrencias. “Show” es utilizado tanto para referirse a los resultados del propio estudio (12) como para citar otros trabajos (11).

11. *Previous research **shows** that*

12. *The authentic texts used in the current study **showed** significantly*

En ambos casos, se aporta credibilidad a la información ya que es presentada como proveniente de evidencia sensorial.

En cuanto a “suggest” (sugerir), puede ser empleado como verbo de reporte. Sin embargo, en el corpus estudiado solo se encontraron ocurrencias que indican inferencias a partir de la observación de los resultados:

13. *The findings reported above seem to **suggest** that there are...*

En estos casos, es precedido por sujetos que hacen referencia a elementos del estudio como los resultados o el corpus.

En resumen, tanto en el corpus en inglés como en español se reitera el uso de los verbos evidenciales “show/mostrar”, “seem, appear/parecer” y “suggest/sugerir”, lo que implica una clara tendencia al uso de verbos epistémicos por sobre otro tipo de expresiones de evidencialidad. Tras analizar los casos en los que estos verbos aparecen, notamos que en ambos corpuses los autores los emplean estratégicamente para indicar certeza o evidencia producto de la comprobación empírica de los datos de la investigación (sobre todo los verbos “show/mostrar”) para mitigar la fuerza de las aseveraciones en sus investigaciones (sobre todo con los verbos “seem, appear/parecer” y el empleo de los verbos “suggest/sugerir” da cuenta de los procesos mentales del autor, ya sea deducción o especulación, mediante inferencias realizadas a partir de algún tipo de evidencia indirecta o de conjeturas.

5. Conclusión

La forma de abordar el análisis de la comunicación académico-científica desde las funciones de la evidencialidad nos permite ofrecer pautas de uso para una adecuada comprensión y producción de este tipo de discursos.

Para automatizar el análisis, y obtener frecuencias de uso, hemos partido del estudio de las marcas de evidencialidad que manifiestan las distintas funciones que este tipo de marcas realiza en la producción textual.

Se han contrastado las marcas de evidencialidad en los artículos de investigación en el área de la lingüística en inglés con los recursos más empleados en los AI en español. En cuanto a las expresiones, se ha observado que en las dos lenguas analizadas se emplean fundamentalmente verbos evidenciales en detrimento de otras expresiones como locuciones, frases que contengan el sustantivo “evidencia” y adverbios evidenciales. En español se privilegian más los verbos evidenciales *observar* y *mostrar*, y en inglés *seem* y *show*.

En cuanto a las funciones que estas expresiones realizan en los escritos académicos, se ha podido determinar que tanto en español como en inglés las expresiones evidenciales mitigan y suavizan las

aserciones presentadas, indican evidencia producto de la comprobación empírica de los datos de la investigación y formulan deducciones mediante inferencias realizadas a partir de algún tipo de evidencia indirecta o de conjeturas.

El estudio presentado constituye una primera aproximación al análisis de las funciones de la evidencialidad de los géneros académicos desde una metodología que parte de las unidades lingüísticas para caracterizar el discurso científico. Para ofrecer unas pautas de producción y comprensión operativas, se ha de completar el análisis realizado con investigaciones que incluyan el estudio, cualitativo y cuantitativo, de otras funciones retóricas caracterizadoras de la comunicación académico-científica.

Referencias

Ferrari, L (2002) La subjetividad en los textos que comunican ciencia. *Actas del IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Homenaje a la Dr. Ofelia Kovacci 14, 15 y 16 de noviembre de 2002.

Ferrari, L. (2004). [Modalidad epistémica y grados de certeza en los artículos de investigación](#). *Revista Discurso*, 26. UNAM. 43-62.

[Ferrari, L. \(2006\). Modalidad y gradación en las conclusiones de artículos de investigación](#). *RASAL*, 1/2, 41-57.

Halliday, M.A.K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2ª ed). London: Arnold.

Hyland, K. (1998). *Hedging in Scientific Research Articles*. Amsterdam: Benjamins.

Hyland, K. (2001). Humble servants of the discipline? Self-mention in research articles. *English for Specific Purposes*, 20, 207-226.

Nuyts, J. (2001) *Epistemic modality, language and conceptualization*. Amsterdam: Benjamins.

Palmer, F.R. (2001) *Mood and modality*. (2da ed.) Cambridge: Cambridge University Press.

APÉNDICE A

Tabla 1: Hallazgos generales de marcas de epistemicidad y evidencialidad

	ESPAÑOL	INGLÉS
Adjetivos y adverbios	12	24
Auxiliares	68	114
Verbos epistémicos	5	5
Expresiones evidenciales	107	109

ANÁLISIS DE LAS PRODUCCIONES ESCRITAS DE ALUMNOS DE CARRERAS DE INGENIERÍA DESDE EL ENFOQUE DE LA LSF. MEDIACIONES DIDÁCTICAS QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS EN EL ÁMBITO CIENTÍFICO.

Estela Mattioli
emattioli@fich1.unl.edu.ar

Analía Demarchi

Pamela Bórtoli

Rosario Caminos

María Ofelia Zanetta,.

Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas - Universidad Nacional del Litoral

Resumen

Esta ponencia presenta los avances de un proyecto de investigación con sede en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas de la UNL que tiene como objetivo general la identificación de algunas categorías de la Lingüística Sistémico Funcional que puedan ser utilizadas por los estudiantes de ingeniería de los primeros años de las carreras que se dictan en esa Unidad Académica con el fin de mejorar sus competencias de lectura y de escritura de géneros propios del registro académico- científico.

Estos tipos textuales están conformados básicamente por secuencias explicativas cuya complejidad presenta a los alumnos importantes dificultades para su interpretación y reelaboración, y constituye motivo de preocupación institucional, en tanto repercuten marcadamente en la retención y el buen desempeño de los estudios a lo largo de toda la formación universitaria.

Particularmente, esta presentación desarrolla la descripción de las relaciones sintácticas que se despliegan dentro de la cláusula cuando los expertos y aprendices (Cassany, 2004) quieren expresar explicaciones de hechos o fenómenos estudiados por la ciencia dentro del campo ingenieril, analizando especialmente los elementos lexicogramaticales que en cada caso se seleccionan para hacer avanzar la información dentro de la secuencia explicativa.

La metodología de investigación es de tipo exploratoria (Eisner, 1998) y se basa en la misma propuesta de análisis de la Lingüística Sistémico Funcional (Ghio y Fernández, 2008) que permite deconstruir los segmentos clausales con el fin de establecer la funcionalidad que presentan las selecciones que hacen los hablantes-escritores del discurso científico.

En esta oportunidad se presentan los resultados preliminares devenidos del estudio de los textos seleccionados para el análisis y la identificación de algunas regularidades en cuanto a las estructuras de cláusulas que desarrollan los expertos y estudiantes en sus producciones escritas.

1. Introducción

Este trabajo presenta los avances de un proyecto de investigación con sede en la FICH de la UNL que tiene como objetivo general, la identificación de algunas categorías de la Lingüística Sistémico Funcional que posibiliten mejorar las competencias de lectura y de escritura de textos académico-científicos de los estudiantes de ingeniería.

Estos tipos textuales están conformados básicamente por secuencias explicativas cuya complejidad presenta a los alumnos importantes dificultades para su interpretación y reelaboración.

El trabajo consistió en una experiencia de aula con los alumnos de primer año que cursaron la materia COE durante 2010 y fue compartida con los docentes de Química General de la Facultad que también participan en el proyecto. Sintéticamente, la actividad se desarrolló a partir de la lectura de un texto sobre el tema “La lluvia ácida” que frecuentemente se utiliza en la cátedra de Química y se les planteó la siguiente consigna: “Explicar en qué consiste la lluvia ácida y qué consecuencias ocasiona al medio ambiente”.

En esta ponencia desarrollamos la presentación de los resultados obtenidos a partir de la descripción del texto fuente y de las producciones de los alumnos, atendiendo a las relaciones sintácticas que se despliegan dentro de la cláusula cuando los expertos y aprendices (Cassany, 2004) quieren expresar explicaciones de

hechos o fenómenos estudiados por la ciencia dentro del campo ingenieril. Se han considerado, especialmente, los elementos léxico-gramaticales que en cada caso se seleccionan para hacer avanzar la información dentro de la secuencia explicativa.

Cabe aclarar que hemos aplicado el orden de análisis propuesto por Ghio y Fernández (2008) aunque en esta instancia hacemos referencia sólo a algunos aspectos que consideramos relevantes para la contrastación de los dos tipos de textos, centrando la atención en el de los alumnos.

Para una mejor organización, planteamos una clasificación de los textos producidos en tres grupos:

- el grupo N° I son escritos que recuperan la información fundamental y la reescriben en un texto cohesivo, coherente y con textura.
- el grupo N° II está compuesto por los textos que no recuperan suficiente información del texto fuente y lo poco que se retoma redundante en una información tergiversada, errónea, y que linda con el sentido común. En consecuencia son escritos breves, que muchas veces no responden a un texto en términos de Halliday.
- el grupo N° III se caracteriza porque los textos recuperan una pequeña parte de la información sin alcanzar a plantear una explicación completa de las causas y consecuencias de la lluvia ácida.

2. El campo y la realización de los significados ideacionales¹

El texto de los expertos se define como un discurso expositivo, en tanto “se propone facilitar la comprensión de fenómenos que son el punto de partida para avanzar en un terreno científico. En estos materiales, suele presentarse el saber como lo que ha sido aceptado por la comunidad científica” (Pereira, 2005: 37).

En este caso, el texto de los especialistas desarrolla un tema de Química General que se presenta como contenido de una asignatura de primer año sobre la problemática de la lluvia ácida, los factores que la generan, en qué consiste dicho fenómeno y finalmente las consecuencias que produce. Los autores son Fidel Cárdenas y Carlos Gálvez que lo ofrecen para su tratamiento en los últimos años de la escuela media y los primeros del nivel superior. Este material contiene información paratextual como: el título del libro (Química y Ambiente), el apellido y nombre de los autores, la editorial, el año de edición y página correspondiente, además del título del trabajo “La lluvia ácida”. El contenido textual incluye un gráfico referido al modo en que las sustancias contaminantes producidas por las industrias suben a la atmósfera, se trasladan por efecto del viento y precipitan en otros territorios distantes.

Las producciones realizadas por los alumnos, teniendo en cuenta lo planteado por Martín (1997), pueden catalogarse como “textos de réplica”, que constituyen una interpretación en la que los alumnos exponen la lectura que consiguieron realizar del texto elaborado por los expertos. Este género incluye tres etapas: evaluación, sinopsis y re-afirmación.

En relación con los significados ideativo-experienciales en el texto fuente, podemos reconocer que los procesos predominantes son los relacionales (44 %) ej.: *El agua de lluvia es ligeramente ácida; La combustión del carbono que posee azufre es una de las principales fuentes de SO₂*, y le siguen los procesos materiales (35%) relacionados con la representación de fenómenos naturales concretos, como es el caso de la lluvia ácida. Ej.: *los óxidos de azufre se transforman...; la precipitación cambia...;.* Los procesos existenciales, verbales y mentales se presentan en una cantidad mínima y no se observan procesos de comportamiento.

En los textos de los alumnos, en cambio, predominan en primer lugar las cláusulas materiales. Éstas aluden a cambios que ocurren en el mundo material como por ejemplo: *Los gases y desechos industriales vaporan y modifican la composición de la lluvia*. Los actores son inanimados, y en el ejemplo propuesto los que llevan a cabo el proceso material son: *los gases y los desechos industriales*. Lo mismo sucede con los participantes

¹ El campo del discurso define el evento social que está ocurriendo mediante la identificación de los participantes, la actividad en la que están involucrados, la descripción de la situación y las coordenadas espacio- temporales en los que se produce el evento. Es el primer parámetro que se considera cuando se quiere tener una idea inmediata de lo que está ocurriendo.

meta, es decir, el participante sobre el que se extiende el proceso material, al que afecta. En los fragmentos que nos ocupan, quien experimenta el proceso es *la composición de la lluvia*.

Gráficamente, la realización de la cláusula material más empleada por los alumnos se realiza de esta forma característica:

[Los gases y desechos industriales]	vaporan y modifican	[La composición de la lluvia]
Actores inanimados	Procesos materiales	Meta

En segundo lugar de predominancia, encontramos los procesos relacionales. Éstos establecen una relación entre dos partes o entidades diferentes. Aquí se observa que existe una diferencia entre las cláusulas atributivas y las identificativas, ya que en las primeras se adscribe o se atribuye una cualidad (la susceptibilidad) a una entidad (algunas especies). En cambio, las cláusulas identificativas son aquellas en las que se asigna una entidad para identificar a otra, y por lo tanto, son reversibles: los constituyentes pueden cambiar sus posiciones respectivas en el orden sintagmático. Éstas últimas son las que los alumnos más utilizan en sus trabajos, probablemente porque uno de los recursos más importantes de un texto explicativo es la definición.

[Algunas especies]	son	susceptibles a los cambios de PH]
Portador	Proceso relacional	Atributo

[Las precipitaciones]	son	la principal causa de desaparición de especies acuáticas]
Identificado	Proceso relacional	Identificador

En tercer lugar aparecen las cláusulas mentales. Resulta lógico que el número de procesos mentales utilizados por los alumnos disminuya significativamente en relación con los procesos materiales y relacionales, ya que el tipo de discurso que debían elaborar se relacionaba con la explicación científica de un hecho de la naturaleza. No obstante, encontramos en algunas producciones fragmentos en los cuales aparece este tipo de procesos:

[Debemos recordar]	que el nivel de PH indica el grado de acidez de una sustancia.]	
Proceso mental	fenómeno	

[La actividad humana]	ha influenciado	directamente	sobre la lluvia ácida.]
Perceptor	Proceso mental	Circunstancia de modo	fenómeno

Como cierre de este punto y como ya planteamos anteriormente, en los textos de los estudiantes predominan los procesos materiales. Esto confirma que no hay, por ej., referencia al texto fuente desde un discurso referido. La información se presenta caracterizando los diferentes elementos que conforman la lluvia ácida y los distintos procesos que son causa y consecuencia del fenómeno.

Cabe destacar que, de modo general, los verbos elegidos por los alumnos son usados iterativamente, no mantienen el grado de especificidad, ni colaboran en la diferenciación de los distintos factores (histórico, industrial y biológico) que originan la lluvia ácida. Tampoco explicitan de manera secuencial las repercusiones en el medio ambiente, como lo plantea el texto fuente. Muchos alumnos tergiversan la información o la simplifican de un modo arbitrario, proponiendo un texto que no sólo no es explicativo sino que no responde a la lógica del discurso científico. No se recuperan los elementos paratextuales del texto fuente ni los autores.

Observando la realización de los significados lógicos en la cláusula, en el marco de los textos analizados, podemos identificar el sistema de interdependencia² lógica de parataxis que no predomina en las producciones de los alumnos, probablemente porque este sistema requiere un manejo muy acabado del tema sobre el que se discursiviza. Por otra parte, en estos trabajos aparecen hipotaxis e incrustaciones aunque éstas cumplen una función de reiteración de la información desarrollada precedentemente y no relevan tópicos nuevos en cuanto a, por ejemplo, detalles o características del objeto referido.

3. En relación con el tenor y la realización de los significados interpersonales³

Si analizamos la escritura como actividad social, los participantes involucrados en estos procesos son los autores: Cárdenas F. y Gálvez, C (agentes poseedores de un saber) y los alumnos de primer año de diferentes ingenierías de la FICH (que interpretan y reformulan lo leído a partir de sus conocimientos previos). La circunstancia es el pedido de reformulación del discurso explicativo elaborado por los expertos durante el dictado de la cátedra de COE en el segundo cuatrimestre del año 2010.

Dado que se trata de textos escritos, los participantes interactúan en tiempos y espacios diferentes. El estatus es asimétrico, en el sentido de que hay un desfase entre el experimentado, el que tiene el acceso a la información a través de diversas fuentes, llamado experto, y el aprendiz.

En nuestro análisis, podemos identificar dos instancias de interacción básicas: la primera cuando el texto del experto entra en contacto, a través de la lectura, con los legos; y la segunda, cuando la producción de los alumnos es recuperada por los docentes que llevan adelante la experiencia de aula y realizan la lectura de las producciones. En ambos casos, se mantiene la asimetría señalada precedentemente. El discurso del experto plantea un alto registro de carácter académico, mientras que los escritos de los alumnos pretenden alcanzar este nivel pero lo hacen de manera irregular ya que mezclan el registro coloquial con el académico.

4. El modo y la realización de los significados textuales

Si analizamos el texto de manera global, identificamos a la cláusula como *mensaje*, en el sentido de que comunica determinada cantidad de información. La función semántica que se pone en juego es la *textual*, por ende el sistema léxico-gramatical proyectado será el sistema temático y el sistema de información.

El primero, definido por el hablante, se complementa con el segundo, que emplea la entonación para destacar o jerarquizar aquello que es particularmente novedoso en el mensaje. Está orientado al oyente y se organiza a través de dos elementos: dado y nuevo.

El sistema temático tiene que ver con la manera en que se organiza la información dentro de las cláusulas individuales, en relación con la organización del texto. El tema organiza la cláusula para mostrar cuál es su contexto local en relación con el contexto general del texto dentro del cual funciona y constituye el punto de partida de la cláusula. La información contenida en los temas de todas las cláusulas de un párrafo crea el método de desarrollo del texto (Fries, 1981) y orienta acerca de lo que va a venir. Este marco de referencia actúa como predictivo porque establece para el receptor expectativas acerca de cómo se va a desarrollar el texto.

Dentro de los temas podemos distinguir marcados y no marcados. Los primeros se emplean generalmente para señalar nuevas fases en un discurso, señalando una discontinuidad que puede estar dada por la presencia de ciertos elementos en diferente posición como los circunstanciales o los participantes. En el caso del tema marcado, la información nueva que se expande a continuación puede presentar mayor variedad en cuanto a opciones en su organización.

En cuanto a las fases o etapas que se espera encontrar dentro del texto, cada tipo presenta alternativas diferentes. Para los artículos de divulgación científica como el que trabajamos en esta oportunidad, se

² (parataxis – hipotaxis- incrustación) Halliday (1985 [1994]: 242)

³ El tenor del discurso centra la atención en los participantes de la interacción y en el modo en que se relacionan entre sí; cuáles son sus roles discursivos, cómo se comportan y cuáles son sus actitudes hacia el otro y hacia lo que dicen

reconoce una estructura genérica similar a la planteada para la del texto explicativo, que podemos sintetizar a través de la siguiente secuencia (Adam, 1992):

- Instancia 1: Esquema inicial: hace referencia a un objeto complejo que se presenta como algo desconocido, difícil, oscuro.
- Instancia 2: Problematización: a partir del objeto complejo, surge una pregunta o cuestionamiento, que lleva a la construcción de un esquema problemático, en el cual el objeto se presenta como problema cognoscitivo que se ha de resolver. La pregunta puede estar orientada a la totalidad de un concepto o a uno o varios de sus aspectos.
- Instancia 3: Fase resolutive: se da respuesta al problema y se desarrolla el esquema explicativo, cuyo resultado es que el objeto queda claro e inteligible. Esta fase se realiza concretamente a través de ciertas estrategias discursivas: la definición, la clasificación, la reformulación, la ejemplificación, la analogía, la citación.
- Instancia 4: Conclusión que se desprende del recorrido explicativo, constituyendo el lugar en donde aparece una síntesis de lo explicado, junto a una evaluación. La conclusión enlaza con la fase inicial, ya que ésta es la proposición que suscita la explicación, estableciéndose así una especie de cierre del “bucle” explicativo. Cabe señalar que esta última fase no siempre está presente en todas las secuencias explicativas.

Podemos comprobar que para el caso de la explicación que estamos analizando como texto fuente, esta secuencia modélica no se presenta como tal. No hay una presentación del tema general ni del problema que se identifica, sino que el texto se enfoca en la expansión de ciertos significados ideacionales por sobre otros dentro del campo analizado, presentando un orden en la exposición alternativo:

- F1: En qué consiste el pH y qué grados de acidez presentan distintas sustancias. (descripción de un aspecto del tema textual)
- F2: Cambios en el pH por el advenimiento de la era industrial. (problematización en relación con el aspecto desarrollado anteriormente)
- F3: En qué consiste la lluvia ácida. Elementos químicos que participan y alcances espaciales. (1ª fase de la resolución-explicación del concepto o tema textual)
- F4: En qué consiste la contaminación producida por la lluvia ácida. (2ª fase de resolución-explicación del concepto o tema textual)
- F5: Efectos en los ecosistemas acuáticos. (3ª fase de resolución-explicación del concepto o tema textual)
- F6: Efectos en los ecosistemas vegetales. (4ª fase de resolución-explicación del concepto o tema textual)

El reconocimiento de estas fases surge de la observación de la periodicidad temática planteada por Fries y de la identificación del método de desarrollo de la información del texto, que básicamente se da por el mantenimiento de las fases a través de los temas no marcados y por la discontinuidad de las mismas a través de temas marcados o bisagras. Esta alternativa permite reponer las distintas unidades semánticas por las que opta el hablante del texto fuente, posibilitando la reconstrucción de sus planteos lógicos para la explicación del tema “la lluvia ácida”, los cuales evidentemente no responden a las etapas prototípicas del género.

Como ejemplos, podemos señalar algunos movimientos de ondas que se reconocen:

Ejemplo 1:

El grado relativo de acidez se expresa...

Un pH siete se considera...

El agua destilada tiene...

El agua de lluvia es...

Con el advenimiento de la era industrial, en los Estados Unidos y en Europa se han registrado...

Ejemplo 2:

La precipitación ácida se produce

La combustión del carbono que posee azufre es

Estos contaminantes son...

Se genera, así, un problema de...

Es interesante observar que los cambios en los patrones temáticos observados están marcando unidades de significado específicas y limitadas que conformarían fases dentro de las etapas canónicas, pero estas huellas permitirían guiarnos en el reconocimiento de las unidades de significado más amplias, reordenando o incluso identificando los pasos elididos en el texto, como forma de asegurar la comprensión y la posibilidad de reelaboración del mismo.

Si analizamos las producciones de los alumnos, observamos que los textos no presentan temas marcados, mostrando una periodicidad temática constante que no permite visualizar elementos bisagra que marquen una distinción entre información más o menos relevante, es decir que no se muestra una jerarquización de esa información ni cambios en la función comunicativa, como tampoco referencia a otros aspectos del campo, que darían lugar a distintas fases o etapas.

En cuanto a los recursos lingüísticos: léxicos, gramaticales y lógicos, que posibilitan reconocer el avance de la información y el modo de organización del texto escrito en la búsqueda de una mayor autonomía con respecto al contexto inmediato de su producción, la conformación de los lazos cohesivos permite observar cómo la explicación se organiza en dos procesos explicativos graduales: *en qué consiste* (y para eso hay que explicar *por qué se forma*) la lluvia ácida, y *por qué produce* efectos de contaminación en el medio ambiente. La selección del vocabulario por parte de los alumnos en este campo refiere a recuperar del texto fuente algunos ítems específicos que dan cuenta del tópico. Las estrategias cohesivas léxicas que prevalecen son: la repetición *lluvia ácida*, cuya frecuencia va disminuyendo hacia la segunda parte del texto; el uso de sinónimos como *precipitación ácida* y por último, palabras generalizadoras como: *sustancias, contaminantes, contaminación, medio ambiente, plantas, fenómenos*, que refieren a las causas y consecuencias que provocan la lluvia ácida.

Gramaticalmente los lazos cohesivos se plantean por un predominio de estrategias de elipsis de verbos y de sujetos y la adición conjuntiva a partir del conector *y* pero cuyo significado está resemantizado como un conector causal. Sólo en algunos casos se registra el uso de la conjunción con una función sumativa.

5. Sobre las metáforas gramaticales y léxicas

La LSF considera a la metáfora como un elemento del discurso cuya selección supone una variación de la realización léxico-gramatical congruente o habitual y consecuentemente una modificación del propio significado que se quiere expresar. “Los modos de expresión metafóricos son característicos de todo discurso adulto y existe una gran cantidad de variación entre los diferentes registros con respecto al grado y el tipo de metáforas que pueden encontrarse en ellos, pero ninguno carece totalmente de expresiones metafóricas (Ghio y Fernández, 2005)

La metáfora léxica (ML) consiste en expresar un significado a través del uso de una palabra perteneciente a un contexto diferente y que reemplaza a la habitual o congruente, provocando una variación del sentido original que no siempre es registrada conscientemente por el hablante. En el ámbito académico-científico, el uso de este tipo de metáforas constituye un motivo de atención importante, sobre todo cuando en la variación de significados están implicados vocablos técnicos y de vulgata.

Por otro lado, “a través de la metáfora gramatical (MG) el lenguaje cotidiano se construye gramaticalmente en nuevas formas que permiten la abstracción, el lenguaje técnico y el desarrollo de argumentos, componentes característicos de una alfabetización avanzada.” (cfr. Halliday, 1994) [Colombi, 2002]

En el texto fuente se puede observar una gran densidad de metáforas, especialmente léxicas, ya que se utilizan a manera de términos “fossilizados”, es decir aquellos que en los orígenes de las

investigaciones/escrituras científicas sobre el tema nacieron como metáforas gramaticales determinantes de construcciones sintácticas no congruentes⁴ que luego perdieron en parte su razón de ser original y se convirtieron meramente en términos específicos de un campo disciplinar. A manera de ejemplos:

ML: *Los efectos de la precipitación ácida sobre los ecosistemas acuáticos son bien conocidos.*

MG: *Con el advenimiento de la era industrial, en los Estados Unidos y en Europa se han registrado valores para el Ph del agua de lluvia de 4, 3 e, incluso, más bajos.*

En las producciones de los alumnos se observan pocas metáforas gramaticales. Cabe aclarar que al momento de la experiencia áulica los alumnos ya habían desarrollado el concepto de nominalización en la clase de COE, por lo que se puede inferir que la escasa presencia de metáforas gramaticales en los escritos reelaborados se debe a que los alumnos no pudieron identificar las causas y las consecuencias del alto grado de acidez en el agua y se limitaron a recuperar las metáforas léxicas presentes en el texto original como: lluvia ácida, precipitación, contaminación, etc.

6. Conclusión

Este trabajo ha tenido por objeto analizar la escritura de los alumnos en relación con un texto dado, escrito por expertos en un área de la ciencia. En términos generales, no hemos podido observar un alto grado de reelaboración del texto fuente.

Entre muchos de los factores que estarían colaborando en estos resultados, es necesario considerar que nuestros estudiantes, en su gran mayoría, llegan a la Universidad con prácticas de escritura y de lectura muy rudimentarias en cuanto a su grado de complejidad y con el manejo de textos con un bajo nivel de abstracción. Esto hace que nuestra experiencia propuesta conlleve un alto grado de exigencia que debería presentarse de manera gradual y constante a lo largo del currículum de la carrera para llegar a concretar los objetivos propuestos, como son la interpretación cabal del texto fuente y su reproducción dentro del registro académico científico.

Por otro lado el texto que es representativo de los que se le ofrecen a los estudiantes como material de lectura obligatoria, no responde a la organización canónica de un texto explicativo, y por lo tanto la guía sobre macroestructuras modelo que generalmente brindamos los profesores de lengua para orientarlos en la comprensión y en la escritura de esos textos no alcanza para habilitarlos en estas prácticas.

Teniendo en cuenta estas observaciones, nos planteamos algunas propuestas didácticas concretas para nuestros alumnos de manera de ofrecerles andamiajes desde la LSF para la adquisición de herramientas que mejoren sus prácticas de escritura y de lectura. Algunas de estas herramientas ya se desarrollan en el aula de COE, pero entendemos que ante los resultados obtenidos es necesario un replanteo de las actividades para enriquecer y profundizar nuestras mediaciones.

En primer lugar, nos parece importante trabajar los recursos lingüísticos específicos de la coherencia y cohesión. Mediante su reconocimiento en textos breves y luego en otros de mayor extensión, podrán dar cuenta de cómo se organiza un escrito a nivel textual y cómo esta organización está supeditada a la orientación que se le quiere dar al texto. Además, el reconocimiento de las distintas funciones de un mismo recurso y la identificación de formas organizativas en la cohesión es la que posibilitará una adecuada reconstrucción del texto al momento de aprenderlo y reproducirlo.

Particularmente, observamos que nuestros estudiantes confunden las relaciones lógicas que plantean las conjunciones o bien usan repeticiones innecesarias, no con el objetivo de reforzar un aspecto, sino porque no reflexionan sobre las posibilidades de los usos de las elipsis, de los sinónimos o de las referencias pronominales. Podemos hipotetizar que una de las razones puede deberse a que no alcanzan a realizar un

⁴ La metáfora gramatical, según Halliday (2003), es una expresión metafórica del significado diferente de su uso "congruente" cuando una categoría gramatical expresa un significado típico de otra categoría, como por ejemplo, la nominalización del verbo o adjetivo.

esquema mental en el cual diferencien las ideas ejes que estructuran el escrito y cuáles son implicancias de éstas. Para esto la práctica de los mapas conceptuales sobre textos que ellos frecuentan en sus materias específicas, les posibilitaría una primera mirada en relación sobre cómo están organizados globalmente los escritos académicos.

En un segundo momento consideramos necesario proponer como tema para desarrollar en clase la progresión temática en los distintos niveles del texto, es decir cómo avanza la información, qué es lo que sabe el receptor, qué se quiere comunicar y cómo se orienta la misma para dar pistas al lector sobre la dirección en la que ésta se mueve. Esto redundaría en que los alumnos puedan visualizar el desarrollo del contenido y sobre todo que puedan planificar sus escritos para que sean más explícitos, lo que implica un mayor grado de elaboración, y por lo tanto de análisis y de abstracción.

Como vimos en sus trabajos, esto se hace de modo aleatorio, no se plantea un avance lineal en la información sino que por lo general los textos se presentan “pesados” y “redundantes”, no se destaca una idea por sobre la otra y se resuelven superficialmente. En el escrito de los expertos también se observa que hay una modificación en los patrones temáticos ya que se presentan unidades de significado más específicas y limitadas desde el inicio del escrito y que luego por inferencia pueden relacionarse con el tema global. Por otro lado, se retoma en varios momentos información ya explicitada para agregar alguna característica más; que nuestros alumnos puedan reconocer esto les posibilitaría interpretar sobre qué aspecto se focaliza el discurso del otro y así poder reelaborarlo de modo preciso.

En tercer lugar, luego de haber hecho este recorrido lingüístico, trabajar el concepto de metáforas léxicas y gramaticales, particularmente cómo se construye esta última, ya que su aplicación les permitirá llegar al siguiente nivel de un registro académico focalizando discursivamente la atención en los procesos estudiados por la ciencia y plantear un escrito caracterizado por la especificidad propia de los discursos disciplinares. Creemos que en las producciones de los alumnos no se observa un uso adecuado de esta categoría, a pesar de haber sido trabajada en clase, porque su enseñanza se dio de manera aislada, lo que obstaculizó su adquisición de manera efectiva.

Para cerrar, y teniendo en cuenta que el perfil de nuestros alumnos es el de las ciencias duras, consideramos que la selección de los conceptos de la LSF señalados como propuesta de enseñanza para la próxima cursada, nos ayudará a orientar nuestras mediaciones con el fin de proporcionarles herramientas básicas de la teoría para aprehender el discurso científico académico y desmitificarlo como algo complejo o confuso.

La escritura entendida como proceso implica un largo recorrido de reflexión y práctica, si logramos esto en el primer año de formación de nuestros estudiantes les estaremos brindando la posibilidad de tener una formación significativa, integral y consecuente con sus necesidades.

Referencias

- Adam, J. M. 1992. *Les textes: types et prototypes*, Paris, Nathan
- Cárdenas, F. y Gélvez, C. 1997. *Química y Ambiente*. Bogotá, Ed. Mc. Graw Hill.
- Cassany, D. 2004. *La cocina de la escritura*. Barcelona, Anagrama.
- Eisner, E. W. 1998. *El Ojo Ilustrado. Indagación Cualitativa y Mejora de la Práctica Educativa*. Paidós, Barcelona.
- Fries, P. H. 1981 *On the estatus on theme in English: arguments fram discourse*. Forum Linguisticum 6.1
- Ghio, E. y Fernández, M. D. 2008. *Lingüística Sistemico Funcional. Aplicaciones a la lengua española*. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.
- Halliday, M.A.K. 2002. *Linguistics Studies of Text and Discourse*. Webster, J. (Editor) Collected Works of M.A.K. Halliday. Volume 2. London-New York.
- Martin, J. 1997. *Analysing Genre: Functional parameters, in Genres and institutions: social processes en the workplace and Scholl*, Chistie, F y Martin, J (ed). London, Cassell.
- Pereira, M. C. (coord.) 2005. *La comunicación escrita en el inicio de los estudios superiores*. Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento.

DESCRIPCIÓN DEL DISCURSO ACADÉMICO DE EXPERTOS Y PRINCIPIANTES DE LENGUA NATIVA PORTUGUESA Y ESPAÑOLA. UN ESTUDIO CONTRASTIVO DE CASOS DESDE LA LSF.

Estela Mattioli

Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas - Universidad Nacional del Litoral
emattioli@fich1.unl.edu.ar

Analía Demarchi –

Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas - Universidad Nacional del Litoral

Pamela Bórtoli –

Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas - Universidad Nacional del Litoral

Rosario Caminos –

Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas - Universidad Nacional del Litoral

María Ofelia Zanetta –

Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas - Universidad Nacional del Litoral.

Resumen:

Esta investigación se desarrolla en el marco de una propuesta “Estrategias Lingüísticas aplicadas a la escritura de Explicaciones Científicas”, que desarrollan los integrantes del Programa ELSE en la Universidad Nacional del Litoral, dentro del proyecto general N° 1889 Modelos Teóricos para ELSE (Enseñanza del español como lengua segunda y extranjera), a su vez incluido en el Proyecto IP PAE “Desarrollo de español lengua extranjera (ELE) como industria cultural” de la ANPCyT.

Este trabajo tiene por objetivo identificar algunas estrategias didácticas para la enseñanza de las secuencias explicativas en textos de enseñanza del español como lengua extranjera en las aulas de nivel medio de Brasil. Para ello se realiza un análisis contrastivo entre textos explicativos en español y portugués que trabajan los alumnos de las escuelas de nivel medio en Argentina y Brasil para la enseñanza y aprendizaje de conceptos de Química General.

La metodología aplicada es el estudio de casos desde la propuesta de la Lingüística Sistémico Funcional (Ghio y Fernández, 2008), a través de la cual se observa la organización y el progreso de la información que presentan los textos de expertos y novatos (Cassany, 2004) así como los recursos gramaticales puestos en juego en el interior de la cláusula, particularmente el uso de las metáforas gramaticales y léxicas características de los discursos científico-académicos.

A través de los recursos metafóricos “el lenguaje cotidiano se construye gramaticalmente en nuevas formas que permiten la abstracción, el lenguaje técnico y el desarrollo de argumentos, componentes característicos de una alfabetización avanzada” (cfr. Halliday, 1994) [Colombi, (2002)]

La ponencia presenta como resultados provisorios un avance de la investigación realizada en relación con la contrastación de los discursos de expertos en lengua española y portuguesa y al mismo tiempo el reconocimiento de las estrategias lingüísticas que aplican los aprendices/novatos brasileños cuando reelaboran esas mismas explicaciones científicas.

1. Introducción

Este trabajo de investigación se desarrolla en el marco de una propuesta de trabajo denominada “Estrategias Lingüísticas aplicadas a la escritura de Explicaciones Científicas”, que desarrollan los integrantes del Programa ELSE en la Universidad Nacional del Litoral, dentro del proyecto general N° 1889 Modelos Teóricos para ELSE (Enseñanza del español como lengua segunda y extranjera), a su vez incluido en el Proyecto IP PAE “Desarrollo de español lengua extranjera (ELE) como industria cultural” financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.

Estas estrategias sumarán elementos para la elaboración de los lineamientos teóricos que guiarán el desarrollo de la enseñanza del español constituida como industria cultural argentina.

Partimos de la idea de que el aprendizaje de una lengua extranjera supone contar con competencias lingüísticas efectivas en diferentes contextos de situación, como pueden ser las experiencias cotidianas/familiares, las laborales o las académicas.

Cada uno de estos contextos determina modos de lenguajes específicos y, en algunos casos, marcadamente diferentes, según la función comunicativa, los participantes involucrados, la complejidad de la información de la que se trate, entre otros factores.

Así, por ejemplo, en el ámbito de la ciencia, en el cual se relatan, clasifican, analizan y explican fenómenos y procesos, no se puede aplicar el lenguaje de sentido común que funciona eficientemente en un contexto familiar de comunicación. La función de la ciencia es construir una interpretación alternativa del mundo y es impensable sin el lenguaje técnico que ella ha desarrollado para elaborar esa construcción (Martin, 1993).

Siguiendo este razonamiento, el conocimiento de las particularidades discursivas que el hablante nativo maneja en cada circunstancia puntual resulta fundamental para que ese mismo sujeto, una vez en el rol de hablante extranjero, pueda desempeñarse efectivamente en cada situación de habla.

Atendiendo a esta variedad discursiva que debe contemplar toda propuesta de enseñanza de idioma extranjero, se presenta una propuesta de trabajo que involucra un análisis contrastivo de la gramática del español y del portugués, con el fin de que los resultados puedan guiar el trabajo de elaboración de la propuesta didáctica y la elaboración de los materiales correspondientes para la enseñanza del español para brasileños.

Cabe señalar que este trabajo se plantea con la idea de que los resultados acotados que se obtengan puedan integrarse con los de otras propuestas a desarrollar en el marco del Proyecto Modelos Teóricos ya mencionado, en una mirada más globalizadora que incluya el abordaje de usos del lenguaje en otros contextos así como su análisis desde otras perspectivas teórico-metodológicas y que permita abarcar los innumerables aspectos y variables que deberán ser tenidos en cuenta para la elaboración de un marco teórico-metodológico de enseñanza como el que se pretende obtener a partir de estas acciones.

El hecho de que no existan teorías iniciales acordadas por toda la comunidad abocada a los estudios de enseñanza de ELSE o que algunos acuerdos se encuentren en una etapa incipiente, motiva a los distintos grupos de trabajo formados a realizar aportes que, a modo de generalidades, permitan ir construyendo una explicación del tema, y en ese sentido la aplicación de enfoques diferentes y la focalización de aspectos disímiles dentro de esta misma propuesta de investigación resultará con toda seguridad una experiencia muy enriquecedora.

El marco teórico y metodológico sobre el cual se planteará la investigación es el de la Lingüística Sistémico Funcional¹ (LSF). Esta concepción del lenguaje tiene incidencias significativas respecto de la investigación didáctica emprendida.

Según Halliday, el aprendizaje es por sobre todas las cosas un proceso social, y el medio ambiente en el que tiene lugar la educación es una institución social [...] El conocimiento se transmite, se crea y se recrea en contextos sociales, a través de relaciones sociales [...]. (Halliday y Hasan, en Ghío-Fernández, 2005: 17).

Esta definición supone que los significados que construimos al usar la lengua están siempre relacionados con el contexto cultural y situacional en el que la empleamos, y por esta razón puede afirmarse que “hay una

¹ Esta teoría constituye una de las tradiciones más reconocidas por los especialistas en el análisis de los textos y el estudio del lenguaje en su contexto social. Se trata de una gramática *sistémica* en el sentido de que ha sido diseñada para explicar cómo se desarrollan los sistemas gramaticales como potenciales para construir significados sociales. Desde una perspectiva *funcional*, busca describir cómo funciona la lengua en uso, es decir en su contexto, y reconocer que son estos usos los que históricamente van configurando el ‘sistema lingüístico’¹.

relación inextricable y sistemática entre el texto y el contexto, es decir, entre las realizaciones lingüísticas o verbales y la situación extralingüística en la que éstas se producen.” (Ghío-Fernández, ob.cit.: 61).

Por otro lado, resulta de especial interés identificar las ideologías que subyacen en los textos que los docentes y el propio sistema educativo proveen a los estudiantes para que aprendan la ciencia en cada lengua, atendiendo al modo en que se construyen las explicaciones y tratando de presentar una interpretación de cómo se concibe en cada caso un fenómeno o proceso objeto de estudio científico en el ámbito de la escuela media.

La decisión de tomar como objeto de análisis el discurso explicativo de la ciencia química permitirá dar cuenta de algunas características propias del lenguaje del ámbito escolar-académico, las cuales serán contrastadas, dentro de este mismo trabajo, entre las dos lenguas; y al mismo tiempo, como se señalara anteriormente, abrirá la posibilidad de complementar e integrar esta mirada con las observaciones que surjan de otros estudios enmarcados en el proyecto marco cuyo objeto de análisis esté constituido por discursos del habla cotidiana, como pueden ser las narraciones que están siendo abordadas en la propuesta presentada por la Universidad Nacional de la Pampa.

Los aspectos del lenguaje sobre los que se focaliza este estudio son los usos que cada texto presenta de las metáforas léxicas y gramaticales como recursos fundamentales que condicionan la estructura sintáctica y semántica de la cláusula explicativa, describiendo, en sucesivas etapas, el proceso de construcción de la explicación, la información presentada en cada paso del procedimiento y los recursos cohesivos aplicados, con la intención de establecer la relación existente entre estos procesos gramaticales y el modo en que se construye el razonamiento lógico del conocimiento en cada lengua.

2. Objetivos

El objetivo general del Proyecto consiste en identificar algunas estrategias didácticas para la enseñanza de las secuencias explicativas del español para brasileños, teniendo en cuenta las selecciones léxico-gramaticales que realizan los hablantes nativos cuando fundamentan los hechos o fenómenos en el ámbito académico-científico, que aporten a la elaboración de un marco teórico de enseñanza del español para brasileños.

Los resultados esperados se relacionan, en primera instancia, con el reconocimiento de las funciones e implicancias que presentan algunas categorías operacionales ofrecidas por la Lingüística Sistemática Funcional, como son la metáfora gramatical y la metáfora léxica, en la construcción de las secuencias explicativas en contextos de enseñanza de la ciencia en lengua española y portuguesa.

En segunda instancia, se espera poder integrar estos resultados con los obtenidos en estudios que focalizan la atención en otras secuencias discursivas propias del discurso cotidiano en las dos lenguas, de manera de establecer comparaciones y plantear una descripción más general de las estrategias discursivas que se aplican en diferentes contextos comunicativos.

En esta ponencia, exponemos los resultados obtenidos hasta el momento, los cuales se relacionan con el análisis léxico-gramatical de los textos de expertos en las dos lenguas, cuya contrastación ha permitido sistematizar los primeros datos y definir con mayor precisión algunas hipótesis iniciales de trabajo.

Por otro lado, el análisis de los textos elaborados por los estudiantes brasileños a partir de la experiencia de aula consistente en la lectura y reelaboración del tema tratado por los expertos, se encuentra en la instancia de análisis y sistematización de datos, cuyos resultados parciales exponemos también en el presente trabajo.

3. Sobre las fuentes de datos

Para el análisis del discurso de expertos, se ha realizado una selección sobre la base de artículos de libros de Química cuya lectura es requerida a los alumnos que cursan esa asignatura en los últimos años de la escuela media y en el primer año de la universidad.

Para hacer efectiva la selección de los autores y el tema a trabajar como corpus de análisis, previamente se ha establecido contacto con equipos docentes de Argentina y Brasil responsables de seleccionar los textos

que deben leer los estudiantes en las clases de Química, de manera de garantizar que dicho corpus sea representativo del material que habitualmente se trabaja en las aulas en ambos países.

A continuación, se presenta una muestra de los textos seleccionados en ambas lenguas sobre el tema “radioquímica/radiactividad” que forma parte de los contenidos de los programas de estudios en el tercer año de escuela media de ambos países:

Fuente: De Boni, L y Goldani, E. 2007. Introdução clássica à química geral - Grupo tchê química. Porto Alegre

Radioquímica

A radioquímica é a fração da química responsável pelo estudo das aplicações de isótopos

radioativos na química. Ao contrário do que acreditam as mentes estreitas, a radioquímica, assim como a química, traz inúmeros benefícios a nossa vida. Sem a radioquímica não existiriam maneiras de detectar ossos quebrados sem recorrer a processos cirúrgicos; não existiriam os alimentos irradiados que se conservam por longos períodos de tempo; também não existiria a radioterapia que combate o câncer e, muito menos, as usinas nucleares, que fornecem energia elétrica aos nossos lares nos dando conforto.

A radioatividade é um fenômeno apresentado por nuclídios que se decompõem de maneira espontânea ou artificial, provocando a emissão de radiações ou partículas subatômicas.

A palavra radioatividade deriva das palavras *rádio* + *atividade*, propriedade que corresponde à desintegração espontânea efetuada por átomos de certos elementos instáveis que se transformam em átomos de outro elemento, acompanhada de emissão de radiação.

Radiação é uma denominação genérica dada a energia emitida na forma de ondas

eletromagnéticas. Existem diversas formas de radiação sendo que a ordem crescente de seu comprimento de onda é: raios cósmicos, raios gama, raios-X, radiações ultravioleta, luz visível, radiações infravermelhas e as ondas hertzianas.

Fuente: Mautino J. 1998. Química 4. Buenos Aires. Editorial Stella.

La radiactividad

A fines del siglo XIX (1896) Henri Becquerel, estudiando el fenómeno de la fluorescencia en diferentes sustancias hizo, en forma imprevista, un notable descubrimiento: la radiactividad.

Trabajando con compuestos de uranio, observó que tenían la propiedad de emitir radiaciones en forma espontánea y sin necesidad de ser excitados por la luz.

Este descubrimiento atrajo la atención de los esposos Marie y Pierre Curie, quienes luego de pacientes investigaciones lograron aislar otros dos elementos radiactivos: el polonio y el radio.

Más adelante se fueron descubriendo nuevas sustancias radiactivas, hasta llegar a la actualidad en que se conocen aproximadamente cuarenta.

Como resultado de los diferentes experimentos realizados, se pudo establecer que la radiactividad natural es la propiedad que presentan ciertos elementos químicos de emitir radiaciones espontáneamente.

Para el análisis del discurso de los estudiantes se tomó como punto de partida la caracterización y análisis de producciones realizadas por alumnos pertenecientes a la “Escola Estadual Carlos Alberto de Oliveira”, sita en la ciudad de Assis (zona centro de Brasil). Los mismos se encontraban cursando el 3º Año de Ensino Medio durante septiembre del año pasado, momento en el que se les proporcionó para leer un texto sobre ‘Radioquímica’ de De Boni y Goldani, para que reformulen por escrito el concepto principal allí desarrollado.

4. Descripción de los primeros resultados.

4.1.-Análisis del discurso de expertos

Considerando los procedimientos prototípicos de la explicación utilizados en los textos escritos por expertos, tomamos como punto de partida la *definición* y la *clasificación* en cuanto constituyen dos de los procedimientos básicos para la construcción de la secuencia explicativa (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls 1999:309).

Ambos procedimientos se construyen sobre la base de uno de los principales recursos para la creación de lo que Halliday denomina *metáforas gramaticales*, a saber: la *nominalización*, categoría operativa que utilizaremos para el análisis.

4.2. El concepto de metáfora gramatical

La metáfora es un fenómeno que la LSF ubica *más allá de la cláusula*. Sin embargo, resulta interesante estudiarlo en relación con los sistemas léxico-gramaticales al nivel de la cláusula, puesto que funcionalmente se interconectan: es a partir de los recursos léxico-gramaticales que se crean metáforas. Por tanto, tomamos como unidad de análisis a la *cláusula* en tanto unidad de realización mínima de la léxico-gramática.

La metáfora gramatical se presenta como una variación u opción diferente en la expresión de un determinado significado, también denominada forma “no congruente” o no habitual. Para toda configuración semántica existen realizaciones consideradas congruentes, pero también la posibilidad de crear otras realizaciones metafóricas.

Es importante destacar que, si bien el uso de metáforas gramaticales, y en particular el fenómeno de nominalización, no es exclusivo en el discurso de la ciencia (Halliday 2000), sí resulta un fenómeno gramatical que lo particulariza y condiciona la manera en que se exponen los argumentos racionales y procesos de explicación científicos. Al respecto, Halliday sostiene que la metáfora gramatical “es esencial para llegar al nivel de la educación avanzada y de un conocimiento específico en las distintas disciplinas”, puesto que proporciona nuevas formas “que permiten la abstracción, el lenguaje técnico y el desarrollo de argumentos...” (en Colombi 2002).

Mediante el mecanismo de **nominalización**, “los procesos (congruentemente expresados como verbos) y las propiedades (congruentemente expresadas como adjetivos) son reformulados metafóricamente como sustantivos; en lugar de funcionar en la cláusula como proceso o atributo, funcionan como cosa en el grupo nominal” (Ghío y Fernández 2008:169). Las nominalizaciones predominan en la mayoría de los textos escritos y producen ciertos efectos discursivos, entre los más importantes: la “abstracción”, la “distancia” y “objetividad”, y la “condensación” de la información.

La ciencia está compuesta por una gran variedad de nominalizaciones fosilizadas, es decir, cuya raíz verbal o adjetival ha sido prácticamente “olvidada”. Tomando como referencia el corpus de la investigación, la palabra “radiactividad”, por ejemplo, deriva de dos sustantivos: radio + actividad, de los que podemos rastrear su realización como procesos y propiedades: radiar/radial, activar/activo, pero cuyo sentido ha evolucionado o variado, en cierta medida, juntamente con su evolución morfológica.

Pero la nominalización gramatical propiamente dicha no consiste simplemente en un cambio de clases de palabras, sino que conlleva otros recursos léxicogramaticales que afectan a la construcción del significado. Por esta razón, resulta importante analizar su funcionalidad en la elaboración de definiciones y clasificaciones explicativas en relación con otros aspectos, a saber: -la nominalización y su posición en la cláusula; -la nominalización como recurso de cohesión; -la nominalización y la selección de procesos; -la nominalización y el progreso de la información.

A continuación, trataremos de poner en evidencia ciertas formas no congruentes (metafóricas) que caracterizan a los textos de ciencia en español y en portugués comparados, con el fin de hipotetizar con respecto a algunas diferencias básicas entre los mismos.

Sobre los fundamentos expuestos, partimos del hecho de que los textos de expertos analizados están contruidos sobre la base de metáforas léxicas y gramaticales, que se presentan como opciones o versiones diferentes a otras de uso extraacadémico o extraescolar.

Realizando una adaptación del aporte de Halliday (2000), cada texto del corpus elegido -en cada idioma- representaría versiones distintas acerca del mismo tema. En este caso, tenemos dos versiones para explicar el tema sobre qué es la radiactividad. Así, si observamos estas versiones desde arriba, es decir, desde el punto de vista de lo que significan, podríamos decir que apuntan a representar el mismo estado de cosas: introducir el concepto de radiactividad. Sin embargo, vistas desde abajo, es decir, desde el punto de vista de cómo están construidas, son muy diferentes. Lo significativo es que no solamente cambian las gramáticas, sino que ciertos ítems léxicos claves utilizados en la secuencia varían también. Esto quiere decir que el foco de la información se encuentra desplazado en relación a modos distintos de abordar la explicación del tema en cuestión.

Cuando interpretamos las nominalizaciones en términos de funciones gramaticales, podemos comprender cómo los significados se relacionan de una manera diferente en cada idioma, para construir razonamientos bien diferenciados. He aquí una síntesis de los aspectos comparados y sus diferencias más significativas:

- La nominalización y su posición en la cláusula:

A partir de ciertas recurrencias observadas, notamos que se establece una relación de complejidad invertida entre el modo en que se elaboran las definiciones en cada lengua:

En portugués, la metáfora léxica o palabra nominalizada aparece en el contexto de inicio del texto que introduce el tema del capítulo, es el punto de inicio como Tema (“*A radioquímica é a fração da química [La radioquímica es la fracción de la química]...*”; “*A radioatividade é um fenômeno...*”; etc.). En español, en cambio, las metáforas léxicas fosilizadas o derivadas se enmarcan en un contexto de formas no congruentes diferentes, como parte remática al final de la cláusula (“*A fines del siglo último (1896)... un notable descubrimiento: la radiactividad*”).

- La nominalización como recurso de cohesión por repetición

En ambos idiomas, la nominalización se constituye en palabras claves para la lograr la unidad del texto. En el texto en portugués, se trata de términos técnicos del campo disciplinar: *radioquímica, radioatividade, radiação*. En español, además de los ítems técnicos (*radiactividad, radiación,...*) hay palabras generalizadoras o encapsulantes de procesos o ítems anteriores: *descubrimiento, sustancias, investigación, elementos*.

- La nominalización y la selección de procesos

En el texto en portugués, predominan los procesos de tipo existenciales (“*existiriam maneiras de detectar [existirían maneras de detectar]...*”; “*Existem diversas formas [Existen diversas formas]...*”) y relacionales identificativos (A es la identidad de X): “*A radioatividade é um fenômeno [La radioactividad es un fenómeno]...*”.

En el caso del Español, predominan procesos materiales, mentales y posesivos. Ejemplo de procesos (o formas verboidales, que son procesos en potencia) relacionales posesivos (X tiene A): “*(compuestos) que tenían la propiedad de emitir radiaciones...*”. Mentales-materiales: “*estudiando el fenómeno de la fluorescencia en diferentes sustancias hizo...*”; “*lograron aislar otros dos elementos radiactivos*”. Estos procesos convergen en un proceso relacional identificativo, pero al final de la explicación del tema (no al inicio como en los ejemplos en portugués): “*La radiactividad natural es la propiedad que presentan ciertos elementos químicos...*”.

En portugués, el uso de procesos relacionales identificativos establece una cadena de definiciones a partir de la cual se infieren relaciones lógicas causales: “*A radioatividade é um fenômeno apresentado por nuclídios que se decompõem de maneira espontânea ou artificial, provocando a emissão de radiações ou partículas subatômicas [La radioactividad es un fenómeno presentado por nuclídios que se descomponen de manera espontánea o artificial, provocando la emisión de radiaciones o partículas subatómicas]*”. En este caso, la relación causal está implícita por la ausencia de nominalización en la parte remática, por eso, para su detección deben nominalizarse los procesos implicados (“*decomposição de nuclídios provoca a emissão de radiação [la descomposición de los nuclídios provoca la emisión de radiaciones]*”). Esto sucede por la

saturación del uso de nominalizaciones léxicas ligadas a procesos relacionales identificativos (en posición temática) que exige un despliegue mayor del rema para evitar un exceso en la condensación de la información.

Por el contrario, en español, se presentan relaciones causales de las que se infieren procesos definicionales: *“Trabajando con compuestos de uranio, observó que tenían la propiedad de emitir radiaciones en forma espontánea y sin necesidad de ser excitados por la luz...”*. En este ejemplo, la relación causal está dada por la experiencia científica realizada en el tiempo (“trabajó” ⇒ “observó” ⇒ “descubrió”). La definición inferida es un anticipo del significado de “radiactividad” (= *propiedad de emitir radiaciones en forma espontánea y sin necesidad de ser excitados por la luz*).

- La nominalización y el progreso de la información

En portugués, la definición es un punto de partida, encabezada por la nominalización (sujeto psicológico y gramatical). El progreso de la información es de tipo lineal, a saber: se parte de un primer tema y lo que se presenta como información nueva (rema) se convierte en el tema siguiente (información conocida) al que se le atribuye otro rema, que a continuación se convierte en tema: Ej.: [T1: “A radioquímica e... radioativos” R1 ⇒ T2: “A radioatividade é... radiação” ⇒ R 2 ⇒ T3: Radiação é...R3]

En español, se realiza una progresión temática de rema extendido, a partir de la cual o bien el tema o bien el rema se expande en diversos subtemas, en este caso, hasta llegar a la definición (explícita) del término clave que tematiza el rema inicial (progresión lineal diferida o discontinua): Ej.: [T1: A fines del siglo último Henri Becquere... ⇒ R1: un notable descubrimiento: la radiactividad. ⇒ R2 Trabajando... ⇒ R3 lograron aislar... ⇒ R4 nuevas sustancias radiactivas... ⇒ T2: La radiactividad natural es...]

4.3. Análisis de las producciones de los alumnos

Los textos reelaborados por los alumnos se caracterizan por ser muy breves en cuanto a su desarrollo. Por esta razón, se decidió estudiar los que posibilitaban una lectura más analítica y hacer referencia a aquellos que presentaban una lógica similar en su construcción. En este sentido, se organizaron dos grupos de textos: por un lado, algunos segmentos explicativos que muestran rasgos propios del discurso científico y que permitirían incluirlos en la categoría de “explicaciones académicas”; por otro lado, segmentos que presentan rasgos más cercanos a los empleados en el discurso cotidiano. A continuación, presentamos el análisis obtenido a partir de la lectura de las producciones de los alumnos hablantes nativos del portugués:

Primer Grupo

En este grupo incluimos aquellas producciones que inician la construcción con una definición porque reconocemos que esta estrategia es primordial para iniciar una estructura explicativa ya que caracteriza, en primera instancia, al objeto de estudio. También se recupera información del texto fuente, para luego desarrollarlo mediante otras estrategias como la ejemplificación, la analogía, etc. Presentamos a continuación construcciones representativas de este grupo:

	Texto en portugués	Texto traducido al español
Texto a	A radioatividade é um acontecimento radio-químico que nos traz vários benefícios como por exemplo o raio-x, usinas nucleares, em remédios e aparelhos médicos.	La radioactividad es un acontecimiento radioquímico que nos trae varios beneficios; como por ejemplo los rayos X, usinas nucleares, en remedios, aparatos médicos.
Texto b	A radioatividade é uma parte de química, <u>sem</u> ela não poderíamos saber se um osso esta quebrado <u>sem</u> fazer uma cirurgia, <u>sem</u> ela também as usinas não poderiam nos mandar	La radioactividad es una parte de la química, <u>sin</u> ella no podríamos saber si un hueso está quebrado <u>sin</u> hacer una cirugía, <u>sin</u> ella tampoco las plantas podrían mandarnos electricidad.

	<i>eletricidade.</i>	
Texto c	<i>a palavra radioatividade é derivada de radio mas actividade. É a fração de átomos de energia.</i>	<i>La palabra radioactividad es derivada de radio más actividad. Es la fracción de átomos de energía.</i>

En general, observamos que las cláusulas tienen la estructura de la definición y se nombra el proceso a través de una nominalización. Se evidencia el uso del registro académico por parte de los estudiantes ya que recuperan -mediante vocabulario específico- características relevantes de la radioactividad, sus componentes y la ciencia que la tiene como objeto de estudio. Es decir, se plantea una definición -procedimiento fundamental de la *explicación*- y luego se introducen ejemplos para aclarar este concepto.

Particularmente en el *texto a*, se observa que en la cláusula incrustada *que nos traz vários benefícios* se elige el uso de la primera persona y también del hiperónimo *benefícios* para luego introducir los ejemplos. Cabe aclarar que no hay una jerarquía en los elementos en los cuales interviene la radioactividad. También predominan los procesos relacionales en coincidencia con lo observado en el discurso en portugués de los expertos. Lo que implicaría un proceso más reflexivo de la acción.

En la segunda construcción, se plantea la repetición de la preposición *sem* para relacionar las cláusulas y dar cuenta, mediante la referencia pronominal *ela*, el valor de la radioactividad. Se utiliza un registro informal, que presenta redundancia en las repeticiones y ausencia de conectores. En este caso no se evidencia una relación lógica entre las distintas etapas de la construcción de la experiencia.

En el denominado *texto c*, se proponen dos definiciones. La primera cláusula identifica el significado de la palabra y en la segunda, mediante una elipsis del sujeto, se hace referencia a la *radioatividade* pero en términos científicos, incompletos, no hay ejemplo o comparación que haga plausibles esas definiciones tan abstractas, teniendo en cuenta que el texto fuente era explicativo y, por ende, desarrolla progresivamente las ideas.

Finalizando con el análisis de las cuestiones válidas de destacar de este primer grupo, resaltamos el uso de la primera persona plural. En estos casos, no se 'respeta' una de las características más importantes del discurso científico- académico: la objetividad, que contribuye a evitar cualquier sospecha de manipulación sobre los datos o hechos observados (Moyano 2000:35).

Segundo Grupo

Este grupo se caracteriza por respetar la estructura de la definición, sin tener en cuenta el punto de vista del significado. También lo integran textos en los cuales se utilizan los recursos de la ejemplificación o de la analogía pero presentan incoherencia en cuanto a la formulación de la información.

Texto en portugués	Texto traducido al español
<i>- A radioatividade é muito importante para o mundo. É com esse equipamento que podemos analisar nossos ossos a través do raio- x. Nas siderúrgicas também é usado esse produto, com isso, temos luz e muito mais, com isso, temos conforto.</i>	<i>- La radioactividad es muy importante para el mundo. Es con este equipo que podemos analizar nuestros huesos a través de rayos X. En las siderurgias también es usado ese producto, con eso, tenemos luz y mucho más, con eso tenemos comodidad.</i>

La nominalización *radioatividade*, en la primera cláusula, da cuenta de que el narrador focaliza su discurso en la definición de ésta, pero luego la atención decae, ya que se la define desde el sentido común, sin precisar una característica concreta, sólo elabora un subjetivema. Como se observa, no se propone una definición y no se respeta la objetividad inherente a la explicación académica. En la segunda cláusula, la referencia pronominal plantea una relación con la primera *esse equipamento* pero en esa relación hay una sustitución por sinonimia a través de un lexema que no tiene el mismo significado, el primero es un fenómeno: la *radioatividade* y el segundo es un objeto/instrumento: *equipamento*. El verbo usado en

presente y en tercera persona del singular propondría para el lector una definición pero no es así. En la cláusula incrustada: *que podemos analisar nossos ossos a través do raio- x*, continúa la caracterización a partir de las aplicaciones que puede tener la radioactividad pero, nuevamente, no se precisa una definición y no se explica cómo los rayos X ayudan a la observación de los huesos. La subjetividad se remarca con la referencia pronominal: *nossos*. En la tercera cláusula, el tema textual expone otro supuesto uso de la radioactividad.

Cabe aclarar que el término *siderúrgicas* no está presente en el texto fuente. Cuando realizábamos la traducción, observamos que el lexema podría traducirse como ‘acero’. Sin embargo, realizando las comparaciones inter-lingüísticas necesarias, consideramos que el término sería leído más adecuadamente si lo traducíamos como ‘*siderurgias*’, infiriendo que el alumno no se refiere a la técnica del tratamiento del [mineral](#) de [hierro](#) para obtener diferentes tipos de éste o de sus [aleaciones](#), sino a las plantas siderúrgicas. En este caso, el concepto es incorrecto teóricamente, pero desde el punto de vista del lenguaje es una opción del sistema –una entrada seleccionada en la red de paradigmas disponibles- que el hablante elige. En este sentido, es importante destacar que la Lingüística Sistémica Funcional sostiene una teoría del significado como *opción*, por lo que una lengua o cualquier otro sistema semiótico se interpreta como una red de opciones interconectadas (Halliday, M. 1985 [1994: traducción de Guio y Fernández])

Finalmente, observamos que en el fragmento que cierra el texto, se marca nuevamente -mediante la estrategia de sustitución- a la radioactividad como un producto y no como área de investigación o estudio que desarrolla posibilidades de aplicación en nuestra vida diaria.

Veamos otros dos casos:

	Texto en portugués	Texto traducido al español
Texto a	- A radioatividade sirvem para tratamentos médicos, como tratamento de câncer, são utilizados em usinas, etc. Exemplos: raio- X	- La radioactividad, sirve para tratamientos médicos, como tratamiento del cáncer, son utilizados en fábricas, etc. Ejemplos: rayos x.
Texto b	- O texto fala que a radioatividade está presente em quase tudo nos ajudando tanto no conforto quanto na saúde. Ele é usado como raio x, descobrindo ossos quebrados sem operação, também usado nu tratamento de câncer entre outros.	- El texto dice que la radioactividad está presente en casi todo ayudándonos, tanto en el confort como en la salud, él es usado como rayos X, descubriendo huesos quebrados sin operación, también usado en el tratamiento de cáncer entre otros.

Se observa que también se comienza con una nominalización, lo que supondría que a continuación seguirá una definición, pero no es así: ambos textos resaltan la utilidad que tiene su aplicación. Si bien no se formula una explicación, se desarrolla la estrategia de ejemplificación y la de comparación para dar cuenta de su valor en la vida cotidiana, como un modo de acercar ese concepto tan abstracto a nuestra realidad circundante. El registro no académico propone un uso del vocabulario inadecuado, el cual no sólo confunde las aplicaciones ‘reales’ de la radioactividad sino que también primero la define, en la cláusula incrustada, como un proceso existencial *a radioatividade está presente em quase tudo nos ajudando* y luego cambia la referencia pronominal, usa el género masculino, y se la explica en términos de procesos materiales *Ele é usado como raio x, descobrindo ossos quebrados sem operação, também usado nu tratamento de câncer entre outros*. Esto no plantea un incremento progresivo de la información, ya que el lector debe realizar el ejercicio de relectura para encontrar quién es el referente de esas acciones y reponer mentalmente la información faltante y dada por conocida: de qué modo interviene la radioactividad en nuestra vida cotidiana y cómo lo hace en la medicina.

5. Conclusiones

Halliday (2000) sugiere que el texto funciona como “una pieza de razonamiento científico”. En este sentido, la cláusula deja de ser simplemente una unidad léxico-gramatical, y puede ser redefinida como “un modo de reflexión, una manera de imponer un orden en el incesante flujo de los eventos” (Ghío y Fernández 2008:93).

Por lo tanto, un primer planteo hipotético que surge de esta etapa experimental inicial es que las variaciones metafóricas a través de las cuales se construye el discurso de la ciencia influyen sobre la formación del pensamiento y, consecuentemente, en la comprensión de textos, en tanto son reflejos de la construcción de razonamientos mentales que se intentan inculcar desde la enseñanza.

Además, un texto es un sistema de significados interrelacionados. Y toda construcción de significados puesta en discurso implica una construcción de razonamiento que, en el caso del aprendizaje de una teoría científica, debería ser explicitado y entendido para que la aprehensión del conocimiento resulte más eficaz y duradera.

De esta manera y volviendo al corpus de expertos analizado, una primera inferencia empírica es que, en el ejemplo del portugués, tiende a presentarse un *razonamiento sintético* de la información, cuyo esquema es: “término técnico (nominalización) + proceso relacional (es) + grupo nominal identificativo”: *A radioquímica é a fração da química responsável pelo estudo das aplicações de íótopos radioativos na química* [La radioquímica es la fracción de la química responsable del estudio de las aplicaciones de isótopos radioactivos en la química].

En cambio, en el caso del español, se propone un *razonamiento analítico*. Se realiza un razonamiento inductivo, a partir del cual se presentan experimentos manuales según se sucedieron en el tiempo. La definición (nominalización léxica) es el proceso o término al cual se concluye (“Como resultado de los diferentes experimentos realizados, se pudo establecer que: La radiactividad natural es...”).

Una segunda inferencia vinculada a la anterior es que, en portugués, la explicación se construye sobre procesos existenciales implícitos, a saber: el presupuesto de que los conceptos científicos ya existen (forman parte de “lo dado”); esta información se proyecta y focaliza en la explicación acerca de la utilidad del conocimiento en cuestión (*el para qué sirve y qué otros conceptos se derivan del mismo*). En cambio, en español, el presupuesto (“lo dado”) es que los conocimientos científicos se construyen, y por tanto, la explicación explicita el proceso investigativo por el cual se llega a un nuevo descubrimiento. El razonamiento es causal, ya que se trata de fundamentar *el porqué* de la conformación del conocimiento en una determinada rama del saber científico.

En síntesis, gramáticas diferentes determinan razonamientos diferentes. A partir de este presupuesto surgirán otras hipótesis sobre el corpus, que deberán ser experimentadas con mayor profundidad y rigurosidad en subsiguientes etapas del Proyecto.

Hasta aquí, hemos realizado un recorrido a través de la modalidad de trabajo adoptada, caracterizando el tratamiento del corpus seleccionado, y mostrando parte del análisis acerca de la funcionalidad de las metáforas gramatical y léxica en el discurso de ciencia vinculada al proceso de nominalización.

En relación a las producciones de los alumnos, la descripción realizada posibilita reconocer cuáles son las herramientas léxicogramaticales con las que cuentan los estudiantes y cómo realizan la puesta en texto del conocimiento al que se enfrentan a partir de una propuesta concreta de lectocomprensión y escritura.

El proceso texto-contexto se desarrolla en un determinado registro que se actualiza comunicativamente en cada situación dentro de la complejidad y variabilidad del uso de la lengua. A partir de esta concepción del uso lingüístico, resulta fundamental destacar que el tipo de análisis efectuado permite diferenciar con claridad cuáles son los aspectos de contenido y del lenguaje que los alumnos manejan con seguridad de aquellos aspectos que desconocen y/ o generan dificultades cuando se les plantea el desafío de tener que elaborar explicaciones de “lo que saben”, particularmente en situaciones comunicativas formales.

De esta manera, se confirma que la LSF constituye un encuadre teórico y metodológico adecuado para trabajar en el desarrollo de orientaciones teóricas y prácticas que deberían tratarse en las clases de ELSE (Enseñanza del español como lengua segunda y extranjera), en tanto su propósito general es describir cómo las diferentes actividades comunicativas transforman nuestro medio en un contexto social y culturalmente significativo.

Este trabajo inicial constituye una primera etapa que nos habilita para continuar profundizando en la línea de investigación adoptada.

Referencias

Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. 2002. *Las cosas del decir*. Barcelona.

Cassany, D. 1989. *Describir el escribir*. Barcelona. Ediciones Paidós.

Cassany, D. 2004 *La cocina de la escritura*. Barcelona, Anagrama.

Colombi, M. C. 2002. *El desarrollo del registro académico del español en estudiantes latinos en EE. UU.* [Documento en línea]. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de la Lengua Española, Valladolid. Disponible:

http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/3_el_espanol_en_los_EEUU/colombi_m.htm [Consulta: agosto de 2011]

Ghío E. y Fernández M. D. 2005. *Manual de Lingüística Sistémico Funcional. El enfoque de M.A.K. Halliday y R. Hasan. Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.

Ghío E. y Fernández M. D. 2008. *Lingüística Sistémico Funcional. Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe. Universidad Nacional del Litoral.

Halliday, M. 2002. *Linguistics Studies of Text and Discourse*. Webster, J. (Editor) Collected Works of M.A.K. Halliday. Volume 2. London-New York.

Halliday, M.A.K. 2000: *La Metáfora Gramatical y su Rol en la Construcción del Significado*. VIII Congreso de la SAL. Mar del Plata. UNMDP.

Halliday, M.A.K. 1992. *Nuevas Maneras de Significar: Un Desafío para la Lingüística Aplicada*. Australia. University of Sydney - Martin Pütz (Ed.): Thirty years of Linguistic Evolution. Philadelphia/Amsterdam. J. Benjamins.

Martin, J. 1993. *A contextual theory of language*. En: B. Cope & M. Kalantzis (Eds.) *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*.

Moyano, E. 2000. *Comunicar ciencia. El artículo científico y las comunicaciones a congresos*. Buenos Aires. Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

PROCESOS QUE CODIFICAN INFERENCIAS: REFLEXIONES TEÓRICAS Y ANÁLISIS DE INSTANCIAS EN UN CORPUS DE ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN EN INGLÉS

Liliana Anglada

Facultad de Lenguas – Universidad Nacional de Córdoba

lilanglada@gmail.com

Angélica Gaido

Facultad de Lenguas – Universidad Nacional de Córdoba

angelicagaido@hotmail.com

Resumen

Los especialistas y científicos publican sus trabajos de investigación guiados por diversos objetivos. Entre ellos se destacan la necesidad de comunicar y poner a consideración de otros investigadores los hallazgos y resultados de sus trabajos y el deseo de persuadir a los miembros de una comunidad científico-discursiva de la importancia y validez de sus contribuciones. Las publicaciones resultantes dan lugar a un diálogo entre pares, que permite la construcción y el desarrollo del conocimiento científico. Para alcanzar los propósitos antes mencionados y, de esa manera, lograr la aceptación y la legitimación de nuevas reflexiones y postulados es necesario construir argumentos convincentes. Los procedimientos que generan y articulan una argumentación se manifiestan fundamentalmente en la sección Discusión de los AI, en donde se hacen más visibles los significados inferenciales. Estos significados son el resultado de procesos deductivos basados en evidencia de distinta naturaleza y se realizan a través de diversas expresiones lingüísticas tales como verbos, adjetivos, adverbios y grupos nominales. En este trabajo, nos concentraremos en los procesos inferenciales y examinaremos la interacción entre los significados de evidencialidad y epistemicidad en estos procesos.

1. Introducción

En este artículo presentamos los resultados parciales que se desprenden de un trabajo de investigación más amplio¹ en el cual convergen áreas temáticas como el género discursivo Artículo de Investigación (en adelante AI), el posicionamiento del autor respecto de sus proposiciones y la contrastividad lingüística entre el español y el inglés. Si bien uno de los objetivos generales de la investigación es indagar sobre la contrastividad entre estas dos lenguas, en este trabajo en particular presentamos los hallazgos relacionados con un corpus de catorce AI redactados en inglés, concentrándonos en aspectos genéricos y discursivos, pero dejando de lado la contrastividad. Más precisamente, en este trabajo reflexionamos acerca de la codificación de significados epistémicos, evidenciales e inferenciales. Examinamos la forma en que éstos se manifiestan en los procesos inferenciales empleados por los autores de artículos de investigación, e informamos sobre algunas tendencias que se observan cuando estos procesos son utilizados para hacer referencia a dos dimensiones centrales en la sección Discusión, a saber los resultados propiamente dichos y los indicios y datos concretos que permitieron arribar a esos resultados.

Los objetivos que guiaron este recorte de la investigación fueron los siguientes: a) identificar en un corpus de AI en inglés los procesos que codifican inferencias y valores de epistemicidad y evidencialidad; b) explorar la intensidad de estos componentes semánticos en dichos procesos, c) indagar sobre las funciones discursivas de estos procesos en la sección Discusión (en adelante, D) de los AI; d) contribuir –a partir de estos hallazgos– a la caracterización del género AI.

¹ El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación La presencia del autor en artículos de investigación (AI) en inglés y español a través de la modalidad epistémica: aspectos sincrónico y diacrónico el cual está avalado y subsidiado por la SeCyT y se desarrolla en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.

2. Marco Teórico

Si bien numerosos autores coinciden --en términos generales-- en la definición de las nociones de *epistemicidad* y *evidencialidad*, existen divergencias en cuanto a los alcances de estos campos semánticos. Haciéndonos eco de lo enunciado por autores provenientes de distintas corrientes teóricas como Halliday y Matthiessen (2004), Palmer (2001) y Nuyts (2001), podríamos decir que en la epistemicidad convergen la expresión del juicio del hablante sobre la probabilidad de una proposición y una escala de gradación de acuerdo al compromiso del hablante respecto de lo enunciado. Este componente semántico se manifiesta a través de una diversidad de formas lingüísticas. En inglés, por ejemplo, se expresa lingüísticamente de manera más frecuente a través de auxiliares modales, procesos mentales, cláusulas atributivas y adjuntos modales. Al clasificar las instancias lingüísticas que codifican la noción de epistemicidad, estudiosos del tema han observado que existen otras nociones como la *evidencialidad* que se entrelazan con la primera. Siguiendo a Nuyts (2001), definimos la evidencialidad como la indicación de la procedencia y la naturaleza (tipo y calidad) de la información.

Existen distintos posicionamientos teóricos respecto de la manera en que estos dos componentes semánticos se interrelacionan. En un artículo sobre la evidencialidad y conceptos relacionados con la misma, Dendale y Tasmowski (2001) presentan una sinopsis de las principales perspectivas sobre el posible entrelazamiento de estas nociones. De acuerdo a estos autores, predominan tres enfoques principales: el de la disyunción, el de la superposición y el de la inclusión. Con respecto al primer enfoque, algunos teóricos sostienen que la *epistemicidad* y la *evidencialidad* pueden ser deslindadas una de la otra claramente y definidas en forma estricta. Para este enfoque, en realidad no existe una relación entre los dos conceptos (Dendale y Tasmowski, 2001, p. 341-2). Sin embargo, existen dos perspectivas que se alejan de esta postura: una de ellas postula la confluencia o superposición de las nociones y la otra propone la idea de inclusión de un concepto dentro del otro.

Entre los autores que sostienen la segunda posición, podemos mencionar a van der Auwera y Plungian (citados en Dendale y Tasmowski, 2001, p. 342), para quienes existe una superposición parcial entre las nociones de evidencialidad y epistemicidad. El área de contacto entre ambas corresponde a la evidencialidad inferencial, la cual coincide con la necesidad epistémica. Entre los teóricos que representan la tercera postura se encuentran Palmer (2001) y Nuyts (2001). Para Palmer, la evidencialidad es abarcada por la noción de modalidad epistémica; este autor considera que la evidencialidad y la epistemicidad son dos tipos de "modalidad de la proposición" (Palmer, 2001, p. 8-9). Para Nuyts, la noción de evidencialidad es una precondition para la emisión de un juicio epistémico; en otras palabras, la evidencialidad está presente siempre que se hace alusión a un valor epistémico (Nuyts, 2005, p. 20).

Si bien coincidimos con el primer enfoque en que es posible deslindar estas dos nociones y definir las claramente a fin de poder hablar de ellas, esto es viable sólo a nivel de una abstracción teórica, ya que al analizar la semántica de las instancias léxicas, podemos observar que en alguna medida las dos nociones están presentes y se relacionan entre sí. Consideramos que en el uso de la lengua, al menos en el caso del inglés, componentes semánticos correspondientes a las dos nociones aparecen codificados en ciertos procesos. Nos inclinamos, en consecuencia, por seguir una de las otras dos posiciones y optamos por el enfoque propuesto por Nuyts (2005), el cual se basa en la lógica de que no es posible emitir un juicio sobre la probabilidad de una situación X sin contar previamente con cierta evidencia.

Antes de comenzar con el análisis de los procesos hallados en el corpus, creemos necesario detenernos por un momento en la noción de evidencialidad y en la caracterización de los procesos inferenciales. Dado que la evidencialidad² hace alusión a la fuente de información a la que el hablante accedió para emitir un enunciado, su estudio es relevante para el análisis de AI debido a que los investigadores utilizan diversas fuentes de información con propósitos tales como profundizar, completar, disentir o indicar acuerdo con

² En lenguas tipológicamente distantes de las lenguas de Europa occidental, como algunas lenguas de América, Asia, Australasia y África estudiadas por Willet (1988) y Palmer (2001), entre otros, esta noción se encuentra gramaticalizada en partículas que codifican la procedencia o tipo de evidencia a la cual se hace referencia. No es el caso de lenguas como el inglés o el español, idiomas en los que esta noción se manifiesta en elementos léxicos como verbos, sustantivos y adjetivos.

posiciones formuladas por dichas fuentes. Estos propósitos podrían guiar la elección de marcadores léxico-gramaticales, los cuales se presentan como indicios de diversos grados de alineación de los investigadores con la información presentada.

Con la finalidad de ubicar a los procesos inferenciales respecto de la noción de evidencialidad y explorar la relación de éstos con las nociones de epistemicidad y evidencialidad, partimos de la clasificación de evidencialidad que propone Nuyts (2005).³ Este autor clasifica los significados evidenciales en cuatro tipos teniendo en cuenta la naturaleza de la fuente de información y la manera en que dicha información es percibida por el hablante: evidencialidad experiencial (directamente percibida por los órganos sensoriales del hablante), evidencialidad inferencial (deducida indirectamente a partir de información --no obtenida por medio de los sentidos), evidencialidad razonada (producto de una deducción a partir de conocimientos generales) y evidencialidad citativa (originada en dichos de terceros) (Nuyts, 2005, p. 11). En este trabajo, consideramos a los procesos inferenciales --verbos que indican un procesamiento de la información por parte de un sujeto pensante-- como instancias que realizan el segundo y tercer tipo de evidencia, es decir, la evidencia inferencial y la razonada. Como pudimos observar en el corpus y como analizaremos más adelante, en los procesos inferenciales subyacen también grados de epistemicidad o calificación epistémica.

Desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico-Funcional, los procesos inferenciales son tipos de procesos relacionales porque a través de ellos se establecen relaciones de identificación y clasificación. Cabe señalar que relaciones de este tipo son características en el discurso científico. Halliday y Matthiessen (2004) indican que en las cláusulas relacionales se establecen relaciones entre dos entidades y explican que el peso experiencial se encuentra en las entidades relacionadas más que en el proceso que establece la relación. Para estos autores, procesos inferenciales como *show*, *indicate*, *suggest* y otros son instancias de metáforas ideacionales, puesto que construyen metafóricamente "relaciones de causa interna --causa en el sentido de 'x entonces digo/pienso y'" (Halliday y Matthiessen, 2004, p. 648; [nuestra traducción]). Es decir, existe un enunciador que tiene acceso a una evidencia y que basándose en ella realiza una inferencia. Sin embargo, el sujeto que interpreta la evidencia no se hace visible, sino que permanece oculto en el proceso. Podríamos decir que en el caso de este tipo de procesos relacionales metafóricos --en los procesos inferenciales-- el peso experiencial, además de recaer sobre las entidades relacionadas, recae a su vez sobre el proceso.

A fin de sintetizar los puntos que hemos abordado y enfocarnos en el análisis textual propiamente dicho, debemos decir que consideramos procesos inferenciales a aquellos verbos que codifican deducción a partir de alguna fuente de evidencia --manifiesta en mayor o menor grado-- en la expresión lingüística. Algunos ejemplos prototípicos de estos procesos --debido a su frecuencia-- hallados en nuestro corpus son los siguientes: *show*, *indicate*, *reveal*, *demonstrate*, *point*, *reflect*, *prove*, *suggest*, *appear* y *seem*. A través del uso de estos procesos, el hablante puede revelar o no cierto grado de adhesión con o convicción sobre la proposición enunciada. De acuerdo a Nuyts (2001, p. 27; 2005, p. 12), las categorías evidenciales generalmente sugieren o implican un cierto grado de probabilidad de que una situación X acontezca.

Los siguientes ejemplos extraídos de distintos Al del corpus estudiado, en los que se emplean los procesos inferenciales *indicate*, *show*, *demonstrate* y *suggest*, pretenden mostrar cómo el enunciador, que es el que tiene acceso a la evidencia, en este caso *polysemy values*, *simplified texts*, *these findings*, *our findings*, la interpreta y presenta su evaluación sobre la misma imprimiéndole más o menos fuerza a través del proceso elegido.

*In general, the polysemy values **indicated** that the authentic texts had a slightly higher inclination toward ambiguous words, whereas the simplified texts **showed** an inclination toward more abstract words.*

*These findings **demonstrate** that simplified texts may depend too heavily on certain constructions, such as noun phrases.*

³ Otros dos trabajos que orientaron este estudio y con cuyos autores mantuvimos intercambios a través de correos electrónicos son los de Vladimir Plungian (2001) y Richard J. Whitt (2011).

Methodologically, our findings suggest that we need to pay more attention to our own interpretive practices than we sometimes have.

De esta forma observamos, por ejemplo, cómo procesos como *show, indicate, demonstrate*, presentan a la evidencia con más intensidad, mientras que en el caso del verbo *suggest*, la fuerza con la que se presenta la evidencia se atenúa. También podemos percibir que a pesar de que todos estos procesos codifican inferencia, el sujeto que presenta su perspectiva con respecto a su conocimiento permanece oculto, es decir, no se hace visible lingüísticamente.

3. Metodología

El corpus para este trabajo está conformado por catorce AI en inglés, provenientes de revistas científicas especializadas en el área de la lingüística⁴. Los criterios de selección empleados fueron los siguientes: el registro de las revistas seleccionadas en índices internacionales, el acceso a las mismas en soporte digital, una fecha de publicación reciente (dentro de los últimos cinco años) y una estructura genérica de los AI que incluyera la discusión como una sección separada del resto del artículo.

En cuanto a la forma de abordar el estudio de los textos del corpus, primero trabajamos en forma individual, examinando la sección D de cada artículo e identificando en forma manual los verbos que indicaban algún grado de inferencia. Luego se procedió a trabajar en forma conjunta a fin de cotejar los resultados del trabajo individual y de unificar criterios cuando fuese necesario.

Posteriormente los procesos inferenciales fueron clasificados y ubicados en una escala gradual teniendo en cuenta tres componentes semánticos: la evidencia (o indicación de la naturaleza --tipo y calidad-- de la información que se transmite), la inferencia (o proceso deductivo) y la epistemicidad (o expresión del juicio del hablante sobre la certeza o probabilidad de que la proposición que se presenta sea verdadera o no). Para ubicar a los procesos en la escala gradual, intentamos determinar la intensidad con que en ellos se manifiestan los significados antes mencionados.

En el caso del primer grupo, compuesto por procesos como *show, indicate, demonstrate*, los verbos contienen un alto grado de evidencialidad, mientras que el nivel de inferencia es marcadamente débil y la epistemicidad pareciera ser inexistente.

Por otro lado, en el caso de los procesos del segundo grupo, como *suggest*, la evidencia es presentada con menor fuerza, y esto va acompañado por un incremento en el contenido inferencial, conjuntamente con la presencia de epistemicidad. Por último, procesos como *seem* y *appear*, que integran el tercer grupo y estarían ubicados en la base de la escala gradual, presentan la evidencia de forma muy desdibujada o presupuesta y un marcado nivel de inferencia y epistemicidad. El cuadro que incluimos a continuación intenta mostrar gráficamente la manera en que los tres componentes semánticos mencionados interactúan en tres grupos de procesos:

	Evidencia	Inferencia	Epistemicidad
Grupo 1: show/indicate	▾	▴	-
Grupo 2: suggest/lo	▴	▾	+

⁴ Los títulos de las revistas científicas en inglés de las cuales extrajimos los AI son los siguientes: *The Modern Language Journal* (cuatro AI: dos del año 2007, uno de 2008 y uno de 2009); *Journal of Sociolinguistics* (cuatro AI: uno de 2007, dos de 2008, uno de 2009); *Applied Linguistics* (cuatro AI: uno de 2007, dos de 2008, uno de 2009); *Language Learning* (dos AI de 2007).

ok as though			
Grupo 3: appear/seem			

Gráfico 1: Escala gradual en la que se presentan los componentes semánticos evidenciales, inferenciales y epistémicos.

La etapa final de nuestro análisis consistió en indagar acerca de la manera en que estos tres grupos de procesos inferenciales, que a su vez codifican cierto grado de evidencialidad y --en algunos casos-- de epistemicidad, se interrelacionan con el tipo la información presentada en la sección D y con la aparente posición del autor con respecto a dicha información.

4. Discusión

Al analizar la frecuencia de uso de los procesos inferenciales en el corpus en su totalidad, notamos que las preferencias parecen situarse en los polos de la escala gradual, es decir en los procesos pertenecientes al grupo 1, que suman el 48.8%, y al 3, que suman el 32.8%, siendo predominante el uso de procesos a través de los que la evidencia se presenta con más fuerza, y que contienen un mínimo grado de inferencia e inexistencia de epistemicidad (grupo 1).

No obstante, los procesos como *suggest* (grupo 2) por un lado, y *seem* y *appear* (grupo 3) por otro, se asemejan si tenemos en cuenta que en ambos grupos está presente el contenido de epistemicidad, y que la fuerza con la que se presenta la evidencia se suaviza cobrando más preponderancia el contenido inferencial. Si analizamos los hallazgos desde esta perspectiva, podemos decir que en términos generales los procesos que presentan la evidencia con más contundencia por un lado (*show*, *indicate*) y por el otro los que manifiestan más tentativamente la inferencia (*suggest*, *seem*, *appear*) son utilizados en forma relativamente equilibrada en la sección discusión de los AI.

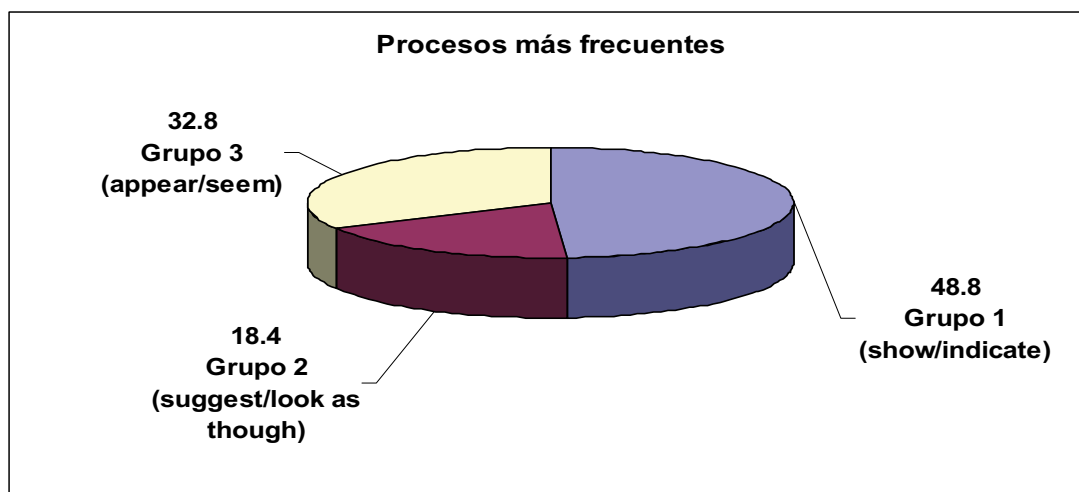


Gráfico 2: Procesos inferenciales más frecuentes

Luego de analizar la frecuencia de los procesos inferenciales en el corpus en su totalidad, examinamos cómo estos procesos son utilizados en la construcción de la argumentación que se presenta en la sección Discusión de los AI. Lo que hacen los autores en esta sección es no sólo analizar los resultados de su investigación, sino también los datos que formaron parte del estudio y que los condujeron a determinados hallazgos y conclusiones. Los datos que los autores analizan en el caso los AI de nuestro corpus, que versan sobre lingüística, están relacionados con los participantes de los estudios, variables lingüísticas, mecanismos textuales, e informantes, entre otros. Lo que intentamos determinar en este trabajo, entonces, es si existe

una tendencia de uso de los procesos inferenciales en relación con estos dos componentes discursivos en la sección *Discusión*, es decir, en relación con la dimensión *análisis de los datos* por un lado, y en relación con la dimensión *resultados*, por el otro.

Los siguientes ejemplos ilustran la diferencia entre estas dos dimensiones:

In addition, authentic texts...appear to use more connectives than simplified texts.

These LSA findings...indicate that simplified texts in beginning ESL readers provide greater redundancy and semantic overlap than do authentic texts.

Como se puede observar en el primer ejemplo, el proceso inferencial *appear* es empleado para hacer referencia a los datos analizados, en este caso particular para comparar la utilización de determinados elementos lingüísticos en textos auténticos y en textos simplificados. Por otra parte, en el segundo ejemplo el proceso inferencial *indicate* es empleado para hacer alusión a los resultados o hallazgos de la investigación.

En los gráficos que siguen se puede observar la distribución de procesos inferenciales en relación con los dos componentes que mencionamos anteriormente: la referencia a los resultados y a los datos analizados.

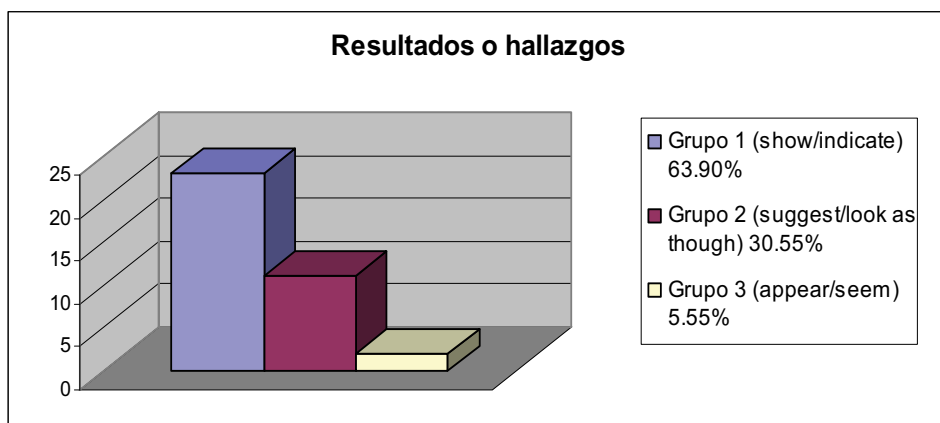


Gráfico 3: Proporción de procesos inferenciales en relación con los resultados o hallazgos

Cuando los autores se refieren a los resultados de sus trabajos parecen preferir el uso de procesos que codifican mayor fuerza evidencial, como *show*, *indicate*, *demonstrate*.

De todas formas, también utilizan, aunque en menor medida, fundamentalmente el verbo *suggest*.

Los procesos *seem* y *appear* prácticamente no son utilizados para hacer referencia a los hallazgos, y cuando lo son, van seguidos de procesos como *show/indicate*.

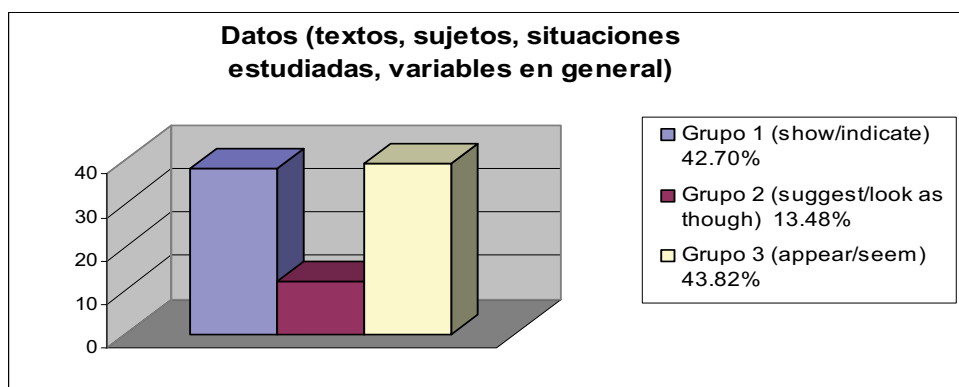


Gráfico 4: Proporción de procesos inferenciales en relación con las variables estudiadas

Cuando los autores se refieren a los datos analizados en sus estudios, que son los que van a conducir a determinados resultados, se polarizan aún más las elecciones de procesos inferenciales. Por una parte, podemos notar el uso de procesos inferenciales que confieren más fuerza a la evidencia. Y por otro lado también podemos ver la recurrencia en el uso de los verbos *seem* y *appear*, que, como dijimos, prácticamente no aparecen con referencia a los hallazgos, y que presentan más débilmente al componente evidencial, acarreado un más alto contenido epistémico e inferencial. Además, si tomamos conjuntamente a los dos grupos de procesos que codifican mayor grado de inferencia y epistemicidad (*suggest*, *seem* y *appear*), observamos que la frecuencia de uso supera a la de los procesos que confieren más fuerza a la evidencia.

Parecería, entonces, que al presentar los resultados de sus estudios, los autores tienden a hacerlo más categóricamente, mientras que cuando se refieren a las distintas variables de análisis que tienen en cuenta en la discusión parecieran ser menos asertivos, a través de la utilización de procesos con un mayor contenido inferencial y epistémico. De esta forma, son los datos analizados más que los resultados los que tienden a estar abiertos a la posibilidad de un diálogo, de discusión y tal vez de disenso por parte de la comunidad discursiva.

4. Conclusiones

A través de nuestro análisis, hemos tratado de demostrar la compleja trama de significados que interactúan en la sección D de un corpus de AI sobre lingüística y cómo estos significados son empleados por los autores a fin de describir el objeto de sus estudios y de exponer sus hallazgos. Creemos que es importante destacar que los aspectos observados son solamente tendencias, ya que nuestro análisis se ha llevado a cabo en un corpus reducido. Esto nos permitió estudiar en profundidad el empleo de las marcas lingüísticas foco de nuestra investigación y su funcionamiento a nivel discursivo, exploración que hubiera estado limitada si el estudio se hubiera llevado a cabo en un corpus más amplio.

A partir de nuestras observaciones y hallazgos hemos intentado dar cuenta de rasgos identificados en la trama discursiva de la sección D de AI redactados en inglés. Esta primera exploración nos ha permitido esbozar una caracterización de lo que acontece con los procesos que codifican inferencias en una lengua. Nos queda como meta completar la exploración de lo que sucede en la sección D de AI redactados en español a fin de apreciar si estas tendencias trascienden las lenguas --porque son tal vez la consecuencia o el producto de lo que impone el género AI o la sección discusión del mismo-- o si se trata --por el contrario-- de tendencias que se derivan del sistema lingüístico en sí, a partir de las opciones y recursos que cada lengua ofrece a sus hablantes, de cuestiones idiosincrásicas o culturales, o de otro tipo de variables.

Referencias

Dendale, P. y Tasmowski, L. 2001. "Introduction: Evidentiality and related notions." *Journal of Pragmatics*, 33, pp. 339-348.

- Halliday, M.A.K., y Matthiessen, C.M.I.M. 2004. *An introduction to functional grammar* (3ra ed.). London: Arnold.
- Nuyts, J. 2001. *Epistemic modality, language and conceptualization*. Amsterdam: Benjamins.
- Nuyts, J. 2005. "The modal confusion: On terminology and the concepts behind it." En A. Klinge, A. y Müller, H.H. (Eds.). *Modality: Studies in form and function*. (pp. 5-38). London: Equinox.
- Palmer, F.R. 2001. *Mood and Modality*. (2da ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Plungian, V. 2001. "The place of evidentiality within the universal grammatical space." *The Journal of Pragmatics*, 33/3, pp. 349-357.
- Whitt, R.J. 2011. "(Inter)subjectivity and evidential perception verbs in English and German." *Journal of Pragmatics*, 43, pp. 347-360.
- Willet, T. 1988. "A cross linguistic survey of grammaticalization of evidentiality." *Studies in Language* 12 (1), 51-97.

UM ESTUDO COMPARATIVO DOS PROCESSOS VERBAIS DE ARTIGOS CIENTÍFICOS DE TRES ÁREAS: LINGUISTICA, ADMINISTRAÇÃO E SECRETARIADO EXECUTIVO.

Keyla Christina Almeida Portela –
Pontificia Universidade Católica- Sao Paulo- Brasil

Leila Barbara
Pontificia Universidade Católica- Sao Paulo- Brasil

Resumo:

O trabalho partirá da metafunção ideacional da LSF (Halliday, 1985, 1994, 2004) para comparar a seleção e distribuição dos processos verbais em artigos das áreas de linguística, administração e secretariado executivo, buscando comparar as semelhanças e diferenças nas três áreas do conhecimento. A metodologia utilizada será subsidiada pelo programa de linguística de Corpus Wordsmith 5.0 (Scott, 2008), mais especificamente as ferramentas wordlist e concordance, com o objetivo de observar, além da frequência dos processos verbais utilizados e a ocorrência de hipotaxe do corpus. Este trabalho pretende ser mais uma contribuição para o estudo do uso escrito do português acadêmico do Brasil dentro do projeto SAL (Systemics across Language).

1. Introdução

Este artigo propõe-se observar a frequência dos processos verbais e a ocorrência da hipotaxe utilizado nos artigos científicos de três áreas do conhecimento: administração, linguística e secretariado.

Este estudo pretende trazer contribuições para o estudo do uso escrito da língua portuguesa acadêmica do Brasil dentro do projeto Sal (Systemic Across Language), além de estreitar as relações entre os cientistas na compreensão de como ocorrem as escritas nas três áreas do conhecimento.

O trabalho baseia-se na metafunção ideacional, tendo como suporte teórico a linguística sistêmico-funcional (LSF) de Halliday (1994, 2004).

A escolha do estudo se fez sobre os processos verbais levando em consideração que esse processo é muito freqüente no contexto dos artigos científicos, além de ter uma função obrigatória ao mencionar trabalhos de autores e antecessores já conhecidos nas áreas. (BARBARA E MACEDO, 2011) Também foi observado o uso de hipotaxe, relação entre elementos de estatuto diferente em que um elemento modifica o outro, nos artigos científicos para verificar como um escritor sinaliza a presença de diferentes vozes em um texto.

Para análise do corpus, utilizou um instrumento da Linguística de corpus, a ferramenta computacional Wordsmith Tools 5.0 (Scott, 2008). Esse instrumento permite uma análise rápida e confiável de uma grande quantidade de textos.

A partir do software, foi possível gerar uma lista de palavras (wordlist), no qual se elencou 34 processos verbais mais recorrentes e, a partir das concordâncias (concordance) foi possível analisar a ocorrência do uso de hipotaxe nos corpora, conforme descrito e discutido na análise de dados.

2. Referencial teórico

A linguística sistêmico-funcional (doravante LSF) teve seu início com Michael Halliday que propôs uma teoria que a linguagem tem a função de produzir significados ou sentidos no mundo e existe para atender as necessidades humanas, além disso, sustenta a concepção de linguagem como um recurso para construir e interpretar significados em contextos sociais. Uma das premissas básicas dessa teoria é que o uso da língua é motivado pelas relações sociais e que as escolhas léxico-gramaticais realizadas pelos falantes não são aleatórias e estão condicionadas pelo contexto.

De acordo com Halliday (1994) a teoria é funcional por causa do arcabouço conceitual, baseado em função mais do que forma. A gramática funcional é essencialmente natural, no sentido de que tudo pode ser explicado mediante a linguagem.

A GSF busca identificar as estruturas de linguagem específica que contribuem para o significado de um texto. Para Halliday (1994), todo e qualquer uso que fazemos do sistema lingüístico é funcional relativamente às nossas necessidades de convivência em sociedade.

A GSF se apresenta como um sistema de significados a que se associam três metafunções interpessoal, textual e ideacional.

A metafunção interpessoal, mediante o sistema de Modo, mostra a interação e os papéis assumidos pelos. A metafunção textual está ligada ao fluxo de informações e estuda a mensagem e se realiza pela estrutura temática. O sistema temático dá à oração o seu caráter como mensagem. (HALLIDAY, 1994:37) A metafunção ideacional expressa o que está acontecendo no mundo externo (eventos) ou interno (pensamentos e sentimentos). Estuda a oração como representação, ou seja, estuda seu aspecto como um meio de representar padrões de experiência, e reflete como o usuário fala sobre as ações, as situações, crenças e circunstâncias.

Este trabalho focaliza apenas a metafunção ideacional do sistema de transitividade que dá conta da construção da experiência em termos de configuração de processos, participantes e circunstâncias (cuja função é a de acrescentar informações às ações representadas pelos processos). Halliday (1994) divide os processos em seis tipos: três principais (material, mental, relacional) e três intermediários (comportamental, verbal, existencial). Cada processo possui sua especificidade: 1) processos materiais: relacionados a ações físicas, concretas; 2) processos mentais: relacionam-se a reações mentais; 3) processos relacionais: referem-se à ordem do “ser”; 4) processos comportamentais: estão ligados a comportamento fisiológico e psicológicos; 5) processos verbais: relacionados ao “dizer” e comunicar e 6) processos existencial: refere-se ao que existe ou acontece.

O foco deste trabalho será apenas a metafunção ideacional, principalmente o processo verbal, tendo em vista que o objetivo do estudo é comparar a frequência processos verbais e a ocorrência da hipotaxe nos artigos científicos nas três áreas do conhecimento.

Barbara e Macedo (2011, p. 221) comentam que nas orações verbais há quatro participantes: Dizente – quem emite a mensagem, nem sempre humano; Receptor – a quem a mensagem é dirigida, tipicamente humano, no entanto, pode ser coletivo ou instituição; Alvo – a que/quem se destina e a Verbiagem – o que é dito, representando uma classe de coisas ditas.

Martin, Matthiessen e Painter (1997) dizem que esse processo não apenas inclui os diferentes modos de dizer (perguntar, dizer, afirmar), mas também processos semióticos que não expressam necessariamente processos do dizer (mostrar, indicar), por exemplo: “O papel do professor no combate as drogas, mostra o ensino do Brasil nos dias de hoje”. O processo *mostrar* funciona, na oração em destaque, como uma forma de expressar o conteúdo do dizer.

Halliday e Matthiessen (2004), também falam que os processos verbais desempenham papel importante no discurso porque servem para criar passagens dialógicas em narrativas escritas e situações de diálogos em narrativas orais.

Na Gramática Sistêmico-funcional, há um processo do qual um Escritor sinaliza a presença de diferentes vozes em seu texto constituindo uma meta-representação linguística e denomina-se “projeção”. Uma “projeção” estabelece “uma relação lógico semântica na qual uma oração passa a funcionar não como uma representação direta da experiência (não linguística), mas como uma representação de uma representação (linguística)” (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004: 441). Projeções são, portanto, um instrumento teórico estratégico para a presente investigação. Através delas é possível observar como diferentes vozes (representações linguísticas) são representadas, também verbalmente, em outro contexto discursivo (a representação linguística de uma representação também linguística).

Halliday e Matthiessen (2004) identificam duas dimensões de interpretação das relações entre orações. Na primeira dimensão, situa-se o sistema de interdependência oracional através do qual é possível observar o

status dos elementos constituintes de um dado complexo, ou seja, se orações guardam uma relação de dependência entre si (hipotaxe) ou de independência (parataxe).

Na parataxe, os elementos constituintes do complexo têm status análogo, um elemento ocupa posição inicial e o outro se posiciona em seguida. Já que são independentes, a ordem em que se apresentam não altera seu significado. Ressalte-se, no entanto, que a “independência” entre os elementos é entendida como uma “relação”, uma relação paratática. Na hipotaxe, estabelece-se uma relação de dependência entre um elemento dominante que modifica outro dependente.

3. Metodologia

O corpus desta pesquisa é de 180 artigos científicos de três áreas do conhecimento, dividido em: 79 de administração, 55 de linguística e 46 de secretariado executivo. Os artigos de administração e linguística foram retirados da revista eletrônica Scielo.Br e os de secretariado de uma revista *online* específica na área de secretariado.

Para a organização e tratamento dos dados, com o objetivo de observar a frequência das diversas formas dos processos verbais e a ocorrência da hipotaxe nos corpora optou-se por utilizar um instrumento computacional da Linguística de Corpus, *Wordsmith Tools* 5.0 (Scott, 2008), mais especificamente os recursos do *wordlist* e *concordancer*. O instrumento de análise oferecido pela ferramenta *wordlist* identifica a frequência de ocorrência de palavras do corpus, em valores absolutos e relativos do tamanho do corpus, oferecendo também a possibilidade de comparação entre duas ou mais listas de palavras diferentes (listas de consistência). As listas de palavras criadas também fornecem informações importantes para a caracterização do corpus, como o número total de palavras (*tokens*) e o número de palavras diferentes (*types*).

Com a ferramenta *concordancer* foi possível analisar o uso da palavra em seu contexto; em uma análise das colocações (palavras próximas à palavra analisada) e também observar as estruturas gramaticais nas quais as palavras são utilizadas e identificar padrões gramaticais.

A partir da lista de palavras gerada pelo *Wordsmith Tools*, foram elencados quais verbos mais recorrentes nas três áreas e, a partir das concordâncias, foram levantados os padrões de realização de orações verbais nos artigos.

Como primeiro passo para a análise do corpus coletado, foi realizado um levantamento de dados quantitativos extraíndo os dados gerais do corpus conforme Tabela 1.

TABELA 1 – TAMANHO DO CORPUS (RETIRADO DA FERRAMENTA *WORDLIST* DO PROGRAMA *WORDSMITH TOOLS* V.5 – 2008)

Estatísticas	LINGUISTICA	SECRETARIADO	ADMINISTRAÇÃO
Total de palavras	363,443	196,722	544,292
Palavras diferentes	23,133	14,152	23,999
Orações	12,365	6,963	18,230
Total de textos	55	46	79

A tabela 1 apresenta o total de palavras dos corpora e por área.

Quanto ao total de palavras diferentes os corpora de linguística e secretariado possuem equivalências enquanto nos outros quesitos o maior corpus é de administração seguido de linguística e de secretariado.

Em seguida, foi utilizada a ferramenta *wordlist* para listar os processos verbais mais recorrentes nos três corpora.

4. Análise dos dados

Após a utilização da ferramenta do *wordlist* foi selecionado 34 processos verbais mais frequentes nos três corpora.

Nas tabelas 2,3 e 4 estão listados os verbos em ordem que ocorreram e a porcentagem equivalente a quantidade de ocorrência. Vale salientar que os verbos nas tabelas estão no infinito, mas na compilação de frequência foram consideradas todas as formas verbais que ocorreram.

TABELA 2

	LINGUISTICA		
	VERBO	FREQ	%
1	DIZER	441	12,6
2	DETERMINAR	346	9,9
3	ESTABELEECER	286	8,2
4	MOSTRAR	222	6,3
5	FALAR	188	5,4
6	PROPOR	165	4,7
7	AFIRMAR	163	4,7
8	DEFINIR	159	4,5
9	APONTAR	144	4,1
10	SUGERIR	125	3,6
11	DISCUTIR	120	3,4
12	DEMONSTRAR	105	3
13	DESTACAR	101	2,9
14	DESCREVER	100	2,9
15	MENCIONAR	88	2,5
16	DEFENDER	76	2,2
17	RETOMAR	73	2,1
18	PERGUNTAR	72	2,1
19	POSTULAR	55	1,6
20	RESSALTAR	51	1,5
21	ADMITIR	47	1,3
22	RESPONDER	46	1,3
23	RELATAR	41	1,2
24	PARTICIPAR	38	1,1
25	ENFATIZAR	37	1,1
26	NEGAR	36	1
27	QUESTIONAR	34	1

28	INFORMAR	28	0,8
29	DEMANDAR	26	0,7
30	PEDIR	23	0,7
31	SOLICITAR	23	0,7
32	CONCORDAR	18	0,5
33	ANUNCIAR	17	0,5
34	TESTEMUNHAR	9	0,3

TABELA 3

	SECRETARIADO		
	VERBO	FREQ	%
1	DIZER	181	11,4
2	DETERMINAR	119	7,5
3	DEFINIR	108	6,8
4	DESTACAR	105	6,6
5	FALAR	102	6,4
6	ESTABELEECER	93	5,9
7	MOSTRAR	87	5,5
8	DEMONSTRAR	75	4,7
9	RESSALTAR	63	4
10	RESPONDER	60	3,8
11	PARTICIPAR	59	3,7
12	AFIRMAR	58	3,7
13	DEMANDAR	51	3,2
14	RELATAR	38	2,4
15	SOLICITAR	32	2
16	SUGERIR	31	2
17	QUESTIONAR	30	1,9
18	APONTAR	29	1,8
19	INFORMAR	29	1,8
20	MENCIONAR	28	1,8
21	DESCREVER	27	1,7
22	DISCUTIR	27	1,7

23	PERGUNTAR	23	1,5
24	ADMITIR	18	1,1
25	DEFENDER	18	1,1
26	RETOMAR	17	1,1
27	CONCORDAR	16	1
28	PEDIR	16	1
29	ENFATIZAR	15	0,9
30	PROPOR	12	0,8
31	NEGAR	7	0,4
32	POSTULAR	5	0,3
33	ANUNCIAR	3	0,2
34	TESTEMUNHAR	3	0,2

TABELA 4

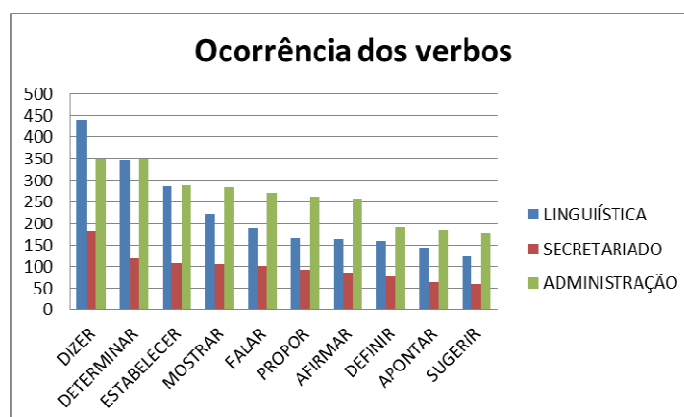
	ADMINISTRAÇÃO		
	VERBO	FREQ	%
1	ESTABELEECER	349	8,1
2	MOSTRAR	349	8,1
3	APONTAR	288	6,7
4	DEFINIR	283	6,6
5	AFIRMAR	270	6,3
6	DETERMINAR	262	6,1
7	DESTACAR	259	6
8	DEMONSTRAR	190	4,4
9	DIZER	183	4,2
10	DEMANDAR	178	4,1
11	RESSALTAR	164	3,8
12	DISCUTIR	155	3,6
13	DESCREVER	151	3,5
14	PARTICIPAR	151	3,5
15	SUGERIR	144	3,3
16	FALAR	140	3,2
17	RESPONDER	103	2,4

18	MENCIONAR	98	2,3
19	PROPOR	82	1,9
20	ENFATIZAR	66	1,5
21	PERGUNTAR	66	1,5
22	QUESTIONAR	59	1,4
23	DEFENDER	56	1,3
24	RELATAR	55	1,3
25	INFORMAR	38	0,9
26	RETOMAR	38	0,9
27	PEDIR	30	0,7
28	CONCORDAR	24	0,6
28	ADMITIR	23	0,5
30	SOLICITAR	23	0,5
31	NEGAR	18	0,4
32	POSTULAR	17	0,4
33	ANUNCIAR	6	0,1
34	TESTEMUNHAR	1	0

Comparando as tabelas 2, 3 e 4, conseguimos observar que dos 34 processos selecionados, o verbo *dizer* seguido de *determinar*, foram os mais frequentes nos corpora de Linguística (9 e 6 no de administração) e no de Secretariado. Ainda foi possível observar que o verbo *falar* ocorreu na mesma posição no corpus de linguísticas e secretariado, igual aos verbos *dizer* e *determinar*. Os verbos *demonstrar*, *negar* e *postular* ocorreu na mesma posição (2, 31 e 32) no corpus de secretariado e administração enquanto em linguística ocorreram nas posições 12, 26 e 19. Os verbos *anunciar* e *testemunhar* tiveram a menor ocorrência nos três corpora e nas mesmas posições (33 e 34).

O gráfico 1 mostra a frequência dos 10 primeiros verbos nos corpora.

GRÁFICO 1 – verbos mais recorrentes



Nota-se que a de verbos foi maior administração.

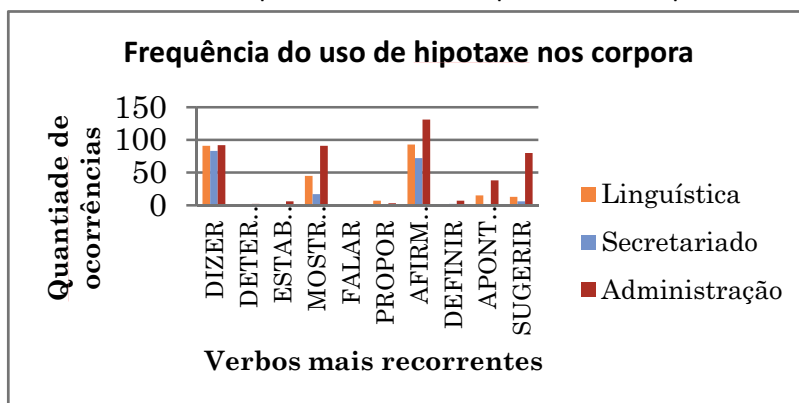
quantidade de ocorrência nos corpus de linguística e

Para verificar a ocorrência de hipotaxe nos corpora, foi utilizada a ferramenta *concordancer*, que analisa o uso da palavra em seu contexto; faz análise das colocações (palavras próximas à palavra analisada) e observa as estruturas gramaticais nas quais as palavras são utilizadas.

A hipotaxe é uma relação entre elementos de estatuto diferente, em que um elemento modifica o outro, sendo o modificador dependente do modificado, havendo uma relação entre um dependente e seu dominante. É a relação entre um elemento dependente e seu dominante (o elemento do qual aquele depende). (Halliday e Matthiessen, 2004, p. 374-375).

No gráfico 2, observamos a frequência da hipotaxe a partir dos 10 primeiros verbos mais recorrentes nos corpora.

Gráfico 2 – Frequência do uso de hipotaxe nos corpora



Ao observarmos o uso da frequência de hipotaxe, foi possível perceber que o corpus de administração houve uma maior ocorrência e o corpus de secretariado teve uma ocorrência muito baixa, isto é, não houve elementos que modifica o outro.

Segue abaixo alguns exemplos do uso da hipotaxe que foram retirados dos corpora estudados.

1. Isto **determina que** o mecanismo contrastivo, sempre funcionando num segundo plano, irá arcar com uma parcela expressiva de responsabilidade... (Linguística – L1083.txt)
2. Já Chaves (2001) **diz que** a contribuição da emoção, considerando o relacionamento interpessoal... (secretariado – se10aj.txt)
3. Morin (2005:51) **fala que** transdisciplinar significa hoje indisciplinar. (Administração – adm1028.txt)

Nos exemplos 2 e 3 é possível notar que os autores dos artigos se utilizam explicitamente das vozes de diferentes Autores para escreverem seu discurso.

5. Considerações finais

A proposta deste artigo foi verificar a frequência dos processos verbais em artigos científicos de três áreas do conhecimento: linguística, secretariado e administração, com o intuito de apresentar algumas diferenças e semelhanças em suas ocorrências. Além disso, também verificou a ocorrência da hipotaxe nos três corpora visando observar em qual corpus ela teve a maior frequência de uso.

Em síntese, a análise dos corpora revela uma maior semelhança nas ocorrências de verbos no corpus de linguística e secretariado. Algo muito interessante levando em consideração que a área de secretariado é nova dentro da academia e ela não ser praticamente uma ciência, mas sim, ter sua aplicação dentro de outras ciências.

Com relação ao uso de hipotaxe, foi possível observar que houve uma maior ocorrência no corpus de administração, isto mostra que os autores/escritores destes artigos se utilizam de relações de dependência entre as orações e pela predominância formal de uma sobre a outra para textualizar as vozes de diferentes autores em seus textos.

Referências

Halliday, M.A.K. 1985. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K., 2004 *An Introduction to Functional Grammar*. Revised by Christian M.I.M Matthiessen. London: Arnold, Third edition.

Barbara,L., Macedo, C M M. 2011 “Processos Verbais em artigos acadêmicos: padrões de realização da mensagem”. IN: *Textos e linguagem acadêmica: explorações sistêmico funcionais em espanhol e português*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.

Lima-Lopes, R.E. 2001. “Estudos de transitividade em língua portuguesa: o perfil do gênero cartas de venda.” Dissertação de Mestrado. LAEL – PUCSP.

Martin, J. R.; Matthiessen, C. M. I. M.; Painter, C. 1997 *Working with Functional Grammar*. London: Arnold.

Scott, M. R. 2008. *WordSmith tools*. Oxford University Press.

DOMINANCE IN CASUAL CONVERSATION: A PHONOLOGICAL AND DISCURSIVE ANALYSIS.

Miriam Patricia Germani - Universidad Nacional de La Pampa, Argentina
miriamgermani@yahoo.com.ar

Lucía Inés Rivas - Universidad Nacional de La Pampa, Argentina
luciairivas@gmail.com

Mauro Andrés Cocco - Universidad Nacional de La Pampa, Argentina
mauroacocco@gmail.com

Abstract

Every verbal interaction presupposes relations of power, which are manifested in dominant behaviours through choices in the wordings and in the phonological realizations available to the participants. In casual conversations, dominance is not previously allocated and the interlocutors compete to control the flow of discourse. Interactants assume dominant roles at certain times and submissive ones at others. The issue of power and dominance has been explored from different theoretical approaches, such as Conversation Analysis, Systemic Functional Linguistics, Critical Discourse Analysis, Critical Linguistics, Discourse Intonation, among others. These theories approach the topic from different angles, which at moments complement one another and at others appear contradictory. To our knowledge, the incidence of prosody in the assertion of dominance has received the least attention. Aware of the complexity of this matter, we attempt to explore it by considering the phonological approaches proposed by Brazil et al. (1980), Brazil (1997), Tench (1996), and Halliday and Greaves (2008), and confront these with the frameworks of Discourse and Conversation Analysis. We agree with Halliday and Greaves (2008) when they state that prosodic choices are an integral part of the semogenic potential of language, and not a feature added at the periphery to contribute minor meaning refinements. We observed the power game realized in the wordings as well as in the prosody in a casual conversation taken from a film (*The Holiday*, 2006). We analyzed the prosodic features used by the participants and we validated our perceptions by means of the computer based software for speech analysis Praat. From this analysis we can conclude that phonological choices play as important a role as lexicogrammatical ones in the assertion of dominance in an interaction.

1. Introduction

Every verbal interaction presupposes relations of power, which are manifested in dominant behaviours through choices in the wordings and in the phonological realizations available to the participants. As Kress (1985 in Eggins & Slade 1997:60) puts it

Because of the constant unity of language and other social matters, language is entwined in social power in a number of ways: it indexes power, expresses power, and language is involved wherever there is contention over and challenge to power. Power does not derive from language, but language may be used to challenge power, to subvert it, and to alter distributions of power in the short or in the longer term.

Powerful participants are those who have the potential to influence other people's actions, decisions and thoughts (Linell et al. 1988, Fairclough, 1992). The difference between powerful and non-powerful participants can be explained in terms of differences in the rights and the obligations they have within social practices. Very often, power is tied to the position social actors take during an interaction, thus for example in institutional interactions such as doctor-patient, or teacher-student, the representative of the institution is the one expected to assume a powerful stance, given their role. At the moment of interacting, powerful participants have more options available in terms of linguistic behaviour than the non-powerful ones. They can choose whether or not to show their position and make their power explicit by means of linguistically dominant behaviours.

Given the complexity of the notion of power, which entails underlying socio-cultural conventions and structures which regulate social relations, it is not possible to draw a one-to-one correspondence between this concept and linguistically dominant behaviour. In fact, powerful participants very often do not need to resort to dominant behaviour to secure their position, and frequently it is those with relatively little power the ones who finally select dominant options to make themselves heard.

2. Social roles

Halliday and Mathiessen claim that in any verbal interaction a “speaker adopts for himself a particular speech role, and in so doing assigns to the listener a complementary role which he wishes him to adopt in his turn” (2004:106). The authors recognize two fundamental types of speech role related to a commodity to be exchanged. These roles consist in giving or demanding goods-&-services or information (107). At the level of the clause, role relations are enacted through patterns of mood, with the associated systems of polarity and modality, systems which realise the interpersonal function of language (Egins & Slade, 1997).

Egins and Slade also define the roles interactants take in a casual conversation according to the kind of clause they word their messages in. Thus, speakers encoding their messages in declaratives take on an active initiatory role, putting forward materials for discussion. The use of full wh-interrogatives may also have an initiatory role, and speakers who resort to them repeatedly may appear to take the role of an interrogator (1997:85, 87).

Following Linell et al (1988) we understand that dominance in dialogue can be analysed according to different perspectives. To be dominant is to control the matters at risk in a negotiation, to have at one’s disposal more of the goods and services or information available in the interaction. Linell et al propose to distinguish three dimensions of dominance: quantitative dominance, topical dominance and interactional dominance (1988: 415). According to this classification, someone displaying quantitative dominance enjoys more and longer turns in the interaction; somebody exercising topical dominance introduces a greater number of topics and contributes to them incorporating content elements; and the participant controlling the interaction is someone who directs and influences the interactional behaviour of others in the conversation, and avoids being controlled.

Dominant behaviours can be more easily perceived when observing conversations with a clear pragmatic goal, in which roles are defined a priori by the context of interaction and by the position the interlocutors occupy. In these institutional exchanges, the relationship between the participants is asymmetrical, in terms of the imbalance in the participatory rights and distribution of interactional features concerned with questioning, topic control, amount of talk, etc (Itakura, 2001). In contrast, in casual conversation, the absence of pre assigned institutional roles suggests symmetry in the relationship with “an assumption that participatory rights and interactional features will be equally distributed among the participants.” (2001: 1860)

Egins & Slade define casual conversation as “talk which is NOT motivated by any clear pragmatic purpose” (1997:19), but by interpersonal goals, “people chat [...] to clarify and extend the interpersonal ties that have brought them together” (67). Since dominance is not previously allocated, the interlocutors compete to control the flow of discourse. Interactants assume dominant roles at certain times and submissive ones at others, which leads to a frequent imbalance in interactional rights. This makes the expected symmetry to be less common than usually described. The participants’ roles and identities are built and negotiated as the conversation proceeds and thus dominant patterns tend to be more elusive and more difficult to grasp and explain, than in institutional talk.

Itakura (2001) refers to dominant patterns accounted for in previous research on conversational dominance and points out its multi-dimensional nature and its complexity. She then mentions three interrelated macro dimensions, named as *sequential*, *participatory* and *quantitative* dominance. In these she encompasses – respectively – the control of the direction of the conversation in terms of topic and the distribution of

initiatory and responsive roles, the manipulation of turn-taking rules – interruptions and overlaps –, and finally the amount of talk, measured in terms of number of words uttered.

Two phonological approaches also refer to the incidence of prosody in determining social speech roles. From a systemic perspective, Tench (1986) relates speaker-dominance to the use of falls, and speaker-deference to the use of rises, first indicating that “the fall suggests certainty, ‘knowing’; and the rise uncertainty, ‘querying’” (18). In an intonation unit which contains major information, the use of a fall “denotes ‘speaker-dominance’: the speaker knows and tells, orders, demands, etc. [...] a rising tone in an equivalent unit denotes ‘speaker-deference’: the speaker does not know and so asks, does not have authority and so requests, coaxes, etc.” (18). The fall represents the speaker being pretty sure and the rise the speaker being unsure (88). Later, he maintains that “the tone system simply indicates the speaker’s status *vis-à-vis* the hearer: either as dominant or deferent.” After dividing communicative functions into three groups –relating to information, reality and belief; to authority in respect of influencing people’s action; and to social interaction – he considers how tones indicate dominance and deference (92).

Within the first group of functions, the fall is said to represent a dominant speaker on account of their knowledge, and the rise a deferent one, due to their not-knowing and asking. With respect to the second group mentioned, “a fall indicates dominance in the realm of suasion” on account of the speaker’s authority and decision-taking. The rise is said to show deference to the other person’s authority and decision. In that respect, a command with a fall is differentiated from a plea, which would typically take a rise. The relations expressed in the communicative functions grouped lastly are explained not in terms of dominant-deferent, but in terms of whose feelings are being appealed to. Thus the fall signals a speaker expressing their own feelings and the rise a speaker conscious of their interlocutor’s feelings.

From a discourse perspective, Brazil et al. (1980) and Brazil (1997) also give account of the social roles speakers express through their intonation in a conversation. They relate the notion of dominance to a speaker adopting a ‘superior’ role, which grants him/her “greater freedom in making linguistic choices” (1980:54). The dominant speaker is the person “who is determining what happens next” (...), that is, the one who controls the flow of the interaction. This is the participant who can decide who speaks when, and set limits to what is spoken about. The authors associate dominance with three different phonological behaviours which function independently. These are related to choices in the systems of tone, key and termination.

According to Brazil et al., the choice of tone can show which participant in an interaction “is in control of the development of the discourse at any one time”. The authors posit that the + options of tone, i.e. the simple rise (r+) and the rise-fall (p+), have an increment of communicative value described as dominance, in opposition to the fall-rise (r) and fall (p), which are referred to as non-dominant. A speaker choosing the first set of tones claims dominance and this contributes to the turn-taking mechanism by facilitating a “smooth exchange of control of the discourse”(1997:86). With the choice of a dominant tone the speaker indicates that he/she intends to keep the floor or to transfer it to the listener; the dominant speaker expects that “his/her status as controller of the discourse will be recognised for the time being” (1997:88). A speaker using a simple rise is taking on an active role in the interaction and may be acting as a reminder of certain facts to his/her listener. With the use of a rise-fall (p+), the speaker gives his/her utterance an exclamatory effect, as he/she implies the message is an incorporation to his/her own store of knowledge and expresses his/her intention of controlling the discourse as “he/she expects no feedback of either an adjudicating or a concurring kind” (1997:97)

If we compare the two phonological approaches described with respect to dominant behaviour in interactions, we can see an important contradiction. While observing the same phenomena, Tench assigns the fall a dominant role and the rise a deferent one, while Brazil et al. do the opposite. We can only understand this inconsistency if we refer back to the complex and multi-dimensional nature of dominance already discussed and if we consider the grounds the authors base their description of dominance on. Tench refers to dominant speakers as ‘knowledgeable’ while Brazil et al. as ‘controllers of the discourse’. Tench

orients his explanation towards topical dominance, and Brazil et al. in the direction of interactional dominance.

There are also differences in the phonological features Tench and Brazil et al. consider. Brazil includes in his description of dominant/non-dominant behaviour the pitch movements fall-rise and rise-fall. Though Tench also mentions the fall-rise, he does not refer to it as being dominant-deferent. Brazil takes into account the meanings conveyed by pitch level on the onset and on the tonic, and relates them to dominant/non-dominant behaviours independent of tone choices. Tench does not consider this feature.

For Brazil, speakers can also assert their dominance through choices in the Key system (the pitch level on the onset) and in the Termination system (the pitch level realized on the tonic syllable). In the first system mentioned, a break in pitch concord, i.e. the matching of pitch levels between initial key choices and the previous final high or mid termination, signals a dominant speaker. This occurs “at moments when there is a discrepancy between the ways the two parties assess the context of interaction” (1997:54). Finally, the speaker who uses a low termination is also asserting dominance, since this choice is related to the organization of the conversation. It may indicate that the speaker is closing a topic or that he/she gives the next speaker freedom of choice to begin his/her turn, as the low termination places no constraints as regards key choices.

3. Analysis

This paper is framed within the research project “Studies in Phonology: in search of an integrating approach”, which is being carried out at the Foreign Languages Department, National University of La Pampa, Argentina. The project aims at exploring the phonological component as an integral part of language. We study suprasegmental and paralinguistic features as seen by different theoretical approaches in order to observe the relationship between intonation and meaning. As EFL teacher trainers in charge of phonology classes, and given the intangible and elusive nature of spoken language, we aim at finding tools to help our students use and understand oral language and the meaning-making resources at play in interaction. For that purpose, we use as a corpus conversations taken from film scenes and from EFL textbooks for advanced learners –materials which are frequently used in the phonology classrooms for imitation and analysis. Even though these materials are not fully authentic, they resemble real-life situations; and the actors performing imitate –and sometimes exaggerate– features of spontaneous speech. This fact makes these resources suitable for teaching the oral language to students in an EFL environment.

For this paper, we observed the power game between interactants in a casual conversation taken from the film *The Holiday* (Columbia Pictures, Universal Pictures International, 2006). We analyzed the linguistic choices used by the participants and we validated our perceptions of the prosodic features by means of the computer based software for speech analysis Praat¹.

This conversation takes place in a bar where Amanda and Graham meet to have lunch and get to know one another better. This couple have already met twice before and started a love-affair, but they have overtly avoided talking about personal matters. Now, they have decided it was time to address those topics. We can perceive that both participants in this conversation claim a dominant role at the beginning of the conversation.

The conversation starts with a sequence of exchanges of the type ‘question-answer’ in which Amanda produces the first pair-parts exercising sequential dominance while introducing the topic to be dealt with. In the first exchange, she does so by means of a declarative clause, putting the matter forward for discussion and adopting a dominant stance with a fall, in terms of Tench, projecting herself as knowledgeable. The choice of high pitch level on the tonic at the end of her turn projects expectations of a high beginning, an adjudication of what was uttered. Graham confirms her expectations through his wording, but breaks pitch concord by his mid-level onset, which projects him as a dominant participant. His answer is minimal, also disregarding Amanda’s intentions of having her topic developed further.

¹ See the appendix for a transcript with marked intonation choices.

In the second exchange, Amanda changes the phonological resource, choosing low pitch on the tonic on an interrogative, which projects expectations of a lengthy contribution on the part of her interlocutor. Moreover she is also presenting herself in control of the discourse again, through a closing of the pitch sequence. Graham once more disregards her expectations by minimally responding through an elliptical declarative. Besides, the lexical choices he makes show his exploitation of the meaning potential of her wording ("*What kind...?*"), which in the context looks for a classification of editors other than being good or bad. Through "*a very mean one*", he attempts to shift topics and gain control of the interaction.

In the third exchange, she finds herself in the need to paraphrase her previous question, in order to police her pre-set agenda and keep her topic. She does it by expanding "*What kind...*" with a possible example. Graham takes that example and responds topically, making his scanty contribution fit closely this last bit, rather than the main topic. The difficulties in establishing her propositions as a topic of conversation make Amanda try again, with a subtopic of her agenda being put forward in the form of a wh-interrogative, as a new initiator. Once again, she tries a dominant knowledgeable fall, and a low pitch at the end, waiting for a lengthy contribution, and once more her expectations go unfulfilled with a minimal – this time one-word-only – response.

She insists on her topic one more time, now with a full polar interrogative, eliciting a response. At this, Graham makes his not complying with a dominated role explicit by directly not producing the expected second pair-part. He chooses to utter the discourse marker 'ok' with the phonologically dominant choices of a low pitch which breaks pitch concord and closes the topic. He goes on by making his interpretation of her power game overt, implying that he feels interrogated. Then he explicitly defines the context of interaction in which they are present by saying "*Do you, by any chance, know how to be on a date?*" In this way, he behaves as a powerful speaker and, as Van Dijk explains, "those in power may define the overall aims or goals of the event, schedule it (set time and place), provide the agenda and control other circumstances of text and talk" (1997:21). Besides, he uses interactionally dominant tones, in terms of Brazil et al., the simple rise and the rise fall.

To this, she complies in a non-dominant role, fulfilling his expectations as regards pitch level and making his implication explicit "*I'm interrogating you*", to what Graham answers with a surprised and evaluative "*yes*" with high pitch, breaking the expected concord and showing his dominance. After this, she excuses herself with a full declarative and a topically dominant fall, plus a break of pitch concord. At this moment, Graham positions himself as someone in control of the situation, who makes allowances for breakings of the 'rules' he implied in his previous circumscription of the context ("*maybe we can break the first date rules*"). Phonologically, he uses interactionally dominant simple rises in non-final word-groups to retain his right to speak and finish his long contribution. In this way, he accedes to her request of information in the topic he has been avoiding up to that moment. He produces his contribution, decides when to pass the floor and explicitly demands her to speak. He does this with a fall on an elliptical declarative '*your turn*', which functions as a command. Tench describes the use of the fall on commands as authoritative, though we understand that the authority springs from the form itself and its function in the adjacency pair, rather than from the intonation used.

In the last exchange of this extract, Amanda answers minimally with '*really*', and Graham insists on passing her the floor by means of an interactionally dominant rise, giving her instructions on how to do it: "*deep breath*".

4. Conclusion

This is a short extract of a longer conversation but its analysis – by no means exhaustive – gives us grounds to disclose the power game the participants are playing. Interactants use wordings and phonological patterns – resources of different kinds – to materialize their intentions and to position themselves in their desired roles.

As we could show, dominance is a complex issue which is linguistically attained in discourse through resources from different systems. Depending on the stage of the conversation, speakers can resort to

control the flow of the discourse, or the topic dealt with, or both at the same time. They do this by resorting to strategies that help them manipulate wordings, meanings, turn-taking rules, speaker-rights and so on.

The theories that approach the topic of social roles in conversation do so from diverse perspectives, which very often complement one another in the different facets such a multi-dimensional issue has. An analysis will then be more complete if the interpreter has an eclectic perspective and faces the task considering more than a single dimension.

As phonology researchers, we would like to have all the answers for the analysis given from the phonological choices speakers make; but this would be as simplistic as pretending that no full communication is possible in writing. We have to admit that phonology works hand in hand with other features of the language and we have to be able to determine which feature comes at the forefront in any given moment. But all the same, we also believe that an analysis of oral language can never be complete without the consideration of phonological choices.

References

- Boersma, P. & Weenink, D. 1992-2011. *Praat. Doing phonetics by computer* (Version 5.2.20) [Software]. Available from <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>
- Brazil, D. 1987. *The Communicative Value of Intonation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Brazil, D., Coulthard, M. & Jones, A. 1980. *Discourse Intonation and Language Teaching*. London, Longman.
- Eggins, S. & Slade, D. 1997. *Analysing Casual Conversation*. London, Equinox.
- Fairclough, N. 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge, Polity Press.
- Itakura, H. 2001. "Describing Conversational Dominance". *Journal of Pragmatics*, 33, 1859-1880
- Halliday, M.A.K. & Greaves, W.S. 2008. *Intonation in the grammar of English*. London, Equinox.
- Halliday, M.A.K. & Mathiessen, C. 2004. *An introduction to functional grammar*. London, Arnold.
- Linell, P., Gustavsson, L., and Juvonen, P. 1988. "Interactional dominance in dyadic communication: A presentation of initiate-response analysis". *Linguistics*, 26, 415-442
- Meyers, N. & Block, B. (Producers), Meyers, N. (Director). (2006) *The Holiday* [Motion picture]. United States: Columbia Pictures. Universal Pictures International.
- Tench, P. 1996. *The Intonation Systems of English*. London, Cassell.
- Van Dijk, T. 1997. "Discourse as Interaction in Society", in Van Dijk, T. *Discourse as Social Interaction*. London, Sage.

Appendix (from "The Holiday", 2006, produced by Nancy Meyers. Universal Studios)

Amanda: `So | you're a `book _editor.||

Graham: `Yes, I `am.||

A: What `kind of an editor _are you?||

G: A `very _mean one.||

A: `No| what I >meant was |do you `give `massive `notes or...||

G: Well the `better the >writer | the `less `notes I _give.||

A: And `what did you `study in _school?||

G: `Literature.||

A: And did you `always >know |`this was what you `wanted to do?||

G: O_k.|| `My `palms| are `starting to `sweat.|| I `feel like ?I'm on a
`job _interview.|| `Do you by any `chance know how to >be| on a
`date?||

A: `Sorry,| I'm ... I'm in-terrogating you.||

G: `Yes.||

A: I `haven't >been| on a `first `date| in a `long `time.||

G: `Well,| `since we've `already`had sex| `and `slept together`twice|
`maybe we can `bend | the `first date`rules.|| `Why are you
`blushing?||

A: I `didn't realize I `was.|| I `think you make me `nervous.|| O_k.||
I'm gonna _try |to be my`self.|| It's `never `easy,| but I'm gonna
_try.||

G: `What was the `question?|| `Oh I >know, erm...||

A: Did you >always...||

G: Did I >always `know| I `wanted to be a `book _editor?|| [`Right]
The `answer is _yes I did.|| My `family is in >publishing.|| My `dad's
a `writer|of historical `fiction.|| My >mum's a...| >was ...|`is |to
`this >day| a `very im-portant `editor at `Random _House.|| O_k |
I believe my `time is _up.||`Your turn!||

A: `Really.||

G: `Mm,| `deep `breath,|`all `right?||

A: `Yeah.||

ESTUDIO DEL GÉNERO DISCURSIVO EN LAS HOMILÍAS DE LAS MISAS DE TEDEUM DEL 25 DE MAYO EN LA ARGENTINA.

Cristina Inés Heras

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

cristinaheras6@gmail.com

Resumen

En este trabajo nos proponemos contribuir a la comprensión de los discursos religiosos institucionales a partir del análisis de la producción discursiva de las homilías de las misas de Tedeum del 25 de mayo emitidas entre los años 1976 y 2010. Tomando el estudio de género encuadrado dentro de la Lingüística Sistémico Funcional, nos concentraremos en las caracterizaciones estructurales a través de la identificación de etapas determinadas por la función del texto en una situación dada. Entendemos el término “función” en su sentido amplio, abarcando dos aspectos diferentes: el propósito comunicativo del texto y su función social. Tomando esta teoría como herramienta teórico-metodológica, definiremos el propósito social y función global de los textos de las homilías así como el etiquetamiento y función particular de sus etapas constitutivas, tanto obligatorias como optativas. Asimismo, se identificará el modo en que el género construye una realidad social determinada definiendo las prácticas sociales a las que refiere el texto y las actitudes y valores que se forman y reflejan en él. Para ello fue necesario indagar en el fenómeno del lenguaje evaluativo mediante el estudio de la marca del emisor en la construcción discursiva de los textos. Es de relevancia especial para esta investigación la noción de las tres metafunciones del lenguaje — ideacional, interpersonal, y textual— que operan de manera simultánea en el lenguaje. Los resultados preliminares del análisis muestran que tanto el propósito comunicativo como la función social de los textos, si bien se encuadran todos dentro de una misma estructura genérica y de contexto institucional, varían considerablemente en el aspecto interpersonal puesto que el único factor que se modifica en el estudio diacrónico de los textos es el auditorio.

1. Introducción

En este trabajo nos proponemos contribuir a la comprensión de los discursos religiosos institucionales a partir del análisis de la producción discursiva de las homilías de las misas de Tedeum del 25 de mayo emitidas entre los años 1976 y 2010. Tomando el estudio de género encuadrado dentro de la Lingüística Sistémico Funcional, nos concentraremos en las caracterizaciones estructurales a través de la identificación de etapas determinadas por la función del texto en una situación dada.

El estudio de género dentro de la LSF se ha concentrado en las caracterizaciones estructurales a través de la identificación de etapas. Parte del análisis consiste en elaborar una fórmula que represente la secuencia típica de realización de la actividad descripta.

Para Taboada (2004), el género también permite un foco dual tanto sobre la visión sinóptica del texto como producto así como sobre la perspectiva dinámica del texto como proceso. La definición operacional de género que propone la autora tiene que ver con una característica de determinación estructural de los textos. Un texto dado se lo percibe como perteneciente a un género por sus características estructurales, vale decir, las etapas en la que se estructura. Estas etapas están determinadas por la función del texto en una situación dada. El término amplio “función” abarca dos aspectos diferentes: el propósito comunicativo del texto y su función social.

Tomando como guía a Eggins y Slade (1997), quienes en su trabajo sobre la conversación casual proponen seis pasos para analizar la estructura genérica,

en el presente trabajo el primer paso consistirá en definir el propósito social de cada uno de los componentes así como el etiquetamiento del género. Este paso implica la clasificación de la función global del género así como la identificación del modo en el que el tipo textual construye una realidad social. Como

segundo paso, se establecerá una fórmula estructural en una secuencia lineal. Por razones de tiempo, dejamos de lado el análisis de los aspectos semánticos y lexicogramaticales que marcan las diferencias funcionales de una etapa a otra dentro del mismo género.

2. ¿Para qué la Iglesia produce homilías?

La ceremonia del Tedeum integra la serie de actos tradicionales con los que las autoridades argentinas celebran las fechas patrias. Se trata de un evento religioso católico cuya finalidad es dar gracias a Dios por los acontecimientos históricos rememorados en la celebración patria, en este caso, por la Revolución de Mayo. Habitualmente, el presidente de la Nación concurre a la Catedral Metropolitana para asistir a esta ceremonia que es oficiada por la más alta autoridad eclesiástica nacional. Como parte del ritual se lee un pasaje bíblico y se pronuncia una homilía, es decir, un discurso orientado a la explicación e interpretación de la lectura. Es de esperar que en la homilía se haga alusión tanto a los acontecimientos históricos rememorados como así también a la situación social, histórica o política en la que se la pronuncia.

En general, quien emite una homilía de Tedeum es la autoridad máxima de la Iglesia. Sin embargo, el presidente puede elegir el lugar y el celebrante. De hecho, en las homilías de los años 2005 en adelante, tanto el presidente Néstor Kirchner como su sucesora, la presidente, Cristina Fernández de Kirchner, opta por sacar la celebración del Tedeum de la catedral metropolitana logrando de este modo no tener que recibir críticas por parte del arzobispo de la ciudad de Buenos Aires y Cardenal primado, Jorge Bergoglio quien tiene una postura sumamente crítica respecto de ambas gestiones.¹ Es interesante observar el desplazamiento que sufren las homilías celebradas en ciudades del interior, las religiosas además de perder los fragmentos en los que se hace una crítica abierta al gobierno.

Los temas abordados en las homilías emitidas en Buenos Aires hasta el año 2004 versan sobre conductas indeseadas como la corrupción, el abuso de poder, el enriquecimiento frente al empobrecimiento del pueblo, la insensibilidad frente al dolor, la falta de creatividad para afrontar problemas etc.

En estas homilías, **el auditorio** está compuesto por el Presidente de la Nación, su gabinete de ministros, altos mandos de las Fuerzas Armadas, y otros funcionarios presentes en la celebración. Sin embargo el auditorio no se limita a los presentes sino que la prédica se dirige al pueblo argentino, creyentes o no puesto que casi en su totalidad las mismas son transmitidas por los canales de televisión y se reproducen en los diarios más importantes y, a partir del año 1999, comenzaron a difundirse en internet. Vale decir, que el auditorio es muy amplio y este hecho hace que la función de la homilía se vea modificada respecto de aquellas que se emiten en misas ordinarias. Esta homilía está presente en los medios y se ha transformado en un acto en el que la Iglesia se expresa públicamente frente a acontecimientos coyunturales. Es una oportunidad que le ofrecen los medios para exponer su ideología y confirmar su presencia en la vida institucional de la Nación.

3. Función global de la homilía de Tedeum del 25 de mayo

El espacio de producción de las homilías, objeto de análisis de este estudio, está claramente asignado por la estructura que ofrece la Iglesia Católica como institución; no obstante, cada homilía establece un 'modo' de inserción propio en dicho espacio. En este sentido, la función global de las homilías de Tedeum apunta principalmente a exhortar y persuadir al destinatario de que lleve a cabo una acción específica. Veremos también que todas las etapas constitutivas de la homilía colaboran con esta función global.

En misas de Tedeum del 25 de mayo, la **audiencia** se torna en un elemento muy relevante para la descripción de la función de las homilías pronunciadas dentro de esa celebración. El discurso, enunciado en la mayoría de las veces por obispos, arzobispos o cardenales, toma características del discurso político al incorporar etapas en las que el emisor asume un posicionamiento ideológico muy definido y su discurso se tiñe de juicios de valor y denuncia. Si bien el discurso religioso propone la salvación, el arrepentimiento y

¹ Cfr. <http://radiocristiandad.wordpress.com/2008/05/13/cristina-kirchner-tambien-esquiva-homilia-de-bergoglio-por-tedeum-del-25-de-mayo/> Consultado 16 Octubre 2009.

reparación del daño hecho, las homilias más polémicas, especialmente en las que van del año 1999 al 2004 emitidas por el cardenal Jorge Bergoglio en la catedral metropolitana, adoptan más claramente aspectos del discurso político ya que se pone de manifiesto la crítica y denuncia del accionar de los otros. Por ejemplo, en la homilía del año 2002 se hace referencia a la clase dirigente, que también es destinataria del mensaje, como:

Un triste pacto interior se ha fraguado en el corazón de muchos de los destinados a defender nuestros intereses, con consecuencias estremecedoras: la culpa de sus trampas acucia con su herida y, en vez de pedir la cura, persisten y se refugian en la acumulación de poder, en el reforzamiento de los hilos de una telaraña que impide ver la realidad cada vez más dolorosa. Así el sufrimiento ajeno y la destrucción que provocan tales juegos de los adictos al poder y a las riquezas, resultan para ellos mismos apenas piezas de un tablero, números, estadísticas y variables de una oficina de planeamiento.(H 2002; l 36-42)

Sin embargo, las manifestaciones de discurso político siempre quedan encuadradas dentro del marco religioso del género. Se vuelve a la lectura bíblica, al magisterio de la Iglesia y a otras citas que remiten a conceptos que aportan claridad y profundidad a la reflexión que se desarrolla en el discurso exegético.

En todas las homilias se encuentra presente la noción deóntica, el “deber ser” con la cual se deja en claro la conducta que se deberá seguir de acuerdo a los preceptos expresados en las otras etapas de la homilía.

Esta noción se manifiesta con expresiones del tipo “es indudable” o “es obligación” o con la expresión “ha de” o “tenemos que” o simplemente el uso del imperativo en 1ª persona del plural:

*“Y **es obligación de todos** el cumplimiento de la ley justa. Para ello, San Pedro en su primera carta nos aconseja ser obedientes a toda autoridad humana, por respeto al Señor (cnf. l Pe.2,13).” (H 1993; l127-129)*

*Después de Dios, nos enseña Santo Tomás de Aquino, el hombre en el orden natural **está obligado** y es deudor a sus padres y a su patria.(H 1976; líneas 12-13)*

*“**Tenemos que** ser capaces de comprometernos, de alzar nuestra voz al cielo en una expresión de corazón sincero. Nuestra capacidad en un “manos a la obra”.**Trabajemos** para que esa Paz se logre por la Paz que nace de un corazón nuevo. **Todos debemos** ser artífices de la Paz, con creatividad, renuncia y sacrificio.”(H 1987; l 44-48)*

O mediante el uso de aseveraciones declarativas absolutas:

El tiempo pascual es un llamado a renacer de lo alto. Al mismo tiempo es un desafío a hacer un profundo replanteo, a resignificar toda nuestra vida -como personas y como Nación- . (H 2003; l 20-23).

La Iglesia, que es madre en el orden sobrenatural, siempre ha inculcado el verdadero amor a la patria siguiendo los ejemplos de N.S. Jesucristo, quien, además de amar profundamente a la patria terrena, se sometió a sus leyes. (H. 1976Líneas 27-30)

4. Etapas constitutivas

Ilustraremos en primer lugar las etapas que se manifiestan en todas las homilias de Tedeum analizadas y, por lo tanto, consideradas de carácter obligatorio para que un texto se lo pueda ubicar dentro de este género. Luego, se identificarán aquellas que resulten optativas.

La primera etapa a la que nos vamos a referir es la **motivación**. La función de esta parte es dar a conocer las razones que llevan a emitir ese texto; en este caso, se trata de la conmemoración de la formación del primer gobierno patrio el 25 de mayo de 1810 con la celebración de una misa de acción de gracias (Te Deum). La motivación es utilizada como apertura en la mayoría de los casos, aunque, como pudimos ver en las homilias analizadas, puede también manifestarse en varias secciones a lo largo del texto. (Ejemplos en grilla 1):

Por su parte, en la homilía del año 2002, a pesar de no estar explícita esta etapa podríamos pensar que el emisor da por sentado como conocimiento compartido el hecho de que la celebración se realiza conmemorando el 25 de mayo y que, de lo contrario, la misma no habría tenido lugar. Este hecho nos lleva a pensar que este género debe ser definido dentro de un contexto de situación que es la celebración de la misa de Tedeum. Los textos analizados no pueden ser tomados como textos escindidos de dicho cuadro contextual puesto que, como señalamos con anterioridad los mismos forman parte esencial de la celebración eucarística.

La función de la próxima etapa identificada como de **fundamentación ideológica** reviste en primer lugar un carácter informativo. Se expone, para conocimiento de la audiencia, la doctrina, el magisterio, las creencias y valores que darán sustento a la interpretación de las escrituras y de la realidad circundante. En esta etapa, se trae por medio de citas la voz autorizada de las sagradas escrituras, padres de la Iglesia, magisterio católico y de quienes el locutor considere funcionales a su propósito de sustentar sus argumentos así como de acercar la realidad distante expresada en el fragmento de la Biblia y el aquí y el ahora. En esta etapa se sientan las bases que servirán de sustento al momento de evaluar tanto positiva como negativamente hechos, personas o estado de cosas así como para interpelar y llamar a la acción.

En algunas homilías, se han identificado segmentos de carácter evaluativo, denominados de **evaluación**. Puesto que esta etapa no está presente en todas las homilías la hemos considerado de carácter no obligatorio. A pesar de esto, suelen ser etapas muy extensas (cfr. Grilla de funciones) Vemos en las homilías del año 1993 en adelante cómo esta etapa va cobrando fuerza año a año llegando en el 2004 a ocupar el 50 % de la totalidad del texto. Con la intención de modificar un estado de cosas los obispos, como locutores, se posicionan polémicamente con respecto a un "otro", a quien adjudican la identidad de adversario explícito o implícito y, al mismo tiempo, se alinea solidariamente con el pueblo que padece.² A partir del año 2005, los Tedeums con la presencia del presidente de la Nación comienzan a celebrarse en distintas catedrales del interior del país, estratégicamente elegidas por las mismas autoridades nacionales y, nuevamente, la etapa de evaluación desaparece de las homilías de estas celebraciones. (ver grilla en anexo)

Esta etapa se caracteriza por el empleo reiterado de procedimientos como la negación polémica o el uso de conectores contraargumentativos y, en general, procedimientos de toma de distancia. Se expresa tanto en forma de denuncia de la conducta de quienes tienen acceso al poder o ejercen el poder político como de elogio al pueblo fiel a los preceptos de la Iglesia, pero que padece la injusticia y el maltrato de quienes los gobiernan.

Finalmente, nos referimos a la etapa denominada **conclusión** Una vez realizadas la explicación y exposición doctrinal y, desde esa postura, haber hecho las críticas pertinentes, el texto se cierra con una interpelación a la acción de los destinatarios con respecto a un problema concreto siguiendo los preceptos expuestos.

Hemos visto que todas las etapas presentes hacen su aporte, desde sus funciones particulares a la función global del texto de persuadir e instar al cambio. Siguiendo los lineamientos de la LSF, la estructura de la homilía quedaría expresada de la siguiente manera:

HOMILÍA (DE TEDEUM)

Motivación ^ Fundam. ideológica ^ (Evaluación) ^ Conclusión

5. Conclusiones

Del estudio realizado se desprende que la función global de las homilías se podría definir desde su propósito comunicativo como un género que apunta a la persuasión y a exhortar a la audiencia -presente o no en la celebración- a que actúe en concordancia con los preceptos emanados de la doctrina de la Iglesia. Por su

² Van de Mieroop, D (2008)

parte, la función social que cumple este género tendría más que ver con hacer presente la voz de la Iglesia en los medios, y, utilizando estrategias más cercanas al discurso político, hacer oír la denuncia cuando el poder político no procede de acuerdo a los valores cristianos o el elogio a aquellos que sí lo hacen. Vemos, entonces, que si bien los textos analizados se encuadran todos dentro de una misma estructura genérica y de contexto institucional, varían considerablemente en el aspecto interpersonal puesto que el único factor que se modifica en el estudio diacrónico es el auditorio.

Referencias

Arnoux, E. y M.I. Blanco (2003) "Otras formas de persuasión: la interpretación de textos bíblicos", en M.M. García Negroni (ed.) *Actas del Congreso Internacional La Argumentación : lingüística, retórica, lógica, pedagogía*. Buenos Aires. UBA.

Bonnin, J. E (2010) "Los géneros discursivos en la estrategia del episcopado católico argentino: Aspectos políticos del discurso religioso entre el autoritarismo y la democracia (1965-1990)" en *Revista Signos*, 2010, vol.43, no.72, p.-

Eggs, S., & Slade, D. (1997). *Analysing Casual Conversation*. London: Cassell.

Eggs, Suzanne (1994) *An introduction to Systemic Functional Linguistics*, London, Pinter.

Eggs, Suzanne y Martín, J R. (1997) "El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional" en *Revista Signos*, 2003, vol.36, no.54, p.185-197.

Halliday, M. A. K. (2004). *An introduction to functional grammar* (3a ed. Revisada por C. Matthiessen). London: Arnold.

Taboada, M.T. (2004) *Building Coherent and Cohesion*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company

Van de Mierop, D (2008) "Co-constructing identities in speeches: How the construction of an 'other' identity is defining for the 'self' identity and vice versa" en *Pragmatics*, 2008, vol.18, no.3, p 491-509.

EL texto completo de las homilias a partir del año 1999 encuentra en la página web del Arzobispado de Buenos Aires (<http://www.arzbaires.org.ar/Homilias.htm>) [Consulta: 10 septiembre 2008].

EL LENGUAJE EVALUATIVO EN LA ESTRUCTURACIÓN GENÉRICA DE UNA PONENCIA

María Delia Fernández - Facultad de Humanidades y Ciencias- Universidad Nacional del Litoral
fernandezmariadelia@fibertel.com

Laura Gómez
laurasusanagomez@gmail.com

Myriam Olego
myriamolego@hotmail.com

1. Introducción

Este trabajo se inscribe en el marco del proyecto: La construcción de la realidad en diversos géneros y registros de los discursos disciplinares, dirigido por la profesora María Delia Fernández y que se ejecuta en la FHUC, UNL.

Nos proponemos indagar los aspectos dialógicos y valorativos en el interior de un discurso disciplinar inscripto en las ciencias de la educación, desde el enfoque teórico de la Lingüística Sistémico Funcional y recogiendo los aportes de la Teoría de la Valoración. Se trata de un texto que en el ámbito académico se identifica como una ponencia o comunicación para un congreso, un macro-género en el que las estrategias de selección de recursos de los sistemas valorativos orientadas a posicionarse en relación a un destinatario heterogéneo son complejas.

En el transcurso del trabajo se relevarán los recursos que el autor pone en juego para construir y negociar enfoques y afirmaciones frente a un auditorio diverso, compuesto tanto por investigadores de la disciplina como por docentes de niveles de educación básica y miembros no expertos de la comunidad escolar, planteando hipótesis acerca del funcionamiento de estos elementos en el interior del texto y en relación con la situación comunicativa. En un tipo de texto que se pretende neutral con respecto a su objeto y destinatarios, hallamos sin embargo fuertes elementos valorativos que exceden los recursos de la gradación de uso más esperable en estos géneros académicos (Hood y Martin 2005). El problema que intentaremos resolver es a efectos de qué se seleccionan estos significados y cómo juegan en la configuración de las figuras textuales de autor y destinatario y su jerarquización en la economía del texto.

2. La valoración en un discurso académico

Los valores, principios y supuestos avalados o rechazados, o con posibilidad de pertenecer a uno u otro punto de la escala de la estima social, forman parte del conjunto de los sentidos que circulan en la comunidad, es decir, son uno de los elementos del contexto de cultura. Y lo mismo puede decirse de las metas a alcanzar a través de las interacciones comunicativas.

Como factores del contexto de cultura estos son factibles de realizarse textualmente, de asumir una configuración lingüística determinada según las situaciones en que sean actualizados (Halliday 1994).

Este trabajo nos permitió reconocer cómo la realización textual del género y el registro de la ponencia "Crisis social y crisis institucional en las escuelas públicas en Argentina" de Lucía Garay supone la negociación de diferentes modos de construir la realidad escolar. A su vez, accedimos a este reconocimiento una vez que pudimos trazar un bosquejo del modo en que operan los valores del contexto de cultura en dicha negociación.

En el texto, la interacción entre la autora y sus interlocutores va delineando figuras textuales representativas de las diferentes posiciones desde las cuales pueden leerse los fenómenos incluidos en el tema de la ponencia.

Los personajes textuales se configuran en esta ponencia a partir de las marcas de realización lingüística de los significados ideacionales (procesos mentales: sentimiento vs. pensamiento), pero sobre todo, por las inscripciones textuales del sistema actitudinal (White 2004).

En este caso, la relación entre los interlocutores se percibe como sujeta a una jerarquía semántica sostenida en el supuesto de la superioridad epistemológica de las representaciones de la realidad elaboradas de acuerdo a los principios científicos, por sobre las elaboraciones arraigadas en la experiencia vivencial de los fenómenos mediada por la afectividad. Esta superioridad epistemológica subyacente es, de suyo, un valor aceptado como positivo en el contexto de cultura de un congreso, y, en el texto que consideramos se ve reforzado por las estrategias discursivas.

A partir de este trabajo pudimos observar que los aspectos valorativos de la realización lingüística del marco interpersonal adquieren relevancia en el diseño de la estructura de la ponencia, pues no sólo se trata de comunicar sin más el proceso y los resultados de la investigación, sino de legitimarla y posicionarla frente a otros trabajos y –en este caso- frente a otras lecturas de la realidad, las lecturas “falsas o incompletas” de maestros y padres (Garay 2004)

El funcionamiento de la dimensión interpersonal en los discursos disciplinares reviste interés dado que el trabajo y los resultados del trabajo dentro del campo disciplinar necesitan ser comunicados, implican instancias de exposición pública, de comunicación al interior y, a veces también, al exterior de la comunidad científica. En esas circunstancias de afianzamiento y posicionamiento social del campo disciplinar (para no decir legitimación) suponemos fundamentales las funciones sociosemióticas que entran en juego para establecer las interrelaciones adecuadas en pos de la comunicación de un conocimiento elaborado a través de lenguaje y procedimientos científicos. Y son las funciones evaluativas del lenguaje las que hacen dialógico el texto.

La estructuración del texto revela, junto a su función expositiva, las estrategias discursivas que habilitan la negociación de posiciones entre el modo de construcción del conocimiento que se hace a través de la experiencia no mediada por la elaboración teórica y aquél que resulta de la intervención de la ciencia.

Una comunicación para un congreso académico responde a una fuerte necesidad argumentativa con un interlocutor presente. Por tanto, el uso del lenguaje evaluativo orientado a posicionarse en relación al auditorio es importante y complejo.

Como trataremos de mostrar en los ejemplos, en el análisis aparecen zonas textuales de transición que pasan del predominio de un determinado tipo de rasgos y características léxicas y gramaticales a otro, imbrican por ejemplo fragmentos subjetivos y/o retóricamente estetizados con textos signados por la retórica impersonal de la ciencia objetiva o hacia el uso del léxico más técnico. Por ello recurrimos a la nomenclatura sugerida por Eggins (1994) y las consideramos “fases” textuales y no “pasos” o “etapas”.

Creemos que hemos logrado arribar a una muestra de cómo las nociones provistas por los nuevos desarrollos de la LSF son herramientas válidas para el análisis y la interpretación de estructuras genéricas complejas con motivaciones no pragmáticas.

3. Fases obligatorias y opcionales del género informe académico

Mediante el examen del cambio de las selecciones lingüísticas en los textos se pueden identificar la estructura organizativa del género que ellos actualizan pero existen también diferencias marcadas entre las distintas secciones.

Nos referiremos en primer lugar a las fases “obligatorias” en el género “informe académico”:

- Las definiciones (del problema, de los conceptos) y la ejemplificación

“Corresponde que explicitemos, brevemente, los soportes teóricos en base a los cuales estudiamos las instituciones educativas y fundamentan los supuestos y las estrategias para intervenir en su transformación. Concebimos a las instituciones educativas como formaciones sociales, culturales, psíquicas y de producción inmaterial. Por su parte, en los establecimiento escolares convergen

múltiples instituciones, nos es útil pensar a la escuela como “institución de instituciones”, que se corporizan en su interior en organizaciones; las más reconocibles son la organización del trabajo docente y la organización pedagógica”. (subtítulo 2 párrafo IV)

- El planteo de objetivos:

“Es sostenidos en estos esperanzados deseos, que nos planteamos conocer las formas y significados que toma la crisis institucional en las escuelas; conocer cómo los sujetos construyen alternativas y prácticas para salir de ella, o cómo quedan prisioneros de la telaraña de de la crisis. Conocer como un imperativo para “poder hacer”, poder proyectar y proyectarse; es abrir, o reabrir, el camino de lo político que, también, la crisis argentina parecería haber licuado”.

- La presentación de hipótesis:

“La pobreza simbólica inhibe el pensamiento institucional, como proceso y como producto, dejando a los sujetos estancados en el padecimiento” (subtítulo 1 párrafo XII)

- Las explicaciones:

“Esta reducción de la complejidad de la crisis social y sus efectos sobre la educación y en las escuelas a la pobreza en su registro material estaría operando, a su vez como un factor que incrementa la crisis social produciendo “marginalización educativa” de amplios grupos poblacionales, a partir de desconocer las nuevas necesidades y demandas educativas de los mismos.” (Subtítulo 1 párrafo XII)

Si bien los textos definen su inscripción en un género por la presencia de elementos obligatorios dentro de su organización textual (Eggs y Martin 2003), esto no significa que sólo esté constituido por ellos. Los elementos opcionales que intervienen en la realización de un texto son los que permiten identificarlos como “variantes” y postular vínculos con otros textos similares dentro de la familia de géneros en la que se inscribe.

Las variantes observadas en la ponencia respecto de su adscripción a los géneros estrictamente académicos están dadas por las exigencias de la situación inmediata. Estas variaciones --nos interesan las que se producen a partir de los significados personales e interpersonales-- responden a propósitos sociales que exceden el uso del lenguaje en función de lograr la exposición clara y ordenada de un informe de investigación.

Estos otros propósitos, que en la ponencia son inseparables del fin de cumplir con la claridad expositiva, resultan de la necesidad de construir y negociar posiciones hacia el interior de la comunidad académica y, también hacia afuera. Por lo tanto operan en la dimensión evaluativa del uso del lenguaje.

La situación inmediata hace que se deban negociar solidaridades asumiendo la heterogeneidad de los oyentes dentro del auditorio e, incluso, puede ser que se persigan fines diferentes para la interacción con cada grupo diferenciado de oyentes. Así, por ejemplo, mientras que consolidar los lazos con la comunidad de investigadores puede requerir determinado tipo de opciones lingüísticas, la diferenciación jerárquica (y cortés) del propio discurso respecto del de los actores escolares no familiarizados con las maneras científicas de construir la realidad, demandan también realizaciones específicas.

En definitiva, las metas diversificadas por la relación con el auditorio y los valores vigentes en el contexto de cultura tensionan la construcción de la posición de la expositora en su texto.

4. El juego del sistema actitudinal en el discurso académico

La Teoría de la Valoración, entre otros aspectos, explora cómo, al realizar evaluaciones, el emisor establece alianzas con los receptores que comparten su punto de vista, y se distancia de los que difieren de su postura. Se trata de una semántica de la evaluación; un estudio de cómo los interlocutores expresan lingüísticamente lo que sienten, qué juicios emiten y qué valor asignan a los diversos fenómenos de su experiencia. En los enunciados, como intercambio de voces que reproducimos, citamos y manipulamos (Bajtín 1998) juegan un papel fundamental las emociones, los juicios y los valores. Por esto se hizo necesario desarrollar sistemas orientados léxicamente, como es el caso de los propuestos por la Teoría de la Valoración, que van más allá

de los modelos de intercambio basados en la gramática y que toman en consideración esas dimensiones adicionales de la comunicación (Kaplan 2004). Y como venimos diciendo, lejos de la neutralidad que el campo de la ciencia pretende, en las comunicaciones académicas hallamos también léxico evaluativo e indicadores de juicio, en términos de White (2004). White sistematiza en tres grandes grupos los recursos evaluativos del lenguaje: sistema actitudinal (que ofrece significados mediante los cuales los emisores indican su valoración positiva o negativa respecto a personas, lugares, objetos, hechos y circunstancias), el sistema de compromiso (mediante el cual la voz autoral o figura de autor adhiere o se distancia frente a determinados posicionamientos, y construye solidaridades frente a sus interlocutores potenciales); y el sistema de gradación, que ofrece elementos para intensificar o enfocar significados experienciales.

La ponencia que estamos analizando se divide en cuatro apartados, de los cuales hemos decidido analizar más en detalle el primero por considerar que pone en marcha las estrategias discursivas que dominarán en la totalidad del trabajo.

Como rasgos de la formalidad del discurso académico, notamos que se elude la inscripción del posicionamiento actitudinal, sobre todo del juicio y el afecto autoral en la evaluación del objeto de estudio.

Si lo pensamos desde la perspectiva dialógica, estos son valores que podrían vulnerar la interrelación con el auditorio, aumentando posibles disensos. Son los más expuestos a posibles conflictos con la posición de los interlocutores. En los momentos textuales en que se inscriben estos valores, se recurre a las maniobras que ofrece el sistema de compromiso, si lo pensamos desde la perspectiva dialógica.

Por ejemplo, comparemos el uso del juicio en el siguiente fragmento del párrafo VIII del primer subtítulo:

“Muchas de estas escuelas, de raigambre histórica y prestigio académico, pierden sus poblaciones tradicionales y, para permanecer abiertas y asegurar los puestos de trabajo docente, incorporan estas poblaciones bien diferentes a las que su cultura institucional y pedagógica estaba acostumbrada a tratar. Niños y adolescentes que se incluyen en ellas atravesados por frustraciones y deprivaciones, desarraigos y pérdidas a que la crisis social los somete y sin que las escuelas hubieran diseñado programas para asegurar una real inclusión pedagógica e institucional. Muchas escuelas tienen un crecimiento explosivo, lo que no significa mayor desarrollo; otras quedan despobladas; muchísimas pierden su unidad interna seccionadas en turnos bien diferenciados según la condición social y el rendimiento de los alumnos; el “turno tarde” como “lugar de refugiados, de desadaptados y repitentes”, en los dichos de una maestra”.

El fragmento destacado tiene el mismo objetivo actitudinal, pero varía la fuente de la valoración.

En “poblaciones bien diferentes” el juicio es evocado, se señala mediante el subsistema de gradación (FUERZA) de modo que “diferente” pasa a ser un término de una significación valorativa no neutral en el texto.

Se construye a través de la metáfora léxica. Se sustituye paradigmáticamente el término “alumnos” por “poblaciones” de modo que se hace posible evaluarlas por apreciación, atribución de una cualidad a una cosa, que no involucra directamente un juicio hacia personas individualizadas. “Diferentes” no cuenta entre sus significados ningún valor que implique aspectos moralmente rechazables.

En “lugar de refugiados, de desadaptados y repitentes, en los dichos de una maestra” se apela al recurso de la inserción textual del discurso de una docente, movimiento por el cual la autora no se hace responsable del procedimiento que consiste en desplazar metafóricamente la designación de las personas en sus cualidades morales atribuidas. Cualidades que sí expresan explícita e inequívocamente valores de juicio negativo.

Éste es uno de los usos que se hace en la ponencia de la utilización del sistema de compromiso.

Si aceptamos la propuesta de la teoría del género que sostiene que las variables del registro varían dinámicamente en la sucesión del texto (Eggin y Martin 2003), entonces, sería previsible que también pudieran observarse en ellos variaciones en los modos de la inscripción de la valoración.

FASE 1: Apertura del contacto con el auditorio (La Crisis Social en las Escuelas Párrafos I y II)

Se inicia la ponencia, con un tema marcado, que instala como punto de partida el referente histórico en relación al cual se inscribirá la problemática a tratar. Ese referente es el objetivo de la valoración inicial y a partir de él se comienza a naturalizar el posicionamiento actitudinal que se requiere de los interlocutores.

Ejemplo 1:

“Finalizando el 2001 en la Argentina, estalla una crisis política. Las calles del país se inundan espontáneamente de marchas y ruidosas cacerolas, de refriegas e innecesarias represiones, que cachetean la clase política con muertos y heridos, desembocando en la renuncia del presidente y todo su gabinete.”

En el primer párrafo se complementan la apreciación inscrita y la evocada, para evaluar negativamente los sucesos de la esfera socio-política. La selección de significados ideacionales no neutrales intensifica los procesos. El mismo fin tiene el empleo de metáforas léxicas.

En estos párrafos, la apreciación suple la explicitación del juicio autoral permitiendo orientar la recepción de la valoración ética subyacente, sin arriesgar la empatía con los oyentes.

Los agentes están elididos, se realizan metafóricamente o como circunstancias en cláusulas hipotácticas, de ese modo, se elude la inscripción de la estima social negativa que dificulte la buena predisposición del auditorio en lo que refiera a preferencias u opiniones políticas definidas. La evocación de juicio que sí se puede postular como provocada es la de “incapacidad de reacción”, aludiendo a la competencia de los sujeto, o incluso a su disposición psicológica.

El objetivo actitudinal al que apunta todo el primer párrafo es “la crisis”. El trabajo realizado por el lenguaje a partir de la evaluación de las entidades y los procesos, se consolida con la cuantificación.

En esta fase la apreciación inscrita se complementa, con el uso del léxico no neutral (estalla) y las metáforas léxicas (cachetear a la clase política). A su vez, todos estos significados evaluativos están graduados. Aquí la gradación no se utiliza para señalar subrepticamente al oyente que se está ante una valoración (Martin y Hood 2005), sino que se utiliza para dar magnitud al contexto (“gigantesco agujero”; “miles de desempleados”) del cual luego se desprenderá la validación del interés de la investigación. Así, la magnitud de la crisis (sostenida por inscripción y evocación de significados valorativos) tiene como correlato un énfasis en la importancia de la investigación.

Ejemplo 2

“Más allá del dramatismo y las dolorosas consecuencias de estos sucesos, la crisis política abre un gigantesco agujero por donde brota la crisis social. Crisis que venía transcurriendo como un tren subterráneo atestado de desempleados, pobres y desesperados. Tren que, desde hacía bastante tiempo, también venía transportando a miles de nuestros estudiantes y de nuestros docente”.

La construcción actitudinal afectiva es importante en este texto. Una de sus funciones -como se puede observar, también, en otras fases de la ponencia- es mitigar de alguna manera o reparar la distancia interpersonal creada en las fases aleccionadoras sobre el auditorio no experto. Sin embargo, en esta fase inicial del texto, el afecto se inscribe dos veces cumpliendo, además, otras funciones.

Primero, posiciona en un segundo plano las apreciaciones sobre la crisis que pudieran evocar juicio negativo sobre los agentes políticos individualizados. Así la representación del estallido social se detiene antes de caer en el riesgo de abrir una interpretación que canalice el debate hacia la relación entre víctimas y victimarios. En este sentido, se puede notar que, así como se evita un posible juicio negativo en la modalidad de sanción social que implique una condena hacia los responsables políticos, también se oblitera la individualización de la fuente del afecto en:

“Más allá del dramatismo y las dolorosas consecuencias de estos sucesos” [los muertos y heridos].

La no identificación de la, o las, subjetividades de las que surge la emoción generalizan el valor afectivo negativo.

Aquí cabe destacar que el posicionamiento dialógico (contra-expectativa) de “más allá de” permite reducir, anticipándose a ellos, los posibles señalamientos valorativos negativos y/o positivos sobre los responsables o las víctimas del “estallido social”. Con este movimiento y una vez instalado el anclaje socio-histórico que legitimará el interés de los estudios que se presentan, se comienza a orientar al discurso hacia el tema central de la ponencia.

En segundo lugar, se inscribe el sentimiento de los que están inmersos y afectados por la crisis para enfocar el problema como de interés humanitario. Un recurso asociado a la inscripción del afecto es el uso de la primera persona plural como atributo de “docentes” y “estudiantes”, ambas estrategias discursivas colaboran en la negociación de la solidaridad entre la expositora y el auditorio.

Se debe destacar la intensidad actitudinal de este enunciado. El desenlace “afectivo” del primer párrafo, señalado por la gradación, otorga un grado a la apreciación de la crisis (objetivo actitudinal) en cuanto su impacto y dimensiones sociales. Este uso combinado de los recursos evaluativos del lenguaje, acompaña a la primera mención de los actores escolares que se realiza en la ponencia.

Observamos, entonces, de qué manera, esta primera fase da inicio a la construcción de la figura de los actores escolares. De aquí en adelante, estos van a ser caracterizados a partir de los afectos que se les atribuyen desde la figura autoral. Afectividad señalada por procesos mentales del orden del sentimiento (sufrir, padecer, preocupar), en contraposición con la figura autoral que se construirá y validará a partir de mostrarse como agente autoconsciente de procesos mentales del pensamiento:

“En este contexto me propongo reflexionar acerca de las escuelas (...)”

El afecto inscrito se utiliza, también, para predisponer el posicionamiento favorable del auditorio acerca de lo que interesa a la expositora en la situación comunicativa presente: no, la política, sino “nuestra” investigación y su recorte.

Aquí “nuestros”, no es el plural de modestia frecuente en los textos objetivos, y tiene una función discursiva diferente. No se inscribe para cumplir con la norma del género expositivo académico, sino que resuelve el paso preliminar en pos de la meta de posicionar al auditorio a favor de las aseveraciones de la expositora. Establece proximidad entre los interlocutores. La iteración de este “nuestros” inclusivo –y apreciativo-, evoca en el auditorio un sentido de pertenencia, al final del párrafo. Y prepara actitudinalmente, al auditorio para la presentación del recorte del objeto de estudio.

El peso interpersonal del pronombre plural incorpora a la interacción el supuesto según el cual todo el auditorio debería estar de acuerdo en considerar que el objeto de estudio es legítimo y que interesa, pues atañe a los padecimientos de los docentes y estudiantes que son parte de la comunidad con la que se identifican tanto la autora como el auditorio.

Vemos que en este primer momento del texto se negocia el tipo de relación con el auditorio a través de la búsqueda de empatía hacia el sentimiento de los actores escolares, al mismo tiempo que se construye la importancia del objeto de estudio.

A su vez, como anticipamos, la expositora se construye como una estudiosa que reconoce, se compromete y es capaz de sensibilizarse por los padecimientos e intereses ajenos. Y, al mismo tiempo, como alguien que puede mantener una distancia objetiva, dada por la mediación de la elaboración teórica de la realidad. Es decir, en contraste con los “actores escolares”, tiene la formación como para abstraerse de los afectos, para discernir sobre los fenómenos, desde otro lugar, otra posición. Esto es, distanciarse de las circunstancias y elaborar el objeto de estudio sin perder su dimensión humana.

En el segundo párrafo, además de la orientación hacia el tema, que más adelante se reelaborará como objeto de la investigación, se anticipa otra de las formas de inscripción del afecto en la ponencia.

Ejemplo 4

“Han transcurrido un poco más de dos años de aquellos sucesos; signados, para muchos, por la perplejidad y para millones por el sufrimiento”.

El afecto que tienen como fuente los actores escolares es nominalizado. Configurado de esa manera - adecuada al contexto de cultura en que se inscribe la ponencia- se posibilita su incorporación como objeto de estudio. Esta inscripción nominalizada del afecto transfiere los procesos mentales del sentimiento al plano de sus consecuencias o efectos (que son entidades) sobre los cuales, a su vez, se puede realizar un nuevo posicionamiento actitudinal. Perplejidad y sufrimiento son emociones ajenas que serán incluidas, para ser analizadas desde el distanciamiento científico.

La inscripción nominalizada de los afectos, catafóricamente, será correferencial con los elementos textuales que evocan el juicio negativo sobre los actores escolares y que destacan positivamente la aplicabilidad de los resultados, que se presentan como superadores de la incapacidad de interpretación y reacción de los actores escolares ante el problema.

Ya en los primeros párrafos de la ponencia la autora utiliza la diferencia entre procesos mentales afectivos -o del sentir- y los cognitivos -o del pensar-, y los participantes asociados a cada uno de ellos. Sobre eso se sustenta gran parte de la construcción de la voz autoral y del posicionamiento de la expositora.

Finalmente, podemos sintetizar que la fase que se inició con una inscripción del lenguaje evaluativo poco frecuente en el discurso objetivo de la ciencia, se cierra con un distanciamiento temporal (limita el alcance temporal haciendo uso de la gradación) y también afectivo respecto de los sucesos destacados al comienzo de la exposición.

A partir del “nuestros”, que involucra al auditorio con la expositora, los oyentes quedarían comprometidos, también, en este distanciamiento y cambio de perspectiva. Deben asumir que las consideraciones sobre las consecuencias de la crisis socio-política no serán efectuadas desde los afectos ni la emoción.

Esta primera fase es fundamental para la coherencia del texto, pues en ella se plantea el modo y los fines con que será usado el lenguaje evaluativo en toda la ponencia.

5. Recursos evaluativos y metas discursivas

Podemos concluir que en el primer momento textual se cumple con los propósitos de establecer contacto con el auditorio y captar su interés. El contacto se construye a partir de la valoración negativa de sucesos que se presentan como conocidos y vividos por una comunidad de la que tanto la expositora como el auditorio forman parte. En términos lingüísticos esto se expresa con la inscripción del afecto negativo (como entidades y como atributos), y, también, evocación de sentimientos negativos mediante la apreciación inscrita (“dolorosas consecuencias”). Se establece empatía con el auditorio para luego posicionarlo favorablemente hacia el tema de la ponencia y hacia la figura del expositor experto.

Cabe señalar, también, como determinantes de los rasgos actitudinales de esta fase, la utilización del léxico no neutral (estallar, inundar), las metáforas léxicas (cachetear, inundar, brotar) y otros recursos retóricos que llaman la atención como la metonimia, la personificación, la comparación (“ruidosas cacerolas”, “crisis que venía transcurriendo como un tren”), que en su densidad semántica no se prestan a una axiomatización simple y acabada.

El despliegue actitudinal que observamos en la primera fase se aplica a la elaboración del impacto de los sucesos sobre la sociedad. Los eventos asociados a la crisis son cuantificados y magnificados, consecuentemente. Lo mismo sucede con las repercusiones sociales en sí. Esto produce un efecto que contrarresta la distancia temporal que separa la fecha histórica de los sucesos políticos de la fecha en que se inscribe la ponencia. La crisis es construida como una instancia de interés actual, a pesar de ser distante en el tiempo, por la magnitud de sus consecuencias.

La alternancia del uso de la primera persona del plural (abriendo la fase) con la primera persona del singular, cerrándola, provee una plataforma discursiva y valorativa compartida con el auditorio. El sistema de actitud y el peso dialógico de la inscripción pronominal en castellano estarían invitando al auditorio a asumir la misma actitud, a compartirla o, al menos, a comprenderla; lo cual es una instancia necesaria para poder desarrollar exitosamente la interacción comunicativa en el transcurso de la exposición.

Otra de las consecuencias del despliegue actitudinal es el de proveer al texto (y la exposición) de un punto de partida enfático, que, no solamente capte el interés de los oyentes sino que también distinga el discurso de Lucía Garay de ponencias anteriores en el mismo congreso, marcando así los límites del enunciado en el aspecto estilístico.

Fase 2: decrecimiento del afecto inscrito

FASE 2: Presentación general del tema de la ponencia. (Párrafo III y IV)

La construcción de las figuras textuales se completa en el párrafo III de la transcripción de la ponencia que venimos analizando.

Ejemplo 5:

“En este contexto me propongo reflexionar acerca de las escuelas y las crisis social en base a un vasto material empírico que surge de las investigaciones diagnósticas para la intervención y asistencia institucional en un, también, diverso universo de escuelas.”

Cabe observar que el párrafo con que se abre la segunda fase está encabezado por un tema marcado, que inscribe el discurso autoral en las circunstancias actuales de la emisión. A partir de aquí, el uso del lenguaje evaluativo inscrito del que se había hecho uso en la apertura de la ponencia es desplazado (o subordinado) por los giros formales requeridos por el discurso disciplinar (en este párrafo no se inscriben ni se invocan valores afectivos, ni éticos).

En esta segunda fase, cambia la persona gramatical con la que se referencia la expositora, ésta se instala explícitamente como la fuente del discurso de la ponencia. Primera persona gramatical que es agente y beneficiario de procesos mentales cognitivos. Cambia, también, el objeto de valoración actitudinal. Se evalúan los elementos propios de la esfera de la ciencia:

Ejemplo 5:

“... un vasto material empírico que surge de las investigaciones diagnósticas para la intervención y asistencia institucional en un, también, diverso universo de escuelas”

Para ello se recurre a la gradación a través de la variable cantidad (amplitud y alcance, respectivamente: “vasto material empírico” y “diverso universo de escuelas”)

Debido al contexto que se comenzó a trazar en la primera fase, sobre la base de la semántica de los afectos (y su inscripción léxico-gramatical), el verbo reflexionar es coherente con el juicio negativo evocado a través de los valores de afecto nominalizados (perplejidad y sufrimiento) y más adelante en el texto con la formulación la “hipótesis” anteriormente citada, y también con la metáfora que se incorpora en la formulación de objetivos: conocer cómo los sujetos construyen alternativas y prácticas para salir de la situación problemática, o cómo quedan “prisioneros de la telaraña de de la crisis”.

Como se puede observar, los verbos mentales del orden del saber son relevantes, en consecuencia, para la función de consolidar y naturalizar la invocación de un juicio positivo hacia la sensibilidad y capacidad de abstracción de la investigadora.

Luego de los cambios en la fuente de la actitud y el objetivo valorativo -destacados en el análisis del párrafo III- la segunda fase incorpora un movimiento dialógico de evidencia y contra-expectativa, (destacado por su posición marcada en la estructura temática de la cláusula). Estos movimientos funcionan como un valor de concesión. La autora comparte con el auditorio la impresión de complejidad del problema, pero impone el recorte:

“Sin duda, escuelas y crisis social es una relación compleja con múltiples aristas. No obstante, en esta comunicación nos centraremos en lo que más inquieta a docentes, alumnos y padres entrevistados: la crisis de la escuela en términos de institución social y educativa.”

Estos recursos dialógicos aparecen en la ponencia a partir la segunda fase, una vez que en el texto ya se han delineado las figuras textuales de los interlocutores. El valor de contra-expectativa consolida la ubicación del auditorio en un determinado posicionamiento ideológico para, en función de él, instalar la voz autoral. Digamos que esta construcción es estratégica y ayuda a sustentar la incorporación de la temática de la ponencia como objeto de teorización científica.

El uso de los valores de afecto explícito decrece en esta fase, aún así, cuando se inscribe, es cumpliendo la función ya establecida en la primera fase: construir el perfil de los actores escolares, sobre todo los adultos (“inquietud”). El valor semántico de este verbo aquí no es neutral, pues, si bien puede querer hacer mención al “interés”, imprime un rasgo de ansiedad o intranquilidad. La elección de “inquieta”, en lugar de, por ejemplo, “interesa” es señal de inscripción actitudinal que implica un reconocimiento afectivo de la investigadora respecto de los actores escolares (posibles interlocutores, a la vez que objeto de estudio).

Los valores que predominan, como lo harán en todas las fases propias de instancias textuales científico-académicas, son la apreciación y la gradación.

En la presentación del tema, la apreciación aparece nominalizada. Se inscribe no como un atributo, sino que es incorporada como una entidad:

“La debilidad institucional para convocar, retener, y resolver las nuevas demandas educativas de los, también, nuevos sujetos sociales que las transformaciones estructurales, y la misma crisis, colocan a las puertas de las escuelas.”

Acerca de esta nominalización de la apreciación negativa hacia la institución, cabe decir dos cosas. Por un lado, permite incorporar este rasgo al recorte del objeto de estudio. Por otro lado, invoca, dejando a cargo del auditorio una estima social negativa (Juicio) sobre la institución escolar. De este modo, se logra aminorar la responsabilidad de la autora al respecto. No se dice “las escuelas son débiles y no pueden...”. Desempaquetando aún más los sentidos, podemos decir que lo que no se sostiene desde la voz autoral es la afirmación implícita de que “los directores y profesores son débiles y no pueden...”.

Amortiguando el posible impacto negativo del sentido evocado, se inscribe la calificación de “novedosas”. Ante nuevas condiciones, la falta de capacidad de la escuela para actuar en consecuencia con los problemas que se le presentan está, en parte, justificada.

FASE 3: Presentación del problema diagnosticado por la investigación. (Párrafo V)

A partir del párrafo V, se apuntala el vínculo ideológico con un sector de los “actores escolares” potencialmente incluidos en el auditorio y se ajustan los significados ideacionales en función de los expertos del auditorio. La capacidad de reformulación aplicada a ajustar el grado de especificidad del léxico con que se presenta la temática, aproxima a la autora a sus pares.

En cuanto a la inscripción de los valores actitudinales, se observa que acompañan la elaboración del tema de la ponencia:

“... preocupan las inocultables fracturas en la institucionalidad de las escuelas puesta en evidencia en la conflictividad que atraviesa su mundo interno, en la descomposición de organizadores fundamentales que hacen posible, o impiden, el trabajo escolar de alumnos y docentes; en las condiciones objetivas y subjetivas de los actores escolares para hacer frente a los múltiples reclamos y cambios que la crisis plantea, con algo más que las demandas individualistas de los mismos en la resolución de sus necesidades e intereses singulares.”

El afecto (“preocupan”) se inscribe sin hacer referencia clara a la fuente, esto hace trascender la “inquietud” del párrafo anterior, dejando implícita la posibilidad de interpretar que la autora comparte y se apoya en el sentimiento de los actores escolares. Esto permite suavizar la distancia respecto al “mundo” de las instituciones escolares que construye la autora en este párrafo con la apreciación negativa de las instituciones y el juicio negativo evocado sobre los responsables de las mismas.

Vemos, entonces que el distanciamiento respecto de los oyentes no expertos (elaborado mediante la incorporación del léxico especializado y estrategias valorativas –apreciación-) aproxima a la fuente del discurso a la esfera de la experticia académica, al ámbito de quienes pueden leer en este panorama el diagnóstico del problema que da comienzo a la investigación.

El distanciamiento máximo de esta fase, sin embargo, se produce respecto de una parte del auditorio. Se construye a partir de estrategias combinadas del sistema de actitud, dentro de las cuales aparece, por primera vez, la incorporación del discurso ajeno (posicionamiento intertextual), para rechazarlo a partir de la inscripción afectiva explícita:

“Conmociona que los adultos reclamen la “escuela para sí”, fundando sus reclamos en un derecho individual y subjetivo, desplazando el sentido de “la escuela en sí”, que es el derecho colectivo y público de la infancia, la juventud y la sociedad.”

El afecto negativo, que debido al grado de distancia que imprime la asimilación incompleta del discurso de “los adultos” puede considerarse como autoral, refuerza el distanciamiento respecto de los actores escolares. Esta estrategia permite suponer como propósito subyacente el de amonestar a esos “adultos”, sobre la base del juicio negativo que se evoca sobre ellos.

FASE 4: Presentación de objetivos. (Párrafo VI)

Contribuye a ganar el favor del auditorio para sostener los supuestos avalados por la expositora en contraposición a los supuestos criticados (el discurso dominante), analizados primero como problemáticos y posteriormente como causa de la crisis institucional.

Se apela a estrategias de posicionamiento dialógico que ya estaban presentes en los primeros párrafos de la ponencia: el involucramiento afectivo del auditorio con la autora y la contra-expectativa:

“Más allá de este discurso que se presenta como dominante, en el ánimo de muchísimos de nuestros educadores están los desafíos de transformar los sentidos de la acción escolar, desarrollar proyectos colectivos y acción solidaria, recuperar sentimientos de confianza que permitan reconstruir las tramas institucionales básicas para todo proceso auténticamente educativo”

Se apela nuevamente al posicionamiento intertextual, estrategia solidaria con los otros recursos que venimos analizando en la construcción de la figura autoral y su perspectiva académica. El discurso ajeno, en este fragmento, se incluye recurriendo a la nominalización. Así, el discurso de los actores escolares es incorporado como objeto pasible de estudio -también de valoración. En la ponencia se dan dos modos de inscripción del discurso de los sujetos de la acción escolar, asimilados a partir de este etiquetamiento (“discurso dominante”) e insertados en la cita directa, sin asimilación al propio discurso. Cada uno es receptivo respecto de diferentes modos de expresar la actitud autoral. Es decir, el posicionamiento intertextual cumple dos funciones: el intertexto nominalizado se evalúa en términos “objetivos” –atribución. Mientras que el intertexto insertado sirve para incorporar directamente los juicios de los que la autora no se hace cargo, además de, a partir de no avalar la fuente de la cita, auto evaluarse positivamente. Culturalmente, se espera de la ciencia un posicionamiento que difiera de la construcción de la realidad que realiza el sentido común, “dominante”, en palabras de la experta.

El texto se apoya en la construcción de valores compartidos con aquellos de los oyentes que no se identifican con el “discurso dominante” e “individualista”, y, a continuación, cumple con la debida “presentación de objetivos” en un doble registro. El que tiene sustento afectivo (la esperanza de los educadores) y el que puede asimilarse a las actividades de investigación, es decir, cognitivo (“conocer”). Los objetivos se proponen como extraídos de los “deseos” de “muchísimos” de los actores escolares (afecto y gradación), y se los enuncia de acuerdo con los intereses de los expertos, y en la forma acostumbrada de los textos académicos (la enumeración y el infinitivo).

“Es sostenidos en estos esperanzados deseos, que nos planteamos conocer las formas y significados que toma la crisis institucional en las escuelas; conocer cómo los sujetos construyen alternativas y prácticas para salir de ella, o cómo quedan prisioneros de la telaraña de la crisis. Conocer como un imperativo para “poder

hacer”, poder proyectar y proyectarse; es abrir, o reabrir, el camino de lo político que, también, la crisis argentina parecería haber licuado.”

Notemos el uso del léxico no neutral (Martin y Hood 2005) y la metáfora, invocando valores actitudinales. Prescindiremos de observaciones más detalladas, ya que consideramos que dialógicamente vienen a cumplir las funciones ya expuestas en la descripción de las dos primeras fases.

FASE 5 (I Y II): Tratamiento de emergentes concretos del problema. (Párrafos VII a IX)

En esta fase cuyo inicio coincide con el párrafo VII, se desarrolla preliminarmente el tema de la investigación en términos concretos, a partir de la descripción de los emergentes: fase 5 (I), la pobreza y fase 5 (II), la violencia. Estos emergentes son formulados de un modo fácilmente perceptible para los actores implicados. La subdivisión que hacemos de la fase responde al hecho de que ambos fenómenos son dispuestos en el texto según una relación lógica de causa (pobreza)-consecuencia (violencia), respecto de la cual la autora, posteriormente, se distanciará tajantemente.

“En una primera etapa, la relación entre educación, escuela y la nueva cuestión social en Argentina fue vivida y pensada sólo por referencia a la pobreza en términos materiales. Pobreza que tuvo un carácter de irrupción violenta y generalizada y que se presenta en su materialidad como carencias, privaciones, y deprivaciones de múltiples necesidades de subsistencia y existencia. Pobreza que alcanza, también, a las escuelas como instituciones –tenemos hoy escuelas pobres, escuelas de la indigencia, escuelas ricas– segmentando el sistema educativo en una desigualdad dolorosa. Aparece y se naturaliza la categoría de escuelas “urbano-marginales” para denotar no sólo que esos establecimientos atienden poblaciones que viven en villas miserias o barriadas empobrecidas, sino que la propia institución está marginalizada del sistema educativo “normal”.

Esta formulación, como otras fases destinadas a mantener o captar una proximidad empática con el auditorio tiene un alto grado de inscripción actitudinal, apreciativa, en este caso, también asociado al cambio hacia la primera persona inclusiva. Por la iteración (estrategia que imprime rasgos propios del discurso oral) del ítem léxico “pobreza” adquiere una carga valorativa importante. Aún así, la autora no se posiciona completamente como fuente de la apreciación.

La gradación (“sólo por referencia a...”), desautoriza la legitimidad de la construcción de la realidad que se insinúa como causal en la organización sucesiva de los párrafos (pobreza y violencia). Remarca negativamente el alcance de miras de la experiencia y el pensamiento, elaborado por un agente elidido, “en una primera etapa la relación (...) fue vivida y pensada”.

También, se recurre a la gradación para aumentar la magnitud del fenómeno:

“Muchas de estas escuelas, de raigambre histórica y prestigio académico, pierden sus poblaciones tradicionales y, para permanecer abiertas y asegurar los puestos de trabajo docente, incorporan estas poblaciones bien diferentes a las que su cultura institucional y pedagógica estaba acostumbrada a tratar.”

Ya hicimos un análisis de la inscripción actitudinal de la autora en este tramo del texto. Para completar la descripción de esta fase, solamente nos queda hacer notar cómo nuevamente el cambio hacia la siguiente fase está acompañado por el posicionamiento intertextual:

“...el “turno tarde” como “lugar de refugiados, de desadaptados y repitentes”, en los dichos de una maestra.”

Esta inserción del discurso ajeno adquiere al menos tres significados, diferenciables funcionalmente. En el marco de la investigación funciona como un ejemplo obtenido del “relevamiento empírico”. En el marco situacional de la ponencia tiene el valor interpersonal de realizar un distanciamiento respecto de los sujetos que construyen la realidad desde otra posición. Actitudinalmente, evoca juicio negativo sobre la fuente discursiva citada. A pesar de ello, el objeto sobre el que recae este juicio negativo, los alumnos, queda en una zona respecto de la cual la autora no termina de distanciarse. La autora no avala la fuente de la cual emerge, pero tampoco niega la proposición que la evoca. Aquí, como en otras fases de la ponencia sobre las cuales no nos detendremos, la autora no se responsabiliza de la evaluación de las conductas subjetivas.

El paso al segundo emergente, la violencia, también está introducido (párrafo IX) por un movimiento dialógico (evidencia) que cede un lugar a la posición alternativa que se viene esbozando, la que postula la pobreza como causa de la violencia en la escuela:

“Probablemente el fenómeno más disruptivo, un exponente de la penetración de la crisis social en las escuelas, sea la violencia escolar.”

A continuación, se introduce una lista de ejemplos que ilustra este emergente, con la inscripción apreciativa cumpliendo el mismo funcionamiento textual que fue consolidado en fases anteriores, y el consecuente impacto interpersonal que ya hicimos notar con respecto al emergente “pobreza”.

La inscripción de los valores afectivos atribuidos por la autora, en esta fase, se corresponde con el diagnóstico que se hizo en la fase 3 acerca de la posibilidad de acción de los actores escolares sobre los problemas de la escuela. La inacción, o la acción inadecuada se debe a la “sorpresa” y el “miedo” en la que están inmersos estos sujetos:

“Se trata de un fenómeno nuevo en Argentina, que tiene sorprendida y asustada a la sociedad y, acerca del cual, no acierta a comprender ni intervenir eficazmente.”

Así, se completa el traslado de los sujetos escolares, su discurso y su afectividad al nivel de los objetos de estudio y valoración de la voz autoral. Esta inscripción afectiva se corresponde con los objetivos planteados a nivel teórico que postula al “conocimiento” como condición necesaria para la acción “eficaz” en pos de desarrollar procesos “auténticamente” educativos. Además, consolida la legitimidad jerárquica de los procesos cognitivos por sobre los emocionales en el abordaje de los problemas institucionales, y con ello, el posicionamiento prevaleciente de la perspectiva de la expositora y de la comunidad académica.

La transición a la fase siguiente se opera con el mismo recurso que se utilizó para marcar el paso de la fase 2 a la 3. Se inscribe el afecto como un sentimiento desligado de su fuente, y por tanto, potencialmente generalizable. También aquí, como en el anterior “conmociona”, estamos ante un uso dialógico del afecto que introduce “contra-expectativa”, esta vez no tanto para amonestar a parte del auditorio, como para representar el discurso alternativo al de la autora, el discurso de “la sociedad”, como dialógicamente cerrado a otras interpretaciones:

“Sorprende que se manifieste en las escuelas a las que asisten sectores medios y no en las escuelas de las villas miseria, ni asociado a la delincuencia como era la visión tradicional del problema...”

FASE 6: Síntesis del diagnóstico e incorporación de la hipótesis central. (Párrafos X a XIII)

Esta fase se inicia con una estrategia del sistema de compromiso. Se asimila, nuevamente el discurso a partir del cual la autora construye el suyo como alternativo. La proposición que lo representa sintetiza y explicita la relación causa-consecuencia que se inició en la fase anterior.

El sistema de actitud vuelve a introducir una apreciación negativa sobre la perspectiva de los docentes y directivos, por ser incorrecta o adolecer de cortedad de miras. Para realzar negativamente la elaboración discursiva de los actores escolares, se aplica la gradación (“sólo” reduce la amplitud de la interpretación de los actores escolares), con esto se realiza un movimiento que habilita la construcción del discurso propio sobre bases legítimas.

“La representación dominante entre los directivos y docentes de las escuelas estudiadas es que la crisis impacta en ellas por vía de la pobreza y sus efectos; ésta, por su parte, es interpretada sólo en su dimensión material...”

Consideramos que acá, con este distanciamiento jerárquico respecto del discurso ajeno, comienza una fase que refuerza el vínculo con el sector del auditorio más familiarizado con las prácticas investigativas y su modo de representación lingüística. Con la reformulación sintética inicial se incorpora lo que podría reconocerse como un diagnóstico de la situación una vez relevados los datos. Por supuesto que no se descuida la enumeración que ilustre y comprometa a la totalidad del auditorio, y ésta está matizada con una

abundante carga valorativa provista por la selección de los significados ideacionales, intensificado por la gradación y la apreciación negativa inscrita:

“...objetivada como carencias materiales de todo tipo: falta absoluta de recursos de las familias para sostener la escolarización de sus hijos, carencias alimentarias y sanitarias severas, insuficiencia de puestos docentes, de aulas, materiales y equipos, falta de edificios escolares y precariedad de los existentes, salarios docentes insuficientes y condiciones de trabajo negativas.”

El siguiente párrafo (XI) renueva, en términos corteses, la distancia y la mantiene. Esta es la función que cumple el posicionamiento dialógico inscrito en la contra-expectativa. El rechazo se construye como una concesión a las apreciaciones del discurso presentado como ajeno:

XI “Sin desconocer el efecto negativo de estas condiciones estructurales, a poco de andar en la construcción de datos se comenzó a reconocer diferencias importantes entre los establecimientos y sus resultados educativos...”

La autora se presenta como no contradiciendo la opinión gestada por la vivencia directa de los actores escolares, pero sin embargo, cambia el tema de la ponencia, o lo hace girar hacia los “resultados educativos”. Se representa además, desde una construcción impersonal, pero en un contexto que permite recuperarla como agente de una actividad asociada a la observación reflexiva. Responde anticipadamente a la posibilidad de ser evaluada como una investigadora alejada de la realidad. Evita el costo dialógico que, respecto de los actores escolares, podría provocar esa imagen; lo cual dificultaría la buena recepción de los postulados que se enunciarán a continuación, una vez sentado este “reconocimiento”, que es el primer momento de la argumentación que reinstalará el “discurso dominante”.

Se inscribe a continuación el dato “empírico” concreto, se menciona el caso de:

“Escuelas con iguales niveles de carencias materiales daban cuenta de muy diferentes respuestas frente a las condiciones críticas; establecimientos que contaban con condiciones materiales aceptables y planteles docentes suficientes, exhibían un funcionamiento conflictivo, desorganizado y hasta caótico”

Notemos que en toda esta fase, a pesar de que no faltan inscripciones actitudinales enfáticas como en este último ejemplo (“caótico”), la inscripción apreciativa trabaja un registro léxico diferente, reemplazando, por ejemplo “escuelas pobres” por escuelas “con carencias materiales”, y dejando prácticamente de lado la inscripción del afecto. Este es otro de los rasgos que hacen que podamos caracterizar a esta parte de la ponencia como más afín al sector del auditorio integrado por académicos e investigadores, y por tanto, acercando actitudinalmente a la autora y este sector del auditorio (que es el reconocido como autoridad legitimada para poner en tela de juicio su posición académica).

Observación preliminar, diagnóstico, recorte de los casos pertinentes, son todas etapas ordenadas del proceso de investigación cuya explicitación se espera que se contemple en la estructura del texto de una ponencia. A continuación, la autora anticipa la primera conclusión, que es la que se opone al “discurso dominante”:

“En consecuencia, reconocimos que la crisis social impacta en las escuelas produciendo algo más que carencias materiales”.

El posicionamiento dialógico expresado en “reconocimos” es una declaración que implica directamente al enunciador con su enunciado, de modo tal que cualquier desacuerdo con la proposición, repercutirá fuertemente en el vínculo interpersonal en juego en la comunicación. Habría que notar, sin embargo que, en este caso, la figura autoral está representada a través del “nosotros” que excluye al auditorio, pero que elude la responsabilidad unipersonal de sus afirmaciones. Aquí, la afirmación se presenta en correlación con la contra-expectativa que encabeza el párrafo (XI). Entre las dos inscripciones del sistema de compromiso se elabora el desmentido.

La actividad de diseñar herramientas conceptuales, también es un proceso de interés para la comunidad disciplinar. En esta fase, la mención de dicha etapa del desarrollo de la investigación da el pie para insertar la

explicación de la hipótesis que ofrece una respuesta al diagnóstico realizado acerca del motivo en que se fundamenta la falta de capacidad de acción de los actores escolares y de la debilidad institucional.

“Acuñamos el concepto de “pobreza institucional” para designar ese otro efecto; “pobreza simbólica”, pauperización de sus sentidos institucionales, en términos de privación de sus significados educativos, de la humanización y socialización. Reconocimos que esta “pobreza institucional” es más disruptiva, más erosionante de la calidad educativa, que las carencias materiales cuantificadas en recursos materiales y financiamiento. La pobreza simbólica inhibe el pensamiento institucional, como proceso y como producto, dejando a los sujetos estancados en el padecimiento.”

Las afirmaciones citadas están abriendo el final de la fase, con la formulación de la hipótesis que, como dijimos, da respuesta al problema diagnosticado al principio de la fase: la sociedad está “sorprendida” porque no plantea el problema como se debería.

Se puede observar en la formulación de la última cláusula el peso que tiene la construcción afectiva que se venía trazando, junto con los perfiles de las figuras textuales. El afecto inscrito califica negativamente, en términos de capacidad reflexiva, a los sujetos que los padecen ubicándolos en el lugar contrario al de la expositora.

Al mismo tiempo, la autora aprecia positivamente, pero indirectamente, su actividad, su propia figura y su investigación a partir de incrementar la intensidad de la cualidad que se atribuye a los efectos de los nuevos fenómenos catalogados a partir de la conceptualización. La amplitud de la perspectiva propuesta por la expositora se ve así completamente justificada.

6. A manera de conclusión

Como pudimos ver durante el desarrollo del trabajo, el texto separa y organiza como opuestos los procesos mentales de la esfera del sentir, respecto de los del orden de la reflexión cognitiva y el pensamiento. Cada grupo de procesos se asocia a diferentes figuras textuales, y finalmente, se los inscribe de manera específica utilizando las posibilidades contempladas en el sistema actitudinal. La organización del texto aparece como tributaria del supuesto fuerte que lo sostiene: el prestigio del saber académico frente al modo de organizar la realidad del sentido común.

Así, la posición de la expositora no sólo se construye situacionalmente a partir de tener, ella, la iniciativa del uso del lenguaje, desarrollándola en un marco institucional que estipula mayor tiempo para sus intervenciones que para las del auditorio, sino también por el supuesto que sostiene su enunciado: el prestigio del saber académico que es un valor predominante en el contexto de cultura de una comunicación académica.

Este trabajo nos permitió reconocer cómo la realización textual del género y el registro en un informe académico supone la negociación de diferentes modos de construir (construcción simbólica de) la realidad.

Uno de los modos en que se actualiza en el texto la interacción es la diagramación de figuras textuales representativas de las diferentes posiciones desde las cuales pueden leerse los fenómenos incluidos en el tema de la ponencia. Pudimos leer la configuración de los personajes textuales a partir de las marcas de realización lingüística de los significados ideacionales (procesos mentales: sentimiento vs. pensamiento), pero sobre todo, por las señales que dejan las inscripciones textuales del sistema actitudinal. De modo que la relación entre los interlocutores fue percibida como sujeta a una jerarquía semántica sostenida en el supuesto de la superioridad epistemológica de las representaciones de la realidad elaboradas de acuerdo a los principios científicos, por sobre las elaboraciones arraigadas en la experiencia vivencial de los fenómenos mediada por la afectividad.

Finalmente, creemos que hemos logrado arribar a una muestra de cómo las nociones provistas por los nuevos desarrollos de la LSF son herramientas válidas para el análisis y la interpretación de estructuras genéricas complejas con motivaciones no pragmáticas, como puede ser una comunicación académica.

Referencias bibliográficas

Bajtin, M. 1998. *Estética de la creación verbal*. México. S. XXI.

Eggins, S. 2002 *Introducción a la lingüística sistémica*. Universidad de La Rioja. Servicios de Publicaciones.

Eggins, S. y Martin, J. 2003. "El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional." *Revista Signos*, 36(54), 185-205. Valparaíso. Chile.

Garay, L. 2004. "Crisis social y crisis institucional en las escuelas públicas en Argentina", en *La formación docente, evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*, publicación de conferencias y paneles del 2 Congreso Internacional de Educación. UNL

Halliday, M.A.K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. London. Edward Arnold.

Halliday, M. y Hasan, R. 1985 (1990) *Language, Context, Text. Aspects of Language in a Social Semiotic Perspective*. Hong Kong. Oxford University Press. [Traducción: Elsa Ghio].

Hood, S. y Martin J. (2005). "Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso". *Revista Signos* 38(58), 195-220.

Martin, J.R. 2003. "Competencias de escritura científica: Aprender la tecnología del manejo de los textos". En Halliday, M.A.K. y Martin, J.R. 1993. *Writing Science. Literacy and Discursive Power*. London, Falmer. Traducción: Estela Inés Moyano.

White, Peter. 2004. [En línea]. The Appraisal website: The language of attitude, arguability and interpersonal positioning. Disponible en <http://www.grammatics.com/appraisal/index.html>

EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y ALFABETIZACIÓN

INDICE

1. TEACHING MOVIE REVIEWS FROM A GENRE BASED PERSPECTIVE

María Laura Dorado; Alejandra Farías

2. ACADEMIC WRITING: LITERARY ESSAYS IN A TEACHER EDUCATION PROGRAM

Serrana Echenagusía-Laura Flores- Makarena Julios

3. EL RECONOCIMIENTO Y APLICACIÓN DEL GÉNERO Y EL REGISTRO COMO HABILIDAD COGNITIVO-LINGÜÍSTICA EN LA INTERPRETACIÓN DE UN TEXTO DE MATEMÁTICA.

Stella Maris Curi -Alida Mónica Masachs -María Cristina Cardozo- Silvia Noemí Sanchez.

4. LA COMPRESIÓN TEXTUAL EN EL DISCURSO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: APROXIMACIÓN DESDE EL SIGNIFICADO IDEACIONAL MANIFESTADO EN LA CLÁUSULA.

Margarita Makuc Sierralta

5. LAS NARRATIVAS DE LOS ESTUDIANTES Y DOCENTES DE LA PRD (PRÁCTICA Y RESIDENCIA DOCENTE) COMO DISPOSITIVOS DE INDAGACIÓN DEL ESPACIO CURRICULAR. UN ANÁLISIS DESDE LA TEORÍA DE LA EVALUACIÓN (APPRAISAL)

S. Del Vecchio -G. Ginevra

6. FORMACIÓN DE PROFESORADO: DESDE LA ALFABETIZACIÓN SUPERIOR HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL LECTOR ACADÉMICO

Josefina Ganuza

7. UM PRETEXTO PARA DESENCADear UMA CONVERSA ENTRE PROFESSORES: WHAT KIND OF TEACHERS ARE WE?

Karin Claudia Nin Brauer -Leila Barbara

TEACHING MOVIE REVIEWS FROM A GENRE BASED PERSPECTIVE

María Laura Dorado;
Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, Mendoza, Argentina
mldorado@gmail.com

Alejandra Farías
Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, Mendoza, Argentina
aleb_farias@yahoo.com

Abstract

In this presentation we report some of our findings as members of a research group. Our project focuses on genres frequently found in EFL textbooks used in our local context (Mendoza Metropolitan Area) with the aim of analyzing the pedagogical treatment the genres receive, that is, whether the sample texts selected are good models of the genre and whether the activities included in the lesson help students master the genre. Our ultimate aim is to enhance the teaching of genres by offering teachers tools to make the features of genres more explicit. Specifically, this presentation offers our analysis of the appraisal choices that realize the function evaluating the movie to recommend it or not in authentic movie reviews. Our objectives are to identify the resources that typically realize the evaluation in authentic texts, to determine how accurately movie reviews in EFL textbooks reflect those choices, and to offer some suggestions of how to more fully exploit appraisal resources when teaching movie reviews. Our framework is the Genre Theory (Martin y Rothery, 1990; Martin y Christie, 2009) and Appraisal Theory (Martin and White, 2005; Hood, 2004). On the basis of our analysis of the generic structure potential of movie reviews, we examine the use of appraisal choices in authentic movie reviews and compare our findings with the sample texts provided in EFL textbooks. We observe that the appraisal resources used in EFL texts are frequently simplified and less varied than those found in authentic texts. This has interesting pedagogic implications since deeper understanding of the linguistic resources used to evaluate and recommend the movie empower teachers to better exploit those features with students in class.

1. Introduction

In this presentation we report some of our findings as members of a research group ("Análisis de las propiedades estructurales y lingüísticas de géneros textuales frecuentemente incluidos en libros de enseñanza del inglés como lengua extranjera en nivel primario y secundario en nuestro medio"). Our project focuses on genres frequently found in EFL textbooks used in our local context (Mendoza Metropolitan Area) with the aim of analyzing the pedagogical treatment the genres receive, that is, whether the sample texts selected are good models of the genre and whether the activities included in the lesson help students master the genre. Our ultimate aim is to enhance the teaching of genres by offering teachers tools to make the features of genres more explicit.

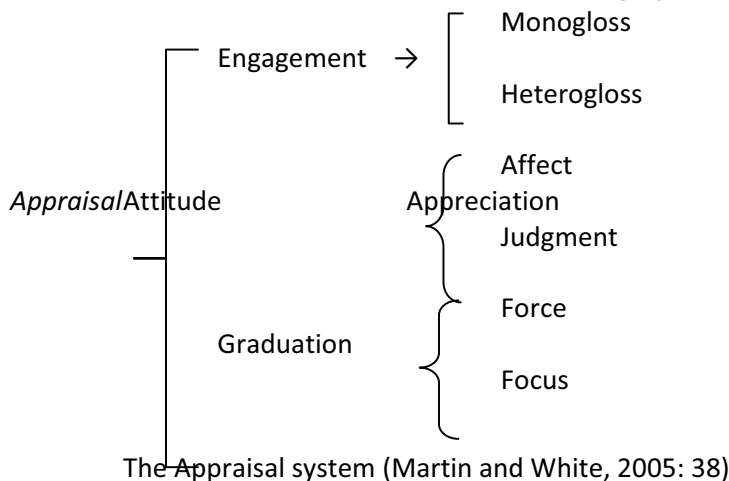
Specifically, this presentation offers our analysis of the appraisal choices that realize the function evaluating the movie to recommend it or not in authentic movie reviews. Our objectives are a) to identify the resources that typically realize the evaluation in authentic movie reviews, b) to determine how accurately movie reviews in EFL textbooks reflect those choices, c) and to offer some suggestions of how to more fully exploit appraisal resources when teaching movie reviews in the EFL classroom. Our framework is the Genre Theory (Martin and Rothery, 1990; Martin and Christie, 2009) and Appraisal Theory (Martin, 2000; Martin and White, 2005; Hood, 2004).

The teaching of genres appears to be a central aim in EFL textbooks so much so that we can find great variety and quantity of genres in most EFL textbooks. This interest in genres, however, is many times restricted to the inclusion of the genre as a useful context for the teaching of grammar and vocabulary or alternatively, specific functions. Rarely do we find lessons in which the genre is exploited and taught as a

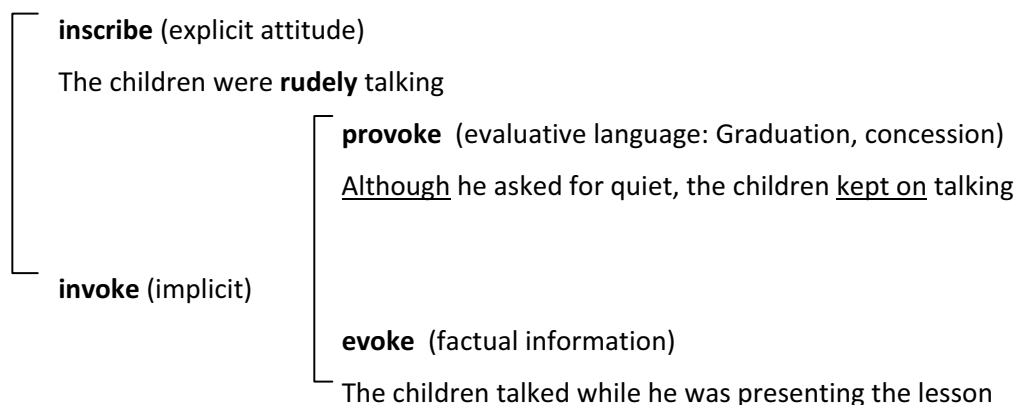
social product itself. More often than not, lessons do not pay attention to the social purpose the genre fulfills in the culture, the context of production of that genre and the contextual variables that have an impact on the language chosen to realize the text. This situation is what motivated the members of our research group initially. We believe that the way genres are taught in many EFL textbooks leaves room for both research on how to improve the teaching of genres and for informed pedagogic interventions.

In order to carry out our objectives, we chose the framework of SFL because it is a theory that views language as a vast set of resources that enables us to make meanings. This is the basic function of language that can be best studied in the context of authentic texts (and not in isolated sentences). Our main interest in analyzing genres is related to the way in which language is used to build texts that fulfill a social function. Martin (1984) describes a *genre* as a staged, purposeful, social activity that we engage in as speakers of a language. According to this definition, a genre has a *social purpose*. Martin also signals that the purpose of a genre is *fulfilled in stages*, that is, step by step as the social activity unfolds. Each one of these stages has a particular, local function which, in turn, contributes to the attainment of the overall goal. Following this proposal, students and teacher can explore a sample of any given genre first paying special attention to how the text is structured and to some of the key contextual factors that affect the language that is used, such as the relationship between the participants in the interaction –the *tenor* of the situation, and the way in which language is used in oral and written texts –the *mode* in which language is used, and, finally, to the area of experience that is represented –the *field* or subject-matter.

Within the framework of SFL, for the analysis of movie reviews we resort to the discourse semantic system of Appraisal for the study of evaluative meanings. The system, as theorized by Martin (2000), Martin and Rose (2003), Martin and White (2005) and Hood (2004), includes the meanings used to negotiate positioning and comprises three subsystems: Engagement, which captures the meanings that allow for the construction of a textual voice in relation to other voices in a text; Attitude, that includes the expression of feelings and emotions and Graduation, which allows us to adjust the degree of intensity of evaluative meanings and. In turn, Engagement is further extended into Monogloss and Heterogloss; Attitude into Affect, Appreciation and Judgment and Graduation into Force and Focus. The following figure summarizes these options:



The expression of attitude can be inscribed or realized explicitly or it can be invoked or realized implicitly. Thus the options available are to inscribe attitude or invoke it. When the attitude is invoked, there are indications that can be interpreted as evaluative given a certain co-text and context. In turn, when we invoke attitude, the options that open to us are to provoke attitude, in which case there is some kind of evaluative meaning that triggers evaluations, or to evoke attitude, in which case there is no explicitly evaluative meaning coded but certain indications in the context flag evaluations. The following figure shows these options:



Expressions of attitude, adapted from White (2008: 19)

2. Materials and method

For this study we analyzed a set of 10 authentic movie reviews downloaded from online magazines and newspapers such as The New York Times. We derived the Generic Structure Potential of movie review and we identified the linguistic markers which most typically contribute to both establish the boundaries between stages and realize the critical functions of a movie review. The purpose of this first step was to have a deeper understanding of the genre to be able to assess the samples in the EFL textbooks.

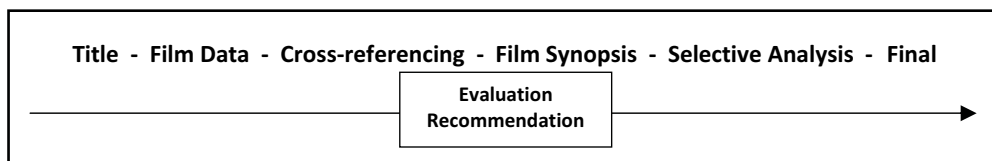
We then analyzed movie reviews found in EFL textbooks currently used in Mendoza Metropolitan Area in different levels and age groups. These textbooks are used in both private and public institutions, with intensive and non-intensive teaching of English. As we said before, our comparative analysis aimed at determining whether the movie reviews in EFL texts are realistic models of the genre, in the sense that these samples reflect the social function of the genre, and whether the textbooks effectively prepare students to understand and produce movie reviews.

For time constraints, in this paper we have restricted our analysis to the resources of Appraisal comprised in the subsystems of Attitude and Graduation, and we have focused on one stage of the review, namely the Selective Analysis of elements in the movie since this is a stage which critically contributes to realize the author's opinion of the movie.

3. Results and Discussion

3.1. Movie reviews as a genre

The social purpose of a movie review is to comment on certain aspects of a movie, offering our assessment of it and giving a recommendation. It involves adopting a more public voice and socializing with people we do not know and wish to influence. As with all genres, this social purpose is realized in stages. On the basis of our analysis, we were able to determine that the Generic Structure Potential of movie reviews is the following:



The Title generally coincides with the title of the movie, and it may make reference to characters in the movie, the main themes or any other elements of a movie. Film data is a stage that provides the reader with background information regarding the film's director, producer, starring actors, rating of the movie, running time, main themes, genre, year of release, etc. Cross-referencing emphasizes or enhances the value or worth of the movie by providing background information related to the director's or actors' previous works, similar movies in the genre, book it was based on, etc. Film Synopsis offers a brief summary of the film up to the complication. Selective Analysis evaluates different film elements of the movie so as to offer the reader a partial appreciation of components. Final Evaluation offers an overall evaluation of the film. Recommendation tells the reader whether to watch the film or not, and is realized prosodically. Finally, the Evaluation is usually interspersed in the GSP, not typically realized discretely.

As we said before, for practical reasons we are going to focus on one critical stage of movie reviews, the Selective Analysis. Taking into account that expressing opinions is one of the crucial meanings made in movie reviews, we examine the use of appraisal choices in authentic reviews and compare our findings with the sample texts included in EFL textbooks. Overall, this stage evaluates either the movie as an object or its different elements such as the director, the actors, the effects, etc. All these evaluative meanings combine prosodically to convey the final evaluation of the movie. This meta- evaluation expresses Appreciation: Valuation, either positive or negative, of the movie as a social and cultural object.

The Appraisal resources most typically used then are:

- Attitude:
 - inscribed and invoked positive or negative Appreciation: Reaction: impact and Valuation
 - inscribed and invoked positive or negative Judgment: Capacity
- Graduation:
 - Force: intensification (infusion) and quantification
 - Focus: sharpening and softening

The following examples illustrate these options. In all cases, the type of inscribed attitude is underlined and indicated between square brackets and invoked attitude is in italics. Graduation is in bold types¹:

The Julia half of *Julie & Julia* is irresistible [+ap: reac], *the Julie half less so* [-ap: reac]. *Not that it doesn't work, exactly* [+ap: val]. Amy Adams *nails the obsessiveness of Julie's devotion to her muse, Julia* [+jud: cap]. She also *captures the tactile pleasures, and challenges, of cooking* (how in God's name does one bone a duck?) [+jud: cap]. And Ephron *gives us nothing less than the first full-scale Hollywood portrait of the life of a blogger, in all its creative fire and solitary, caffeinated, how many comments did I get? midnight narcissism* [+jud: cap]. Yet the movie wants to make Julie an edgy "bitch" and soften her at the same time, *which doesn't exactly jell* [-ap: val]. *What does jell is the drama of two women, hungry for recognition, sharing their earthy love of the kitchen across the decades and the generations* [+ap: val]. Though **hardly** a perfect [-ap: val] soufflé, *Julie & Julia* is *the movie American foodie culture has been waiting for* [+ap: val]. It *hooks you up, happily, to your inner top chef.* [+ap: val] **B+**

Julie&Julia. Reviewed by [Owen Gleiberman](#) | Aug 07, 2009 EW's GRADE: B+

Although Dev Patel and Freida Pinto deliver touching [+ap:reac] performances as the ro- mantic couple in this acclaimed [+ap: val] movie, it's Anil Kapoor who stands out to me [+jud:cap]. Kapoor, one of India's **most popular leading** men [+jud: cap], portrays the skeptical [-jud: ten] *Who Wants*

1 Other values, especially invoked ones might be expressed in these samples. We have tried to limit our present analysis to the most critical values that realize the recommendation and we have also tried to keep the coding easy to follow.

To Be A Millionaire? TV host with **such smarmy confidence** and **amazing screen charisma** [+jud: cap] that *I can't help wondering why he hasn't appeared in any English-language films until this one* [+jud: cap]. The child actors (Ayush Mahesh Khedekar, Tanay Hemant Chheda, Azharuddin Mohammed Ismail, Ashutosh Lobo Gajiwala, Rubina Ali, Tanvi Ganesh Lonkar) also deserve **kudos** [jud: cap]. They all seem **so genuine and believable** [+jud: cap].

Skillfully adapted [+jud: cap] by Simon Beaufoy from Vikas Swarup's Q&A novel, *Slumdog Millionaire* benefits **immensely** from Danny Boyle's direction and cooperation with India co-director Loveleen Tandan [+jud: cap]. **Masterfully** blending **all the important** [+ap: val] elements [+ap: val]-- including cinematography, acting, editing, music and pacing -- *these filmmakers have given us a unique and memorable film* [+ap: val] [+jud: cap].

Slumdog millionaire. Source <http://www.hollywood.com/movie/Inception/5599578/reviews>

3.2. Movie reviews in EFL textbooks

Upon reviewing several books currently used in EFL classrooms with students of different proficiency levels and age groups, we have made the following observations on the treatment movie reviews receive:

- Movie reviews are a type of genre which is included in all levels of competence. It can be found in advanced as well as in elementary levels. This may be due to the fact that it is a genre in which we find structures that can be simplified for the first levels and become more complex as the level of competence increases. The function of the text can still be fulfilled with simple resources. Another reason for their frequent presence in EFL textbooks seems to be because its generic structure can be simplified successfully for its instruction.
- In most cases the genre is labeled as a movie review or a film review. But although it is clearly identified as such, its purpose is not always brought to students' attention. Most lessons make reference only in general terms to the type of information that is included in the text, but there is seldom reference to the functions which are fulfilled as the text unfolds, that is, why we write or why we read a movie review.
- Other features of the situation are not explicitly targeted, such as who the intended audience is and what relationship the writer has with the readers. There are generally no clear attempts to raise student's awareness of the audience they should have in mind while writing the review (are they writing it for a blog they participate in? for their school magazine? for a local newspaper?), and therefore, students might not know how informal or technical the review should be. This has a direct impact on the way students then write the review, since their linguistic choices might not be very appropriate, affecting the desired effect they want to cause.
- The sample texts included in textbooks (differently from most authentic reviews) unfold very neatly toward the *Final evaluation* and *Recommendation*. In other words, the generic structure is more uniform and regular than what we have observed in authentic texts. Therefore, boundaries between one stage and the next appear to be more easily identifiable. This possible simplification makes them very adaptable, even to the more elementary levels of instruction.
- Most movie reviews included in EFL textbooks seem to have the same overall function as authentic texts. However, the way in which this general function is fulfilled in the texts seems to be different. Authentic texts have a more flexible, less linear way of unfolding towards the achievement of their purpose. They fulfill the functions of the text less neatly, in stages with boundaries that are fuzzier and in a more variable order. In contrast, sample texts found in EFL textbooks tend to fulfill the same functions (they include film data, a summary, general and specific evaluations of different aspects of the movie), yet they seem to be more carefully put together and to unfold more smoothly towards the recommendation that the reviewer wishes to make. We have also observed some differences related to specific stages. For example, the first stage in authentic reviews typically includes some creative, appealing, eye-catching reference to the movie by means of a play on words,

generalizations about life, rhetorical questions or famous quotes, while in sample texts in textbooks this stage tends to be more factual, including information on the movie and its director, for example. This may be due to the fact that creative openings are hard to write and require a very effective use of words, metaphors or general knowledge. The factual language we have observed in the sample texts is easier for the learner both to understand and to try to produce.

- Movie reviews found in textbooks typically end with a clear, quite explicit *Recommendation*, whereas in authentic texts this stage tends to be more implicitly expressed. It may, actually, be considered an unnecessary step since the language used throughout the review already helps the reader decide whether to watch the movie or not. In textbooks, however, this final step appears explicitly as a separate stage. This could be related to an interest in having students practice resources that express exhortation, or to the need to make sure that the function of recommending is clearly expressed, rather than relying only on implicit meanings expressed in the rest of the text.
- Since the purpose of this genre is to give our opinion about a movie in support of a recommendation that we make so that others can decide whether to watch it, we could say that an important language aspect associated with it is attitudinal lexis. Students need an array of elements to express their opinion both implicitly and explicitly as well as elements to make that opinion sound more or less intense. So these texts typically function as context for the presentation of evaluative lexis, that is, adjectives and adverbs, and words that intensify the attitudinal meanings expressed. They are also helpful for the presentation of vocabulary related to the field of movies. They seem to be a very useful context for the strategic use of language to convince our readers to take a particular course of action. Even with students with lower levels of proficiency, the effective expression of attitude, both explicit and implicit, can be practiced.

We were also able to find the following differences in relation to the use of **appraisal resources** used in the Selective Analysis of elements in the movie:

- The stage Final Evaluation is most frequently realized in relational clauses, each of which deals with an element of the movie. In the EFL textbooks surveyed, all the elements of the movie are very neatly dealt with in separate clauses, obviously to facilitate comprehension.
- We found that the objects of evaluation are more or less the same: the director, the actors and other elements of the movie such as special effects, soundtrack, others. In this respect, movie reviews in EFL textbooks resemble the situation in authentic reviews ('King Kong is the **real** star of the show!'; 'Also **some** scenes are not **very** convincing').
- The type of evaluations most frequently found in EFL texts is inscriptions, that is, evaluative meanings are usually inscribed. Invocations and evocations are rare in these samples. When they appear, they realize meanings of capacity in relation to the job of the actors or director of the movie (the ('acting is good'; 'Rather oddly, the director has given himself the part of the neighbour').
- The inscriptions found realize Appreciation, both positive and negative, in all its subtypes, that is, Valuation, Composition and Reaction. The objects of these Appreciations are typically the characters of the movie or the movie as an object. We also find Judgment of either positive or negative Capacity generally evaluating the director or the actors (not the characters). We observe that the appraisal resources that realize this overall evaluation of the movie that are used in EFL texts are frequently simplified and less varied than those found in authentic texts.
- We found intensification but not generally infused evaluations. That is, the lexis used to evaluate the different aspects of the movie is prototypical lexis instead of more sophisticated choices such as non-core vocabulary ('**really** exciting'; not **very** convincing').

The following examples illustrate these observations. As done with the authentic sample texts, the type of inscribed attitude is underlined and indicated between square brackets, while invoked attitude is in italics. Graduation is in bold types:

Although **some** parts are **really exciting** [+ap: reac], I think the film is **too long** [-ap: reac] (187 minutes). Also **some** scenes are not **very convincing** [+ap: reac]. However, **most** of the special effects are **excellent** [+ap: reac] and the acting is **good** [+jud: cap] as well. Naomi Watts is **great** [+jud: cap] although King Kong is the **real** star of the show! The scene with him on top of the Empire State building is **amazing** [+ap: reac]!

Challenges - 3

Unfortunately, the film is **so completely silly** [-ap: reac] that I didn't care who or what was making the circles. Although the atmosphere is **rather mysterious** [+ap: reac] and the cast is **extremely good** [+jud: cap], there are **too many weaknesses** [-ap: reac] in the story to interest anyone (...) Rather **oddly** [-jud: norm], the director has given himself the part of the neighbour but he isn't a **good** [-jud: cap] **enough** actor for the part. *He is very unnatural* [-jud: cap] *and he definitely doesn't look like a farmer!*

Success - Intermediate

In sum, authentic texts resort to more sophisticated lexis whereas EFL movie reviews generally show very prototypical choices. Authentic texts build the overall evaluation of the movie by means of a combination and accumulation of inscriptions and invocations, which creates a much more powerful effect.

4. Teaching movie reviews

We believe our observations have interesting pedagogic implications since a deeper understanding of the linguistic resources used to evaluate and recommend the movie empower teachers to better exploit those features with students in class.

Movie reviews constitute a useful and productive context to foster the development of different types of expressions of attitude. The child expresses personal feelings in an unmediated way in familiar contexts. His/her first evaluations are based on feelings and emotions— his subjectivity. Later on this child begins to make judicious evaluation of behavior and phenomena based on institutional norms. As the child/ teenager grows, s/ he starts moving away from bare assertions to more sensitive or strategic ways of engaging with other perspectives and possibilities. This is the process we undergo when we learn to express our opinions in ways that are socially acceptable and effective.

Movie reviews have the potential to help us to teach students to express different attitudinal values (Affect, Appreciation, Judgment); to teach students how to move away from the bare, unmodulated expressions of attitude, towards expressions that more strategically build a public persona/ voice.

Additionally, movie reviews offer a unique opportunity to practice specific features in upper levels of instruction. We can, for instance, get students to practice non-core vocabulary. The aim would be to help our students move away from expressions like 'The film is so completely silly' and to empower them to voice their opinions in a way that is acceptable in a public sphere, as in '*Inception*, though always riveting, isn't always comprehensible'. Also, we can try to get our students to become more aware of the power of certain lexical choices so that they can, for example, express their evaluations making more subtle yet powerful meanings, for instance by saying 'acclaimed movie' rather than 'very good movie'. The challenge with upper levels is always to show them that they are still learning. We believe movie reviews are a very productive context for these students to continue to improve their knowledge of English as a foreign or second language and keep motivated.

5. Future steps

We believe that our analysis can be furthered by working on several areas. We can for example undertake the following:

- analyze the resources of Attitude and Graduation throughout the review, specifically the way in which a prosody of positive or negative Valuation is built
- analyze the interplay of the resources of Attitude and Graduation and Engagement

- design a series of lessons aimed at different levels of instruction in which the movie review is exploited as a site for teaching students ways to express their opinions. The aim would be to work out a progression from opinions based on personal reactions to more institutionalized ways to express assessment. This is precisely the next step in our research project.

References

Boccia, Cristina et al. *Working with texts in the EFL classroom*. In preparation. Proyecto "Análisis de las propiedades estructurales y lingüísticas de géneros textuales frecuentemente incluidos en libros de enseñanza del inglés como lengua extranjera en nivel primario y secundario en nuestro medio", FFyL, UNCuyo.

Halliday, M.A.K and Matthiessen, C.M.I.M. (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold, 3rd ed.

Hood, S. (2004) "Appraising research: taking a stance in academic writing". Unpublished Doctoral thesis. University of Technology, Sydney.

Martin J.R. (2000) "Beyond exchange: Appraisal systems in English". In S. Hunston y G. Thompson (Eds.), *Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse* (pp. 142–175). Oxford: Oxford University Press.

Martin J. R. and J. Rothery (1990) *Literacy for a Lifetime*. Sydney, Film Australia.

Martin, J. R. and P. White (2005) *The language of Evaluation: appraisal in English*. London: Palgrave.

Martin, J.R. and F. Christie (eds.) (2009) *Language, Knowledge and Pedagogy*. London/ NewYork: Continuum.

White, P. R. R. (2008). Notes distributed during a pre-conference course during the ISFC08-Winter Institute, Macquarie University, Australia.

Authentic sample texts

Gleiberman, Owen. "Julie & Julia Review" [EntertainmentWeekly.com](http://www.ew.com/ew/article/0,,20296109,00.html) Aug. 07, 2009. Aug. 29, 2011 <<http://www.ew.com/ew/article/0,,20296109,00.html>>

Tucker, Betty Jo. "Life Lessons Pay Off" [ReelTalk Movie Reviews](http://www.reeltalkreviews.com/browse/viewitem.asp?type=review &id=2944). Aug. 29, 2011 <<http://www.reeltalkreviews.com/browse/viewitem.asp?type=review &id=2944>>

Sample texts form textbooks

Challenges 3 – Student's Book (2007) Harris, M., D. Mower and A. Sikorzynska. Harlow, England: Pearson Education Limited.

Success Intermediate – Student's Book (2007) McKinlay, S. and Hastings, B. Harlow, England: Pearson Education Limited.

What's Up Starter – Student's Book and Workbook (2007) Tiberio, S. et al. Buenos Aires: Pearson Education S.A.

APORTES DE LA LSF EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORES DE INGLÉS: UNA EXPERIENCIA ÁULICA EN TORNO A ESTRUCTURA TEMÁTICA

Alvarez, Zelmira y Caamaño, Adriana
Universidad Nacional de Mar del Plata
zelmira@copetel.com.ar y caamano@mdp.edu.ar

Resumen

Esta presentación propone describir prácticas áulicas que den cuenta de algunas de las contribuciones que la lingüística sistémico-funcional (Halliday y Matthiessen 2004) puede realizar en la formación universitaria de profesores de inglés como L2. El punto de partida es la noción de lenguaje como potencial para crear una realidad semiótica que trasciende la mera representación de la realidad material. Comprender esta perspectiva a la que podemos llamar “constructivista” (Hasan y Fries, 1995) es el objetivo general de las actividades áulicas propuestas. El trabajo que se describe involucra el análisis de un corpus conformado por extractos de textos académicos de distinta naturaleza, focalizando la atención en la estructura temática de las cláusulas que lo componen y la progresión temática en tanto recursos de una estrategia discursiva (Menéndez 2000, 2005) determinada del hablante/escritor. Proponemos explorar con los estudiantes de Gramática Inglesa II del Profesorado de Inglés, UNMDP, la manera en que la creación de significado se materializa en casos de temas múltiples en los que confluyen significados ideacionales, interpersonales y textuales, orientando la discusión a las razones gramaticales y discursivas que sostienen cada elección en relación al género y el registro en el que los textos se inscriben. Se trata de crear conciencia en los estudiantes del potencial polisistémico del lenguaje (Matthiessen 2009), partiendo de la interpretación del lenguaje como un sistema de sistemas. Este trabajo forma parte de una propuesta didáctica más amplia anclada en la reflexión metalingüística sobre la base de la LSF, que tiene como meta mejorar la percepción de los estudiantes acerca del conjunto de paradigmas que conforman el sistema de la L2 y de las opciones estratégicas que los hablantes/escritores realizan en relación con el género, el registro, el discurso y la léxico-gramática.

1. Introducción

Este trabajo se inserta en la línea de investigación del proyecto “Fundamentos para desarrollar una gramática del texto orientada hacia la enseñanza de Español Lengua Segunda y Extranjera (ELSE)”, radicado en la Universidad Nacional de Mar del Plata, cuyo objetivo es formular los lineamientos generales de una gramática discursiva para la enseñanza de español como lengua segunda y extranjera. En proyectos anteriores hemos explorado las categorías centrales de algunas gramáticas pedagógicas del español y del inglés (Alvarez y Menegotto 2004) y recientemente hemos trabajado la interdependencia entre gramática y discurso en relación con las categorías de modo y modalidad (Alvarez y Menegotto, 2011). En esta presentación, continuamos en esa línea de indagación y acercamos una propuesta didáctica centrada en la organización textual de discursos académicos, que profundiza trabajos anteriores sobre estructura temática (Alvarez, 2010), dirigida a estudiantes en programas de formación de profesores de inglés como segunda lengua/ lengua extranjera (L2). Las prácticas áulicas ejemplificadas en este trabajo pretenden dar cuenta de algunas de las contribuciones que la lingüística sistémico-funcional (Halliday y Matthiessen, 2004) puede realizar en la formación universitaria de profesores de inglés como L2.

Trabajaremos fragmentos de textos académicos de distintas fuentes desentrañando la manera en que la organización textual da cuenta de una determinada estrategia discursiva (Menéndez, 2000, 2005) del autor en la presentación del tema. En este caso, ahondamos en la estructura temática (Halliday y Matthiessen, 2004, p. 64-86) de cada cláusula y en algunos casos en la progresión temática del fragmento analizado para así sustentar una interpretación de las intenciones comunicativas del hablante/escritor. En otras palabras, se intentará indagar en las razones estratégicas que llevan al autor de un texto académico a proponer un

determinado desarrollo temático, a tomar ciertos temas como punto de partida de su argumentación y a realizarlos mediante diversas unidades léxico-gramaticales.

Proponemos explorar con los estudiantes de Gramática Inglesa II del Profesorado de Inglés, UNMDP, la manera en que la creación de significado se materializa en casos de temas múltiples en los que confluyen significados ideacionales, interpersonales y textuales, orientando la discusión a las razones gramaticales y discursivas que sostienen cada elección en relación al género y el registro en el que los textos se inscriben. Se trata de crear conciencia en los estudiantes del potencial polisistémico del lenguaje (Matthiessen, 2009), partiendo de la interpretación del lenguaje como un sistema de sistemas. Este trabajo forma parte de una propuesta didáctica más amplia anclada en la reflexión metalingüística sobre la base de la LSF, que tiene como meta mejorar la percepción de los estudiantes acerca del conjunto de paradigmas que conforman el sistema de la L2 y de las opciones estratégicas que los hablantes/escritores realizan en relación con el género, el registro, el discurso y la léxico-gramática. Para lograrlo, habrá que explorar con los alumnos el contexto de situación del texto bajo análisis dando cuenta de su consistencia en registro y su inscripción genérica. Por otra parte, será necesario tomar conciencia de las posibilidades que el sistema ofrece en términos de estructura temática para poder comprender mejor las elecciones tomadas por el autor en su efectiva realización en el texto, focalizando así la atención de los estudiantes en la relación entre forma, significado y uso en contexto. El análisis de la *cláusula como mensaje* conlleva asimismo la consideración de otras categorías de análisis de la gramática sistémico-funcional tal como el *sistema de transitividad* (Halliday y Matthiessen, 2004, p. 168-279), considerando la cláusula como representación. Conjugando los dos sistemas intentamos ayudar a los estudiantes a entender qué elementos de nuestra experiencia representados en la cláusula (procesos, participantes o circunstancias) pueden tener status topical temático. En consecuencia, estas nociones serán desarrolladas en las clases conjuntamente con el análisis de la *cláusula como mensaje*, aludiendo a las metafunciones del lenguaje realizadas en cada elemento temático. Del mismo modo, se considerará la *estructura de la información* (Halliday y Matthiessen, 2004, p. 87-94) por cuanto las categorías de *dado* y *nuevo* confluyen en la estructura temática de diversas maneras. Consideramos que esta orientación analítica del trabajo áulico resulta imprescindible en la construcción de una competencia superior en el segundo idioma que aborde las complejidades del idioma inglés en sus aspectos fonológicos, léxico-gramaticales y discursivos, la cual es requerida de un profesional docente de L2.

2. Marco teórico

El punto de partida es la noción de lenguaje como potencial para crear una realidad semiótica que trasciende la mera representación de la realidad material. Comprender esta perspectiva a la que podemos llamar “constructivista” (Hasan y Fries, 1995) es el objetivo general de las actividades áulicas propuestas.

Tomamos dos aspectos que hacen a la tarea de enseñar una segunda lengua en el marco de la formación de profesores de segundas lenguas.

En un sentido consideramos que todo acto de enseñanza y aprendizaje involucra una *semiosis*, es decir, la construcción e intercambio de significados a través de una mediación simbólica (Hasan y Perrett, 1994: 180). Por otra parte, destacamos la particular tarea de enseñar una segunda lengua, por cuanto involucra un objeto a enseñar que no es ni más ni menos que *la construcción de significado mediante una lengua que no es la lengua materna*, en palabras de Halliday (1991, p. 22) “how to language with the other tongue”.

Confiamos en que la lingüística sistémico-funcional es un modelo apropiado para abordar esas complejidades por cuanto tiene una fuerte base teórica social que permite dar cuenta del carácter multifacético del lenguaje en sus aspectos físicos, biológicos, sociales y semióticos. En tal sentido, consideramos que las descripciones *socialmente fundadas* de la léxico-gramática del inglés proporcionadas por la lingüística sistémico-funcional pueden ser de gran ayuda para los profesores de inglés como segunda lengua a la hora de pensar una propuesta de enseñanza.

Siendo que la presente propuesta didáctica está centrada en la organización textual, consideramos necesario puntualizar que la LSF brinda, a nuestro entender, el marco necesario para comprender la manera en que las opciones léxico-gramaticales y los aspectos contextuales y discursivos se conjugan en una determinada

realización textual. La mirada a la *cláusula como mensaje* nos permite interpretar el propósito comunicativo de cada enunciado a partir de la particular estructura temática elegida por el hablante/escritor. Por otra parte, nos remite a los sistemas de opciones a partir de los cuales se realizó la elección temática y nos permite comprender cuán marcada es la selección de acuerdo al género y registro en que el texto se inscribe. La relación marcado/no marcado será tomada en términos semánticos. Cuando hablamos de opción no marcada en un sistema gramatical nos referimos a un tipo de opción de *default*, en términos de Halliday (en Thompson y Collins, 2001), una opción básica, es decir, una opción que es tomada por "no tener una buena razón para hacer otra cosa" (ver también Halliday 1984: 14).

3. Sobre la cláusula como mensaje y la progresión temática

Desde la perspectiva de la gramática sistémico-funcional ubicamos inicialmente el análisis temático en el ámbito de la cláusula. La selección del tema presenta el punto de partida desde el cual se cuentan los hechos y se organiza el mensaje. La organización temática es uno de los mecanismos que tiene el sujeto emisor para estructurar su mensaje de acuerdo a su intención comunicativa. El *tema* es entonces el punto de partida del mensaje, el *contexto local* de la cláusula, sobre qué va a tratar el mensaje, mientras que el *rema* es lo que se dice acerca del tema y constituye el resto de la cláusula.

La decisión acerca de qué elemento de la cláusula debe ocupar la posición inicial es una decisión estratégica por cuanto interpreta el propósito comunicativo y tiene enorme importancia para la cláusula como mensaje y para el discurso en general. El elemento que aparece en posición inicial condiciona la interpretación por parte del receptor de todo lo que continúa en el texto ya que constituye el contexto inicial del texto sobre la base del cual el resto será comprendido.

Es en idiomas del tipo SVO como el inglés que en esta posición inicial a menudo confluyen categorías como el tema, el tópico, el sujeto gramatical y la información dada. Desde una perspectiva funcional, *tema* es una categoría estructural que se realiza mediante la posición inicial de la cláusula y que se diferencia de *tópico* y de *información dada* (Halliday 1970, Fries 1981, Downing 1991) aunque pueden aparecer representados por el mismo elemento en la cláusula. Mientras que el tópico es una categoría no estructural que describe de qué se trata el texto (Brown y Yule, 1983, van Oosten, 1986), información dada/nueva es una categoría estructural que se manifiesta mediante la ubicación del foco en unidades tonales (Halliday, 1967, 1985: Downing y Locke, 1992). La coincidencia entre tema e información dada en la posición inicial responde precisamente a una decisión estratégica del sujeto emisor que organiza el texto de manera tal de elegir como punto de partida del mensaje información dada para facilitar la comprensión por parte del receptor y así hacer su mensaje lo más accesible posible.

Por otra parte, la estructura informativa de una oración suele presentar un esquema habitual que varía en cada lengua y que suele corresponderse con el orden en que aparecen las funciones sintácticas en una oración neutra, declarativa, descontextualizada. En lenguas SVO se ubica al sujeto gramatical en posición temática. Esta posición neutra, no marcada es lo que un hablante de inglés espera en posición inicial, la opción por *default*. Cualquier otra situación pasa a ser una opción marcada que surge de la intención comunicativa del emisor de ubicar un elemento que no sea el sujeto gramatical en posición inicial del mensaje para instalarlo como punto de partida del mismo.

Otro aspecto del análisis textual involucra la descripción de la manera en que se concatenan los temas y remas de las cláusulas que componen un texto, dando lugar a una organización mayor que se conoce como *progresión temática* (Danes, 1974). Poder determinar ante un texto dado, si la progresión temática responde a un esquema *lineal* en el que parte o todo el rema de una cláusula se convierte en el tema de la siguiente, o bien determinar si hay un único tema constante o *hipertema* dominante, o si en cambio el avance informativo del texto se resuelve a través de un *hiperrema* global requiere de una comprensión que va más allá del manejo aislado de los recursos léxico-gramaticales de la L2. Esa comprensión puede ser co-construida en clase con la guía del profesor, mediante la reflexión sobre la manera en que la información se organiza en una variedad de tipos textuales.

4. Acerca del papel de la gramática en programas de formación de profesores de L2

Nos referiremos en este punto a la carrera de Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, en la cual la propuesta que acercamos es implementada.

Si bien la enseñanza de la gramática del inglés está contenida, de una u otra manera, en todas las asignaturas del plan de estudios, se ve materializada más concretamente en dos asignaturas del Área de Fundamentos Lingüísticos: Gramática Inglesa I y Gramática Inglesa II. Estas asignaturas son cuatrimestrales y se dictan en primero y segundo año respectivamente, siendo Gramática Inglesa I ofrecida en ambos cuatrimestres de primer año y Gramática Inglesa II exclusivamente en el segundo cuatrimestre de segundo año. La inclusión de estas asignaturas en esas etapas de la carrera, hace que tomen características particulares en función de los conocimientos previos del estudiante al momento de la cursada. Nos concentraremos en esta presentación en la organización textual que a distintos niveles de complejidad es abordada tanto en Gramática Inglesa I como en Gramática Inglesa II.

Tomamos como punto de partida los lineamientos de la gramática sistémico-funcional de M.A.K. Halliday para ayudar a los estudiantes a comprender las propiedades de un texto en inglés, en función de su uso en un contexto situacional determinado. En Gramática Inglesa I se trabajan las nociones de cohesión y coherencia textual, inscripción genérica, registro, conceptos todos que son luego abordados con mayor grado de complejidad en Gramática Inglesa II. De esta manera, en Gramática Inglesa II se profundiza en la cláusula como mensaje, guiando a los estudiantes hacia el reconocimiento de la estructura temática de cada una de las cláusulas que componen un fragmento textual para luego proceder a interpretar las razones contextuales y discursivas que pueden haber llevado al hablante/escritor a seleccionar esa opción organizacional y no otra. El desafío reside en justificar las distintas interpretaciones en función del género y registro en el que los textos se inscriben.

5. La progresión temática como herramienta de lectura crítica en el Profesorado de Inglés

El trabajo que se describe en esta presentación involucra el análisis de un corpus conformado por extractos de textos académicos de distinta naturaleza, focalizando la atención en la estructura temática de las cláusulas que lo componen y la progresión temática en tanto recursos de una estrategia discursiva (Menéndez 2005) determinada del hablante/escritor.

Nos proponemos compartir algunas de las actividades realizadas en torno a las categorías de Tema y Rema, y Progresión Temática con los alumnos del Profesorado de Inglés durante la cursada de la asignatura Gramática Inglesa II. Nuestro principal objetivo es el de destacar el valor de estas categorías para realizar una lectura crítica de los textos analizados.

La LSF nos ofrece categorías sumamente valiosas para concientizar a los estudiantes de la variedad de recursos disponibles para la comprensión y la producción de textos orales y escritos. Las elecciones de Tema del autor nos orientan hacia una evaluación acabada del texto; y el trabajo sobre la progresión temática a nivel textual resulta sumamente revelador de la eficacia comunicativa del mismo.

a. Propuesta didáctica

Los alumnos de Gramática Inglesa II, que cursan el segundo año de su carrera, ya han cursado Gramática Inglesa I y están familiarizados con las funciones y las estructuras gramaticales básicas. Asimismo, se ha desarrollado la noción de texto como unidad semántica plausible de ser objeto de análisis y abordaje desde una gramática funcional. La metodología de trabajo en el análisis textual utilizada en clase propone una primera lectura del fragmento o la serie discursiva seleccionada, a partir de la cual los estudiantes sitúan los textos en un determinado marco genérico y contextual. Se determina el tipo de texto en función de los propósitos del mismo y se describen las dimensiones de campo, tenor y modo. Luego, se analizan los temas de las diversas cláusulas que componen el texto, se establece la categoría con la que se los realiza y se determina si se trata de temas múltiples o simples, marcados o no marcados. Posteriormente se comienza a trabajar con la progresión temática, prestando especial atención al desarrollo del texto en cuanto a la repetición de temas y el encadenamiento global entre los diversos temas y remas. Por último, a partir de las observaciones realizadas durante el análisis, se intenta establecer la intencionalidad del autor, su relación con el emisor y las estrategias utilizadas para la concreción del propósito comunicativo.

b. Análisis del corpus

Los textos analizados en este trabajo conforman un corpus constituido por cuatro fragmentos de textos académicos que se relacionan directa o indirectamente con el material de lectura de la asignatura. Dos de ellos son conclusiones de textos académicos (textos A y B) y los otros dos (textos C y D) son extractos de un artículo de discusión que aparece en una publicación periódica. En estos fragmentos hemos subrayado las partes de la cláusula en posición temática. Cabe aclarar que por cuestiones de espacio, no hemos distinguido entre el tema general de un complejo clausal (clause complex) y los temas de cada una de las cláusulas que en relaciones de parataxis o hipotaxis los componen. Sin embargo, en los casos en que sea pertinente para el análisis, marcaremos la distinción.

Lo que transcribimos a continuación pretende ser sólo una muestra del trabajo áulico propuesto en torno a este corpus. En consecuencia, analizaremos sólo algunos aspectos destacables en la organización temática que nos ayuden a dar cuenta de la manera en que se despliega la propuesta didáctica.

El primer texto seleccionado para el análisis es un fragmento de un libro de Michael Mc Carthy titulado *Discourse Analysis for Language Teachers* (1991: 170-171) (Texto A). El segundo fragmento seleccionado proviene de un artículo de Michael Swan publicado en la revista *Modern English Teacher* (2006) (Texto B). Ambos textos académicos forman parte de una serie discursiva conformada por conclusiones de artículos académicos. Estos versan sobre cuestiones lingüísticas y están dirigidos a docentes de inglés.

Texto A

At this point we have come to the conclusion not only of this chapter, but of this book. There will no doubt be many other things that will need to be said about discourse analysis and language-teaching, for discourse analysis is a fast-moving discipline, and our knowledge of how language occurs in its natural contexts is growing all the time. There is, perhaps, little need to reiterate the conclusions that have constantly reared their heads in the course of this book, but this may be the right moment to restate one fundamental principle: just because linguistics can describe a phenomenon convincingly does not mean that it has to become an element of the language-teaching syllabus. The practical pressures of language teaching mean that teachers will always, rightly, want to evaluate carefully any descriptive insights before taking them wholly to heart as teaching points. Discourse analysis is not a method for teaching languages, nor does it claim to be that. But it is my own personal view that discourse analysis has presented us with a fundamentally different way of looking at language compared with sentence-dominated models, one in which the traditional elements of grammar, lexis and phonology, still have a fundamental part to play, but one which is bigger and more immediately relevant. What is more, we now know more about what people actually do with language when they speak and write, and (omitted subject) no longer have to rely on what textbooks largely based on intuition and sometimes, sadly, on Classical-based notions of what 'good' usage is, claim to be the way people speak and write. We know more about the delicate relationship between language forms and particular contexts and users; such knowledge can only be immensely valuable. Teachers will make up their own minds as to whether their methods and techniques need rethinking in the light of what discourse analysts say, but, as with all new trends in linguistic theory and description, it is important that discourse analysis be subjected not only to the scrutiny of applied linguistics but also to the testing grounds of practical materials and classroom activities. I hope that this book has done a little of both, and (omitted subject) will inspire a good deal more, especially of the latter.

Tras analizar este primer texto, notamos una predominancia de temas simples, no marcados, que se refieren mayormente a los docentes y al análisis del discurso. Esto parecería remitirnos a un texto relativamente simple; sin embargo, el autor logra una mayor complejidad a través del uso de metáforas ideacionales, propias del discurso de la educación y la ciencia. Temas tales como [The practical pressures of Language Teaching] o [our knowledge of how language occurs in its natural contexts] le permiten al autor utilizar estos procesos devenidos en cosas como punto de partida de su enunciado.

En cuanto a los componentes interpersonales, cabe aclarar que la subjetividad del autor se manifiesta generalmente en posición no temática [sadly- rightly- perhaps] o a través de metáforas interpersonales tales como [it is my own own personal view that] o [There will no doubt be], contribuyendo esto de algún modo con la aparente objetividad del texto, característica del género académico.

A través del uso temático de [Teachers] y [We], el autor provoca empatía al posicionarse como parte del grupo destinatario del mensaje; y solamente en una ocasión utiliza el pronombre en primera persona singular *I* como parte del tema, lo que ocurre en la última cláusula, comprometiéndose así con su enunciado en el final del libro.

La elección del elemento tópico *this book* en la última cláusula remite al rema de la cláusula inicial de este extracto, lo cual constituye de algún modo un cierre del mismo.

Texto B

A common objection to systematic grammar teaching is that what is learnt may not carry over into spontaneous use. Students learn rules and (omitted subject) get their grammar right during practice, but they still make mistakes when they are speaking or writing more freely. 'Declarative knowledge isn't the same as procedural knowledge', we are repeatedly told; 'Practice doesn't make perfect' – as if these were reasons for not providing declarative knowledge or doing practice. Well, of course, practice doesn't make perfect – nothing does. Carry-over from rule-learning and controlled practice, through semi-controlled work, to correct spontaneous use, is very difficult to achieve – that is one reason why languages are hard to teach. The fact that a procedure doesn't guarantee success is not, however, a reason for abandoning it. Generations of teachers have felt that explicit, syllabus-based grammar teaching and practice can help students along the rocky road towards reasonably correct, spontaneous production and the insights that the teaching profession has accumulated and passed on always need to be taken seriously. Planting seeds does not guarantee that they will grow; but not planting them is scarcely a superior strategy.

En este segundo texto, Swan también se vale de metáforas ideacionales para tematizar procesos complejos como en el caso de: [A common objection to systematic grammar teaching], [Carry-over from rule-learning and controlled practice, through semi-controlled work, to correct spontaneous use].

Las elecciones temáticas del autor revelan claramente el propósito del mismo: el de rebatir otros textos que postulan la inutilidad de enseñar gramática. Cabe aclarar que este texto responde a la pregunta formulada en su título: *Teaching grammar - does grammar teaching work?* De hecho, el autor utiliza un tema muy marcado que consiste en una cita de aquellos con quienes disiente: ['Declarative knowledge isn't the same as procedural knowledge']. La tematización de esta cita, que de algún modo expande el tema de la cláusula inicial de este texto, refuerza su naturaleza intertextual.

Por otro lado, Swan solamente utiliza el elemento interpersonal *of course* en posición temática en la cláusula [Well, of course, practice doesn't make perfect], momento a partir del cual comienza a plantear sus propios argumentos en favor de la enseñanza de la gramática.

En cuanto a la progresión temática, resulta muy efectivo el uso del pronombre *that* en la cláusula [that is one reason why languages are hard to teach], el pronombre *these* en la cláusula [as if these were reasons for not providing declarative knowledge or doing practice] así como el uso de la cláusula nominal apositiva [that a procedure doesn't guarantee success] como estrategia para tematizar la cláusula anterior en su totalidad y contribuir con la textura del artículo.

Como cierre del artículo, el autor elige una metáfora de la enseñanza y la tematiza en polaridad positiva, [Planting seeds], y negativa, {but not planting them}, lo cual una vez más refleja el carácter dialógico del artículo entre dos grupos antagónicos: quienes defienden la enseñanza sistemática de la gramática y quienes la denostan.

Pasamos ahora al análisis de los otros dos textos que componen el corpus. Veamos la manera en que Alexandra Jaffe (2007), de la Universidad Estatal de California, resuelve la presentación de su punto de vista

en un artículo de discusión publicado en *Discourse Studies* 9(6). Focalizaremos aquí en la manera en que la autora analiza un artículo de Mary Bucholtz (2007), de la misma revista, sobre la variabilidad de las transcripciones como formas de variación sociolingüística y como práctica lingüística y sociolingüística. Jaffe recupera la posición de Bucholtz y marca las coincidencias y diferencias con su propia posición. La selección de los temas de cada cláusula y la progresión en que se concatenan en el texto dan cuenta de su estrategia discursiva, la que intentaremos dilucidar con los estudiantes. Transcribimos a continuación dos secciones del artículo de Jaffe, identificadas como Texto C y Texto D.

Texto C

In this section, Bucholtz describes the way that the omission of her own interactional role in co-constructing the 'nerd manifesto' expressed by Fred during an interview in a simplified transcript represented Fred's assertion as less hedged, halting and co-constructed than they actually were (which she illustrates in a much more detailed transcript). She goes on to say, however, that transcribing for content (and leaving out detail) "can make a point more concisely and clearly than a detailed transcript" but (omitted subject) regrets that her original simplified transcript didn't indicate the omissions with ellipses.

All readers will be familiar with the choice between a more 'naturalized' and literary versus 'denaturalized' transcript. But I think that it is not just a question of concision and clarity. The choice to simplify may also be about access to Fred's voice in an excerpted fragment, and here I think that it's important to include the issue of ethnographic depth in the analysis of what Bucholtz initially transcribed. That is, this particular interaction may have had signs of hedging and hesitation. But Bucholtz had access to Fred and her nerd friends over an extended period of time and across several interviews, and, I suspect, (omitted subject) gathered an overall understanding (supported by multiple types of data, including all kinds of indications of speaker stance) of these nerds as laying claims to a confident alternative adolescent identity. If this is true, then the omission of the hedged quality of a particular interaction may not have violated the overall 'truth' of her ethnographic knowledge. That is, Bucholtz, like many analysts, was using a particular fragment of talk as an illustration of wider patterns, processes and understandings that she gained ethnographically. In this sense, we can view the representation of those fragments as being designed with reference to a larger whole that is only partially demonstrated in any particular selection of data in a transcript. In this respect, the simplified transcript functions very much like a descriptive paraphrase – which would have been another possible way of representing the nerd point of view. This then leads us to reflect on what it means to choose the simplified transcript. It seems to me that the simplified transcript gives priority to the interviewee's voice (and perhaps agency) while backgrounding the researcher's analytic role in selecting and interpreting the relevant data. In this perspective, the inclusion of ellipses would only have been a slightly greater tool to the process of selection going on. In other words, given the nature of how people read accounts of speech, both voices cannot be given equal weight, and any choice has representational advantages and disadvantages. However, it may be the case that paraphrasing Fred without the transcript format would have been a more honest signal of the process going on (that is, the transcript as genre implies a verbatim account).

Como el artículo de Jaffe es un artículo de discusión que propone un comentario acerca de otro artículo aparecido en la misma revista, la autora organiza muy puntualmente su exposición de manera tal de relacionar su comentario con cada una de las secciones del artículo objeto del mismo. Ese propósito justifica la instalación de [In this section], como contexto local del comentario en posición temática marcada al inicio del texto, dejando el contenido de su comentario enteramente en posición remática. El mismo nombre del autor del artículo objeto de discusión, [Bucholtz], es introducido en el rema de ese complejo clausal. El segundo complejo clausal tematiza en cambio a Bucholtz [she], por cuanto decide informar en esta parte acerca de la posición de esa autora con respecto al tema de discusión. Tanto en el primero como en el segundo complejo clausal, Jaffe ubica en posición temática en cláusulas dependientes a los tópicos centrales de la posición esgrimida por Bucholtz, a modo de orientación al lector sobre el desarrollo de la línea

argumental. Se mueve entonces, a lo largo de todo este párrafo dentro de variaciones temáticas simples, con opciones que no trascienden la metafunción ideacional, experiencial.

Es recién en el segundo párrafo en el que Jaffe instala la dimensión interpersonal y textual mediante distintas estrategias textuales. La primera cláusula ubica en posición temática a la frase [all readers], sujeto de la oración, lo que lo convierte en un tema simple, no marcado. Sin embargo, esta cláusula está claramente orientada a involucrar al lector como miembro de una comunidad académica en el conocimiento de ciertos lineamientos básicos sobre los que Jaffe funda sus argumentos. Pero es en la cláusula siguiente en la que definitivamente marca la diferencia entre su punto de vista y el de Bucholtz, autora del comentado artículo, y lo hace mediante la selección de un tema múltiple con tres componentes diferenciados: un elemento textual, estructural y conjuntivo en posición inicial, [But] que marca el contraste, seguido de lo que daremos en llamar una metáfora interpersonal, [I think], mediante la cual el escritor presenta su posición, y por último el pronombre [it], el tema topical, en función ideacional, como sujeto de la cláusula, en referencia anafórica a la situación descrita en la cláusula anterior. En el complejo clausal siguiente, la primera cláusula presenta el tema mediante una nominalización, a modo de metáfora gramatical [the choice to simplify] (*la elección de simplificar*), la que, podemos inferir, ha sido utilizada para instalar un estado de cosas con cierta objetividad sin dar cuenta de los agentes involucrados en dicha elección. La segunda cláusula de este complejo guarda con la primera una interdependencia paratáctica marcada por [and] como elemento conjuntivo, textual, y a continuación un adjunto circunstancial [here] que sitúa el contexto local del mensaje en este punto de la discusión precisamente; [and here] puede entenderse entonces como “y en este punto”, o “y con respecto a esto” especialmente cuando a continuación el autor nuevamente introduce la metáfora interpersonal [I think], aunque esta vez, en nuestra interpretación, como parte del rema de la cláusula ya que [here] se constituye como el tema topical. El rema de esta segunda cláusula, [I think that it's important to include the issue of ethnographic depth in the analysis of what Bucholtz initially transcribed], también merece un comentario. Lo que Jaffe quiere destacar es la importancia de incluir el tema de la profundidad etnográfica en el análisis de lo que Bucholtz inicialmente transcribió. Para expresarlo, elige una metáfora interpersonal inicial, [I think], para indicar que lo que viene a continuación es su opinión, seguido de una estructura muy usada en inglés, *it* como sujeto anticipatorio, en la que el verdadero sujeto de la cláusula, por su longitud y complejidad gramatical, aparece pospuesto con respecto al complemento *important*, con la intención de no desbalancear la estructura de la información. Como cláusula en sí misma esta estructura con *it* anticipatorio puede dar lugar, a nuestro entender, a dos interpretaciones con respecto a su estructura temática, una más literal, en la que el pronombre sujeto [it] es el tema topical, y una más metafórica, a la que adherimos, en la que el tema se extiende hasta el complemento, [it is important], entendiendo el mensaje de la cláusula como “voy a contarles mi opinión acerca de lo que considero importante”.

El resto del desarrollo temático del fragmento introduce en varias ocasiones temas textuales antes del tema topical de las cláusulas, mediante los cuales Jaffe organiza la información y relaciona lógicamente una idea con otra, como por ejemplo [that is] para reformular lo anteriormente expuesto, [but] para marcar contraste, [and] para agregar información, [in other words] nuevamente para reformular, y [however] para expresar concesión, con algunos toques interpersonales realizados a través de [I suspect] indicando que eso que va a decir es algo que deriva de su interpretación, así como la metáfora interpersonal [it seems to me that], nuevamente dejando en claro que es su opinión al respecto, previo a la introducción del tema topical del mensaje. Con respecto a las expresiones [in this sense], [in this respect], [in this perspective] usadas en posición inicial, cabe destacar que si bien podrían ser consideradas como adjuntos circunstanciales y en consecuencia constituirse como los temas topicales de las cláusulas que los contienen, hemos preferido otorgarles un sentido interpersonal por cuanto profundizan el punto de vista del autor al marcar el sentido, la perspectiva, respecto de la cual se consideran los hechos. Por ende, hemos extendido los límites del tema hasta el próximo elemento con función ideacional, en los tres casos el sujeto gramatical de la cláusula.

Texto D

Finally, I think it is useful to consider how transcription as a literary practice comes to have social-indexical functions within particular disciplinary and sub-disciplinary traditions. Doing transcription is very much a part of the way that linguists do their practice and experience and reproduce their

professional identities. Like all other literacy practices, doing transcription in particular ways ties us to theories, people and contexts of intellectual discovery. Transcriptions of particular kinds come to 'look' or 'feel' right, and so it is through socially embedded practice that we come to notice or ignore, accept or reject forms of variation we find within them. I am not sure that this perspective leads itself to variationist analysis of all forms of variability, since we don't often have access to the kinds of interactional data (in this case, dueling transcripts?) that would allow us to explore what transcriptional variables are socially salient. But Bucholtz has opened the door for us to consider these possibilities.

En primer término, justificaremos nuestra interpretación de lo que, a nuestro entender, constituye el tema del primer complejo clausal [Finally, I think it is useful]. Este segmento se inicia con la opción de un tema múltiple que incluye el elemento conjuntivo [finally], lo que Halliday denomina un adjunto conjuntivo, con la intención de anticipar la presentación de la conclusión de esta sección del artículo. Otro componente del tema es [I think], a la que otorgamos el valor de metáfora interpersonal, la que refuerza la idea de que lo que se va a decir es opinión del autor. Por último, el autor elige una estructura de *it como sujeto anticipatorio* para presentar lo que es, según su mirada, útil de considerar. No tomamos el sujeto gramatical [it] como tema topical porque es un sujeto vacío de contenido que sólo cumple la función estructural de introducir al verdadero sujeto nocional que aparece pospuesto. El complemento [useful] en consecuencia es el primer elemento del sistema de transitividad que da cuenta de un significado ideacional en tanto se constituye el tema topical del complejo de cláusulas. La proyección en la cláusula nominal complemento del verbo *consider* incluye en posición temática una nominalización con función de sujeto gramatical, y por ende es el tema topical, no marcado, si bien involucra una metáfora ideacional de un proceso. Estas metáforas se repiten en distintos momentos en el texto en posición temática: [doing transcription], [doing transcription in particular ways], [transcriptions of particular kinds], creando una mirada en apariencia objetiva sobre un estado de cosas. Es preciso destacar en este fragmento el uso de lo que Halliday da en llamar "tema predicado", el que aparece en el complejo clausal [Transcriptions of particular kinds come to 'look' or 'feel' right, and so it is through socially embedded practice that we come to notice or ignore, accept or reject forms of variation we find within them]. Encontramos aquí dos cláusulas (1 y 2) en relación paratáctica evidenciada por *and so*, marcando una relación lógico-semántica de 1 x 2 (consecuencia). Al analizar la estructura temática de la cláusula 2, observamos un tema múltiple que incluye un elemento conjuntivo textual, [and so], y luego un tema predicado [it is through socially embedded practice] como parte de una estructura llamada "cleft" en inglés usada para destacar un elemento como único por encima de todos los otros de su tipo. La estructura en cuestión expresa que es a través de esa práctica socialmente constituida [through socially embedded practice], y no a través de cualquier otra forma, *que se reconoce o ignora, acepta o rechaza formas de variación que encontramos en esas prácticas*. La estructura se compone del pronombre personal *it*, seguido de una forma del verbo *to be*, y a continuación el elemento de la cláusula a destacar, en este caso, [through socially embedded practice], el adjunto circunstancial de lo que sería la versión congruente, no metafórica del enunciado, a saber, [we come to notice or ignore, accept or reject forms of variation . . . through socially embedded practice]. La opción de un tema predicado destaca enfáticamente el argumento del autor y lo distingue de cualquier otra interpretación posible. Por último, mencionamos el uso de una metáfora interpersonal con polaridad negativa [I am not sure that], lo que da como resultado la expresión de *incertidumbre* (uncertainty), utilizada en posición temática a modo de introducción del tema topical, [this perspective], el sujeto de la cláusula. La incertidumbre creada es de alguna manera resuelta en la cláusula final en la que retoma la importancia del artículo de Bucholtz como punto de partida para exploraciones futuras de la temática. Lo hace mediante un tema conformado por un elemento conjuntivo de contraste "But" seguido de [Bucholtz] como tema topical, sujeto de la cláusula.

6. A modo de cierre

En este trabajo nos propusimos compartir nuestra propuesta en torno a la exploración áulica de algunas categorías de análisis provenientes de la LSF. A través del análisis de los textos seleccionados pretendemos que los estudiantes logren descubrir el valor discursivo de la estructura temática, su selección y progresión textual, como factores determinantes para el logro de los objetivos comunicativos. Confiamos en que un

abordaje que profundice el análisis de la organización textual como estrategia discursiva del autor, puede ser de gran ayuda para realizar una lectura crítica de un texto en la que se interpreten las intenciones comunicativas para poder así llegar a una valoración del mismo, lo que constituye sin duda una herramienta indispensable a la hora de desarrollar su tarea profesional como profesores de lengua segunda/extranjera.

En nuestra opinión, se debe fomentar este tipo de actividades que plantean al texto como unidad de análisis a fin de que los estudiantes logren ampliar su visión del aporte que la gramática puede realizar en los procesos de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, que excede sin duda las meras cuestiones formales con las que los alumnos que llegan al profesorado habitualmente relacionan la gramática.

Acordamos con Borreguero Zuloaga (2003) que con frecuencia, en el proceso de aprendizaje de L2, el estudiante se concentra particularmente en las cuestiones micro-estructurales alejando su mirada de la organización macro-estructural. Por otra parte, en la producción escrita, la ausencia física del receptor, hace que el alumno no sea en todo momento consciente de que está escribiendo para alguien y que su discurso debe estar orientado al posible destinatario (Borreguero Zuloaga, 2003)

Por otro lado, es necesario aclarar que el hecho de poner la mirada de los estudiantes en la globalidad del texto como unidad semántica no implica desestimar la descripción y el análisis puntual de las categorías léxico-gramaticales de la segunda lengua, sino por el contrario, profundiza la conciencia meta-lingüística necesaria para relacionar cada una de las opciones efectivamente realizadas en el texto con los sistemas, los paradigmas, a partir de los cuales se realizó la selección estratégica. Se trata de activar en forma permanente en la mente del estudiante forma, significado y uso en contexto, a modo de ejercicio meta-cognitivo que deviene meta-lingüístico, considerando las unidades en cuestión.

7. Alcance de la propuesta

En el ejercicio de reflexión lingüística sobre estructura temática propuesto en este trabajo es sin duda necesaria la guía del profesor para ayudar a los estudiantes a inferir cuáles serían los cambios de significado que resultarían de una selección temática diferente de la concretamente realizada en el texto y cuáles serían las condiciones textuales y contextuales que la habilitarían. En este sentido proponemos a modo de ejemplo las siguientes actividades complementarias para orientar la implementación de este tipo de análisis:

- 1.- El profesor presenta un ejemplo de cláusula con tema no marcado El estudiante debe proponer un contexto de situación adecuado para ese enunciado y ofrecer distintas opciones con variaciones temáticas marcadas en creciente progresión desde la menos marcada a la más marcada, describiendo brevemente las condiciones contextuales que justificarían dicha selección.
- 2.- El profesor presenta un texto a los estudiantes y marca algunas oraciones puntuales para que sean analizadas en su estructura temática. Se concentra en casos de temas múltiples, en los que los estudiantes deben identificar los componentes textuales, interpersonales e ideacionales del tema y justificar la estrategia de tematización marcada si fuera el caso. Se utiliza el parafraseo para explicar cuál es el punto de partida del mensaje en cada caso y se recurre al contexto de situación del texto para justificar las opciones realizadas en el texto.
- 3.- Analizar la progresión temática de un texto dado, justificando la opción de un determinado esquema textual y su contribución al desarrollo conceptual, en cuestiones de género, registro o aspectos inherentes al sistema de la lengua. Por ejemplo, una biografía con un tema constante, un texto científico con progresión lineal ligando procesos, etc.
- 4.- Evaluar la posibilidad de producir una variación en la progresión textual de un texto dado como consecuencia de un cambio de estrategia discursiva, variando la forma en que se manifiesta el avance informativo, dando lugar así a un nuevo texto. Explicar las posibles razones (gramaticales, textuales o discursivas) que justificarían dicha elección.
- 5.- Ejemplificar estructuras temáticas múltiples en las que participen elementos textuales e interpersonales además del tema topical y describir brevemente su contexto de uso. Este trabajo exige un manejo por parte de los alumnos de los recursos textuales (conjuntivos, continuativos, estructurales) e interpersonales

(vocativos, metáforas interpersonales, adjuntos modales, otros) que pueden funcionar en posición temática. Más allá de eso, exige también una adecuación del mensaje al contexto de situación en que se inscribe, el cual deberá ser descripto en cada caso.

6.- Dado un enunciado determinado, producir todas las posibles reformulaciones del mismo que involucren “temas predicados”, justificando contextualmente su selección al destacar distintas partes del mismo en posición temática. Por ejemplo, dado el enunciado “Peter came first in the contest yesterday”, “Peter” Tema y el resto Rema (voy a contar algo acerca de Peter), producir otras posibles versiones tales como “It was Peter who came first in the contest yesterday”, justificando su uso en el mensaje “voy a contar algo acerca de Peter y no de otro”, o “It was in the contest that Peter came first”, destacando que fue en el concurso y no en otro evento que Peter salió primero, o “It was yesterday that Peter came first in the contest”, que focaliza el momento en que ocurrió la acción, ayer, en contraposición a cualquier otro momento en el que pudiera haberse pensado que había ocurrido.

Referencias

Alvarez, Z. y Menegotto, A. 2004. “Sobre gramáticas comunicativas del inglés y del español”. *Aristas. Revista de estudios e investigaciones de la Facultad de Humanidades. Año 2. Nº2. Transferencia cultural. Idioma y retórica*. Área Editorial. Facultad de Humanidades. UNMDP. pp.15-32.

Alvarez, Z. y Menegotto, A. 2011. “Tiempo, Aspecto, Modalidad: ¿categorías gramaticales o discursivas?”, *Actas IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso – II Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina*. 24-26 de agosto de 2011. Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina. Actas publicadas en el libro de ponencias del congreso disponible en http://www.unvm.edu.ar/archivos/jornada_discurso/ALVAREZ-MENEGOTTO.pdf,

Borreguero Zuloaga, M. 2003. “Cómo se organiza la información textual. Reflexiones sobre la didáctica de la escritura”, *Cuadernos de Filología Italiana*, vol.10: 27-48, Universidad Complutense de Madrid

Brown, G., Yule, G. 1983. *Discourse Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press. Traducción de S. Iglesias *Análisis del discurso*. Madrid, Visor, 1993.

Bucholtz, M. 2007. “Variation in transcription”. En *Discourse Studies 9 (Dec2007)*: 784-808.

Danes, F. (ed.) 1974. *Papers on Functional Sentence Perspective*, Prague, Academia, Publishing House of the Czechoslovak Academy of Sciences / The Hague-Paris, Mouton.

Downing, A. 1991. “An Alternative Approach to Theme: A Systemic Functional Perspective”, *Word (42) 2*: 119-143

Downing, A. y Locke, P. 1992. *A University Course in English Grammar*. London, Prentice Hall International

Fries, P.H. 1981. “On the Status of Theme in English: Arguments from Discourse”, *Forum Linguisticum 6*: 1-38

Halliday, M. A. K. 1967. “Notes on Transitivity and Theme in English. Part II”, *Journal of Linguistics*, 3: 199-244.

Halliday, M. A. K. 1970. “Language Structure and Language Function”, en Lyons, J. (ed.) *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth, Penguin.

Halliday, M. A. K. y Hasan, R. 1976. *Cohesion in English*. London, Longman.

Halliday, M. A. K. 1985. *An Introduction to Functional Grammar*. 1st ed. London, Arnold.

Halliday, M.A.K. 1991. *Current Ideas in Systemic Practice and Theory*. London: Pinter.

Halliday, M y Matthiessen, C. 2004. *An Introduction to Functional Grammar*. 3rd Ed. Londres, Arnold.

- Hasan, R. y Perrett, G. 1994. "Learning to function with the other tongue: A systemic functional perspective on second language teaching". En Odlin, T. (Ed.). *Perspectives on Pedagogical Grammars*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 179-226.
- Hasan, R. y Fries, P. (Eds.). 1995. *On subject and theme: a discourse functional perspective*. Amsterdam, John Benjamins.
- Jaffe, A. 2007. "Variability in transcription and the complexities of representation, authority and voice", en *Discourse Studies* 9(6): 831-836.
- Matthiessen, C. 2009. "Polysystemic potential: modeling multilingual and multimodal systems". *Conferencia - V Congreso Internacional de ALSFL*. MdP, Argentina.
- McCarthy, M. 1991. *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Menéndez, S. M. 2000. "Estrategias discursivas: principio metodológico para el análisis pragmático del discurso". En Bustos Tovar, J. J. De (Ed.). *Lengua, discurso, texto. I Simposio internacional de análisis del discurso*, Madrid: Visor, p. 926-945.
- Menéndez, S. M. 2005. "¿Qué es una estrategia discursiva?", en Santos, S. y Panesi, J. (comp.). *Actas del Congreso Internacional: Debates Actuales. Las teorías críticas de la literatura y la lingüística*. BA, Filosofía y Letras, UBA.
- Swan, M. 2006. "Teaching grammar - does grammar teaching work?", en *Modern English Teacher* 15/2 . Disponible en <http://www.mikeswan.co.uk/elt-applied-linguistics/teaching-grammar.htm>
- Thompson, G y Collins, H. 2001. "Entrevista a M.A.K. Halliday, Cardiff, 1998, 25 Congreso Internacional de Lingüística Sistémico-Funcional", *DELTA*, vol.17 (1), San Pablo, Brazil.
- Van Oosten, J. 1986. *The Nature of Subjects, Topics and Agents: A Cognitive Explanation*. Boomington, Indiana, Indiana University Linguistics Club.

ACADEMIC WRITING: LITERARY ESSAYS IN A TEACHER EDUCATION PROGRAM

Serrana Echenagusía
Colegio J.F. Kennedy

Laura Flores
Instituto Profesores Artigas, Universidad de Montevideo

Makarena Julios
Universidad de Montevideo

Resumen

1. Introducción

1.1. Description of the Context and Target Group

The process explored in this paper came as a result of our need to help students of an introductory course to Literature at the English Department (Teacher Education Institute, Montevideo, Uruguay) overcome difficulties in the textual organization of their academic writing pieces.

The population in question consists of 25 students ranging from ages 18 to 40, who are on their first year in this teacher education program.

Students' lack of experience in the academic genres –both in Spanish and in English- is clear. They find the challenge of academic reading overwhelming and they have not been exposed to activities where these types of texts were used. As Gee states (in Schleppegrell and Colombi, 2002:7):

achieving effective participation in a discourse community means being fully aware of the ways of using language that are taken for granted in that community... schooling is a process through which students add secondary discourses to the primary discourse they have been socialized into in their families and home communities.

Thus, the work carried out through the process here described aims to provide tools for the future teachers to become full members of the academic community, from which they have been so far somewhat isolated.

The challenge is even greater when considering that we are seeking to nurture the competences to acquire such discourses in a second language. As Christie points out:

The development of the desired mental skills is entirely dependent on the mastery of the linguistic patterns in which these skills are realized... 'Knowledge' itself is constructed in varying patterns of discourse" (Christie, 1989: 153).

This implies that, to some extent, this process will demand a new construal and restructuring of mental schemata to facilitate the mastery of the linguistic patterns made explicit through this intervention.

It is worth mentioning that these students lack background knowledge of the linguistic features at clause and textual level and that they come to their language course with the expectation of learning details of traditional grammar.

1.2. Description of the Problem

In the Introduction to Literature course different literary texts are read and discussed and students are expected to display the results of their analysis in literary essays. This year, the first two essays students produced showed a range of problems in areas such as staging, logico-semantic relations and interpersonal distance. Students' texts were discussed and focused through explicit error correction and the study of model essays. However, the majority of the students did not show significant improvement when writing their third essay, this time on the play by Tennessee Williams *A Streetcar Named Desire* (1947).

The problems were connected to thematic development, failure to focus on the ideational components that the rubric asked them to address, the construction of their academic voice, the typical restrictions in their lexico-grammatical range and their frequent use of ungrammatical constructions (see Sections 4 & 5).

1.3. Intervention

Once the problems had been detected, we decided to design a tool to help students gain awareness of the features of academic texts. Schleppegrell outlines the basic generic expectations of expository essays by pointing out that the main feature to be expected is the writer's presentation of his/her position on the topic which the essay will develop, as well as the backing up of said ideas with examples and evidence, making use of certain specific linguistic devices.¹

As far as the macrostructure and interclausal organization is concerned, students should be capable of relating their units of composition by employing "lexical, grammatical, and discourse organizational strategies that effectively realize the development of their ideas". (Schleppegrell, 2004: 89) Therefore, the task of the teacher is to help students understand the functional implications of the different lexico-grammatical choices they can make and of the several socially accepted methods of organization they can employ to achieve the latter.

For this intervention we chose to work towards the development of lexical cohesion in students' essays. This is because "the cohesive resource of lexical relations refers to how the writer/speaker uses lexical items and event sequences to relate the text consistently to its area of focus or field"². Thus, lexical cohesion is a key component in the construal not only of ideational meaning, but of textual meaning as well, since it is an essential aspect in cohesion as a whole (Egins, 2004:42). This implies that the process of familiarizing students with this dimension can be of great pedagogical value in that it allows them to achieve the necessary awareness and amass enough knowledge of generic expectations in academic pieces through improving their command of the linguistic patterns of field and cohesion in a more simultaneous and integrated manner (i.e. through lexical strings).

In view of these issues, we decided to deploy the methodological tools of linguistic analysis contained within the framework of SFL and put into practice a cycle of work based on the "Teaching/Learning cycle for mentoring genre" (Rothery, 1996). After the students handed in their third essay, we deconstructed a sample model offered in the book by Harold Bloom (*How to Write on Tennessee Williams*, Infobase, 2010) as a pedagogical tool.

From the identification of the thesis statement in the introductory paragraph onwards, we followed lexical chains in order to track down participants (Martin, 2001). The aim was to make it apparent and explicit how essays guide readers by elaborating on key concepts, illustrating abstract terms with either quotes or direct references to text. In order to do this we spotted "repetition of lexical items, synonymy or near-synonymy (including hyponymy), and collocation" (Martin, 2001: 37), tracing how the key concepts introduced in the hypothesis were developed.

The first two sentences in paragraph one of the model essay, called *The Symbolic Representation of the Death of the Old South in William's 'A Streetcar Named Desire'*³, introduce the topic, offering a comment that backgrounds the main idea:

Tennessee Williams' play *A Streetcar Named Desire* has secured a place in American popular culture, largely because of the memorable delivery of lines such as Stanley's earth-shattering "STELL-LAHHHHH!" and Blanche's disarming "I have always relied on the kindness of

¹ "Elaborated noun phrases, technical and abstract vocabulary, relational processes that link nominal structures, effective use of logical connectors, and effective use of modal adjuncts and other resources for attitudinal meaning in the representation of their own and others' views." In Schleppegrell, M. 2004. *The Language of Schooling*, New Jersey, Lawrence Erlbaum. P. 88

² Egins, S. 2004. *Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Continuum, London. P. 42.

³ Bloom, H. 2010. *How to Write on Tennessee Williams*. (Infobase Publishing).

strangers” in Elia Kazan’s 1951 film adaptation of the play.²With such powerful performances, our focus tends to settle on the explosive conflict between Stanley and Blanche, and rightly so, but many readers and viewers may fail to realize that the play is more than the dramatic story of the clash of two individuals.

Sentences 3 to 6 narrow down the field and construct the thesis statement:

³It is also an *allegory* about loss and a REMINDER of a deeply SIGNIFICANT CULTURAL **SHIFT** IN AMERICAN HISTORY that is still relevant today. ⁴In *A Streetcar Named Desire*, Williams employs *symbolism* to dramatize the death of the Old South and ~~the rise of a coarser industrial society~~. ⁵The major characters, **Blanche and Stanley**, serve as *representatives* of THESE TWO **DIVERGENT** SOCIETIES, while *minor symbols* support this notion of the now extinct genteel way of life and ~~the triumph of the rough ways associated with a newly industrialized society and a struggling lower class~~. ⁶Although reminders abound in the play, any vestiges of the Old South are quickly revealed to be **nothing more than illusions**, evidence of a way of life that no longer exists.

The first question asked to students was to identify the thesis statement. They could see that the main idea was that “Williams employs symbolism to dramatize the death of the Old South and the rise of a coarser industrial society.” After that, they could see that the idea of “illusion” referred to the presence of the South. After this analysis we had the opportunity to make some critical remarks on the author’s perspective.⁴

Once they had spotted the hypothesis, students were asked to flesh out throughout the essay the key concepts that Bloom was using in this statement. They came up with the ones marked in this paper in different letter types and lines: *allegory*, the death of the South, ~~the rise of industrial society~~, **THE CULTURAL CHANGE** and **the illusion** that the South lifestyle still exists.

In this way, students were able to trace the lexical strings, and therefore the cohesive construction of field. The activity in class was, afterwards, a *joint deconstruction*. Students in groups tried to identify new participants or textual synonyms that tracked back the ones spotted in the introduction. The task also helped students appreciate the paragraph structure, coming to the conclusion that it was a cycle that dealt with all the points mentioned in the thesis statement.

2. Students’ Work before and after intervention: a case study

One key feature of emergent writers is that their texts often fail to make their assumptions explicit, leaving to the reader the task of connecting concepts after having experienced incomprehension, confusion and eventually having to supply for the missing links. The rubric for the first essay to be analyzed in this paper stated the following:

*A Streetcar named Desire makes the audience both pity and **condemn** Blanche Du Bois. Explore the text showing how it achieves this.*

Students were thus required to analyze how the dramatic action as constructed by Williams unfolded to bring forth behaviors and reactions on the part of Blanche DuBois which elude an ambiguous response of pity and contempt on the part of the audience.

The study of students’ essays answering this first question focused on their construction of lexical and textual links. It served mainly a diagnostic purpose, as it permitted us to identify areas for urgent improvement. A first area on which to base our intervention included students’ general failure to retake with clarity the concepts that the rubric asked them to address. For instance, although students were asked to

⁴ The sample essay was not chosen because of agreement with its views and evaluation, but precisely because it could be offered as a model from the generic expectations, and therefore the lexicogrammatical realization. Argument and disagreement proved most effective to make the play clearer and engage students in oral debates.

discuss Blanche's actions in the light of how these excited pity or contempt on the audience, they often remained focused on this character's doings by engaging in a re-telling and providing a sampler of actions in a manner "more typical of narrative than expository writing"⁵ while the actual link to the more abstract concepts of pity and condemnation was never developed. This meant that their structuring of lexical links was not done in an evident manner and so the task of tracing back lexical chains and semantic correspondence often fell on the reader (who on occasions even had to retrieve lexical links by tracing through more than one level of lexical relations). As Schleppegrell points out, "a tightly constructed essay requires...the writer to present ideas that are logically linked in obvious ways"⁶. Students' failure to achieve this construction made their presentation of ideas drift from the socially expected forms of essay writing.

Also, regarding the system of "type of expansion" (Halliday, 2004:395), students mainly expanded their clauses using extension, adding new examples in new clauses and recounting different events from the play. They used little elaboration (by means of explicit conjunctives: *for example, for instance, in particular*), which would have been suitable to illustrate ideas with examples or to specify ideas already presented. This accounts for a certain unawareness of the importance of key ideas or the difficulty to see how references to text articulate their analysis and support their views. Besides, this shows that the texts were not explicit when building lexical connections between events in the play and the feelings of pity and condemnation they were asked to discuss.

For the purposes of this analysis we take a closer look at one student's essays (one before and one after the intervention) and use the results illustratively to evince a general trend in the texts written by all the students. Moreover, since this student presents little difficulty at the level of fluency and syntactic constructions, her essays offer a better opportunity to focus on a deployment of lexical cohesion that is not obscured by errors at sentential level.

The student in question opens her paper presenting an opposition between judgmental attitudes on the part of Blanche and one attribute she embodies (she "is completely lost"), which makes us "pity her luck".

In the play "A Streetcar Named Desire" by Tennessee Williams ~~one of the main characters, Blanche DuBois~~, is portrayed as a "well-educated" high class ~~woman~~, who is very judgemental [sic], and diminishes people for their cultural background. But at the same time and towards the end of the play she turns into ~~a woman~~ who is completely lost and makes us pity her luck.

A more attentive look at the most relevant lexical strings woven in this paragraph tells us that the initial lines of this essay contain no explicit lexical marking of the concept of condemnation as displayed in the rubric. The student ascribes certain attributes to Blanche (that of being judgmental) and actions (diminishing others for their cultural background) which are never explicitly referred to the lexical element "condemn". The relations of these constituents is neither taxonomic nor of expectancy⁷. Instead, it seems as if the student was expecting the reader to make such connection; she takes it as self-evident that "being judgmental" and "diminishing others" who have a lower "cultural background" will elicit the contempt of others. Yet, even if this were so, the lexical link is never built overtly.

The second paragraph builds a relationship of enhancement (i.e. circumstantial) and of elaboration with the string of "diminishing and judgmental" introduced in the first paragraph⁸.

While exploring the text we find from the very first scene how ~~Blanche~~ feels about people and their belongings. At the very beginning when ~~she~~ finds herself in a very modest, working class

⁵ Op cit. Schleppegrell 105

⁶ Idem.

⁷ "Taxonomic lexical relations: where one lexical item relates to another through either class/subclass or part/whole... Expectancy relations: where there is a predictable relation between a process (verb) and either the doer of that process, or the one effected by it." (Eggins:2004, 42-43)

⁸ Even though logico-semantic relations were not explicitly taught during the intervention, we also present a general analysis of the student's structuring of these links along and between paragraphs to show how she went about the development of her argumentative frameworks before and after the intervention

neighborhood, ~~she~~ cannot believe her eyes, ~~she~~ cannot believe that her sister, Stella, lives in such a place.

It points to where Blanche finds herself, for the first time, at the working class context her sister has built her life in, and mentions that “she cannot believe that her sister, Stella, lives in such a place”. Even if the student has signaled where in the text this reaction takes place, there is never explicit reference to the fact that this is an example of the arrogant behavior she ascribes to Blanche, and once more, the reader is to infer that this string is being elaborated by exemplification. It is also relevant to point out that the string of “diminishing and judgmental” is never picked up again along the essay, despite its appearance in the introduction as a main signpost projected as one main component of the literary analysis throughout the essay. (see student’s essay in Appendix 1 and detailed analysis of the rest of the text in Appendix 2, Section 8).

Finally, the lexical chains that are re-taken in the conclusion show an important lack of balance in the handling of the strings as presented in the rubric.

All in all, **we come to conclude** that ~~Blanche~~ is a troubled woman, who carries on a TERRIBLE DESTINY and we cannot do anything but pity her, even though she seems to have brought this on herself by being a selfcentred hypocritical ~~woman~~ who could not cope with her own reality.

The student begins her conclusion stating that Blanche is a “troubled woman who carries on a terrible destiny and we cannot do anything but pity her”. The co-text of the lexical constructions “troubled woman” and “terrible destiny” now suggest that these are features that excite pity, even if the student employed a near-synonym of this nominal group (i.e. “terrible fate) as a hyperonym of the actions that she implied are worthy of condemnation two paragraphs before. This inconsistency in the choice of lexical items is another marker of an initial lack of adjustment to the demands of explicitness and convergence of an academic essay. Furthermore, a close look at the chains as deployed by the student in her final comments reveal that there is an overwhelming predominance of actions and attributes on the part of Blanche that could provoke condemnation, such as “she has brought this on herself”, “self-centered hypocritical woman”, “woman who cannot cope with her own reality”.

Once these observations were made by having implemented an SFL-oriented analysis for the assessment and diagnosis of students’ mastery of lexical cohesion, we designed a pedagogical intervention as described in section 3. In the following paragraphs, an analysis of the second essay (post-intervention, Appendix 3) is introduced, and the complete detailed analysis is offered in Appendix 4, pointing at significant developments the student’s work shows.

Second Essay – Student A

The rubric for this second essay asked students to “Discuss writing as a cathartic activity as viewed in Chapter 1 of Kurt Vonnegut’s *Slaughterhouse 5*”. They were thus required to study the way in which Vonnegut utilizes the process of writing about his experiences in Dresden as a cathartic endeavor, considering it took him 23 years of struggle to actually write the book.

The student begins her essay in the following manner:

“On *Slaughterhouse five*, Kurt Vonnegut seeks through **writing** a way to **express his terrible experience** during the *firebombing in Dresden*, which left *the city completely devastated*. Throughout chapter one, the author wants to **convey the idea** about the *difficulties* he has faced **writing a book** based on his memories about the *war* and how **this cathartic activity** helped him **purge** his *traumatic experience* which left only *a few survivors* including himself.”

In these opening lines there is a clearer attempt on the part of the student to retake the lexical string “**writing as a cathartic activity**” (as expressed in the rubric) and pointing to the exact section in the novel which her essay will discuss (*Slaughterhouse 5*/ Chapter one). Through several relations of expectancy (writing –noun- and the processes used to refer to it: express/ convey/ write/ purge) and one of hyperonymy

("writing" as a subclass of "cathartic activity"), the student defines "writing" as a way to "express [Vonnegut's] *terrible experience*" in Dresden. At the same time she introduces the concept of "memories", initially, inside the range of the material non-finite process "writing" – "a book based on his memories"- while she immediately re-packs the concept in the following clause (paratactically joined to the preceding), equating the writing of memories to a cathartic activity by means of the anaphoric referent "this" ("this cathartic activity"). In this way the participant "cathartic activity" becomes a new starting point, open to new meanings (see details in Appendixes 3 and 4).

In the conclusion the student elaborates by restating previous ideas, rebuilding the concepts of the introduction: Vonnegut's catharsis will only be successful once he manages to "retrieve his memories" and tell the story "as it is".

All in all, Vonnegut tries to **tell the story** of the *Dresden episode* by **showing his pain** while looking back to the horrors of war and what he had to go through. Although it is **not an easy task** he will find a **way** to retrieve his memories and to **tell the story** as it is, even if the *facts are cruel and unreasonable*, because the purpose of **his writing** is to **get the pain out of his chest** in order to move on without looking back anymore.

A close analysis of this second essay revealed that the student has been, to a certain extent, more successful in developing her chains of reasoning both in regards to the colligation of concepts through lexical marking and to the semantic motifs that run throughout the text as a whole (as seen in logico-semantic bonds between paragraphs). The overriding perception is that the student's attempt to elaborate on the rubric is more effective since she manages to retake more overtly the concept that she is asked to expose her ideas on. Throughout the essay, she makes an attempt to shift up the level of abstraction, by constantly referring back and forth to nominalizations such as "writing" and the abstract nouns "memory" and "catharsis" which become the ruling threads in her essay. By doing this, she manages to place the exemplifications, additions and the retelling of events from the novel at the service of these abstractions that she is asked to explore. The logico-semantic relation of elaboration now becomes predominant between paragraphs, showing that there is a greater effort on the part of the student to reflect on and resignify the relevance of each example added to the writing process Vonnegut develops in the first chapter of *Slaughterhouse 5*.

Seeing all that has been exposed, Louise Ravelli's words are of special relevance here:

The student who can successfully predict where they are going, flag where they are, and reiterate where they have been, is more likely to be able to convince the writer than the student who cannot"⁹.

And even more importantly, the student who is aware of these aspects will be empowered by claiming and reconceptualizing his/her place in the teaching and academic community.

3. A view of the whole group

3.1. Self-evaluations

After having deconstructed the sample essay in class, and once students had produced their final essays, self evaluations on their writing processes were set. Analyzing these texts, it seems clear that most of the students found the deconstruction of sample essays in class very useful, and showed they had understood the specific aim of the activity. In connection with this, most of the students highlighted having learnt ways of improving text organization / structure according to the academic genres. Moreover, the majority said the task had fostered significant improvement in their writing, and that the notes taken were useful when studying and preparing their final essays. In fact, 82% of the students believed their last essays were better regarding organization than the previous one.

Improvements

⁹ Ravelli, L. & Ellis, R. (Eds.) 2005 *Analyzing Academic Writing: Contextualized Frameworks*. New York, Continuum International Publishing Group. p. 104.

The students' perceptions of the positive contributions of the intervention accounts for a change in their understanding of purpose and the key features of the academic genre. Although their actual writing still had ample room for improvement, they understood the importance of a clear statement of purpose in the orientation of an academic text, and show their deliberate intention to focus on the question, with explicit references to the key concepts required in the rubric. The following case shows how a student who had written quite a vague introduction before intervention, afterwards addressed key concepts in a consistent and cohesive way.

This can be seen, for example, in this opening paragraph a student wrote responding to the question: "A *Streetcar Named Desire* makes the audience both pity and condemn Blanche DuBois. Explore the text showing how it achieved this."

Student B ESSAY 1

In the play we can find several scenes showing a FRAGILE AND HURT BLANCHE that makes the audiences to feel pity for her.

ESSAY 2 Describe writing as a cathartic activity in Chapter 1 of *Slaughterhouse 5*

Vonnegut took his time **to write** about *the tragedie of Dresden*. In the first chapter **he writes** about HOW MUCH IT COST HIM **to write** about *the destruction of Dresden* in time and anxiety. He thought that WORDS WOULD COME EASILY BUT THEY DIDN'T despite that the topic was in his mind for years since *he return from Dresden*. In my opinion, somehow he is **making catharsis** by **writing** about his dark and painful past, in **this book** he is taking all out of his mind: feelings, memories, etc.

The contrast between both essays (pre and post-intervention) shows that, after the intervention this student tried to build a hypothesis answering the question, defining the field and leaving a gap opened to be closed in conclusions that look back on these initial remarks. This student states that Vonnegut's writing is cathartic because it took him years and effort to be able to write about the shock that the Dresden firebombing had provoked in him. Her chains are the **writing (book)**, *the destruction of Dresden*, *the dark and painful past*, the COST OF WRITING or how WORDS WOULD NOT COME EASILY, all concepts that make up the **cathartic** activity.

4. Final thoughts

When generic features are explicitly explained and addressed, and students are empowered with a metalanguage to make them visible and therefore able to handled, a key process to improvement gets started.

This transit from genre to text, from text to clause, and back to text and genre offers students opportunities to take their first steps into belonging to the academic community.

References

Bloom, H. 2010 *How to Write on Tennessee Williams*, Infobase Publishing.

Christie, F. 1989. "Language development in education" in R. Hasan & J.R. Martin (Eds.), *Language development: Learning language, learning culture. Meaning and choice in language: Studies for Michael Halliday*. Norwood, NJ: Ablex.

Eggs, S. 2004. *Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London, Continuum.

Martin, J.R. 2001. 'Cohesion and Texture.' (Chapter 2) in *The Handbook of Discourse Analysis*, D. Schiffrin, D. Tannen, and H. E. Hamilton (eds.). Blackwell Publishers Ltd.

Ravelli, L. & Ellis, R. (Eds.) 2005 *Analyzing Academic Writing: Contextualized Frameworks*. New York, Continuum International Publishing Group.

Rothery, J. 1996. 'Making changes: developing an educational linguistics' in R. Hasan and G. Williams (eds.). *Literacy in Society*. London: Longman

Schleppegrell, M. 2004. *The Language of Schooling*, New Jersey, Lawrence Erlbaum. P. 88

Schleppegrell, M.; Colombi, C. 2002, *Developing advanced literacy in first and second languages: meaning with power*, New Jersey, Lawrence Erlbaum.

UM PRETEXTO PARA DESENCADear UMA CONVERSA ENTRE PROFESSORES: WHAT KIND OF TEACHERS ARE WE?

Karin Claudia Nin Brauer¹ PUC – SP,
Pontifícia Universidade Católica Sao Paulo
kcnbrauer@yahoo.com.br

Leila Barbara² PUC – SP/CNPq
Pontifícia Universidade Católica Sao Paulo
lbarbara@uol.com.br

Resumo

O presente trabalho pretende contribuir para o ensino de inglês no Brasil e é parte de um projeto de doutorado em andamento, em Linguística Aplicada na área de ensino a distância; liga-se aos projetos DIRECT - em direção à linguagem do trabalho - e EDULANG, de educação a distância. Analisa a interação de alunos de introdução a um curso online para professores de inglês entre si e com seus professores. É um curso de Linguística Aplicada, falado em inglês, prioritariamente para professores de inglês de educação básica e se desenvolvia na plataforma TelEduc hoje transportado para a Moodle, fundamentado nos princípios da Linguística Sistêmico- Funcional. Esse módulo tem a duração de uma semana, a primeira dos alunos, e apresenta diversas atividades; tem o propósito de oportunizar aos alunos experimentar as ferramentas do curso de aperfeiçoamento e dar-lhes uma visão do tipo de trabalho que enfrentarão, antes de se matricularem em definitivo. As várias atividades desenvolvidas durante a semana giram em torno da questão *what kind of teachers are we?* O presente estudo será desenvolvido com o suporte do programa de corpus Wordsmith Tools 5.0 utilizando as ferramentas wordlist e concordancer (Scott, 2008). A pesquisa recairá sobre a metafunção Ideacional (Halliday, 1994), e, a fim de procurar compreender os significados privilegiados pelo grupo ao trabalhar com o tema proposto, partirá da análise dos processos mais usados. A análise priorizará, através da metafunção ideacional, as concepções de ensino apresentadas pelos participantes.

1. Introdução

O presente trabalho, uma contribuição para o ensino de inglês no Brasil, é parte de um projeto de doutorado em Linguística Aplicada, voltado para o ensino à distância; enquadra-se nos projetos DIRECT- em direção à linguagem do trabalho - e EDULANG, de educação à distância.

O foco deste artigo é analisar a interação dos alunos, todos professores, entre si e com os professores-tutores, em um curso em ambiente virtual –Teachers’ Link.

Esse módulo tem a duração de uma semana e desenvolve muitos exercícios que possibilitarão aos alunos experimentar as ferramentas do curso antes de se matricularem em definitivo. As atividades desenvolvidas durante a semana relacionam-se a questão: *what kind of teachers are we?*

Esse curso de Linguística Aplicada é falado em inglês para professores de inglês de educação básica, de qualquer local do país, e formadores de professores e se desenvolve totalmente na plataforma Moodle; baseia-se nos princípios da Linguística Sistêmico-Funcional que também servirão de base para a análise a ser apresentada com o suporte do programa de corpus Wordsmith Tools 5.0 especialmente as ferramentas wordlist e concordancer (Scott, 2008). Esta pesquisa enfocará a metafunção ideacional (Halliday, 1994)

¹ O curso em pauta é um curso de aperfeiçoamento para professores de inglês, oferecido na COGEAE/PUCSP e patrocinado pela Cultura Inglesa de São Paulo com bolsas de estudos a professores da rede pública do Estado.

partindo da análise dos processos mais utilizados, para entender os significados privilegiados pelo grupo ao tratar o tema proposto e enfocará, prioritariamente, as concepções de ensino manifestadas pelos participantes.

Vale lembrar que a metafunção ideacional se subdivide em experiencial (que expressa o conteúdo, a experiência do mundo exterior e interior do falante) e lógica (que compreende as combinações dos grupos lexicais e oracionais). Essa metafunção e seus elementos relacionam participantes, processos e, também, circunstâncias que permitem a interação. A metafunção experiencial compreende o sistema de transitividade que de acordo com Halliday & Matthiessen (2004) forma um mundo de experiências que é coordenado pelos tipos de processos.

Ainda sobre interação conforme Moore (1993) professores de ensino a distância citam três tipos de interações diferentes neste meio: aluno – conteúdo, professor- aluno e aluno-aluno. A interação entre aluno-aluno proporciona uma nova dimensão para a educação a distância, trabalho em equipes, com ou sem a presença de um professor em tempo real. No trabalho em questão há trabalho em equipes, orientadas pelos professores em ambiente totalmente *online*.

2. Fundamentação Teórica

A Linguística Sistêmico-Funcional, desenvolvida por Michael Halliday, é sistêmica por ter a gramática como um sistema de escolhas potenciais não-arbitrariamente motivadas.

Na Gramática Sistêmico Funcional o contexto é relevante, pois segundo Eggins & Martin(1996) permite prever a forma de como os significados que se manifestam no texto estarão linguisticamente representados.

Segundo Halliday (1994) a Gramática Sistêmico- Funcional é constituída por componentes essenciais do significado na língua que são componentes funcionais. Todas as línguas organizam-se em tipos fundamentais de significado ou componentes, estes componentes são chamados de metafunções. São elas: a metafunção ideacional, a metafunção interpessoal e a metafunção textual. As metafunções têm um sistema que possibilita a verificação de seus significados. A metafunção ideacional se realiza pelo sistema de transitividade, a metafunção interpessoal é realizada pelo sistema de modo e a metafunção textual pode ser mostrada pelo sistema temático. A metafunção usada neste trabalho é a ideacional.

De acordo com Halliday (1994), a metafunção ideacional refere-se aos conteúdos e às experiências por intermédio do sistema de transitividade e das funções de cada elemento da léxico-gramática dentro da frase. A metafunção ideacional mostra a forma como a linguagem é empregada para representar significações relacionadas ao mundo, a maneira como a realidade é exposta no que diz respeito aos objetos, aos lugares, as pessoas e as emoções.

Segundo Halliday & Matthiessen (2004) há distinção no que experimentamos agindo no mundo exterior e no mundo da consciência, destacando a percepção, a emoção e a imaginação. A experiência exterior direciona-se aos eventos a nossa consciência e relaciona-se as reflexões.

Este estudo tem como base a Linguística Sistêmico Funcional que de acordo com Halliday(1994) defende a ideia de que a utilização da língua ocorre devido às relações, interações sociais e também pelas escolhas léxico-gramaticais feitas pelos falantes que estão ligadas pelo contexto. Como neste trabalho é observada a interação de alunos de um curso de inglês em ambiente virtual, será utilizada a metafunção ideacional ou reflexiva, pois busca-se o propósito de compreender o ambiente – a interação que se desenvolve no mesmo, enquanto ocorre o processo de ensino-aprendizagem entre os estudantes. A metafunção ideacional apresenta aspectos necessários para que este estudo ocorra como: ser reflexiva, expressar processos, eventos, ações, estados ou outras características do mundo real representadas simbolicamente.

3. Metodologia

Esta pesquisa analisa 87 textos coletados da plataforma TelEduc antes de ser transportadopara a *Moodle* do curso em questão, retirados dos arquivos da PUC de São Paulo e gravados em arquivos individuais no formato txt, formato que possibilita o uso dos mesmos no programa computacional *WordSmith Tools 0.5* (Scott, 2008).

Os textos analisados foram obtidos de atividades de fóruns do curso *online*, do qual participaram quatro turmas de alunos, todos professores de inglês. Todos os dados levantados surgiram a partir da pergunta chave *What kind of teachers are we?* Questão foi a base de discussão na semana introdutória.

A Tabela 1 mostra o total de palavras, o número de orações dos textos analisados, e que formaram o corpus deste estudo. Os textos dos professores do curso e dos alunos (no caso professores de inglês) foram separados em dois diretórios para após serem estudados.

Tabela 1 - Informações estatísticas do corpus.

Estatísticas	Total
Palavras	31.839
Orações	1.839
Textos	87

Os textos foram submetidos a um tratamento computacional, que seleciona os dados (palavras, frases) por meio de ferramentas do programa *WordSmith Tools v.5* (Scott, 2008). Duas das ferramentas do programa foram usadas para a análise: *wordlist*. e *concordancer*. A primeira foi usada para fazer a listagem das palavras mais frequentes e para se obter dados estatísticos dos textos como: número de palavras (*tokens*) e de orações (*sentences*), e conseqüentemente observar os processos verbais ocorridos e organizar a análise de acordo com os processos mais frequentes nos textos. A segunda ferramenta serviu para observar os diferentes contextos das palavras selecionadas.

A análise dessas palavras e de seu contexto de ocorrência foi desenvolvida a partir da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) apresentada por Halliday (1985,1994) e Halliday & Matthiessen (2004). Esta teoria da linguagem estuda os textos em seus mais variados contextos, possibilitando compreender a maneira como a linguagem foi utilizada naquele contexto.

4. Análise de Dados

Conforme acima mencionado, foi feito o uso da ferramenta *WordSmith Tools 5.0*. que foi utilizada para fazer o levantamento das palavras que aparecem com mais frequência e relacionam-se à interação dos alunos inscritos no curso, tendo como base para discussão a questão já citada - *What kind of teachers are we?*

Da ferramenta *word list* foram retirados os verbos e estes foram analisados em contexto pelo *concordancer* para ser determinado a que tipo de processo pertencem.

Tabela 2 – Processos frequentes.

Processos	Verbos
Mental	like, love, want, hope, agree, enjoy, improve, learn, understand, look, try, study, think
Relacional	Be
Material	teach, do, work, give, go, order,
Verbal	talk, say, speak

Na Tabela 2 estão destacadas as palavras que aparecem entre as mais frequentes e os processos a que estas se enquadram são: a) mental, que se caracterizam segundo Thompson (1994:82) pela representação de experiência do nosso mundo interior e que Halliday (1994: 112) explica como processos de sentir; segundo b) relacional; c) material: representação da experiência externa; d) verbal: são os processos do dizer.

Esta primeira análise permite perceber que os processos mais frequentes são: os mentais -: *like, love, improve, learn, understand*; o processo relacional - *be*- aparece com frequência em frases como- *I am happy, I am glad* indicando situações que apontam para a satisfação dos integrantes por estarem participando do curso; os processos materiais como -*teach, do, work, give*- que indicam situações voltadas para o trabalho, ensino; o processo verbal como por exemplo: *say, talk*- que apontam situações na qual um colega interagem com o outro. Esses processos nos seus contextos, indicam, por exemplo: a postura dos professores, suas inquietações, desejos, interações perante o questionamento central e o curso em si. Alguns exemplos serão analisados após a Figura 1.

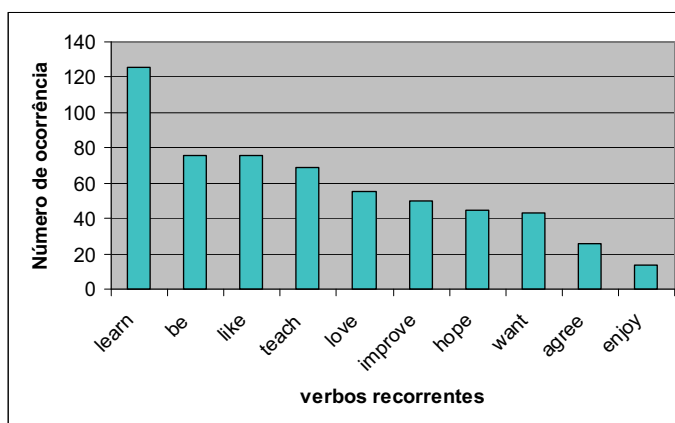


Figura 1 - Verbos mais recorrentes nos textos analisados.

Os processos representam diferentes questões relacionadas ao curso como, por exemplo: inquietações, comportamento ou objetivos dos participantes professores/alunos. Analisemos exemplos retirados das atividades desenvolvidas durante essa semana introdutória ao curso.

- *I completely **agree** with you.*
- *I totally **agree** with you!*

O processo mental **agree** apareceu sempre em construções do tipo acima, indicando interação com o outro colega ou com o professor para concordar com a necessidade de ler o que outro participante escreve no fórum para que a interação se desenvolva e para que o aprendizado se realize através desse contato com o grupo, e ao ler o que é escrito desenvolva o debate através de posicionamentos, favoráveis ou não.

- *...how **to teach** clearly and if my classes will be attractive for my students.*

O processo material **teach** indica preocupação com a própria metodologia usada com seus alunos. Os alunos/professores manifestavam preocupação com atender às necessidades de seus alunos.

- *to **be** a good teacher and we will.*

A preocupação com melhorar seu trabalho também foi uma manifestação importante com o processo relacional **be**: grande parte das falas e pela maioria dos participantes era se tornarem bons professores e melhorar como profissionais através das sugestões, atividades e teorias apresentadas no curso. Como profissionais lamentavam seus problemas, limitações, manifestavam sua satisfação por estar em contato com outros colegas e ansiavam por melhorias profissionais.

- *I think this course will help me **improve** my teaching.*

Também os processos mentais usados, **improve, like, want, hope** (e os outros) abaixo demonstraram essa preocupação dos alunos/professores de melhorarem com seus estudantes, também enriquecendo com novas alternativas de ensino, novas técnicas, novas ferramentas de ensino a serem usadas em suas aulas.

- *teachers that inspire me. I like to prepare interesting classes...*
- *... I like to try new things when teaching...*

Eles procuraram o curso porque querem mudar sua maneira de ensinar, trabalhar e preparar as aulas

- *I want to connect with other teachers.*
- *We want to communicate something.*

Querem estar em contato com colegas para juntos aprenderem no ambiente *online* e assim poder também contribuir com o curso

- *I hope with this course I can improve*
- *I hope to learn more about all this.*
- *I hope learn with you as well.*

O mais claro e frequentemente expresso foi esse desejo de desenvolver-se como professor e melhor desempenhar sua tarefa, mas também é clara sua preocupação com o passado e a influência deste passado ao analisar as expressões por eles utilizadas e analisadas através do *concordancer*:

“Another thing that contributed a lot for my development **was** talking to well succeeded, talented and happy teachers who are enthusiastic and spread this enthusiasm to their colleagues and students, even when the situation is difficult.” – aqui temos um exemplo da satisfação do professor de estar em contato com seus colegas e professores do curso.

“I had great teachers in this course.” – Outro exemplo da satisfação em relação aos professores do curso.

5. Considerações Finais

O objetivo deste trabalho foi analisar quatro turmas de um curso totalmente *online* de inglês para professores, observando as características da interação através da escolha e análise de termos léxico-gramaticais, sob a fundamentação da Linguística Sistêmico- Funcional, da metafunção ideacional, e assim chegar a resultados que remetem a interação do grupo.

Com base nos textos que compõem o corpus, observou-se que as pesquisas caracterizam a presença do contato de professor-aluno e aluno-aluno, da satisfação de estar participando do curso, da preocupação em melhorar o seu desempenho como profissional relacionando passado, presente e futuro, e do interesse de através do curso alcançar ou perceber melhor as aflições de seus próprios alunos, foi possível fazer este levantamento de informações pela presença de termos indicativos no texto que remetem a estas questões. Os processos destes termos auxiliam a uma melhor organização deste resultado.

Assim, este trabalho começa por um estudo de vocabulário levando em conta as palavras que sempre propõem as questões anteriormente levantadas. Alguns termos como, por exemplo, *I am happy- to be* (como satisfação), *want* (desejo pela melhora de sua vida profissional).

Outro aspecto que o estudo apontou foi como está a auto-imagem dos professores em relação a suas vidas como profissionais, o que eles pensam sobre si partindo do questionamento *What kind of teachers are we?* Na qual grande parte dos participantes do curso demonstrou preocupação em desenvolver habilidades e conhecimentos, e paralelamente verificaram as expectativas dos mesmos mediante o curso.

É relevante dar ênfase a este estudo que pesquisou questões léxico-gramaticais, de um curso inteiramente *online*, mas com intensa interação entre os participantes. Mesmo nesse primeiro contato no curso foi possível perceber a importância de ele ser um curso interativo. A existência da interação, permitiu ao professor da rede estadual de ensino ao encontrar as condições de interação com os colegas/ alunos, outros

professores, e com os professores do curso condições de relacionamento e partilha de preocupações permitido, como parece, perceber o mesmo problemas nos colegas e a vontade partilhada de melhorar, nem sempre visível em seu dia-a-dia das suas condições de trabalho.

Essa modalidade é mais importante ainda hoje, com o avanço das novas tecnologias não só para que o professor se atualize em técnicas de ensino/aprendizagem, mas para que busque atualização, compreender e se desenvolver, nas novas modalidades de comunicação cada vez mais presentes na era da informação.

Este estudo pode contribuir assim, como uma reflexão sobre o ensino- aprendizagem *online* e sobre as satisfações, buscas e inquietações que envolvem os profissionais da área do ensino e paralelamente perceber a necessidade da interação para que tudo se concretize no meio virtual em prol da construção do aprendizado.

Referências

Eggin, S. & Martin, J.(1996). Genres and registers of discourse. In: T. V. Dijk (Ed.), *Discourse A multidisciplinary introduction* (pp. 232-256). London: Sage.

Halliday, M.A.K.; Matthiessen, C. M.I.M. (2004). An Introduction to Functional Grammar. 3rd ed. London: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. (1994). An introduction to functional grammar. New York, Oxford University Press.

Moore, M. G. (1993). Three Types of Interaction. In: HARRY, K. JOHN, M. KEEGAND. (Eds). Distance Education. New Perspectives. London/ New York: Routledge.

Scott, M. (2009) WordSmith Tools versão 5.0. Software for text analysis. Oxford: Oxford University Press.

Thompson, G. (1996). Introducing Functional Grammar. London: Arnold.

Vygotsky, L. S.(2005). Pensamento e Linguagem. Tradução: Jefferson Luiz Camargo.- 3a Ed. São Paulo: Martins Fontes.

EL RECONOCIMIENTO Y APLICACIÓN DEL GÉNERO Y EL REGISTRO COMO HABILIDAD COGNITIVO-LINGÜÍSTICA EN LA INTERPRETACIÓN DE UN TEXTO DE MATEMÁTICA.

Stella Maris Curi

Universidad Nacional del Chaco Austral.

Alida Mónica Masachs

Universidad Nacional del Chaco Austral.

María Cristina Cardozo

Universidad Nacional del Chaco Austral.

Silvia Noemí Sanchez.

Universidad Nacional del Chaco Austral.

1. Introducción

En el marco del Proyecto de investigación “Abordaje de problemas de aprendizaje de las ciencias a través de la lecto-comprensión de textos escritos desde una perspectiva sistémico funcional (UNCAus, 2010) se realizó una experiencia didáctica en la que un grupo de alumnos que cursaban el 1er año del Profesorado en Matemática durante el segundo cuatrimestre de 2010, abordó como lector autónomo un texto de divulgación con fines didácticos. La secuencia de aprendizaje establecida en la guía propuesta se inició con consignas usuales –identificar, explicar y ejemplificar la noción de matriz- y concluyó con la consideración de la clase misma como una situación problemática susceptible de ser analizada desde el concepto tema-tópico de la clase.

La primera premisa que se pretendió generar en esta secuencia áulica fue la creación de un conjunto de condiciones didácticas que autorizaran y habilitaran al alumno para asumir su responsabilidad como lector. Para lograrlo se explicitaron desde el inicio la modalidad de tareas y roles que se asumirían en la clase: el docente guiaría y moderaría las intervenciones y los estudiantes se responsabilizarían de la lectocomprensión del texto y de la resolución de las distintas actividades detalladas en la guía provista.

Los objetivos de esta investigación fueron, en primer término, caracterizar el texto de divulgación con fines didácticos, los géneros discursivos propios en que se inscriben los textos de ciencia, específicamente los de matemática, y el registro utilizado, con el fin de establecer los parámetros de intervención docente y, en segundo término, explicitar las habilidades cognitivo-lingüísticas más habituales en el proceso de lectura de un texto matemático.

2. Marco teórico

La Lingüística Sistémico Funcional propuesta por Michael Halliday, que considera al lenguaje como un recurso que construye significados y al discurso como una práctica social para representar, significar y constituir el mundo, conforma el marco de análisis de los textos que circularon en esta experiencia. La funcionalidad de esta teoría exige mostrar relaciones entre las opciones ofrecidas por el sistema y las selecciones concretas que se realizan en cada texto para distintos fines. La clasificación de los propósitos discursivos (géneros) de J. Martin y los ensayos de George Steiner (1978) acerca de la “intraducibilidad progresiva” del lenguaje de la Matemática y la preponderancia de este lenguaje en la vida intelectual de Occidente a partir del siglo XVII, nos servirán como anclaje reflexivo respecto de la necesidad de dos tipos de alfabetizaciones ante la cultura humanística y la cultura matemática.

La lectura y la escritura son consideradas como práctica social que se lleva a cabo dentro de una determinada “comunidad textual” para la cual los lectores no expertos necesitan aprender una nueva cultura discursiva (Carlino, 2005), y en tal sentido, las habilidades cognitivo-lingüísticas, que se movilizan y activan para la comprensión y producción de textos, son procesos cognitivos estrechamente vinculados con las posibilidades reales de acceso al conocimiento. El conocimiento del mundo y su interpretación difieren

según se acceda por la vía del sentido común o de la ciencia porque las creencias que las sostienen obedecen a distintos modelos cognitivo-culturales. El sentido común obtiene, por analogía con experiencias conocidas, conocimientos de dominios de experiencia desconocidos, analogía que conlleva supuestos y generalizaciones sobre distintos fenómenos y situaciones que están sustentados en creencias arraigadas en el modelo cultural conocido, que es más subjetivo y está basado en la percepción o la intuición.

La ciencia propone una creencia sustentada en un modelo cognitivo y cultural a partir de la comprobación y el razonamiento sobre la naturaleza de las cosas. En el terreno de las ciencias llamadas “duras”, como la matemática y la física o las semiduras como la química y la biología, que tratan con el mundo físico, su simbolización y modelación, subyace una visión de lo material como separado del mundo social y moviéndose por sí mismo.

Mentalmente, agrupamos entidades similares pero que difieren en rasgos particulares como integrantes de una misma categoría conceptual. Las categorías conceptuales de las personas se forman a partir de la experiencia con una categoría de objeto, por la cual pueden atribuir significado a esa categoría. El hombre de ciencia ha conformado sus categorías conceptuales a través de su experiencia con las categorías de objetos clasificados por la ciencia, y su conocimiento se ha conformado, al igual que el conocimiento no científico, a partir de su experiencia de mundo en una comunidad cultural y discursiva diferente. La diferencia radica en que no todos los grupos sociales acceden a las mismas experiencias ni de la misma manera. La experiencia con objetos de conocimiento científico exige acceder a una serie de prácticas y opciones sociocognitivas y discursivas que solo logran los grupos cuyos contextos de situación y cultura se lo permiten.

Por eso el acceso del alumno al conocimiento científico en la universidad exige una extensión de su praxis no solo a nivel cognitivo sino discursivo, de su praxis como lector y productor de discurso en áreas disciplinares específicas que le demandan el manejo adecuado de los géneros y registros pertinentes a cada una.

En el área de la matemática y la geometría, la didáctica de la disciplina se enfrenta con un tipo de estructuras que se prestan a modos peculiares de tratamiento e incluyen:

- Una simbolización adecuada, que permite presentar eficazmente, desde el punto de vista operativo, las entidades que maneja.
- Una manipulación racional rigurosa, que compele al asenso de aquellos que se adhieren a las convenciones iniciales de partida.
- Un dominio efectivo de la realidad a la que se dirige, primero racional, del modelo mental que se construye, y luego, si se pretende, de la realidad exterior modelada. (Miguel De Guzmán :2007)

Para la realización de esta experiencia didáctica adoptamos la perspectiva *émica* (Witrock, 1989), ya que pusimos el énfasis en el descubrimiento de los significados construidos por los estudiantes mientras intentaban explicar las circunstancias que habían afrontado. Nos basamos en la teoría constructivista del aprendizaje, a su vez, para recuperar el pensamiento capaz de reelaborar la información construyendo el saber sobre los conocimientos previos y así favorecer el cambio conceptual.

Intentamos también dar cuenta de la distancia que media entre la intencionalidad docente y la eventualidad situacional de la práctica áulica, ya que el espacio de las prácticas fue considerado como un lugar de experiencia vital donde converge una combinación de variables que evidencia la multidimensionalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

3. La experiencia áulica

El grupo de alumnos destinatarios de esta experiencia regularizó en el primer cuatrimestre de 2010 Álgebra, asignatura requerida para el cursado de su correlativa: Álgebra Lineal y Geometría, y Comunicación Oral y Escrita, que no posee correlativa.

Al inicio, con el material de estudio referido a géneros discursivos trabajado en la asignatura Comunicación Oral y Escrita, que los alumnos debían traer leído, se realizó la recuperación de los conocimientos adquiridos

sobre el tema en cuanto a la caracterización y reconocimiento de los géneros discursivos predominantes en las ciencias en general y los de la disciplina Matemática en particular. Luego, se explicó la metodología a seguir durante la clase, presentándoles una guía de actividades (en Anexo) que orientaría el aprendizaje y ayudaría a mediar entre el contenido propuesto y las habilidades cognitivo-lingüísticas propias de un *aprendizaje profundo*. Esta estrategia pretendía facilitar la autonomía en la construcción del saber y la reflexión por parte de los estudiantes de la idiosincrasia del aprendizaje matemático.

La propuesta consistió en la lectura comprensiva y autónoma del material teórico por parte de los alumnos, que trabajaron reunidos en grupos de cinco integrantes, procurando que las tareas encomendadas llevaran a cabo una transformación y utilización de los conocimientos para resolver consignas desde el nivel de la información y la comprensión, hasta la aplicación a situaciones cotidianas reales. Se acordaron desde el inicio dos etapas para el trabajo en clase: la primera en la que se resolverían las tres primeras consignas, y, un segundo momento en el que se concluiría con las consignas de aplicación, tarea para la cual previamente deberían leer comprensivamente el glosario de habilidades cognitivo-lingüísticas adjunto a la guía. Una vez leído el texto se solicitaba establecer los géneros predominantes y pasos con que se había construido el texto, y las conformaciones de campo, tenor y modo del registro.

En esta primera fase se trabajó la mediación docente al interior de los grupos para que efectivamente hubiera una dinámica de participación real. Como consecuencia de la intervención docente acerca de cuáles debían ser las pautas relevantes de trabajo grupal (el consenso o el debate de posturas divergentes, la lectura grupal, la resolución de situaciones problemáticas en equipo, el contacto cercano al grupo), paulatinamente y en distinta medida esta dificultad fue superada en el transcurso de las primeras tres consignas.

El equipo docente pudo constatar, entonces, la asunción negociada –explícita e implícitamente- de diferentes roles en los grupos tales como el del alumno líder o coordinador, el encargado de la lectura en voz alta, el delegado para las consultas al profesor, etc. Estas responsabilidades compartidas permitieron a los alumnos seleccionar las ideas que se relacionaban de manera relevante con el contenido de cada paso y con el proceso de la tarea que fueron desarrollando; asimismo los ayudó a dar significado a la información que recibían del texto, de los profesores que realizaban el andamiaje entre los significados conocidos y los que se estaban interpretando y aprendiendo como contenido disciplinar, y aún de los propios compañeros.

Esta dinámica favoreció la autonomía en la lectocomprensión del texto y la autorregulación de los saberes y las habilidades que en el transcurso de la clase se vieron obligados a desplegar.

Finalmente, la puesta en común al frente de la clase hizo posible la comparación de las diferentes respuestas y el debate respecto de cuál sería la opción más acertada. Esto permitió también la reflexión sobre los géneros que se ponían de manifiesto en la exposición oral, como la argumentación y sus pasos.

La observación del modo en que transcurrió esta primera fase muestra que el clima de confianza en las propias capacidades y la tolerancia hacia el error propio o ajeno -necesarios para el proceso de aprendizaje- se vieron favorecidos por la asunción compartida de responsabilidades al interior de los grupos. La argumentación lógica basada en el material teórico leído o en la ejemplificación aportada por los alumnos fue utilizada para la defensa de las distintas respuestas, y el desarrollo explicativo verbal que muchos estudiantes ofrecieron acerca de sus posturas fue enriquecedor para la práctica discursiva y la clase en su totalidad. Si bien en la mayoría de las exposiciones pudo verificarse la dificultad de traducción del lenguaje verbal al metalenguaje de la Matemática, los alumnos mostraron un interés notorio por expresarse de acuerdo con el registro técnico adecuado a la situación comunicativa que se estaba desarrollando, lo cual nos permitió también evaluar como muy positiva la incorporación de la reflexión metalingüística sobre la pertinencia del conocimiento y uso del género y registro aplicados al campo disciplinar en estudio.

Los objetivos propuestos para esta clase se cumplieron en su mayoría puesto que los estudiantes fueron capaces de aplicar analítica y gráficamente el concepto de matriz a nuevas situaciones. Aunque el tiempo que demandó esta experiencia fue comparativamente mayor al que se utilizaría en el desarrollo habitual de una clase de tipo tradicional en la que el docente asume la exposición magistral del contenido, las

interacciones generadas a partir de la construcción compartida del conocimiento demostraron que el proceso de aprendizaje se evidenció durante la actividad y superó la mera transmisión de información que supondría una clase magistral.

Para la segunda fase, se les solicitó a los estudiantes que leyeran comprensivamente el Glosario de habilidades cognitivo-lingüísticas anexo a la Guía de Actividades tratando de desentrañar de qué tipo de habilidades se valieron para la resolución de las tres primeras consignas, para lo cual debían abstraerse de la situación concreta en la que participaban para poder determinar qué estrategias o habilidades habían utilizado para aprender la noción de matriz y aplicarla correctamente.

Esta fase se caracterizó por la metarreflexión de la propia labor cognitiva: tomar distancia del concepto tema de la clase para determinar qué habilidad permitió en cada una de las consignas resueltas internalizar significativamente la noción de matriz en sus estructuras cognitivas previas.

En esta oportunidad la orientación del equipo docente fue demandada con mayor frecuencia por los estudiantes. No sólo fue necesaria la explicación reiterada de algunos vocablos específicos (tales como deducción, inducción o fundamentación), sino que el sentido de la consigna fue discutido por los alumnos hasta ser comprendido globalmente.

Finalmente, se realizó la puesta en común de las últimas dos consignas. Los estudiantes dieron cuenta del grado de internalización de la noción de matriz transfiriendo este concepto a otras áreas no específicamente matemáticas o numéricas. Al concluir esta actividad pudieron comprobar la interrelación disciplinaria entre conceptos que son en su apariencia divergentes como el lenguaje verbal y el de la metalengua.

La clase misma fue abordada como una situación problemática susceptible de análisis a partir del concepto de matriz; el proceso de aprendizaje fue desmontado a partir de la identificación de las habilidades cognitivo-lingüísticas que se movilizaron y activaron en el proceso de aprendizaje. La metarreflexión sobre el propio quehacer cognitivo brindó a los estudiantes nuevos términos para precisar y ajustar sus propios procesos de aprendizaje.

4. Estructura esquemática del texto analizado

Básicamente la estructura esquemática del texto está dada por la definición general del tema "*Matrices*" con su correspondiente representación simbólica y una aclaración acerca del significado o alcance de los símbolos utilizados presentada con el título "*Notaciones*". A continuación se desarrolla una taxonomía de los distintos tipos de matrices anunciada por el título "*Tipos de matrices*" seguido de las diferentes definiciones: "*Matriz fila*", "*Matriz columna*", etc. más sus correspondientes representaciones simbólicas y ejemplos numéricos presentadas bajo el título "*Ejemplos*".

El tema se expone partiendo de la definición verbal pasando luego a la simbolización matemática, que sirve de demostración lógica del enunciado verbal que lo antecede, y arribando, en último término, al ejemplo numérico, constatación final de la validación del enunciado inicial. Entonces, hay tres niveles de expresión de un mismo concepto, una metarredundancia. Esta característica del texto -la reiteración de un concepto apelando a la utilización de diferentes lenguajes mediante el recurso de la reformulación propio de la explicación como género- refuerza su propósito didáctico y hace que la comprensión global de su tema se alcance integralmente en un proceso dialéctico entre uno y otro lenguaje.

El texto está constituido aproximadamente en un 40% por el lenguaje verbal y el otro 60% por el lenguaje símbolo de la Matemática (el lenguaje símbolo a su vez se reparte en la notación simbólica pura y expresión de las cifras que ejemplifican la representación). Ello nos lleva a la inferencia de que su lectocomprensión se alcanza a través de una doble alfabetización: la del código verbal y la del código matemático. Los datos aportados por este texto no son accesibles sólo por medio de la palabra, sino también *por medio de su construcción geométrica*. Es decir, el alumno capaz de comprender este texto pertenece no sólo a una comunidad lingüística sino que además participa de la comunidad académico-discursiva de la matemática.

"Una vez que las matemáticas se modernizan y comienzan a exhibir sus enormes poderes de concepción autónoma, la traducción se imposibilita cada vez más.(...) [Los lenguajes

matemáticos]...exigen y confeccionan lenguajes propios, tan articulados y elaborados como los del discurso verbal. Y entre estos lenguajes y los de uso común, entre el símbolo matemático y la palabra, los puentes se van volviendo cada vez más tenues, hasta que se desmoronan” (Steiner:1978)

El proceso de la traducción o pasaje de un lenguaje a otro -que el experto o profesor automatizó merced a su experiencia- consiste en realidad en el encadenamiento de dos fases: una de asimilación del mensaje original y otra de reexpresión en una segunda lengua. Puede, como lo señala Bertha Gutierrez Rodilla, desmenuzarse en tres apartados diferentes: la lectura y comprensión del texto en la lengua de partida, el ejercicio de traducción propiamente dicho y la reelaboración del texto en la lengua de llegada. La pretensión de que la resolución de esta operación surja espontáneamente en unos estudiantes no expertos demuestra la falta de reflexión respecto de todas las operaciones comprendidas en un ejercicio de traducción o pasaje.

Entonces, comprender un texto teórico matemático es una tarea compleja, de un alto nivel de exigencia que requiere la explicitación, por parte del docente, de los procesos cognitivos y las pautas precisas acerca de cómo ha de abordarse su lectura.

La interacción del profesor con sus estudiantes acerca de los modos o criterios de abordaje de los textos de su disciplina es fundamental para contribuir al proceso de maduración que está en estrecha relación con el aprendizaje que se produce en contacto con otros. El proceso de internalización, según Vigotsky, sólo es posible si quienes ya forman parte de la cultura académica asumen la tarea de dialogar inclusivamente con los recién iniciados. En este sentido al momento de planificar nuestra intervención pedagógica es vital que recordemos que *“lo que el alumno hace es realmente más importante, para determinar lo que aprende, que lo que el profesor hace”* (Shuell: 1986, en Carlino: 2005).

Sintetizando, si una disciplina es tanto un espacio discursivo y retórico como conceptual, es preciso ocuparse -y darle un tiempo en nuestras cátedras- tanto de las convenciones discursivas de la disciplina que enseñamos como de su sistema conceptual-metodológico. Y esta tarea compete a toda la gestión institucional del currículo ya que sería absurdo pretender que con esfuerzos aislados se puedan revertir las enormes dificultades que poseen los alumnos al enfrentarse con una cultura cuyas convenciones desconocen en su totalidad.

5. Consideraciones finales

La experiencia descrita en las páginas precedentes nos faculta para realizar las siguientes afirmaciones:

- La complejidad de los textos con los que suelen trabajar nuestros alumnos al ingresar en la universidad requieren de una doble alfabetización: una propia de su comunidad lingüística y una alfabetización propia de la comunidad académico-discursiva de la disciplina.
- El pasaje o traducción entre uno y otro lenguaje, lejos de ser una operación sencilla, es sumamente compleja y puede subdividirse en tres operaciones diferentes. Por esta razón, los estudiantes necesitan del andamiaje permanente del docente para posibilitar el conocimiento de las convenciones discursivas y metodológico-conceptuales propias de su disciplina.
- La alfabetización académica no puede abordarse aisladamente sino que debe ser un eje transversal de gestión institucional curricular.
- La explicitación de las habilidades cognitivo-lingüísticas posibilita el análisis de los errores de procedimiento más frecuentes en estudiantes de carreras docentes.
- La metarreflexión acerca de las habilidades cognitivo-lingüísticas desplegadas en el proceso de aprendizaje favorece la autogestión del conocimiento por parte de los alumnos.

Para finalizar, manifestaremos que los años de experiencia en el aula nos dicen que los temores propios a la innovación en la práctica docente se diluyen cuando se evidencia que los contenidos se han aprendido merced a la labor diligente de todos y cada uno de los actores del aula y que el clima de tolerancia hacia el pensamiento divergente permite el enriquecimiento personal. El aprendizaje resulta más genuino cuando el docente oficia de andamiaje y la clase es ámbito de trabajo participativo y reflexivo de su propio quehacer,

cuando los docentes nos atrevemos a cuestionarnos y re-crearnos constantemente.

Referencias

- Carlino, Paula. 2005. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- De Guzmán, Miguel. 2007. *Enseñanza de las Ciencias y la Matemática*. En Revista Iberoamericana de Educación Nº 43, p 42/58. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
- Gutierrez Rodilla, Bertha M. 1998. *La ciencia empieza con la palabra. Análisis e historia del lenguaje científico*. Barcelona. Península.
- Halliday & Hasan, R. 1990. *Language, Context, Text: Aspects of language in a Social Semiotic Perspective*. Hong Kong. Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. & Martin, J.R. 1993. *Writing science: Literacy and discursive power*. Pittsburgh. University of Pittsburgh Press.
- Ghio, Elsa y Fernández, María Delia .2008. *Lingüística Sistémico Funcional. Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe. Ediciones UNL.
- Martin, J.R y David Rose. 2007. *Genre Relations. Equinos Publishing, UK*; Contents 4.
- Meinardi, Elsa y otros .2010. *Educación en ciencias*. Buenos Aires. Paidós.
- Rose, David. 2005. *Learning to read. Reading to learn. Scaffolding Academic Literacy*. University of Sidney.
- Steiner, George .1978. *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Barcelona. Gedisa.
- Vygotsky, L. 1986. *Thought and language* .Edited and revised by Alex Kozulin. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wittrock, Merlin C .1989. *La investigación de la enseñanza Tomo I*. Bs As. Paidós.

ANEXOS

Guía - tema: matrices.

Objetivo específico:

1. Aplicar analíticamente y gráficamente el concepto de matriz a nuevas situaciones identificando habilidades cognitivo-lingüísticas en el proceso de aprendizaje.

El propósito de esta clase es que los alumnos asuman un rol protagónico en el aprendizaje de conceptos novedosos. Para lograrlo, reúnanse en grupos de hasta cinco integrantes, lea detenidamente el apunte teórico indicado, responda por escrito las consignas 1), 2) y 3) dadas (acuerde con los compañeros de su grupo cuál es la respuesta más acertada a cada una de las preguntas). Una vez finalizada la primera parte de su trabajo escrito, un alumno por grupo se hará cargo de la exposición, representación simbólica y explicación al resto de la clase de una de las preguntas del cuestionario.

En la segunda etapa de la clase, responda las últimas dos preguntas del cuestionario que serán luego expuestas a la clase adoptando la misma modalidad utilizada para las primeras consignas.

La evaluación de la expresión tanto verbal como simbólica del alumno expositor estará a cargo de sus pares. El profesor será el moderador de las intervenciones y sólo despejará dudas cuando éstas no puedan ser solucionadas por los alumnos por sí mismos.

1. Lea atentamente la definición de matriz y elabore un ejemplo en el que se indique el número de orden. (Interpretación, transferencia, identificación)

2. De la lectura global de todo el material, ¿qué semejanzas y qué diferencias en cuanto al número de orden encuentra entre las matrices? Establezca una clasificación de estas siguiendo este criterio. (interpretación, comparación, jerarquización, agrupación, clasificación y nombrar).
3. Elabore un esquema o cuadro que sintetice y jerarquice los contenidos del texto dado desde lo más general a lo más específico.(clasificación de matrices)
4. Dadas las siguientes variables, considere la clase en la que usted está participando y complete la matriz de datos que permita analizar el grado de complejidad de las distintas consignas resueltas por usted y su grupo hasta el momento. Para hacerlo utilice el glosario de habilidades cognitivo-lingüísticas que acompaña esta guía.

<i>Consignas</i>	<i>Habilidades lingüísticas</i>	<i>cognitivo-</i>	<i>Obstáculo o dificultad más frecuente</i>
1			
2			
3			
4			
5			

5. La matriz elaborada por su grupo, ¿puede ser expresada a través de otro lenguaje? Si su respuesta es afirmativa, especifique qué lenguajes y las diferencias sustanciales entre éstos.

GLOSARIO DE HABILIDADES COGNITIVO-LINGÜÍSTICAS

Observación: Vigilar, reparar, notar, percibir. Es descubrir cosas, es parte del proceso de reaccionar significativamente ante el mundo.

Aplicación: consiste en aprender ciertos principios, reglas, generalizaciones y leyes que luego son transferidas a situaciones nuevas o que significan un desafío.

Comparación: identificación y articulación de semejanzas y diferencias entre cosas.

Clasificación: agrupar objetos en categorías en base a sus atributos.

Inducción: inferir generalizaciones o principios a partir de la observación o del análisis.

Deducción: Inferir consecuencias que se desprenden de determinados principios o generalizaciones.

Análisis de errores: Identificar y articular errores en el propio razonamiento o en el de los otros.

Fundamentación: Construir un sistema de pruebas que permita sostener aseveraciones.

Abstracción: Identificar el patrón general o el tema que subyace a la información.

Análisis diferentes perspectivas: identificar y articular el propio punto de vista con el de los demás.

Interpretación: Es añadir sentido, leer entrelíneas, llenar claros, y extender un material dado. Interpretar es comprender los informes: numéricos, pictóricos, gráficos, artísticos y literarios.

LA COMPRENSIÓN TEXTUAL EN EL DISCURSO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: APROXIMACIÓN DESDE EL SIGNIFICADO IDEACIONAL MANIFESTADO EN LA CLÁUSULA¹

Margarita Makuc Sierralta
margarita.makuc@umag.cl
Universidad de Magallanes

Resumen

El objetivo de este estudio es analizar la comprensión textual en el discurso de estudiantes universitarios desde una perspectiva sistémico-funcional, nos parece oportuno analizar el significado de la noción de comprensión elaborado socialmente por los estudiantes universitarios quienes deben resolver diversas demandas académicas en las que la comprensión textual y la competencia lectora constituyen actividades cognitivas centrales par su desempeño. Como una forma de abordar el nivel declarativo del conocimiento de los estudiantes en el ámbito de la comprensión textual y de explicitar los supuestos que subyacen en estudiantes que adhieren a diversas teorías sobre la comprensión (Karmiloff-Smith, 1994, 1997) y que, a su vez, presentan diversos niveles de experticia lectora, resulta relevante integrar en este estudio una aproximación cualitativa con base en el análisis lingüístico sistémico funcional.

Para el estudio del significado construido socialmente por los sujetos, la lingüística sistémico-funcional (Halliday; 1975, 1994^a, 1994b; Gil, 1999, Ghio & Fernández, 2005) ha planteado analizar las funciones del lenguaje a partir del componente ideacional, interpersonal y textual, lo que nos permitiría aproximarnos al significado funcional y comunicativo del lenguaje en diversos contextos de situación. En este estudio se aborda el significado ideacional de la noción de comprensión a partir de las cláusulas extraídas de una entrevista semi-estructurada a estudiantes que presentan diversos niveles de experticia lectora (Makuc, 2009; 2011) de acuerdo a los resultados de la prueba de comprensión textual de Parodi (2007^a). De este modo se identifican los procesos verbales que se manifiestan en el contexto de la cláusula respecto de tres nociones centrales involucradas en la comprensión textual: noción de lector, de texto y de estrategias lectoras, el análisis lingüístico de los verbos (Bosque & Demonte, 2000) será complementado con la utilización posterior de una plataforma informática que permita sistematizar el análisis de las cláusulas. En términos globales podemos señalar que el significado ideacional estaría claramente marcado por procesos mentales, específicamente de la cognición; en segundo lugar, los resultados evidencian predominio de procesos verbales y en tercer lugar procesos materiales.

1. Introducción

Este estudio ha sido realizado en el marco del Programa de Investigación (PR-F4-01EH-2010-2011: Teorías implícitas sobre la comprensión textual y competencia lectora en estudiantes universitarios). En consecuencia, este estudio describe una etapa de una investigación que se viene desarrollando desde el año 2010 en el Departamento de Educación de la Universidad de Magallanes cuyos resultados correspondientes a la fase cuantitativa han sido publicados recientemente (Makuc, 2011)

En la etapa que se inicia con esta aproximación al significado ideacional de los estudiantes que sostienen diversas teorías implícitas y que además presentan diferencias en cuanto a sus niveles de experticia, nos interesa profundizar en el nivel declarativo de las teorías que sostienen estudiantes, determinando si efectivamente existen diferentes descripciones que permitan establecer relaciones significativas entre los lectores expertos e inexpertos que adhieren a diversas teorías implícitas sobre la comprensión.

La aplicación del Cuestionario de teorías Implícitas a un universo de 150 estudiantes (Makuc, 2009, 2011) ha permitido identificar la influencia tres teorías implícitas: Teoría Lineal-Teoría Interactiva y Teoría Literaria (Makuc, 2008, 2009, 2011), a su vez los sujetos han sido clasificados en la categoría de “expertos” e “inexpertos lectores” a partir de la aplicación de la batería de pruebas de comprensión textual (Parodi,

¹ Estudio realizado en el marco del programa de Investigación (PR-F4-01EH-2010-2011: Teorías implícitas sobre la comprensión textual y competencia lectora en estudiantes universitarios. Estudiantes ayudantes de investigación: Aránguiz, Samy & Chiguay Paula.

2007b). Considerando que para Halliday (1994a.) el lenguaje en el sentido del habla es de vital importancia, se intentará aplicar las nociones que el autor desarrolla en relación al significado ideacional al discurso oral. Por esta razón se analizarán seis entrevistas con el objetivo de analizar la noción de comprensión entre estudiantes expertos e inexpertos y que a su vez se distinguen por adherir a distintas teorías implícitas sobre la comprensión. Este estudio se centrará en la función ideacional y por lo tanto en los procesos fundamentales que forman parte de esta función, esto es, procesos mentales, materiales y relacionales; adicionalmente, se analizarán los procesos subordinados que completan el abanico de la transitividad, es decir, los procesos de conducta, los procesos verbales y los procesos existenciales (Halliday, 1994a:138). Dado que para el autor, la función ideacional se expresa en la cláusula, y por consiguiente en el complejo clausular, las entrevistas se analizaron considerando ambas estructuras con el fin de determinar los procesos mediante los cuales los estudiantes se representan la experiencia lectora y explicitan sus nociones de comprensión, de lector y de texto.

La principal exigencia que le hacemos a nuestro lenguaje es que nos permita representar nuestra experiencia, comunicarnos sobre las personas, objetos, abstracciones, cualidades, estados y relaciones del mundo que nos rodea y de nuestro mundo interior Halliday (1994b). En otros términos, equivale a sostener que el lenguaje posee, junto con otras funciones, una función representacional. En esta misma línea argumental, Halliday (1975) señala otras expresiones que se han utilizado en un sentido parecido, esto es: función representativa, cognoscitiva, fáctico nocional y de la experiencia.

En definitiva, el lenguaje en la función ideacional sirve para la expresión “del contenido”, es decir, de la experiencia que el hablante tiene del mundo real, incluyendo el mundo interior de su propia conciencia, al realizar esta función el lenguaje estructura la realidad y contribuye a determinar nuestra visión de mundo, de modo que se requiere un cierto esfuerzo intelectual verlo de manera distinta a como nuestro lenguaje nos sugiere. Halliday (1975) destaca que la relación entre lenguaje y experiencia, se expresa en que normalmente cada acto de habla cumple cada una de las funciones básicas del lenguaje, de esta manera la función ideacional se integran con dos funciones que el autor define como interpersonal y textual.

El componente ideativo se expresa en la cláusula mediante seis tipos de procesos que a su vez se diferencian entre fundamentales (puros) y subsidiarios (mixtos).

Procesos fundamentales serían los siguientes:

- **Procesos materiales:** Estos procesos expresan las acciones del mundo físico y determinan el ámbito del hacer, mediante ellos se expresan acciones o acontecimientos. Los roles propios de este tipo de proceso se denominan; actor, proceso, meta y beneficiario.
- **Procesos mentales:** Los procesos mentales corresponden al mundo de la conciencia o el percibir, expresan fenómenos relacionados con nuestra cognición y nuestra percepción. En este tipo de cláusulas encontramos dos roles inherentes: un participante animado (humano o humanizado) “sobre cuya conciencia se actúa”, procesador y un fenómeno que actúa sobre ella (Halliday, 1975 :159). Los verbos y las cláusulas a través de los cuales se transmiten procesos de la conciencia, agrega el autor, expresan diversos tipos de fenómenos: de nuestra percepción, de nuestro conocimiento o de nuestras reacciones.
- **Procesos relacionales:** Este tipo de proceso describe una forma de relación entre dos roles, nos remiten al “ser”, no en el sentido de existencia, sino referido a la relación que se produce entre dos entidades distintas.

Adicionalmente, Halliday (1994) distingue otros tres tipos de procesos, llamados procesos subsidiarios o mixtos que surgen de la combinación de los procesos mentales, materiales y relacionales. Estos procesos serían los siguientes:

- **Los procesos de conducta:** Se caracterizan por ocupar un espacio intermedio entre los procesos materiales y los procesos mentales. Involucran un experimentante que forma parte de un proceso que no puede definirse en los mismos términos de una acción, sin embargo su desarrollo en el

ámbito del mundo físico los acerca a los procesos materiales. En ciertos casos el “**experimentador**” forma parte de un proceso ligado al ámbito de la conciencia. Es así como el experimentante se encuentra en un punto intermedio entre el procesador de las cláusulas de procesos mentales y el actor de las cláusulas de procesos materiales.

- **Los procesos verbales:** Se relacionan con los procesos mentales, constituyen un lugar intermedio entre éstos y los procesos de relación. Los roles propios de estos procesos se pueden calificar como “dicente” y reporte. El dicente equivale al procesador de los procesos mentales y el reporte es un grupo sustantivo o una cláusula subordinada que expresa lo que alguien ha dicho de alguna manera.
- **Los procesos existenciales:** Se pueden ubicar entre los procesos materiales y los de relación, expresan la presencia de un solo participante, lo existente, es español mediante el uso impersonal del verbo haber se expresarían los procesos existenciales.

Las definiciones anteriormente indicadas, han sido sistematizadas por Gil (1995) y constituyen una síntesis que resulta operativa y aplicable para el presente análisis.

Estos procesos se manifiestan en la cláusula y/o complejo clausular, el cual es concebido como una estructura invariable (recursiva) formada por combinaciones ya sea paratácticas o hipotácticas. La cláusula, por otra parte, se define como una unidad o estructura formada simultáneamente por los siguientes elementos: el componente experiencial, constituido por elementos como el agente, el proceso y la extensión; el componente interpersonal, que está formado por el elemento modal y el elemento proposicional; y un tercer componente definido como tema y rema.

2. Metodología y procedimientos

Para la realización de este trabajo se realizó una entrevista semiestructurada con el fin de explorar la noción de comprensión de estudiantes universitarios de primer año. En esta investigación fueron entrevistados 6 estudiantes clasificados según la siguiente tabla:

Teoría Implícita	Lector Experto	Lector Inexperto	Total
Teoría Lineal	2	2	4
Teoría Interactiva	2	2	4
Teoría Literaria	2	2	4
Total	6	6	12

.Esta tabla ha sido elaborada a partir de los resultados obtenidos por los estudiantes de las Carreras de Pedagogía en dos instrumentos: Cuestionario de Teorías Implícitas (Makuc,2009) y Batería de Pruebas de Comprensión (Parodi, 2007b).

El primer instrumento permitió determinar a qué teoría implícita sobre la comprensión adhería el estudiante; el segundo instrumento determinó el nivel de experticia de los estudiantes, de este modo fueron seleccionados 4 estudiantes para cada teoría implícita (2 expertos/2 inexpertos), obteniendo 12 sujetos para la entrevista.

Los sujetos del estudio

La muestra la constituyen 12 estudiantes de ambos sexos, su edad se ubica en un rango de 18-23 años, y corresponden a egresados de colegios municipales, con un puntaje promedio de ingreso a la Universidad de 500 puntos en la PSU. Cabe destacar que estos estudiantes han sido seleccionados de una muestra mayor

correspondiente a 105 sujetos a los cuales les ha clasificado según la teoría implícita predominante y su nivel de experticia.

Técnica de recolección de información

El corpus de investigación ha sido obtenido a partir de la realización de entrevistas semiestructuradas en su variedad de conversación dirigida, esta variante permite determinar previamente los temas que serán tratados.

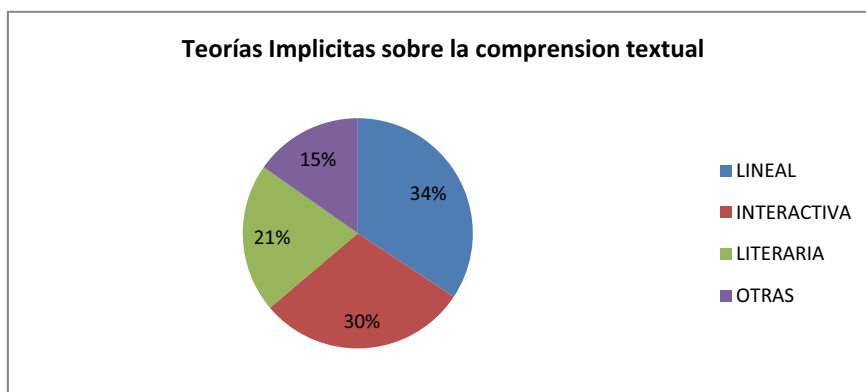
3. Análisis de los datos

Con el objetivo de determinar el significado ideacional de la noción de comprensión se siguió la siguiente secuencia:

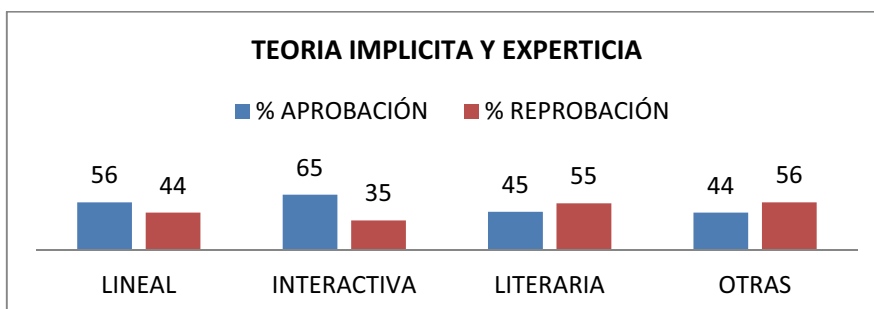
- 1.- Selección de estudiantes que adhieren a las teorías implícitas del estudio: teoría lineal, teoría interactiva y teoría literaria.
- 2.- Selección de dos estudiantes lectores expertos para cada teoría, esto es con un porcentaje superior al 60% de logro en Batería de Pruebas de Comprensión y dos estudiantes lectores inexpertos.
- 3.- Realización de entrevista semi-estructurada sobre las nociones de comprensión, lector y texto
4. Identificación de cláusulas y determinación de los procesos que describen las nociones consultadas.
- 5.- Selección de procesos predominantes en las cláusulas que describen la comprensión textual.
- 6.- Determinación de procesos predominantes según teoría implícita del lector y grado de experticia.

4. Presentación y discusión de resultados

La presentación de resultados se organiza en torno a los procesos predominantes en las cláusulas que describen la comprensión textual, estos procesos permitirán dar cuenta del significado ideacional de la noción de comprensión en el discurso de estudiantes universitarios. Por otra parte se presentarán los procesos predominantes de acuerdo a las teorías implícitas del lector y grado de experticia.



3.1.- Resultados obtenidos por estudiantes de acuerdo a las teorías implícitas predominantes



3.2.- Procesos predominantes en las cláusulas que describen la comprensión textual

Los procesos predominantes en las cláusulas que describen la comprensión textual corresponden a los procesos mentales, verbales, relacionales y materiales. Estos procesos emergentes en el discurso de los entrevistados se clasifican en fundamentales: mentales y relacionales y subsidiarios (verbales).

El resultado del análisis se observa en la siguiente tabla:

Distribución de frecuencia de los procesos predominantes en las cláusulas

Tipos de procesos					
Fundamentales	F	%	Subsidiarios	F	%
Mental	74	43 %			
Relacional	31	18,1 %	Verbal	36	21%
Materiales	30	17,5%			
TOTAL	140	78%		36	21%

En la distribución presentada, la más alta frecuencia (78%) se concentra en los procesos fundamentales. Sin embargo, cabe destacar que en el grupo de los procesos fundamentales se destacan los procesos mentales (43%) por sobre los relacionales y materiales; mientras que en el grupo de los procesos subsidiarios solamente los procesos verbales presentan la mayor ocurrencia (21%). En los procesos subsidiarios llama la atención, la escasa presencia de procesos existenciales y conductuales, concentrándose en los procesos verbales.

3.3.-Procesos identificados en las cláusulas según teoría implícita del lector y grado de experticia

Entérminos generales los lectores caracterizados como lineales, interactivos y literarios difieren en cuanto a la cantidad de procesos explicitados. El lector interactivo presenta 66 cláusulas (38,5%), seguido por el lector literario con 58 cláusulas (33,9%) y, finalmente; el lector lineal con 47 cláusulas (27,4%). Independientemente del grado de experticia, el lector interactivo presenta mayor número de procesos para explicitar sus planteamientos respecto de la comprensión textual, en este aspecto el lector lineal se presenta con menor cantidad de cláusulas y procesos referidos a la comprensión textual.

En cuanto al tipo de procesos que predominan entre lectores interactivos, lineales y literarios en los tres grupos el mayor porcentaje de procesos se concentra en los procesos mentales. Los lectores lineales y literarios obtienen similares resultados en cuanto a que en ambos grupos el segundo proceso predominante es el verbal. A diferencia de ellos, entre los lectores interactivos el segundo proceso predominante es el proceso material. Al igual que el proceso mental, el proceso relacional presenta similares resultados en los tres grupos de estudiantes, pues ocupa el tercer lugar de ocurrencia entre lectores interactivos, lineales y literarios. En los siguientes cuadros se observa la distribución de los diversos procesos identificados en las cláusulas según teoría implícita del lector y grado de experticia.

N°	Lector INTERACTIVO	EXPERTO	INEXPERTO	TOTAL	Porcentaje
1	Mental	10	21	31	46,9%
2	Material	10	8	18	27,2 %
3	Relacional	6	7	13	19,6%
4	Verbal	4	8	12	18%

5	Existencial	1	-	1	1,5%
	TOTAL	25	41	66	

N°	Lector LITERARIO	EXPERTO	INEXPERTO	TOTAL	Porcentaje
1	Mental	15	8	23	39%
2	Verbal	5	8	13	22%
3	Relacional	11	0	11	18,9%
4	Material	2	8	10	17%
5	Conductual	1	0	1	1,7%
	TOTAL	34	24	58	

1	Mental	15	5	20	42%
2	Verbal	3	8	11	23%
3	Relacional	6	1	7	14,8%
4	Material	4	3	7	14,8%
5	Conductual	0	2	2	4,2%
	TOTAL	28	19	47	

En relación a las características de lectores expertos y no expertos, una primera observación destaca que ambos grupos no difieren respecto de la cantidad de procesos explicitados, pues los lectores expertos presentan 87 procesos, mientras que los no expertos verbalizan 84 procesos. Del mismo modo existen coincidencias en cuanto al proceso que predomina en ambos grupos, pues tanto expertos como no expertos para referirse a la comprensión textual explicitan mayoritariamente procesos mentales 45,9% (expertos) y 40,4% (no expertos). Solo se observan diferencias significativas en cuanto a la cantidad de procesos mentales y materiales explicitados, pues los lectores expertos explicitan una mayor cantidad de procesos mentales (40/34) y materiales (25/11). Al contrario, en los procesos verbales los lectores no expertos manifiestan una mayor frecuencia de procesos (24) que los expertos (12).

3.4.-Diferencias entre lectores expertos e inexpertos en la distribución y frecuencia de procesos

Lector experto: predominio de procesos mentales y materiales

TIPO DE PROCESO	N° DE CLÁUSULAS	PORCENTAJE
MENTAL	40	45,9%

MATERIAL	25	28,7%
VERBAL	12	13,7%
RELACIONAL	8	9,19%
CONDUCTUAL	1	1,14%
EXISTENCIAL	1	1,14
TOTAL	87	99,77%

Lector no experto: predominio de procesos mentales y verbales

TIPO DE PROCESO	N° DE CLÁUSULAS	PORCENTAJE
MENTAL	34	40,4%
VERBAL	24	28,5%
MATERIAL	11	13,09%
RELACIONAL	9	10,7%
CONDUCTUAL	6	7,1%
EXISTENCIAL	0	0%
TOTAL	84	99,79%

3.5. Selección de procesos descritos por los estudiantes

A continuación se puede observar una serie de procesos mentales descritos por los estudiantes al definir la noción de comprensión

Procesos mentales en la noción de comprensión		
1.	<u>relaciono</u> el hecho de comprender un texto....Con un proceso cognitivo un poco más acabado	
2	<u>creo</u> que la comprensión de un texto como te digo <u>es</u> como yo <u>leo</u> algo y <u>puedo volar</u> .	
4	lo <u>relaciono</u> con la capacidad que <u>tienen</u> las personas para <u>interpretar</u> distintas situaciones que se <u>pueden plantear</u> .	
5	yo <u>creo</u> que ahí <u>es</u> cuando comprendí un texto cuando me acuerdo de lo que <u>decía</u> .	
6	yo <u>creo</u> que es la interpretación y poder realizar distintos trabajos en base a ese texto,	
7	Lo relaciono con el hecho de leer un texto y entenderlo al tiro	
8	lo <u>relaciono</u> con lo mismo con asimilar el texto,	
10	Lo <u>asocio</u> con la capacidad que pueda tener u n lector en el	

	momento de leer un texto	
--	--------------------------	--

Procesos relacionales en la noción de comprensión		
1	Comprender un texto <u>es</u> ser capaz de distinguir las ideas principales y secundarias y el análisis	
2	Para mí comprender un texto <u>es</u> bueno entenderlo y más que nada asimilarlo.	
3	la lectura <u>es</u> una experiencia más en tu vida, donde eres un actor más	
4	bueno comprender un texto para mí <u>es</u> primero, por supuesto entender el hilo conductor del texto.	
5	Para mí comprender un texto es tener la capacidad de interpretación de lo que uno recibe como lector	

Igualmente en la noción de lector los estudiantes describen las **estrategias del lector** haciendo alusión a una variedad de procesos mentales

Procesos mentales en la noción de lector		
1	<u>Voy captando</u> los puntos más importantes.	
2	<u>Voy imaginando</u> como va pasando la historia	
3	<u>Recapitulo</u> los detalles	
4	<u>Voy recordando</u> más que nada los recuerdos propios, míos	
5	<u>Analizo</u> el texto	
6	Solo <u>pienso</u> en lo que se trata el texto	
7	<u>Me imagino</u> una situación relacionada con eso para que me quede un poco más grabada	
8	<u>Asimilo</u> las ideas para poder entender lo que dice	
9	<u>Sé</u> que lo entendí cuando conozco las palabras	
10	Si <u>puedo entender</u> la idea de lo que dice	
11	Después <u>interpreto</u> las ideas con mis propias palabras.	
12	<u>Yo creo</u> que ahí es cuando comprendí cuando me acuerdo de lo que decía	

13	Y ya me acuerdo de que se trataba	
14	Lo relaciono con cosas que ya conozco	
15	Trato de crear una idea nueva	
15	Si no <u>entiendo</u> es simplemente porque no estoy poniendo atención	
16	Y ya me acuerdo de que se trataba y me acuerdo con que los relacione	
17	Luego analizo y al final saco mis propias conclusiones de lo que quería decir el autor	
18	lo corroboro con alguna fuente que esté en Internet o en un libro	

Procesos verbales en la noción de lector		
1	<u>Trato de releer</u> el texto	
2	<u>Respondo</u> preguntas que conlleva una análisis del texto	
3	<u>Leo</u> el texto más de una vez	
4	<u>Leo</u> más de dos veces hasta entenderlo	
5	Si <u>puedo transmitir</u> en palabras simples lo que leí no en palabras simples sino una idea concreta.	

Procesos materiales en la noción de lector		
1	Por lo general cuando me enfrente a una guía saco las palabras más importantes y luego las conecto	
2	Trato de utilizar diferentes técnicas	
3	Hago resúmenes cosas así	
4	Busco en el diccionario las palabras que no entiendo	
5	Me meto bien en lo que estoy leyendo	

3.6. Ejemplificación de cláusulas y sus roles

Clausula de proceso mental

PROCESADOR	PROCESO	FENOMENO
Yo	<u>Pienso</u>	en lo que se trata el texto.

Yo	<u>Creo</u>	que la comprensión de un texto como te digo es como yo leo algo y puedo volar.
----	-------------	--

Clausula de proceso relacional

ROLES PARTICIPANTES	PROCESO	ESPECIFICADOR
Comprender	<u>es</u>	bueno entenderlo y más que nada asimilarlo.
Comprender un texto	<u>Es</u>	ser capaz de distinguir las ideas principales y secundarias y el análisis

Clausula de proceso verbal

DICENTE	PROCESO	REPORTE
YO	Respondo	preguntas que conlleva un análisis del texto
YO	puedo transmitir	lo que lei no en palabras simples sino una idea concreta

Cláusula de proceso material

ACTOR	PROCESO	META
Yo	subrayo	Las palabras que no entiendo
Yo	comparto	El texto con mis compañeros

4. Conclusiones

En relación a la distribución de los procesos en las cláusulas podemos observar claramente que el predominio de procesos mentales nos ubica en el mundo de las representaciones mentales o más bien en el de las representaciones socialmente compartidas por un grupo, con las ideas y concepciones de jóvenes que han elaborado un significado plasmándolo en múltiples expresiones que tienen relación con la cognición en el contexto de su experiencia formativa. En términos globales podemos señalar que el significado ideacional estaría claramente marcado por procesos mentales y particularmente de la cognición, más que de la percepción y la reacción: Asimilo las ideas para poder entender lo que dice, Lo relaciono con cosas que ya conozco. En estos ejemplos podemos observar que los estudiantes explicitan una serie de verbos ligados al razonamiento: análisis, recapitulo, sintetizo, comparo, pienso etc. Por otra parte, los procesos relacionales que tienen que ver con el mundo de las relaciones abstractas o del ser nos señala una relación entre entidades: Para mi comprender un texto es tener la capacidad de interpretación de lo que uno recibe como lector, en estas cláusulas la función predominante del verbo es conectar dos entidades, en las cuales una define a la anterior, especifica su sentido, no atribuye cualidades, no existe en estos procesos relacionales una valoración explícita de la comprensión.

En cuanto a los procesos materiales aumentan notablemente en los lectores interactivos expertos, puede explicarse esto a partir de la realización de acciones que aseguren un proceso comprensivo y también mediante acciones o acontecimientos que involucran un participante activo, la materialidad de las cláusulas se expresa mediante cláusulas transitivas: Por lo general cuando me enfrento a una guía saco las palabras más importantes y luego las conecto/hago resúmenes/ utilizo diferentes técnicas

A partir de la interpretación que se ha hecho de los resultados, se puede concluir que el análisis de la función ideacional nos permite adentrarnos, con muy buenas herramientas, a los significados que los estudiantes han construido y seleccionado para dar cuenta de su experiencia de lectores en el contexto académico, en donde enfrentados a textos de mayor complejidad han debido activar procedimientos diversos, reconociendo aquellos que aseguran aprendizajes a partir de la lectura, es interesante observar que en reiteradas oportunidades hacen alusión a una lectura con fines de aprendizaje: (hago) mapas conceptuales, también lo que hago es por lo general cuando me enfrento a una guía saco las palabras más importantes y luego las conecto. Podemos afirmar que los estudiantes mediante estos procesos nos caracterizan su experiencia formativa, el modo en que se representan la comprensión textual la cual se construye a partir de componentes *mentales, relacionales, verbales y materiales*. El conjunto de procesos nos da cuenta de la

complejidad a la que se enfrentan los estudiantes cuando resuelven demandas cognitivas de lectura comprensiva. Es importante destacar que el lector interactivo amplía su accionar hacia procesos materiales, hecho que podría relacionarse con resultados favorables en las pruebas de comprensión.

Nos llama la atención el hecho de que el lector lineal se presenta con menor cantidad de cláusulas y procesos referidos a la comprensión textual. Su menor grado de explicitación nos podría indicar que la reflexión metacognitiva es menor/ que simplifica la tarea, o bien sus acciones son reiterativas y homogéneas. Un ejemplo de ello es la repetición constante de procesos verbales tales como: leo de nuevo, releo, vuelvo a leer

No obstante lo anterior, y para entregar un significado cabal de esta experiencia formativa en el ámbito de la comprensión textual es posible aplicar para la reconstrucción del significado global de la noción de comprensión otras categorías de análisis propuestas por el análisis sistémico funcional como por ejemplo el registro (Ignatieva, 2008) que da cuenta del contexto situacional; la función interpersonal para interpretar los roles asumidos (creo, puede ser) en el discurso y la función textual que es clave en la organización de la información.

Referencias

Bosque, I. & Demonte, V. (2000). Gramática descriptiva del español, Madrid: Espasa Calpe.

Gil, M. (1999) Introducción a las teorías lingüísticas del siglo XX. Buenos Aires: Melusina

Ghio, E. & Fernandez, M. (2005) Manual de lingüística sistémico funcional: el enfoque de M.A.K. Halliday y R. Hassan. Aplicaciones a la lengua española. Santa Fe Universidad Nacional del Litoral.

Halliday, M.A.K (1994a) El Lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado, México: Fondo de cultura Económica.

Halliday, M.A.K (1994b) An Introduction To Funcional Grammar, Londres: Arnold.

Halliday, M.A.K (1975), "Estructura y función del lenguaje", en: Lyons, J (Comp.), Nuevos Horizontes de la lingüística, Madrid, Alianza, 1975, pp 145-173.

Ignatieva, N. (2008) Descripción sistémico funcional de la escritura académica estudiantil en español. Núcleo. Vol.20, 25. Caracas

Karmiloff-Smith, A (1994). Más allá de la modularidad. Madrid: Alianza.

Karmiloff-Smith, A (1997). Auto-organización y cambio cognitivo. *Substratum*, 1 (1), 19-43.

Makuc, M. (2008) Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos EN: Revista [ISI] Signos, 41, 68, 403-422.

Makuc, M. (2009) Estudio sobre la comprensión de textos en estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes, Revista Centro de Estudios Australes, Universidad de Magallanes.

Makuc, M. (2011) Teorías implícitas sobre la comprensión y la competencia lectora en estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes, Estudios Pedagógicos, XXXVII, 1: 236-253.

Parodi, G. (2007b) El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio. Signos, 40, (63) 147-178.

LAS NARRATIVAS DE LOS ESTUDIANTES Y DOCENTES DE LA PRD (PRÁCTICA Y RESIDENCIA DOCENTE) COMO DISPOSITIVOS DE INDAGACIÓN DEL ESPACIO CURRICULAR. UN ANÁLISIS DESDE LA TEORÍA DE LA EVALUACIÓN (APPRAISAL)

S. Del Vecchio

Escuela Superior de Lenguas Extranjeras. Universidad del Aconcagua.
sdelvecc@uda.edu.ar

G. Ginevra

Escuela Superior de Lenguas Extranjeras. Universidad del Aconcagua.
gginevra@uda.edu.ar

1. Introducción

Las narrativas docentes, que forman el corpus de la presente investigación, muestran el campo de la práctica y residencia docente desde la perspectiva de los sujetos, estudiantes y profesores. El acercamiento a la noción de narrativa permite analizarla no solo como un instrumento con grandes posibilidades de interpretación. El uso de este instrumento de probada riqueza en el análisis y la búsqueda de soluciones compartidas a los problemas en el campo educativo corre el eje de “la mirada del especialista” propio de la racionalidad técnica a la historización de la problemática en términos éticos y políticos, propio de la racionalidad práctica y aún de la crítica.

Este modo singular de la narrativa de hacer converger lo social con la subjetividad y el lenguaje parece especialmente pertinente en el trayecto de la PRD, en el que una buena parte de los saberes docentes -los saberes profesionales- aún se están desarrollando en forma sistemática.

Como afirma el Laboratorio de Políticas Públicas (2004), el lenguaje debe verse como un sistema que constituye, antes que refleja, que prescribe, además de describir. Coincidente con esta visión, la teoría sistémico funcional (Halliday y Martin, 2003) parte de la premisa de que el lenguaje no “refleja” ni “representa” la realidad, sino que la construye, como así también ayuda a construir y a mantener las estructuras sociales. Así, las elecciones lingüísticas realizadas por los sujetos para reconstruir su experiencia a través de las narrativas están impregnadas de evaluaciones, implícitas y explícitas, acerca de la experiencia de la Práctica y Residencia Docente, a partir de ahora PRD, de su actuación, de la institución donde transcurrió la experiencia y de los distintos actores implicados.

Con el objeto de develar los supuestos con los que operan los practicantes, se ha considerado apropiado realizar el análisis de las narrativas desde la Teoría de la Valoración, tributaria de la Lingüística Sistémico Funcional, con los siguientes objetivos:

-Reconstruir, a partir de las narrativas personales tomadas como dispositivos de reflexión, los procesos de configuración del rol docente de los practicantes.

-Comprender el entrecruzamiento de factores subjetivos, académicos e institucionales que conforman el espacio curricular de la PRD.

2. La Teoría de la Valoración

La teoría de la Valoración (Appraisal) es la construcción discursiva de la actitud y de las posturas intersubjetivas. Acordamos con Bakhtin en afirmar que “Todas las palabras tienen el “sabor” de una profesión, un género, una tendencia, un partido político, un trabajo en particular, un grupo etario, un día, una hora. Cada palabra tiene el sabor del contexto y contextos en los que han vivido su vida socialmente cargada.” (Bakhtin, 1935 en Sarangi, 1981: 293)

El modelo de la Teoría de la Valoración (Christie y Martin 1997 en Iedema et al. 1994, Martin 2000 y White 1998, 2001) divide los recursos evaluativos en tres dominios semánticos: la actitud, el compromiso y la

gradación. Asimismo, cada sistema se abre en subsistemas que intentan captar la riqueza de matices en la apreciación de la realidad. Así, el sistema de actitud se divide en afecto, juicio y compromiso.

El AFECTO se refiere a las respuestas emocionales a través de procesos que manifiestan una reacción, tales como, amar, odiar y a través de procesos relacionales atributivos tales como estar feliz, estar descontento. Las expresiones en el sistema de AFECTO se ubicarían en un *continuum* en cuyos extremos se ubicarían posturas negativas y positivas (amar vs. odiar) y por lo tanto las expresiones serían susceptibles de ser graduadas en una escala de intensidad creciente.

El JUICIO desde la perspectiva lingüística es la utilización del lenguaje para criticar o alabar las acciones, los hechos, las creencias y las motivaciones humanas individuales y/o colectivas. Al igual que en el sistema de AFECTO, en el JUICIO se abren subsistemas que contemplan los juicios de sanción social y de estimación social. Los juicios de sanción social estarán referidos a una norma culturalmente aceptada o a reglas socialmente acordadas.

Los juicios de estimación social no tienen implicancias legales o morales, lo que se juzga es el grado de inadecuación o disfuncionalidad de la persona o personas juzgadas, por lo tanto, lo que se observará será la veracidad o la adecuación de la conducta puesta de manifiesta por los sujetos.

Según White (2001) la estimación social se divide en las siguientes tres sub-categorías: normalidad o costumbre (cuán inusual es alguien, cuán habituales o rutinarios son sus comportamientos), capacidad (cuán capaz es alguien) y tenacidad (cuán responsable es alguien, qué bien dispuesto emocionalmente o cuán buenas son sus intenciones).

La APRECIACIÓN: A diferencia del JUICIO, en el sistema de APRECIACIÓN no se pone en tela de juicio la legalidad o ilegalidad de la conducta humana o social. Los valores de la APRECIACIÓN se concentran en las cualidades de la entidad evaluada en relación con su composición, reacción y valuación.

La composición hace referencia al conjunto de propiedades que se observa en un proceso, producto o artefacto. Así, la entidad evaluada puede ser juzgada como armoniosa, simétrica, equilibrada. La reacción hace referencia a la respuesta en términos de impacto que provoca un producto o proceso. La valuación está relacionada con el campo social, dominio o disciplina en la que un producto es evaluado.

White (2001) establece que como en el caso del afecto y del juicio, los valores de apreciación tienen aspectos positivos o negativos, *armonioso versus discordante*. También pueden ubicarse en un continuum de mayor a menor fuerza/intensidad: por ejemplo *lindo, bello, exquisito*.

3. Resultados

-Síntesis introductoria

A partir de las nociones de AFECTO, JUICIO Y APRECIACIÓN, previstas en el modelo teórico, se intentó determinar en las narrativas, qué enunciados daban cuenta de las referidas nociones, con el objeto de aportar el probado valor teórico del enfoque, a la elucidación de categorías.

El análisis de las narrativas según el modelo de la teoría de la Valoración arrojó los siguientes resultados en primera instancia. A modo de ejemplo:

A-AFECTO

A.a-Afecto como satisfacción-insatisfacción

...“Me sentía distendida” (Narrativa 2)

A.b-Afecto como seguridad-inseguridad

...“No me sentía preparada para ser evaluado en mi desempeño como docente” (Narrativa 3).

A.c-Afecto como felicidad-infelicidad

...”Sentí angustia” (Narrativa 3)

B-JUICIO

B.a-Juicios sobre la capacidad para el propio desempeño o el de los alumnos

...Tuve dificultad para sobrellevar una decisión dentro del contexto de la práctica” (Narrativa 1)

B.b-Juicios sobre la capacidad en relación con toda la experiencia de la práctica (trayecto)

...Porque al momento de realizarla tuve que prestar atención a toda mi acción” (Narrativa 2)

B.c Juicios sobre la capacidad de la pareja pedagógica

...ella iba a saber solucionar o salvar alguna situación. (Narrativa 8)

B.d-Juicios sobre la tenacidad para el abordaje de inconvenientes

...Tuve que acudir a muchos libros e incluso a los profesores de la práctica”
(Narrativa 5)

B.e-Juicios sobre la normalidad

...Mi planificación semanal no iba a ser la misma” (Narrativa 1)

B.f-Juicios sobre la veracidad

...Muchos libros tenían errores conceptuales” (Narrativa 5)

B.g-Juicios sobre la integridad moral

...Pero ese no fue el problema mayor, sino que el alumno comenzó a molestar y a agredir a los compañeros
(Narrativa 2)

C-APRECIACIÓN

C.a-Apreciación como reacción

...Esta situación me comenzó a inquietar y, en cierta manera, a frustrar” [Impacto] (Narrativa 2)

C.b-Apreciación como composición

...El punto de partida fue un camino sinuoso que con prudencia y la ayuda necesaria transité”

C.c- Apreciación como valuación

...Ya que ese sería mi trabajo por el resto de mi vida” (Narrativa 3)

4. Conclusiones

4.1-Síntesis introductoria

La presente investigación se inició a partir de la consideración de la PRD como un espacio por lo menos *conflictivo y complejo*. En ese marco de análisis, se advirtió que dicha situación adquiere características singulares, tanto por las particularidades que presenta como por el alto grado de demanda social depositado en ese tramo de la formación.

La aplicación del concepto de narrativa al dominio de la PRD puede tener importantes derivaciones para entender y bosquejar respuestas, al menos parciales, a algunos de los retos que enfrenta dicho espacio curricular.

4.2- A modo de cierre de la experiencia

El procesamiento y análisis de los textos desde la Teoría de la Valoración ha permitido advertir las siguientes significaciones, en relación con las categorías que se refieren a continuación:

AFECTO

A partir del uso de verbos, adjetivos, transformaciones de adjetivos en sustantivos plasmados en las narrativas pudieron ponerse en evidencia las reacciones emocionales ligadas a las tres dimensiones que considera el modelo: satisfacción-insatisfacción; felicidad-infelicidad; seguridad-inseguridad.

JUICIO acerca de la capacidad sobre el propio desempeño y el desempeño de los alumnos

Acerca de la percepción que tienen los practicantes sobre su desempeño en la situación de aula, se advierte cierta dificultad para gestionar el proceso de enseñanza aprendizaje, así como un importante grado de involucramiento personal y subjetivo en la práctica de la PRD. Asimismo, la utilización de la metáfora *enfrentar* podría corresponderse con una concepción del proceso de enseñanza –aprendizaje como contienda.

El análisis de las narrativas desde el sistema de valoración da cuenta de estados de inseguridad y juicios, a menudo taxativos, de los practicantes sobre su desempeño.

JUICIO acerca de la tenacidad

El análisis de esta categoría dio cuenta de la naturalización del proceso de enseñanza –aprendizaje concebido desde la racionalidad técnica¹. Esto es, el conflicto es identificado como algo no deseado en el proceso, que debe ser evitado. La selección de realizaciones léxico- gramaticales tales como “tuve que acudir a muchos libros”, “pude superar este inconveniente”, “salieron adelante con mi ayuda” son indicadores textuales de una expectativa sobre el proceso de enseñanza –aprendizaje más lineal y menos problemática. Asimismo, se puso en evidencia en algunas narrativas, la preocupación del practicante por enseñar, eventualmente desligada del aprender del otro.

JUICIO sobre la normalidad

En relación con esta categoría llama la atención la extrañeza del practicante frente a la posibilidad de tener que cambiar la planificación, desconociendo la naturaleza flexible y abierta de este dispositivo. Esto sería otra evidencia de la naturalización, por parte del practicante, de la racionalidad técnica en el curriculum. De alguna manera, esta observación es aplicable a la “obsesión por la eficiencia” que ya señalara Gimeno Sacristán. (1990)

JUICIO de sanción social

En relación con esta categoría, los enunciados de las narrativas permiten inferir cómo la práctica docente está implicando a toda la subjetividad más allá de la dimensión cognitiva y de la función transmisora del docente.

Referencias

Argentina. Laboratorio de Políticas Públicas. (2004) Manual para la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Buenos Aires: LPP

Biber, D. and Finegan, E. (1988). Adverbial stance types in English. *Discourse Processes* 11 (1): 1–34. (1989). *Styles of stance in English: Lexical and grammatical marking of evidentiality and affect*. *Text* 9 (1): 93–124

Iedema, R., Feez, S., and White, P.R.R. (1994). *Media Literacy*. (‘Write it Right’ Literacy in Industry Research Project – stage 3). Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program, NSW Department of School Education.

Halliday M.A.K & J.Martin (1993) *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. The Falmer Press London

Kaplan, Norah (2004) Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la teoría de la valoración. *Boletín de Lingüística*, (22), 52-78

Martin, J.R. (2000). 'Beyond Exchange: APPRAISAL Systems in English', en *Evaluation in Text*, Hunston, S. & Thompson, G. (eds), Oxford: Oxford University Press.

Sarangi, S (2003). Evaluating evaluative language en Macken-Horarik, M., and Martin. J.R., (eds), *Text*, Special Issue - Negotiating Heteroglossia: Social Perspectives on Evaluation. Berlin & New York: Mouton de Gruyter. Vol. 23, 2003 Disponible en: www.grammatics.com/appraisal/.../Sarangi-Editorial-Text.pdf

White, P. R. R. (1998). *Telling Media Tales: The News Story As Rhetoric*. Sydney:University of Sydney.

White, P.R.R. (2001) *Un recorrido por la teoría de la valoración (Teoría de la valoración)*. English Language Research Department de English University de Birmingham (UK)

FORMACIÓN DE PROFESORADO: DESDE LA ALFABETIZACIÓN SUPERIOR HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL LECTOR ACADÉMICO.

Josefina Ganuza

Facultad de Humanidades y Ciencias- UNL.

Docente titular en el I.S.P.I. N° 9105 Dra. Sara Faisal. Santa Fe

josefinaganuza@gmail.com

Resumen.

El objetivo de la siguiente comunicación es mostrar la fundamentación y la experiencia obtenida desde la LSF en tanto entorno alfabetizador en el nivel superior en el alumnado ingresante a carreras de profesorado. Desde el marco teórico de la Lingüística Sistémico-Funcional es que se ha diseñado, en primera instancia, el proyecto de cátedra de la asignatura Lengua y Literatura I y su didáctica, del Profesorado de Educación Especial del Instituto Sara Faisal. El Diseño Curricular Base Provincial de la carrera no contempla la diversidad en la especificidad de las disciplinas que enuncia la asignatura, por lo que se ha propuesto, desde la Institución, un desdoblamiento en el abordaje a efectos de llevar adelante los contenidos en la formación académica. Desde este marco, se tiende no sólo a la formación del conocimiento lingüístico en los futuros docentes, de las dinámicas alfabetizadoras que se presentan como oportunidades de enseñanza, también es el cuadro desde el que se piensa la transposición sistémica en la alfabetización superior.

Se pretende no sólo comenzar el camino de alfabetización disciplinar en cuanto al área de conocimiento, sino también abrir el paso a la alfabetización académica general, a promover actitudes de lectura y escritura crítica y reflexiva, no sólo para el área sino para toda la formación docente, a realizar actitudes de meta-conocimiento del uso del lenguaje en sociedad y el lugar que ocupa en el aula y la enseñanza de la lecto-escritura. De esta forma, se piensa en la construcción del discurso académico disciplinar en y desde las prácticas en contexto.

1. Presentación del caso.

La comunicación a continuación nace hace dos años de un proyecto de cátedra para el Instituto de Formación Docente Dra. Sara Faisal. En esa oportunidad, la necesidad de encontrar la manera de diseñar los contenidos, objetivos y fundamentos de la asignatura Lengua y Literatura I y su Didáctica¹, de la carrera Profesorado en Educación Especial en Discapacitados Intelectuales (cuyo diseño curricular provincial se remonta a 2003 y presenta algunos anacronismos importantes) fue la que permitió poder implementar a la LSF como marco teórico de referencia, y como método áulico en la transposición didáctica: en tanto didáctica (cómo enseñar) y currículum (qué enseñar). Expliquemos un poco lo antes dicho: el plan de estudios jurisdiccional contempla que, en una sola asignatura anual, se aborden cuatro áreas de conocimiento a la par. Es por todos conocida la problemática de identificar como un único objeto a la Lengua con la literatura, amén de agregarle una didáctica a cada una en función de la especificidad que detentan. Asimismo, cuando decíamos que el diseño curricular ha quedado anacrónico, es no solo en vistas a lo expuesto, sino también a que no contempla la cátedra de Alfabetización Inicial, tan importante en los planes de Formación de Profesorado Terciarios. Y una consideración más: atravesar los contenidos desde el tamiz de la diversidad, atendiendo a la finalidad de la carrera de profesorado en la cual se inserta la materia. Con este marco de situación, había que encontrar el modo de pensar un programa de estudios que diera respuestas, en principio, a cada una de estas variantes. Decimos 'en principio' porque luego, con el devenir de la cátedra, surgen las cuestiones propias de la recepción en los estudiantes en cuanto al contenido. Desde la Institución se facilitó la posibilidad de desagregar disciplinas de los espacios curriculares; esto es, que en la LyL I se aborde nada más que el área de Lengua, dejando para segundo año los contenidos de Literatura. Como ya comentamos, en este trabajo se exponen dos partes: la decisión teórica y metodológica de la cátedra y la alfabetización académica de los destinatarios de los contenidos, quienes a su vez, continúan diseñando la cátedra en virtud de su implementación.

2. La Lingüística Sistémico-Funcional como marcoteórico y metodológico de abordaje de contenidos.

¹ En adelante, LyL I.

El primer acercamiento a pensar la alfabetización académica viene de la mano del marco desde el cual 'creamos' el objeto². Recordemos qué entendemos por alfabetización superior, siguiendo a Paula Carlino, quien la define como "el conjunto de conceptos y estrategias necesarios para participar en la cultura y el discurso de las disciplinas así como en las actividades de lectura y escritura requeridas para aprender en la universidad" (Carlino, P. 2005:14) Estas estrategias vienen de la mano de lo que el docente propone como posibilidad de puerta de entrada. Y es en este punto en el que decidimos que el ingreso a la cultura académica fuese propiciado desde la LSF. Los ejes temáticos y nucleares para pensar la enseñanza de la lengua desde la diversidad encuentran respuesta en el postulado que recuperamos de Jim Martin:

'los objetivos de la alfabetización primaria y las áreas temáticas de la secundaria como un conjunto de géneros que se espera que manejen los alumnos antes de seguir adelante en sus estudios (...) qué tipo de conocimientos dependían de qué otros conocimientos curriculares, de manera que el aprendizaje pudiera ser construido año a año en fases o etapas, con separaciones de fácil manejo entre los distintos niveles y sin necesidad de repetir año tras año la enseñanza del mismo tipo de conocimiento básico.' (Martin, J. R. 2000: 3. trad. Elsa Ghio y Graciela Charpin.).

Pasemos breve revista del por qué pensamos la LSF como entorno alfabetizador, para comprender la decisión didáctica de la que estamos hablando. La propuesta para Lengua y su Didáctica comprende la necesidad de estudiar y analizar los contenidos relacionados con la lengua oral, su uso social y la problemática del estudio del lenguaje en contextos socio-culturales diversos, a fin de permitir el desarrollo del lenguaje en términos de reglas y principios dependientes del contexto, es decir, de las convenciones determinadas por la utilización del lenguaje (enfoque comunicativo-pragmático). El marco general propuesto se complementa con la perspectiva proporcionada por la LSF, la cual se funda en la idea de lenguaje sistémico, porque lo piensa como una red de sistemas: semántico, léxico, gramatical y fonológico, siendo el sistema semántico el que tiene mayor relevancia en este marco. Es funcional porque plantea el lenguaje en términos de la función comunicativa, y por lo tanto describe el sistema lingüístico a partir de tres funciones que componen el sistema semántico: la ideativa o experiencial (modo de ver el mundo, relacionarse y construir la realidad), interpersonal (roles y relaciones comunicativas y sociales) y textual (el lenguaje brinda los medios apropiados para crear mensajes o textos coherentes, sean orales, escritos, visuales, etc.). Estas funciones permiten relacionar forma con significado, siendo que la forma estará siempre en función del significado, promoviendo a su vez la interacción social: la relación dialéctica entre la estructura de la lengua y los usos sociales (no hay funciones universales en las lenguas).

Se parte de la lengua como sistema básico de comunicación, que implica el desarrollo de competencias para su manejo interactivo: signos lingüísticos y sus relaciones y el saber hacer, es decir, el uso funcional de los mismos en situaciones comunicativas concretas. Se integran, entonces, al marco de la LSF aportes semióticos, pragmáticos, los provenientes del Análisis Crítico del Discurso y de la Teoría de la Valoración, de la que recuperamos lo ideológico en la construcción de significado. Se considera que el alumno participa en un contexto social, por lo que las ciencias del lenguaje implican, en su práctica, aspectos atinentes al mensaje, el proceso de producción, las capacidades metalingüísticas del sujeto de aprendizaje y la adecuación de uso como la evaluación que se hace tanto en la producción como en la decodificación. Se piensa en el enfrentamiento concreto de los sujetos con los textos dentro de los marcos sociales, produciendo significado ya sea a partir de la comprensión y/o la producción de los mismos. En líneas generales, lo planteado con respecto a los contenidos se ha diseñado tendiendo a favorecer el espacio de la didáctica específica, en el cual se tendrá especial atención de promover la transposición hacia la terminalidad de profesorado en educación especial. Se busca lograr que los alumnos conozcan ampliamente los aportes teóricos, que logren el proceso de aplicarlos a situaciones reales y prácticas, que formen reflexiones críticas para la toma de perspectiva y adecuación curricular, y sean capaces de diseñar prácticas de enseñanza propicias para los espacios de acción y materiales educativos pertinentes al contexto en el que se insertan. Además, se considera que la acción educativa modifica el entorno situado, no es neutra ni imparcial, al igual que el lenguaje, con lo que el docente debe y tiene que prestar suma atención a las producciones genéricas de su accionar en el aula, a las variables funcionales de

² Cf. Saussure, es la perspectiva la que crea el objeto de estudio, y no a la inversa.

evaluación que implica su discurso (las posiciones actitudinal, dialógica e intertextual), a las mismas variables provenientes del alumnado, a fin de construir y reconstruir el sistema semántico que el contexto y la cultura le proporciona como marco.

Entendemos que las prácticas áulicas se corresponden con un género en particular, en virtud de la definición de Martin, '(...) los géneros son procesos sociales realizados en fases y orientados a un fin.' (Martin, J. R. 2000: 11. Trad. Elsa Ghio y Graciela Charpin). También, estas prácticas responden a una dialéctica en la que el discurso constituye y es constituido por los contextos de situación y culturales. Y en estas prácticas situadas son en las que los futuras docentes deben posicionarse para pensar la enseñanza y la alfabetización, a su vez. Pero, como piedra fundamental, es menester iniciar a los aspirantes de profesorado en el conocimiento y habilidades que el discurso requiere, para no ser espectadores de textos y géneros, sino productores y actores en los mismos, tanto en la codificación como decodificación, en el atravesamiento lingüístico que las prácticas de enseñanza implican, y en los efectos (no sólo de aprendizaje) que este género en particular arroja como resultado.

3. El aporte de la Pedagogía sistémica³

Sabemos que un sistema se define como el conjunto de elementos en interacción entre ellos y de forma conjunta con el entorno. Cada elemento se puede estudiar de manera aislada, pero sólo adquiere significado en la medida que es considerado parte integrante de un todo; por tanto, cualquier estudio de un elemento aislado es parcial, y cualquier elemento puede verse como un sistema que, al mismo tiempo, forma parte de otro sistema mayor. La pedagogía sistémica es una nueva forma de mirar que implica cambios profundos en nuestra forma de pensar la educación y en nuestras actitudes hacia todos aquellos que intervienen en el acto educativo: familias, alumnos, docentes, etc. Este enfoque pedagógico trata de crear las condiciones idóneas para que las instituciones educativas sean un espacio orientado hacia el aprendizaje de la vida y para que las nuevas generaciones puedan hacer algo útil con el legado que les ha sido transmitido. Desde lo real y cotidiano, los elementos de la pedagogía y su perspectiva que aporta soluciones para resolver problemas de relación, de aprendizaje y de conducta, lo que permite a los docentes mirar la realidad educativa como un todo vinculado a los sistemas familiares, sociales, culturales e históricos, con la actitud necesaria para incluir todo aquello que repercute y está en la base de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como puede apreciarse, estos sistemas encuentran correlato en los contextos que la LSF delimita en el lenguaje en uso, y como también es notable, el mundo conocido, las relaciones sociales, la formación de la subjetividad, los aprendizajes, etc. se encuentran mediatizados por el lenguaje, constructor de sentidos y significados históricos y culturales. La consigna, entonces, se traduce a volver la mirada sobre la constante intersemiosis entre sistemas, acción que implica reconocer las influencias recíprocas y mutuos condicionamientos, a develarse en las valoraciones ideológicas intrínsecas en los géneros con los que interactuamos. El género áulico deviene el primer estrato a revisar, en pos de pensar la dialéctica prácticas en contexto- discursos disciplinares en la alfabetización superior.

En otras palabras, las configuraciones didácticas se erigen como géneros específicos, constituidos, atravesados, y delimitados desde los contextos de cultura y de situación, demarcando el rol del tenor⁴ como el condicionante de los aprendizajes, en el sentido de que éste se constituye en cuanto a la semántica interpersonal en los intercambios, la constitución de los roles, las relaciones sociales y la negociación de significados. Es el eje a considerar en las relaciones de enseñanza – aprendizaje, sin menoscabar los ejes campo y modo como variables contextuales que conforman el registro. Como podemos inferir, el tenor es el componente que enlaza con la pedagogía sistémica. '*Desde la perspectiva del contexto, la realización se refiere a la forma en que los distintos tipos de campo, tenor y modo condicionan el significado ideacional, interpersonal y textual. Por otra parte, desde la perspectiva del lenguaje, la realización se refiere a la manera en que las distintas selecciones ideacionales, interpersonales y textuales construyen diferentes tipos de campo, tenor y modo.*' (Eggin, S., Martin, J.R. 2003. *El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional*. Revista Signos. Volumen 36, Número 54. Valparaíso. P.5). En otras palabras, los significados ideacionales, interpersonales y textuales se recuperan como los ejes alfabetizadores por antonomasia para pensar las

³ La pedagogía sistémica surge de la mano del psicoterapeuta, filósofo y pedagogo alemán Bert Hellinger, en España, hacia 1999-2000 aproximadamente.

⁴ Tenor: la dimensión del registro o contexto de situación vinculada a los participantes, sus relaciones, su posición y sus roles.

estrategias en la formación de profesorado, en pos de propiciar lectores académicos autónomos, capaces de evaluar, en el acto de lectura propio, los aportes de los textos académicos y no académicos, interactuar críticamente con los enunciados que enfrentan en su formación, poder discernir y tomar decisiones sin el corsé de lo 'dado' y generar sus propios textos en miras al accionar de la alfabetización inicial. En cuanto a ésta, la formación profesional docente debe estar orientada a pensar la diversidad que surgen de las interacciones de las matrices contextuales de cultura y situacionales, para que la significatividad de la acción de la enseñanza de la lecto- escritura no sólo devenga en términos de aceptabilidad en los educandos sino también de eficacia y eficiencia en la comprensión y uso, punto de llegada de la acción alfabetizadora.

4. Abordaje de la lectura académica hacia la autonomía del lector.

El espacio de pensamiento generado por la LSF en este punto se reúne con la Teoría de la Valoración, ya que, siguiendo a Kaplan, entendemos que *'este enfoque pretende describir y explicar los sistemas de opciones semánticas que ofrece el lenguaje para evaluar, adoptar posiciones, negociar relaciones, construir personas textuales, y lograr que las posturas ideológicas parezcan 'naturales'. En particular, se ocupa de la expresión lingüística de la actitud y la emoción, así como de los recursos que hacen variar el compromiso el emisor.'* (Kaplan, N. 2004. "Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la teoría de la valoración". En: *Boletín de Lingüística*, Vol.22, julio-diciembre 2004. P52).

Como es lógico, la meta es llegar a que los estudiantes generen lecturas autónomas, camino que se inicia desde un grado de lectura estacionario o inicial y que se intensifica a medida que se avanza en las operaciones cognitivas propiciadas por el estudio evaluativo en el proceso de lectura. Solo se llega a un estado de emancipación con respecto a lo textual cuando las operaciones alcancen el nivel crítico autónomo necesario: *'Si bien el registro y el género constituyen dos perspectivas importantes para el texto en contexto, también se requiere de una tercera dimensión 'crítica' que enfoca consideraciones ideológicas.'* (Eggins, S., Martin, J.R. 2003. *El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional*. Revista Signos. Volumen 36, Número 54. Valparaíso. P.28). A la pregunta de cómo hacemos construir determinados significados desde lo enseñado en otros (en este caso, estudiantes de nivel superior) debemos hacer foco en la red de contextos que nos indican por qué un texto construye un significado determinado. El contexto cultural es el que, en definitiva, asigna los sentidos. Las cláusulas abordadas desde los géneros y la valoración traducen y significan experiencias; el entrenamiento en esta mirada sobre la lectura emancipa a los receptores de la actitud pasiva de recepción acrítica.

5. A modo de cierre: el devenir de la implementación del enfoque en el aula, una constante revisión.

Dijimos al principio que pensamos la LSF como método y marco, como didáctica y currículum. Aunamos las Teorías de la Valoración, la Pragmática y el ACD en aportes integradores, y trajimos a colación el complemento de la Pedagogía Sistémica para matizar el panorama. El docente, en la tarea de enseñanza construye los significados a través de las propias valoraciones disciplinares, lo cual transmite con su enunciado y las funciones valorativas de lo actitudinal, lo dialógico e intertextual que se pone en juego desde la lectura misma y se exterioriza en la toma de decisiones didácticas y metodológicas. El contacto valorativo o ideológico, la semántica de la evaluación en función de la experiencia, la construcción discursiva de la actitud y de la postura intersubjetiva, atender a la diversidad en una misma cultura son los objetivos y las metas de una alfabetización superior desde el paradigma de la LSF. La lengua en uso organiza y estructura los contenidos, a través de las interacciones discursivas es que se ponen de manifiesto los saberes, los aprendizajes y se juegan las concepciones del mundo. La propuesta de alfabetización académica se piensa desde el poner énfasis en este aspecto como constructor de significados en un nuevo género compartido entre docentes y alumnos. El aula está erigida y atravesada por la lengua, y el posicionamiento que desde ella tengamos es el que va a determinar la realidad de los entornos de aprendizaje. Los significados que se construyen en el entramado textual del uso del lenguaje en situación son los que proporcionamos a nuestros estudiantes y a su vez los que ellos en su calidad de docentes van a estar trasponiendo y gestionando en su práctica alfabetizadora. A su vez, los significados que de allí surjan en los alfabetizandos serán los que continúen el proceso de resignificación de género: *'en cuanto a la lectura académica: (...) es nuestro contexto cultural el que permite construir el sentido de un texto: encontrar un tipo de actividad social en el que el tipo de significados realizados en el texto tengan un*

propósito (...) cómo las personas usan el lenguaje implica que el comportamiento lingüístico está orientado a una meta y además esta actitud tiene lugar en una situación comunicativa en un marco cultural que lo evalúa apropiado o no (...)'. (Eggins, S. 1999:4). Contexto de situación y registro, contexto de cultura y género. Dimensiones que, a la vez, otorgan sentido.

Referencias

- Brito, A (dir.) 2010. *Lectura, escritura y educación*. Rosario. FLACSO Argentina y Homo Sapiens.
- Carlino, P. 2005. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires. FCE.
- Charadeau, P. 2004. *La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual*. Revista Signos. Volumen 37, Número 56. Valparaíso.
- Lingüística Textual* . Revista Signos. Volumen 38, Número 57. Valparaíso.
- Eggins, S. 1999. *Contexto de cultura: género*. Capítulo II. An introduction to Systemic Functional Linguistics. London. Pinter, pp.25-48. (trad: Estela Moyano).
- Eggins, S., Martin, J.R. 2003. *El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional*. Revista Signos. Volumen 36, Número 54. Valparaíso.
- Fusté Checa, M., 2010, *Experiencias de lengua en secundaria desde una perspectiva sistémica*, Barcelona, Graó.
- Ghio, E. Fernández, M.D. 2005. *Manual de Lingüística Sistémico Funcional. El enfoque de M.A.K. Halliday y R. Hasan. Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe. Ediciones UNL.
- Jorba, J. y otros (1998) *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*, Madrid, Universitat Autònoma de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, Editorial Síntesis.
- Kaplan, N. 2004. "Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la teoría de la valoración". En: *Boletín de Lingüística*, Vol.22, julio-diciembre 2004.
- Martin, J. R. 2000. *La gramática se reúne con el género. Reflexiones sobre la 'Escuela de Sydney'*. Inaugural Lecture, Sydney University Arts Association. (trad. Elsa Ghio y Graciela Charpin).
- Pujato, B., *El ABC de la alfabetización ¿Cómo enseñamos a leer y escribir?*, Rosario, Homo Sapiens, 2009.
- Saussure, F., 1945 (1965) *Curso de lingüística general*, 4° reimpresión, Buenos Aires, Losada.

UM PRETEXTO PARA DESENCADear UMA CONVERSA ENTRE PROFESSORES: *WHAT KIND OF TEACHERS ARE WE?*

Karin Claudia Nin Brauer
Pontifícia Universidade Católica – SP
kcnbrauer@yahoo.com.br;

Leila Barbara
Pontifícia Universidade Católica – SP/CNPq
lbarbara@uol.com.br

Resumo

O presente trabalho pretende contribuir para o ensino de inglês no Brasil e é parte de um projeto de doutorado em andamento, em Linguística Aplicada na área de ensino a distância; liga-se aos projetos DIRECT - em direção à linguagem do trabalho - e EDULANG, de educação a distância. Analisa a interação de alunos de introdução a um curso *online* para professores de inglês entre si e com seus professores. É um curso de Linguística Aplicada, falado em inglês, prioritariamente para professores de inglês de educação básica e se desenvolvia na plataforma TelEduc hoje transportado para a Moodle, fundamentado nos princípios da Linguística Sistêmico- Funcional. Esse módulo tem a duração de uma semana, a primeira dos alunos, e apresenta diversas atividades; tem o propósito de oportunizar aos alunos experimentar as ferramentas do curso de aperfeiçoamento e dar-lhes uma visão do tipo de trabalho que enfrentarão, antes de se matricularem em definitivo. As várias atividades desenvolvidas durante a semana giram em torno da questão *what kind of teachers are we?* O presente estudo será desenvolvido com o suporte do programa de corpus *Wordsmith Tools 5.0* utilizando as ferramentas *wordlist* e *concordancer* (Scott, 2008). A pesquisa recairá sobre a metafunção Ideacional (Halliday, 1994), e, a fim de procurar compreender os significados privilegiados pelo grupo ao trabalhar com o tema proposto, partirá da análise dos processos mais usados. A análise priorizará, através da metafunção ideacional, as concepções de ensino apresentadas pelos participantes.

1. Introdução

O presente trabalho, uma contribuição para o ensino de inglês no Brasil, é parte de um projeto de doutorado em Linguística Aplicada, voltado para o ensino à distância; enquadra-se nos projetos DIRECT- em direção à linguagem do trabalho - e EDULANG, de educação à distância.

O foco deste artigo é analisar a interação dos alunos, todos professores, entre si e com os professores-tutores, em um curso *em ambiente virtual –Teachers' Link*¹.

Esse módulo tem a duração de uma semana e desenvolve muitos exercícios que possibilitarão aos alunos experimentar as ferramentas do curso antes de se matricularem em definitivo. As atividades desenvolvidas durante a semana relacionam-se a questão: *what kind of teachers are we?*

Esse curso de Linguística Aplicada é falado em inglês para professores de inglês de educação básica, de qualquer local do país, e formadores de professores e se desenvolve totalmente na plataforma *Moodle*; baseia-se nos princípios da Linguística Sistêmico-Funcional que também servirão de base para a análise a ser apresentada com o suporte do programa de corpus *Wordsmith Tools 5.0* especialmente as ferramentas *wordlist* e *concordancer* (Scott, 2008). Esta pesquisa enfocará a metafunção ideacional (Halliday, 1994) partindo da análise dos processos mais utilizados, para entender os significados privilegiados pelo grupo ao

¹ O curso em pauta é um curso de aperfeiçoamento para professores de inglês, oferecido na COGEAE/PUCSP e patrocinado pela Cultura Inglesa de São Paulo com bolsas de estudos a professores da rede pública do Estado.

tratar o tema proposto e enfocará, prioritariamente, as concepções de ensino manifestadas pelos participantes.

Vale lembrar que a metafunção ideacional se subdivide em experiencial (que expressa o conteúdo, a experiência do mundo exterior e interior do falante) e lógica (que compreende as combinações dos grupos lexicais e oracionais). Essa metafunção e seus elementos relacionam participantes, processos e, também, circunstâncias que permitem a interação. A metafunção experiencial compreende o sistema de transitividade que de acordo com Halliday & Matthiessen (2004) forma um mundo de experiências que é coordenado pelos tipos de processos.

Ainda sobre interação conforme Moore (1993) professores de ensino a distância citam três tipos de interações diferentes neste meio: aluno – conteúdo, professor- aluno e aluno-aluno. A interação entre aluno-aluno proporciona uma nova dimensão para a educação a distância, trabalho em equipes, com ou sem a presença de um professor em tempo real. No trabalho em questão há trabalho em equipes, orientadas pelos professores em ambiente totalmente *online*.

1. Fundamentação Teórica

A Linguística Sistêmico-Funcional, desenvolvida por Michael Halliday, é sistêmica por ter a gramática como um sistema de escolhas potenciais não-arbitrariamente motivadas.

Na Gramática Sistêmico Funcional o contexto é relevante, pois segundo Eggins & Martin(1996) permite prever a forma de como os significados que se manifestam no texto estarão linguisticamente representados.

Segundo Halliday (1994) a Gramática Sistêmico- Funcional é constituída por componentes essenciais do significado na língua que são componentes funcionais. Todas as línguas organizam-se em tipos fundamentais de significado ou componentes, estes componentes são chamados de metafunções. São elas: a metafunção ideacional, a metafunção interpessoal e a metafunção textual. As metafunções têm um sistema que possibilita a verificação de seus significados. A metafunção ideacional se realiza pelo sistema de transitividade, a metafunção interpessoal é realizada pelo sistema de modo e a metafunção textual pode ser mostrada pelo sistema temático. A metafunção usada neste trabalho é a ideacional.

De acordo com Halliday (1994), a metafunção ideacional refere-se aos conteúdos e às experiências por intermédio do sistema de transitividade e das funções de cada elemento da léxico-gramática dentro da frase. A metafunção ideacional mostra a forma como a linguagem é empregada para representar significações relacionadas ao mundo, a maneira como a realidade é exposta no que diz respeito aos objetos, aos lugares, as pessoas e as emoções.

Segundo Halliday & Matthiessen (2004) há distinção no que experimentamos agindo no mundo exterior e no mundo da consciência, destacando a percepção, a emoção e a imaginação. A experiência exterior direciona-se aos eventos a nossa consciência e relaciona-se as reflexões.

Este estudo tem como base a Linguística Sistêmico Funcional que de acordo com Halliday(1994) defende a ideia de que a utilização da língua ocorre devido às relações, interações sociais e também pelas escolhas léxico-gramaticais feitas pelos falantes que estão ligadas pelo contexto. Como neste trabalho é observada a interação de alunos de um curso de inglês em ambiente virtual, será utilizada a metafunção ideacional ou reflexiva, pois busca-se o propósito de compreender o ambiente – a interação que se desenvolve no mesmo, enquanto ocorre o processo de ensino-aprendizagem entre os estudantes. A metafunção ideacional apresenta aspectos necessários para que este estudo ocorra como: ser reflexiva, expressar processos, eventos, ações, estados ou outras características do mundo real representadas simbolicamente.

2. Metodologia

Esta pesquisa analisa 87 textos coletados da plataforma TelEduc antes de ser transportado para a *Moodle* do curso em questão, retirados dos arquivos da PUC de São Paulo e gravados em arquivos individuais no formato txt, formato que possibilita o uso dos mesmos no programa computacional *WordSmith Tools 0.5* (Scott, 2008).

Os textos analisados foram obtidos de atividades de fóruns do curso *online*, do qual participaram quatro turmas de alunos, todos professores de inglês. Todos os dados levantados surgiram a partir da pergunta chave *What kind of teachers are we?* Questão foi a base de discussão na semana introdutória.

A Tabela 1 mostra o total de palavras, o número de orações dos textos analisados, e que formaram o corpus deste estudo. Os textos dos professores do curso e dos alunos (no caso professores de inglês) foram separados em dois diretórios para após serem estudados.

Estatísticas	Total
Palavras	31.839
Orações	1.839
Textos	87

Tabela 1 - Informações estatísticas do corpus.

Os textos foram submetidos a um tratamento computacional, que seleciona os dados (palavras, frases) por meio de ferramentas do programa *WordSmith Tools v.5* (Scott, 2008). Duas das ferramentas do programa foram usadas para a análise: *wordlist*. e *concordancer*. A primeira foi usada para fazer a listagem das palavras mais frequentes e para se obter dados estatísticos dos textos como: número de palavras (*tokens*) e de orações (*sentences*), e conseqüentemente observar os processos verbais ocorridos e organizar a análise de acordo com os processos mais frequentes nos textos. A segunda ferramenta serviu para observar os diferentes contextos das palavras selecionadas.

A análise dessas palavras e de seu contexto de ocorrência foi desenvolvida a partir da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) apresentada por Halliday (1985,1994) e Halliday & Matthiessen (2004). Esta teoria da linguagem estuda os textos em seus mais variados contextos, possibilitando compreender a maneira como a linguagem foi utilizada naquele contexto.

3. Análise de Dados

Conforme acima mencionado, foi feito o uso da ferramenta *WordSmith Tools 5.0*. que foi utilizada para fazer o levantamento das palavras que aparecem com mais frequência e relacionam-se à interação dos alunos inscritos no curso, tendo como base para discussão a questão já citada - *What kind of teachers are we?*

Da ferramenta *word list* foram retirados os verbos e estes foram analisados em contexto pelo *concordancer* para ser determinado a que tipo de processo pertencem.

Processos	Verbos
Mental	like, love, want, hope, agree, enjoy, improve, learn, understand, look, try, study, think
Relacional	Be
Material	teach, do, work, give, go, order,
Verbal	talk, say, speak

Tabela 2 – Processos frequentes.

Na Tabela 2 estão destacadas as palavras que aparecem entre as mais frequentes e os processos a que estas se enquadram são: a) mental, que se caracterizam segundo Thompson (1994:82) pela representação de

experiência do nosso mundo interior e que Halliday (1994: 112) explica como processos de sentir; segundo b) relacional; c) material: representação da experiência externa; d) verbal: são os processos do dizer.

Esta primeira análise permite perceber que os processos mais frequentes são: os mentais -: *like, love, improve, learn, understand*; o processo relacional - *be*- aparece com frequência em frases como- *I am happy, I am glad* indicando situações que apontam para a satisfação dos integrantes por estarem participando do curso; os processos materiais como *-teach, do, work, give-* que indicam situações voltadas para o trabalho, ensino; o processo verbal como por exemplo: *say, talk-* que apontam situações na qual um colega interagem com o outro. Esses processos nos seus contextos, indicam, por exemplo: a postura dos professores, suas inquietações, desejos, interações perante o questionamento central e o curso em si. Alguns exemplos serão analisados após a Figura 1.

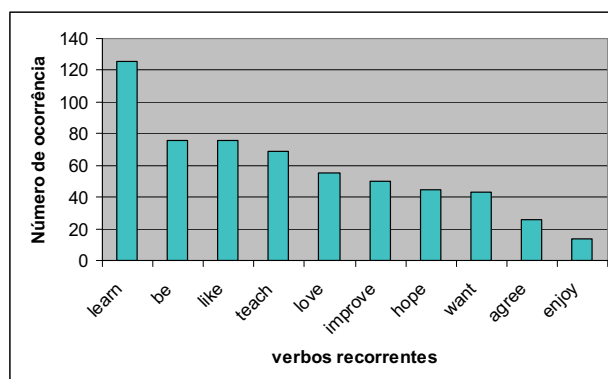


Figura 1 - Verbos mais recorrentes nos textos analisados.

Os processos representam diferentes questões relacionadas ao curso como, por exemplo: inquietações, comportamento ou objetivos dos participantes professores/alunos. Analisemos exemplos retirados das atividades desenvolvidas durante essa semana introdutória ao curso.

- *I completely **agree** with you.*
- *I totally **agree** with you!*

O processo mental **agree** apareceu sempre em construções do tipo acima, indicando interação com o outro colega ou com o professor para concordar com a necessidade de ler o que outro participante escreve no fórum para que a interação se desenvolva e para que o aprendizado se realize através desse contato com o grupo, e ao ler o que é escrito desenvolva o debate através de posicionamentos, favoráveis ou não.

- *...how **to teach** clearly and if my classes will be attractive for my students.*

O processo material **teach** indica preocupação com a própria metodologia usada com seus alunos. Os alunos/professores manifestavam preocupação com atender às necessidades de seus alunos.

- *to **be** a good teacher and we will.*

A preocupação com melhorar seu trabalho também foi uma manifestação importante com o processo relacional **be**: grande parte das falas e pela maioria dos participantes era se tornarem bons professores e melhorar como profissionais através das sugestões, atividades e teorias apresentadas no curso. Como profissionais lamentavam seus problemas, limitações, manifestavam sua satisfação por estar em contato com outros colegas e ansiavam por melhorias profissionais.

- *I think this course will help me **improve** my teaching.*

Também os processos mentais usados, **improve, like, want, hope** (e os outros) abaixo demonstraram essa preocupação dos alunos/professores de melhorarem com seus estudantes, também enriquecendo com novas alternativas de ensino, novas técnicas, novas ferramentas de ensino a serem usadas em suas aulas.

- *teachers that inspire me. I **like** to prepare interesting classes...*

- ... *I like to try new things when teaching...*

Eles procuraram o curso porque querem mudar sua maneira de ensinar, trabalhar e preparar as aulas

- *I want to connect with other teachers.*
- *We want to communicate something.*

Querem estar em contato com colegas para juntos aprenderem no ambiente *online* e assim poder também contribuir com o curso

- *I hope with this course I can improve*
- *I hope to learn more about all this.*
- *I hope learn with you as well.*

O mais claro e frequentemente expresso foi esse desejo de desenvolver-se como professor e melhor desempenhar sua tarefa, mas também é clara sua preocupação com o passado e a influência deste passado ao analisar as expressões por eles utilizadas e analisadas através do *concordancer*:

“Another thing that contributed a lot for my development *was* talking to well succeeded, talented and happy teachers who are enthusiastic and spread this enthusiasm to their colleagues and students, even when the situation is difficult.” – aqui temos um exemplo da satisfação do professor de estar em contato com seus colegas e professores do curso.

“I had great teachers in this course.” – Outro exemplo da satisfação em relação aos professores do curso.

4. Considerações Finais

O objetivo deste trabalho foi analisar quatro turmas de um curso totalmente *online* de inglês para professores, observando as características da interação através da escolha e análise de termos léxico-gramaticais, sob a fundamentação da Linguística Sistêmico- Funcional, da metafunção ideacional, e assim chegar a resultados que remetem a interação do grupo.

Com base nos textos que compõem o corpus, observou-se que as pesquisas caracterizam a presença do contato de professor-aluno e aluno-aluno, da satisfação de estar participando do curso, da preocupação em melhorar o seu desempenho como profissional relacionando passado, presente e futuro, e do interesse de através do curso alcançar ou perceber melhor as aflições de seus próprios alunos, foi possível fazer este levantamento de informações pela presença de termos indicativos no texto que remetem a estas questões. Os processos destes termos auxiliam a uma melhor organização deste resultado.

Assim, este trabalho começa por um estudo de vocabulário levando em conta as palavras que sempre propõem as questões anteriormente levantadas. Alguns termos como, por exemplo, *I am happy- to be* (como satisfação), *want* (desejo pela melhora de sua vida profissional).

Outro aspecto que o estudo apontou foi como está a auto-imagem dos professores em relação a suas vidas como profissionais, o que eles pensam sobre si partindo do questionamento *What kind of teachers are we?* Na qual grande parte dos participantes do curso demonstrou preocupação em desenvolver habilidades e conhecimentos, e paralelamente verificaram as expectativas dos mesmos mediante o curso.

É relevante dar ênfase a este estudo que pesquisou questões léxico-gramaticais, de um curso inteiramente *online*, mas com intensa interação entre os participantes. Mesmo nesse primeiro contato no curso foi possível perceber a importância de ele ser um curso interativo. A existência da interação, permitiu ao professor da rede estadual de ensino ao encontrar as condições de interação com os colegas/ alunos, outros professores, e com os professores do curso condições de relacionamento e partilha de preocupações permitido, como parece, perceber o mesmo problemas nos colegas e a vontade partilhada de melhorar, nem sempre visível em seu dia-a-dia das suas condições de trabalho.

Essa modalidade é mais importante ainda hoje, com o avanço das novas tecnologias não só para que o professor se atualize em técnicas de ensino/aprendizagem, mas para que busque atualização, compreender e se desenvolver, nas novas modalidades de comunicação cada vez mais presentes na era da informação.

Este estudo pode contribuir assim, como uma reflexão sobre o ensino- aprendizagem *online* e sobre as satisfações, buscas e inquietações que envolvem os profissionais da área do ensino e paralelamente perceber a necessidade da interação para que tudo se concretize no meio virtual em prol da construção do aprendizado.

Referências

Eggins, S. & Martin, J.(1996). Genres and registers of discourse. In: T. V. Dijk (Ed.), *Discourse A multidisciplinary introduction* (pp. 232-256). London: Sage.

Halliday, M.A.K.; Matthiessen, C. M.I.M. (2004). An Introduction to Functional Grammar. 3rd ed. London: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. (1994). An introduction to functional grammar. New York, Oxford University Press.

Moore, M. G. (1993). ThreeTypes of Interaction. In: HARRY, K. JOHN, M. KEEGAND. (Eds). Distance Education. New Perspectives. London/ New York: Routledge.

Scott, M. (2009) WordSmith Tools versão 5.0. Software for text analysis. Oxford: Oxford University Press.

Thompson,G. (1996). Introducing Functional Grammar. London: Arnold.

Vygotsky, L. S.(2005). Pensamento e Linguagem. Tradução: Jefferson Luiz Camargo.- 3a Ed. São Paulo: Martins Fontes.

DISCURSO Y MULTIMODALIDAD

ÍNDICE

1. COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA Y NO LINGÜÍSTICA. RECONSTRUCCIÓN DE POSICIONAMIENTOS IDEOLÓGICOS A PARTIR DE UN DISPOSITIVO MULTIMODAL

Diego Luis Forte

2. EVALUACIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS Y MULTIMODALIDAD: ANÁLISIS DE CONSIGNAS DE EXÁMENES VESTIBULARES DE ESPAÑOL

Ana Brown

3. MULTIMODALIDAD Y PROCESOS INFERENCIALES: UNA PROPUESTA ORIENTADA AL DISEÑO DE MATERIALES PARA LA CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA SEGUNDA Y EXTRANJERA (ELSE)

Georgina Lacanna

4. UNA MIRADA MULTIMODAL Y MULTIGENÉRICA A LOS LIBROS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Marisel María Bollati - Susana María Liruso

5. GÉNERO, REGISTRO Y TRANSITIVIDAD: UN ANÁLISIS SOCIO-COGNITIVO DE LA RECEPCIÓN DE LOS DISCURSOS EN FACEBOOK

Damián Alvarado

¹ El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica denominado "Multimodalidad y ELSE" y dirigido por el Dr. Salvio Martín Menéndez. El mismo tiene como objetivo general abordar los lineamientos teóricos de la teoría multimodal y aplicarlos a la confección de un marco metodológico para el diseño de materiales para la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera.

COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA Y NO LINGÜÍSTICA. RECONSTRUCCIÓN DE POSICIONAMIENTOS IDEOLÓGICOS A PARTIR DE UN DISPOSITIVO MULTIMODAL

Diego Luis Forte

Universidad de Buenos Aires -Argentina

dforte@filo.uba.ar

Resumen

La búsqueda de elementos ideológicos en el lenguaje, expresiones faciales y gestos durante la comunicación cara a cara es un tipo de investigación que todos llevamos a cabo de manera intuitiva. En cualquier intercambio verbal reconstruimos un significado conjunto a partir de las diversas señales emitidas por nuestro interlocutor.

Generalmente comunicación verbal y comunicación no verbal son consideradas como dos flujos de información simbólica que interactúan entre sí. De esta interacción surge un mensaje multimodal con una significación unificada. El presente trabajo se propone desarrollar las bases de un dispositivo teórico que permita realizar una descripción de los elementos ideológicos en los niveles lingüístico y no lingüístico de manera sistemática. A tal efecto aplicaremos una serie de herramientas de análisis a un corpus de entrevistas realizadas específicamente para tal fin. Postularemos que en esta relación de complementariedad existente entre lo lingüístico y lo gestual existen dos posibilidades: A. ambos canales transmiten la misma información, B cada canal transmite información que se opone, de alguna forma, a la transmitida por el otro canal.

Partiendo del presupuesto de que, dentro de la interacción cara a cara, tanto lo lingüístico como lo no lingüístico trabajan sobre un mismo sistema conceptual, trabajaremos dentro del marco provisto por la lingüística sistémico-funcional para una descripción de la semiosis social y la unión entre discurso y gestualidad en el acto comunicativo (Sukhova, 2004). En el análisis discursivo se utilizará el método de la Lingüística Crítica tal como es descrito en *Language As Ideology*(1979) para descripciones de procesos, y la teoría de la evaluación de Martin y White (2005) para las construcciones apreciativas. En el caso de lo gestual el análisis se centrará en la teoría propuesta por Paul Ekman en *Universals and cultural differences in facial expressions of emotion*(1972).

1. Introducción

La búsqueda de elementos ideológicos en el lenguaje, expresiones faciales y gestos durante la comunicación cara a cara es un tipo de investigación que todos llevamos a cabo de manera intuitiva. En cualquier intercambio verbal recuperamos información no sólo del nivel lingüístico sino también de los niveles kinésico y proxémico para reconstruir un significado conjunto. Usualmente estas señales son consideradas como flujos de información simbólica independientes que interactúan entre sí. El presente trabajo se propone desarrollar las bases de un dispositivo teórico que permita analizar elementos ideológicos en los niveles lingüístico y no lingüístico de manera sistemática y establecer relaciones entre ambos planos. A tal efecto aplicaremos una serie de herramientas de análisis a un corpus de entrevistas realizadas específicamente para este fin.

Partiendo del supuesto de que, dentro de la interacción cara a cara, lo lingüístico y lo no lingüístico operan sobre un mismo sistema conceptual, trabajaremos dentro del marco provisto por la lingüística sistémico-funcional para una descripción de la semiosis social y la unión entre discurso y gestualidad en el acto comunicativo (Sukhova, 2004). Teniendo en cuenta que el condicionamiento que estas dos dimensiones tienen no es de la misma naturaleza, se utilizarán herramientas propias de las disciplinas específicas para describir el funcionamiento de ambas partes. En el caso de lo lingüístico las herramientas propias del análisis del discurso de orientación funcionalista. Nos centraremos en la perspectiva desarrollada por Halliday en

Language As Social Semiotics. También se utilizará el método de la Lingüística Crítica tal como es descrito en *Language As Ideology* (1979) de Bob Hodge y Gunther Kress para la segmentación y descripciones de procesos, y la teoría de la evaluación de Martin y White (2005) para las construcciones apreciativas. En el caso de lo no lingüístico el análisis se centrará en la teoría propuesta por Paul Ekman en *Universals and cultural differences in facial expressions of emotion* (1972) y ampliada en *Emotions Revealed* (2003a).

2. Antecedentes

Aunque los investigadores siempre han reconocido la necesidad de trabajos que integran ambas dimensiones, históricamente lo verbal y lo no verbal han sido estudiados de manera escindida (Jones y LeBaron, 2002). En los casos de análisis duales el lenguaje ha sido usualmente trabajado como conducta y no como estructura. Adam Kendon (1977) considera que las teorías del lenguaje derivadas del estudio del discurso son teorías especiales, una teoría general debería contemplar también el funcionamiento conjunto con otros aspectos de la conducta.

Tradicionalmente los estudios sobre el discurso han sido desarrollados por lingüistas (y en menor medida por antropólogos) dentro de disciplinas como el análisis del discurso, el análisis de la conversación, la pragmática, la antropología lingüística, etc. Se puede mencionar a la Lingüística sistémico-funcional, Pecheux y la escuela francesa de análisis del discurso, la sociolingüística de Bernstein y Labov, la lingüística del texto de línea europea, Dressler, De Beaugrande, Brinker y la tipología de textos desarrollada por Werlich. También los trabajos de la Lingüística Crítica y el Análisis Crítico del Discurso, los cuales en muchos casos abrevan en fuentes funcionalistas y desarrollos generativos para el análisis de los textos.

En cuanto a la investigación de lo no verbal el campo parece haber sido abandonado por los lingüistas. Abordado casi exclusivamente por antropólogos y psicólogos estos estudios extractan solo elementos no verbales de la construcción social de significado producida por la lengua.

Erving Goffman (1961) y Charles Goodwin (1995) son quienes probablemente han realizado el mayor aporte a la investigación sobre la interacción de ambos niveles. Ambos han enfocado sus estudios del lenguaje en la construcción de significado a partir de la interacción verbal en público. Mark Knapp ha desarrollado también una perspectiva más o menos integral, cubriendo gran parte de la significación gestual y corporal. Aunque Knapp resalta la importancia de no segmentar entre material lingüístico y material no lingüístico, solo se encarga de lo corporal.

La mayor parte de la investigación sobre lo no verbal está orientada al estudio de las emociones y sigue una de dos posiciones: Construccinismo social o naturalismo (Ratner, 1989).

- El construccinismo sostiene que las emociones del humano adulto dependen de conceptos sociales. En oposición a los animales y los recién nacidos, los cuales tienen respuestas emocionales inmediatas y biológicamente determinadas, los adultos poseen esquemas cognitivos derivados de la interacción social. Estos esquemas median entre el estímulo y la respuesta emocional. La cultura provee un "ethos", es decir, una serie de elementos básicos que sirven como guía para sentir. Estas "reglas para sentir" crean "derechos y obligaciones" que se derivan, y a su vez dan sustento a, códigos morales, legales y sociales. A medida que las ideologías sociales y los sistemas sociales cambian, también cambian las normas de emoción. Por ejemplo, los celos entre los animales o niños son un deseo espontáneo de tener un objeto deseado para uno. Están basados en un instinto primitivo de supervivencia. En contraste, los celos en humanos adultos, presuponen el concepto de propiedad exclusiva, una visión a futuro de la pérdida de algo importante, incluso la pérdida de autoestima. El hecho de que los celos adultos son construidos socialmente, a partir de conceptos sociales, puede verificarse observando culturas que no poseen determinados conceptos y, por ende, no poseen determinados sentimientos. Como por ejemplo los esquimales, quienes aceptan las relaciones sexuales extramaritales sin celos.
- En contraste con el construccinismo social las teorías naturalistas sostienen que las emociones son producto de procesos naturales, independientes de normas sociales y mediación de la conciencia. Desde este punto de vista las emociones son resultado de procesos hormonales, neuromusculares y

mecanismos genéticos. La base biológica de las emociones estaría probada por la universalidad de muchas emociones, no solo entre humanos adultos sino también entre animales y recién nacidos, los cuales carecen de conciencia social.

Por otra parte Paul Ekman produce una clasificación detallada y sistemática de lo gestual, realizada a partir del trabajo de Birkhøj. Ekman postula la existencia de gestos básicos, relacionados con siete emociones primarias (ira, disgusto, desprecio, alegría, miedo, sorpresa y tristeza) que estarían genéticamente codificados. De acuerdo a Ekman estos gestos pueden observarse en todas las culturas y reflejan movimientos musculares inherentes a la naturaleza humana. Sobre ellos, cada cultura reforzaría sus manifestaciones de diferentes maneras.

Especial consideración merece el caso de la teoría de la valoración de Martin y White (2005), quienes introducen la investigación sobre lo emotivo en el análisis de textos. Esta teoría permite realizar una descripción de los recursos lingüísticos por medio de los cuales se expresan, negocian y naturalizan posiciones intersubjetivas e ideológicas. Si bien no analizan lo gestual, trabajan con un factor clave, el único elemento que se manifiesta en las dos dimensiones involucradas en este trabajo: lo emocional.

3. Ideología y emoción

La lingüística sistémico-funcional entiende el lenguaje como un sistema de signos formalmente realizados. Los usuarios realizan elecciones sobre las opciones disponibles. Pero estas elecciones no son arbitrarias: están condicionadas por la experiencia vital del usuario (Halliday, 1974). A partir de esta experiencia vital se construye el concepto funcionalista de ideología.

Algo similar debería suceder con las emociones. Dentro de un inventario de emociones disponibles los usuarios escogen determinadas opciones en determinados casos. El problema aquí es que los usuarios no pueden hacer uso del sistema a su antojo. Ekman (2003 a: 44) sostiene que las respuestas emocionales están socialmente programadas, pero modificar esa programación requiere un trabajo consciente bastante complicado, por lo que no podemos denominar *elección* a la respuesta emocional brindada por un individuo en una situación determinada. Es sin dudas una elección, pero no se realiza de forma consciente. Es también producto de una experiencia vital. En tanto conjunto de factores personales que condicionan la conducta individual, consideraremos lo emocional como parte de lo ideológico. (White, 1997).

4. El dispositivo

El tipo de análisis que planteamos implica trabajar de forma separada el material lingüístico y el material no lingüístico para luego establecer correspondencias. La dinámica de las entrevistas estuvo estructurada a partir de un cuestionario desarrollado de acuerdo a pautas de comportamiento generales. En primera instancia se intenta hacer sentir al entrevistado cómodo y libre para hablar. En un segundo momento de la entrevista abruptamente se cambia de tema buscando generar una respuesta emocional, no sólo en sus palabras sino en sus respuestas faciales y corporales.

Las preguntas correspondientes a la primera mitad son de tipo general, relacionadas con una presentación del sujeto y actividades diarias. El objeto es llevar su cara y cuerpo a un punto lo menos emocional posible para establecer un parámetro cero que permita medir correspondencias (Ekman, 2003). En la segunda mitad el cuestionario se intenta provocar una desestabilización en el sujeto y lograr así la respuesta emocional espontánea.

Para el análisis desarrollado aquí se han escogido las secuencias narrativas generadas a partir de la desestabilización.

Sujeto 1

El sujeto 1 es una mujer de 27 años que declara haber tenido problemas en la relación con su padre, por lo cual la secuencia narrativa en la cual describe esa relación estará cargada de contenido emocional y uso emocional del lenguaje.

El análisis del texto producido por el sujeto 1 reveló que sobre un total de 15 cláusulas, 1 manifestaba un proceso relacional, 2 procesos pseudotransactivos, 4 procesos no transactivos y 8 procesos transactivos, es decir, una marcada tendencia a relacionar dos entidades mediante un proceso que involucre dos participantes, agente y afectado. Respecto de esta relación resultó fructífero tener en cuenta la diferencia entre transactividad y transitividad. Algunos procesos, relacionados con lo emocional, involucran dos entidades que no necesariamente se materializan sintácticamente como agente y afectado sino que pueden involucrar elementos abstractos y/o inanimados sin que exista una posición de agentividad. Tal es el caso de las emociones manifestadas por el sujeto.

En tal sentido, los verbos utilizados por el sujeto 1 presentan mayormente procesos psicológicos: *costar, entender, querer*, etc. Los sustantivos se refieren al campo semántico de lo psicológico: *terapia, bronca, lástima, culpa*, etc.

Finalmente encontramos marcas de valoración emocional relacionada con lo negativo en las siguientes expresiones: C7: *medio raro, medio pelotudo*, C11: *yo era la hija de puta que se iba*, C2: *me costó*, C3: *no le puedo entender*, C4: *me da bronca*, C5: *termina dando lástima*, C6: *Un tipo que no sabe qué hacer con su vida*, C7: *medio raro, medio pelotudo*, C12: *lo dejaba solo, pobrecito*.

En la dimensión kinésica el sujeto el sujeto manifiesta facialmente elementos relacionados con el desprecio y la tristeza, lo cual tiene una correlación discursiva con los tipos de procesos utilizados, los participantes involucrados y sobre todo la valoración emocional realizada verbalmente. Debe tenerse en cuenta que existe una gradación de emociones y que el hecho de manifestar tristeza no implica una profunda depresión así como desprecio no necesariamente significa asco u odio extremo. Los indicios presentados por el sujeto 1 implican un desagrado con actitudes que no conllevaría desagrado hacia la persona que las sostiene sino solo por la situación que relata. Puede decirse que existe un correlato entre lo manifestado en ambas dimensiones.

Sujeto 2

El sujeto 2 es un hombre de 31 años que se identifica sin dar muchas precisiones acerca de sus actividades o relaciones familiares. No profundiza en la descripción de sus actividades ni de su familia. Sus respuestas son breves y puntuales.

En la dimensión discursiva encontramos 3 procesos pseudotransactivos, 7 relacionales, 1 no transactivo, 3 transactivos. Esta estructura refleja el hilo narrativo presentado por el sujeto, comparando y relacionando entidades a lo largo de toda la entrevista.

Los verbos son mayormente psicológicos también en este caso: *necesitar, decir, parecer*, etc. Los sustantivos remiten al campo semántico de lo religioso y lo científico o la razón: *alma, apoyo, ser humano, conciencia, opinión, cabeza*. Realiza una comparación de dos esferas o dos mundos.

Finalmente encontramos una valoración en primera persona, reiterada en la expresión *supongo*. Subtipo compromiso, modalizador de probabilidad. Al graduar el compromiso el sujeto 2 se distancia de sus palabras, vuelve vago su significado. Esta estructura divide su texto en dos: lo que supone y lo que cree. Además especifica el grado de compromiso que toma frente a sus palabras con los siguientes modalizadores: *Para mí, en mi opinión*.

En otros tramos del texto del sujeto 2 (no analizados aquí), encontramos que no habla de su padre fallecido y no brinda detalles de su familia. Es hermético, es el único tema general acerca del que se preguntó para romper el hielo y ni siquiera brindó detalles vanos. Se limitó a responder básicamente las preguntas, de forma precisa. Muy esporádicamente muestra unas leves marcas faciales o corporales de desprecio. Aquí vale la misma salvedad hecha anteriormente, no necesariamente el desprecio es profundo. Aquí más bien parecería ser una muestra de desagrado o desinterés. Los graficadores con los que acompaña las cláusulas 5, 8 y 14 podrían interpretarse como una forma de sumar sentido a una expresión lingüística que para el sujeto parece vacía. Consecuentemente podría verse el autoadaptador que acompaña a la cláusula 12 como una marca de aburrimiento, el tema no le interesa y no sabe qué más decir. Igualmente pueden considerarse

otros gestos: al tocarse la nariz mientras hace una pausa en la emisión parece mostrar ansiedad por terminar el interrogatorio rápidamente.

5. Consideraciones generales

En resumen pueden hallarse dos tipos de relaciones entre el nivel lingüístico y el kinésico:

- El texto producido verbalmente puede tener una correlación gestual. Las señales se complementan.
- El texto producido verbalmente puede oponerse a las manifestaciones gestuales. Las señales se contradicen.

La teoría de la valoración ha probado ser una herramienta fundamental para introducir el factor emocional dentro del análisis ideológico, dado que permite una distinción entre lo emotivo y elementos ideológicos de otra índole. La importancia de esta distinción es fundamental, dado que el funcionamiento de factores emocionales no es el mismo que el de elementos cuya raigambre es más diversa. De hecho lo emocional puede condicionar la expresión de contenidos conceptuales manifestados lingüísticamente, como puede verse en el caso del sujeto 2.

Al construir su identidad los sujetos se posicionan ideológicamente en el contexto social en el que interactúan. La reconstrucción de estos posicionamientos evidencian las relaciones sociales que se establecen en una comunidad dada. Finalmente, al considerar el mensaje como un todo, con una significación diversificada pero global, puede llegarse a una visión más completa de la lengua en uso y del sistema conceptual que se crea en un contexto particular.

Referencias

- Buck, R. y Van Lear, A. (2002) "Verbal and nonverbal communication: Distinguishing Symbolic, Spontaneous, and Pseudo-spontaneous nonverbal behavior" en *International Communication Association. Journal of Communication*, Septiembre 2002
- Darwin, C. (1872) *Expression of the emotions in men and animals*. Londres: John Murray.
- Ekman, P. (2003a) *Emotions Revealed*. New York: Times Books.
- Ekman, P. (1971) "Universals and cultural differences in facial expressions of emotion" en Cole, J. (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, (Vol. 19, pp. 207-283). Lincoln, NE: University of Nebraska Press. 1972.
- Ekman, P. y Friesen, W. (200b) *Unmasking the Face*. Cambridge: Malor Books.
- Goffman, E. (1961) *Frame Analysis*. Boston: Northwestern University Press. 1985.
- Goffman, E. (1971) *Relaciones en publico*. Madrid: Alianza. 1979.
- Goodwin, C. (1995) "Sentence Construction Within Interaction" en Quasthoff, Uta (Ed.) *Aspects of Oral Communication*. New York: Walter de Gruyter. 1995.
- Halliday, M.A.K. (1974) *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de cultura económica. 1982.
- Hodge, B. y Kress, G. (1979) *Language as ideology*. Londres: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Jones, S. y LeBaron, C. (2002) "Research on the relationship between verbal and nonverbal communication: Emerging integrations" en *International Communication Association. Journal of Communication*, Septiembre 2002.
- Kendon, A. (1977) *Studies in the behavior of social interaction*. Bloomington: Indiana University Press.
- Knapp, M. (1980) *La comunicación no verbal*. Barcelona: Paidós. 1980.
- Martin, J.R y White, P.P.R. (2005) *The language of evaluation. Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.

Mead, M.(1975) Reseña de *Darwin and facial expression* de Paul Ekman, en *Journal of Communication*, 25 (1),pp 209-213, 1975.

Sukhova, N. (2004, Julio) *Verbal/nonverbal interaction*. Recuperado el 23 de Febrero de 2011, de http://www.inst.at/trans/15Nr/01_02/Sukhova.html

White, P. (1997) "Inventing Objectivity: Regimes of Impersonalisation in news reporting" Mimeo, 1997.

EVALUACIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS Y MULTIMODALIDAD: ANÁLISIS DE CONSIGNAS DE EXÁMENES VESTIBULARES DE ESPAÑOL

Ana Brown

Universidad de Buenos Aires – ANPCyT

analaura.brown@gmail.com

Resumen

Los abordajes multimodales del discurso, en términos de una teoría socio semiótica de la comunicación han cobrado importancia e interés en los últimos años. Desde esta perspectiva se han realizado aportes al estudio de la interacción entre texto e imágenes en términos educativos, tomando como objeto de análisis los libros de texto. Al mismo tiempo algunos autores comenzaron a replantear la evaluación en un contexto de abordaje multimodal (Kress et.al, 2001). Desde esta perspectiva, la evaluación consiste en la búsqueda de evidencia de aprendizaje a partir de la transformación o transducción entre modos (Kress, 2010).

En el presente trabajo nos proponemos analizar un corpus de consignas extraídas de exámenes vestibulares de español como lengua segunda. Estos exámenes son utilizados por las universidades brasileñas para seleccionar a sus alumnos y tienen un impacto importante tanto en la sociedad en general, como en la escuela media en particular. En los últimos años, muchas universidades han incorporado el español en sus pruebas.

Realizaremos un análisis pormenorizado de diferentes tipos de consignas que involucran imágenes para ver qué tipos de procesos de transducción o transformación demandan. El corpus de análisis consiste en cuatro exámenes vestibulares (tres de opción múltiple y uno discursivo) y la edición 2010 del ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio, que se toma al finalizar la escuela media).

Los resultados nos permitirán establecer relaciones entre el tipo de ítem de evaluación utilizado, el tipo de operación de transformación requerida y la forma de integración de las imágenes en el proceso.

1. Introducción: el sistema de ingreso universitario en Brasil

El sistema de ingreso a la universidad brasileña es complejo y diverso. Incluye además de los exámenes objetivos de opciones múltiples, pruebas discursivas (que implican la redacción en lengua portuguesa), exámenes seriados (que se toman al finalizar cada año de la enseñanza media y en cuyas notas se basa la selección) y el examen ENEM (Exame Nacional de Ensino Medio) administrado por el Ministerio de Educación brasileño, que se toma al finalizar el nivel medio y cuya nota, en algunas universidades, complementa la de otros exámenes. Cada universidad diseña sus propias pruebas y opta o no por tomar en consideración la nota del ENEM para la selección de sus alumnos.

Entre los diferentes tipos de exámenes para evaluar lenguas segundas, los exámenes de ingreso universitario podrían clasificarse como exámenes de entrada. Si bien podemos agruparlos en esta categoría por su función, encontramos mucha diversidad entre ellos. La primera división que podemos establecer sigue la clasificación de Alderson (1998): los exámenes discursivos contienen ítems abiertos y los objetivos, cerrados.

A su vez, la definición del tipo de examen está íntimamente relacionada con su constructo. Un constructo es “una habilidad o atributo que definimos de manera específica y sirve de base para el diseño de una examen o una actividad de examen y para interpretar los resultados obtenidos” (Llosa 2006). El constructo de un examen puede ser, por ejemplo, la comprensión lectora: todos los ítems de evaluación y la forma de calificarlos estarán en función de la medición de esa destreza.

En los últimos años muchas universidades han incorporado el español a sus pruebas. Paralelamente, en 2010 entró en vigencia la ley 11 161, que establece la oferta obligatoria de español en la enseñanza fundamental y media de las escuelas brasileñas. Estos sistemas de evaluación generan un importante impacto social y educativo, en particular en la enseñanza en la escuela media. El análisis de estos exámenes permite inferir

cuáles son los constructos a evaluar en el ingreso universitario con respecto a la lengua española, es decir, cuáles son las habilidades requeridas con respecto al español para el inicio de los estudios superiores.

2. Marco teórico

El abordaje multimodal toma para su estudio objetos semióticos que contienen signos realizados en diferentes modos. Por ejemplo, para el análisis de una nota periodística, se contemplará el nivel del discurso verbal, pero también la tipografía, las imágenes incluidas, el diseño de página, el uso de color si lo hubiera. Todos estos modos integrados contribuyen a la construcción de los significados de ese objeto semiótico.

Uno de los problemas teóricos que presenta este enfoque es la construcción de categorías para dar cuenta de la realización y los alcances de cada uno de los modos, y al mismo tiempo, de su integración. Alcance se define como las potencialidades y limitaciones de un modo, entendiendo que el verbal es uno más entre los diferentes modos (Kress, 2010:84).

Lim (2004) propone un modelo de integración multi semiótico, que toma matrices de los sistemas propuestos por la lingüística sistémico funcional (en adelante LSF) para dar cuenta de los modos, su integración y los alcances de cada uno de ellos. Para ello propone los conceptos de intrasemiosis (significado realizado dentro de un mismo recurso semiótico) e intersemiosis (significado realizado a través de diferentes recursos semióticos). Lim plantea en su modelo un espacio de integración, en el que ocurriría la intersemiosis a través de relaciones contextualizantes. Si bien el significado estaría organizado en las metafunciones previstas por la LSF, la fidelidad de la imagen a los sistemas sería menos rígida que la del lenguaje verbal. Por eso la fidelidad a los sistemas se plantea como una cuestión de grado. En este modelo, se asume el mismo estatus para la semiótica lingüística y pictórica ya que ambas son capaces de funcionar autónomamente, aunque pueden solaparse, teniendo diferentes grados de saliencia cognitiva.

La intersemiosis sería el resultado de los recursos de contextualización de dos modalidades semióticas: si convergen, serán recursos de co contextualización, si divergen serán recursos de re contextualización. Estas nociones resultan particularmente productivas para analizar objetos semióticos que integran imagen y discurso verbal, como por ejemplo historietas y publicidades.

Los abordajes multimodales del discurso han producido en los últimos años, numerosos análisis. Entre ellos se destaca la cantidad de trabajos dedicados a la multimodalidad en la educación, abordando diferentes aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje: los libros de texto y la inclusión de imágenes (Kress et al., 2001), el trabajo con consignas que impliquen la transformación y transducción entre modos, entre otros (Kress, 2009). Kress define como transformación el proceso de reordenamiento de elementos dentro de un mismo modo, por ejemplo, traducir un texto y como transducción, el proceso el movimiento de significado de un modo a otro, rearticulando significados en las entidades del nuevo modo dentro de otro; por ejemplo, ver una imagen y describirla (Kress, 2010:129). Estos conceptos son equiparables con la inter e intrasemiosis propuestas por Lim, pero en términos de los procesos que debe realizar el sujeto que interpreta un objeto semiótico.

La perspectiva multimodal también ha abordado las cuestiones relativas a la evaluación de los aprendizajes. En el marco de esta semiótica social, la evaluación es la obtención de evidencia de aprendizaje, ya que este es entendido como el resultado de un compromiso semiótico y conceptual, en el que ocurre una interpretación. La teoría de la comunicación multimodal establece que la comunicación ocurre como respuesta a un *prompt*¹, para el que ha habido una interpretación. Por lo tanto, el aprendizaje es entendido como un cambio en los recursos y las capacidades, a partir de los modos usados en la enseñanza. De esa manera, la evaluación buscaría signos de aprendizaje, es decir, signos de compromiso cognitivo y semiótico con el input. En el marco de este enfoque, una clase es un *arrangement* de modos diferentes, cada uno de los cuales tiene un alcance específico. Podríamos definir *arrangements* como combinaciones de modos

¹"The two central assumptions are that communication is the response to a prompt; and that communication happens only when there's been interpretation" (Kress and van Leeuwen, 2001 en Kress, 2010:35). Podríamos traducir *prompt* por señal.

fijadas cultural y socialmente. Por ejemplo, en una clase, un profesor habla, escribe, dibuja, muestra. El dibujo y la oralidad constituyen modos diferentes.

Así como la enseñanza se da en diferentes modos, la evaluación también debería considerar la producción de signos de los alumnos en diferentes modos. Para esa producción, los alumnos deben utilizar estrategias de selección, transformación y transducción. Este enfoque se opone a la idea de evaluación como una métrica de la conformidad a un camino preestablecido y propone concebir las producciones de los alumnos como nuevos objetos semióticos producidos a partir de su interpretación e interés. En el marco de este enfoque, la lectura es la creación de un camino de lectura (*reading path*) que es diseñado por el lector, en función de su interés (Kress 2010:38). Veremos que este concepto entra en contradicción con el propio formato de los exámenes objetivos, ya que en ellos hay un modo y orden de lectura presupuesto contra el que se compara la acción del alumno.

Esta perspectiva sobre la evaluación presenta varios problemas metodológicos a la hora de evaluar realmente las producciones de los alumnos, entre ellos, qué parámetros utilizar para dar cuenta de las producciones en los determinados modos. Para ello es necesario contar con descripciones de sistemas de opciones dentro de cada uno de los modos y poder realizar una interpretación de las opciones realizadas por los alumnos en ellos.

Por otro lado, en el caso específico de la evaluación de segundas lenguas, existen numerosos ejemplos de consignas que involucran imágenes. Para responder a esos ítems de evaluación el alumno debe producir algún tipo de análisis multimodal, pero en general su interpretación de esos objetos semióticos estará sujeta a la métrica de la conformidad con un *reading path* previamente establecido por el evaluador, como respuesta esperada para ese ítem de evaluación.

En este trabajo nos proponemos analizar consignas de exámenes de español, utilizados para seleccionar candidatos para el ingreso a la universidad brasileña. El objetivo es relevar qué tipo de análisis multimodal es requerido del alumno y cómo se integran imagen y texto en las consignas. Analizaremos qué mecanismos de inter e intra semiosis hay en esos objetos semióticos y, al mismo tiempo, qué procesos de transformación y transducción le son requeridos al candidato. Finalmente, intentaremos dar cuenta de los límites y alcances de este enfoque para el corpus analizado.

Si bien los exámenes completos pueden analizarse como objetos semióticos, incluyendo su portada, diseño de página y tipografía, en este trabajo nos centraremos únicamente en los ítems de evaluación que involucran imágenes.

3. Análisis del corpus

El corpus de análisis está compuesto por consignas extraídas de cuatro exámenes vestibulares (tres de opción múltiple objetiva y uno discursivo) y la edición 2010 del ENEM. Los exámenes vestibulares objetivos seleccionados fueron el de la Universidade Federal de Rio Grande do Sul (2010), Universidade Federal de Bahia (2008), Universidade de Brasilia (2009). En cuanto al examen vestibular discursivo, corresponde al examen de la Universidade Estadual de Rio de Janeiro (2010). Finalmente, se incluyó en el corpus una consigna extraída del Exame Nacional de Ensino Medio (2010).

Para realizar el análisis, realizaremos en primer lugar un abordaje multimodal del *input*, considerando las relaciones de co contextualización o re contextualización. Luego analizaremos la relación de referencialidad con las consignas propuestas para inferir qué procesos de transformación o transducción pueden estar involucrados en la resolución de la consigna.

3.1. Consigna extraída del examen vestibular de UFRGS (2010)

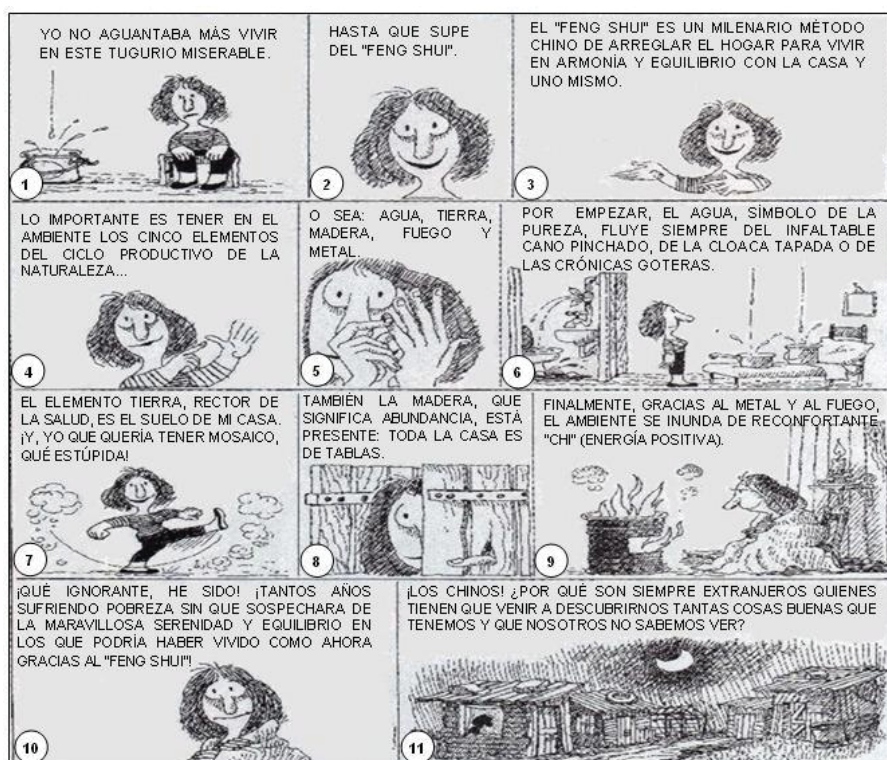
En la prueba de UFRGS se propone como *input* una historieta de Quino con cuatro consignas de selección múltiple, cada una a su vez con cinco opciones. Es decir que el alumno debe juzgar veinte enunciados en relación con el texto ofrecido.

La historieta tiene once cuadros, que alternan primeros planos, medios y largos, en conjunción con el relato que va haciendo la protagonista de su descubrimiento del “Feng Shui”. El relato sobre esta filosofía corre en

paralelo a la descripción del lugar donde vive el personaje. Este último sentido está contextualizado con el texto escrito (Lim, 2009). La implicatura (Grice, 1995) que genera el chiste es justamente el contraste entre el plano discursivo, realizado puramente por el discurso verbal y un espacio de integración entre imagen y ciertas referencias del relato (como las referidas irónicamente al lugar de la madera en el Feng Shui y la casa construida con tablas). El chiste cierra con una panorámica del barrio de casas pobres donde vive la protagonista, realzando el remate y la distancia entre esos dos planos puestos en paralelo. En el chiste habría tanto contextualización como re contextualización. Este último mecanismo es el que provoca el efecto humorístico.

Las imágenes están dibujadas en blanco y negro. El claroscuro del cuadro final también contribuye al efecto del remate.

El chiste fue intervenido para su inclusión en la prueba: fueron añadidos números a los cuadros para facilitar la referencia y la tipografía fue "normalizada": se utiliza una mayúscula imprenta de tipo Arial en todos los cuadros. Estos rasgos de la tipografía constituirían una elección marcada² (Lim 2002: 233), frente a los originales de los chistes de Quino que suelen tener una tipografía característica de imprenta escrita a mano. También llaman la atención los espacios entre letras, mayores que los habituales. Probablemente estas intervenciones hayan sido realizadas para facilitar la lectura.



Disponível em: <http://www.taringa.net/posts/arte/1049280/Feng-Shui-por-Quino.html>.
Acesso em: 31 out. 2009.

Q1

Segundo o texto, o *Feng Shui*

- (A) é uma técnica de decoração de interiores.
- (B) temorigensnatradiçãochinesa.
- (C) está baseado em preceitos de economia.

²The choices made in Typography for most texts, for example, are usually stereotypical options according to their genre (Lim, 2002:233)

- (D) é uma religião budista.
- (E) promove a felicidade das donas de casa.

Q2

As palavras turgido (q. 1) e pinchado(q. 6) poderiam ser substituídas, respectivamente, sem alteração do sentido contextual, por

- (A) choza e abierto.
- (B) barbacoa e abierto.
- (C) barbacoa e roto.
- (D) choza e obstruido.
- (E) choza e roto.

Q3

Considere, abaixo, os significados propostos para três palavras do texto.

- 1 - arreglar (q. 3) : poner en orden
- 2 - infaltable..(q.6) : que.no.puede equivocarse
- 3 - crónicas (q. 6) : narraciones cronológicas

Quais propostas estão corretas, de acordo com o texto?

- (A) Apenas 1.
- (B) Apenas 2.
- (C) Apenas 3.
- (D) Apenas 1 e 2.
- (E) Apenas 2 e 3.

Q4

A palavra mosaico(q. 7) tem o mesmo significado no texto e na frase

- (A) El mosaico de vidrio de la iglesia es bellissimo y muy antiguo.
- (B) ¡Qué barbaridad!, mi planta predilecta ha sido tomada por mosaicos.
- (C) Por más que lo pisen, su mosaico parece siempre nuevo y brillante.
- (D) Brasil es un mosaico de culturas.
- (E) No soporto cuando mi marido usa el mando a distancia para ver la tele en mosaico.

Las tareas requeridas involucran la comprensión local del texto escrito y están centradas en diferentes ejercicios con el léxico. La primera consigna implica la comprensión de la cláusula del cuadro 3. En este caso, de las cinco opciones hay dos que son distractores que no tienen ninguna relación con el texto (C y D), dos enunciados que podrían, a partir de la relación con el conocimiento de mundo o de inferencias, ser vinculados con el texto (A y E) y finalmente, la opción correcta “tradição chinesa” que entra en sinónima parcial con la cláusula 3, “método chino” y la cláusula 13 (cuadro 11), “los chinos”. La resolución de esta tarea depende exclusivamente de la comprensión textual y el establecimiento de relaciones de sinonimia parcial entre los elementos enumerados. La imagen no contribuye aquí en ningún sentido, ya que no hay ninguna codificación visual de ese significado.

La segunda consigna requiere el establecimiento de una relación de sinonimia parcial entre ciertas palabras, la imagen y la consigna. Se ofrecen dos sinónimos en cada opción y la tarea consiste en juzgar si sería posible utilizarlos en el texto con el mismo sentido. De las cinco opciones, una es un distractor (B) y tres opciones contienen un sinónimo correcto y uno errado (A, C y D). La opción correcta está en relación con las imágenes de los cuadros 1, 6 y 11 (imagen de casa pobre, imagen de balde recibiendo gotera, imagen de caños pinchados con baldes debajo) y establece una cadena léxica con las cláusulas 5 y 6 (agua, gotera, cloaca, caño). En esta consigna la imagen puede contribuir a la selección de la opción correcta, ya que el texto escrito y la imagen convergen en su co contextualización de significado.

La tercera consigna requiere la evaluación de definiciones para tres palabras, también en función del contexto del input. Las palabras son “arreglar” (cuadro 3), “infaltable” (cuadro 6) y “crónicas” (cuadro 6)”. Se ofrecen tres definiciones. Una de ellas es correcta como definición y refiere a la acepción en contexto (definición 1), otra de ellas también ofrece una definición correcta, pero refiere a una acepción no adecuada al contexto (definición 3). La definición 2 es simplemente errónea. Esta tarea puede resolverse en forma totalmente independiente a la imagen.

Finalmente, la cuarta consigna requiere la evaluación de una palabra que aparece en el input en nuevos contextos, todos ellos posibles acepciones de esa palabra. La opción correcta “(C) Por más que lo pisen, su mosaico parece siempre nuevo y brillante”, entra en relación con la imagen del cuadro 7 (la protagonista pateando el suelo y levantando polvo). Por su parte, la consigna incluye la palabra “pisar” que entra en relación con “suelo” de la cláusula 7, por relación de expectativa (Eggins, 2002).

En todos los casos, es necesario realizar una tarea de transformación dentro del mismo modo, ya que los candidatos deben leer el input en español y las consignas en portugués, establecer relaciones de equivalencia entre los significados en ambas lenguas y finalmente, hacer las elecciones requeridas. Las tareas cognitivas implicadas son comparar, juzgar y seleccionar. La lectura no es activa, sino pasiva: hay que reconocer el *reading path* enunciado en la consigna y equiparlo con el texto.

Para resolver este tipo de consignas, parece ser más importante la lectura atenta de las consignas en portugués que la del *input* en español. Estas tareas requieren la identificación precisa de cadenas léxicas y el juicio de las diferentes relaciones que pueden establecerse entre ellas.

3.3. Consigna extraída del examen vestibular de UNB (2009)

La prueba de UNB propone una consigna que integra, por adyacencia un poster de la película “Tiempos Modernos” con un texto sobre Chaplin. El poster se presenta en un tamaño muy reducido, haciendo ilegibles ciertas partes del texto. La calidad de la imagen también está empobrecida, como producto de esta reducción. El texto legible es “Charles Chaplin” escrito en mayúsculas, alternando letras en rojo y negro. El color de las letras resalta con la foto en blanco y negro y el fondo gris sobreimpreso. Abajo aparece el título de la película, “Tiempos modernos”, escrito en la misma tipografía pero con un tamaño mayor, todo en mayúscula.

El texto no legible es la información sobre la restauración del film para un festival de cine reciente “Selección oficial – Festival de Cannes 2003- Clausura”, escrito con la misma tipografía más pequeña, en negro, entre logos del festival. Y centrado a la derecha aparece la siguiente frase: “La lucha por ser feliz en una sociedad de progreso”. Esto está escrito en otra tipografía, más pequeña y minúscula, en color negro.



Tiempos modernos

Es considerado el mayor comediante de los tiempos modernos. No hay nadie en la faz de la tierra que sea capaz de hacerte reír o tocarte tan profundamente el corazón como él. El mundo entero se ríe, llora y se estremece al ver este genio impagable.

Basándose en el texto y en la imagen de arriba, juzgue los ítems siguientes.

10 Nadie en los tiempos modernos fue jamás tan gran comediante como Chaplin.

11 La imagen hace referencia a la revolución industrial en los tiempos modernos.

12 Se puede inferir del texto que Chaplin fue un genio de la tragicomedia.

En el centro del poster aparece la imagen de Chaplin, un poco volcado hacia la izquierda, sentado sobre una gran rueda dentada. El desplazamiento del cuerpo hacia la izquierda da la idea de movimiento, reforzado por la reproducción en gris de ruedas dentadas en el fondo. Los brazos de Chaplin forman una diagonal que se proyecta también sobre la apertura de las piernas. Su expresión facial es indistinguible en el examen, pero en el original, Chaplin sonríe mirando a cámara, lo que según Kress y Van Leuween (2006), puede ser interpretado como una expresión de demanda, de apelación directa al espectador.

El texto que aparece debajo es un breve comentario sobre la labor de Chaplin, pero en ningún momento se lo menciona como referente explícito. La referencia surge por el establecimiento de una inferencia conectiva posibilitada por la adyacencia entre el texto y la imagen. Esta relación se ve reforzada por los enunciados de las opciones.

La consigna propone juzgar como verdaderas o falsos tres enunciados, a partir de la lectura del texto y la imagen. El texto tiene un alto grado de repetición léxica y sinonimia parcial, constituyendo una cadena léxica muy abigarrada con las consignas, que también repiten los mismos ítems, sumándole la referencia a Chaplin que sería la conexión no explicitada por los textos del *input*. En este caso, también habría contextualización parcial entre imagen y texto, ya que su coincidencia sería parcial. Esto puede deberse a que el ensamble entre ambos fue “montado” para el examen, ya que de hecho se trata de dos textos independientes de dos géneros diferentes.

Según las respuestas (disponibles en el sitio de la universidad) los tres enunciados son verdaderos. Para resolver dos de ellos (10 y 12), hay que realizar una inferencia conectiva entre el texto y su referente en la imagen, cuestión facilitada por el enunciado de las consignas. La segunda opción (11), en cambio, requiere necesariamente una referencia al conocimiento de mundo: el conocimiento sobre la revolución industrial y específicamente, que la película en cuestión satiriza el modo de trabajo y de vida en un contexto industrial. Esta información no surge ni del texto ni de la imagen. Si el candidato no contara con ese conocimiento, que no es lingüístico ni metalingüístico, no podría juzgar este ítem, excepto que relacione la rueda dentada que aparece en el fondo y comprenda que esta actúa como sinécdoque de la revolución industrial en los tiempos modernos. Por otra parte, también es cuestionable el pedido de extracción de información de la imagen, habiendo sido presentada en una calidad tan baja.

En este caso vemos como la consigna requiere una operación de inferencia conectiva, que no surge de datos lingüísticos, y conocimiento de mundo, extralingüístico. Para este ejemplo parece complejo aplicar tanto la categoría de transformación como la de transducción, ya que no se solicitan ninguno de los dos procesos.

3.4. Consigna extraída del examen vestibular de UFBA (2008)



QUESTÕES 33 e 34

FORGES. Disponível em: <<http://www.sangrefria.com/forges.html>>. Acesso em: 4 jul. 2007. Adaptado.

Questão 33

A partir da análise da vinheta, podem ser inferidas as seguintes afirmações:

- (01) O turismo em massa conduz à perda de identidade cultural.
- (02) Certas tradições correm o risco de perder-se em função da globalização.
- (04) O progresso pode funcionar apenas como aliado dos indivíduos que vivem nas grandes cidades.
- (08) A Internet possui um grande alcance, visto que pode chegar aos lugares mais remotos.
- (16) A conexão à Internet, desde o ponto de vista material, pode ser algo realmente complicado.
- (32) As possibilidades de expansão da Internet são variadas e, às vezes, surpreendentes

Questão 34

Sobre a linguagem utilizada na vinheta, pode-se afirmar:

- (01) “Eso” refere-se à “Danza de la lluvia”.
- (02) “era” pode ser substituído por *ocurría* ou *pasaba*.
- (04) “ahora” funciona como uma conjunção adversativa, equivalente a *pero*.
- (08) “a Internet” desempenha a função de *complemento de régimen* do verbo “conectarse”.
- (16) “daba” é uma forma verbal simples que expressa uma ação futura.
- (32) “así” dá idéia de modo.

La prueba de UFBA presenta una viñeta con cuatro personajes, cada uno con un globo de diálogo. La escena se presenta con un plano largo que abarca a los cuatro personajes de cuerpo entero y un fondo en el que se ve selva y una casa. El dibujo está realizado en blanco y negro, con trazos simples y gruesos. Los bordes de los globos de texto están realizados con líneas más gruesas que las que conforman a los personajes. En la viñeta hay un indígena, caracterizado con una máscara y un traje, ubicado en el margen izquierdo del cuadro. Tiene el cuerpo volcado en diagonal hacia la derecha y la cabeza en ese mismo sentido, lo que genera el efecto de movimiento y danza. En el margen derecho del cuadro dos personajes caracterizados como turistas (con sombreros y cámaras de fotos) y un tercer personaje que está entre ellos y el indígena, que pareciera ser un guía. La implicatura generada por el chiste es el contraste entre la escena y el diálogo de los personajes que hablan sobre la conexión a internet. La tipografía del texto está en negro, y todas las palabras están escritas en mayúscula, con bastante espacio entre letras.

Para esta viñeta se proponen dos consignas de opción dicotómica, cada una con seis opciones. Es decir que los candidatos deben juzgar doce enunciados con referencia al *input*. Las opciones están en portugués.

La primera consigna presenta seis enunciados para ser juzgados como verdaderos o falsos. Para ello, es necesario juzgar esos enunciados en términos de inferencias posibles a partir del texto presentado. Los tres primeros son enunciados generales sobre el estilo de vida occidental y sus efectos sobre comunidades más pequeñas. Estas relaciones son formuladas en términos de “identidad cultural” o “globalización”, por lo que su interpretación en función del texto requiere de conocimiento de mundo específico. Estos tres enunciados son falsos.

Por su parte, las tres últimas opciones son correctas según el *gabarito*³ provisto por la universidad. En este caso se establecen relaciones referenciales metafóricas entre el texto de la viñeta y los enunciados. De esa forma *internet y gran alcance* establecerían una relación referencial con *internet* –por repetición- y *tentáculos* –metafóricamente- en la opción 8; *conexión complicada* se relacionaría con *danza de la lluvia* a partir de una equiparación: si la danza de la lluvia es para pedir que se produzca un fenómeno, la conexión a internet se equipara a este (opción 16); finalmente se establecería una relación entre *expansión de internet y tentáculos*, en términos metafóricos (opción 32). Como vemos, la resolución de esta consigna requiere la comprensión de la viñeta en términos de una metáfora, no en relación a conceptos teóricos, sino a metáforas establecidas a un nivel lexical. Esto no implica que las inferencias formuladas a partir de conceptos teóricos no sean posibles a partir del *input*. El constructo de comprensión lectora que estaría detrás de este ítem privilegia los procesos inferenciales establecidos a partir del texto verbal que aparece en la viñeta y no tanto a la interpretación que esta habilita en cuanto chiste, entendido en forma más general. En este caso el texto multimodal colabora de diferentes formas para poder llegar a la interpretación requerida, ya que provee el contexto de situación y caracteriza a los personajes que sostienen el diálogo, es decir, estaría re contextualizando esos enunciados verbales provocando el efecto humorístico.

La segunda consigna retoma elementos del texto de la viñeta y ofrece explicaciones metalingüísticas para su funcionamiento en el texto.

De los seis enunciados hay dos incorrectos: 4 y 16 (la explicación es incorrecta) y cuatro correctos. De estos últimos, solamente en uno (32) la imagen podría colaborar con la interpretación: es el caso de “así”. La relación quedaría establecida entre el adverbio (así), su explicación metalingüística (denota modo) y la imagen (el personaje bailando). De los tres enunciados restantes, todos pueden resolverse desde el plano meramente textual: uno señala la referencialidad del pronombre “eso” con respecto a “danza de la lluvia” (1), otro de los enunciados señala la función sintáctica de un complemento régimen (8) y finalmente, en el último caso se propone la sustitución de un verbo por otro, en su mismo tiempo y modo (2).

De esta manera observamos que para la resolución del primer ítem la imagen colabora y es necesaria, mientras que para la resolución del segundo, es necesaria sólo en uno de los seis casos.

3.5. Consigna extraída del examen ENEM (2010)

El examen ENEM ofrece una consigna con una publicidad. Si bien se aclara su procedencia (Revista Glamour Latinoamérica, México, Marzo 2010) el aviso no parece ser una publicidad “real”, sino que parecería estar montada con fines de evaluación. Este efecto lo genera la proporción mayor de texto sobre la imagen, el uso de blanco y negro tanto en el texto como en la fotografía y, finalmente el uso de la misma tipografía en el aviso y en el examen (Arial MT en dos tamaños diferentes). En este caso también estaríamos, como con la viñeta intervenida de UFGRS, frente a opciones marcadas que entran en contraste con lo esperable para el género aviso publicitario de calzado deportivo.

Hay una única consigna para este texto, con cinco opciones de selección múltiple. La consigna, en portugués, requiere la elección de una explicación para el uso de las palabras en inglés en el texto publicitario.

De las cinco opciones, solamente una de ellas (B) presenta una relación de sinonimia parcial con ítems léxicos que aparecen en el texto (*prática de exercícios esportivos* estaría en relación con *atléticos, tenis y*

³ Se denomina *gabarito* a la clave de respuestas. Suele estar publicado en los sitios web de las universidades junto con los exámenes.

hacer ejercicio en el texto). En el resto de los enunciados no hay ninguna relación de referencialidad ni vínculo de cadena léxica con el texto. Esto es coherente con la tarea requerida que es interpretar la intención del uso de palabras en inglés en la publicidad. Se trata, en consecuencia, de un ejercicio puramente interpretativo y metadiscursivo.

La opción que se propone como correcta es “atrair a atenção do público alvo dessa propaganda”. La vinculación entre ese enunciado y el texto podría darse a partir de la palabra “alvo” y la idea de que la marca de zapatillas es nueva en México⁴ (enunciada en la primera cláusula del texto). En ese sentido, se trataría de un público “alvo” al que hay que presentarle el producto. El constructo detrás de este ítem podría ser evaluar operaciones de lectura crítica, sin embargo, es complejo explicitar cuáles son los procesos lingüísticos, inferenciales o de conocimiento de mundo debería realizar el alumno para resolver esta consigna que se propone como un ítem objetivo cerrado.

Questão 95



¡BRINCANDO!

KangaROOS llega a México con diseños atléticos, pero muy *fashion*. Tienen un toque *vintage* con diferentes formas y combinaciones de colores. Lo más *cool* de estos tenis es que tienen bolsas para guardar llaves o dinero. Son ideales para hacer ejercicio y con unos jeans obtendrás un *look* urbano.

www.kangaroos.com

Revista Glamour Latinoamérica México, mar. 2010.

O texto publicitário utiliza diversas estratégias para enfatizar as características do produto que pretende vender. Assim, no texto, o uso de vários termos de outras línguas, que não a espanhola, tem a intenção de

- A-atrair a atenção do público alvo dessa propaganda.
- B-popularizar a prática de exercícios esportivos.
- C-agradar aos compradores ingleses desse tênis.
- D-incentivar os espanhóis a falarem outras línguas.
- E-enfatizar o conhecimento de mundo do autor do texto.

3.6. Consigna extraída del examen vestibular discursivo de UERJ (2010)

En este último ejemplo tomaremos un ítem de una prueba discursiva, es decir, una prueba que requiere de la redacción en portugués a partir de la lectura de un texto en español.

La consigna de UERJ para su examen discursivo, propone como *input* una campaña pública a favor del reciclaje, en época de Navidad. La imagen presenta en el centro, una bola navideña conformada por las flechas del ícono del circuito de reciclaje. En las flechas se puede leer “reducir”, “reciclar” y “reutilizar”. Las flechas son verdes y el texto está escrito en blanco, en minúscula. En el centro de la bola, está escrito

⁴ Según el diccionario Houaiss, “alvo” significa en *suque é branco; claro* y en su sentido figurado, *dotado de pureza; cândido, inocente. Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Versión electrónica 2.0, abril de 2007.

“Navidad, verde Navidad”. La palabra “Navidad” aparece las dos veces en mayúscula y en negro, mientras que la palabra “verde” aparece en verde y con la misma tipografía que las palabras escritas en las flechas. De fondo, en el centro de la bola, detrás del texto, hay un diseño navideño en verde con estrellas blancas. A los costados de la bola central, hay motivos navideños (más bolas verdes y serpentinas). Una de las bolas tiene una flor en blanco en su centro, otra de ellas un texto que dice “punto limpio” y debajo el ícono del reciclaje, otra, solo el símbolo del reciclaje, más abajo, una que tiene sobreimpreso un planisferio. Finalmente hay una bola con un ícono de una campana. La mitad del poster tiene fondo blanco con estos diseños en verde sobreimpresos. Hacia el centro, hay unas estrellas grandes en verde que se fusionan con un fondo, también verde, sobre el que están escritos unos títulos, en blanco y negrita, a los que corresponden unos párrafos escritos en la misma tipografía, pero en negro. Abajo, centrado está el logo de la Junta de Castilla y Aragón, promotora de la campaña.

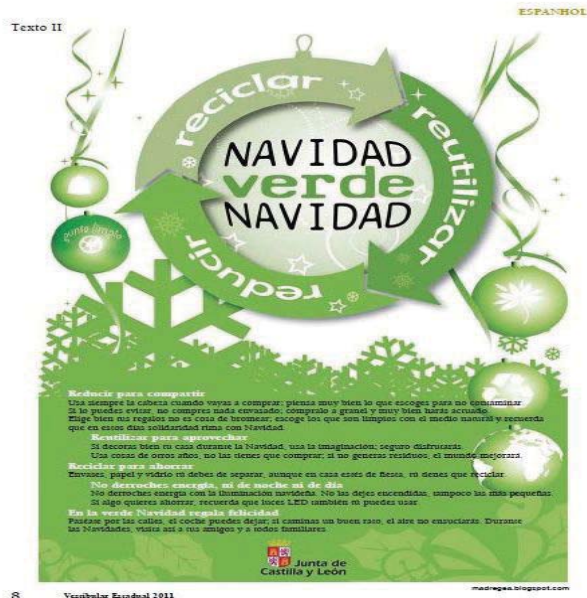
En términos de Kress (2010) este poster constituiría un *arrangement* de motivos icónicos navideños con los íconos sobre el reciclado y el color verde, asociado a la ecología. Es interesante señalar que el texto que está escrito debajo también realiza un *arrangement* en términos discursivos: fusiona con la forma rimada del villancico navideño una serie de consejos ecológicos para la vida diaria. Las consignas están en portugués.

La primera consigna, a desarrollar en cuatro líneas, explicita la interpretación de la imagen en términos de *arrangement* y solicita la enumeración de cuatro imágenes que contribuyen a crear la idea de Navidad sustentable. En este caso, si bien se está orientando un *reading path* se otorga el espacio, por la naturaleza de la prueba, para que el candidato realice una interpretación y un desarrollo de lo observado. En ese sentido, podríamos pensar que esta consigna se enfoca en la transducción entre modos, ya que se trata de describir una imagen.

La segunda consigna apunta a relevar el *arrangement* discursivo, ya que solicita el desarrollo del doble sentido del verbo rimar. En este caso, se solicita una transformación de la información.

La tercera consigna requiere el desarrollo de dos consejos presentes en el texto para reducir el consumo y la ejemplificación de verbos en español que señalen el aumento o reducción de consumo de energía. En este caso, también se solicita una transformación de la información.

El tipo de prueba, discursiva, posibilita el requerimiento de estas operaciones que permiten al alumno realizar tanto transducción como transformación de la información, a partir de un *reading path* orientado por la consigna. En ese sentido, estas pruebas se diferencian de las objetivas en las que se produce una métrica de la conformidad, donde los procesos requeridos al alumno y el constructo de comprensión lectora es pasivo, frente a las pruebas discursivas que posibilitan una acción más compleja con los textos.



O cartaz foi contruído a partir do entrelaçamento de motivos natalinos e de elementos relacionados à proteção do meio ambiente.

Identifique quatro imagens desse cartaz que contribuem para criar a ideia de um Natal sustentável.

Elige bien tus regalos no es cosa de bromear; escoge los que son limpios con el medio natural y recuerda que en estos días solidaridad rima con Navidad.

Aponte os dois sentidos que podem ser atribuídos ao verbo “rimar” nesse fragmento.

Natal é uma data em que o consumo tende a crescer, principalmente no que diz respeito aos enfeites natalinos. Indique os dois conselhos presentes no texto para diminuir esse consumo.

Em seguida, retire, em espanhol, duas formas verbais que se referem ao excesso e à redução de consumo de energia, respectivamente.

4. Conclusión

A partir del análisis de cuatro ítems objetivos y uno discursivo de exámenes que utilizan textos multimodales como *input*, observamos que hay una gran variación entre los constructos de los exámenes (i.e, qué significa comprensión lectora en cada caso) y por ende, en el tipo de operaciones que se le solicitan al alumno.

En el caso de las pruebas objetivas, observamos que tanto la participación de la imagen como la utilización de conocimiento de mundo para la resolución de las consignas es totalmente variable según la prueba. De esta forma tenemos ítems en los que la respuesta depende casi exclusivamente del conocimiento de mundo (UNB, ENEM) e ítems que requieren un apego mayor al establecimiento de relaciones lexicales (UFGRS, UFBA). En este último caso, la imagen entra en juego en términos icónicos, estableciendo relaciones de referencialidad con enunciados verbales a través de interpretaciones icónicas fijadas culturalmente (Baldry, 2006). En los casos en los que se utiliza el humor gráfico, entran en juego las relaciones de re contextualización y co contextualización que el alumno debe percibir para poder interpretar el chiste. Sin embargo, esto no parece estar muy explotado en las consignas, que se centran más en las relaciones léxicas entre el texto verbal que aparece en las viñetas y los enunciados ofrecidos como opción.

En general, las pruebas objetivas requieren operaciones cognitivas de comparación, juicio y selección. La lectura no es activa, sino pasiva: hay que reconocer el *reading path* enunciado en la consigna y equiparlo con el texto.

El ítem analizado del examen ENEM 2010 presenta una situación diferente, ya que se requiere la selección de una interpretación posible de una intención. En este caso, el constructo de lo que implica la comprensión

lectora apunta a una lectura más crítica, sin embargo, parece difícil poder establecer objetivamente cuáles son las condiciones posibles para derivar esa conclusión. Esto entra en contradicción con el tipo de ítem utilizado (cerrado y objetivo).

Finalmente, observamos que las consignas de una prueba discursiva habilitan los procesos de transformación y transducción de la información a partir de un *reading path* parcialmente establecido por la consigna. En particular, observamos que las relaciones de co contextualización y re contextualización son explicitadas en la consigna y utilizadas como disparador para que el alumno desarrolle los procesos mencionados.

En cuanto a los modos implicados en los distintos objetos multimodales, observamos que en dos de los casos existe una intervención: en un caso sobre la tipografía y en otro sobre el diseño completo. Estas opciones se presentan como marcadas frente a la tipografía esperable para un chiste de Quino o el diseño de un aviso publicitario de calzado deportivo. En el caso de la consigna de UNB, la pobre calidad gráfica de la imagen atenta contra cualquier lectura multimodal que quisiera hacerse de ella.

El análisis nos permite concluir que la aplicación de los conceptos de transformación y transducción entre modos a la evaluación de español como segunda lengua es por lo menos complejo, sobre todo en los casos de pruebas objetivas donde el principal procedimiento requerido es la comparación y equiparación de enunciados, a partir de un *reading path* pre determinado. En las pruebas discursivas, continúa existiendo esta predeterminación, pero la propia naturaleza de la prueba habilita una mayor variabilidad en las respuestas. Sin embargo, consideramos que la aplicación del marco de análisis multimodal es muy productivo, ya que permite visualizar otras posibles relaciones que se podrían establecer entre enunciados de la consigna y objeto multimodal. Es fundamental clarificar el constructo detrás de los ítems ya que esas relaciones pueden expresarse en diferentes niveles de referencialidad, tanto lingüísticos, como meta lingüísticos o directamente no lingüísticos (conocimiento de mundo). Es una decisión institucional entonces, ver qué tipo de relaciones considerará pertinentes para evaluar en una prueba de lengua española.

Referencias

Alderson J. C.; Clapham, C. y Wall, D. *Language test construction and evaluation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995

Baldry, A. and Thibault, P. (2006), *Multimodal transcription and text analysis. A multimedia toolkit and coursebook*, Equinox, London.

Diccionario Houaiss da língua portuguesa. Versión electrónica 2.0, abril de 2007.

Eggins, S. (2002); *Introducción a la lingüística sistémica*, Logroño: Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones. Traducción, prólogo y glosario de F. Alcántara

Grice, H. "Lógica y conversación" en Valdés Villanueva, L. (Ed) (1995), *La búsqueda del significado- Lecturas de filosofía del lenguaje*, Tecnos, Universidad de Murcia. Traducción de Juan José Acero.

Kress y Van Leeuwen (1996), *Reading images, the grammar of visual design*, Routledge, London and New York.

Kress, G., Jewitt, C.; Ogborn, J and Tsatsarelis, C. (2001), *Multimodal teaching and learning The rhetorics of the science classroom*, Continuum, London.

Kress, G. (2009) "Assessment in the Perspective of a Social Semiotic Theory of Multimodal Teaching and Learning" en Wyatt-Smith, C. and Cumming, J (Ed) *Educational Assessment in the 21st Century, Connecting Theory and Practice*, Dordrecht, Springer

Kress, G. (2010), *Multimodality, a social semiotic approach to contemporary communication*, Routledge, London and New York.

Lim Fe, V. (2004) "Developing an integrative multi-semiotic model" en O'Halloran, K. -(Ed) *Multimodal Discourse Analysis, Systemic-Functional Perspectives*, Continuum London, New York.

Llosa, L., Estado actual de las investigaciones sobre validación de exámenes de lengua extranjera, II Coloquio CELU, UNMDP, Mar del Plata, 2006 www.celu.edu.ar (3/3/2011)

Corpus de exámenes

UFGRS 2010, <http://www.ufrgs.br/coperse/> (20/2/2011)

ENEM 2010, [http://portal.inep.gov.br/web/enem/provas\(22/2/2011\)](http://portal.inep.gov.br/web/enem/provas(22/2/2011))

UFBA - Prova objetiva y discursiva, 2008. <http://www.vestibular.ufba.br/docs/vest2008/provas/1fase/CAD2FIM3110.pdf> (01/1/2010)

UERJ,

Exame discursivo: http://www.vestibular.uerj.br/portal_vestibular_uerj/2010/exame_discursivo/ed_resultados.html. (28/2/2011).

UnB – 2009, [http://www.cespe.unb.br/vestibular/2VEST2009/arquivos/02 PARTE II CHARLES CHAPLIN.PDF](http://www.cespe.unb.br/vestibular/2VEST2009/arquivos/02%20PARTE%20II%20CHARLES%20CHAPLIN.PDF)). (01/1/2010)

MULTIMODALIDAD Y PROCESOS INFERENCIALES: UNA PROPUESTA ORIENTADA AL DISEÑO DE MATERIALES PARA LA CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA SEGUNDA Y EXTRANJERA (ELSE)¹

Georgina Lacanna

Instituto de Lingüística (U.B.A) / ANPCYT

glacanna@yahoo.com.ar

Resumen

El presente artículo se inscribe en el marco general del Análisis del Discurso y sigue los lineamientos básicos de la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday 1978 a, 1985), la cual sirve de base para la adopción de un enfoque multimodal (Kress y Van Leeuwen 2001, 2006; Van Leeuwen 2005; Ventola 2004) que es desde el que trabajaremos en nuestra propuesta. A partir de dicha perspectiva se intenta comprender todos los modos de representación que entran en juego en la producción del texto con la misma exactitud de detalles y con la misma precisión metodológica que es capaz de alcanzar el análisis discursivo con el texto lingüístico.

El enfoque multimodal aplicado a la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera se fundamenta en el supuesto de que aprender una nueva lengua consiste en aprender a significar y a actuar mediante ella (Halliday 1986) de modo que cualquier mensaje pueda ser transmitido o interpretado. El objetivo de esta ponencia es presentar un modelo tentativo de análisis multimodal aplicado a una selección de secuencias de películas argentinas, lo cual nos permitirá trabajar con situaciones de lenguaje en uso enmarcadas en un contexto cultural específico para analizar procesos inferenciales (Grice 1975, Sperber y Wilson 1995) dependientes de ese contexto y que permiten mostrar cómo la multimodalidad sirve de medio para explicar su alcance.

La metodología adoptada es empírica y cualitativa y se propone analizar los recursos lingüísticos y pragmático-discursivos (Menéndez 2000, 2005) que los participantes involucrados en las interacciones representadas utilizan en cada una de las situaciones para llevar a cabo procesos inferenciales que ponen en funcionamiento los supuestos de naturaleza cognitivo-social que se manejan. A partir de esta primera etapa del análisis se espera obtener un marco teórico-metodológico que sirva de base para el posterior diseño de materiales didácticos para la clase de español como lengua segunda y extranjera.

1. Introducción

Para este trabajo adoptamos una perspectiva de análisis multimodal interaccional (Jewitt 2009; Norris 2004, 2006) que tiene como objetivo analizar cómo las personas emplean, además del lenguaje verbal, los gestos, la mirada, la postura, el movimiento y los objetos para mediar la interacción en un contexto dado (Jewitt 2009: 34). Esta perspectiva toma como base los lineamientos de la Lingüística Sistémica Funcional en tanto considera que el lenguaje verbal se encuentra inscripto dentro de una semiótica social (Hodge y Kress, 1974, 1979; Kress et al. 1997; Halliday 1978). Esto implica entender el lenguaje verbal como un sistema de opciones que se complementa con otros sistemas de recursos semióticos en el proceso de producción de significados.

El lenguaje verbal es generalmente considerado como el modo de comunicación más significativo, particularmente en contextos de enseñanza y aprendizaje. La multimodalidad, sin embargo, se afianza en el supuesto de que la representación y la comunicación siempre se dan a través de una multiplicidad de

¹ El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica denominado "Multimodalidad y ELSE" y dirigido por el Dr. Salvio Martín Menéndez. El mismo tiene como objetivo general abordar los lineamientos teóricos de la teoría multimodal y aplicarlos a la confección de un marco metodológico para el diseño de materiales para la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera.

modos, cada uno de los cuales tiene un potencial para contribuir de manera ecuánime a la significación (Jewitt 2009). El supuesto básico que atraviesa la multimodalidad, en este sentido, es que los significados son realizados, distribuidos, recibidos, interpretados y recreados en la interpretación a través de varios modos representacionales y comunicativos entre los cuales el lenguaje verbal es uno de ellos. Desde una perspectiva multimodal, el lenguaje verbal es, por lo tanto, solo un modo inscripto en un ensamble multimodal de modos (Jewitt 2009: 15).

El objetivo de esta presentación es postular un modelo tentativo de análisis interaccional multimodal para ser aplicado a una selección de escenas de películas argentinas producidas en los últimos diez años que conforman el corpus con el que trabajamos en nuestro proyecto de investigación. Este análisis permitirá dar cuenta de los recursos semióticos multimodales (Jewitt 2009) que los participantes involucrados en las interacciones representadas utilizan en cada una de las situaciones para llevar a cabo procesos inferenciales (Grice 1975, Sperber y Wilson 1995) que ponen en funcionamiento los supuestos de naturaleza cognitivo-social que se manejan. A partir de esta primera etapa de trabajo se espera obtener un marco teórico-metodológico que sirva de base para el posterior diseño de materiales didácticos para la clase de español como lengua segunda y extranjera.

2. Análisis interaccional multimodal y procesos inferenciales

Consideramos que uno de los aspectos fundamentales a tener en cuenta en la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera es que el hablante, como actor social, desempeña un rol activo tanto en la producción de discursos como en la interpretación de los mismos y que tanto en una como en otra actividad cumplen un rol fundamental los procesos inferenciales que forman parte de la comunicación humana.

El modelo ostensivo-inferencial de la comunicación, tal como fue desarrollado por D. Sperber y D. Wilson (1995) parte de la base de considerar que los procesos interpretativos que toman lugar en una determinada interacción no pueden explicarse únicamente a partir de un *sistema codificado*. La gramática no puede decir nada sobre cómo el oyente, usando información no lingüística determina en una ocasión particular qué significados están realmente siendo expresados. Estos aspectos de la interpretación implican una interrelación entre estructura lingüística e información no lingüística.

La naturaleza de los procesos inferenciales es psicológica y parte de las siguientes consideraciones:

- 1) Un contexto es un constructo psicológico, un subconjunto de supuestos que una persona tiene acerca del mundo.
- 2) El conjunto de premisas utilizadas en la interpretación de una emisión constituye el contexto de esa emisión.
- 3) Inferencia es el proceso por el cual un supuesto (conjunto estructurado de conceptos) es aceptado como verdadero o posiblemente verdadero por la fuerza de la verdad o posibilidad de verdad de otros supuestos.

Este modelo, pensado particularmente para la comunicación verbal, no excluye, sin embargo, otros tipos de comunicación ostensiva. A pesar de considerar la comunicación lingüística como la forma de comunicación posible más fuerte, los autores señalan que el lenguaje no es un medio necesario para la comunicación, dado que existe la comunicación no codificada. La diferencia entre una y otra reside en el hecho de que la comunicación verbal introduce un elemento de explicitud, mientras que la comunicación no verbal no puede ser más que implícita. Para el propósito de nuestro proyecto, el concepto de comunicación ostensivo-inferencial será aplicado tanto a las instancias de comunicación codificada como no codificada.

Nuestra hipótesis postula que el estudiante de español como lengua segunda y extranjera pone en juego una amplia gama de recursos semióticos, no exclusivamente lingüísticos, a la hora de seleccionar un contexto (Sperber y Wilson 1995) que le permita inferir los significados transmitidos en una interacción o situación determinada. En relación con esto, nos referiremos al concepto *contexto* en un doble sentido: por una parte, como constructo psicológico, en términos de Sperber y Wilson (1995), para hacer referencia al caudal de información previa con el que todo hablante debe contar y poner en funcionamiento durante los procesos

inferenciales; y también en términos de Halliday (1991: 277-278), como constructo teórico para explicar cómo un texto se relaciona con los procesos sociales en los que se encuentra emplazado.

En este marco, el enfoque de la multimodalidad centrado en el análisis interaccional nos permite contar con una herramienta teórico-metodológica que, a diferencia de otros enfoques multimodales (Kress 2009; Kress y Van Leeuwen 2001, 2006) que centran su interés en la descripción de cada uno de los modos y sus alcances semióticos, plantea que el énfasis no debe ponerse en el estudio del sistema modal o en la descripción de los diferentes sistemas modales en abstracto, sino en el uso específico de los recursos disponibles en el transcurso de una interacción particular. Los modos son entendidos como creados y constituidos a través de la interacción y la acción, y por lo tanto, no hay noción de un sistema modal fuera de la interacción (Jewitt 2009: 34). Desde esta perspectiva, los modos nunca existen independientemente de los actores que los utilizan de alguna manera. Los actores sociales siempre co-construyen sus acciones a partir del entorno y / o de otros actores sociales, entonces nunca podemos separar las acciones de un actor social del entorno y / o de los otros actores sociales involucrados (Norris 2009: 80). De nada nos sirve describir los alcances significativos de determinado modo si no es en el marco de una interacción específica donde puedan ser analizados en relación con el uso que los participantes le dan para crear significados en ese momento en particular.

3. Un ejemplo de análisis

La idea de trabajar con situaciones comunicativas extraídas de películas argentinas responde al objetivo central de presentar una variedad de instancias de interacción típicamente reconocibles en el uso cotidiano del lenguaje e inscriptas en contextos socio-culturales específicos.

Partimos de la noción de configuración modal propuesta por Norris (2009) para analizar cómo se combinan los diferentes modos utilizados por un actor social para producir y transmitir significados en una situación determinada. Los modos que relevaremos en la situación comunicativa seleccionada para este trabajo son: el lenguaje verbal, la proxemia, la postura, la gestualidad y la mirada.

Para el lenguaje verbal, analizamos las emisiones a partir del concepto de *unidad de entonación* que propone Norris (2004: 16) y que dice que “cada unidad de entonación está delimitada por la inhalación de aire”, es decir, por las pausas que el hablante le imprime a su discurso. La proxemia constituye el estudio de los modos en que los individuos utilizan el espacio en relación con la distancia que mantienen con los otros individuos y con los objetos relevantes que forman parte de la situación. El comportamiento proxémico permite reconocer relaciones sociales entre los participantes. La postura es el estudio de los modos en los que los individuos posicionan sus cuerpos. La gestualidad incluye los movimientos de las manos y brazos así como también los gestos faciales. Para la mirada se tienen en cuenta la dirección y la intensidad de la misma. Cada uno de estos modos, así como su combinación, deben ser estudiados en relación con las pautas socio-culturales que regulan el comportamiento de una sociedad o grupo social determinado.

La siguiente secuencia interactiva² corresponde a la película *9 reinas* (Bielinsky, 2000). Los participantes son dos hombres de mediana edad, estafadores y que acaban de conocerse unas horas antes. La escena transcurre frente al hotel Hilton, en Buenos Aires. El hombre más joven, Juan (Gastón Pauls), sigue a su compañero, Marcos (Ricardo Darín), en dirección a la entrada del edificio. Cuando este último se detiene, el otro también lo hace y se produce el breve intercambio transcrito a continuación (Fig 1).

El análisis del comportamiento proxémico señala, en primer lugar, los roles jerárquicos asumidos en el intercambio. Marcos es el que va adelante y Juan lo sigue a escasos pasos de distancia, lo cual podemos designar, siguiendo a Hall³ (1966), como una distancia personal. Es también Marcos el que detiene la marcha primero y acto seguido Juan lo imita, como si estuviera respondiendo a un mandato. Forma parte del conocimiento cultural compartido que si la persona que va adelante se detiene, la que la sigue debe también detenerse y esa parada en un momento y lugar específico conlleva además un significado. En este caso, indica que se arribó al lugar de destino.

² El criterio de transcripción que adoptamos sigue a Norris (2004) en sus premisas básicas.

³ Diferencia entre cuatro tipos de distancia proxémica: íntima, personal, social y pública.

El uso de la mirada actúa en el mismo sentido. Ambos participantes miran al frente en el inicio de la escena. Cuando se detienen, el primero que efectúa un cambio de dirección para buscar hacer contacto visual con Marcos es Juan, al tiempo que inicia una emisión verbal. Es también parte de uno de los hábitos propios de nuestra cultura dirigir la mirada a la persona a la que se habla y también a la que nos habla. Sin embargo, vemos que Marcos rechaza el primer contacto y dirige su mirada en sentido contrario a Juan y posteriormente lo mira solo en escasos y fragmentarios intervalos. Por el contrario, Juan mantiene la dirección de su mirada en Marcos durante todo el intercambio. Podemos interpretar esta asimetría como otro modo de marcar los roles jerárquicos asumidos en la interacción.

Con respecto a la postura, Marcos, quien lleva el control de la situación, se presenta erguido y con las manos en los bolsillos, acentuando aun más el mensaje de autosuficiencia y autoridad que transmite junto al uso de la mirada y la proxemia. Juan, en cambio, presenta una leve inclinación de la espalda hacia adelante y mantiene los brazos a los costados del cuerpo.

El intercambio propiamente dicho entre ambos participantes transcurre de la siguiente manera:

Juan: ¿Acá labura tu hermana?

Marcos: Sí.

Juan. ¿Y ella...? (hace gestos con los brazos y manos)

Marcos: ¿Qué? (observa los gestos de Juan)

No.

Ch, ch.

No. Mi hermana es una persona SERIA. (saca las manos de los bolsillos y avanza en dirección al hotel)

Este intercambio, que inicia Juan a partir de la emisión de una pregunta, confirma a Marcos en su rol de poseedor de la información. La respuesta afirmativa y concisa de Marcos da lugar a un nuevo pedido de información por parte de Juan, esta vez mediante una unidad de entonación que no presenta una estructura gramatical completa, lo cual hace que Marcos responda con otra pregunta y efectúe contacto visual para observar los gestos que realiza Juan con el objetivo de completar el significado de su mensaje. Los gestos que utiliza Juan son, según la clasificación que realiza Norris (2004), de tipo metafórico⁴, es decir, designan “una idea abstracta o categoría” de acción. En este caso, para referirse o clasificar el tipo de trabajo que la hermana de Marcos realiza en el hotel. Por otra parte, la secuencia de movimientos que produce Juan en su interacción con Marcos adquiere un significado y transmite un mensaje específico únicamente porque forman parte de esta situación específica.

Los gestos de Juan no responden a un código pre-establecido dentro del sistema del modo gestual sino todo lo contrario. El significado se co-construye en la interacción y es a partir de la contextualización específica de esta situación comunicativa que puede ser inferido e interpretado por Marcos. Después de observar los gestos de Juan, Marcos responde negativamente y asegura “mi hermana es una persona seria”, intensificando en ese momento el contacto visual con Juan al pronunciar con énfasis esta última palabra. De este modo culmina el intercambio y ambos participantes continúan la marcha en dirección al hotel.

Los supuestos a los que apela Marcos para inferir lo que Juan le quiere preguntar (verbalmente podríamos expresarlo como el hecho de saber si su hermana, al igual que ellos, se dedica a la estafa) son de naturaleza cognitiva y social. En primer lugar, Marcos infiere que si ellos dos son estafadores y él tiene una hermana que trabaja en un hotel de lujo donde se hospedan personas de mucho dinero, entonces el trabajo de su hermana puede estar relacionado también con la estafa y que es eso lo que Juan le está preguntando. En

⁴ Los cuatro tipos de gestos que define Norris son icónicos, deícticos, metafóricos y de golpeo. (Norris 2004: 28)

segundo lugar, a pesar de tratarse de una situación de tipo informal, que podemos caracterizar a partir del relevo del uso del ítem léxico *labura*, la opción por el voseo y el espacio físico en donde transcurre la escena; la situación de asimetría entre los participantes y la distribución de los roles en la interacción posicionan a Marcos en un nivel por encima de Juan. Esta relación asimétrica se traduce en el uso de una estrategia de indireccionalidad por parte de Juan para preguntarle a Marcos acerca de la condición de su hermana, a lo cual este responde de manera directa y concisa, infiriendo por un lado, el contenido del mensaje y por otro, la asunción de Juan de su rol de status inferior en la interacción y su consecuente uso del recurso implícito de la comunicación para efectuar la pregunta.

			
			
00:02 ¿Acá labura tu hermana?	00:04 Sí.	00:05 ¿Y ella...?	00:06 ¿Qué?
			
		00:07 No.	
			
00:08 Ch, ch.	00:09 No. Mi hermana es una persona	SERIA.	
			

Fig. 1

4. Conclusión

En esta breve interacción, de apenas doce segundos de duración, pudimos observar cómo se combinan los diferentes modos en la construcción del significado en la interacción y cómo, a través de la puesta en juego

de los supuestos cognitivo-sociales que manejan, los participantes interpretan tanto los mensajes transmitidos a través del uso no codificado del lenguaje como también del uso codificado del mismo. En relación con esto, demostramos que el lenguaje verbal es solo uno de los tantos componentes de la comunicación al que acuden los participantes a la hora de crear, transmitir e inferir significados. Por lo tanto, destacamos la importancia de implementar en la actividad de enseñanza de español como lengua segunda y extranjera un modelo que implemente el análisis multimodal interaccional como base para formar al hablante con todos los recursos necesarios que le permitan desempeñarse de manera satisfactoria tanto en la producción como en la interpretación de discursos en las diferentes situaciones comunicativas que se le presenten.

Referencias

- Grice, H. P. (1975) "Logic and Conversation" en P. Cole & J. Morgan (eds.) *Syntax and Semantics. Volume 3: Speech Acts*. New York: Academic Press.
- Hall, E. T. (1966) *The Hidden Dimension*, New York: Doubleday.
- Halliday, M.A.K (1978), *El lenguaje como semiótica social*; México: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- Halliday, M.A. (1991), "The Notion of *Context* in Language Education", en Jonathan Webster (ed.), *Language and Education*, London: Continuum, 269-90, 2007.
- Hodge, R. y Kress, G. (1974), "Models and processes: towards a more usable linguistics", *Journal of Literary Semantics* 1(3), 5-22.
- Jewitt, C. (2009) "An Introduction to Multimodality" en Jewitt, C. (Ed) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.
- Kress, G. (2009) "What is mode?" en Jewitt, C. (Ed) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*; London: Routledge.
- Kress, G. et al. (1997), "Semiótica discursiva", en Teun Van Dijk (ed.), *El discurso como estructura y proceso*, Barcelona: Gedisa.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001), *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*; Oxford: Arnold.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2006), *Reading Images: The grammar of visual design* (2nd edn.); London: Routledge.
- Norris, S. (2004), *Analyzing Multimodal Interaction. A Methodological Framework*; London: Routledge.
- Norris, S (2006), "Multiparty Interaction. A multimodal perspective on relevance", *Discourse Studies*, 8 (3), 401-21.
- Norris, S (2009), "Modal density and modal configuration: multimodal actions" en Jewitt, C. (Ed) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1995) *Relevance. Communication and Cognition*. Segunda edición. Oxford: Blackwell, 2004.

UNA MIRADA MULTIMODAL Y MULTIGENÉRICA A LOS LIBROS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Marisel María Bollati

Facultad de Lenguas – Universidad Nacional de Córdoba

mmbolatti@speedy.com.ar

Susana María Liruso

Facultad de Lenguas – Universidad Nacional de Córdoba

lirusosusana@hotmail.com

Resumen

En este trabajo exponemos resultados parciales de un estudio mas amplio destinado a la exploración de distintos componentes lingüísticos y gráficos de los libros de enseñanza de Inglés y Español como lengua extranjera (LE) desde una perspectiva basada en la lingüística sistémico-funcional (LSF). En este artículo presentamos algunas reflexiones en cuanto al uso de distintos géneros en los libros de LE y hacemos referencia al uso de imágenes, cuadros/tablas y recursos de enmarcación o 'framing'.

1. Introducción

Dentro de los materiales instruccionales, los libros de texto de LE siempre han sido tomados como guía para el desarrollo de cursos ya que marcan una dirección y proporcionan estructura a los contenidos. Además, los libros de LE tienen generalmente complementos muy útiles tanto para los estudiantes (CDs, DVDs, fichas didácticas) como para el profesor (guía para el docente, láminas).

Desde la adopción del paradigma comunicativo como orientación para la enseñanza de LEs se ha favorecido la idea de recrear situaciones "auténticas" de la vida real en los libros. No sólo se presentan las formas del lenguaje sino que se intenta familiarizar al alumno con el uso real de la lengua fuera del aula. Este énfasis en la autenticidad justifica la inclusión de textos e imágenes (boletos de ómnibus, avisos publicitarios, menús, entre otros) asociados con actividades sociales cotidianas.

Un factor clave que ha permitido la presencia de elementos auténticos en los libros es la gran transformación tecnológica de la imprenta que ha hecho posible el uso de recursos especiales de diseño, potenciando el uso del color, la reproducción de imágenes y diversos estilos de composición de página. Es así que el lenguaje ha perdido parte de su protagonismo como el único elemento portador de significado. La creación de significado/s es ahora claramente compartida con una multiplicidad de 'modos de significar'. Desde esta perspectiva, el libro de texto se ha transformado en un dispositivo multimodal.

En este escenario, es lógico pensar que los significados expresados en los libros de texto actuales han sufrido transformaciones importantes. Una de ellas es la incorporación de diversos géneros textuales con el propósito de reproducir situaciones sociales de la vida real. Esta incorporación exige una concienciación de los géneros del lenguaje de parte de los profesores, en tanto y en cuanto esta conciencia los puede ayudar a abordar los textos con una perspectiva de mayor relevancia social. Por otra parte, el uso de recursos gráficos y visuales se ha traducido en una explosión de significados en el libro de texto, que también impone nuevas exigencias sobre el docente.

Es evidente entonces, que para la interpretación, explotación y evaluación crítica de estos significados en los libros de textos, los profesores necesitan desarrollar una forma de alfabetización que va más allá de la competencia lingüística verbal y la pedagogía tradicional.

2. El libro de texto como género

La inclusión de muestras o 'recortes' de la vida cotidiana le ha otorgado al libro de texto un lugar especial desde el punto de vista del género. De acuerdo a la Escuela de Sydney (Martin, 1992, 1997; Christie y Martin, 1997) existen tantos géneros como actividades humanas. Cada actividad en la que nos involucramos

constituye un género. Estos investigadores definen al género como “una actividad social, orientada a metas, desarrollada en etapas” (Martin y Rose, 2008) y explican que los géneros son

...sociales, porque participamos en los géneros con otras personas; orientados a metas, porque utilizamos los géneros para lograr cosas; en etapas porque generalmente se requieren varios pasos para alcanzar las metas (Martin y Rose, 2003: 7/8 - *nuestra traducción*)

Cada género, con sus configuraciones recurrentes de variables contextuales, y sus etapas obligatorias y opcionales (Hasan, 1985) se asocia a ciertas manifestaciones lingüísticas, también recurrentes, que combinadas construyen él/los significado/s. A su vez, cada género se manifiesta asociado con diversas configuraciones multimodales que los miembros de una cultura relacionan con varias actividades sociales.

¿Cómo se relaciona este concepto de género con el libro de texto? En su afán por introducir autenticidad y variedad de situaciones de la vida real, los libros de texto reúnen géneros distintos, al tiempo que ellos mismos constituyen un propio género, tratando de representar a la “lengua en sus múltiples variedades” (Lähdesmäki, 2007)¹. Muchas veces los textos que se incorporan a un libro son reproducidos de manera que se asemejan fuertemente a “ejemplares reales de los géneros” (Lähdesmäki, 2007:376).

La introducción de múltiples géneros en un libro de texto no puede ya considerarse un rasgo opcional sino, más bien, un rasgo que lo define. Lähdesmäki, en un minucioso estudio de libros de inglés finlandeses, comenta que “el libro de texto de inglés no imita ni toma prestado géneros en forma consistente, mas bien ‘absorbe y digiere’ elementos en distintas formas y grados” (2007:378). La autora describe este fenómeno como “incrustación de género” o *genre embedding* y explica que los libros de texto contienen un número de textos aislados que no suelen estar vinculados uno con el otro, sin embargo se incorporan al libro de texto por que representan distintos géneros, procurando preservar su identidad social. De esta manera transforman al libro de texto en una unidad multigenérica, con una identidad propia “macrogenérica” y abarcadora (Martin, 1997).

A partir de estas consideraciones, surgen interrogantes que merecen reflexión: ¿Qué géneros se seleccionan para formar parte de los libros de texto? ¿Cuál es el criterio que sustenta tal selección? ¿Se contemplan consideraciones socioculturales en el proceso de selección? Con la presencia de tan variados tipos de géneros en el libro de texto, ¿qué tipo de género es el libro de texto en sí mismo?

3. El libro de texto de LEs como dispositivo multimodal

Como se ha reseñado en la sección precedente, la inclusión de exponentes lingüísticos auténticos, gracias a los avances en tecnología, ha convertido al libro de texto en un dispositivo de elevada complejidad. En las últimas décadas han surgido muchos estudios que proponen modelos teóricos para el análisis de distintos recursos semióticos. Sobresalen entre ellos los aportes realizados por Kress y van Leeuwen (Reading Images, 1996,2006), focalizados en el estudio de imágenes. Estos autores analizan las imágenes desde categorías propuestas por la LSF para el análisis lingüístico y desarrollan el concepto de una “gramática del diseño visual”. A través de este concepto intentan explicar cómo las elecciones de representaciones gráficas son portadoras de distintos tipos de significado.

Tal como ya se esbozó, la interpretación y explotación de los recursos multimodales imponen exigencias especiales a los docentes, quienes se considera que ahora deben estar “alfabetizados en multimodalidad”. La noción de “alfabetización multimodal” es tema de muchas iniciativas de investigación actuales (Unsworth, 2001; Cope & Kalantzis; 2000), ya sea sobre educación general o sobre el aprendizaje y la enseñanza de LEs. Desde nuestro punto de vista, los profesores de LE deben estar alertas a estos cambios y desarrollos para poder hacer un uso más efectivo de los recursos incluidos en los libros de texto.

Bateman, cuya línea investigativa es afín a este planteo, presenta interesantes aportes en este sentido al comparar el “grado de informatividad visual” (2008:10) de los textos modernos con el de los textos tradicionales. En su comparación, representada gráficamente en forma de un continuo, asigna a los libros de

¹ Las traducciones de referencias de Lähdesmäki son traducciones de las autoras.

texto tradicionales un nivel de informatividad visual escaso o casi nulo. Contrariamente, asigna a los libros de texto modernos, un lugar en el continuo correspondiente a un alto grado de informatividad visual.

El planteo de Bateman y su análisis contrastivo ayudan al docente a percibir la importancia de la reflexión sobre los componentes multimodales de los libros de texto y entender su evolución y transformación.

La transformación experimentada por los libros de texto no se limita a la presencia de imágenes solamente, sino que incluye reformulaciones en las siguientes categorías:

- variaciones de tipografía
- cuadros y diagramas (abiertos y cerrados)
- recursos de enmarcación (líneas punteadas, bandas cromáticas)
- fotografías, dibujos, *comics* (distintos tamaños y colores)
- efectos que destacan prominencia

Siempre guiados por la orientación sistémico-funcional de nuestro estudio, nos preguntamos sobre la funcionalidad de estos elementos. ¿Qué tipos de significado están creando? ¿Cuál es su propósito? ¿Qué interacciones se establecen entre estos elementos gráficos y profesores y alumnos? ¿Cómo se interrelacionan tales componentes gráficos entre sí y con los componentes textuales? Si bien trataremos de responder algunas de estas preguntas en futuras investigaciones, es importante mencionar aquí cómo se ha transformado la lectura de los libros de texto contemporáneos. Contrariamente a lo que sucede con textos de escasa o nula informatividad visual, la lectura de los libros de texto modernos ha dejado de ser lineal. La multimodalidad presente en los libros invita al lector a tomar distintas “rutas de lectura” en forma alternativa, transgrediendo el orden lineal y creando nuevos recorridos según los propósitos y estilos de cada lector. El concepto de “ruta de lectura” fue concebido para describir la trayectoria del ojo del lector cuando explora una imagen (Kress y van Leeuwen, 1996) y ampliado por Bateman (2008) para abarcar toda una página. Este proceso de lectura no lineal representa un desafío interesante tanto para profesores como para alumnos, ya que aparenta ser la expresión consolidada de una nueva era en el mundo de la comunicación.

4. Nuestro estudio

Sobre la base de los conceptos de Kress y van Leeuwen (1996), y de Bateman (2008) como marco referencial, y las consideraciones teóricas delineadas, nuestro estudio explora aspectos genéricos y multimodales en doce libros de texto utilizados en Argentina – seis para la enseñanza de español y seis para la enseñanza de inglés-. Los libros cubren los niveles básico, intermedio y avanzado, y sus fechas de publicación corresponden al año 2000 en adelante. El estudio es de carácter cualitativo, aunque en algunos casos los datos han sido cuantificados.

En cuanto al libro de texto como género, encontramos que todos los libros contienen los siguientes elementos como etapas o componentes obligatorios:

Tabla de contenidos

Unidades / Capítulos

Los elementos opcionales están constituidos por:

Referencias gramaticales

Listas de vocabulario/ diccionarios/glosarios internos

Actividades/ fotografías para complementar las unidades

Textos ejemplificatorios (para escritura)

Páginas blancas para notas personales

A su vez cada unidad contiene los siguientes elementos ordenados de maneras variadas:

- Textos ejemplificatorios (géneros incrustados)
- Presentación de puntos gramaticales
- Ejercitación gramaticales
- Presentación de vocabulario
- Ejercitación de vocabulario
- Actividades focalizadas en las destrezas/ habilidades lingüísticas
- Tareas
- Proyectos
- Referencias culturales

Si bien estos elementos no aparecen en un orden fijo en los libros investigados, se observa una cierta uniformidad entre las unidades de un mismo libro, que presentan secuenciación y organización similares para los distintos elementos utilizados.

5. Exploración de aspectos multimodales

Como se planteó inicialmente los componentes gráficos y visuales relevados en este estudio son las imágenes, los cuadros/tablas y los recursos de enmarcación o *framing* de los libros de texto en estudio. Una vez identificadas las categorías de información que se deseaba recoger, se diseñaron instrumentos para hacerlo que consistieron en la elaboración de distintas grillas. A modo de ejemplo, incluimos una grilla para recolectar datos sobre imágenes, con un detalle de las categorías analizadas.

Item	Tipo de Imagen			Sección con la que se relaciona					Tamaño Imagen en pág				Relación c/ aspecto Verbal		Relac. c/ otras Imag.			Color		Nº Pág	Comments		
	Nº	F	D	C	Gr.	Voc	L	S	R	W	Full	1/2	1/4	<	Dec	Fun	SI	No	Conj.			Si	No

Figura 1: Grilla de imágenes -(Código de referencias ²)

Imágenes

El relevamiento de los libros de texto de Inglés indica que el tipo de imagen más utilizada es la fotografía relativamente pequeña (menor a ¼ de página), mientras que en los libros de Español se observa una presencia más balanceada de fotos y dibujos, y de dibujos del tipo *comic* (entre ¼ de página y mas pequeños). En los libros de texto de ambos idiomas, se encuentran varias fotos en una sola página y en general son todas a color.

En cuanto a la relación de las imágenes con el aspecto verbal, el relevamiento muestra que la mayoría de las imágenes tienen conexión con la tarea solicitada en la sección en la que aparecen. La relación texto-imagen puede ser directa (se necesita la imagen para realizar la tarea) o indirecta (se usa la imagen para activar conocimientos previos). Se han encontrado varias instancias en que las imágenes solo parecen cumplir una función decorativa; no obstante, en estos casos se podría interpretar que existe una relación texto-imagen indirecta, que promueve asociaciones para interpretar significado/s.

Otra categoría estudiada en nuestro análisis fue la relación entre la imagen y la macro destreza/habilidad lingüística (escucha, habla, lectura y escritura) o sub-destrezas (gramática, vocabulario) que se pretende

² Tipo de imagen: F (Foto); D (Dibujo); C (Comic) - Sección con la que se relaciona: Gr. (la imagen se relaciona con la gramática); Voc. (se relaciona con Vocabulario); L (se relaciona con Listening / Escucha); S (se relaciona con Speaking / Habla); R (se relaciona con Reading / Lectura); W (se relaciona con Writing / Escritura); Tamaño de imagen en la página: Full (la imagen cubre la página completa), ½ (cubre media página); ¼ (cubre un cuarto de página); < (es inferior a ¼ de página); Relación con aspecto verbal: Dec. (la relación parece ser sólo decorativa); Fun (la relación parece ser que la imagen es funcional a la tarea); Relación con otras imágenes: Sí - No (hay/no hay una relación con otras imágenes); Conj. (las imágenes forman un conjunto o set que constituye una nueva unidad); Color. Sí/No (las imágenes son / no son en color); N° de página; Comments: Incluir algún comentario u observación sobre aspectos especiales o de interés no contemplados en la grilla.

desarrollar en la actividad/sección del libro. Mediante esta categoría analizamos el grado de explicitación que ofrece el texto verbal con respecto a la inclusión de la imagen. Muchas veces no se percibe de manera explícita a que destreza/sub-destreza se vincula una imagen determinada, y otras veces la misma imagen se vincula con más de una destreza/sub-destreza.

Los resultados muestran que en los libros de Inglés, el mayor número de imágenes se refieren al habla y la lectura, seguidos por la gramática y el vocabulario. En español, las imágenes están principalmente relacionadas con la gramática, seguida por la lectura, la escucha y el habla.

Cuadros / diagramas

El análisis de los cuadros /diagramas incluye información sobre el color, la forma, el encuadre, el tipo de interacción y la sección en la que aparecen los cuadros. En la mayoría de los libros, tanto de Inglés como de Español, los cuadros /diagramas se presentan en color o en una combinación de colores. En cuanto a su forma, son rectangulares y en general presentan algún tipo de encuadre que puede ser una sombra de color, líneas negras o de color cerradas que marcan un rectángulo, o líneas abiertas que sugieren la forma de un rectángulo.

En cuanto al tipo de interacción que propone el cuadro entre la información que contiene y el usuario, adoptamos las categorías de cuadro de interacción abierta y cuadro de interacción cerrada propuestas por Kress y van Leeuwen (1996). Estos autores consideran que el cuadro de interacción abierta es el que debe ser completado por el alumno y el de interacción cerrada es el que ejemplifica y/o explica algún concepto, regla o tema, proveyendo toda la información necesaria.

En ambas lenguas, los libros presentan un tipo de interacción cerrada en forma predominante. Con respecto a la sección en la que aparecen los cuadros, en los libros de Español la sección con mayor incidencia de este tipo de elemento gráfico es la sección de gramática, mientras que en Inglés no hemos podido identificar una categoría predominante.

Enmarcación o Framing

En cuanto a recursos de enmarcación o *framing*, consideramos los elementos de configuración que dan marco a las unidades en su totalidad y/o a secciones dentro de una unidad. Por enmarcación entendemos aquellos rasgos organizacionales recurrentes –verbales o gráficos- que pueden ayudar al usuario a reconocer una unidad o sección de una unidad dentro de un libro. Estos aspectos organizacionales se materializan mediante el uso de distintos recursos tales como líneas, formas, colores, texturas, efectos de fondo y de primer plano, entre otros, que conectan o separan secciones en el libro de texto.

En nuestro corpus encontramos elementos tales como líneas, flechas, márgenes especiales, números/ letras para dividir y subdividir diferentes secciones. Todos los libros relevados muestran una combinación de dos o tres de los recursos mencionados. La presencia de una expresión verbal combinada con una expresión numérica (unidad/capítulo 2) es el rasgo común a todos los libros relevados.

6. Implicancias

Uno de los principios subyacentes a este proyecto es la convicción de que la docencia en LEs es una profesión que involucra al docente en un proceso de reflexión y de confrontación continua con respecto al campo disciplinar y sus estrategias didácticas. La multiplicidad de géneros y de modos semióticos, con sus implicancias disciplinares y pedagógicas, exigen nuevas competencias tanto a los profesores como a los alumnos. ¿Están ambos actores preparados para afrontar los cambios e interpretar los nuevos significados? A nuestro criterio, profesores y alumnos necesitan comprender no sólo la fuerza que conllevan las opciones en los textos que combinan elementos verbales y gráficos, sino también los aspectos culturales y sociales relacionados con los diversos géneros de una cultura. Prior, poniendo a la par los conceptos de multimodalidad y género en el ámbito de la educación, sintetiza su reflexión diciendo que la alfabetización comprende “cadenas multimodales de géneros” (2009: 17/18). Es decir que, para estar alfabetizado, es necesario conocer distintos tipos de género con sus componentes multimodales y entender las múltiples vinculaciones y la interrelación entre distintos géneros y modos semióticos.

Creemos que es necesario pensar en una nueva pedagogía que de cuenta de todos estos cambios y procesos de transformación. A lo largo de este trabajo, hemos presentado nuestra exploración de algunos aspectos genéricos y multimodales de libros de texto y a la vez hemos planteado una serie de preguntas convencidas de que la búsqueda de respuestas redundará en una enseñanza y un aprendizaje más fructífero, más efectivo y más comprometido.

Referencias

Bateman, J. 2008. *Multimodality and Genre. A Foundation for the Systematic Analysis of Multimodal Documents*. Nueva York: Palgrave MacMillan.

Bateman, J. 2009. "Discourse across semiotic modes". In J. Renkema (ed.) *Discourse of Course*. John Benjamins Publishing. UK.

Cope, B., & Kalantzis, K. (Eds.) 2000. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Melbourne: Macmillan.

Christie, F. and Martin J. (eds) 1997. *Genre and institutions: social processes in the workplace and school*. Londres: Cassell.

- Hasan, R. 1985. "The Structure of a text". En Halliday M. y Hasan R., (Eds.). *Language, Context and Text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.

Kress, G. and van Leeuwen, T. 1996. *Reading Images - The grammar of visual design*. Gran Bretaña: Routledge.

Kress, G. 2010. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Londres; Nueva York: Routledge.

Kress, G. & van Leeuwen, T. 2006. *Reading images: The grammar of visual design*. Londres; Nueva York: Routledge.

[Lähdesmäki, S. M. 2007. "Intertextual heterogeneity of the Finnish EFL textbook: Genre embedding as recontextualisation". En Bonini, A., Figueiredo, D., & Rauen, F. J. \(Eds.\): *Proceedings from the 4th International Symposium on Genre Studies* \(pp. 300-312\).](#)

Martin, J. 1992. *English Text system and Structure*. Amsterdam: John Benjamins.

Martin, J. 1997. "Analysing Genre: Functional parameters". En Christie, F. y Martin J. (eds). *Genre and institutions: social processes in the workplace and school*. Londres: Cassell.

Martin J. & Rose D. 2003. *Working With Discourse: Meaning Beyond the Clause* Londres/ Nueva York: Continuum Press. YL. Martin . J. R & Wodak R. (eds.)

Prior, P. 2009. "From Speech Genres to Mediated Multimodal Genre Systems: Bakhtin, Voloshinov, and the Question of Writing". In Bazerman et. al. *Genre in a Changing World*. The WAC Clearinghouse, Fort Collins, Colorado.

Unsworth, L. 2001. *Teaching multiliteracies across the curriculum: Changing contexts of text and image in classroom practice*. Buckingham, UK: Open University.

Libros de texto relevados en nuestro estudio

Inglés LE

- New English File Elementary (2004). Oxenden, C., Latham-Koenig, C. & Seligson, P. Oxford University Press.
- Oxford Heroes 1 (2007). Quintana, J. & Rob Benne, R. Oxford University Press.
- Upstream Intermediate (2003). Obee, B & Evans, V. Express Publishing.

- Inside Out Intermediate (2000). Kay, S, Jones, V & Kerr, Ph. Macmillan.
- Natural English (2003). Gairns, R. & Redman, S. Oxford University Press.
- Advanced Expert CAE (2008). Bell, J. Cogger, R, Hyde, D. Longman Pearson.

Español LE

- Voces del Sur 1 (2004). Autieri, B *et al.* Ediciones Voces del Sur.
- Voces del Sur 2 (2004). Autieri, B. *et al.* Ediciones Voces del Sur.
- Aula del Sur 1 (2009). Corpas, J *et al.* Ediciones Voces del Sur.
- Macanudo (2007). Malamud, E, Bravo, M.J., Larravide, A. Libros de la Araucaria S.A. Buenos Aires.
- Gente 2 (2004). Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. Centro de Difusión y Publicaciones de Idiomas. Barcelona.
- Español Sin Fronteras 3 (2000). Sánchez Lobato J, Moreno García, C & Santos Gargallo, I. Sociedad General Española de Librería.

GÉNERO, REGISTRO Y TRANSITIVIDAD: UN ANÁLISIS SOCIO-COGNITIVO DE LA RECEPCIÓN DE LOS DISCURSOS EN FACEBOOK

Damián Alvarado

Instituto de Lingüística -Universidad de Buenos Aires

damianalvarado@filo.uba.ar

Resumen

Siguiendo la línea teórica de la Lingüística Sistémico-Funcional, el presente trabajo se propone tratar las algunas relaciones posibles entre el sistema de transitividad y la cognición, pensada esta última en términos sociales (Halliday y Matthiessen 1999).

El sistema de transitividad permite construir las visiones del mundo que un hablante/escritor posee en tanto actor social. Y este conocimiento social sobre el mundo es el que le permite a los oyentes/receptores no solo pensar la realidad sino interpretarla.

Nuestra hipótesis principal, por lo tanto, es que la selección de los procesos y roles (que provee el sistema de transitividad) orienta la visión del mundo de las personas y, a partir de esta, condiciona su interpretación textual.

El análisis de las cláusulas, desde este punto de vista, conlleva a dos objetivos fundamentales: reconstruir el sistema de ideas que un sujeto posee sobre su mundo interior y exterior y ver cómo estos significados condicionan el modo en que se interpreta un discurso. Esta selección depende de dos elementos contextuales condicionantes y restrictivos de la interpretación: el registro y el género. Y estos motivan ciertas selecciones semánticas, puesto que el uso del lenguaje es dependiente de los contextos que lo determinan: el cognitivo (transitividad), el situacional (registro) y el cultural (género). Estas relaciones entre lenguaje y contexto tienen consecuencias que pueden ser interpretadas críticamente y permiten pensar los modos en que los géneros, los registros y las cláusulas actúan como medios que favorecen la interpretación de los discursos.

Pretendemos explicar cómo la recepción textual es condicionada por los procesos involucrados en relación con los registros y géneros empleados a partir del análisis de un corpus de interacciones en el Facebook. Esto mostrará algunos modos de recepción en este nuevo y vigente dominio semiótico, social y cultural, en el que se emplean diferentes códigos y recursos multimodales.

1. Metodología y corpus

El presente trabajo se propone estudiar una serie de intercambios producidos en la red social Facebook para abordar el problema de la transitividad (Halliday y Matthiessen 2004). Nuestro objetivo fundamental, a partir del estudio de estos datos, será trazar algunos modos de construcción de la experiencia que se configuran en este dominio semiótico, multimodal y a la vez socio-cultural. Esto se logrará a partir de interacciones que produjeron sujetos argentinos de aproximadamente veintiún años en Facebook, en las cuales se construyen determinadas experiencias que se relacionan con el conjunto de visiones, de creencias, de sentimientos, de recuerdos y de ideas que tienen estas personas y que se relacionan íntimamente con la identidad compartida y con la pertenencia a un grupo social (Martin y Bednarek 2010).

Los procesos cognitivos a partir de los cuales los sujetos de nuestro corpus construyen su experiencia son entendidos aquí como procesos semánticos de naturaleza social que se configuran en las cláusulas por medio del sistema de transitividad que provee el lenguaje (Halliday y Matthiessen 1999). Básicamente, en la cláusula se proyecta la función ideacional del lenguaje que es la encargada de configurar la construcción de nuestra visión del mundo, tanto el exterior como el interior –incluido el mundo de la consciencia (Halliday 1970). Esta proyección se lleva a cabo en términos de realización: la función ideacional se realiza en la cláusula a partir del sistema de transitividad, que la codifica en forma de procesos, participantes y circunstancias discursivas.

Nuestra hipótesis es que los sujetos, a la hora de interpretar los textos, llevan a cabo procesos cognitivos en los cuales están involucrados los significados ideacionales, ya que entendemos que los procesos y roles configurados en las cláusulas son selecciones para construir la experiencia (Halliday y Matthiessen 2004) y que esta experiencia construida influye en la recepción de los textos. En este sentido, si el receptor posee una visión del mundo diferente a la construida en los textos, probablemente no acepte los significados ideacionales que los mismos despliegan: la selección de procesos, de este modo –sostenemos–, resulta clave para el analista como recursos que le permiten relevar las maneras de interpretar los textos en relación con los paradigmas cognitivos que actualiza(n) el/los productor(es) y quien(es) lo interpreta(n).

Por eso, la recepción no es de ningún modo un proceso pasivo que lleva a cabo el lector oyente, sino que es, por el contrario, poderosamente activo, muchas veces conflictivo y siempre dinámico. Es necesario, en consecuencia, para el desarrollo y el estudio de la recepción llevar a cabo un análisis de los modos de construir la experiencia en los textos, en tanto que interpretar involucra –entre otros factores– la cognición. Y en este trabajo, se verán ciertas maneras en que los sujetos interpretan los textos de otros con los que comparten una identidad y una pertenencia por cuestiones sociales, tales como la edad, la clase social, la amistad y una similar visión del mundo.

Por otra parte, veremos de qué modo esta recepción es condicionada no solo por el contexto socio-cognitivo, sino también por otros dos contextos implicados, también de naturaleza social: el contexto situacional, configurador del registro (Halliday y Hasan 1978), y el contexto cultural, codificado a partir del género (Halliday y Martin 2003). Relevaremos de nuestro corpus una serie de interpretaciones en las que van a estar implicados los registros –las variables sociolingüísticas empleadas por los sujetos– y el género discursivo utilizado en *Facebook* –fenómeno cultural que actúa como marco global de interpretación en tanto que actualiza una serie de opciones semióticas para la producción y recepción de los textos.

Como este corpus proviene de una red social configurada a partir del lenguaje verbal, pero también –entre otros– de imágenes y de sonidos, vamos a entender por “texto” la realización semántica de distintos sistemas semióticos, incluido el lenguaje verbal pero no solamente. Ya que se trata de distintos sistemas de modos que permiten construir la experiencia, en un determinado registro y en un género específico; esos modos son también videos, música, fotos, que –entre otros recursos modales– permiten realizar interpretaciones de los textos y no son “meros paratextos” de los textos verbales, sino que son elementos constructores del texto como un todo verbal y no verbal, por su naturaleza discursiva, semántica y multimodal. En el caso del presente trabajo, además de estudiar el lenguaje verbal, a partir del sistema transitividad, estudiaremos, las fotos entendidas como recursos de imágenes, donde también se realiza la función ideacional (Kress y van Leeuwen 1996), y que, por esto, también permiten construir la experiencia: la visión del mundo de los participantes involucrados en la situación comunicativa.

Resumiendo, entonces, nuestro método es el siguiente (fig. 1):

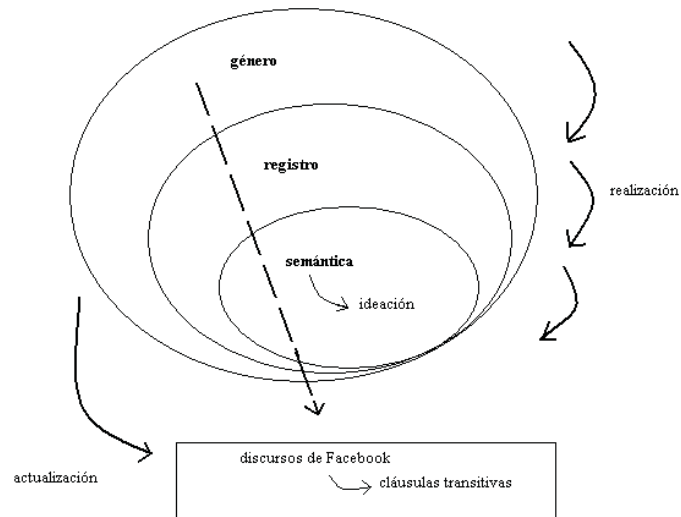


Fig. 1: Metodología

2. Análisis del corpus

En el corpus recolectado se nota una serie de interpretaciones por parte de los participantes que conforman aceptaciones de fotos y comentarios que ellos aportan, en los cuales ideacionalmente se construyen vivencias pasadas en su etapa de estudios secundarios. Los recuerdos de esos momentos, cuando los sujetos cumplían el papel social de alumnos, se despliegan a partir de una serie de sentimientos que aparecen por medio de procesos y roles que emplean para la construcción de esa experiencia pasada. Estos recursos revelan cómo esa función de ser alumno, para ellos, está ligada fundamentalmente al plano de la amistad forjada en la escuela, que posibilita la construcción –al mismo tiempo– de una parte crucial de su identidad como adolescentes.

Veamos un ejemplo para ilustrar el análisis que realizamos de nuestro corpus (fig. 2):



Fig. 2

Una de las características de las imágenes fotográficas es la simultaneidad, en el sentido de que los significados no se realizan sintagmáticamente, sino que su realización es paradigmática. Por eso, en esta foto se destacan dos significados ideacionales que pueden ser analizados, en los que los procesos involucrados son el relacional y el de conducta. Por un lado, aparece un proceso relacional locativo que representa el lugar en el que están los participantes, en un pasillo del colegio, y el rol que ellos cumplen: alumnos. Por

otro, un proceso de conducta que representa a estos sujetos sonriendo. De este modo, en la foto se entrelazan los papeles sociales de los participantes: como alumnos que se encuentran en el colegio, vestidos con el uniforme escolar, y como amigos cuya sonrisa expresa una conducta social propia del plano de la afinidad personal entre estos participantes.

Algunos de los comentarios que estos sujetos escribieron manifiestan la interpretación que hicieron de la foto y con qué plano de la experiencia actual la relacionaron (fig. 3):



Fig. 3

Como vemos, aparecen una serie de cláusulas que se relacionan con la construcción de una experiencia caracterizada por el humor, la diversión y el placer, ligados al recuerdo. Por ejemplo, uno de los participantes de la foto que realiza el proceso material de abrazar es caracterizado en tanto actor como “ese gato”; otro participante también caracteriza al mismo sujeto, a través de procesos relacionales, como parecido a “Bob Patiño” y con el “culo grande”. Esta construcción de una experiencia divertida se relaciona no tanto con el presente (en tanto que muchos de los participantes hace tiempo que no se ven) sino sobre todo con la foto pasada, en la que todos estaban en el colegio divirtiéndose. Es decir que usan recursos en los que se remontan a un pasado alegre, en su etapa como alumnos y se la trae al presente a partir del reencuentro, por lo menos virtual que permite *Facebook*.

Otro tópico que aparece –precisamente por esto último– es la posibilidad de un reencuentro personal, en tanto que inmediatamente se producen comentarios en los que se pregunta por la organización de una salida para volverse a ver. Por este motivo, aparecen los procesos mentales “organizar (algo)” y “ver(nos)” e, incluso, procesos relacionales sobre el acto futuro de reencontrarse en un modo imperativo (suavizado por el contexto humorístico, pero remarcado por el uso de las mayúsculas): “TIENEN QUE ESTAR TODOS LOS DE ESA FOTO”.

El recuerdo, de este modo, de esa experiencia que reconstruye la foto es interpretado con humor y con el deseo de volver a experimentar ese pasado en un reencuentro. Porque ese recuerdo se vivencia como momentos alegres –tales como el expresado con el proceso de conducta “divertir[se] como hicimos en el viaje [de] egresado”. Y, por eso mismo, el proceso mental de recordar –que, en este caso, trata de la memoria de una época central para la construcción de la identidad de estos sujetos como adolescentes, como alumnos y como amigos– se repite con frecuencia en cláusulas cuyos fenómenos a recordar son ellos mismos: “ALGUIEN SE ACUERDA DE MÍ???” , “NO RECORDABA SU EXISTENCIA”.

Por todo esto, el registro es un lenguaje que se relaciona con la experiencia de la amistad. A pesar de que hace tiempo que algunos de ellos no se ven, los sujetos se siguen comunicando desde un lenguaje informal, propio de los amigos en un espacio privado, íntimo y divertido: “ese gato”, “da paja”, “zapatote”, “culo grande”, “alcoholooooooooo y fiesta”, “lo cago a tiro”, “nachito flakito”, “hermaniii”. Y la red social actúa como género discursivo que habilita la posibilidad de un intercambio virtual como si estuvieran todos juntos en un espacio alejado de los demás en el que se pueden hacer bromas –como si estuvieran en un aula solos a escondidas o en el patio en el recreo– y ellos explotan esta posibilidad utilizando un registro cuyo intercambio los identifica y los une desde (y a pesar de) la ausencia física.

3. Conclusiones

El ejemplo analizado ha tenido la función de mostrar algunos modos de entrever las relaciones entre transitividad, registro y género. Sin embargo, es preciso reiterar que nuestro corpus es mayor aunque –por cuestiones de tiempo– solo hayamos analizado un caso. Efectivamente, lo que vimos en el caso anterior son recursos recurrentes en nuestro corpus y que permiten, en consecuencia, generalizar las conclusiones de este análisis como características de algunos de los usos principales de los sistemas semióticos –lenguaje verbal e imágenes– en la red social *Facebook* para la construcción de la experiencia y su interpretación.

El objetivo de este trabajo ha sido establecer algunos de las relaciones entre la transitividad, el registro y el género como marcos interpretativos de los sujetos en los textos, entendido en un sentido amplio como actualización de múltiples modos semióticos. Esta ha sido solamente una muestra que permite empezar a reflexionar sobre dichas relaciones pero de ningún modo clausurar todas sus posibilidades.

Queda por ver, por ejemplo, cómo operan otros modos (tales como los videos o la música) y qué/cómo otras experiencias pueden construirse no sólo en un espacio privado (como el de los ejemplos tratados) sino en espacios públicos (como en los perfiles de los políticos y de los artistas). Sin embargo, –sostenemos– se ha podido ver algunos recursos con los que la experiencia y la recepción de los discursos son posibles como herramientas para las relaciones sociales que tiene como corolario la construcción de la identidad de los sujetos.

Hemos visto que la recepción de los discursos está condicionada por tres factores del contexto social: la ideación (contexto cognitivo-experiencial), el registro (contexto situacional-interaccional) y el género (contexto cultural-convencional). Por esto, uno de los objetivos principales de este trabajo ha sido tratar de ver cómo la construcción de la identidad se relaciona con estas variables contextuales y cómo esta relación orienta ciertas interpretaciones discursivas que no son sino determinadas formas de negociación entre los sujetos a partir de identidades de valores socioculturales compartidos, motivadas por similares construcciones semióticas de la experiencia que tienen que ver con su etapa de alumnos, cuyas vivencias ellos (re)construyen en el dominio semiótico de *Facebook*.

Referencias

- Bednarek, M. y Martin, J. R. (eds.) 2010. *New Discourse on Language. Functional Perspectives on Multimodality, Identity, and Affiliation*. London: Continuum.
- Halliday, M. A. K. 1970. Estructura y función del lenguaje. En Lyons, J. (ed.) *Nuevos horizontes de la lingüística*. Madrid: Alianza, 1975: 145-174.
- Halliday, M. A. K. y Hasan, R. 1978. *Cohesion in English*. London: Longman.

Halliday, M. A. K. y Martin, J. 1993. *Writing Science. Literacy and Discursive Power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Halliday, M. A. K. y Matthiessen, C. M. I. M. 1999. *Construing Experience through Meaning. A Language-based Approach to Cognition*. London: Cassell.

Halliday, M. y Matthiessen, C. M. I. M. 2004. *An Introduction to the Functional Grammar*. London: Edward Arnold.

INDICE LSFY SU RELACIÓN CON OTRAS TEORÍAS

1. O CONCEITO DE IDEOLOGIA E SEU POTENCIAL COMO UM PONTO DE INTERSECÇÃO ENTRE A GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL (GSF) E A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO (ACD)

Vilmar Ferreira de Souza

2. LA DISTINCIÓN ENTRE LENGUAJE Y GRAMÁTICA EN LAS PROPUESTAS DE MONTOLÍU Y HALLIDAY. ALGUNOS PUNTOS DE CONTACTO ENTRE EL IDEALISMO LINGÜÍSTICO Y LA TEORÍA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Emiliano Battista

3. GOBIERNO Y MILITANCIA: LOS VÍNCULOS ESTABLECIDOS POR LA PRENSA GRÁFICA

Rocío Flax

4. LA CANCIÓN COMO REPRESENTACIÓN SOCIAL: ANÁLISIS DE UN EJEMPLO DEL ROCK NACIONAL ARGENTINO

Anahí Cuestas -Amanda Zamuner

5. PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA ESCENA DISCURSIVA EN EL DEBATE PARLAMENTARIO SOBRE LA LEY DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Dvoskin, Gabriel

6. TIEMPO DE DESCUENTO: APROXIMACIONES AL LUGAR DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DEL COMAHUE EN LA CRISIS DEL 2001

Emilse Kejner

7. THE MARKETIZATION OF UNIVERSITIES: BRIEF ANALYSIS OF INTERPERSONAL AND EXPERIENTIAL ELEMENTS IN THE INTRODUCTION TO THE UNIVERSITY OF DURHAM BROCHURE

María Lelia Pico

8. DIFERENCIAS DE CRUCE LINGÜÍSTICO EN LA MANERA DE EXPRESAR MOVIMIENTO EN INGLÉS Y ESPAÑOL: ¿ES POSIBLE CONCILIAR LA LSF Y LA PERSPECTIVA COGNITIVA?

Patricia Verónica Meehan

O CONCEITO DE IDEOLOGIA E SEU POTENCIAL COMO UM PONTO DE INTERSECÇÃO ENTRE A GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL (GSF) E A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO (ACD)

Vilmar Ferreira de Souza

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Neste trabalho, defendo que o conceito de ideologia seja tratado como uma ferramenta de análise discursiva das mais férteis, e que ele constitua um ponto de intersecção entre a Gramática Sistemico-Funcional (GSF) e a Análise Crítica do Discurso (ACD). Para isso, discuto, em primeiro lugar, a gênese do conceito e sua evolução no tempo e no espaço e, ao fazer isso, procuro despi-lo da conotação negativa que o tem caracterizado desde longa data. Em seguida, identifico os traços comuns que permeiam suas várias definições e seleciono Fairclough (1989) e Gramsci (1971) como parâmetros para a discussão do conceito. Depois, proponho uma representação gráfica do mesmo seguindo DeSouza (2011), na qual ele aparece como um conceito multi-estratal e refinado o suficiente para funcionar como uma ferramenta analítico-discursiva, na intersecção entre a GSF e a ACD. Feito isso, ilustro o potencial de análise do conceito através de exemplos retirados do estudo das relações de poder no discurso político do Padre Cícero (DeSouza, 2011).

A complexidade em definir e operacionalizar o conceito de ideologia nos estudos de linguagem constitui uma unanimidade dentro da academia (e.g., Koerner, 2001; DeSouza, 2011), o que talvez justifique o fato de ele ter sido, e continuar sendo, um dos temas mais pesquisados e intrigantes nos círculos acadêmicos, tendo entretido estudiosos de diversas ciências e disciplinas por mais de um século (e.g. Zizek, 2009; Eagleton, 2007; Freedon, 2003; Hawkes, 2003; van Dijk 1998; Thompson, 1990; Dirven, Hawkins e Sandikcioglu, 2001, e Kress e Hodger, 1979).

Some-se a isso o fato de Koerner (2001) reconhecer que

Se alguém como o sociólogo e filósofo francês não marxista Raymond Boudon, em uma monografia de 330 páginas, dedicadas à origem e usos divergentes de "Idéologie" (Boudon, 1986), não conseguiu chegar a uma definição universalmente aceita do conceito, nem conseguiu resgatá-lo de suas conotações negativas, não vou entender meus leitores com a minha própria tentativa (p. 253),

o quadro que emerge é totalmente desanimador, derivando daí, provavelmente, duas atitudes correntes em relação ao conceito de ideologia: a primeira é ignorá-lo totalmente, e a segunda é reconhecer sua importância, mas não ir além desse mero reconhecimento. No entanto, se o conceito de ideologia se prestar a ser usado como uma ferramenta analítica, o desafio de transformá-lo em um construto operacionalizável é inevitável. Por isso, optei por seguir os passos seguintes: em primeiro lugar, vou destacar os momentos-chave no tempo e no espaço, cujas definições de ideologia podem ser esclarecedoras; a partir dessas definições, tentarei elaborar uma definição ad hoc que sirva de ponte entre as duas áreas de pesquisa mencionadas acima, a saber, a ACD e a GSF.

Se há tanta controvérsia em torno da definição de ideologia, dando origem à proliferação de trabalhos como exemplificada acima, há um consenso, pelo menos, acerca da origem do termo como sendo atribuída ao filósofo francês Desttut de Tracey, em 1888, para quem 'idéologies' significavam simplesmente "um conjunto de ideias". Koerner (2001) informa que o termo surgiu em um contexto de educação, com conotações positivas e benéficas. Entretanto, com as ideias políticas do filósofo francês contrastando com as de Napoleão Bonaparte de seu tempo, não demorou muito para o estabelecimento político francês arrastar o conceito para a arena política e vesti-lo com conotações negativas. Na perspectiva de Napoleão, e seguindo o mesmo autor, a ideologia se referia ao mundo das ideias abstratas (ou ideológicas) em contraste com o mundo de questões práticas (a política) e, por isso, ela fazia um desserviço à resolução de problemas práticos de natureza política em uma sociedade moderna.

Essa conotação negativa e enganosa do conceito de ideologia ecoou quase inalterado algumas décadas no tempo, nos escritos sociológico-filosóficos de Karl Marx e Frederic Engels, cujo trabalho é normalmente considerado como embrionário do movimento político denominado socialismo, cujo ápice aconteceu com a revolução socialista na ex-União Soviética, em 1917. Para aqueles autores, a economia é a força-motriz que determina a organização social humana e as condições concretas de produção dentro do chamado modelo capitalista. Não é uma surpresa saber que, para a visão de mundo materialista desses autores, esse "conjunto de ideias" não passava de uma "falsa consciência", uma interpretação errônea que mascara a análise científica das condições materiais de produção da sociedade capitalista, e, por isso, seria contraproducente para a mudança social e, por consequência, as ideologias eram vistas como prejudiciais ao sistema socialista.

Na verdade, ao examinar a formulação da teoria social de Marx e Engels e, em particular, de como esses autores abordavam o conceito de ideologia, Thompson (1990) observa que o referido conceito preservava o mesmo sentido negativo que adquiriu nas mãos de Napoleão. Marx elaborou, de diferentes maneiras e de modo às vezes implícito, várias concepções de ideologia, embora o sentido de negatividade tenha sido comum a todas. O mesmo autor conclui que, para Marx, a ideologia "é o sintoma de uma doença, não a característica normal de uma sociedade saudável e menos ainda o medicamento de uma cura social" (p. 45).

Esse tom negativo do conceito de ideologia foi apropriado pelo pensamento político ocidental da seguinte forma: para os políticos ocidentais, liderados pelos Estados Unidos, que classificou suas relações tensas com o regime socialista da antiga União Soviética como "guerra fria", após a revolução de 1917, o regime socialista soviético representava a ditadura política, a estagnação econômica e a irracionalidade social. Ao contrário, o regime capitalista ocidental representava uma democracia política com expansão econômica e liberalismo social. Desse modo, ao se referir à sociedade capitalista, os termos desenvolvimento, democracia e liberalismo eram os escolhidos para caracterizar o sistema capitalista, ao passo que ao se referir ao regime socialista, o rótulo ideológico seria suficiente para abranger todos os seus correspondentes negativos.

Mais recentemente, graças a um grupo de estudiosos intimamente associados ao marxismo, mas distanciando-se dele em uma série de pontos, o conceito de ideologia tem recuperado seu status positivo. O trabalho deste grupo revisionista tem sido conhecido coletivamente como "Neomarxismo" ou "marxismo ocidental" e sua diferença mais relevante do antigo marxismo reside na visão de que outras formas de organização social, e não apenas a dimensão econômica como Marx e Engels professavam, seriam igualmente importantes para se entender e explicar os fenômenos sociais, e, portanto, deveriam ser incorporadas à qualquer análise científica da sociedade.

Para esse novo grupo de estudiosos, do qual o filósofo francês Louis Althusser e o sociólogo italiano Antonio Gramsci são dois representantes, a ideologia não é mais um "conjunto de ideias" nebuloso, totalmente dissociado da realidade material. Ao contrário, o conteúdo ideológico se manifesta no próprio mundo material no qual essas "ideias" são criadas e reproduzidas por atores sociais. Em consequência disso, ao invés de adotar o determinismo econômico como o único paradigma para interpretar e explicar a totalidade dos fenômenos sociais, esta visão neomarxista inclui, como parte intrínseca de suas análises, a dimensão discursiva como constitutiva de qualquer análise dos problemas sociais, incluindo-se aí, os próprios problemas econômicos.

É esta visão abrangente de ideologia que é defendida pela maioria dos proponentes da ACD. Fairclough (1989), por exemplo, valendo-se do pensamento de Gramsci (1971), define ideologia como "uma concepção do mundo que é implicitamente manifesta na arte, na lei, da atividade econômica e em todas as manifestações da vida individual e coletiva" (p. 84).

Mais tarde, ao comparar duas tradições de estudos sobre ideologia, ou seja, a "descritiva" e a "crítica", ele argumenta que ideologias são representações de aspectos do mundo que podem contribuir para o estabelecimento, manutenção e mudança das relações sociais de poder, dominação e exploração. Essa abordagem "crítica" de ideologia como uma modalidade de poder contrasta com as várias visões

meramente 'descritivas', que consideram a ideologia simplesmente como posições, atitudes, crenças etc. de determinados grupos sociais, sem referência a relações de poder e dominação entre tais grupos.

Esse escopo abrangente da ideologia, conforme mostrado acima, é também compartilhado por algumas abordagens cognitivistas que veem na relação entre linguagem e ideologia um espaço poderoso de análise, e, como tal, abrange várias dimensões da atividade humana. Após tentar definir o conceito, van Dijk (1993) oferece uma definição bem particular, ao dissipar as implicações sociológicas e filosóficas ligadas a ele e ao eleger a dimensão cognitivista como central. Em suas próprias palavras,

... esta abordagem [a ideologia] não deriva sua principal inspiração da sociologia ou filosofia, mas do novo domínio do estudo da cognição social. Nessa perspectiva, as ideologias são definidas como as estruturas básicas que organizam as representações sociais nas mentes dos membros do grupo social, ou seja, em função dos objetivos sociais e políticos e interesses de grupos ou instituições (p.1).

Em um volume totalmente dedicado ao conceito de ideologia e intitulado *Linguagem e Ideologia*, Dirven, Hawkins, e Sandikcioglu (2001) reconhecem o seu status central e convidam todos os participantes do volume a incorporarem o aspecto de tensão inerente ao conceito, fazendo conexões entre a ideologia e a linguagem e situando essas conexões no centro da agenda da linguística cognitiva. Naquele livro, a concepção de ideologia se assemelha, em grande medida, à definição dada por van Dijk (1993), fato que pode ser observado, a título de ilustração, na entrevista de Pires de Oliveira com George Lakoff. Para este linguista cognitivista, qualquer ideologia é um sistema conceitual de um tipo particular, incluindo aí um sistema moral. No entanto, as ideologias têm aspectos conscientes e inconscientes. "... Para mim, essa é a parte interessante das ideologias - a parte escondida, inconsciente. É aí que os linguistas cognitivistas têm uma contribuição a dar (Pires de Oliveira, p. 37).

Tendo chegado a este ponto, e com base nas definições de ideologia discutidas até aqui, passo agora a caracterização da mesma de modo que ela possa ser tomada como uma ferramenta analítico-discursiva. Desse modo, as características tidas como válidas e constitutivas das ideologias no presente trabalho são as seguintes: (a) a ideologia, independente de como seja definida, abrange simultaneamente as dimensões cognitiva e social, pois qualquer "conjunto de ideias" é, antes de mais nada, desenvolvido, armazenado, e colocado em uso a partir da mente humana, e, esta mesma mente pertence aos atores sociais que interagem com os seus semelhantes, bem como com os contextos físico e social; (b) por causa dessas dimensões social e cognitiva, a ideologia é desenvolvida e reproduzida pelos atores sociais e, por isso mesmo, ela inevitavelmente reproduz as crenças e valores de um determinado grupo social; (c) a ideologia pode ser negativa e/ou positiva, na medida em que para os mesmos aspectos negativos de dominação e discriminação, por exemplo, corresponde uma dimensão contradiscursiva que pretende desafiar esses efeitos negativos e, portanto, é positiva, (d) o conteúdo ideológico, apesar de ser armazenado na mente, é, contudo, acessível à percepção humana por meio de comportamentos socialmente materializados em forma de práticas sociais, e (e) a ideologia é, por natureza, um conceito multiestratal e, como tal, não pode ser abordado a partir de nenhuma perspectiva particular, o que significa que qualquer estudo da ideologia deva incorporar, pelo menos, duas dimensões, se se deseja utilizar o conceito como uma ferramenta analiticamente produtiva.

Assim caracterizada, e desconsiderando seu aspecto cognitivo, dada a orientação social do presente trabalho, as dimensões da ideologia que serão abordadas aqui são as seguintes: (1) a antropológica; (2) a política; (3) a social; (4) a religiosa, (5) a histórica, e (6) a semiótico-discursiva. A dimensão antropológica se refere à forma como o estudo do processo de luta de Juazeiro pela independência política é abordado, ou seja, como um movimento genuinamente legítimo em si mesmo, e de acordo com os princípios básicos da antropologia, igualmente relevante para a compreensão da história do movimento político daquela região particular independentemente do ponto de vista oficial negativo que a via como fanatismo; a dimensão política refere-se à definição mais estreita de política elaborada por Chilton (2004), na qual alguns indivíduos que têm poder lutam para a manutenção do mesmo, enquanto outros indivíduos com menos poder lutam para desafiá-lo; em relação ao nível sociológico, a análise recai sobre as maneiras pelas quais os membros da

então sociedade de Juazeiro do Norte eram hierarquicamente organizados em classes sociais; a dimensão religiosa se refere à maneira como a hierarquia da Igreja era organizada a nível local (no caso do conflito religioso entre Juazeiro do Norte e Crato), nacional (em termos de como a Igreja brasileira se relacionava com Roma, por exemplo) e internacional (em termos de como Roma enxergava a organização eclesiástica tanto em nível local como nacional) bem como a forma que esses níveis interagiam na tomada de decisões e manutenção da ideologia religiosa; o nível histórico se refere à forma como os acontecimentos se desdobraram em um determinado tempo e espaço (no presente caso, a vila de Juazeiro em 1910) e como eles culminaram com a independência política de Juazeiro do Norte do município do Crato, e, finalmente, o nível semiótico-discursivo da ideologia investiga como os textos instanciam conteúdo ideológico dos cinco níveis anteriores e, por causa disso, presume-se ser esse o mais abrangente de todos os níveis. A Figura 1.1 resume a discussão acima.

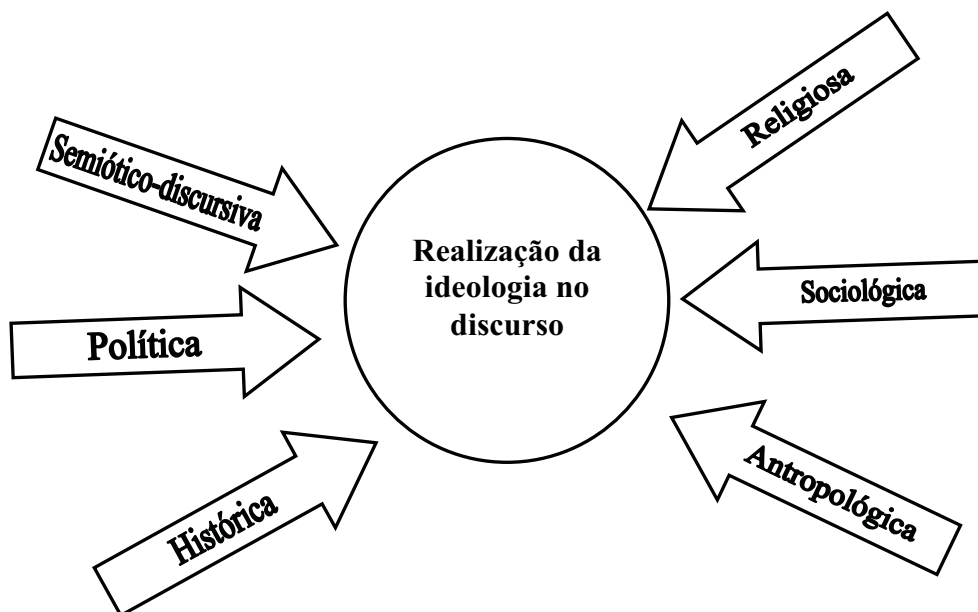


Figura 1.1.: O conceito de ideologia e sua representação multidimensional.

A Figura 1.1 deve ser lida da seguinte forma: a primeira perspectiva de análise, quer dizer, a manifestação da ideologia na vida material e social, pode ser observável através de qualquer prática social, seja ela um encontro mediado pelo discurso, modos de vestir, e assim por diante. Esta primeira dimensão do conceito se comunica com as outras de forma simultânea, isto é, a maneira que alguém se veste, por exemplo, pode realizar conteúdo ideológico localizado em qualquer outra dimensão, noutras palavras, a maneira que alguém se veste pode ser uma exigência de seu grupo religioso, social etc.

Com base no exposto acima, alguns pontos precisam ser clarificados. Em primeiro lugar, a representação gráfica da ideologia aqui proposta não significa, de modo algum, que ela seja abrangente o suficiente para ser usada por outros pesquisadores desenvolvendo outros tipos de pesquisa, uma vez que a mesma foi um construto desenvolvido *ad hoc* para investigar as relações de poder no discurso político do Padre Cícero. Nesse sentido, pensar o conceito de ideologia como construído aqui ajudou primeiro a identificar os níveis de ideologia que estavam atuando em seu discurso e, a partir daí, propor uma investigação mais pormenorizada do referido nível.

Um dos exemplos para o qual a formulação do conceito de ideologia aqui proposto se mostrou analiticamente produtivo foi na análise do processo verbal *pedir* no discurso do Padre Cícero, o qual só foi possível de ser abordado e analisado a contento a partir de uma extensa pesquisa histórica na qual foi identificado que o referido uso nada mais era do que a realização linguística da afiliação do Padre Cícero à então República do "café com leite", sistema político que dominou os primeiros anos da República brasileira e que se baseava na troca de favores.

O exemplo acima e vários outros discutidos em DeSouza (2011) mostram que o construto de ideologia funcionou como uma ponte entre a dimensão explicativa da Análise Crítica do Discurso (ACD) -- na medida em que serviu pra explicar que aspectos sociais e políticos estavam em jogo no discurso do Padre Cícero, e entre a dimensão do contexto de cultura da Gramática Sistemico-Funcional (GSF), à medida em que ajudou a identificar que dimensões do contexto seriam relevantes para a explicação dos achados da fase de descrição linguística. Noutras palavras, e concordando com Meurer (2004) que a GSF necessita de uma base sociológica, sugiro que o conceito de ideologia elaborado nestas linhas, seja um ponto de partida em direção à construção dessa base.

Referências

- Chilton, P. (2004). *Analysing Political Discourse: Theory and Practice*. London and New York: Routledge.
- DeSouza, V. F. (2011). *Power Relations In Padre Cícero's Epistolary Political Discourse: An Investigation in the Light of Systemic-Functional Grammar and Critical Discourse Analysis*. Tese de doutorado. Florianópolis: UFSC.
- Dirven, R., Hawkins, B. and Sandikcioglu, E. (Eds.), (2001). *Language and Ideology*. Filadelfia and Amsterdam: John Benjamins.
- Eagleton, T. (2007). *Ideology: An Introduction*. London: Verso.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- Freeden, M. (2003). *Ideology: A Very Short Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Fowler, R., Hodge, B., Kress, G., & Trew, T (1979). *Language and Control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Fowler, R. (1985). Power. In: van Dijk, T. A. (Ed. Chapter 5). *Handbook of Discourse Analysis*. Vol. 4, London: SAGE Publications.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. New York: International Publishers Co.
- Halliday, M. K. A. and Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3rd Ed.). London: Arnold.
- Hawkes, D. (2003) (2nd ed.). *Ideology*. London and New York: Routledge.
- Koerner, E.F.K. (2001). Linguistics and *Ideology* in 19th and 20th Century Studies of Language. In Dirven, R., Hawkins, B. and Sandikcioglu, E. (Eds.). *Language and Ideology*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Kress, G. and Hodge, R. (1979). *Language as Ideology*. London, Boston and Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Meurer, J. L. (2004). Role prescriptions, social practices and social structures: A sociological basis for the contextualization of analyses in SFG and CDA. In E. Young. & C. Harrison (Ed.). *Systemic functional linguistics and critical discourse analysis: Studies in social change*. London: Continuum.
- Oliveira, R. P. de. (2001). An interview with George Lakoff. In R. Dirven, B. Hawkins and E. Sandikcioglu (Eds.), *Language and ideology*. Amsterdam and Filadelfia: John Benjamins.
- Thompson, J. B. (1990). *Ideology and modern culture*. Standford, California: Standford University Press.
- Van Dijk, T. A. (1998/2000). *Ideology – A Multidisciplinary Approach*. London: Sage Publications.

Zizek, S. (2009) (2nd Ed.). *The Sublime Object of Ideology*. London: Verso.

LA DISTINCIÓN ENTRE LENGUAJE Y GRAMÁTICA EN LAS PROPUESTAS DE MONTOLÍU Y HALLIDAY. ALGUNOS PUNTOS DE CONTACTO ENTRE EL IDEALISMO LINGÜÍSTICO Y LA TEORÍA SISTÉMICO-FUNCIONAL

Emiliano Battista

Universidad de Buenos Aires - Conicet
ironlingua@hotmail.com

Resumen

Este trabajo examina los puntos de contacto que pueden rastrearse entre la posición establecida por Manuel de Montolíu en una conferencia pronunciada en 1925 y la propuesta por Michael Halliday en un artículo publicado en 1977. Para ello, desde un enfoque historiográfico-discursivo (Menéndez 2009), revisamos el discurso con el que Montolíu asume la dirección del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires; en él, el autor traza una distinción entre gramática y lenguaje que le permite postular una definición netamente idealista de este último.

Con este análisis, buscamos demostrar que la perspectiva que ofrece Montolíu –en el marco de su tentativa de incorporación del paradigma idealista en el Instituto de Filología (Toscano y García 2009, 2010)– puede ser interpretada como un antecedente fundamental de la propuesta inicial de Halliday, pues ya en el primer cuarto del siglo XX procura presentar la visión del lenguaje como recurso –medios para lograr determinados fines– frente a la visión del lenguaje como regla –de tendencia normativa y prescriptiva.

1. Introducción

Nuestro objetivo en el presente trabajo será analizar los puntos de contactos que pueden rastrearse entre la posición asumida por Manuel de Montolíu –el tercer director del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires (1925)– y la propuesta de Michael Halliday (1977) –uno de los representantes más sobresalientes de la perspectiva sistémico-funcional.

Desde un enfoque historiográfico-discursivo (Menéndez 2009), tomaremos como punto de partida la conferencia que Montolíu pronuncia en 1925 al asumir su cargo como Director. En ella, analizaremos la distinción que el conferenciante realiza entre dos objetos bien diferenciados: el lenguaje como arte intuitivo y la gramática como disciplina científica. Luego, relevaremos sus notables coincidencias con la dicotomía entre lenguaje como recurso y lenguaje como regla que Halliday plantea en “Ideas sobre el lenguaje” (1977).

Advertimos que la concepción del lenguaje que ofrece Montolíu –en el marco de su tentativa de incorporación del paradigma idealista en el Instituto de Filología (Toscano y García 2009, 2010)– puede ser interpretada como un antecedente fundamental de la propuesta inicial de Halliday, pues ya en el primer cuarto del siglo XX procura presentar la visión del lenguaje como recurso –medios para lograr determinados fines– frente a la visión del lenguaje como regla –de tendencia normativa y prescriptiva.

2. Marco teórico y metodología

El trabajo se inscribe en el cruce entre dos disciplinas: la historiografía lingüística, y el análisis del discurso. La propuesta de articulación planteada por Menéndez (2009) considera que si la historiografía lingüística (Koerner 2007, Swiggers 2009) toma como objeto la historia de las ideas sobre el lenguaje, su objeto se construye sobre evidencia discursiva. Por lo tanto, en tanto el historiador y el analista del discurso trabajan con un objeto de naturaleza discursiva, el análisis del discurso puede ser adoptado por la historiografía lingüística como un complemento que provee los instrumentos básicos para fundamentar las interpretaciones discursivas con las que el historiador trabaja (Menéndez 2009: 51).

Su propuesta se inscribe en el Análisis Estratégico del Discurso (Menéndez 2005), un enfoque que sostiene que el funcionamiento socio-histórico debe explicarse en términos estratégicos; así, analiza en el discurso un conjunto de estrategias que se realizan a través de recursos gramaticales y pragmático-discursivos. Este enfoque, a su vez, sigue los lineamientos generales de la lingüística sistémico-funcional (Halliday 1978, 1985,

1994, 2004). El lenguaje es considerado un potencial de significado que se representa como una paradigmática (organizada en forma de red) y que se realiza sintagmáticamente en forma de recursos, los cuales conforman textos.

3. El Instituto de Filología y la figura de Manuel de Montolío (1877-1961)

La fundación del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires en 1922 busca que la actividad académica se desarrolle fundamentalmente vinculada a la investigación, una iniciativa de modernización científica que se remonta a la creación de la Facultad de Filosofía y Letras en el año 1896 (Buchbinder 1997). Los primeros años de la historia del Instituto están conformados por las gestiones de Américo Castro (1923), Agustín Millares Carlo (1924), Manuel de Montolío (1925) y Roberto Lehmann-Nitsche (1926).

El período 1923-1926, puntualmente, supone la emergencia de la lingüística y la filología como disciplinas académicas en nuestro país (Weber de Kurlat 1975, Barrenechea y Lois 1989). En este período se observa una marcada tensión entre dos concepciones científicas bien diferenciadas que coexisten conflictivamente en el interior del Instituto: una representada por las autoridades de la Facultad (Coriolano Alberini, Emilio Ravignani y Ricardo Rojas), y otra representada por Ramón Menéndez Pidal (Director del Centro de Estudios Históricos), que asume una tendencia prescriptiva y reguladora respecto del cambio lingüístico en su afán de preservar la homogeneidad de la lengua española (Toscano y García 2009, 2010).

Existe cierto acuerdo crítico (Barrenechea 1998, Catalán 1974, Coseriu 1953, Guitarte 1952, López Sánchez 2006, Portolés 1986) acerca de que la clave del éxito logrado por el Instituto de Filología en el ámbito cultural hispánico se debe a la vasta labor y a la excepcional capacidad científica de Amado Alonso, cuya gestión tiene lugar entre 1927 y 1946. Es así que frente a la opinión de la crítica, nosotros encontramos que, inclusive antes que Alonso, la figura de Manuel de Montolío, con sus discursos y conferencias, permite generar un quiebre y así distanciarse de la filología tradicional y de su modelo de gramática histórica, dando lugar a una visión particular del idealismo lingüístico.

En 1925 la labor docente de Montolío se desarrolla en Argentina como Director del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires (*Anales* 1947-1949). En líneas generales, es a Montolío a quien se debe la incorporación del paradigma de la lingüística idealista en la tradición argentina (Battista 2010, 2011; Toscano y García 2009, 2010).

4. El discurso de Manuel de Montolío. El establecimiento de dicotomías.

El 30 de mayo de 1925, en el anfiteatro de la Facultad, Manuel de Montolío ofrece una conferencia en el marco del acto de asunción de su cargo como Director del Instituto de Filología. Advertimos que Montolío da cuenta de dos ideas sobre el lenguaje que, valga el juego de palabras, sólo corresponden a dos aspectos diferenciados del fenómeno en cuestión, tal como expresa también el artículo de Halliday de 1977.

El discurso de Montolío es muy claro con respecto a dos aspectos: la concepción del lenguaje que pretende difundir y, principalmente, su posicionamiento frente a la Academia y otros modelos teóricos vigentes en la época: fundamentalmente, la dialectología y la estilística. A su vez, presenta una distinción entre las nociones de lenguaje y gramática como dos objetos bien diferenciados. Aquí, específicamente, estudiaremos una estrategia discursiva que denominamos “establecimiento de dicotomías”.¹

4.1. La tensión entre lenguaje y gramática

Montolío abre su conferencia señalando que la disciplina gramatical “es un terreno sumamente difícil de explorar y de delimitar con ideas fijas y definitivas” (1925: 94). De este modo, se muestra, desde el inicio, conciente de la diversidad de enfoques para el estudio del lenguaje. Se encarga de explicitar su convicción acerca de la no unicidad de “ideas” en el ámbito de la disciplina. Y de inmediato indica:

Se trata, en efecto, de la aplicación sistemática de las abstracciones de nuestro intelecto, de las categorías y de los valores de la lógica, a esta manifestación de nuestro espíritu que llamamos

¹ Nuestro análisis considerará para la segmentación en cláusulas únicamente los procesos representados por verbos conjugados.

lenguaje, cuya esencia es intuición pura; cuyo valor –en cuanto el lenguaje representa la más alta y completa expresión de nuestra psique– es fundamentalmente estético (1925: 94).

Segmentamos el texto:

En efecto	
(1)	se trata de la aplicación sistemática de las abstracciones de nuestro intelecto, de las categorías y de los valores de la lógica, a esta manifestación de nuestro espíritu
(2) que	que llamamos lenguaje
(3) cuya	cuya esencia es intuición pura
(4) cuyo	cuyo valor [5] es fundamentalmente estético
en cuanto	
(5)	el lenguaje representa la más alta y completa expresión de nuestra psique

Montolíu, entonces, comienza a entretener la dicotomía que es objeto de nuestro análisis; puntualmente, sugiere la distinción entre gramática y lenguaje. La primera es definida en la cláusula (1) a través de un proceso relacional: “la aplicación sistemática de las abstracciones de nuestro intelecto”. El segundo es definido en la cláusula (2) a través de un proceso verbal: una “manifestación de nuestro espíritu”. Esta dicotomía, que luego será expresamente retomada por Montolíu en su discurso, obedece al reconocimiento de dos tradiciones y, junto con ellas, de dos grandes visiones sobre el lenguaje: una que obedece a la concepción racionalista, y que es deudora de la tradición lógica, y otra que obedece a la concepción estética, y que es deudora de la tradición idealista.

La tradición racionalista, por un lado, fue incorporada por la legislación escolar en España en 1838, con el Reglamento de Escuelas Públicas de Instrucción Primaria (García Folgado 2005). Está basada, principalmente, en la aplicación del método analítico al estudio del lenguaje. Este método tiene sus inicios en Francia en el siglo XVIII, y su objetivo es vincular el estudio del lenguaje con la lógica y la filosofía para dar cuenta de su estrecha relación con el pensamiento.²

Por otra parte, la emergencia del paradigma idealista, según Koerner (1989: 206), tiene lugar a comienzos del siglo XX como un movimiento notablemente opuesto a la tradición neogramática inmediatamente precedente, y que predominará en la reflexión sobre el lenguaje llevada a cabo en Italia y Alemania durante el período de entreguerras. Específicamente, Koerner identifica el desarrollo de esta doctrina en la obra de Croce (1902) y Vossler (1904, 1905, 1923), y entiende que se trata de una perspectiva que, inscribiéndose en la tradición humboldtiana, busca aproximar el estudio del lenguaje al campo más general de la estética (en el caso del primero) y de la cultura y la literatura (en el del segundo).

A partir del reconocimiento de ambas visiones, en la conferencia empieza a delinearse una concepción del lenguaje que Montolíu procura presentar como alternativa frente a la visión tradicional de la Real Academia Española, y que, en acto simultáneo, pretende difundir y establecer como modelo teórico para el Instituto de Filología: el idealismo lingüístico.

Montolíu continúa del siguiente modo:

² Montolíu pone en práctica esta línea de trabajo a través de los tres volúmenes de su *Gramática Castellana* (1914?), una gramática escolar compuesta por tres tomos, correspondientes al primer, segundo y tercer grado de la educación inicial. Consideramos que un análisis de aquello que propone Montolíu en esta obra es sumamente enriquecedor al momento de interpretar su posicionamiento en esta conferencia. Véase al respecto Battista (2011).

El lenguaje es en esencia y en la vida de cada individuo una obra de arte y no un producto del análisis y de la abstracción, y, como toda obra de arte, no puede ser comprendido ni explicado por métodos puramente científicos.

Surgido directamente del centro de nuestra conciencia, el lenguaje es en todos sus momentos un fenómeno vivo, un fenómeno hecho de intuiciones concretas, individuales y variables, y por lo tanto difícilmente reducible a leyes y clasificaciones de carácter permanente y general (1925: 94-95).

Segmentamos el texto:

(1)	el lenguaje es en esencia y en la vida de cada individuo una obra de arte
y	
(2)	no un producto del análisis y de la abstracción
y	
(3)	como toda obra de arte no puede ser comprendido ni explicado por métodos puramente científicos
(4)	Surgido directamente del centro de nuestra conciencia, el lenguaje es en todos sus momentos un fenómeno vivo
(5)	un fenómeno hecho de intuiciones concretas, individuales y variables
Y, por lo tanto	
(6)	difícilmente reducible a leyes y clasificaciones de carácter permanente y general

En todas las cláusulas de este segmento aparece “el lenguaje” en posición temática. En la cláusula (1), mediante un proceso relacional, se profundiza su caracterización como un fenómeno estético, pues se lo define como “una obra de arte”. A su vez, la organización remática de la cláusula (2), en la que el tema y el proceso aparecen elididos, permite establecer y respaldar su dicotomía con “la gramática”: “producto del análisis y de la abstracción”. En las cláusulas restantes, encontramos una estructura similar. La cláusula (4), mediante un proceso relacional, agrega un elemento sobre la definición del lenguaje recientemente expresada: “un fenómeno vivo”. La organización remática de las cláusulas (5) y (6), en las que también el tema y el proceso aparecen elididos, permite precisar esa caracterización: en un caso positivamente, “un fenómeno de intuiciones concretas, individuales y variables”, y en el otro negativamente, a través de una caracterización que correspondería a “métodos puramente científicos” tales como los de la gramática: “difícilmente reducible a leyes y clasificaciones de carácter permanente y general”.

Por lo tanto, la posición de Montolíu es clara: contempla la variación y la individualidad a tal punto que las considera constitutivas en la caracterización del fenómeno lingüístico. Este es un rasgo central del paradigma idealista, que no puede pensar el sujeto sino de manera activa, interviniendo en la conformación de una convención lingüística que, en última instancia, siempre deviene pasible de variación.

Al mismo tiempo, una propuesta como esta es la que le permite a Montolíu observar “la variación lingüística no como un signo del deterioro social sino como la expresión identitaria de una comunidad lingüística” (Toscano y García 2010: 198), y enriquecer entonces su particular visión con los postulados del enfoque dialectológico. En este sentido, si bien la crítica presenta a Amado Alonso como el principal animador de la dialectología española a partir de su actividad como Director del Instituto de Filología (Pop 1950: 400), nosotros encontramos que esta tarea del Centro argentino encuentra sus inicios durante la gestión de Montolíu.³

Él busca distanciarse del paradigma academicista –representado por la Real Academia Española– pues no tiene una visión “sólida” e “inerte” del lenguaje, sino que encuentra esa materia “fluida” y “fugitiva” (1925:

³ Tal es así que bajo su dirección, en 1925, se inicia la *Obra del Diccionario del habla popular argentina*, un proyecto inconcluso pero que devendrá un antecedente reconocido de estudios posteriores en el campo de la descripción de las variedades dialectales (Kovacci 2003)

95). Así, establece un debate entre el paradigma idealista, para el cual los escritores muestran el buen uso de la lengua, y el paradigma academicista, para el cual los escritores dan cuenta de un uso consagrado que se fija con la norma. En el primer caso, por lo tanto, el sujeto (escritor o hablante) tiene un papel activo en la conformación de la convención, mientras que en el segundo, el sujeto tiene un papel pasivo limitado a la aceptación de una norma fija.

En otras palabras, el paradigma academicista piensa en un sujeto idealizado, sin incidencia sobre el lenguaje; no describe, entonces, al sujeto haciendo uso del (objeto) lenguaje, sino simplemente el objeto (lenguaje) que el sujeto usa. El paradigma idealista, por el contrario, piensa en un sujeto interaccional que se constituye en y por aquel objeto que usa.

En este sentido, vemos que el paradigma idealista no pretende congelar la historia a partir de su poder consagratorio, tal como haría la Academia. Por el contrario, el idealismo concibe de una manera diferente la labor de la gramática, pues es conciente de que la convención es algo establecido, de manera que la variación puede ser contemplada e incorporada a la descripción, sin necesidad de anularla.

Más adelante, Montolíu profundiza el trazado de las dicotomías:

En primer lugar hay que distinguir radicalmente la enseñanza de la gramática de la del lenguaje. Los métodos de una y otra han de ser completamente distintos, pues mientras el lenguaje es un hecho vivo, una facultad innata, la gramática es un conjunto de abstracciones, un estudio analítico del fenómeno lingüístico (1925: 99).

Segmentamos el texto:

En primer lugar	
(1)	hay que distinguir la enseñanza de la gramática de la del lenguaje
(2)	los métodos de una y otra han de ser completamente distintos
pues	
(3)	mientras el lenguaje es un hecho vivo
(4)	una facultad innata
(5)	la gramática es un conjunto de abstracciones
(6)	un estudio analítico del fenómeno lingüístico

Así, tal cual viene haciendo desde el comienzo, Montolíu lleva a cabo una tajante distinción entre los dos dominios: lenguaje y gramática. En primer lugar, en la cláusula (1) encontramos un modal (“hay que”), cuyo valor imperativo conlleva que lo expresado posteriormente parezca desprenderse naturalmente, es decir, como si fuera producto de una necesidad. El contenido ideativo se realiza a través de un verbo de pensamiento (“distinguir”) del que, a causa del modal que introduce la distinción, el sujeto aparece mitigado. A continuación, es la organización estructural de la información la que organiza la dicotomía. Así, los dos objetos caracterizados aparecen en posición temática: el lenguaje, en las cláusulas (3) y, mediante una elipsis, (4); y la gramática, en las cláusulas (5) y, mediante otra elipsis, (6). De este modo, mientras en el primero reconoce “un hecho vivo”, en la segunda reconoce “un conjunto de abstracciones”, características que dan cuenta de las diferencias de método.

A continuación, Montolíu expresa:

La enseñanza del lenguaje ha de consistir esencialmente en un ejercicio intenso y metodizado de la facultad natural de hablar, y su finalidad ha de ser convertir el lenguaje en expresión congruente, clara y bella del pensamiento. Es un arte intuitivo.

En cambio, la enseñanza de la gramática consiste esencialmente en abstraer las leyes que rigen nuestra expresión hablada y formularlas teóricamente. Es una disciplina científica (1925: 99).

Segmentamos el texto:

(1)	la enseñanza del lenguaje ha de consistir esencialmente en un ejercicio intenso y metodizado de la facultad natural de hablar
-----	---

y	
(2)	su finalidad ha de ser convertir el lenguaje en expresión congruente, clara y bella del pensamiento
(3)	es un arte intuitivo
en cambio	
(4)	la enseñanza de la gramática consiste esencialmente en abstraer las leyes [5] y formularlas teóricamente
(5) que	que rigen nuestra expresión hablada
(6)	es una disciplina científica

Hay un paralelismo evidente en la organización de las cláusulas. La dicotomía se establece, en este caso, entre los elementos que ocupan la posición temática en las cláusulas (1) y (4): respectivamente, la enseñanza del lenguaje y la enseñanza de la gramática. Ambas caracterizaciones se resuelven, cada una de ellas, mediante una cláusula de relación: (3) y (7). Mientras en la enseñanza del lenguaje reconoce un “arte intuitivo”, en la enseñanza de la gramática reconoce una “disciplina científica”. Mientras encuentra que la primera obedece a la lógica de la intuición, la segunda obedece a la lógica de la abstracción. Antepone, entonces, el “hecho vivo” del objeto lenguaje, al “estudio analítico” a cargo de la disciplina gramatical. Así como, por un lado, en la caracterización del dominio lenguaje puede advertirse el influjo de la tradición idealista, por el otro, la caracterización del dominio gramática deja entrever la impronta de la tradición racionalista.

Luego, prosigue con la definición de esos dos ámbitos de conocimiento: gramática y lenguaje.

Mientras en el dominio de la gramática puede hablarse en cierto sentido de reglas (propriadamente principios o leyes, como en toda ciencia), en el dominio del lenguaje no existe ningún sistema de reglas ni principios sino la pura intuición. El lenguaje lo aprendemos por el uso y por instinto de imitación. La única regla, digámoslo así, para aprender el buen uso del lenguaje es lo que llamamos corrección. ¿Y qué es corrección? Es la supeditación del lenguaje a ciertas normas impuestas por las leyes lógicas generales de la razón, por el buen gusto revelado en las obras de los escritores consagrados, y por la tradición heredada por el mismo pueblo (1925: 99-100).

Segmentamos el texto:

(1)	Mientras en el dominio de la gramática puede hablarse en cierto sentido de reglas (propriadamente principios o leyes, como en toda ciencia)
(2)	en el dominio del lenguaje no existe ningún sistema de reglas ni principios
sino	
(3)	la pura intuición
(4)	El lenguaje lo aprendemos por el uso y por instinto de imitación
(5)	La única regla [6] para aprender el buen uso del lenguaje es [7]
(6)	digámoslo así
(7)	lo que llamamos corrección.
(8)	¿Y qué es corrección?
(9)	Es la supeditación del lenguaje a ciertas normas impuestas por las leyes lógicas generales de la razón, por el buen gusto revelado en las obras de los escritores consagrados, y por la tradición heredada por el mismo pueblo.

El contraste entre las dos primeras cláusulas es el que permite, una vez más, sostener la dicotomía. Mientras en la cláusula (1) vincula, a través de un proceso verbal, “el dominio de la gramática” con “reglas”, “principios” y “leyes”, en la cláusula (2) desvincula, a través de un proceso existencial y una marca de polaridad negativa, “el dominio del lenguaje” con esos “principios” y “leyes” asociados a “toda ciencia” por intermedio de una construcción comparativa. En la cláusula (3), a través de la elipsis del proceso existencial y del tema, vincula “el lenguaje”, una vez más, con “la pura intuición”.

A continuación, la organización estructural permite deslindar la información presentada. La progresión temática de las cláusulas (4), (5) y (7) ofrece la secuencia “el lenguaje”, “única regla”, “lo que” (en relación catafórica con “corrección”). La progresión remática incorpora la categoría de “uso”, reiterada léxicamente en las cláusulas (4) y (5), y la de “corrección” en la cláusula (7). El “lenguaje”, entonces, está únicamente regido por el uso, de modo que es esta categoría la que está efectivamente sujeta a normas. No obstante, Montolíu considera que dichas normas están “impuestas por las leyes lógicas generales de la razón” al igual que por la “tradición heredada por el pueblo”. De esta manera, las reglas de la gramática, por un lado, responden a una explicación racional y no a una fijación caprichosa, y por otro, no responden a una norma culta académicamente consagrada, sino a una tradición que reconoce múltiples variedades idiosincrásicas.

Por lo tanto, Montolíu conjuga aquí los elementos correspondientes a dos modelos teóricos que pretende incorporar al nuevo programa filológico-lingüístico del Instituto. Dicho programa tendría, como ya hemos dicho, al idealismo como teoría de base, pero también nutrido con los aportes del paradigma racionalista y de la dialectología.

A continuación, profundiza aun más la caracterización de la dicotomía que establece entre la enseñanza de la gramática y la enseñanza del lenguaje. Considera que así como la primera ha estado del extremo de un “formalismo exagerado”, la segunda ha estado del lado de un “no menos exagerado realismo”. Llegado este punto, Montolíu expresa claramente cuáles son los aportes y cuáles son las desventajas de cada uno de estos enfoques antagónicos, y trata de dirimir la polémica. Específicamente, expresa:

La polémica se mantenía gracias a la falsa relación en que se colocaba al lenguaje y a la gramática. Los formalistas veían en la gramática exclusivamente el aspecto científico, olvidando que la gramática ha de basarse siempre en el hecho vivo del lenguaje. Los realistas, al contrario, veían en su estudio una sistemática suplantación y deformación de la realidad viva del lenguaje, olvidando, a su vez, que éste puede estudiarse científicamente (1925: 101).

Segmentamos el texto:

(1)	La polémica se mantenía gracias a la falsa relación
(2)	en que se colocaba al lenguaje y a la gramática
(3)	Los formalistas veían en la gramática exclusivamente el aspecto científico, olvidando [4]
que	
(4)	la gramática ha de basarse siempre en el hecho vivo del lenguaje
al contrario	Los realistas [conector] veían en su estudio una sistemática suplantación y deformación de la realidad viva del lenguaje, olvidando [6]
a su vez, que	
(5)	éste puede estudiarse científicamente

Montolíu procura desarmar la contienda planteada entre ambos enfoques, y busca mostrarlos como dos maneras de abordar el fenómeno lingüístico, entre las cuales las diferencias obedecen más a una cuestión de foco que a una cuestión de naturaleza. Una vez más, establece la dicotomía entre los dos enfoques (“formalista” y “realista”), más allá de que la denuncie como una “falsa relación” entre los objetos reconocidos por cada una de ellos: “gramática” y “lenguaje”, respectivamente. Encontramos, vinculados por el conector adversativo “al contrario”, dos pares de cláusulas paralelas –(3) y (4) frente a (5) y (6)–. La concepción sobre el objeto en cada uno de los enfoques aparece realizada en las cláusulas (3) y (5) a través del proceso mental de percepción “ver”. En ambos casos, además, la reiteración léxica de “olvidando” incorpora sendas construcciones verboidales que dan lugar a las cláusulas (4) y (6). Con ellas, Montolíu desmonta la dicotomía planteada. Los temas, en ambos casos, corresponden al objeto de estudio de cada enfoque: “gramática” y “éste” (que refiere anafóricamente a “lenguaje” en la cláusula precedente). Los remas de cada una de estas cláusulas presentan propiedades que, hasta el momento, se habían considerado

de manera invertida: “la gramática ha de basarse siempre en el hecho vivo del lenguaje”, y “[el lenguaje] puede estudiarse científicamente”.

Por lo tanto, la relación entre gramática y lenguaje es replanteada por Montolú, pues considera que ya no debe ser pensada de manera excluyente sino, por el contrario, definitivamente complementaria. Así, específicamente, el conferenciante sostiene que “aplicando métodos distintos a la enseñanza de uno [lenguaje] y otra [gramática] cesa todo motivo de desacuerdo entre formalistas y realistas” (1925: 101).

En definitiva, la particularidad de la propuesta de Montolú radica en conjugar enseñanza del lenguaje y enseñanza de la gramática: cada una de ellas es la contrapartida complementaria de la otra. La primera encuentra sus bases en el paradigma idealista, en el que los elementos lingüísticos de la actividad del hablante cuentan como medios estilísticos de expresión. La segunda encuentra sus bases en el paradigma racionalista, en el que el método analítico permite tomar como punto de partida la oración (un todo organizado a dividir en sus partes) e incorporar así las categorías gramaticales.

Para Montolú, entonces, gramática y lenguaje aparecen como dos objetos entre los cuales las diferencias no son más que una cuestión de foco dentro del continuum del fenómeno lingüístico, en el que pueden distinguirse dos polos: el dominio de las “realidades concretas” (el lenguaje) y el dominio de las “abstracciones científicas” (la gramática). La enseñanza de ambos dominios, por consiguiente, debe desarrollarse conjuntamente, en tanto no pueden ser pensados sino uno en función del otro. Específicamente, dice: “los límites entre la enseñanza del lenguaje y la de la gramática son flotantes e indefinidos” (1925: 100). Gramática y lenguaje, entonces, aparecen como dos aspectos entre los cuales las diferencias no son más que una cuestión de grado.

Sin embargo, Montolú traza cierto tipo de jerarquía entre los dos objetos y, por extensión, entre los dos enfoques. Puntualmente, el conferenciante prosigue del siguiente modo:

De esta manera, pues, se distinguen por un lado y se armonizan por otro las dos enseñanzas del lenguaje y de la gramática. Son distintas, pero la segunda es la natural prolongación y el necesario complemento de la primera (1925: 102).

Segmentamos el texto:

De esta manera, pues	
(1)	se distinguen
por un lado y	
(2)	se armonizan [conector] las dos enseñanzas del lenguaje y de la gramática
por otro	
(3)	son distintas
pero	
(4)	la segunda es la natural prolongación y el necesario complemento de la primera

La dicotomía, en este pasaje, también es trabajada a partir de dos pares de cláusulas. En el primer par de cláusulas, son ambos procesos mentales (de pensamiento) los que trazan el vínculo entre los elementos en discordia: “se distinguen”, en cláusula (1), y “se armonizan”, en cláusula (2).

En el segundo par de cláusulas, ambos procesos son relacionales. A través de una elipsis de “las dos enseñanzas”, la cláusula (3) enfatiza sobre la diferencia. La cláusula (4), al igual que la (2), restablece el vínculo entre los dos elementos. En este caso, no obstante, Montolú postula una relación jerárquica entre los dominios involucrados, pues señala que “la segunda es la natural prolongación y el necesario complemento de la primera”.

En este sentido, la estrategia de Montolú sería no desconocer el legado de la tradición racionalista, sino tomar la noción de gramática como sistema de reglas e incorporarla en un marco de interpretación en donde el lenguaje puede ser entendido con absoluta legitimidad como un medio del que cuenta el hablante para

desempeñarse en los diferentes intercambios en los que se ve involucrado. De la definición de este último nos ocuparemos en la siguiente sección.

4.2. La definición de lenguaje

En un pasaje de su discurso, Montolíu reconoce una “doble finalidad” en el lenguaje: “entenderse a sí mismo y hacerse entender de los demás” (1925: 98). En virtud de ello, el conferenciante continúa de la siguiente manera:

El lenguaje es expresión de nuestro espíritu y es impresión de nuestro espíritu sobre el resto de los hombres. Es un medio que posee cada individuo para lograr plena conciencia de sí mismo y es un medio para lograr la comunicación de cada individuo con los demás (1925: 98).

Segmentamos el texto:

(1)	El lenguaje es expresión de nuestro espíritu
y	
(2)	es impresión de nuestro espíritu sobre el resto de los hombres
(3)	Es un medio [4] para lograr la plena conciencia de sí mismo
(4)	que posee cada individuo
y	
(5)	es un medio para lograr la comunicación de cada individuo con los demás

En las cinco cláusulas aparecen procesos relacionales. En las cláusulas (1), (2), (3) y (5) el tema es el objeto a definir: el lenguaje. En la cláusula (4), que es una subordinada, el tema está realizado por el relacionante “que”, que a su vez nos remite al “medio” que también es el lenguaje.

Al mismo tiempo, en el fragmento pueden apreciarse dos estructuras paralelas a partir de las cuales se trazan ciertos contrastes. La dicotomía en torno al objeto lenguaje se trabaja, en este caso, a partir de la reiteración léxica de “nuestro espíritu”, matizada por la antítesis entre “expresión”, en la cláusula (1), e “impresión”, en la cláusula (2), y reforzada, en este último caso, por la circunstancia “sobre el resto de los hombres”.

En el caso de las cláusulas (3) y (5), la reiteración léxica de “medio” va acompañada, en ambos casos, de sendas construcciones de infinitivo: una en la que se expresa “la plena conciencia del individuo” y otra en la que se expresa “la comunicación de cada individuo con los demás”.

De este modo, Montolíu procura presentar su visión del lenguaje desde una tradición que, a la postre, en el desarrollo de la disciplina en Argentina se conocerá bajo el rótulo de “lingüística espiritualista”, principalmente a través de la obra de Amado Alonso.⁴ Así, el conferenciante define el objeto de aquel que hace teoría lingüística como un medio del que se vale el hablante para lograr determinados fines. Se enfatiza no sólo la perspectiva vinculada con el individuo y el pensamiento, sino también la perspectiva vinculada con el intercambio y la comunicación. Es en este punto en el que puede advertirse una correspondencia con la formulación de Halliday (1977, 1978) en lo referente al estudio del lenguaje entendido como recurso del que disponen los hablantes para crear y negociar significados. En este sentido, dicha formulación toma sentido, según el propio Halliday, a partir de la siguiente observación: si bien es notable que “los hombres hablan”, es más relevante aun el hecho de que lo hagan “entre sí”. Específicamente, en su debate con la visión del lenguaje como regla, el autor dice:

... cuando realizamos un esfuerzo deliberado por cambiar la imagen dominante, como están intentando hacer algunos profesores y educadores, sólo entonces la noción del lenguaje como recurso emerge de nuestro inconsciente y comenzamos a basarnos en la perspectiva que poseemos por el mero hecho – observado desde el momento del nacimiento, si no antes, pero

⁴ Amado Alonso se encargará de difundir una perspectiva como la mencionada a través de algunas publicaciones durante su larga estancia en la Argentina como Director del Instituto de Filología (1927-1946); entre ellas: “Lingüística espiritualista” (1927) y “Lingüística e historia” (1928).

tan fácilmente olvidado por los filósofos del lenguaje – de que la gente habla entre sí (Halliday 1977: 7).

En “Ideas sobre el lenguaje” (1977), Michael Halliday analiza la historia del pensamiento lingüístico a partir del reconocimiento de dos claras visiones sobre el lenguaje: una que lo concibe como un sistema de reglas, y otra que lo concibe como un sistema de recursos. Específicamente, Halliday encuentra que pueden reconocerse, “de forma amplia, dos imágenes del lenguaje: una visión filosófico-lógica, y una visión descriptivo-etnográfica” (1977: 12). Y de inmediato agrega:

La primera enfatiza la analogía; su orientación es prescriptiva, o normativa; y se interesa por el significado en relación con la verdad. La segunda enfatiza la anomalía [anomaly]; su orientación es descriptiva; y se interesa por el significado en relación con su función retórica (1977: 12).

De la misma manera, continúa trazando la dicotomía a partir de la caracterización de cada uno de las visiones delimitadas: mientras la visión que lo concibe en términos de reglas ve el “lenguaje como pensamiento”, la visión que lo entiende en términos de recursos ve el “lenguaje como acción” (1977: 12).

No obstante, si bien Halliday observa que ambas visiones alternan su predominio según el período en el que nos encontremos, también considera que “probablemente nunca antes [fines de los setenta] en la historia de las ideas sobre el lenguaje las dos visiones, lenguaje como recurso y lenguaje como regla, parecieron tan incompatibles” (1977: 26). La diferencia, sostiene Halliday, fue presentada como una oposición entre el lenguaje en tanto sistema y el lenguaje en tanto comportamiento (1977: 26). Indica, pues, que sólo el desarrollo actual de la disciplina se ha encargado de que ambas visiones se encuentren tan distanciadas y luzcan irreconciliables, cuando en realidad “ambas posturas se ocupan del sistema”: esto es, de “la explicación de la naturaleza fundamental del lenguaje” (1977: 26).

En definitiva, tanto desde una perspectiva idealista como desde la perspectiva sistémico-funcional, el objeto lenguaje es definido como un sistema de recursos. El foco de atención está ubicado sobre el uso y, por lo tanto, nociones como las de *sujeto* y *contexto*⁵ se convierten en categorías de tratamiento ineludible para aquel que hace teoría lingüística.

5. Consideraciones finales

Al comienzo del trabajo hemos planteado un conflicto para el período 1923-1926 entre el proyecto de las autoridades de la Facultad y el proyecto de las autoridades del Centro de Estudios Históricos. Según hemos expresado, en ese entonces dentro del Instituto emerge un debate entre la posibilidad de incorporación del paradigma idealista⁶, por un lado, y la preservación del paradigma academicista y de la filología menendezpidaliana, por otro.

Si retomamos el nuevo tratamiento que Montolíu otorga a las categorías lenguaje y gramática, encontramos que su redefinición le permite realizar, entre otras cuestiones, dos movimientos importantes. Uno lo coloca en posición de adoptar como objeto de estudio legítimo el habla popular y las variedades dialectales del español americano, dos temáticas que hasta 1925 eran una cuenta pendiente para el Instituto de Filología desde el momento de su creación. El otro es el que perfila su conferencia en términos de una iniciativa de incorporación del paradigma idealista como modelo teórico para el Instituto de Filología. En estos dos movimientos, entendemos, radican la particularidad y la heterogeneidad de la propuesta de Montolíu.

⁵ Las categorías de *sujeto* y *contexto* recibirán tratamiento particularizado en la teoría sistémico-funcional de Halliday (1978, 1985, 1994, 2004) y en las diferentes teorías pragmáticas que surgen durante la segunda mitad del siglo XX. En este sentido, siguiendo a Menéndez (2006), podemos considerar que la estilística anticipa muchas de las críticas que luego realizarán las perspectivas funcionales sobre las formales.

⁶ En “El lenguaje como fenómeno estético” (1926), Montolíu también se encarga de desarrollar estas ideas. Específicamente, en este artículo, suscribe su enfoque a una tradición en la que posiciona como iniciador del paradigma idealista a Humboldt (1836) y que, vía Croce (1902), llega hasta Vossler (1904, 1905, 1923). Desde esta perspectiva, el autor considera que, más allá de reconocer legitimidad en las abstracciones con las que trabaja la gramática (cuyos fines son puramente analíticos), el lenguaje es un fenómeno estético: “el lenguaje como la forma estética expresiva de nuestras intuiciones (representada por la frase) construida con materiales lógicos (nombres, palabras)” (Montolíu 1926: 233-234).

Por lo tanto, un enfoque como el de Montolíu resulta un antecedente fundamental de la perspectiva funcional acerca del lenguaje, en general, y de la teoría sistémico-funcional de Halliday, en particular. La visión con la que ambos autores definen el lenguaje como sistema de recursos –frente a la visión del lenguaje como sistema de reglas– nos obliga a trazar una notable continuidad entre sus propuestas, donde el foco sobre el lenguaje en uso no es más que el primero de los puntos de contacto entre ellas.

Referencias

- Alonso, A. 1927. "Lingüística espiritualista". *Síntesis*, I, 8. 227-236.
- Alonso, A. 1928. "Lingüística e historia". *Humanidades*, XVIII. 29-38.
- Anales (Anales de la Institución Cultural Española)*. 1947-1949. Buenos Aires: Talleres Gráficos Linari y Cía.
- Barrenechea, A. M. 1998. "Amado Alonso en el Instituto de Filología de la Argentina". "Homenaje a Amado Alonso (1986-1996)". *Cauce. Revista de Filología y su didáctica*, 18-19. 95-106.
- Barrenechea, A. M. y Lois, É. 1989. "El exilio y la investigación lingüística en la Argentina". *Cuadernos Hispanoamericanos* 473/474. 79-91.
- Battista, E. 2010. "Manuel de Montolíu y la incorporación de la estilística en la etapa fundacional del Instituto de Filología". Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010) *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo. 199-203.
- Battista, E. 2011. "La *Gramática castellana* (1914) de Manuel de Montolíu. Un análisis de sus concepciones gramaticales y lingüísticas". *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, III, 1. [en prensa].
- Buchbinder, P. 1997. *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Catalán, D. 1974. *Lingüística íbero-románica. Crítica retrospectiva*. Madrid: Gredos.
- Coseriu, E. 1953. "Amado Alonso (1896-1952)". *Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias* 10. 31-39.
- Croce, B. 1902 [1969]. *Estética como ciencia de la expresión y lingüística general*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- García Folgado, M. J. 2005. *La gramática española y su enseñanza en la segunda mitad del siglo XVIII y principios del siglo XIX (1768-1813)*. Valencia: Facultad de Filología. (Tesis doctoral inédita.).
- Guitarte, G. 1952. "Amado Alonso". *Filología*, 4, 1952-1953. 6.
- Halliday, M. 1977. "Ideas about Language". En *On Language and Linguistics*. London: London Continuum, 2004. 92 – 115. Traducción y adaptación de Federico Navarro para la cátedra de Lingüística General (Dr. Martín Menéndez).
- Halliday, M. 1978 [1982]. *El lenguaje como semiótica social*. México: FCE.
- Halliday, M. 1985. *Introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. 1994. *An Introduction to the Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. 2004. *On Language and Linguistics. Collected Works. Volume 3*. London: Continuum.
- Humboldt, W. V. 1836. *Sobre la diversidad de estructura del lenguaje humano*. Barcelona: Anthropos.
- Koerner, E. F. K. 1989. *Practicing Linguistic Historiography. Selected Essays*. Amsterdam: University of Ottawa.
- Koerner, E. F. K. 2007. "La historiografía de la lingüística. Pasado, presente, futuro", en Dorta, Josefa/Corrales, Cristóbal/Corbella, Dolores (eds.): *Historiografía de la lingüística en el ámbito hispánico*. Madrid: Arco Libros. 15-56.
- Kovacci, O. 2003. "Atlas lingüístico-antropológico de la República Argentina", en: *Boletín de la Academia Argentina de Letras* 267/268. 131-146.

- López Sánchez, J. M. 2006. *Heterodoxos españoles*. Madrid: Marcial Pons.
- Menéndez, S. M. 2005. "¿Qué es una estrategia discursiva? En S. Santos y J. Panesi (comps.) *Actas del Congreso Internacional: Debates Actuales. Las teorías críticas de la literatura y la lingüística*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- Menéndez, S. M. 2006. "Estructuralismo y estilística en el discurso de Amado Alonso. Un enfoque estratégico". *Actas del VII Congreso de Lingüística General*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Edición en CD.
- Menéndez, S. M. 2009. "Historiografía lingüística y análisis del discurso: las relaciones necesarias". *Revista argentina de historiografía lingüística*, I, 1. 50-66.
- Montolú, M. de. 1914?. *Gramática de la lengua castellana*. 3 vols. Barcelona: Seix Barral Herms.
- Montolú, M. de 1925 [1926]. "Discurso de Manuel de Montolú". *Boletín del Instituto de Filología*. I, 1-2. 94-106.
- Montolú, M. de. 1926. "El lenguaje como fenómeno estético". *Cuaderno 7 del Instituto de Filología*. Buenos Aires: Imprenta de la Universidad.
- Pop, S. 1950. *La dialectologie: aperçu historique et méthodes d'enquêtes linguistiques*. 2 vols. Louvain: J. Duculot.
- Portolés, J. 1986. *Medio siglo de filología española (1896-1952)*. Madrid: Cátedra.
- Swiggers, P. 2009. "La historia de la lingüística: apuntes y reflexiones". En *Revista argentina de historiografía lingüística*, I, 1. 67-76.
- Toscano y García, G. 2009. "Materiales para una historia del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires". *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, VII, 13. 113-135.
- Toscano y García, G. 2010. "La investigación lexicográfica en el Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires (1923-1927)". *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, 7. 185-205.
- Vossler, K. 1904 [1929]. *Positivismo e idealismo en la lingüística*. Madrid-Buenos Aires: Editorial Poblet.
- Vossler, K. 1905 [1929]. *El lenguaje como creación y evolución*. Madrid-Buenos Aires: Editorial Poblet.
- Vossler, K. 1923 [1978]. *Filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Losada.
- Weber de Kurlat, F. 1975. "Para la historia del Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas 'Amado Alonso'". AA.VV.: *Homenaje al Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas "Amado Alonso"*. Buenos Aires: Artes Gráficas Bartolomé U. Chiesino S.A., 1-11.

GOBIERNO Y MILITANCIA: LOS VÍNCULOS ESTABLECIDOS POR LA PRENSA GRÁFICA

Rocío Flax

rocioflax@hotmail.com

Universidad de Buenos Aires- Argentina

Resumen

En este trabajo se analiza la forma en que los medios de comunicación gráficos construyen la imagen de la Presidenta Cristina Fernández y de los militantes peronistas. A su vez, se especifica la relación que los medios establecen entre ambos actores. Estos discursos no solo construyen una determinada imagen de la juventud militante, sino que dan cuenta de su rol dentro del proyecto político del kirchnerismo, rol otorgado según ambos diarios por la Presidenta. Sin embargo, mientras Clarín hace hincapié en la figura de Cristina Fernández y brinda una imagen más cercana al populismo (a través de la valoración de las emociones), Página 12 les da voz a los militantes y profundiza en sus acciones.

Para la consecución del análisis se toma en cuenta el sistema de transactividad propuesto por la Lingüística Crítica y el análisis de la evaluación inscripta y evocada. Por otra parte, se dará cuenta de las metáforas conceptuales presentes en ambos discursos que permiten dar cuenta de la forma en que estos representan la realidad.

1. Introducción

Este trabajo se inscribe dentro del Análisis Crítico del Discurso (Fairclough, 2003a, 2003b, 2005) corriente que considera a los discursos como prácticas sociales que forman parte del proceso social y, por lo tanto, constituyen significaciones sociales y prácticas sociales. En este sentido, los discursos son capaces de influir en las representaciones y creencias de las personas, y en consecuencia en sus actitudes y decisiones. De esta manera, las representaciones discursivas presentes en un discurso contribuyen con la creación, mantenimiento o resistencia de discursos dominantes que buscan perpetuar la desigualdad social.

Para la consecución de este objetivo se seleccionaron las noticias aparecidas en dos diarios argentinos de gran tirada –Clarín y Página 12– el 12 de marzo de 2011 referidas al acto ocurrido el día anterior por el aniversario de la asunción a la presidencia de Héctor Cámpora.

2. Marco teórico-metodológico

2.1. Transactividad

Para el desarrollo del análisis se toma en cuenta el sistema de transactividad propuesto por la Lingüística Crítica (Fowler et al, 1983; Hodge y Kress, 1979) y el análisis de la evaluación (Martin y White, 2005). Por otra parte, se dará cuenta de las metáforas conceptuales (Lakoff y Johnson, 2005) presentes en ambos discursos que permiten mostrar la forma en que estos representan la realidad.

Teniendo en cuenta el sistema de transactividad lo primero que es necesario observar es quienes son los actores sociales que llevan a cabo las acciones tanto de procesos transactivos como no transactivos. La nota del diario Clarín cuenta con 87 cláusulas de las cuales 37 tienen por agente a Cristina, y 2 procesos cuyo agente es Néstor Kirchner. En la noticia de Página 12, la Presidenta, actuando sola o en conjunto con su marido, es agente de 36 cláusulas; sin embargo el total de cláusulas es casi el doble que en Clarín (146 cláusulas), con lo cual, comparativamente, se le brinda mucho mayor espacio a las acciones y las opiniones de otros actores sociales.

Las cláusulas restantes del diario Clarín presentan agentes menos variados, y en algunos casos es difícil deslindar los grupos. Aparece un nosotros inclusivo que proferido por la Presidenta en su discurso la une en los procesos al resto de los funcionarios y a los militantes. “Descubrimos cuántas cosas había hecho y qué poco lo habíamos reconocido” (65-67). Hay, además, tres cláusulas donde los actores son ‘militantes

peronistas' o 'funcionarios de gobierno' afines a la presidenta que se diferencian de las cinco cláusulas dedicadas a los 'viejos peronistas' que si bien forman parte de los funcionarios y sindicalistas que rodean a Cristina Fernández el diario busca mostrar la existencia de una distancia entre ambos sectores justicialistas.

Por último, en el diario Clarín los jóvenes militantes son presentados de forma general, colectiva, realizando acciones grupales en cinco cláusulas, mientras que en otras directamente se diluyen en colectivos aún más indiferenciados como "la multitud" o "los que quieran acompañar". Los militantes también aparecen, aunque se borra su agentividad a través de la instrumentalización¹, (van Leewen, 2008) en las cláusulas 81 y 82 donde dice "A los costados, dos gigantografías proponían una opción binaria: "Pueblo o corporaciones".

Otra cuestión que cabe destacar con respecto a los procesos de la noticia de Clarín consiste en que el único discurso del acto que es referido ya sea directa o indirectamente es el de Cristina Fernández, con lo cual es presentada como la única voz que tiene relevancia para este diario. Es decir, si bien se nombran los discursos anteriores en una enumeración rápida no se hace referencia al contenido o el eje de lo que dijeron, puesto que solo tendrían importancia las palabras de Cristina Fernández.

Por el contrario, el diario Página 12 les presta mayor espacio a las acciones y a los discursos de diversos agentes, tanto de los jóvenes militantes como de otros miembros del kirchnerismo. Así no solo aparecen cláusulas que se refieren a la juventud, a la generación del Bicentenario –como los denomina Cristina Fernández-, sino también a los distintos movimientos peronistas como el Movimiento Evita y la Corriente de Militancia y algunos sindicatos. En este sentido, presenta una imagen distinta al diario Clarín donde se postulaba la escasa presencia de "caciques sindicales". El recurso utilizado para nombrar a todos los presentes es la enumeración extensa. En efecto, en dos momentos del discurso se detiene la narración de las acciones discursivas y no discursivas de los protagonistas para describir a través de enumeraciones a todos los presentes a través de una seguidilla de cláusulas extensas que produce un efecto de saturación, como el que se plantea había en el estadio:

Los dirigentes de la Corriente y los invitados que estaban en el escenario también se levantaron para incentivar el pedido que acompañaron las incansables chicas de la Juventud Sindical que agitaban las banderas del sindicato de peajes que lidera Facundo Moyano. El dirigente Emilio Pérsico, del Movimiento Evita, el gobernador entrerriano Sergio Urribarri, el senador Daniel Filmus, los diputados Mariano West y Edgardo Depetri, el ex canciller Jorge Taiana y el intendente de Quilmes, Francisco 'Barba' Gutiérrez, encabezaban el acto en el escenario como dirigentes de la Corriente de la Militancia. (56-61)

Además se le presta la voz a distintos dirigentes y funcionarios al citar fragmentos de sus discursos o comentar el eje de los mismos. De esta forma el discurso que monopoliza la atención del diario no es el de Cristina Fernández sino que aparecen otras figuras destacadas dentro del peronismo militante.

En primer lugar, aparece un dirigente de forma anónima. La razón para este único caso de cita textual anónima podría ser que se trata de una afirmación bastante extrema que puede ser tomada negativamente por los militantes kirchneristas que no asistieron al acto: "El que no está acá no es kirchnerista. No hay excusas para no haber venido al acto donde le pedimos la reelección a Cristina", señaló un dirigente a Página/12". Luego comienza la presentación de las personas que precedieron al discurso de la Presidenta: se da cuenta de los discursos de Agustín Rossi, precandidato a gobernador de Santa Fe, del dirigente del Movimiento Evita, Fernando "Chino" Navarro y del diputado Edgardo Depetri.

En lo que respecta a la juventud militante, en el discurso de Página 12 se hace referencia a uno de sus más reconocidos voceros y se elige transcribir un fragmento de discurso donde aclara el rol que los jóvenes deben tener dentro del movimiento político. En este sentido, la juventud no solo aparece representada del lado del público que ovaciona, grita y aplaude –todas acciones pero que son respuestas, procesos de conducta, que exteriorizan los efectos de los auténticos actores sociales, aquellos que poseen la palabra- sino que también están arriba del escenario entre los que tienen un rol activo dentro del proceso político:

¹ La instrumentalización es una forma de objetivación por la cual el actor social es representado a través del medio o instrumento que utiliza para llevar a cabo una acción.

El secretario general de La Cámpora, Andrés Larroque, puntualizó sobre los “miles de jóvenes que son soldados de Cristina. Son los soldados de la batalla cultural y sus armas son ideológicas: a la Presidenta le pedimos que nos lleve a la victoria por Néstor y por todos los compañeros.

En el segmento se caracteriza a los jóvenes militantes a través una serie de procesos relacionales. En el primero, un relacional identificativo iguala a militantes con soldados. Enseguida es necesario aclarar que se trata de un uso metafórico, sin embargo las implicancias se mantienen latentes en tanto despliega las redes conceptuales de la guerra para caracterizarlos. La red está compuesta por *soldados, batalla, armas y victoria*. Podría decirse que se equipara el triunfo político con la guerra. Así, es posible tender los puentes necesarios entre el militante actual y el militante setentista (valorizado positivamente en los discursos kirchneristas) que libraba una batalla y poseía armas, aunque en esa ocasión no fuera metafórico.

En tanto soldados, es posible atribuirles acciones que si bien no est n explicitadas forman parte de los conocimientos que se tienen de los soldados por todas las personas con las competencias culturales adecuadas. Un soldado defiende a su líder, obedece, ataca al enemigo, etc. A pesar de este imaginario bélico sobre lo que deben ser los militantes, en el discurso de Larroque citado en el diario, estos no aparecen como agentes que llevan a cabo acciones sino que las acciones son realizadas por el líder –Cristina Fernández- y recaen sobre ellos. Ellos piden a su líder –proceso verbal-, pero ella es la que realiza el proceso material usado en este caso en sentido metafórico: llevar a la victoria a los militantes. En este sentido, los militantes actuales son la antítesis de la juventud peronista de los setenta que realizaba las acciones más contundentes aun a pesar de lo que pudiera considerar su líder.

En lo que respecta al rol que Cristina Fernández les atribuye a los jóvenes, ambos diarios citan fragmentos de su discurso referidos a ellos, pero solo Página 12 construye a la juventud como receptor principal del discurso. Así Clarín afirma: “Néstor y los jóvenes fueron el eje de su casi media hora de discurso, con un **tono disfónico, al borde de las lágrimas (negritas del diario)**” (22). Y cita: “Siempre fueron los jóvenes los que protagonizaron las gestas patrióticas”, record . ‘Pero esta generación del Bicentenario es la primera que se est  incorporando a la política no contra alguien sino por alguien, para cambiar la historia de un país’” (25-29) Mientras que en Página 12, la noticia dice:

Hubo alusiones a Néstor Kirchner y un llamado a la “generación del Bicentenario” para “participar en la construcción de un país diferente”. “Quiero que sepan que ustedes tienen la inmensa oportunidad histórica de participar en la construcción de un país diferente. (11-14)

En este caso, la generación del Bicentenario es el interlocutor de la Presidenta tanto en el discurso citado de forma indirecta como en el discurso directo. En el primero, este rol se lo otorga el diario a través del sistema de transitividad, constituyendo a la generación del Bicentenario en la meta del llamado, mientras que en el discurso directo, la participación de los jóvenes se realiza discursivamente a través del sistema de modo, a través de referencias a la segunda personal plural: “que sepan”, “ustedes tienen”.

En otro ejemplo, la Presidenta incorpora a los jóvenes a través de la función interpersonal de lenguaje. Sin embargo, en este caso, además, tiene la autoridad de expresar que es aquello que los jóvenes están haciendo (sistema de transitividad), donde los postula como agentes de un proceso no transactivo y además evalúa ese proceso a través de un juicio positivo que puede ser clasificado tanto de capacidad como de  tica:

“Por primera vez ustedes, la generación del Bicentenario, se est n incorporando a la política no contra alguien, sino por alguien, por seguir mejorando las cosas”, asegur  la Presidenta apuntando al fenómeno juvenil que se dio a partir de la muerte del ex presidente Néstor Kirchner. (26-30)

En el último fragmento que Página 12 le dedica al rol que la presidenta le otorga a la juventud, estos ya no ocupan el papel de meta del proceso sino de receptor de un pedido y por lo tanto los constituye en futuros agentes (“les pidió a los jóvenes que...”). Por su parte en el discurso citado de forma directa separa a los agentes sociales en dos colectivos: los argentinos y los jóvenes. En principio, esta selección puede estar dada para dar preeminencia a los jóvenes. En tanto que los jóvenes son argentinos hubiera alcanzado con nombrar solo a los primeros, pero no solo se elige formular el sintagma “los jóvenes” sino que se lo ubica al final de la cláusula en posición remática y, por lo tanto, focalizada. Entre los pedidos que le hace a la juventud figuran

dos procesos materiales: “hacer” y “construir”, un proceso relacional que evalúa como deben ser los jóvenes en términos de veracidad “sean ustedes mismos”. En todo el fragmento se contraponen como deben ser y actuar los jóvenes contra otro tipo de político que no se especifica pero podría ser caracterizado semánticamente como [+ peronista -joven]. Así, estos últimos pueden servir de ejemplo a los jóvenes pero estos deben construir una identidad propia. A su vez, los agentes sociales no jóvenes corresponden al pasado (“así se ha construido durante tanto tiempo”), mientras que los jóvenes constituyen el presente.

Fernández de Kirchner encaminó el mensaje hacia la juventud. “Falta la construcción política e institucional que no haga depender la transformación y el cambio en una o dos personas. Ese es el gran desafío que tenemos hoy los argentinos y los jóvenes: cómo hacer para que tanta lucha no sea en vano”, señaló demostrando la entidad que tenía el acto y les pidió a los jóvenes que “tengan ejemplos, pero sean ustedes mismos”. Continuó con su ideario y los llamó a “construir sobre las coincidencias y no sobre las diferencias, que así se ha construido durante tanto tiempo” (64-80)

2.2. Metáforas conceptuales

A continuación, enumero los principales sistemas conceptuales subyacentes que aparecen en ambos diarios, vinculados con la construcción política y que, además, se relacionan con la juventud militante.

Diario Clarín:

- Se construye un imaginario de la política vinculada a la magia: “Un homenaje a él. Esa fue la **fórmula** que encontró la Presidenta” (6-8). Esto está en relación con el intento de vincular la política a lo afectivo y pasional que son elementos que debe poseer un militante.
- El líder protegido por sus fieles: “**Cobijada** por sus más **fieles**” (13). ‘Cobijar’ da una imagen casi familiar, una escena donde la persona está a resguardo de las amenazas exteriores tanto naturales como sociales. Los jóvenes estarían incluidos entre los que cobijan.
- Política como guerra en la cual la juventud tiene un rol privilegiado: “ayer Cristina los consagró como los encargados de llevar su **bandera** a la **victoria**.” (20-21) “Siempre fueron los jóvenes los que protagonizaron las **gestas patrióticas**” (25-26), “El gran **desafío** es la construcción política” (33) (donde desafío implica la idea de rivalidad, competencia, duelo, también se refiere a la política como algo que vence obstáculos).
- Discurso como adentramiento en un camino, sendero, en general se vincula con caminos precarios, con obstáculos, remite a la idea de desafío nombrada anteriormente: “Hacia el final de su discurso, la Presidenta **se internó en un recorrido emotivo**” (58). De nuevo, se resaltan los elementos sentimentales de la militancia.
- La política kirchnerista vinculada a lo familiar y afectivo: “el año pasado en Ferro, Kirchner creía que había nacido ‘algo diferente, **vínculos, cercanías**’” (60)
- La juventud posee un espíritu, es decir, un nivel no material, religioso (idea similar a la que evoca la palabra fieles en el ejemplo citado arriba y retoma el plano emotivo no racional): “Ese **espíritu** continuó en los festejos del Bicentenario (61).

Diario Página 12:

- La política como camino, pero en este caso no aparece la idea de dificultad que existía en la noticia de Clarín, solo funciona como una idea de extensión en el espacio que reemplaza la extensión en el tiempo que supondría perseverar en la carrera política: “seguir el camino y no abandonarlo” (5-6), “Falta mucho, claro que falta mucho (36-37).
- La política como guerra aparece con más insistencia en esta noticia. Se despliegan diversos elementos del imaginario bélico: “para **defender** el modelo” (17), “que son **soldados** de Cristina.”, “Son los **soldados** de la **batalla** cultural y sus **armas** son ideológicas: a la Presidenta le pedimos que nos lleve a la **victoria**” (127-131).

Comentario [EG1]: No se ha incluido en el marco teórico una referencia-fuente relacionada con este concepto. No queda claro cómo se relaciona con el análisis anterior.

- Cristina Fernández como líder y guía de la juventud. Por lo tanto, la juventud necesita un maestro, un mentor que la forme: “**marcando el rumbo** a la militancia” (45), “Fernández de Kirchner **encaminó** el mensaje hacia la juventud” (64).
- Se construye un imaginario festivo, alegre, incluso hippie para la política, vinculado a la jovialidad. Existe una idea de florecimiento, lo cual implica juventud, potencialidad, futuro: “que a partir del 2003 los gobiernos de Néstor y Cristina Kirchner ‘dejaron la **flor** de la Asignación Universal por Hijo, la **flor** de la ley de medios, el matrimonio igualitario, cinco millones de nuevos puestos de trabajo; nos dejó la vigencia de los derechos humanos y nosotros queremos que esas **flores** no sean primavera, que sean perennes’, jugando con la **primavera** camporista y la frase que dejó Kirchner acerca de que ‘**florezcan mil flores**’” (103-109), “Es una **fiesta** de la militancia” (114),
- La política como una cuestión de legado, herencia. La acerca al ámbito de lo familiar y de lo que se traspa de generación en generación: “siguiendo el **legado** militante de Néstor Kirchner” (121).

3. Consideraciones finales

Los dos discursos analizados en este trabajo no solo construyen una determinada imagen de la juventud militante, sino que dan cuenta de su rol dentro del proyecto político del kirchnerismo, rol otorgado según ambos diarios por la Presidenta. Sin embargo, mientras Clarín hace hincapié en la figura de Cristina Fernández, Página 12 les da voz a los militantes y profundiza en sus acciones. Además, para Clarín los jóvenes constituyen solo el tema de los discursos: Cristina habla de los jóvenes pero no los interpela. En cambio, para Página 12 también funcionan como receptores de procesos verbales, es decir como interlocutores. A pesar de que, teniendo en cuenta el sistema de transactividad, el receptor es un rol pasivo, no están cosificados como en el caso en que son solo tema de procesos verbales. Aunque no sean ellos los que tienen la palabra, son personas activas del proceso de enunciación (Benveniste, 1971) y en ese sentido siempre son potenciales locutores en tanto una de las particularidades de las personas de la enunciación es que son **inversibles**: aquel que se define como “yo” puede invertirse y pasar a ser “vos”. Esto no es posible en el caso de Clarín, al estar cosificados a través de la tercera persona no tiene posibilidad de constituirse como enunciadores de ningún discurso.

En lo que respecta a las metáforas conceptuales, ambos diarios resaltan los elementos emotivos, espirituales e irracionales de la militancia por parte de los jóvenes, así como también el clima festivo. Por otra parte, el vínculo con el líder está construido desde lo afectivo y familiar y la idea de legado entre generaciones evoca el vínculo filial.

Referencias

- Fairclough, Norman. 2003. “El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales”. En Meyer, Michael y Ruth Wodak (comps.), *Métodos del análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Fairclough, Norman. 2003. *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Fairclough, Norman. 2005 “Critical discourse analysis”. En *Marges linguistiques*, Nº 9. París: M.L.M.S éditeur.
- Fowler, Roger, Hodge, Bob, Kress, Gunther. y Tony Trew. 1983. *Lenguaje y control*. México: Fondo de cultura económica.
- Halliday, M.A.K. *El lenguaje como semiótica social*. México: FCE, 1982.
- Halliday, M.A.K. “Estructura y función del lenguaje”, en: J. Lyons (Ed.), 1975. *Nuevos Horizontes de la lingüística*. Madrid: Alianza, 1975.
- Hodge, Robert y Gunther Kress. 1979. *Language as Ideology*. London: Routledge & Kegan Paul Books.

Lakoff, G. y M. Johnson. *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra, 2001.

Martin, J. y P. White. 2005. *The language of evaluation. Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.

LA CANCIÓN COMO REPRESENTACIÓN SOCIAL: ANÁLISIS DE UN EJEMPLO DEL ROCK NACIONAL ARGENTINO

Anahí Cuestas

a.cuestas@fahce.unlp.edu.ar

Amanda Zamuner

azamuner@fahce.unlp.edu.ar

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, La Plata, Argentina

Resumen

La canción, en tanto discurso, cumple una función social y no meramente lúdica ya que transmite una representación social. Nuestro estudio se focaliza en la canción “comprometida” o “de protesta”, así llamada por el compromiso político y social manifiesto tanto en su contenido como en sus compositores e intérpretes. En este tipo de canción en particular, la alianza del texto con la música por lo general es capaz de reflejar con claridad hechos, realidades y situaciones sociales marcadas por la injusticia, la discriminación y los conflictos de diversa índole. Su propósito no sólo es denunciar, sino también dar voz a sentimientos de dolor y bronca contenidos y a la vez intentar involucrar al receptor en el plano racional del discurso y las ideas y también en el plano más directo y visceral de los sentimientos. Este es un primer abordaje en el pretendemos examinar desde una perspectiva de análisis del discurso la representación que se transmite en las canciones del movimiento del “rock nacional” surgidas a comienzos de los años 1980. Para ello, en esta comunicación, tomamos en cuenta los postulados del Análisis Crítico del Discurso (Fairclough, 1992) y de la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday, 2004) y aplicamos algunas de sus estrategias de análisis a la canción “Todavía cantamos” del cantautor argentino Víctor Heredia. En base a los resultados obtenidos es posible señalar preliminarmente que la canción elabora un mundo discursivo a partir del cual podemos reconstruir el contexto situacional y cultural que le dio origen y así dar cuenta de la representación social que refleja, lo que permitiría reconocer también una función didáctica de la canción teniendo en cuenta a las nuevas generaciones como renovada audiencia.

1. Introducción

La canción es una forma discursiva que puede trascender la función lúdica y cumplir una función social por tener la capacidad de transmitir una representación social. Nuestro estudio se focaliza, dentro del fenómeno de la música argentina denominado rock nacional (1976-1983), en la canción comprometida o de protesta, así llamada por el compromiso político y social manifiesto en los contenidos y en sus compositores. Dentro de los autores más representativos de este movimiento podemos incluir a León Gieco, Charly García y Víctor Heredia, por mencionar algunos, quienes, desde distintos estilos musicales, desafían la cultura “oficial” impuesta por el régimen dictatorial y contribuyen por medio de sus canciones a crear conciencia sobre algunos de los acontecimientos sociales que se producían y sobre los que no se podía comentar públicamente por la censura imperante pero que obviamente no pasaban inadvertidos.

En la Argentina, durante la última dictadura militar (1976-1983) se multiplica tanto la cantidad de artistas como de canciones que reflejan el creciente malestar – especialmente por parte de la juventud – con el modelo de Estado que imponía el gobierno militar de facto. El rock constituía para estos jóvenes un vehículo de unión y la posibilidad de crear una identidad propia opuesta a los principios morales y éticos de quienes detentaban el poder (Diz 2007). En la canción que se utiliza con fines de protestar, el texto y la música se ponen al servicio de la denuncia social e intentan reflejar hechos, realidades y situaciones sociales marcadas por la injusticia, la discriminación y los conflictos de diversa índole. Estas canciones, que se han convertido en íconos de la resistencia de entonces y sirven de crónicas de una generación, no tienen sólo el propósito

de denunciar, sino también de involucrar al receptor haciéndolo partícipe y solidario del sentir político y social de la juventud de ese período. Como afirma Vila (1987), se construye un “nosotros” en torno a estos músicos, quienes se transforman en líderes de una propuesta de contra-cultura que se opone a la ideología de la dictadura. Sus canciones se convierten en himnos juveniles y eventualmente contribuirán a la reconquista de la democracia, algo que parecía imposible en 1979.

Ese año fue el de composición del tema “Todavía cantamos” del cantautor Víctor Heredia (grabada posteriormente e incluida en el disco *Aquellos soldaditos de plomo*) que hemos elegido para analizar en este trabajo. La canción ha sido interpretada por diversos cantantes de renombre y su repercusión hizo que trascendiera tanto el momento de su producción como las fronteras de nuestro país. Su vigencia e inmediata vinculación con Heredia quizás hayan influido para que el escritor Gustavo Bonaficini la eligiera como título para la biografía del cantautor que Galerna publicó en 2005.

“Todavía cantamos”, que fusiona en su ritmo folklore y rock, fue escrita – como refiere el mismo Heredia – a partir de una experiencia propia: la desaparición de una de sus hermanas, María Cristina, en 1976 (Frías 2003). La influencia de la actitud esperanzada por parte de su propia madre y la presencia de su sobrina Yamila que le recordaba a su hermana ausente actuaron como disparadores para la letra y el ritmo del comienzo que suena “como el latido de un corazón” (Ulanovsky 2001). La profundidad de la vivencia del artista se percibe hasta en los detalles más sutiles de la canción.

2. Marco teórico y enfoque metodológico

Como señalamos, en este trabajo pretendemos examinar desde una perspectiva de análisis del discurso la representación que se transmite en las canciones del movimiento del “rock nacional”. Para ello, tomamos en cuenta algunos de los postulados del Análisis Crítico del Discurso (ACD) (Fairclough, 1992) y de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) (Halliday, 2004).

Fairclough considera al discurso como una forma de acción y de representación. Al analizar la relación entre lenguaje y poder (Fairclough, 1989), señala que el discurso construye identidades sociales (función identitaria), construye además relaciones sociales entre las personas (función relacional) y contribuye a la creación de creencias y conocimiento (función ideacional). Por otra parte, ese autor sostiene que las representaciones sociales de la realidad que transmite el discurso están motivadas tanto por la ideología de los productores textuales así como por el contexto histórico y cultural que enmarca sus propias experiencias individuales y colectivas. Según este enfoque, entonces, existe una relación dialéctica y dinámica entre el discurso y la estructura social, ya que el discurso es moldeado por la estructura social, pero al mismo tiempo es constitutivo de dicha estructura ya que contribuye a reflejarla y transformarla.

Asimismo, Fairclough (1995) destaca la compatibilidad del ACD con la visión multifuncional que propone la LSF de Halliday porque éste estudia el uso de la lengua en el contexto social teniendo en cuenta la función interpersonal (que incluye la función identitaria y la relacional propuesta por Fairclough), la función ideacional y la función textual. Estas tres funciones se presentan en los textos por medio de tres sistemas: el de modo, el de transitividad y el temático, respectivamente (Ghio 2008). El análisis de los significados interpersonales, experienciales y textuales nos permitirá entonces reconocer el tipo de relación que se crea entre los participantes involucrados en el evento comunicativo, de qué modo el emisor percibe y construye la realidad que lo rodea y su propia realidad interior, así como la manera en que estos significados se presentan organizados en el texto.

Con el fin de acceder al mundo discursivo que la canción elabora, analizaremos elementos vinculados con los tres sistemas mencionados. Intentaremos reconstruir el contexto situacional que le dio origen y dar cuenta de la representación social que refleja.

A partir de los procesos, procuraremos analizar qué experiencia exterior e interior refleja la canción. El estudio de los participantes, por otra parte, nos permitirá reconocer las identidades sociales que se construyen en la canción y las relaciones que se establecen entre ellas. También tendremos en cuenta el rol discursivo que asume el autor y el que le asigna a la audiencia e intentaremos dar cuenta de la estructura del texto así como de la motivación social de algunas opciones léxicas y metáforas.

3. Análisis de la canción

La canción “Todavía cantamos” está constituida por cuatro estrofas que se inician con el mismo estribillo que aparece también al final de la canción. El complejo de cláusulas que compone el estribillo – relacionadas paratácticamente mediante comas – constituye en nuestra opinión un hiper-tema, el andamiaje sobre el que se estructura el resto del texto y el punto de partida del mensaje, ya que provee un marco de referencia a las siguientes oraciones y crea expectativas sobre el desarrollo del texto (Ghío-Fernández 2008: 152).

En las declarativas en español, el tema no marcado puede estar constituido por cualquiera de los dos elementos que constituyen la estructura de Modo/Temple. Asimismo, el tema tópico puede estar precedido por un elemento de origen textual o interpersonal, conformando de esta manera un tema múltiple (Montemayor-Borsinger 2009). En la canción que abordamos, la organización temática de las cláusulas que componen el estribillo consiste precisamente en un tema múltiple, constituido por un adjunto, “todavía”, en posición inicial, seguido de los verbos conjugados: *cantamos*, *pedimos*, *soñamos* y *esperamos* que constituyen el tema experiencial. “Todavía” funciona como adjunto modal con valor interpersonal que precede a cada proceso y refuerza las relaciones paratácticas por un lado y, en el aspecto semántico, destaca la idea de temporalidad conectando pasado, presente y un eventual futuro al mismo tiempo que deja traslucir la actitud del compositor.

En cada una de las estrofas, ese complejo de cuatro cláusulas que compone el estribillo se vincula al rema hipotácticamente y éste desarrolla cada uno de los procesos aludidos a modo de circunstancia, locución, fenómeno o ideas, como se puede apreciar en el cuadro 1.

Cuadro 1. Relación Tema-Rema

Tema	Rema
Todavía cantamos...	a pesar de los golpes (circunstancia)
Todavía pedimos...	que nos digan adónde (locución - cláusula proyectada)
Todavía soñamos...	que nos den la esperanza (idea - cláusula proyectada)
Todavía esperamos...	por un día distinto (fenómeno) porque vuelvan al nido (idea - cláusula proyectada)

En el estribillo se presenta en forma desinencial uno de los participantes: “nosotros”, el participante al que Vila (1987) y Diz (2007) aluden cuando señalan que las letras de las canciones del rock nacional constituían un espacio desde el cual los jóvenes podían dar voz y compartir de alguna manera a su propia identidad e ideología. El autor/cantante revela su propio sentimiento que a la vez es solidario con el de muchos otros que no pueden manifestarlo. Legítima el “nosotros” porque Heredia (cantante y autor de la canción) es un partícipe directo, una víctima de la situación; es un dolor compartido. Él se constituye en el vocero del “nosotros”, pero nos incluye, convierte a la audiencia en actuantes, emisores y perceptores, haciendo de su experiencia interior (de reacción, reflexión y percepción) una experiencia compartida.

Primera estrofa

Si se elige “cantar”, como explica Diz (2007), es porque la juventud de entonces veía imposibilitada la manifestación pública de sus ideales y la organización de movimientos masivos por la censura impuesta por el Estado. Debido a esta situación, se buscan medios alternativos capaces de dar expresión a la insatisfacción y al descontento reinante. “Cantamos” justamente porque no se puede hablar, elección que resulta a priori desconcertante en medio de una realidad de violencia (los golpes, por ej.); no obstante, “cantamos... a pesar de...” Heredia elige esta forma no violenta para hacerse escuchar. A pesar de que no se permite la libre expresión, se intenta hacerlo mediante lo artístico.

En el rema se introduce a otros participantes; así, aparece primero como actor “el ingenio del odio”. El conocimiento de mundo permite reconocer que no se trata de algo casual, sino que el proceso elegido, “asestar”, refleja claramente la intencionalidad de infligir daño, permite vislumbrar la desigualdad de poder

entre el “nosotros” y el “ingenio”. Creemos que existen significados adicionales en el orden inusual de las palabras que no sigue la estructura S+V+O, transmitiendo un valor emocional que va más allá de los hechos en sí, como lo muestra el siguiente cuadro.

Cuadro 2: Ordo naturalis vs. orden “emotivo”

Orden “emotivo”
[Todavía cantamos,] a pesar de los golpes/ que asestó en nuestras vidas/ el ingenio del odio/ desterrando al olvido a nuestros seres queridos.
‘Ordo naturalis’
El ingenio del odio asestó golpes en nuestras vidas y desterró al olvido a nuestros seres queridos; a pesar de eso, todavía cantamos

(basado en Montemayor-Borsinger, 2009)

La desigualdad de poder aparece reforzada por el uso del posesivo de primera persona plural que se antepone al resto de los participantes a los que se presenta como meta, es decir, con un rol pasivo: “nuestras vidas”, afectadas por los golpes y “nuestros seres queridos”, los que fueron desterrados (el subrayado es nuestro).

La primera estrofa, entonces, nos ubica en el contexto de situación que dio origen precisamente a la canción. Los procesos materiales claramente revelan la situación socio-política imperante en ese momento. El tiempo verbal elegido para “asestar”, pretérito perfecto simple del indicativo, presenta el evento denotado como real y efectivamente ocurrido (García Negroni 2010).

El análisis de la relación de poder entre los participantes, por su parte, nos permite reconocer las identidades sociales construidas así como las relaciones que se crean entre ellas. Desde el comienzo de la canción, podemos distinguir el “nosotros” del que hablamos previamente, construido desde la desinencia verbal en el estribillo; luego, el “ingenio del odio” que anticipa a un “ellos” activo cuyas acciones afectan tanto al “nosotros” como a “nuestros seres queridos” (el “*otro* ellos”), la tercera identidad social. La desigualdad de poder resulta evidente en cuanto el “nosotros” tiene que requerir del “ellos” (= quienes tienen poder) información y datos sobre el “*otro* ellos”, carente de poder.

Segunda estrofa

El proceso de la segunda cláusula del hiper-tema, por tratarse de un proceso verbal, es el que concreta la protesta en sí, el que hace explícito el pedido de la información a la que no se tiene acceso precisamente por la desigualdad de poder ya aludida.

El “ingenio del odio” de la primera estrofa se transforma aquí en un “ellos” que aparece implícitamente en la desinencia del verbo pronominal (“nos digan”). Al reclamar en forma atenuada recurriendo a una pregunta indirecta, el “nosotros” le reconoce al “ellos” la capacidad de hablar, el conocimiento de la información reclamada y en definitiva el poder.

Por otra parte “nuestros seres queridos” se ven transformados aquí en “flores” – que pueden haber sido “desterradas”, como se insinuó en la estrofa anterior – pero que de ninguna manera han sido olvidadas. Esta imagen remite a la primavera como época de crecimiento y plenitud, y consideramos que alude metafóricamente a la juventud de la mayoría de quienes habían desaparecido. Estas flores, como “objeto”, no sólo eran visibles (y de ahí la capacidad de ser ocultadas, in-visibles, escondidas), sino que, como actores, tenían un rol activo dentro de la sociedad, más que un mero existir: activamente “aromaron” las calles, tenían un propósito, un destino, un futuro, el cual no se explicita porque se desconoce y ha quedado truncado.

No es menor que el autor haya optado por “esconder” ya que refuerza la idea de secreto y de relación asimétrica de poder: “ellos” cuentan con la información y podrían decirlo; “nosotros” les pedimos que la

digán; la desigualdad de poder entre los participantes está signada porque el “ellos” aparece como actor y las flores (el “otro ellos”) como meta, nuevamente una relación activo vs. pasivo.

Si bien en la estrofa “nuestros seres queridos” desempeñan el rol de actores y de meta, el rol que prevalece es este último; entre los “ellos” del “odio” poderosos y el “otro ellos” (= “flores”) hubo una relación de marcada asimetría que determinó la desaparición de las flores como actores.

La pregunta directa que finaliza la estrofa es una interpelación que parece un intento por parte del “nosotros” por revertir la asimetría de poder (no del todo, porque el “ellos” sigue teniendo la información, sabe y tiene capacidad de articular el discurso). Prevalece lo emotivo y surge como desahogo canalizando la angustia del “nosotros”, lo cual se puede observar en la repetición del interrogativo “dónde”. La pregunta podría funcionar en tres planos: como pregunta retórica (del cantautor), como pregunta dirigida a un interlocutor que espera respuesta (por parte del “ellos”) y como propuesta de sumar a la audiencia al reclamo.

Creemos que el uso del pretérito perfecto compuesto, “se han ido” en vez de un pretérito perfecto simple – como “se fueron” que no guarda relación con el presente – no es casual y busca aludir a un pasado que mantiene vínculos con el presente de la enunciación, estableciendo un vínculo subjetivo con el hoy del hablante (García Negroni 2010).

Las dos primeras estrofas brindan el marco situacional y evocan el pasado conectándolo con el presente de la enunciación. La pregunta directa al final de la segunda estrofa podría interpretarse como un quiebre emotivo, la protesta misma, y un quiebre temporal a partir del cual se distinguen dos contextos situacionales: el primero, que comprende las estrofas 1 y 2, referido al pasado; y el segundo – estrofas 3 y 4 – que aluden al presente y al futuro deseado. La pregunta directa constituye, en nuestra opinión, el punto de inflexión que genera la producción del texto, la canción, que pretende cambiar la situación del presente a un futuro en el que se revele el paradero de los seres queridos que están ausentes físicamente pero no olvidados.

Tercera estrofa

La subjetividad subyacente en la pregunta directa de la segunda estrofa se ve reforzada por el proceso de la tercera cláusula del hiper-tema. Típicamente “soñar” se incluye entre los procesos de comportamiento; sin embargo, a nuestro entender, en este caso se correspondería a un proceso mental cognitivo – según Halliday (2004: 450) – más cercano a la realidad interior del autor. El rema de esta estrofa, entonces, puede interpretarse como una cláusula proyectada que representa una idea producida por ese proceso mental (Ghío-Fernández 2008).

Las opciones léxicas acentúan la subjetividad y destacan un sentimiento positivo, esperanzado para con el “otro ellos”. La cadena léxica que conforman “esperanza”, “posible”, “jardín”, “ilumine”, “risas” y “canto” destaca la emotividad del autor y subraya el anhelo.

Se retoma la idea de ámbito natural al sugerir el “jardín” (en referencia al país) como el territorio propicio para que las “flores” (aquí, “los que amamos tanto”) salgan a la luz desde la oscuridad del escondite donde “ellos” las tienen. Esta opción léxica de jardín se corresponde con la anterior de “flores” que en la segunda estrofa “aromaron las calles”; aquí, se ven cada vez más personificadas con el agregado de “risas” y “canto”, metáforas gramaticales que contribuye a darle existencia a las “cosas” (Ghío-Fernández 2008: 171) y que vuelve a remitir a la primavera/juventud, a una identidad activa en el pasado y al mismo tiempo a las potencialidades futuras. Estas imágenes reflejan cómo se ahonda la nostalgia del “nosotros” al no tener noticias sobre “quienes amamos tanto” y se ve privado de la belleza integral de esos seres que no están físicamente presentes. La elección de estas opciones léxicas y de estas metáforas señala una forma de pensar y de construir la realidad que refleja la ideología del autor, compartida por los jóvenes de entonces que querían un futuro digno y reclamaban el derecho a buscar la felicidad y que, claramente, se opone a la ideología del “ingenio del odio”.

Cuarta estrofa

Si el “soñar” de la estrofa anterior puede ser considerado como un proceso mental, el “esperar” de la cuarta cláusula del hiper-tema también podría ser incluido dentro de esa categoría, ya que sigue aludiendo a la experiencia interior. Siendo ello así, aquí habría un rema constituido por un fenómeno que alude al futuro común que queremos (“por un día distinto...”) y una cláusula proyectada; que se refiere al regreso concreto de “nuestros seres queridos”. Se construye la realidad del “jardín” por oposición, lo que tenemos por lo que nos quieren imponer es lo que no se quiere (“apremios”, “ayunos”, “temor”, “llanto”). Esos sustantivos que se enumeran precedidos de la preposición “sin” permiten construir dos realidades: por un lado, la realidad exterior, en la cual se dan los apremios (en ambos sentidos, económicos y legales) y, por el otro, una más interior que refleja el estado de quienes no comparten la ideología imperante.

La imagen del “nido” puede aludir metafóricamente tanto a la realidad doméstica del hogar como al país. Si bien creemos que la esperanza de que “vuelvan al nido” se refiere especialmente a aquellos que fueron “escondidos”, podría ampliarse su referente para incluir también a aquellos forzados al exilio.

4. Conclusión

En esta comunicación, algunos de los postulados del ACD y de la LSF nos brindaron el andamiaje necesario para analizar la canción “Todavía cantamos” de Víctor Heredia. Sobre ese análisis podemos señalar que esta canción de protesta construye una representación social a partir de la cual se puede reconstruir claramente el contexto situacional que le dio origen.

El autor utiliza palabras con connotaciones que se prestan a distintas lecturas, lo cual construye una audiencia creativa, con poder de participar en el juego retórico a la que se la invita. Este juego se ve reforzado por el uso de las cadenas léxicas que permiten lecturas a distintos niveles, sea el político, el familiar doméstico, el poético, etc.

En esta composición, se aprecia una construcción subjetiva de la realidad así como de las identidades sociales intervinientes que tienen que ver con una ideología no compartida. Los participantes no se rigen por los mismos principios ni comparten las mismas metas y, por lo tanto, difieren tanto en sus acciones como en sus percepciones. Heredia presenta un actor colectivo por medio del “nosotros” que percibe una realidad muy diferente a la que encarnan “ellos”, los que constituyen el ingenio del odio. Para el “nosotros”, “nuestros seres queridos” representan un actor cuyas acciones eran y son capaces de volver a ser positivas (aroman, persiguen un destino, iluminan), para el “ingenio del odio”, en cambio, esas mismas acciones son negativas y por ello han sido reducidos al olvido, han sido escondidos, censurados, transformados en “metas” con un rol pasivo. El “nosotros” es capaz de percibir la otra forma de pensar pero mantiene la esperanza de devolver el rol activo a aquellos “que amamos tanto” para que en el futuro se constituyan nuevamente en actores.

En referencia a la fecha de composición de este tema (1979) y su posterior aparición recién en 1983, Heredia señala que “el significado colectivo del todavía cantamos había cambiado un poco, pero no tanto” (Ulanovsky 2001). Hoy, casi treinta años después, a la luz de las investigaciones realizadas en torno a los desaparecidos y en un contexto político y social diferente del que le dio origen, sin duda la letra tiene un significado distinto. No obstante, consideramos que la función didáctica de esta canción –que aún goza de gran popularidad– conserva plena vigencia. Creemos que constituye un recurso para hacer conocer a las nuevas generaciones de argentinos situaciones trágicas de la historia nacional reciente así como también enseñarles que existen formas no violentas de requerir cambios políticos y/o sociales, y que es fundamental valorar el poder de la expresión popular para lograr modificar las relaciones de poder. Asimismo, la repercusión en el exterior tanto de esta canción como de otras del rock nacional, favorecida por las interpretaciones de reconocidos cantantes internacionales (J.M. Serrat, M. Sosa, etc.), expande estas enseñanzas a contextos que trascienden las fronteras del país.

Referencias

- Diz, A. 2007. "Rock subversivo: The Response of Argentina's Youth to *El Proceso*." *Penn History Review*. Vol. 15-1 art. 6, otoño, pp. 51-60.
- Fairclough, N. 1989. *Language and Power*. Londres, Longman.
- Fairclough, N. 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge, Polity Press.
- Fairclough, N. 1995. *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Londres y Nueva York, Longman.
- Frías, M. 2003. "No tengo contradicciones: sé quién soy". Diario Clarín. Música: Entrevista a Víctor Heredia. Disponible en: <http://old.clarin.com/diario/2003/11/24/c-00611.htm>
- García Negroni, M.M. *Escribir en español. Claves para una corrección de estilo*. Edición actualizada. Buenos Aires, Santiago Arcos Editor.
- Ghio, E. y Fernández, M.D. 2008. *Lingüística Sistémico Funcional. Aplicaciones a la lengua española*. 2ª ed., Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral. Waldhuter Editorial.
- Halliday, M.A.K. 2004. *An Introduction to Functional Grammar* (revisado por Christian M.I.M. Matthiessen). 3ª edición, Londres, Edward Arnold..
- Montemayor-Borsinger, A. 2009. *Tema. Una perspectiva funcional de la organización del discurso*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ulanovsky, C. 2001. "Greco-Heredia: parecidos y diferentes". Diario La Nación. El preguntón. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/212950-gieco-heredia-parecidos-y-diferentes>.
- Vila, P. 1987. "Rock Nacional and Dictatorship in Argentina". *Popular Music*, Vol. 6, No.2, Latin America, pp. 129-148.

PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA ESCENA DISCURSIVA EN EL DEBATE PARLAMENTARIO SOBRE LA LEY DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Gabriel Dvoskin

Universidad de Buenos Aires- Instituto de Lingüística – CONICET

gabidvoskin@hotmail.com

Resumen

El 4 de octubre de 2006, se sancionó en la Argentina la Ley Nacional 26.150, que establece la obligatoriedad de la enseñanza de educación sexual en todas las escuelas del país, tanto de gestión estatal como privada, desde el nivel Inicial hasta el Superior de Formación Docente y de Educación Técnica no Universitaria. La sanción de esta ley surgió como respuesta a una serie de temas que ya venían desarrollándose en otras esferas de la sociedad, principalmente la mediática, como el adelanto en la edad de iniciación sexual, el aumento de los embarazos no deseados, el incremento del número de abortos y la gran cantidad de personas infectadas de HIV-sida u otras enfermedades de transmisión sexual (Wainerman, 2008).

En trabajos anteriores (Dvoskin, 2010), hemos relevado el carácter inherentemente riesgoso que es atribuido a las prácticas sexuales en los manuales elaborados para la implementación de esta ley. En esta investigación, nos centramos en el análisis del proceso de construcción de la escena discursiva desarrollado por la diputada Maffei en el debate parlamentario que tuvo lugar el día 16 de agosto de 2006, para el tratamiento del proyecto de educación sexual obligatoria.

Para ello, recurrimos a la Teoría de la Valoración (Martín y White, 2005), que estudia la valoración en el lenguaje a partir de la descripción y explicación de los sistemas de opciones semánticas que ofrece el lenguaje para evaluar, adoptar posiciones, negociar relaciones, construir personas textuales y presentar posturas ideológicas como naturales (Kaplan, 2004).

1. Introducción

En las sociedades occidentales modernas, la sexualidad constituye un tema tabú en la mayoría de los eventos comunicativos, lo que genera que su manifestación discursiva en ámbitos públicos no pueda sino estar atravesada por conflictos y contradicciones. Esta represión ha sido interpretada tanto como una condición necesaria para la cultura (Freud, 1929; Levi-Strauss, 1949), como también como uno de los mecanismos de control disciplinarios inherentes al régimen capitalista (Foucault, 1976).

El 4 de octubre de 2006, se sancionó en la Argentina la Ley Nacional 26.150, que establece la obligatoriedad de la enseñanza de educación sexual en todas las escuelas del país, tanto de gestión estatal como privada, desde el nivel Inicial hasta el Superior de Formación Docente y de Educación Técnica no Universitaria. La sanción de esta ley surgió como respuesta a una serie de temas que ya venían desarrollándose en otras prácticas comunicativas de la sociedad, principalmente la mediática, como el adelanto en la edad de iniciación sexual, el aumento de los embarazos no deseados, el incremento del número de abortos y la gran cantidad de personas infectadas de HIV-sida u otras enfermedades de transmisión sexual (Wainerman, 2008).

Más allá de esta coyuntura que dio lugar al surgimiento de la ley, el Programa Nacional de Educación Sexual Integral al que dio origen plantea una perspectiva integral de la sexualidad, a la que define no sólo desde una vertiente biológica del ser humano, sino a través de la articulación de aquella con las dimensiones psicológica, social, afectiva y ética de las personas, proponiéndose, de esta manera, recuperar la noción de educación sexual como derecho humano (Wainerman, 2008: 33).

De esta manera, la ley surge, por un lado, a partir de una concepción que pone en estrecha relación la sexualidad con la salud, entendida esta última como la ausencia de enfermedad. Pero, por otro lado, presenta un nuevo enfoque al concebir el tema desde una perspectiva integral. En este trabajo, nos proponemos analizar en qué medida la ley de Educación Sexual Integral conlleva un cambio en la valoración

del signo ideológico “Sexualidad” (Voloshinov, 1929) que implica la pérdida, al menos de forma progresiva, de su condición de tabú o si, por el contrario, tal cambio no se verifica y la reglamentación constituye simplemente un nuevo mecanismo al servicio del Estado para intervenir sobre el ámbito privado de las personas (Habermas, 1968; Foucault, 1976).

Para ello, analizaremos el discurso proferido por Marta Olinda Maffei durante el debate parlamentario que tuvo lugar el día 16 de agosto de 2006, para el tratamiento del proyecto de esta ley. Nos centraremos en el estudio de los procesos de construcción de la escena discursiva, esto es, qué otras voces incorpora en su discurso, cómo se posiciona frente a estas posturas y cómo presenta su propia postura sobre este tema.

Partimos de la hipótesis de que, en el discurso de Maffei, el signo ideológico “Sexualidad” mantiene el valor represivo presente en el discurso dominante (Raiter, 2003). Consideramos que únicamente se recuperan los tópicos de discusión ya planteados en discursos anteriores, por lo que la iniciativa de la educación sexual integral, lejos de constituir un discurso emergente frente a esos valores, los reproduce y, así, representa un nuevo mecanismo al servicio del ocultamiento del tema.

2. Marco teórico y metodológico

Nuestro enfoque de análisis parte de la propuesta teórica esbozada por Bajtín (1979) y Voloshinov (1929), quienes plantean que todo enunciado es inherentemente dialógico, en el sentido de que en él se encuentra una diversidad de voces discursivas, cada una de ellas caracterizada por un punto de vista particular y por diferir del resto en sus contenidos ideológicos y axiológicos. Por otro lado, todo enunciado retoma enunciados anteriores, en los que o bien se apoya o a los que refuta y reelabora, y, a su vez, anticipa potenciales respuestas, ubicándose, de este modo, en una determinada posición en la esfera dada de la comunicación discursiva:

La experiencia discursiva individual de cada persona se forma y se desarrolla en una constante interacción con los enunciados individuales ajenos. Esta experiencia puede ser caracterizada, en cierta medida, como proceso de asimilación (más o menos creativa) de palabras ajenas (y no de palabras de la lengua). Nuestro discurso, o sea todos nuestros enunciados, [...] están llenos de palabras ajenas de diferente grado de “alteridad” o de asimilación, de diferente grado de concientización y de manifestación. Las palabras ajenas aportan su propia expresividad, su tono apreciativo que se asimila, se elabora, se reacentúa por nosotros. (Bajtín, 2005: 279)

Esta perspectiva dialógica es retomada por la Teoría de la Valoración (Martín y White, 2005), que se interesa por la descripción y explicación de los sistemas de opciones semánticas que ofrece el lenguaje para evaluar, adoptar posiciones, negociar relaciones, construir personas textuales y presentar posturas ideológicas como naturales (Kaplan, 2004). Esta teoría divide los recursos evaluativos del lenguaje en tres grandes dominios semánticos o subsistemas: la actitud, el compromiso y la gradación.

En este trabajo, nos centraremos en el análisis del subsistema de compromiso, que involucra los recursos lingüísticos que se utilizan para posicionar al emisor en relación con las proposiciones comunicadas en su texto e incluye los significados por medio de los cuales se reconocen o ignoran los diversos puntos de vista que los enunciados ponen en juego, negociando un espacio interpersonal para las propias posturas del emisor dentro de dicho entramado discursivo.

Podemos encontrar, de esta manera, dos dimensiones de opciones contrapuestas: la monoglosia, que ignora la diversidad de voces que entra en escena en todo acto comunicativo; y la heteroglosia, caracterizada por el reconocimiento de posturas alternativas en el propio enunciado, ya sea a partir de la contracción dialógica o de su expansión.

Entre los recursos que pueden emplearse para la expansión dialógica, Martín y White (2005) señalan la consideración, que presenta la postura del emisor como una entre varias, construyendo, así, un trasfondo heteroglósico; y la atribución, que presenta la postura comunicada en el texto como perteneciente a una voz externa a la del emisor. Este último recurso puede realizarse mediante el reconocimiento de esta voz externa, sobre la cual el emisor no explicita su opinión; o bien el distanciamiento, recurso a partir del cual el emisor

explicita su alejamiento respecto de lo proferido por la otra voz.

En cuanto a los recursos que incluyen la contracción dialógica, estos autores identifican la refutación, que consiste en el rechazo de posiciones alternativas, y la proclamación, que se utiliza para señalar el fuerte involucramiento de la voz textual con respecto al punto de vista que emite.

La categoría de refutación puede realizarse mediante la negación, que invoca la alternativa positiva para luego rechazarla, o la contraexpectativa, que incluye todas las variedades de formas concesivas o adversativas.

Por su parte, los recursos de proclamación pueden llevarse a cabo a través de la coincidencia, el respaldo o el pronunciamiento. El primero de estos recursos, la coincidencia, presenta la proposición propuesta por el emisor como irrefutable o ya conocida, por lo que genera un acercamiento con su destinatario al plantear un mismo marco de conocimientos o valores. El respaldo presenta el apoyo del emisor a una postura que se atribuye a una voz externa. Por último, el pronunciamiento presenta al emisor como la fuente responsable del enunciado.

A partir del análisis de los diferentes recursos empleados en el texto, nos proponemos dar cuenta de dos operaciones discursivas. Por un lado, estableceremos cuál es el marco discursivo que pretende imponer la diputada Maffei para el desarrollo del debate. Para ello, nos centraremos particularmente en toda aquella información que es presentada en el texto como fuera de discusión y, por lo tanto, como parte integrante del universo de creencias de los participantes de la interacción (Ducrot, 1984).

En segundo lugar, rastreadremos cuáles son los ejes de debate que reconoce Maffei en su discurso y a los que, por lo tanto, contesta, recupera o reelabora. También observaremos, en esta etapa del análisis, cuáles son aquellos otros tópicos que la diputada plantea como novedosos en su postura.

De este modo, esperamos encontrar cuáles son aquellas otras voces, posturas a las que se enfrenta Maffei, cuáles aquellas otras con las que, por el contrario, se alinea y, por último, aquellas otras que ignora.

3. Análisis

3.1. Discurso monoglósico: la definición del marco discursivo

En esta etapa del análisis, definiremos el universo de creencias que la diputada Maffei se propone imponer como marco para el desarrollo del debate, esto es, cuáles son los conocimientos y valores que la emisora asume como compartidos con sus interlocutores y que, por lo tanto, están exentos de cualquier tipo de discusión. Como sostiene Ducrot,

Ya sean afirmativos o negativos, la mayoría de los enunciados poseen el efecto de imponer al otro una situación nueva que no depende de él y en el cual deberá sin embargo inscribir su respuesta [...]. La lengua ofrece así a cada interlocutor la posibilidad de encerrar al otro en un universo intelectual creado en el diálogo mismo. (2001: 27).

Con tal objetivo, nos centraremos en el análisis de las aseveraciones monoglósicas y de los presupuestos de los enunciados (Ducrot, 1984), dado que ambos tipos de construcciones ignoran la diversidad de voces que se ponen en juego en todo acto comunicativo (Kaplan, 2004), pretendiendo, de este modo, presentar la información transmitida como una verdad obvia, general.

Los presupuestos de un enunciado tienen la particularidad de introducir los contenidos que vehiculizan “como una evidencia, como un marco incuestionable adonde debe inscribirse necesariamente la conversación, como un elemento del universo del discurso.” (Ducrot, 2001: 34). La información presupuesta se vuelve, así, constitutiva del diálogo mismo, por lo que un eventual rechazo por parte del interlocutor implicaría el cuestionamiento no sólo del enunciado sino también de su emisor, lo que pondría en peligro la continuidad de la interacción.

Este tipo de construcciones puede identificarse a partir de las pruebas de la interrogación y la negación (Ducrot, 1984), que consisten en transformar los enunciados en una pregunta o en una negación y verificar qué información permanece siendo transmitida. Los contenidos que perduran, constituyen los presupuestos

del enunciado. Así, podemos reconocer, en el discurso de Maffei, varias emisiones que contienen información presupuesta:

Por primera vez en mucho tiempo, [...] en este recinto estamos a punto de empezar a desmitificar algunos temas y de correrle el velo al tabú de la educación sexual, que ha causado estragos en la historia de la civilización y particularmente en la historia de las mujeres y de las niñas. (12)

Es la primera vez que vamos a correr el velo del currículo oculto que ha existido por siglos dentro del sistema educativo. (12)

Todos sabemos -y los docentes lo hemos visto mucho más- lo que han padecido nuestros chicos. (12)

Conocemos acerca del abuso y de la violencia, de la prostitución y pornografía infantiles en la actualidad, de las enfermedades de transmisión sexual, de la maternidad adolescente [...] y de los conflictos familiares ocultos. (12)

En estos cuatro enunciados, encontramos los siguientes presupuestos:

1. Existen temas que han sido mitificados.
2. La educación sexual constituye un tema tabú.
3. El carácter tabú de la educación sexual ha causado estragos en la historia de la civilización y en particular, en la historia de las mujeres y niñas.
4. El sistema educativo tiene un currículo oculto.
5. Los chicos tienen padecimientos.
6. Existe abuso sexual, violencia, prostitución y pornografía infantiles, enfermedades de transmisión sexual y conflictos familiares que alguien ha ocultado.

Por otro lado, en este discurso, también encontramos otro tipo de enunciados que si bien no tienen la forma del presupuesto, sí presentan la información como la única opción posible, ignorando cualquier tipo de alternativa y, así, asumen para sí una pretensión de verdad incuestionable:

¡Cuántos siglos de violencia, cuántos miedos, cuántas culpas!” (12)

¡Cuántos años y cuántos siglos de ocultamiento, que han cargado de culpa, vergüenza y miedo a las personas, al punto de que en muchísimos casos, aun como adultas, no han podido tener una relación saludable en materia sexual y de relaciones interpersonales.! (12)

Es enorme la cantidad de denuncias [sobre abuso sexual] de la Sociedad Argentina de Pediatría. No hay límite de edad. Las víctimas son cada vez de menor edad. (12)

Tanto en el primer tipo de enunciados como en el segundo, la información que se presenta como parte del universo de creencias de los interlocutores se relaciona exclusivamente con los males ocasionados por la sexualidad, particularmente en las mujeres y la niñas. El abuso sexual, la prostitución infantil, las enfermedades venéreas o los sufrimientos son los temas que la diputada recupera como punto de partida para desarrollar su postura a favor de la educación sexual en los colegios.

El empleo de enunciados monoglósicos y de construcciones que contienen información presupuesta impide cualquier alternativa posible al presentar los contenidos como incuestionables por los interlocutores. De este modo, la promoción de la educación sexual en los colegios se realizará sobre la base de los males que su no tratamiento ha traído aparejados.

3.2. Contracción dialógica: la propuesta de la Educación Sexual Integral

En la segunda parte de nuestro análisis, rastreamos, por un lado, los ejes de discusión que la diputada Maffei retoma en su discurso y cómo se posiciona frente a estos temas, de modo de dar cuenta de las otras voces con las que se enfrenta o se alinea en el texto. Por otro lado, observaremos cuáles son los tópicos que la emisora plantea como novedosos de su postura, para luego, finalmente, determinar en qué medida su posicionamiento conlleva un cambio en la valoración del signo ideológico “Sexualidad”.

En esta etapa de la investigación, nos focalizaremos en el análisis de los enunciados heteroglósicos, dado que este tipo de emisiones reconoce un trasfondo de voces diversas sobre el que se erige la postura del emisor. Específicamente, nos detendremos en aquellos enunciados que contienen negaciones, verbos o adverbios modales, interrogaciones o expresiones enfáticas, debido a que estos tipos de recursos traen a la escena discursiva un conjunto de voces diferentes además de la del emisor.

3.2.1. La negación del otro

Resulta interesante el modo en que Maffei incorpora en su discurso las voces o posturas ajenas, dado que a la mayoría de ellas las recupera para enfrentarlas y luego, refutarlas. La estrategia principal a partir de la cual provoca este efecto es a través de la negación, aunque luego veremos que el empleo de este recurso tiene distintas funciones en su discurso.

Si observamos los siguientes enunciados, podremos notar que aparece un tipo particular de negación, la negación metalingüística, caracterizada por “descalificar el marco o espacio de discurso impuesto por una palabra anterior [...] y por declarar situarse entonces en un espacio discursivo diferente del rechazado o descalificado.” (García Negroni, 2001: 209):

Ya es tiempo de actuar y educar no sólo a la víctima. También hay que educar la voluntad, la sensibilidad, la ética y la pasión del posible victimario. (12)

Ir a la escuela no es un hecho relacionado con la posibilidad de confirmar o rechazar las opiniones de los familiares, acentuar la discrecionalidad de los docentes o soportar la de quien fuere. Uno va a la escuela a aprender, a insertarse en una cultura y a adquirir los conocimientos socialmente valiosos para ser una persona íntegra. (13)

Ambos enunciados tienen el mismo valor exclusivo sustitutivo que el coordinante *Sino*: “El segundo constituyente se contrapone al precedente y lo excluye, sustituyéndolo” (Kovacci 1986: 192). La afirmación que subyace al primer elemento negado se correspondería con aquellas voces que se posicionan en contra de la educación sexual integral en los colegios, mientras que el segundo elemento incorpora una segunda voz, la de la emisora, que reemplaza y corrige a la primera.

El uso de la negación metalingüística le permite a Maffei operar la crítica sobre el estado actual de la situación y plantear la necesidad de un cambio. Este doble procedimiento le sirve para, por un lado, presentar la urgencia de la educación sexual en los colegios y, por el otro, cuestionar a aquellos que se oponen a la medida.

Más allá de estas críticas, existe una valoración sobre la sexualidad que es común a ambas posturas y es el hecho de concebir la sexualidad como algo conflictivo. Las palabras “víctima” y “victimario”, mencionadas en el primer enunciado, poseen una acentuación negativa (Voloshinov, 1929), valoración que presenta la práctica sexual como algo problemático.

Esta representación la podemos corroborar en la cita siguiente, fragmento del discurso donde encontramos otro de los recursos que emplea Maffei para negar las posturas alternativas, el uso de interrogaciones retóricas:

Este es un programa tendiente a acciones de educación sexual que se va a desarrollar en distintas asignaturas y materias. Estará presente cuando se curse Psicología, Filosofía, Historia, Biología, Literatura. ¿Qué van a hacer los padres? ¿Van a retirar a sus hijos de todas las clases? Cada vez que un maestro empiece a hablar racionalmente de un problema sexual durante cualquier asignatura, ¿van a sacar al chico? ¿Le van a dar un permiso automático para que se retire de clase cada vez que se toque un tema de educación sexual? (13)

Estas preguntas resultan absurdas, hecho que genera la imposibilidad de contestar afirmativamente a alguna de ellas sin ser clasificado como ridículo. Este efecto se acentúa aún más al calificar las clases de educación sexual como racionales, categorización que conduce a inferir que quienes se oponen a ellas son, cuanto menos, no racionales.

Por último, encontramos que la refutación de posturas alternativas también se realiza mediante el recurso del distanciamiento:

Se dice que en este proyecto de ley existe -lo he escuchado de parte de algunos compañeros que me han precedido en el uso de la palabra- la posibilidad de una objeción de conciencia. En este sentido, quiero establecer dos aspectos básicos, porque me parece que existe confusión. (13)

Los mismos padres que dicen que podrían objetar el derecho de su hijo de aprender en forma sistemática, científica, ética y ordenada dentro de la escuela a través de los especialistas y de los docentes, no pueden inhibir lo que después ocurre fuera de clase. (13)

El uso del verbo “decir”, en ambos enunciados, comporta una presuposición factiva negativa sobre lo dicho (Kerbrat-Orecchioni, 1986), lo que marca el distanciamiento de la diputada respecto de la proposición comunicada. Este distanciamiento se hace explícito al enunciar la “confusión”, en el primer caso, o al denunciar la incapacidad de los padres para educar a sus hijos, en el segundo: frente a la confusión del otro, aparece la voz de Maffei para aclarar la situación y explicar que oponerse a la educación sexual significa estar en contra de un aprendizaje sistemático, científico, ético y ordenado.

De esta manera, cualquier postura que rechace o se oponga al proyecto de Educación Sexual Integral queda atravesada por una valoración negativa, valoración que metonímicamente se trasfiere a la persona que la sostiene.

La valoración de la educación sexual como racional, científica y sistemática implica la representación de la sexualidad como un objeto de conocimiento que, como tal, está atravesado por criterios de verdad. De este modo, la incorporación de la sexualidad en la esfera escolar retoma y reproduce la idea de que existen formas correctas e incorrectas de vivir la sexualidad, característica esencial para su represión.

3.2.2. La necesidad de la ley

Por último, nos interesa observar en qué ejes radica el aspecto novedoso del proyecto de Educación Sexual Integral impulsado por el ARI. Para ello, nos centraremos, por un lado, en el análisis del carácter anticipatorio del discurso de Maffei, esto es, cómo se posiciona frente a eventuales respuestas futuras, y, por el otro, en aquellos fragmentos discursivos en los que se observa un mayor involucramiento de la emisora sobre lo enunciado, dado que ello daría cuenta de una mayor resistencia por parte de un otro.

Estas operaciones no necesariamente deben aparecer separadas; en un mismo enunciado podemos encontrar ambos significados. Así, en la siguiente cita, observamos distintos recursos realizando estos efectos:

No se puede seguir desgajando al ser humano, no se puede seguir fracturándolo, y muchísimo menos se puede recortar, a partir de nuestras incapacidades, miedos, inhibiciones y desconocimientos que tenemos, el derecho de los pibes a aprender. (11)

En este fragmento, aparece, por un lado, el recurso de la refutación a partir del uso reiterado de la negación polémica, que “opone el punto de vista de dos enunciadores antagónicos [y] permite conservar las presuposiciones del enunciado positivo subyacente” (García Negroni, 2001: 205-206). Estas dos posturas antagónicas serían la del emisor, Maffei en este caso, que plantea la necesidad de un cambio, y la de un otro que sostendría la forma positiva subyacente, esto es, que la educación integral no es necesaria y que se puede continuar con los mismos métodos de enseñanza que se han practicado hasta el momento.

Por otro lado, reconocemos en este enunciado también el recurso del pronunciamiento, realizado mediante la repetición del verbo modal “puede”, que no otorga al enunciado un matiz epistémico, sino un valor deóntico, fenómeno que se infiere del hecho de que, si conservara su valor literal, al menos las dos primeras cláusulas serían contradictorias. Este tipo de modalización exige que sea la propia Maffei, en tanto diputada,

madre y fundamentalmente, docente, quien se asuma como el sujeto responsable de la enunciación¹, lo que indica un fuerte compromiso de su parte sobre lo enunciado.

De esta manera, notamos que el carácter anticipatorio del texto se realiza, principalmente, a través del uso de la negación polémica. Este recurso le permite a la emisora no sólo plantear la necesidad de un cambio en la educación y así, cuestionar su estado actual, sino también adelantar las consecuencias negativas que traería aparejadas la no implementación de esta medida, consecuencias que ya forman parte de la situación actual:

Si no educamos a las dos partes [a la víctima y al victimario], volverán a reiterarse las prácticas del abuso sexual.(12).

La negación polémica no cuestiona el marco discursivo previo sino que, por el contrario, lo consolida al erigir la postura de la emisora sobre la base de los males ocasionados por la falta de educación integral. A su vez, funciona como una estrategia para criticar a todo aquel que no apoye el proyecto al colocarlo en el rol de cómplice de estos males o peor aún, como su causante, ya sea de manera implícita o, como en el enunciado siguiente, absolutamente explícita:

La mayoría de los que se oponen a la educación sexual terminan siendo los que en la casa realizan el abuso sexual. (12)

Por otra parte, vemos que el recurso del pronunciamiento sirve a la caracterización del proyecto como la solución a estos males:

Es la primera vez que vamos a correr el velo del currículo oculto que ha existido por siglos dentro del sistema educativo y quizás por primera vez podamos empezar a hablar justificadamente de educación integral. Por primera vez vamos a sacarnos el "mascarón", vamos a sacarnos la hipocresía y vamos a empezar a plantear una historia diferente, de hablar con la verdad, sin dejar la ética, los principios y la verdad de lado." (11)

"Saquémonos la careta y empecemos a hablar seriamente de los verdaderos trastornos que padecen nuestros pibes." (12)

En estos fragmentos del discurso, el uso de la primera persona del plural no sólo remite al conjunto de los diputados, sino también a los encargados directos de educar a los jóvenes, tanto los docentes como los padres y las madres. Esta referencia coloca a Maffei en un lugar privilegiado desde donde presentar su postura, rol que la autoriza a utilizar el modo imperativo con sus interlocutores, hecho que reafirma aún más este lugar de enunciación que la diferencia del resto de los participantes de la interacción.

Por último, podemos ver el énfasis en la proclamación de su postura en la reiteración del sintagma "por primera vez", que indica la idea de cambio y de novedad. Esta novedad radica en "correr el velo del currículo oculto", en "sacarnos la hipocresía"; en definitiva, en "hablar con la verdad".

La educación sexual integral viene a imponer "La verdad" de la sexualidad, otra verdad, pero diferente de la anterior.

El carácter novedoso del proyecto se presenta, fundamentalmente, a través de dos recursos: la refutación, específicamente la negación polémica, y el pronunciamiento. El primero de estos recursos ubica esta postura en relación con el resto de los enunciados que circulan o podrían circular sobre el tema, partiendo de la base de un universo de creencias que coloca a todo aquel que se opone a la medida como cómplice o culpable de los males actuales.

El pronunciamiento, por su parte, presenta el proyecto de Educación Sexual Integral como la medida que debe tomarse para erradicar las consecuencias negativas de la sexualidad, cuya novedad consiste, básicamente, en transmitirles a los alumnos la verdad sobre el tema.

4. Conclusiones

¹ Como señala Ducrot, "no cualquier acto le es permitido a cualquiera en cualquier situación" (2001: 191)

En este trabajo, analizamos el discurso de Maffei, diputada del ARI, proferido en el marco del debate parlamentario sobre la ley de Educación Sexual Integral. Específicamente, nos interesamos por el proceso de construcción de la escena discursiva con el objeto de indagar cómo presenta su postura frente a este tema, qué otras voces incorpora, cómo se posiciona frente a ellas y cómo posiciona su postura ante otros posibles enunciados. Para ello, recurrimos a la Teoría de la Valoración y nos centramos, particularmente, en el dominio del compromiso, que remite a la dimensión intersubjetiva del uso del lenguaje, tanto a su posicionamiento dialógico como intertextual.

Comenzamos nuestra investigación analizando el marco discursivo que define Maffei para el desarrollo del debate, para lo que nos detuvimos en las aseveraciones monoglósicas y en los presupuestos de los enunciados. En este nivel, observamos que la sexualidad se asocia exclusivamente con los males que puede traer aparejados, como las prácticas de abuso sexual, los embarazos no deseados o las enfermedades, de modo que se parte de una valoración negativa sobre el tema. Tanto las construcciones monoglósicas como aquellas que contienen información presupuesta presentan los contenidos como hechos incuestionables y así, impiden cualquier valoración alternativa sobre el tema.

En un segundo momento, nos focalizamos en el análisis de los enunciados heteroglósicos con el objetivo de dar cuenta de las otras voces o posturas recuperadas por Maffei en su discurso. De este modo, notamos que la diputada emplea, fundamentalmente, la negación metalingüística para introducir estas otras posturas, recurso que le permite retomarlas para luego refutarlas. Así, plantea la necesidad de un cambio en la educación formal, a la vez que cuestiona a todo aquel que se oponga al proyecto de Educación Sexual Integral por considerarlo cómplice o causante de los males actuales.

Por último, nos interesamos por el aspecto novedoso de la postura de Maffei, para lo que analizamos cómo se posiciona frente a eventuales réplicas y en qué ejes radica su carácter innovador. De esta forma, observamos que a través de la negación polémica se plantea la urgencia de implementar una educación sexual de carácter integral al presentar las consecuencias negativas que su no tratamiento traería aparejadas, consecuencias que ya forman parte de la situación actual.

Por otro lado, mediante el recurso del pronunciamiento, Maffei presenta la novedad de esta medida, que radica en hablar de “la verdad de la sexualidad”.

El tratamiento de la sexualidad se plantea, así, a partir de una valoración negativa del tema. Maffei justifica su inclusión como contenido curricular obligatorio enumerando los males que puede ocasionar su práctica. Esta limitación de la sexualidad a sus consecuencias negativas delinea una educación de carácter preventivo (Wainerman, 2008), cuyo objetivo principal es la promoción del cuidado de la salud, entendida esta última como la ausencia de enfermedad.

De esta manera, la sexualidad es reducida nuevamente a la mera genitalidad, dejando en el olvido su carácter integral, que constituiría el aspecto novedoso de este nuevo enfoque. Por otro lado, la idea de que existe una “verdad” sobre el sexo, varias veces mencionada por Maffei, contradice la posibilidad de elección, hecho esencial para ejercer el derecho a una sexualidad libre (Wainerman, 2008). Al ser categorizado como “racional” y “científico”, el tema se convierte en un objeto de conocimiento y, como tal, valorado a partir de criterios de corrección establecidos por “especialistas”, relegando al resto de las personas, en el mejor de los casos, al lugar de meros oyentes.

Al retomar los mismos tópicos planteados en enunciados anteriores, el discurso de Maffei queda calificado por el eje de referencias ya establecido por el discurso dominante (Raiter, 2003) y, por lo tanto, reproduce los mismos valores represivos que imperan sobre la sexualidad, en la sociedad moderna actual.

Referencias

Bajtin, M. (1982) 2005. *Estética de la creación verbal*. México. Siglo XXI. 2005.

Ducrot, Oswald. (1984). *El decir y lo dicho*, Edicial, Buenos Aires, 2001.

Foucault, Michel. (1976) 2001. *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*. Buenos Aires. Siglo XXI.

- Freud, Sigmund. (1929) 2000. *El malestar en la cultura*. Madrid. Amorrortu editores.
- García Negroni. 2001. *La enunciación en la lengua*. Madrid. Gredos.
- Habermas, Jürgen. (1968) 1986. *Ciencia y Técnica como Ideología*. Madrid. Tecnos.
- Kerbrat-Orrecchioni, Catherine. 1986. *La enunciación de la subjetividad en la lengua*, Buenos Aires. Hachette.
- Kovacci, Ofelia. 1986. "Las construcciones con *sino* y *no...pero*, y los campos léxicos", en *Estudios de Gramática española*. Buenos Aires. Hachette.
- Lévi-Strauss, Claude. (1949) 1985. *Las estructuras elementales del parentesco*. Barcelona. Planeta Agostini.
- Raiter, Alejandro. 2003. *Lenguaje y Sentido Común*. Buenos Aires. Ediciones Biblos.
- Wainerman, C., M. Di Virgilio y N. Chami. 2008. *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires. Manantial.
- Voloshinov, Valentin. (1929), *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid. Alianza. 1993.

TIEMPO DE DESCUENTO: APROXIMACIONES AL LUGAR DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DEL COMAHUE EN LA CRISIS DEL 2001

Emilse Kejner

Universidad Nacional del Comahue – Conicet

ekejner@conicet.gov.ar

Resumen

Entre mediados de julio y fines de octubre de 2001, trabajadores docentes, no docentes y estudiantes de la Universidad Nacional del Comahue estuvieron en huelga y en estado asambleario, encabezaron movilizaciones callejeras, clases públicas y otras protestas. Las medidas, en su mayoría protagonizadas por estudiantes jóvenes, eran una respuesta al recorte presupuestario propuesto por el plan de déficit cero del gobierno de De la Rúa. La protestas universitarias fueron agenda para la prensa de tirada masiva (el diario Río Negro y La mañana del sur), uno de los ejes centrales de publicaciones gráficas independientes y de las publicaciones de los partidos de izquierda con incidencia en la zona del Comahue y la causa misma de la creación de un pasquín elaborado por la Facultad de Humanidades.

El objetivo de este trabajo fue analizar los discursos escritos durante la huelga universitaria con el propósito de establecer a) el rol de los sujeto joven como actor central de la protesta y b) de qué manera es representado y autorepresentado ese sujeto. Este trabajo se sustenta metodológicamente en el análisis crítico del discurso (Fairclough, 1992; 2003), ya que permite investigar de forma crítica las desigualdades sociales, de género y –en este caso- de edad tal como vienen expresadas, constituidas, legitimadas por los usos del lenguaje. Para tal fin, el trabajo se vale de la lingüística sistémica funcional en tanto gramática diseñada para analizar cada elemento según su función en el sistema lingüístico global y para analizar el modo en que se usa la lengua (Martínez Lirola, 2007).

1. Introducción

A mediados de julio de 2001, el gobierno nacional decretó un recorte presupuestario en la administración pública que alcanzaba también a las universidades nacionales. Tras su anuncio, trabajadores docentes, no docentes y estudiantes de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) suspendieron sus actividades e iniciaron una huelga que se extendió hasta fines de octubre. Durante esos meses, se mantuvieron en estado asambleario, encabezaron movilizaciones callejeras, clases públicas y otras manifestaciones. En el marco de estas protestas, nació Tiempo de descuento una revista de unas pocas carillas que circulaba en los espacios de la protesta universitaria.

Este trabajo es un primer abordaje al análisis de dicha revista y describe el rol de los sujetos jóvenes como actores centrales de la protesta¹. El marco metodológico para el análisis está dado por el análisis crítico del discurso (Fairclough, 1992; 2003), ya que es una teoría y una metodología que permite investigar de forma crítica las desigualdades sociales, de género y –en este caso- de edad tal como vienen expresadas, constituidas, legitimadas por los usos del lenguaje. Para lograr tal fin, este trabajo se vale de la lingüística sistémica funcional en tanto gramática diseñada para analizar cada elemento según su función en el sistema lingüístico global y para analizar el modo en que se usa la lengua en una sociedad (Martínez Lirola, 2007).

2. La crisis del 2001

Lo que se conoce como “crisis del 2001” en Argentina fue una crisis económica, política y social que culminó en los estallidos sociales del 19 y 20 de diciembre que obligaron al presidente Fernando De la Rúa a

¹ El presente trabajo es parte de una investigación mayor, mi tesis doctoral, en la que me propongo indagar en las representaciones sociales sobre las juventudes del siglo XXI (proyecto de Doctorado en Lingüística presentado en la UBA: “Las juventudes en los conflictos sociales de la Norpatagonia. Representaciones en la prensa gráfica y en el imaginario social norpatagónicos (los setenta y los albores del siglo XXI).

renunciar a su cargo. Dado que no es el objetivo de este trabajo, no abundaré en las causas político económicas que ocasionaron la crisis. Sin embargo, considero necesario destinar unas líneas a explicar el contexto sociocultural en el que se produjo *Tiempo de descuento*.

En su tercer año de gobierno, De la Rúa no podía superar la recesión que amenazaba con profundizarse, las crecientes demandas sociales y los altísimos índices de desocupación. Los tres Ministros de Economía que pasaron por su gabinete en el primer semestre del año insistían en reducir aún más el gasto público. Finalmente, el 30 de julio de 2001, a pedido del entonces Ministro Domingo Cavallo, De La Rúa logró que el Congreso Nacional aprobara la Ley de Déficit Cero, cuyo objetivo era eliminar el déficit fiscal y recuperar la confianza de los inversores por medio de ajustes en el gasto público y de la reducción del 13% de los sueldos de estatales y jubilados.

Entre otras reparticiones del Estado Nacional, las universidades públicas resultaron afectadas. En particular, el Consejo Superior de la UNCo decidió no aplicar el recorte en los sueldos, cuestión que sumada al ahogo presupuestario que ya afrontaba la Universidad, empujó a la Institución a una severa crisis. Los gremios docente y no docente decretaron una huelga por tiempo indeterminado. Ambos gremios y la FUC (Federación Universitaria del Comahue) convocaron a asambleas interfacultades interclaustrós que fueron decidiendo el plan de lucha que encararían para afrontar el ajuste. Entonces, la UNCo tenía unos 1600 docentes, 600 no docentes y unos 23300 estudiantes distribuidos en los asentamientos universitarios de las provincias de Río Negro y Neuquén (Trincheri, 2005).

3. Un problema social

Antes de presentar el análisis, considero conveniente responder la pregunta de por qué abordar desde la lingüística un problema social. Lo cierto es que el lenguaje es una práctica social –entre otras– históricamente situada. La vida social está hecha de prácticas, de maneras “habituales” (ligadas a tiempos y espacios particulares), en las cuales las personas utilizan recursos materiales o simbólicos para actuar juntas en el mundo (Chouliaraki y Fairclough, 1999). Así, considerar al lenguaje como práctica social implica, en primer lugar, que es un modo de acción, tal como la filosofía del lenguaje y la pragmática han reconocido. En este sentido, los docentes, no docentes y estudiantes de la UNCo crearon una revista, *Tiempo de descuento*, cuyo objetivo era actuar –y mover a otros a las acción– contra el ajuste presupuestario.

A partir de esta concepción del lenguaje, el análisis crítico del discurso se propone el estudio de la mediación entre lo social y lo lingüístico, lo cual necesariamente implica trabajar de un modo transdisciplinario según el cual la lógica de una disciplina, por ejemplo, la lingüística, puede ser puesta a trabajar en el desarrollo de otra (por ejemplo, la sociología o la historia) (Chouliaraki y Fairclough, 1999). Para ello es necesario una gramática orientada hacia lo social, como la que propone la lingüística sistémico funcional. La lingüística sistémico funcional resulta de gran riqueza para este análisis², principalmente, por dos motivos: 1) es una teoría que toma como punto de partida la función comunicativa de la lengua; y 2) es una teoría del significado como opción, por lo que los sistemas semióticos, en este caso una revista, se interpretan como una red de opciones interconectadas. Así, puesto que al producir textos su autor realiza –consciente o inconscientemente– diversas opciones, cada una de las cuales contribuye al significado de lo que se dice, al desensamblar esas opciones puede explorarse en detalle cómo se han utilizado los recursos de la lengua para producir determinados significados.

En este trabajo me enfocaré especialmente en el modo en que son representados los sujetos sociales que participaron de las protestas universitarias. Para ello, ha de considerarse que un significado puede ser realizado por una selección de palabras diferente de la que se considera típica o no marcada.. En otras palabras, para cualquier configuración semántica habrá una determinada realización en la léxico-gramática que puede ser considerada congruente y otras que en cierto sentido son transferidas o metafóricas (Ghío y

² La teoría sistémico funcional, por su concepción del lenguaje, resulta provechosa para interpretar significados en contextos sociales. De modo que es de gran utilidad para el análisis del discurso porque es una gramática que privilegia la función antes que las formas, la retórica antes que la lógica, el texto antes que las oraciones, los recursos antes que las reglas y la significación antes que la gramaticalidad (Halliday y Matthiesen, 1997).

Fernández, 2005). El objetivo de este trabajo es analizar cómo son realizados los sujetos en protesta y de qué modo, entonces, se configuran ciertas representaciones sobre ellos.

4. Sobre el corpus

Tiempo de descuento fue creada a propuesta de una asamblea interfacultades interclaustrados, por lo que quienes la llevaron adelante fueron docentes, estudiantes y no docentes de diversas facultades, pero en su mayoría de la de Humanidades, bajo la dirección de un profesor de la carrera de Letras. Publicada en la imprenta de la Universidad, salió por primera vez el 31 de julio, tenía una extensión de cuatro carillas (en tres oportunidades incluyó un suplemento de otras cuatro carillas), tenía frecuencia semanal y se solventaba con fondos de la Universidad. Los doce números de la revista se distribuyeron de manera gratuita en las instalaciones de la UNCo y en las actividades de protesta que llevó adelante la comunidad universitaria en las calles de las ciudades en que la UNCo posee asentamientos.

En cuanto a su estructura y los temas de que trataba, la revista tenía una nota central en tapa: en el primer y en el último número, una editorial; en los demás, crónicas de las actividades de protesta o notas de opinión firmadas. En el interior, publicaba entrevistas a miembros de la Universidad, notas sobre la situación presupuestaria y alguna nota de color, como un cancionero de protesta, consejos para marchar o lecturas recomendadas. Finalmente, la contratapa se dividía en “El país universitario”, apartado que consignaba qué hacían otras universidades contra el ajuste, y “Agenda”, en donde se listaban las actividades de protesta de la Universidad y de otros sectores en conflicto, como la Cerámica Zanon y los estatales de la provincia de Neuquén, centralmente.

5. Quiénes son los/as sujetos/as de la protesta

Durante los meses que salió la revista, un mismo grupo de sujetos/as ejecutó acciones de protesta contra el ajuste. El análisis que se presenta continuación permite observar de qué manera *Tiempo de descuento* representa a esos/as sujetos/as; es decir, de qué manera fueron realizados/as en el sistema léxico-gramatical. En el corpus analizado, la realización no marcada es “estudiantes, docentes y trabajadores no docentes”. Otras realizaciones pueden agruparse en cuatro grupos que configuran las representaciones sobre los sujetos en protesta.

5.1- Los universitarios: una comunidad

En el primer grupo, se encuentran aquellas formas que representan a trabajadores docentes y no docentes y a estudiantes como parte de una misma “comunidad”, la de los “universitarios”. A modo de ejemplo, en el primer número, en la editorial -firmada por un docente- la revista sostiene: “los universitarios hoy salimos a pelear en tiempo de descuento”. El núcleo del grupo nominal es el adjetivo especificativo, de modo que los actores serán todas aquellas personas que tengan alguna relación con la universidad. Cabe recordar que típicamente el adjetivo “universitario” -como grupo nominal que construye participantes- está reservado a los/as estudiantes. En el corpus analizado, es utilizado, especialmente en los primeros números -al comienzo del conflicto-, para referir también a los docentes y no docentes. Esta fusión de todos los sujetos sociales en una única designación es una particularidad en la historia de los conflictos universitarios en el Comahue en el período 2001-7.

En este primer grupo debe considerarse además la designación “comunidad universitaria”. También en el primer número puede leerse:

la comunidad universitaria del Comahue participó con una importante columna en la jornada nacional de protesta contra la ley de déficit cero.

Los/as sujetos sociales que conforman de diversas maneras la vida universitaria quedan igualados detrás de la designación “comunidad”, que representa a un grupo de personas que tienen algo en común. Particularmente en el ejemplo citado, esos actores protagonizan un proceso material (“participar de una protesta”), pero la realización en la léxico gramática oculta a esos sujetos sociales de dos maneras: primero, en la homologación bajo el nombre comunidad; segundo, al utilizar la metáfora militar “columna”. Tal como

señala Halliday (1994), la variación metafórica no es simplemente una variación léxica sino léxico-gramatical. Así, en este caso, los sujetos actores de la protesta no son realizados como participantes sino como circunstancia (“importante columna”) del proceso.

La complejidad de este ejemplo radica en que por vía de la metáfora, los sujetos sociales son realizados a la vez como participantes y circunstancia en esta construcción, ¿cómo es posible que esta oración tenga sentido? Lo que ocurre es que, aunque *Tiempo de Descuento* construye en diversas ocasiones la representación de que estudiantes, docentes y no docentes son la comunidad universitaria, lo cierto es que la columna –en tanto remite a las formaciones militares que marchan– es la realización de los sujetos sociales que son mayoría numéricamente: los estudiantes.

Las designaciones de este primer grupo (universitarios, comunidad universitaria y columna), al tiempo que agrupaban a sujetos sociales diferentes, ocultaban que quienes sostenían las protestas con el cuerpo eran mayoritariamente los/as estudiantes. Con estas designaciones, la revista estaba creando una identidad común que garantizaba que sus lectores, fundamentalmente estudiantes, se sintieran tan amenazados por el recorte presupuestario como los docentes y los no docentes y, en consecuencia, participaran de las acciones de protesta en las calles.

5.2- La historia de una Universidad que nació de las protestas

Un segundo grupo de realizaciones es el que representó a los/as protagonistas de la protesta como herederos/as de una tradición de lucha en la universidad. En la primera editorial, el docente editor de la revista sostiene:

lo que se sale a defender es nuestra universidad, nuestra historia, nuestra pertenencia como docentes, como estudiantes, como no docentes de una Casa que es la de cada uno de los habitantes del norte patagónico.

Aunque el actor del proceso material de esta cláusula (“defender”) está anulado por la forma impersonal “se”, el uso del pronombre posesivo antepuesto a cada uno de los elementos de la meta (“universidad”, “historias”, “pertenencia”) configura un sujeto social colectivo, tal como fue descrito en el punto anterior, con una identidad común y con un pasado común, una historia, la de la UNCo.

En mismo sentido, en el número cero de la revista hay un recuadro en la página tres titulado “La Universidad Nacional del Comahue en riesgo de desaparecer: saber es deber”. Firmada por una profesora de historia, el objetivo de la nota es mostrar cómo los recursos económicos fueron necesarios para la creación de la UNCo y lo son para garantizar su funcionamiento en el momento en que el gobierno nacional ejecuta el recorte presupuestario del 13%. Luego en el número diez, un grupo de docentes presenta un suplemento que está dedicado en su totalidad a relatar la historia de la UNCo, en particular, su nacimiento a partir de las protestas estudiantiles de 1970.

Ambas notas están en el contexto de las declaraciones de la presidenta de la FUC publicadas en el número ocho:

lo más importante en esta lucha es el fuerte nivel de conciencia que adquirió la comunidad universitaria (en su conjunto) y el papel histórico que asumimos en defensa de nuestra universidad, por aquellos que pelearon para que esta existiera, por nosotros y por las generaciones futuras.

La dirigente estudiantil establece una distinción entre los/as sujetos/as que participan de la protesta: la “comunidad universitaria”, por una parte, y la primera persona del plural, nosotros, por otra. La primera del plural realiza a los/as estudiantes, pero en particular, a los/as estudiantes organizados políticamente. El objeto de citar este fragmento no es sólo señalar esta distinción sino mostrar de qué manera los/as segundos/as son relacionados/as con una tradición de lucha estudiantil en la que se posicionan como un eslabón entre el pasado y el futuro.

De este modo, en sus sucesivas ediciones, *Tiempo de Descuento* fue creando un pasado común para “la comunidad universitaria” del Comahue. Es decir, a la relación identitaria que generaba con las designaciones

del primer grupo, sumó una tradición que refuerza una pertenencia de los/as estudiantes a la universidad tal como es concebida por la revista.

5.3-La universidad de todos

Ligado estrechamente al anterior, un tercer grupo de realizaciones representó a los/as sujetos en protesta como parte del campo popular, de la sociedad en la que desarrollan la protesta. En el número once, la crónica de tapa relata la realización de una marcha que culminó en una asamblea universitaria en un club deportivo. Esta crónica concentra los ejemplos más claros de este grupo. Al comenzar sostiene:

Representantes de diversos sectores sociales, Madres de Plaza de Mayo, miembros de la comunidad mapuce, jubilados, trabajadores desocupados, obreros ceramistas, productores, juntas vecinales, defensores del PAMI, ATEN y UNTER, estudiantes secundarios, movimientos de lucha de Zapala y Picún Leufú, centrales obreras, agrupación HIJOS, partidos políticos, agrupaciones de derechos humanos, todos se dieron cita en el gimnasio del Club Independiente para defender la educación y la universidad públicas, contra el ajuste y la desocupación.

La enumeración de cada uno de los sectores que participó de la asamblea no es casual. Así como en otros casos *Tiempo de Descuento* opta por designaciones que agrupan sujetos sociales (como en el grupo uno), en este caso elige designaciones que nombran a cada uno de los colectivos que asiste a la asamblea. El objetivo es mostrar no sólo la cantidad sino la diversidad de actores que “defienden” aquello que *Tiempo de Descuento* y sus lectores aprecian; de allí que reformule la designación de los actores en el adjetivo cuantificador “todos”.

La misma crónica se cierra con las siguientes oraciones:

La defensa de la Universidad es un compromiso compartido con todos, compromiso que nos obliga a solidarizarnos activamente con la comunidad. Se trata de ampliar el nosotros para que “juntos podamos seguir el camino de la construcción de una nueva sociedad solidaria, sin opresión ni explotación”.

En la primera cláusula, la nominalización del proceso “defender” obtura la realización del actor que es realizado sólo como circunstancia dentro del atributo (el adjetivo “todos”). Paradójicamente, en la cláusula siguiente los/as mismos/as sujetos/as sociales son realizados con otra designación “comunidad” y son beneficiarios del proceso cuyo actor es “nosotros”, los “universitarios”. Inmediatamente, *Tiempo de Descuento* explica su voluntad (y la de los/as asistentes a la asamblea) de que los/as sujetos/as realizados/as en “la comunidad” se incorporen al grupo de sujetos/as realizado en la primera del plural..

Mediante el uso de las designaciones de este tercer grupo, *Tiempo de Descuento* elaboró una representación según la cual la Universidad no es patrimonio sólo de quienes están vinculados con ella –los “universitarios”- sino de “todos” los sujetos sociales que están organizados. De este modo, engrosaba las filas de los/as sujetos/as dispuestos/as a defender la Universidad.

5.4- La universidad piquetera

Un último grupo nuclea aquellas representaciones que ubicaron a los sujetos de la protesta como piqueteros. Para el 2001, los movimientos piqueteros ya estaban consolidados (ya habían triunfado los piquetes de Cutral Co, Tartagal y Jujuy) y las manifestaciones se concentraban en los espacios tradicionales de protesta los grandes centros urbanos, especialmente Buenos Aires (Bonifacio, 2010). El movimiento piquetero del país se había unificado en dos asambleas masivas realizadas en La Matanza, conurbano bonaerense. El conflicto universitario no desconoció esta organización. Impulsados fundamentalmente por los estudiantes de la FUC, las asambleas interclaustrales adhirieron al plan de lucha que organizaron los piqueteros de La Matanza.

Tiempo de Descuento representa a “los universitarios” como sujetos que organizan acciones de protesta junto con los piqueteros, en su número cero cita a la presidenta de la FUC:

la idea nuestra es que las medidas de fuerza que tomen [los asentamientos universitarios] sean coordinadas y llevadas a cabo en cada una de las regionales por intergremiales conformadas por estudiantes, docentes y no docentes, como así también que se confluya con las centrales obreras de cada región y las comisiones o grupos de desocupados.

Los sujetos –estudiantes, docentes, no docentes, obreros, desocupados- en este fragmento están realizados todos en un único nombre colectivo que agrupa colectivos de sujetos (intergremial). Luego, en la circunstancia de manera, realizada mediante un proceso material, los sujetos son especificados como los actores que conforman esa intergremial. La unificación de sujetos tan diversos (universitarios, obreros y desocupados) es destacable en la historia de las universidades, y debe relacionarse necesariamente con la coyuntura sociohistórica en la que se publicaba la revista.

Por último, en el número seis, *Tiempo de Descuento* publica uno de los cánticos que corean “los universitarios” durante las marchas: “olé, olé, olé olá, che, De la Rúa, vení mirá/ los piqueteros de la universidad”. En este cántico, los sujetos en protesta se ubican, primero como emisores que dirigen el canto al Presidente de la Nación como destinatario. Luego, los sujetos en protesta son el fenómeno que el Presidente “mira”. La realización como “piqueteros” debe relacionarse con los métodos de protesta que estos sujetos han elegido: el corte de ruta y las asambleas, métodos que fueron los primeros rasgos identitarios del movimiento piquetero (Bonifacio, 2010). La autodesignación como piqueteros da cuenta de la identificación de “los universitarios” con el movimiento piquetero, especialmente de la mayoría numérica que ponía el cuerpo en las protestas: los estudiantes. Además, en tanto estudiantes y obreros y trabajadores desocupados se encuentran en posición de dominados en sus campos (Bourdieu, 1990) la homologación de esos campos es inmediata y aceptable para los dos grupos³.

Publicar este canto, de entre los tantos que coreaban en las marchas, fue otra estrategia de *Tiempo de descuento* para masificar la protesta. Fue una estrategia similar a la que tuvieron los ahorristas (personas de sectores medios asalariados estafadas por el sistema bancario) que organizaban cacerolazos para que les devolvieran su dinero y que por aquel entonces coreaban: “piquete y cacerola, la lucha es una sola”.

6. Conclusiones

El recorte presupuestario a las universidades afectaba fundamentalmente a los trabajadores docentes y no docentes, ya que era un recorte sobre sus sueldos. Ante el ajuste, el Consejo Superior de la UNCo, integrado mayoritariamente por miembros del claustro docente, decidió no acatar el ajuste y apoyar la huelga emprendida por los/as trabajadores/as (docentes y no docentes) de la Universidad y los/as estudiantes.

Tiempo de Descuento, escrita mayoritariamente por docentes, elaboró una estrategia hacia los/as estudiantes (principales lectores/as de la revista) que consistió en crear una identidad común para docentes, estudiantes y no docentes mediante el uso de ciertas designaciones (grupo 1). También -como parte de esa estrategia- la revista construyó un pasado común para todos esos sujetos sociales (grupo 2) y revalorizó sujetos sociales (grupo 3) y una metodología de protesta cercanos a los/as estudiantes (grupo 4).

En tanto grupo numéricamente significativo y en tanto actor central de las luchas universitarias en la historia de Argentina (Buchbinder, 2005), los docentes necesitaban que los/as estudiantes apoyaran e hicieran suya la huelga. La revista -la única voz gráfica de la huelga-, tal como se observa en el análisis aquí presentado, tenía por fin garantizar mayor participación estudiantil en el reclamo.

Referencias

Bonifacio, J.. 2011.. *Protesta y organización. Los trabajadores desocupados en la provincia de Neuquén*. Buenos Aires, El colectivo.

Bourdieu, P. 1990. *Sociología y cultura*. México, Grijalbo.

³ Además, es una homologación que en 2001 ya tiene una historia de 40 años, se había iniciado con el Cordobazo bajo la consigna “obreros y estudiantes unidos, adelante” (Kejner, 2009).

- Buchbinder, P. 2005. *Historia de las Universidades de Argentinas*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Chouliariaki, L. y Fairclough, N. 1999. *Discourse in late modernity. Rethinking CDA*. Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Fairclough, N. 1992. *Discourse and social change*. Cambridge, Polity Press.
- Fairclough, N. 2003. *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Oxon, Routledge
- Ghio, E. y Fernández, D. 2005. *Manual de linguistic sistémico funcional*. Santa Fe Ed. UNL.
- Halliday, M.A.K. 1994. *An introduction to functional grammar*. London, Arnold.
- Kejner, E. 2009. *Los jóvenes como sujetos de los conflictos sociales de la Norpatagonia. Representaciones en la prensa gráfica (1969-1974)*. Tesis de Maestría en Análisis del discurso. Inédita.
- Martinez Lirola, M. 2007. *Aspectos esenciales de la gramática sistémica funcional*. Alicante, Publicaciones de la Univ. De Alicante.
- Thompson, G. 2004. *Introducing functional grammar*. London, Arnold.
- Trincheri, A. 2005. "Pequeñas historias de la Universidad del Comahue". En BARCO, S. (coord.) *Universidad, docentes y prácticas. El caso de la Universidad Nacional del Comahue*. Neuquén: Educo.

THE MARKETIZATION OF UNIVERSITIES: BRIEF ANALYSIS OF INTERPERSONAL AND EXPERIENTIAL ELEMENTS IN THE INTRODUCTION TO THE UNIVERSITY OF DURHAM BROCHURE

María Lelia Pico

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán

leliapico@hotmail.com , leliapb@tucbbs.com.ar

Abstract

The pressure of globalization and increasing competition is shaping the discursive practices of universities. Since the 1980s, British hospitals, schools and universities have been pressured to operate like commercial companies competing with each other for business (Bloor and Bloor, 2007). Universities had to adapt to and act in closer interaction with the market. They were supposed to restructure and reconceptualize their activities in order to be able to meet market demand (Fairclough, 2000; Wedlin, 2008).

This paper aims at showing how this reconceptualization of universities is reflected in the language used in the Introduction to a university brochure. The theoretical framework adopted in this paper relates to "Critical Discourse Analysis", which delves into the dialectical relationship between discursive and social structures (Fairclough, 1989 and van Dijk, 1993 in Teo, 2007) and the used analytical tool is based on Systemic Functional Linguistics (Halliday, 1994).

The analysis focused on the construction of interpersonal meaning through the choice of subject in the Mood element of the clause and of experiential meaning through the lexical choice related to excellence in education and the social role of universities. Results showed that the two most widely used personal pronouns were I and you, creating a closer and more intimate relationship between the university and the target students (Teo, 2007) and a sort of informal conversation between the Chancellor and a potential student. As regards lexis, the words chosen offered a blend of information and persuasion, told potential students about the institution's excellence in education and invited them to join the University community "to make a difference to the world which we all inhabit".

1. Introduction

The pressure of globalization and increasing competition is shaping the discursive practices of universities. Before the 80s students were not referred to as customers. Universities were not perceived as businesses; courses and degrees were not perceived as commodities for sale. Even when fees were payable, the relationship between the academic and the student was not construed as comparable to that between a shopkeeper and a shopper. "Since the 1980s, British hospitals, schools and universities have been pressured to operate like commercial companies competing with each other for business and interacting with their patients or students in ways previously seen as more appropriate to supermarkets, department stores or manufacturing industries" (Bloor and Bloor 2007:153). Universities had to adapt to and act in closer interaction with the market. They were supposed to restructure and reconceptualize their activities in order to be able to meet market demand and to contribute to the development of the market and to our societies at large (Fairclough 2000; Wedlin 2008).

This paper aims at showing how this reconceptualization of universities is reflected in the language used in the Introduction to a brochure issued by Durham University so as to attract potential students' attention and make them feel eager to be part of their community¹ (See Appendix I).

The theoretical framework adopted in this paper relates to what is known as "Critical Discourse Analysis", which delves into the dialectical relationship between discursive and social structures (Fairclough 1989 and

¹ This paper was originally designed as the Final Paper for the Discourse Analysis Fundamentals course, delivered by Dr. Daniel Fernandez for the Especialización en Análisis del Discurso en Inglés, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina. Some changes and additions were included for this Congress.

van Dijk 1993 in Teo 2007). The analytical tool to be used is based on Systemic Functional Linguistics (Halliday 1994) which relies on the relationship between language and its social functions.

The analysis will focus on the construction of interpersonal meaning through the choice of Subject in the Mood element of the clause and of experiential (together with interpersonal) meaning through the lexical choice related to excellence in education and the social role of universities.

2. Theoretical framework

2.1. Critical Discourse Analysis

Critical Discourse Analysis (CDA) has its roots in critical linguistics, which is a branch of discourse analysis that goes beyond the description of discourse to an explanation of how and why particular discourses are produced. It sees discourse as a kind of social practice in which there is a dialectical relation between a specific discursive event and the situations, institutions and social structures that frame it (Fairclough and Wodak 1998). It shows that discourse is both socially constituted and socially constitutive (Fairclough 2001 in Teo 2007). Discourse not only reflects social processes and structures, but affirms, consolidates and reproduces existing social structures (Fowler 1979 and Kress and Hodge 1979 in Teo 2007).

CDA should satisfy a number of requirements:

- ✓ “It focuses primarily on *social problems* and political issues, rather than on current paradigms and fashions.
- ✓ Empirically adequate critical analysis of social problems is usually *multidisciplinary*.
- ✓ Rather than merely to *describe* discourse structures, it tries to *explain* them in terms of properties of social interaction and especially social structure.
- ✓ More specifically, it focuses on the ways discourse structures enact, confirm, legitimate, reproduce or challenge relations of power and dominance in society” (van Dijk 1998).

2.2. Systemic Functional Linguistics – Appraisal Theory

Halliday (1985) describes language as a system of choices by which writers can communicate certain functions, allowing them to express their experiences of the world, to interact with others and to create coherent messages. There are three major functional-semantic components in the linguistic system: the *ideational*, the *interpersonal* and the *textual* components. The *ideational* component is the part of the linguistic system which is concerned with the content, the function that language has of being about something. The *interpersonal* component is concerned with the social, expressive and conative functions of language, with expressing the writer’s attitudes and judgements, his encoding of the role relationships in the situation and his move in saying anything at all. The *textual* component comprises the resources that language has for creating text, for being operationally relevant and cohering within itself and with the context of situation. The textual component operates through systems associated with particular ranks in the grammar.

One of the main purposes of communicating is to interact with other people, to establish and maintain appropriate social links with them (Thompson 1997). Interpersonal meaning is expressed by choices from several areas of the language (Downing and Locke 2002: 164). The three main illocutionary acts of stating, questioning and commanding are typically realized in English by variation in the order of one part of the clause, called the Mood element. It carries the burden of the clause as an interactive event (Eggins 1994). The Mood element makes the clause “negotiable” and consists of Subject (S) and Finite (F). The Subject expresses the entity that the speaker wants to make responsible for the validity of the proposition being advanced in the clause (Thompson 1997: 45). The choice of Subject is analyzed in this paper.

When we talk about what a text is “about” we are talking about the *field* of the text which is expressed through patterns of experiential meaning. The field is worked out largely from the lexical items; our focus falls on the content of a message rather than the purpose for which the speaker has uttered it, although in

practice it is not possible to set a limit between both sides: the way speakers choose to represent the world depends largely on their purpose (Thompson 1997).

But, in this brochure, in many cases the words chosen to include referential meaning cannot be separated from their interpersonal meaning. Appraisal Theory (Martin & Rose 2003; Martin & White 2005), developed within SFL, is the framework aiming to describe the various ways of linguistic realization of interpersonal meanings in language use. It may be located as an interpersonal system at the level of discourse semantics. Its resources are used to negotiate our social relationships “by telling our listeners or readers how we feel about things and people. Attitudes have to do with evaluating things, people’s character and their feelings” (Martin & Rose 2003:22).

Appraisal itself is regionalized as three interacting domains – ‘attitude’, ‘engagement’ and ‘graduation’. *Attitude* is concerned with our feelings, including emotional reactions, judgements of behaviour and evaluation of things. *Engagement* deals with sourcing attitudes and the play of voices around opinions in discourse. *Graduation* attends to grading phenomena whereby feelings are amplified and categories blurred.

Attitude is the major subsystem in appraisal framework and is the superordinate term for evaluative language in attitudinal positioning in text. It is itself divided into three regions of feeling, ‘affect’, ‘judgement’ and ‘appreciation’. *Affect* deals with resources for construing emotional reactions. *Judgement* is concerned with resources for assessing behaviour according to various normative principles (Martin & Rose 2003) and *Appreciation* looks at resources for construing the value of things, including natural phenomena and semiosis (as either product or process) (Martin & White 2005).

This paper will also include an analysis of the words chosen to describe the academic role of the university and to show its importance in society.

3. Analysis

The traditional role of university brochures to provide students with objective information about programs and courses offered and entry requirements becomes subjugated to the imperative of promoting the university and accentuating its appeal to target “consumers” (Teo 2007). We live in an era where data, information and knowledge have become commodified, i.e. packaged and sold as discrete, easily-manipulated units (Amudhavalli 2007). Therefore, university brochures can be seen as an instantiation of “commodification of language” (Chouliaraki and Fairclough 1999), “the process whereby social domains and institutions, whose concern is not producing commodities in the narrower economic sense of goods for sale, come nevertheless to be organized and conceptualized in terms of commodity production, distribution and consumption” (Fairclough 2000: 207).

The linguistic changes evident in promotional genres (advertisements, website information, brochures, etc.) are not merely cosmetic; they permeate university life because they are symptomatic of genuine structural changes (Bloor & Bloor 2007).

A university brochure is basically a document of the university’s programmes and activities whose main aim is primarily to inform prospective students about entry requirements and its available programmes. Nevertheless, information is presented in such a way as to persuade prospective students to apply for admission.

The evolution of university brochures clearly “reflects pressures on universities to operate under market conditions and to “sell” their courses, using discursual techniques borrowed from advertising... (Brochures) also show how academics have responded to dilemmas...which centre upon the contradiction between a traditional professional (or producer-) oriented relationship between university and applicant, where the university is the “authoritor” admitting or rejecting applicants according to its criteria for entry; and a consumer-oriented relationship being forced upon universities by the economic position they have been placed in, where the applicant is the authoritor choosing (as consumers do) among the range of goods on offer” (Fairclough 1996:78)

The brochure to be analyzed appears in the Durham University official website (<http://www.dur.ac.uk>). The very first elements readers find is the University coat of arms and the motto “*Shaped by the past, creating the future*”. The institution has a strong tradition and history that back it up, but all its efforts aim at the future. Once the item “About the University” is clicked, the University Brochure can be seen on the right side of the page. The cover is the photograph of a historical building at the back and a group of students walking near it. “Creating the Future” is the University aim, but always supported by their past (represented by the castle). “A common feature in brochures is the placing of photographs, which reflects the impact of advertising. Contemporary commodity advertising typically consists of a mix of language and visual images...A visual image can instantaneously create a world which potential consumer, producer and product can jointly inhabit, before a reader gets to read the language of the advertisement” (Fairclough 2000: 210-211). The opening photographs of this brochure represent students sitting in classes, using equipment, chatting with the Chancellor in a beautiful natural environment, offering potential students a physical and social environment they can imaginatively insert themselves into.

3.1. Use of Personal Pronouns

Let us now move to the Introduction itself and specifically to the interpersonal dimension to explore how the university has constructed their subject positions in relation to their prospective students.

The use of personal pronouns, both first and second person, creates a more intimate relationship between the university and the target students (Teo 2007). It gives the impression that the writer is speaking directly to the readers and exemplifies what Fairclough (2001 in Teo 2007) calls “synthetic personalisation”.

In the first two paragraphs of the brochure the personal pronoun *we* is widely used as subject of the clauses.

(*We*) Welcome to what *we* hope you agree is a rather splendid brochure.

...the role *we* have (or would like to have) in working with you to make a difference to the world which *we* all inhabit.

We are hoping this brochure.... *we* are doing to help answer...

It is *we*, the members of Durham University, including the Chancellor who writes the introduction to this brochure, who welcome prospective students and encourage them to get information about what the university offers. The use of an inclusive ‘*we*’ suggests that the speaker is claiming common identity, solidarity and co-membership with his audience, and by way of engaging directly with the audience as its member, takes more responsibility for the message being delivered (Nedashkivska 2007). The use of *we* referring to a group contributes to the construction of group identity by identifying and categorizing the members of the group and excluding others from membership in this group (Helmbrecht 2002: 31 in Dontcheva-Navratilova 2009).

In the next two paragraphs there is a change of subject. The writer addresses the reader directly by the use of the personal pronoun *you*, showing “a personal interest in the reader even though they have never met or spoken before” (Bloor & Bloor 2007: 42). He hopes that the reader already knows about the high level of the university and its building. The information included is so important (and perhaps it has already been reported in the media) that everybody should know about it:

You may be aware that much of our research and scholarship...

You are also probably aware that our students...

Perhaps *you* also know that...

In the fourth paragraph the pronoun *you* is the subject of two rhetorical questions. A rhetorical question is a [figure of speech](#) in the form of a [question](#) posed for its persuasive effect without the expectation of a reply. It encourages the reader to think about what the (often obvious) answer to the question must be. Its

purpose is to assert or deny a point implicitly². These two questions address people directly³ and lead them to realize that the university is moving beyond academic boundaries, reaching society in areas of utmost importance:

But were you aware that around 800 of our students work voluntarily in our community on projects such as prison-visiting, tutoring school children for exams, conservation and gardening?

Were you also aware that we are working with recovering drug users to gain... or that we already serve as senior advisors to ...that matter?

The university, one of the oldest social institutions in Western societies, is now expected to cope with modern market mechanisms. There are strong calls for change and reform of the university, its mission, activities and direction. It is supposed to contribute to the development of the market and to our societies at large (Wedlin 2998).

In the last two paragraphs the writer switches to 'I', "increasing the effect of intimacy between writer and reader" (Bloor & Bloor 2007: 42). It is the Chancellor of Durham University himself who addresses the reader. He is fully committed to his job. He considers himself a lucky person (even "*a little surprised*") to be the Chancellor of "*this wonderful University community*" and he is proud of his position.

I'm still extremely proud to represent....

As its Chancellor I'm committed to exploring....

I hope this brochure....

I hope you enjoy reading this brochure...

The whole introduction resembles an informal conversation between the Chancellor and a potential student. There is a tendency to project conversational discourse from its primary domain, in the personal interactions of the private sphere, into the public sphere. In this way, it is not an authority who is speaking to students in a formal way, but rather a friend who gives them useful information.

In the very last line of this introduction, before the Chancellor's name, this informality moves a step beyond. Students are invited to "*pick up the phone, write or even call in*"; and if they do it, he can lend them his car. This last clause shows the Chancellor wants potential students to feel he can be their friend. In a way it seeks to raise the status and esteem of its prospective students, putting them almost on level terms with the university (Teo 2007).

3.2. Choice of words

Probably the major dimension of discourse meaning controlled by ideologies is the selection of word meaning through *lexicalization* (van Dijk 1995). In Halliday's theory, vocabulary or lexis is a "significant determinant of the ideational structure" (Fowler 1991: 80), connected to the content of the text. But lexis also shows the degree of participation of the participants. The relationship of words to meanings is many-to-one rather than one-to-one, in both directions: words typically have various meanings and meanings are typically worded in various ways. As producers we are always faced with choices about how to use a word and how to word a meaning. As interpreters we are faced with decisions about how to interpret the choice producers have made. But such choices and decisions are not of a purely individual nature; they are matters which are socially variable and socially contested (Fairclough 2000: 185).

² <http://grammar.about.com/od/rhetoricstyle/f/faqrhetquest07.htm>

³ The use of modality in this paragraph shows the Chancellor is not completely sure people have these pieces of information. He is not imposing his authority, but rather showing potential readers and he are on the same level.

In the Introduction to the Durham University brochure there is a blend of information and persuasion, telling potential students about the scheme and selling it to them (Fairclough 2000: 214). Potential students are provided with information about the excellence in education at the University and the significant role it performs in society so as to persuade them Durham will be their best choice.

As regards excellence in education, the writer uses self-conscious and self-congratulating language which is also typical of corporate promotions (Bloor & Bloor 2007: 155). He includes words and phrases which describe the university as the best option a student can make, words which construe the value of the institution (*Appreciation*) such as “*excellence in scholarship and education at our University*”, “*much of our research and scholarship ranks amongst the very best in the world*”, “*our students also rank amongst the best and brightest and go on to be disproportionately successful in their chosen careers*”. The University is “*nationally and internationally*” recognized. It is “*the only university in the world that can claim an 11th Century castle and cathedral at their very heart and boast that they own, live and work in a UNESCO World Heritage Site*”.

Nevertheless, academic excellence is not the only area the university is interested in sharing with its potential students. Another field is included here and in fact, it covers more space than the academic one. The historical role of the university was to provide truth, knowledge and scholarship. Nowadays, however, these aims have been supplemented with others: most specifically with the obligation to produce useful research which can be transferred and used for the public good. Universities are expected to secure and enhance the well-being of our societies, including supporting social welfare and integration and enhancing the economic growth of nations and regions (Wedlin 2008). Therefore, the writer includes a detailed description of the different activities the university is involved in so as to improve the world we are living in.

From the very start the brochure invites potential students to work with the University community “*to make a difference to the world which we all inhabit*”. They are working hard “*to help answer some of the world’s pressing questions and issues, to tackle social or cultural inequalities and support the development of communities and economies, and to educate our next generation*”. Notice that all the verbs used refer to positive activities.

Around 800 of their students work voluntarily in their community “*on projects such as prison-visiting, tutoring school children for exams, conservation and gardening. They are also working “with recovering drug users to gain qualifications, self esteem and respect through sport and exercise” and they serve as “senior advisors to business, industry and national decision makers”, sharing “their knowledge and expertise to shape the issues that matter*”. Again the writer chooses words that are related to good actions and those good actions either positively affect groups in need (prisoners, school children, drug-addicts) or are shared by socially important groups (industries, businessmen, national decision makers).

Nowadays universities and industries aim at developing new forms of co-operation in the production of knowledge and research, at making research an important promoter of innovation and industrial development (Wedlin 2008).

The Chancellor is amazed at “*the passion and dedication of the students and staff*” (*Affect*). In order to make his comments more convincing, specific examples of good actions are included:

- ✓ The award-winning student charities committee – DUCK – raises hundreds of thousands of pounds for good causes each year,
- ✓ Some students drove the “My Friend Oli” campaign to encourage all those who were willing to sign up the National Organ Donor register. This campaign is described as pioneering, now recognized by UK Transplant and adopted by other universities across the UK.
- ✓ A team of students, staff, local residents and even the Chancellor participated in a large scale litter pick as part of a wide-ranging environment strategy.

But that is not all. There is a lot more to do! The first paragraph tells readers that this brochure will give them the opportunity to get a *glimpse* of the excellence that characterizes this University. And the last

paragraph tells them that the brochure only *skims the surface* of what the University might do for them. The choice of these two words related to ways of looking implies that all the information included in the brochure is nothing compared to what the University may offer to those who choose it. The Chancellor himself is committed to “exploring how we can all continue to work together to *enhance* the impact of Durham University as an *example to the world*”.

4. Conclusion

A widespread feature of contemporary educational discourse is the wording of courses or programmes of study as commodities or products which are to be marketed to customers (Fairclough 2000: 207-208). Marketization is a process currently running through many societal spheres, including the university sector (Wedlin 2008). From being an exclusive bastion of academic and scholarly knowledge, universities appear to have become, in form and in function, a business enterprise more keen on wooing potential fee-paying customers than maintaining its scholastic standards and exclusivity (Teo 2007). Knowledge has become a commodity that can be traded, bought and sold to make profit (Amudhavalli 2007).

Nowadays, university brochures slide along a continuum between telling and selling (Teo 2007). Readers expect to receive general information about universities but they also want to be persuaded to “buy” a certain university.

The Durham University Brochure is a clear example of this growing tendency to marketize education, to apply market principles to institutions formerly reserved as “public” (Bartlett et al 2002).

The analysis of the pronouns used in the Brochure shows that the use of first and second person pronouns creates a closer relationship, a higher level of intimacy between the university and the potential students. The reader is directly addressed and invited by the Chancellor himself to become part of the university community.

An appropriate choice of words aims at touching the prospective readers’ feelings. The brochure is a clear invitation to be part of this wonderful place. It describes the academic excellence of the university. But this excellence goes beyond the academic area. Its students are expected to do research which will enhance social welfare, integration and the economic growth of the region and the nation.

Many more lines would be necessary to go on developing the richness of this text. The brief analysis included in this paper aims at showing how language reflects the pressure suffered by universities which have been forced to operate as if they were “ordinary businesses competing to sell their products to consumers” (Fairclough 1993 in Teo 2007: 98). As a next step, it would be interesting to compare this brochure with another one from a different university in England and even from universities in Argentina in order to analyze if our country has also suffered the influence of marketization of education, focusing not only on the construction of interpersonal meanings through verbal forms but also through visual forms in a more detailed way.

References

- Amudhavalli, A. 2007. “Knowledge a Commodity in the New Millenium”. Retrieved from <http://library.igcar.gov.in/readit2007/conpro/invite/i6.pdf>. June 2010.
- Bartlett, L.; Frederick, M.; Gulbrandsen, T.; Murillo, E. 2002. “The Marketization of Education: Public Schools for Private Ends”. *Anthropology & Education Quarterly*. 33 (1), pp. 1-25.
- Bloor, M. & Bloor, T. 2007. *The Practice of Critical Discourse Analysis – An Introduction*. Great Britain: Hodder Education.
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. 1999. *Discourse in Late Modernity – Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Dontcheva-Navratilova, O. 2009. “Interpersonal meanings in the genre of diplomatic addresses”. *Brno Studies in English* Volume 35, No. 2, 2009- ISSN 0524-6881.

- Downing, A. & Locke, P. 2002. *A University Course in English Grammar*. London: Routledge.
- Eggs, S. 1994. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter.
- Fairclough, N. 1996. "Technologisation of discourse". In Caldas-Coulthard, C. and Coulthard, M. (Editors) *Texts and Practices – Readings in Critical Discourse Analysis*. London and New York: Routledge
- Fairclough, N. 2000. *Discourse and Social Change*. United Kingdom: Polity Press.
- Fairclough, N. & Wodak, R. 1998. "Critical Discourse Analysis". In van Dijk, T. (ed.) *Discourse as Social Interaction – Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction – Volume 2*. London: SAGE Publications.
- Fowler, R. 1991. *Language in the News – Discourse and Ideology in the Press*. London and New York: Routledge.
- Halliday, M.A.K. 1994. *An introduction to functional grammar* London: Edward Arnold Publisher.
- Martin, J. and Rose, D. 2003. *Working with Discourse – Meaning beyond the clause*. London: Continuum.
- Martin, J. and White, P.R.R. 2005. *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan
- Nedashkivska, A. 2007. "Presidential Speech and Processes of Language - Democratization in Contemporary Ukraine". *Australian Slavonic and East European Studies* Volume: 20; Issue: 1–2; (pp. 39 – 65) ISSN 0818-8149.
- Teo, P. 2007. "The Marketisation of Higher Education: A Comparative Case- Study of Two Universities in Singapore". *Critical Approaches to Discourse Analysis Across Disciplines* 1 (1), pp. 95-111.
- Thompson, G. 1997. *Introducing Functional Grammar*. Great Britain: Arnold.
- Van Dijk, T 1995. "Discourse Semantics and Ideology". *Discourse and Society*. 6 (2), pp.243-289.
- Van Dijk, T. 1998. "Critical Discourse Analysis – Second draft". Retrieved from <http://www.hum.uva.nl/~teun/cda.htm> April, 2010.
- Wedlin, L. 2008. "University marketization: the process and its limits". Retrieved from: <http://www.portlandpress.com/pp/books/online/univmark/084/0143/0840143.pdf> July, 2010.

APPENDIX I

DURHAM UNIVERSITY

About the University - University Brochure - Chancellor's Introduction

Welcome to what we hope you agree is a rather splendid brochure. It aims to give you, our colleagues and friends in academia, business and the wider community around the globe, the opportunity to get a glimpse of the excellence in scholarship and education at our University, its history and influence nationally and internationally, and moreover the role we have (or would like to have) in working with you to make a difference to the world which we all inhabit.

We are hoping that this brochure will whet your appetite to find out more about what we are doing to help answer some of the world's pressing questions and issues, to tackle social or cultural inequalities and support the development of communities and economies, and to educate our next generation.

You may be aware that much of our research and scholarship ranks among the very best in the world. You are also probably aware that our students also rank amongst the best and brightest and go on to be disproportionately successful in their chosen careers. Perhaps you also know that we are the only university in the world that can claim an 11th Century castle and cathedral at their very heart and boast that they own, live and work in a UNESCO World Heritage Site.

But were you aware that around 800 of our students work voluntarily in our community on projects such as prison-visiting, tutoring school children for exams, conservation and gardening? Were you also aware that we are working with recovering drug users to gain qualifications, self esteem and respect through sport and exercise, or that we already serve as senior advisors to business, industry and national decision makers – sharing our knowledge and expertise to shape the issues that matter?

Our students, alongside our staff, are at the very heart of all that is unique about this University. But it is not just a commitment to excellence that our people bring. The passion and dedication of the students and staff never ceases to amaze me. This commitment is evident in so many ways. For example the hundreds of thousands of pounds the award-winning student charities committee – DUCK – raises for good causes each year, or the students who drove the ‘My Friend Oli’ campaign to encourage all who were willing to sign up to the National Organ Donor register – a pioneering campaign now recognised by UK Transplant and being adopted by universities across the UK. Closer to home, I was joined by a team of students, staff and local residents on a large scale litter pick as part of a wide-ranging environment strategy with our regional partners.

I’m still extremely proud (if a little surprised) to represent this wonderful University community. As its Chancellor I’m committed to exploring how we can all continue to work together to enhance the impact of Durham University as an example to the world.

I hope that this brochure shows you that we have plenty to offer. It only skims the surface of what we might do for you! I hope you enjoy reading this brochure and that it encourages you to pick up the phone, write or even call in.

I’ll lend you my car...

Bill Bryson OBE,

Chancellor of Durham University and International Author.

www.dur.ac.uk/resources/university.brochure/FinalUniversityBrochure.pdf

DIFERENCIAS DE CRUCE LINGÜÍSTICO EN LA MANERA DE EXPRESAR MOVIMIENTO EN INGLÉS Y ESPAÑOL: ¿ES POSIBLE CONCILIAR LA LSF Y LA PERSPECTIVA COGNITIVA?

Patricia Verónica Meehan
Facultad de Lenguas- Universidad Nacional de Córdoba
patsymeehan14gmail@com

Resumen

Uno de los problemas que más afecta la calidad de la traducción del inglés al español tiene que ver con los verbos que expresan movimiento. La mayoría de los traductores hispano-hablantes presentan dificultad al momento de traducir verbos como “creep down”, “drift across” y tienden a traducir, las preposiciones del inglés, lo que con frecuencia redundando en calcos sintácticos que inciden negativamente en el estilo retórico propio del español.

Con respecto a los estudios que comparan y contrastan verbos que describen movimiento en inglés y español, la mayoría han sido realizados dentro de la línea cognitiva. Entre los principales autores, podemos nombrar a Leonard Talmy (1985) y su teoría binaria de lenguas de marco verbal y lenguas de marco satélite. En lo que se refiere a trabajos contrastivos entre procesos de movimiento en inglés y español desde la perspectiva de la Lingüística Sistémica Funcional, debemos decir que son escasos. Si bien la lingüística cognitiva y la LSF difieren en muchos aspectos, comenzando por el hecho de que lo corpóreo es central para la primera mientras que lo social lo es para la segunda, creemos que se podría hablar de algunos puntos de contacto ya que ambos modelos priorizan la semántica. El objetivo de este trabajo es intentar conciliar estas dos teorías y realizar una primera aproximación investigativa acerca de cómo se resolverían estas diferencias de cruce lingüístico en textos de género narrativo desde la perspectiva sistémico-funcional de M.A.K Halliday (1985, 2004). Se espera que un análisis funcional de la configuración de los procesos materiales junto con sus participantes y circunstancias aporte una nueva visión acerca de las diferencias de cruce lingüístico en la manera de expresar movimiento en inglés y español.

1. Introducción

Como es bien sabido uno de los objetivos de la traducción es transferir sin distorsiones el significado de la lengua fuente hacia la lengua meta; significado que no se debe alterar, aun si esto implica un cambio en la sintaxis de la lengua fuente. Uno de los aspectos formales en los que más difieren el español y el inglés es en el uso que hace el primero de preposiciones como partículas adverbiales para indicar movimiento (across, along, around, past, through) entre otras). Combinaciones como, fly across, walk past, run down and into son típicas del uso coloquial y de gran carga idiomática. La lengua española, en cambio, tiende a expresar el movimiento en el verbo mismo (saltar, cruzar, pasar) y rara vez lo lexicaliza en una preposición. El traductor hispano-hablante encuentra especial dificultad al momento de traducir verbos que expresan movimiento y a menudo recurre a traducciones literales, es decir, traduce cada una de las preposiciones del inglés, lo que redundando en calcos sintácticos que afectan la calidad de la traducción y el estilo retórico propio del español.

La mayoría de los estudios que comparan y contrastan verbos que describen movimiento en inglés y español han sido realizados principalmente desde la lingüística cognitiva, ya que este modelo no sólo estudia la lexico-gramática prototípica sino que también se ocupa de la gramática periférica. Como nos refieren Cuenca y Hilferty (1999), la lingüística cognitiva intenta ver la regularidad en el léxico y en expresiones idiomáticas que frecuentemente son dejados de lado por otros enfoques por ser considerados no predictibles ni sujetos a principios. Entre los principales autores que han abordado este tema desde la perspectiva cognitiva, podemos nombrar a Leonard Talmy (1985) y Dan Slobin (1996).

Ahora bien, si tenemos en cuenta que el siglo XX vio el nacimiento de otras teorías lingüísticas que proponían una nueva visión de la lengua – visión contrapuesta a la de la lengua como objeto abstracto, independiente del hombre - no podemos dejar de referirnos a la Lingüística Sistémica Funcional (LSF) (denominación que Michael Halliday le da a su teoría lingüística allá por los años 60 en Gran Bretaña) que

concede al lenguaje como un recurso del que disponen los hablantes para configurar su experiencia del mundo y para construir e interpretar significados en contextos sociales. Si bien la lingüística cognitiva y la LSF difieren en muchos aspectos, comenzando por el hecho de que lo *corpóreo* es central para la primera mientras que lo *social* lo es para la segunda, podríamos hablar de algunos puntos de contacto. Cuenca y Hilferty (1999), al referirse a la naturaleza corpórea del lenguaje, sostienen que al involucrar al cuerpo como foco central de la experiencia, se puede explicar con mayor facilidad la intercomprensión entre las personas y así los hablantes de una comunidad pueden dar sentido a la intención comunicativa de los demás porque las estructuras conceptuales se han convencionalizado y son compatibles con las del interlocutor. De la misma manera, Ghio y Fernández (2008) se refieren a una doble perspectiva planteada por Halliday para el estudio del lenguaje: a) Intra-organismos y b) Inter-organismos. La primera se refiere a la naturaleza biológica del lenguaje y lo enfoca como conocimiento y la segunda implica estudiar al lenguaje como interacción social.

El objetivo de este trabajo es intentar conciliar estas dos teorías y realizar una primera aproximación investigativa para ver hasta qué punto se podría enriquecer el análisis de este tipo de verbos con los aportes de la teoría de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) de Halliday (1985, 2004) y (Caffarel, Martín y Matthiessen 2004). Creemos que esta pequeña contribución puede ser interesante ya que son muy escasos los trabajos contrastivos desde la perspectiva de la Lingüística Sistémica Funcional sobre verbos que expresan movimiento en inglés y en español. El único antecedente encontrado en donde se analizan verbos de movimiento en español es un estudio de Jorge Arús (2008) titulado "Tipología de procesos de desplazamiento en español", pero este estudio no es contrastivo.

2. Marco teórico

Según la teoría de Talmy, los eventos de movimiento se pueden lexicalizar de acuerdo a dos patrones diferentes: 1) con la información sobre la trayectoria en el verbo principal y la información sobre la manera en la que se produce el movimiento fuera del verbo y 2) con la información sobre la manera en el verbo principal y la trayectoria fuera del verbo. Estos dos patrones han dado lugar a una clasificación tipológica que diferencia entre lenguas de *marco verbal* y lenguas de *marco satélite*, respectivamente. Las lenguas de marco verbal son aquellas que suelen lexicalizar el componente central del trayecto en el verbo; por ejemplo los verbos *entrar, salir, subir y bajar* en español. Por lo general, en una lengua de esta tipología, la información acerca de cómo se mueve o se desplaza una entidad se codifica fuera del verbo en complementos circunstanciales como, por ejemplo, *sigilosamente, arrastrándose, de un salto*. Por otro lado, las lenguas de marco satélite, como el inglés, tienden a expresar el trayecto fuera del verbo, en partículas de direccionalidad, generalmente en sintagmas preposicionales, como en el caso de *go up/into* (verbo *go* + preposición *up*) y *come out* (verbo *come* + preposición *out*). Al lexicalizar el trayecto en un elemento periférico al verbo principal, el verbo queda libre para codificar la información acerca de la manera en la que se desarrolla dicho movimiento. Por ejemplo, en *the soldiers crept closer*, donde *crept* indica la manera (*arrastarse*) y *closer* indica la dirección (*más cerca*); es decir, *los soldados se acercaron arrastrándose*.

La otra vertiente teórica sobre la que se basará el presente estudio la constituye la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday 1985, 2004). Esta teoría lingüística parte del supuesto que toda lengua tiene los medios para representar gramaticalmente significados Interpersonales, Experienciales y Textuales. Halliday, Caffarel y colegas (2004) sostienen que se puede predecir que toda lengua cuenta con un sistema de Modo (con opciones de Indicativo/Imperativo), de Tema (con opciones Marcado/No marcado) y de Transitividad (Participantes, Procesos y Circunstancias) y que un análisis detallado de estos tres sistemas permitiría elaborar un perfil tipológico de las distintas lenguas. Sin embargo, afirman que es en el sistema de Transitividad donde se detectan más variaciones de índole tipológicas, ya que las formas, las elecciones léxico-gramaticales de representar y organizar la realidad son las que más tienden a variar según la lengua. Se espera que un análisis funcional de la configuración de lo *procesos materiales* (verbos, en términos tradicionales) junto con sus *participantes y circunstancias* (roles inherentes a la cláusula en el sistema de Transitividad) aporte una nueva visión acerca de las diferencias de cruce lingüístico en la manera de expresar movimiento en inglés y español y, a la vez, enriquezca la descripción obtenida desde la perspectiva cognitiva.

3. Método de análisis y corpus

A fin de hacer una primera aproximación acerca de cómo se resolverían desde la perspectiva cognitiva y desde la sistémico-funcional las diferencias existentes entre el inglés y el español en cuanto a la codificación/lexicalización del *movimiento* y la *manera*, se han seleccionado dos textos de género narrativo en versión original (inglés), extraídos del primer y del último libro de la saga de Harry Potter de JK Rowling y sus respectivas traducciones al español (ambas de editorial Salamandra). Si bien dichos extractos abundan en ejemplos de verbos que describen algún tipo de movimiento, nos concentraremos solamente en aquellos que indican *desplazamiento* ('go into', 'entrar') y/o *manera* ('to stroll', 'caminar por placer'). Es así que el corpus estará compuesto por diez verbos de desplazamiento y/o manera que serán, primeramente, organizados y analizados aplicando la teoría binaria de la lexicalización de Talmy y en una segunda etapa, se procederá a analizarlos desde la óptica del sistema de transitividad; es decir se analizará la cláusula para dar cuenta de su función experiencial dentro de metafunción ideacional.

4. Aplicación de Modelos

Harry Potter and the Philosopher's Stone– Chapter 1: The Boy Who Lived.¹

a. Modelo de análisis cognitivo

FIGURE (FIGURA)	MOTION/MANNER (MOVIMIENTO/MANERA)	PATH (TRAYECTO)	GROUND (FONDO)
large, tawny owl	1.flutter	past	the window.
FIGURE (FIGURA)	MOTION/PATH (MOVIMIENTO/TRAYECTO)	MANNER (MANERA)	GROUND (FONDO)
gran lechuza rojiza	pasaba	volando	por la ventana.
FIGURE (FIGURA)	MOTION/MANNER (MOVIMIENTO/MANERA)	PATH (TRAYECTO)	GROUND (FONDO)
he	2. got	into	his car
FIGURE (FIGURA)	MOTION/PATH (MOVIMIENTO/TRAYECTO)	MANNER (MANERA)	GROUND (FONDO)
(él)	se metió	-----	en su coche

FIGURE (FIGURA)	MOTION/MANNER (MOVIMIENTO/MANERA)	PATH (TRAYECTO)	GROUND (FONDO)
(he)	3.backed	out	of number four's ...
FIGURE (FIGURA)	MOTION/PATH (MOVIMIENTO/TRAYECTO)	MANNER (MANERA)	GROUND (FONDO)
(él)	Se alejó	-----	del número cuatro...

¹ Ver apéndice para extracto completo *Harry Potter and the Philosopher's Stone– Chapter 1: The Boy Who Lived*.

FIGURE (FIGURA)	MOTION/MANNER (MOVIMIENTO/MANERA)	PATH (TRAYECTO)	GROUND (FONDO)
Mr. Dursley	4. drove	around	the corner
And (<i>he</i>)	5. (<i>drove</i>)	up	the road
FIGURE (FIGURA)	MOTION/PATH (MOVIMIENTO/TRAYECTO)?	MANNER (MANERA)	GROUND (FONDO)
el señor Dursley	daba vuelta	-----	la esquina
FIGURE (FIGURA)	MOTION/PATH? (MOVIMIENTO/TRAYECTO)?	MANNER (MANERA)	GROUND (FONDO)
(El señor Dursley)	tomaba	-----	la calle

b. Modelo de análisis perspectiva LSF

ACTOR (animate)	PROC:MATERIAL (event-monovalent)	CIRCUMSTANCE (Location: Spatial/Place/Motion)	
large, tawny owl	1flutter	past the window.	
ACTOR (animate)	PROC:MATERIAL (event-monovalent)	CIRCUMSTANCE (Manner)	CIRCUMSTANCE (Location: Spatial/Place/Motion)
.gran lechuza rojiza	pasaba	volando	por la ventana.

ACTOR (animate)	PROC:MATERIAL (event-monovalent)	CIRCUMSTANCE (Location: Spatial/Place/Motion)	
he	2.got	into the car	
ACTOR (animate)	PROC:MATERIAL (event-monovalent)	CIRCUMSTANCE (Location: Spatial/Place/Motion)	
(él)	se metió	en su coche	

ACTOR (animate)	PROC:MATERIAL (event-monovalent)	CIRCUMSTANCE (Location: Spatial/Place/Motion)	
(he)	3.backed	out of number four's ...	
ACTOR (animate)	PROC: MATERIAL (event-monovalent)	CIRCUMSTANCE (Location: Spatial/Place/Motion)	
(él)	se alejó	del número cuatro...	

ACTOR	PROC:MATERIAL (event-monovalent)	CIRCUMSTANCE
--------------	---	---------------------

(animate)		(Location: Spatial/Place/Motion)
Mr. Dursley	4.drove	around the corner
ACTOR (animate)	PROC:MATERIAL (event- monovalent)	CIRCUMSTANCE (Extent: Spatial/Distance)
And (<i>he</i>)	5.(drove)	up the road
ACTOR (animate)	PROC:MATERIAL (doing:bivalent)	GOAL? (inanimate)
el señor Dursley	daba (vuelta)	la esquina
	tomaba	la calle

Harry Potter and the Deathly Hallows – Chapter 31: The Battle of Hogwarts²

a. Modelo de análisis cognitivo

FIGURE (FIGURA)	MOTION/MANNER (MOVIMIENTO/MANERA)	PATH (TRAYECTO)	GROUND (FONDO)
He	6. leapt up	from	the plinth
FIGURE (FIGURA)	MOTION/PATH (MOVIMIENTO/TRAYECTO)	PATH (TRAYECTO)	GROUND (FONDO)
(<i>él</i>)	saltó	Del	pedestal

FIGURE (FIGURA)	MOTION/MANNER (MOVIMIENTO/MANERA)	PATH (TRAYECTO)	GROUND (FONDO)
(<i>he</i>)	7. tore	back	the way he had come
FIGURE (FIGURA)	MOTION/PATH (MOVIMIENTO/TRAYECTO)	MANNER (MANERA)	GROUND (FONDO)
(<i>él</i>)	salió	corriendo	por donde había venido

FIGURE (FIGURA)	MOTION/MANNER (MOVIMIENTO/MANERA)	PATH (TRAYECTO)	GROUND (FONDO)
...hundreds of people	8. marching	towards	the Room Requirement
FIGURE	MOTION/MANNER	PATH	GROUND

² Ver apéndice para extracto completo *Harry Potter and the Deathly Hallows – Chapter 31: The Battle of Hogwarts*

(FIGURA)	(MOVIMIENTO/MANERA)	(TRAYECTO)	(FONDO)
...cientos de alumnos	(que) desfilaban	hacia	la Sala Multipropósito

FIGURE (FIGURA)	MOTION/MANNER (MOVIMIENTO/MANERA)	PATH (TRAYECTO)	GROUND (FONDO)
they	9,10.staggered/stumbled	over	stone and wood...
FIGURE (FIGURA)	MOTION/PATH (MOVIMIENTO/TRAYECTO)	MANNER (MANERA)	GROUND (FONDO)
(ellos)	fueron	a los tropezones	por encima de las piedras y los trozos de madera...

b. Modelo de análisis perspectiva LSF

ACTOR (animate)	PROC:MATERIAL (event-monovalent)	CIRCUMSTANCE (Location: Spatial/Place/Motion)
He	6. leapt up	from the plinth
ACTOR (animate)	PROC:MATERIAL (event-monovalent)	CIRCUMSTANCE (Location: Spatial/Place/Motion)
(él)	saltó	del pedestal

ACTOR (animate)	PROC:MATERIAL (event-monovalent)	CIRCUMSTANCE (Location: Spatial/Place/Motion)	CIRCUMSTANCE (Extent: Spatial/Distance)
(he)	7.tore	back	the way (he had come)
ACTOR (animate)	PROC:MATERIAL (event-monovalent)	CIRCUMSTANCE (Manner)	(Extent: Spatial/Distance)
(él)	salió	corriendo	por donde había venido

ACTOR (animate)	PROC:MATERIAL (event-monovalent)	CIRCUMSTANCE (Location: Spatial/Place/Motion)
...hundreds of people	8. marching	towards the Room of Requirement
ACTOR (animate)	PROC:MATERIAL (event-monovalent)	CIRCUMSTANCE (Location: Spatial/Place/Motion)
..cientos de alumnos	(que) desfilaban	hacia la Sala Multipropósito

ACTOR (animate)	PROC:MATERIAL (event-monovalent)	CIRCUMSTANCE (Location: Spatial/Place/Motion)	
they	9,10staggered/stumbled	over stone and wood...	
ACTOR (animate)	PROC:MATERIAL (event-monovalent)	CIRCUMSTANCE (Manner)	(Location: Spatial/Place/Motion)
(ellos)	fueron	a los tropezones	por encima de las piedras y los trozos de madera...

5. Análisis y discusión

En el corpus en inglés el MOVIMIENTO y la MANERA se encuentran lexicalizados en el verbo, mientras que el TRAYECTO, en un satélite fuera de él, en ambos casos en los 10 verbos analizados: *flutter past, got into, backed out, marching towards, stagger and stumble over, drove around/up*.

En español, en cambio, solo un verbo (*desfilaban*) codifica MOVIMIENTO y MANERA en sí mismo. Los verbos *pasaba, se metió, se alejó, saltó, salió, y fueron* codifican MOVIMIENTO y TRAYECTO, pero no MANERA. En tres casos la MANERA se codifica fuera del verbo: en dos gerundios (*pasaba volando* y *salió corriendo*) y en un sintagma preposicional (*a los tropezones*). Es interesante mencionar las locuciones verbales (*daba vuelta la esquina* y *tomaba la calle*,) que aunque claramente significan desplazamiento no codifican ni MOVIMIENTO, ni TRAYECTO en los verbos en sí (*dar, tomar*) por lo tanto el análisis cognitivo no lo resuelve claramente. Finalmente, observamos que el TRAYECTO está codificado en nueve de los verbos en español y sólo en un caso (*desfilaban hacia*) en el satélite fuera de él: *hacia*

Al analizar el corpus en inglés aplicando el modelo de la transitividad (LSF) para determinar en qué elemento de la cláusula se codifica el MOVIMIENTO, la MANERA y el TRAYECTO, hemos observado que tanto el MOVIMIENTO como el TRAYECTO se encuentran lexicalizados dentro de las CIRCUNSTANCIAS y subclasificados como [Location: Spatial/Place/Motion/] en el caso de *into the car, out of number four's, around the corner, over stone and wood* y como [extent: Spatial/Distance] en *up the road, the way he had come*. En cuanto a la MANERA del desplazamiento, si bien obviamente está expresada en el significado del verbo (*stagger, stumble, flutter...*) el término PROCESO MATERIAL no contribuye a aclarar esta noción, por lo tanto la MANERA aparece como no codificada en ninguna parte de la cláusula. Llama la atención, además, que el análisis de la transitividad de las cláusulas en español es prácticamente idéntico al patrón esquemático del análisis en inglés, excepto cuando la manera está lexicalizada en gerundios o sintagmas preposicionales, los que se consideran constituyentes independientes dentro de la cláusula y son clasificados como CIRCUNSTANCIAS de MODO. Finalmente, la perspectiva sistémico-funcional también encuentra dificultad para resolver los casos idiomáticos como *daba vuelta la esquina* y *tomaba la calle*.

6. Conclusión

Como resultado del análisis desde la perspectiva cognitiva, pudimos corroborar la teoría binaria de la lexicalización de Talmy, en cuanto al español como lengua de marco verbal y al inglés como lengua de marco satélite. Además, nos permitió apreciar con claridad el dinamismo de la narración en inglés que suele describir con gran detalle cómo se desplaza el personaje y qué trayectorias sigue, algo que lamentablemente muchas veces se pierde en la traducción al español, que por lo general es de una naturaleza más estática y menos detallada en cuanto a manera (*he backed out of number four's/se alejó del número cuatro*)

En cuanto a la perspectiva sistémico-funcional podemos decir que a pesar de que denominaciones funcionales como ACTOR-PROCESO-CIRCUNSTANCIA y sus respectivas subclasificaciones: **ACTOR**> META-BENEFICIARIO- PERCEPTOR- EXISTENTE, etc/ **PROCESO**> MENTAL, de COMPORTAMIENTO, VERBAL,

RELACIONAL etc./**CIRCUNSTANCIA**> LUGAR, TIEMPO, MODO, etc fueron creadas especialmente para destacar las bases semánticas de la perspectiva sistémico-funcional, existe un vacío terminológico para denominar procesos que describen **MANERA**³ de desplazamiento. Este vacío de alguna manera es compensado por la variedad en cuanto al tipo de CIRCUNSTANCIAS y de PARTICIPANTES de la cláusula. Sin embargo, debemos admitir que una terminología más precisa para clasificar este tipo de verbos sería de gran utilidad para la adecuación del modelo a investigaciones dentro del campo de la lingüística contrastiva.

APÉNDICE

Extractos A

None of them noticed a large, tawny owl **1.flutter past** the window.

At half past eight, Mr. Dursley picked up his briefcase, pecked Mrs. Dursley on the cheek, and tried to kiss Dudley good-bye but missed, because Dudley was now having a tantrum and throwing his cereal at the walls. “Little tyke,” chortled Mr. Dursley as he left the house. He **2.got into** his car and **3.backed out** of number four’s drive.

It was on the corner of the street that he noticed the first sign of something peculiar - a cat reading a map. For a second, Mr. Dursley didn’t realize what he had seen – then he jerked his head around to look again. There was a tabby cat standing on the corner of Privet Drive, but there wasn’t a map in sight. What could he have been thinking of? It must have been a trick of the light. Mr. Dursley blinked and stared at the cat. It stared back. As Mr. Dursley **4.drove around** the corner and ***5.up** the road, he watched the cat in his mirror.

(Extract from Harry Potter and the Philosopher’s Stone– Chapter 1: The Boy Who Lived. Pag 8-9)

Ninguno de ellos notó la gran lechuza rojiza que **1.pasaba** volando por la ventana.

A las ocho y media, el señor Dursley tomó su portafolio, besó a la señora Dursley en la mejilla y trató de despedirse de Dudley con un beso, pero no pudo porque Dudley tenía un berrinche y tiraba su cereal contra las paredes. “Chiquilín” exclamó entre dientes el señor Dursley, mientras salía de la casa. **2Se metió en su coche y 3se alejó** del número cuatro.

Al llegar a la esquina se dio cuenta de la primera señal de algo singular: un gato que leía un mapa. Por un segundo, el señor Dursley no se dio cuenta de lo que había visto, pero luego torció la cabeza para mirar otra vez. Había un gato atigrado en la esquina de Privet Drive, pero no se veía ningún mapa. ¿En qué había estado pensando? Sin duda, era un problema de la luz. El señor Dursley parpadeó y contempló al gato. Le devolvió la mirada. Mientras el señor Dursley **4.daba vuelta** la esquina y **5.tomaba** la calle, observó al gato por el espejo.

(Extracto de Harry Potter y la Piedra Filosofal – Capítulo 1: El Niño que Sobrevivió)

Extractos B

³ Los “behavioural processes” (Verbos de comportamiento) describen manera pero no desplazamiento.

Beneath his fingers, Harry's eyes flew open again. He 1.leapt up from the plinth and 2.tore back the way he had come, now in pursuit of his one last hope. The sound of hundreds of people 3.marching towards the Room of Requirement grew louder and louder as he returned to the marble stairs. [...]

And Hermione was struggling to her feet in the wreckage, and three red-headed men were grouped on the ground where the wall blasted apart. Harry grabbed Hermione's hand as they 4.staggered and 5.stumbled over stone and wood.

(Extract from Harry Potter and the Deathly Hallows – Chapter 31: The Battle of Hogwarts)

Harry abrió los ojos y se destapó la cara; 1.saltó del pedestal y 2.salió corriendo por donde había venido, persiguiendo su última esperanza. Por fin llegó a la escalera de mármol, ocupada por cientos de alumnos que 3.desfilaban hacia la Sala Multipropósito con gran alboroto, [...]

Hermione también intentaba ponerse de pie en medio de aquel estropicio, y había tres pelirrojos agrupados en el suelo, junto a los restos de la pared derrumbada. Harry tomó a Hermione de la mano y 4.fueron a los tropezones por encima de las piedras y los trozos de madera...

(Extracto de Harry Potter y las Reliquias de la Muerte – Capítulo 31: La Batalla de Hogwarts)

Referencias Bibliográficas

Arús, J. 2008. "Tipología de procesos de desplazamiento en español". En *Actas de la III Conferencia Internacional de Hispanistas*. pp 32-37.

Caffarel, A. J.R. Martin and Christian M.I.M. Matthiessen (eds). 2004. *Language Typology. A Functional Perspective*. Amsterdam, J. Benjamins Publishing Company.

Cuenca, M.J., Hilferty, J. 1999. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona, Ariel.

Ghio, Elsa y M.D Fernández. 2008. *Lingüística Sistemico Funcional: Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe, Waldhuter Editores.

Halliday, M.A.K. 1985. *An Introduction to Functional Grammar*. London, Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. 2004. *Introduction to Functional Grammar (Tercera Edición)*. London, Edward Arnold.

Slobin, D. I. 1996. "Two ways to travel: verbs of motion in English and Spanish", en Masayoshi, S. y Thompson, S. A. *Grammatical Constructions: their form and meaning* (eds.). Oxford, Clarendon Press.

Talmy, L. 1985. "Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms", en T. Shopen (Ed.) *Language typology and lexical description: Vol. 3. Grammatical categories and the lexicon*, pp 36-149. Cambridge, Cambridge University Press.

Talmy, L. 1991. "Path to realization: a typology of event conflation". *Berkeley Linguistic Society* 7, pp 480-519.

INDICE CUESTIONES DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

1. LINGÜÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL E ESTUDOS DA TRADUÇÃO EM NOVOS DIÁLOGOS: UMA PROPOSTA DE METODOLOGIA PARA TRADUÇÃO COMENTADA.

Maria Lúcia Vasconcellos - Ronice Muller de Quadros - Franz Kafka Porto Domingos (mestrando) Rafael Martins (mestrando)

2. A VOZ DO TRADUTOR INTERFERINDO¹ NA REPRESENTAÇÃO DA PERSONAGEM JANE EYRE: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE DUAS TRADUÇÕES PARA O PORTUGUÊS BRASILEIRO DO ROMANCE DE CHARLOTTE BRONTË

Jerusa Regina dos Santos –Maria Lúcia Vasconcellos (orientadora) Lincoln Fernandes (co-orientador)

¹ 'Interferindo' nesta pesquisa faz alusão ao artigo intitulado The Translator's Voice in Translated Narrative (Hermans, 1996), no qual o autor afirma que em narrativas traduzidas existem casos que forcem o tradutor a sair das sombras e interferir diretamente no texto.

LINGÜÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL E ESTUDOS DA TRADUÇÃO EM NOVOS DIÁLOGOS: UMA PROPOSTA DE METODOLOGIA PARA TRADUÇÃO COMENTADA¹

Maria Lúcia Vasconcellos
(UFSC/PUC-SP) –
marialuciabv@gmail.com

Ronice Muller de Quadros
(UFSC) -
ronice@pesquisador.cnpq.br

Franz Kafka Porto Domingos (mestrando - UFSC)
kafkaufsc@gmail.com

Rafael Martins (mestrando - UFSC)
rafaelmartins@ead.ufsc.br

Resumo

Em sintonia com o tema proposta para esta Mesa Redonda – Relação entre a Linguística Sistêmica e outras teorias – este trabalho busca ampliar o diálogo entre a Linguística Sistêmico-Funcional e os Estudos da Tradução no contexto brasileiro para incluir uma nova dimensão no contexto da área “Análise Textual e Tradução”. Para tanto, adotando o conceito de tradução como ‘retextualização’, apresenta uma proposta de metodologia para a pesquisa denominada ‘Tradução Comentada’, adaptada e expandida a partir do modelo de Manfredi (2008). A proposta é implementada em dois estudos em andamento no Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (PPGET), da Universidade Federal de Santa Catarina, ambos vinculados à tradução de textos acadêmicos. O primeiro explora o par linguístico Inglês-Português Brasileiro (PB); o segundo explora o par linguístico Português Brasileiro (PB)-Escrita Brasileira de Sinais (EBS). Os resultados iniciais da implementação evidenciaram as potencialidades e limitações do modelo de Manfredi (2008), que consegue despertar a consciencia metafuncional do tradutor-em-formação mas, por estar vinculado apenas à dimensão metafuncional, não consegue dar conta de questões de registro e de intervenções do tradutor no texto traduzido, o que evidenciou a necessidade de seu aprimoramento. Nesta nova interface do viés textual dos Estudos da Tradução, o potencial da teoria hallidayana é ratificado, uma vez que possibilita atenção direta à linguagem de textos em relação tradutória.

1. Introdução

O presente trabalho se insere na interface entre o campo disciplinar Estudos da Tradução (ET), a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e o viés textual dos Estudos da Tradução. As motivações teóricas para a adoção da Linguística Sistêmico-Funcional-LSF nos Estudos da Tradução (ET) têm sido documentadas no contexto internacional (cf. Steiner, 2005; Calzada-Pérez, 2007; Manfredi, 2008; Matthiessen, 2009) e no contexto nacional (cf. Vasconcellos, 1997; Pagano & Vasconcellos, 2005; Vasconcellos, 2009).

Avançando a discussão desenvolvida em Vasconcellos 2009, trazemos para o diálogo a voz de Manfredi (2008), para adicionar mais um argumento à adoção da LSF como teoria linguística para os Estudos da Tradução, qual seja: a natureza não-prescritivista dessa teoria, sua preocupação com a descrição de línguas em contextos de uso real e a concentração de seu foco analítico em textos inseridos em seus contextos de situação e cultura. Manfredi (ibid.) adiciona mais uma dimensão ao potencial da LSF para os Estudos da Tradução apoiando-se em Torsello (1996, p. 91): “Uma vez que Linguística Sistêmico-Funcional concerne a linguagem e a maneira como a linguagem é realizada em textos, como consequência ela também é

¹ Este artigo foi escrito durante o estágio pós-doutoral da autora principal, no Programa de Pós-Graduação Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem– LAEL – PUCSP, Brasil, sob a supervisão de Dr^a Leila Barbara, com o apoio financeiro REUNI-Capes.

apropriada para lidar com o objetivo real de um tradutor: traduzir textos” (ênfase nossa).² Na citação acima, chamamos a atenção para o segmento em itálico, que constitui o objeto dos trabalhos em andamento aqui relatados, qual seja, a realização da *tarefa tradutória propriamente dita*, com o aporte conceitual da LSF, no contexto de pesquisa denominada ‘Tradução Comentada’ - filiada à área ‘Tradução e Análise Textual’: os resultados parciais que ora apresentamos ilustram a implementação do conceito de “tradução como retextualização” (Coulthard, 1992; Costa, 1992) nessa nova dimensão de investigação, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET), vinculadas a tradução de textos acadêmicos. Para atingir o objetivo de ilustrar essa nova dimensão de pesquisa realizada na interface entre Linguística Sistemico-Funcional e Estudos da Tradução, organizamos o presente artigo nas seguintes subseções: após esta seção, de caráter introdutório, apresentamos uma breve discussão do conceito de “tradução como retextualização”, em diálogo com a área ‘Tradução e Análise Textual/Tradução Comentada, bem como a metodologia de tradução adotada para a tarefa tradutória, adaptada de Manfredi (2008); a seguir, apresentamos uma ilustração da nova dimensão da interface LSF/ET – Tradução Comentada – por meio do relato dos resultados parciais das pesquisas orientadas por Vasconcellos & Fernandes (mestrando Rafael Martins) e Quadros & Vasconcellos (mestrando Franz Kafka Porto Domingos), explorando os pares linguísticos Inglês-Português (PB) e Libras (Escrita Brasileira de Sinais)-Português Brasileiro (PB), respectivamente. Finalmente, tecemos algumas reflexões sobre as potencialidades e limitações da metodologia, apontando aspectos em que ela carece de melhorias, ratificando, entretanto o potencial da teoria hallidayana em relação ao viés textual dos Estudos da Tradução, em que atenção *direta*, em oposição a atenção *indireta*, é dada à linguagem de textos em relação tradutória.

2. O conceito de tradução como ‘retextualização’ e procedimentos para a tarefa tradutória no âmbito da ‘Tradução comentada’

2.1 Tradução como ‘retextualização’: Localização do conceito no dimensão metafuncional

Em seu artigo, 'On analyzing and evaluating written text', Coulthard (1994, p. 2) propõe o conceito de ‘textualização’ com base na função textual da linguagem conforme proposta por linguística sistemico-funcional hallidayana, nos seguintes termos: 'Prefiro ver qualquer texto como apenas um dos inúmeros possíveis textos, ou melhor, possíveis textualizações, da mensagem do escritor'.³ A questão central nas palavras de Coulthard é a noção de que o processo de realização é dependente de escolhas a partir do eixo paradigmático e conseqüentemente uma textualização sempre ocorre como uma seleção de significados dentre todos os outros que poderiam ter sido selecionados, mas não o foram. Nesse artigo específico, Coulthard focaliza sua atenção na avaliação de textos escritos, propondo investigar as possíveis razões pelas quais uma textualização pode significar mais ou melhor do que outra. Expandindo essas reflexões para os Estudos da Tradução, o autor (1992) argumenta que uma dada textualização se torna o ponto de partida para um tradutor que busca produzir uma nova textualização interlingual, ou seja uma *retextualização* de material ideacional e interpessoal. Neste contexto, Coulthard (1992, p. 11) define o tradutor como ‘alguém que toma um texto existente que é inacessível a um dado grupo de leitores potencialmente interessados e busca produzir um novo texto que se torna acessível a eles’.⁴

Segundo a definição de tradução como ‘retextualização’, o tradutor tem o duplo papel de leitor da textualização e escritor da ‘retextualização’ na medida em que reconstrói o material textual do escritor do texto fonte Segundo sua leitura dele e o representa em seus próprios recursos lexicogramaticais, parte de seu repertório do sistema linguístico de chegada.

² Torsello (1996, p. 91): “Since it [SFL] concerns language, and how language is realised in texts, in consequence it is also fit to deal with the actual goal of a translator: translating texts”.

³ 'I prefer to see any given text as just one of an indefinite number of possible texts, or rather possible textualizations of the writer's message' (Coulthard, 1994, p. 2).

⁴ [The translator as] ‘anyone who takes an existing text which is inaccessible to a given group of potentially interested readers and attempts to produce a new text which will be accessible for them’ (Coulthard, 1992, p. 11).

Inspirando-se na proposta de Coulthard e adaptando uma figura de Halliday (1978, p. 69), Vasconcellos (1997) sugere na Figura 1 uma representação do que Halliday (1964, p. 124) chama de ‘textos em relação tradutória’ para enfatizar a natureza paritária dos dois textos, que têm cada qual sua própria configuração e constrói sua própria representação dos significados:

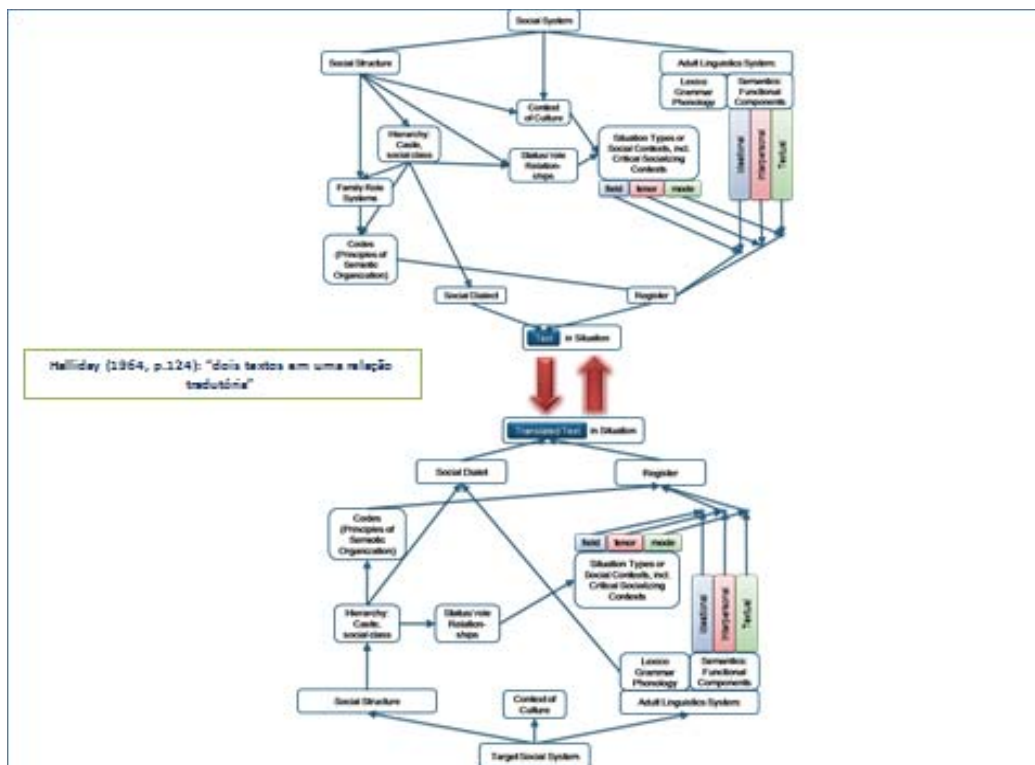


Figura 1: Textos em relação tradutória em seus contextos de situação e cultura (Vasconcellos, 1997a)

Como mostra a Figura 1, o conceito de tradução como retextualização está localizado na dimensão metafuncional do modelo hallidayano. Conforme esse conceito, a linguagem enquanto sistema semiótico permite a modelação de uma textualização (no contexto de situação de partida) em uma retextualização (no contexto de situação de chegada). Na Figura 1, as setas em direção dupla buscam representar as reflexões de Halliday (1964) com relação ao status de textos e suas traduções: segundo ele, esses textos não são vistos a partir de posições hierárquicas (tipicamente o texto de partida costuma ser visto como o mais valorizado), mas estão em uma ‘relação tradutória’, como se um fosse a tradução do outro. Esse o ponto forte do conceito de tradução como retextualização, razão pela qual ele tem sido a fundamentação teórica de várias pesquisas na interface entre Estudos da Tradução e Linguística sistêmico-Funcional no contexto brasileiro, conforme documentado em Pagano & Vasconcellos, 2005 e Vasconcellos, 2009. Emerge desses relatos uma concentração de interesse de pesquisa em tradução na dimensão metafuncional da linguagem.

2.2 O conceito de ‘tradução como retextualização’, em diálogo com a área ‘Tradução e Análise Textual: Tradução-Comentada

O conceito de “tradução como retextualização” é utilizado em pesquisas localizadas na área denominada “Text Analysis and Translation” por Williams e Chesterman (2002). Os teóricos propõem um mapeamento dos Estudos da Tradução, dividindo esse campo disciplinar em em 12 (doze) áreas partir das quais é possível estudar o complexo fenômeno da tradução. Sugerimos a Figura 2 abaixo para apresentar visualmente a proposta de Williams e Chesterman (*ibid.*):

WILLIAMS, J. & CHESTERMAN, A. *The Map. A Beginner's Guide to Doing Research in Translation Studies*. Manchester, UK: St. Jerome, 2002.



Figura 2: ‘Análise Textual e Tradução’ (1 Text Analysis and Translation) no mapa de Estudos da Tradução (Williams and Chesterman, 2002).

A área ‘Text Analysis and Translation’ / Análise Textual e Tradução se preocupa prioritariamente com a linguagem da tradução, a que é dada atenção *direta*. Esta área, por sua vez, é subdividida em 04 (quatro) ramos: ‘Análise do texto fonte’, ‘Comparação de traduções com seus textos-fonte’, Comparação de traduções com textos não-traduzidos, e, finalmente, ‘Tradução com comentário’. A Figura 3 apresenta uma visualização da subdivisão:

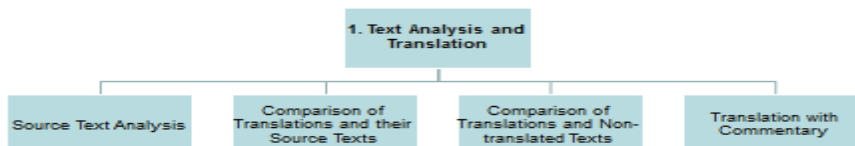


Figura 3: ‘Tradução Comentada’ como ramo da ‘Análise Textual e Tradução’ (Williams and Chesterman, 2002)

Nas pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa ‘Análise Textual e Tradução’ na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a atenção analítica tem sido voltada para a análise de textos em relação tradutória, ou seja, comparação de textos-fonte com suas traduções, ou, utilizando o conceito aqui adotado, de ‘textualizações com suas retextualizações’. Neste trabalho, ampliamos o espectro da pesquisa para incluir o último tipo de ‘Text analysis and Translation’, qual seja, ‘Translation with Commentary’ – Tradução com Comentário, ou Tradução comentada. Uma definição operativa de ‘tradução comentada’ é oferecida por Williams & Chesterman (2002, pp.7, 8):

Uma tradução com comentário (ou tradução comentada) é uma forma de pesquisa introspectiva e retrospectiva em que o tradutor traduz um texto e, ao mesmo tempo, escreve um comentário a respeito de

seu processo de tradução. Esse comentário inclui alguma discussão a respeito da tarefa de tradução, uma análise de aspectos do texto fonte e justificativas fundamentadas quanto os tipos de soluções a que se chegou para tipos específicos de problemas de tradução. Um dos valores deste tipo de pesquisa está na contribuição que a auto conscientização pode oferecer à qualidade da tradução. Além disso, os comentários podem também ser utilizados para mostrar se o tradutor encontrou diretrizes para suas decisões tradutórias na literatura dos Estudos da Tradução⁵.

Na definição acima, retomamos 03 (três) aspectos que são centrais para a pesquisa em andamento aqui relatada: (i) o segmento referente às 'justificativas fundamentadas'; (ii) o segmento referente à possibilidade de o tradutor incluir em seus comentários 'diretrizes para suas decisões tradutórias na literatura dos Estudos da Tradução'; (iii) o segmento referente à importância da 'auto conscientização'.

Com relação ao primeiro e ao segundo, argumentamos que as 'justificativas fundamentadas' para as soluções encontradas na tarefa tradutória sejam não de cunho *ad hoc*, mas calcadas em enquadre teórico-metodológico, a partir de 'diretrizes' encontradas não apenas literatura dos Estudos da Tradução, mas também da literatura de campos disciplinares afins, com os quais os Estudos da Tradução estabelecem interfaces, em diálogos profícuos capazes de produzir pesquisa informada. Nesse aspecto, argumentamos pela interface entre os Estudos da Tradução e a Linguística Sistêmico-Funcional, que tem produzido quadros teórico-metodológicos profícuos, explorados com sucesso em pesquisas no cenário nacional e internacional. Com relação ao terceiro aspecto, salientamos a importância da auto conscientização advinda da compreensão da linguagem a partir uma teoria linguística que se preocupa com a língua em uso, reconhecendo-a como uma 'entidade viva, presente em situações, grupos, locais, eventos variados' (Fuzer & Cabral, 2010, p. 6) e que considera o sistema linguístico como 'um potencial de significados à disposição dos falantes, que dela fazem uso para estabelecer relações, representar o mundo e, com isso, satisfazer determinadas necessidades em contextos sociais específicos (*ibid.*), qual seja, a Linguística sistêmico-Funcional (LSF).

A partir dessas considerações iniciais, apresentamos uma proposta de metodologia para 'Tradução comentada', com o aporte das categorias da LSF. Para tanto, partimos de um modelo para a execução da tarefa tradutória proposto por Manfredi (2008), que busca lidar com o objetivo real de um tradutor: traduzir textos. Com base nesse modelo, ampliamos a metodologia em busca de parâmetros para procedimentos de produção dos 'comentários', que passam de testemunhos *ad hoc* de tradutores sobre seu trabalho para reflexões arrazoadas sobre as contribuições das diretrizes teórico-metodológicas advindas da LSF para a tarefa tradutória. Para tanto, a próxima subseção apresenta a proposta de Manfredi (2008) para a tarefa tradutória, inserida no contexto da Tradução Comentada.

2.3 Metodologia de tradução para a tarefa tradutória no âmbito da Tradução Comentada

Segundo a metodologia para Tradução Comentada que propomos neste artigo, o trabalho tem início com o desenho do Projeto Tradutório como um todo, o que envolve as seguintes dimensões:

1. contextualização do projeto em termos da relevância contextual ou textual do texto a ser traduzido, em termos do contexto de sua produção, relevância de sua retextualização no contexto de chegada em termos de disseminação de material inacessível para leitores potenciais ou em termos de características textuais específicas que merecem atenção analítica;
2. estabelecimento do foco analítico da pesquisa/tradução comentada, a ser definido a partir de um interesse contextual e/ou textual;

⁵ A translation with commentary (or annotated translation) is a form of introspective and retrospective research where you yourself translate a text and, at the same time, write a commentary on your own translation process. This commentary will include some discussion of the translation assignment, an analysis of aspects of the source text, and a *reasoned justification* of the kinds of solution you arrive at for particular kinds of translation problems. One value of such research lies in the contribution that self-awareness can make to translation quality. You might also want to show whether you have found any helpful guidelines for your translation decisions in what you have read in translation studies.

3. *definição de procedimentos para a realização da tarefa tradutória* (adaptados de Manfredi, 2008);
4. produção de uma retextualização ‘funcionalmente equivalente’ – etapa a ser realizada (no caso de duas línguas áudio-orais) com o software de *apoio à tradução Wordfast* (Wf) (Memória de Tradução):(Yves Champollion, 1999); www.wordfast.com
5. definição de diretrizes para intervenções do tradutor, em termos de inserção de Notas do Tradutor (N. do T.);
6. definição de procedimentos de revisão: Mossop (2001), com duas etapas diferenciadas, quais sejam, cotejamento bilíngue e revisão monolíngue (verificação apenas a adequação do texto traduzido às convenções do gênero ‘texto acadêmico’ de Estudos da Tradução);
7. definição de parâmetros para os comentários reflexivos do tradutor, com relação a: (a) análise de problemas de tradução, em termos do perfil metafuncional do texto de partida (Textualização) e desenvolvimento de estratégias visando a produção de um texto de chegada (Retextualização) ‘funcionalmente equivalente’; (b) o comportamento do software Wordfast no desenvolvimento da tarefa tradutória; (c) a proposta de revisão de Mossop, 2008; (c) a intervenção do tradutor no retextualização; (d) questões de tradução de termos técnico da LSF, bem como questões das convenções de textos acadêmicos da área de Estudos de Tradução no Brasil.

O foco deste artigo é a etapa (iii) que trata dos *procedimentos para a realização da tarefa tradutória*. Nessa etapa utilizamos o modelo de Manfredi (2008), baseado quadro teórico-metodológico oferecido pela LSF e proposto para a *tarefa tradutória*. As demais etapas não são parte do escopo deste trabalho, não sendo por isso aqui detalhadas. Manfredi (2008) propõe realizar a tarefa tradutória seguindo as etapas:

- (1) Análise do contexto de situação do texto de partida (Textualização);
- (2) Análise textual da configuração lexicogramatical do texto de partida: divisão do texto em unidades ‘traduzíveis’ (UTs), com foco analítico na ‘oração’ (Processos/Participantes/ Circunstâncias);
- (3) Análise dos três tipos de significados metafuncionais realizados na configuração lexicogramatical do texto de partida ou, conforme sugere a autora, análise apenas em um tipo de significado, por exemplo, análise do perfil ideacional ou do perfil interpessoal do texto de partida; no Brasil, várias pesquisas têm explorado apenas uma das metafunções, sendo a metafunção ideacional (experencial) a preferida, talvez pelo fato de o sistema de transitividade possibilitar a análise de diferentes representações em diferentes culturas, o que é de interesse central em tradução.
- (4) Análise de problemas de tradução (em termos do perfil metafuncional do texto de partida) e desenvolvimento de estratégias visando a produção de um texto de chegada (Retextualização) ‘funcionalmente equivalente’;
- (5) Produção de uma retextualização ‘funcionalmente equivalente’

Neste artigo, relatamos o uso do modelo de Manfredi (2008) no que se refere aos *procedimentos para a realização da tarefa tradutória* em duas pesquisas de Tradução Comentada em andamento no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PPGET), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil, ambas calcadas na dimensão metafuncional da linguagem. A primeira delas explora o par linguístico Inglês-Português Brasileiro e a segunda, Língua Brasileira de Sinais (Libras) - Português Brasileiro.

3. O modelo de Manfredi (2008) no âmbito da Tradução Comentada

Os dois projetos de pesquisa em Tradução Comentada aqui relatados são (i) “*Linguistics and the Language of Translation* traduzido e comentado: aporte teórico-metodológico da Linguística Sistêmico-Funcional” e (ii)

“Escrita de Sinais e Português Brasileiro: um estudo de elos coesivos em textos em relação tradutória”.⁶ Cada um deles é apresentado e discutido separadamente.

3.1 “Linguistics and the Language of Translation traduzido e comentado: aporte teórico-metodológico da Linguística Sistêmico-Funcional”

Esse Projeto Tradutório foi motivado por interações acadêmicas. A primeira delas no âmbito do evento X Encontro Nacional de Tradutores – X ENTRAD & IV Encontro Internacional de Tradutores⁷, em que Célia Magalhães (UFMG) e Maria Lucia Vasconcellos (UFSC) coordenaram a *Sub-Área 11. Tradução e Análise Textual /Text analysis and translation studies: Exploring connections*. Entre os pesquisadores convidados, Kirsten Malmkjaer, autora do livro que o projeto traduz, proferiu palestra explorando o tema ‘análise textual e tradução’ a partir da LSF, demonstrando afinidades teóricas com o projeto. Além disso, os dois orientadores da pesquisa haviam publicado uma resenha crítica sobre o mesmo livro⁸ na qual ressaltaram a relevância da obra para os Estudos da Tradução no viés da análise textual. A segunda interação que motivou o projeto ocorreu com Manfredi (2008), que se mostrou interessada em ver eu modelo implementado em estudos envolvendo outros pares de língua, uma vez que ela tinha trabalhando apens com italiano-inglês.

Segundo a proposta de manfredi (*ibid.*), o primeiro passo para se realizar uma tarefa tradutória é problematizar o texto, perguntando-lhe o que é interessante sobre ele. A resposta foi imediata: a relevância da obra nos Estudos da Tradução em interface com a LSF e a importância de sua tradução para o contexto brasileiro. A partir daí, o estabelecimento do foco da pesquisa foi feito a partir do capítulo 08 (oito) do volume (Malmkjaer, 2008), “Perspectives and reflections in clauses and texts in translation”, provisoriamente retextualizado como “Perspectivas e reflexões sobre orações e textos em tradução”: o capítulo ressalta a centralidade da oração como *lócus* em que se realizam os três significados que compõem a ‘sinfonia da oração’ (as metafunções ideacional, interpessoal e textual), a partir das quais se pode *começar a pensar uma possibilidade de tradução*. Com base nisso, optamos por manter a dimensão metafuncional como eixo da tarefa tradutória, com foco na oração. Para ilustrar a implementação da proposta de Manfredi (2008), selecionamos o segundo parágrafo da seção 8.2 - ‘The clause as representation: transitivity’:

Through the transitivity system, the clause represents an interpretation of reality. The world, as represented in human consciousness, can be considered to be made up of processes each of which consists of potentially three components (Halliday 1985: 101): the process itself, the participants in the process and the circumstances associated with the process.

Seguindo a proposta de Manfredi (2008), dividimos o parágrafo em unidades ‘traduzíveis’ (UTs), aqui coincidindo com a ‘oração’ (Processos/Participantes/ Circunstâncias). Como nesta ilustração estamos concentrando a atenção na metafunção ideacional, não nos deteremos na análise da configuração interpessoal e textual das orações. Abaixo, a configuração lexicogramatical da primeira oração, transcrita na Tabela 1:

(1)

Through the transitivity system,	the clause	represents	an interpretation of reality.
Circunstância	Participante	Processo	Participante
Modo	Identificado	Relacional	Identificador

Tabela 1 – Configuração lexicogramatical da primeira oração (UT1)

⁶ O projeto “Linguistics and the Language of Translation traduzido e comentado: aporte teórico-metodológico da Linguística Sistêmico-Funcional” é desenvolvido pelo mestrando Rafael Martins, sob a orientação principal de Maria Lúcia Vasconcellos (UFSC/PUC-SP) e a co-orientação de Lincoln P. Fernandes (UFSC), no par linguístico Inglês-Português, explorando a metafunção ideacional (experencial). O projeto “Escrita de Sinais e Português Brasileiro: um estudo de elos coesivos em textos em relação tradutória”, desenvolvido pelo mestrando Franz Kafka P. Domingos, sob a orientação principal de Maria Lúcia Vasconcellos (UFSC/PUC-SP) e a co-orientação de Ronice M. de Quadros (UFSC), no par linguístico Libras – Português Brasileiro.

⁷ O evento aconteceu em Setembro de 2009, em Ouro Preto, MG, Brasil [http](http://www.stjerome.co.uk/tsa/abstract/345/).

⁸ Vasconcellos, M. L., Fernandes, L. 2008. “Linguistics and the Language of Translation: a review”. *The Translator*. Vol. 14, pp. 165-170. Disponível em <https://www.stjerome.co.uk/tsa/abstract/345/>

A tela do software de apoio à tradução *Wordfast* (Champollion, 1999) que utilizamos na tarefa de tradução gera uma disposição paralela dos textos em relação tradutória (sendo essa uma de suas vantagens), conforme mostra a Figura 4 abaixo:

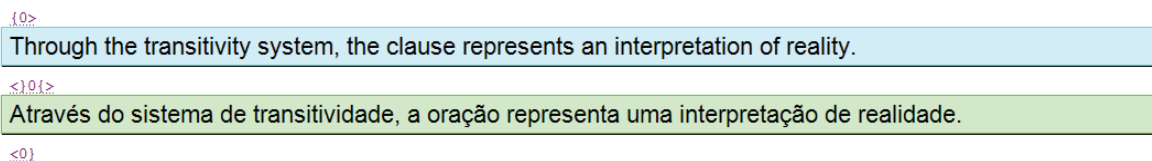


Figura 4: A disposição paralela possibilitada pelo Wordfast para a UT1

O mesmo procedimento foi repetido com as outras duas UTs do complexo oracional, conforme disposto na Tabela 2 abaixo:

(2)

The world,	as represented in human consciousness,	can be considered to be made up of	processes
Participante	Circunstância	Processo	Participante
Identificado	Modo	Relacional	Identificador

each of which	consists of	potentially three components (Halliday 1985: 101): the process itself, the participants in the process and the circumstances associated with the process.
Participante	Processo	Participante
Identificado	Relacional	Identificador

Tabela 2 – Configuração lexicogramatical da UT2 e UT3

A tela do *Wordfast* (Champollion, 1999) para estes segmentos é mostrada na Figura 5 abaixo:

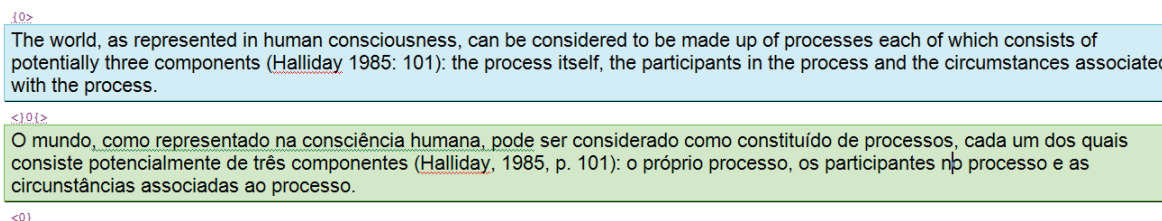


Figura 5: A disposição paralela possibilitada pelo Wordfast para as segunda e terceira UTs

Com base na metodologia proposta por Manfredi (2008) e de acordo com as reflexões da própria autora do texto sendo traduzido, optamos por representar na retextualização, uma configuração metafuncional (experencial) que buscasse construir uma proximidade com a 'realidade' representada por Malmkjaer (2008). Apesar dos problemas na tradução dos segmentos da ilustração (o que será tratado na fase de 'revisão' da tarefa tradutória), é possível verificar um esforço de representação similar, o que é percebido na Figura 6 abaixo, a qual apresenta a tela do *Wordfast* para essa etapa:

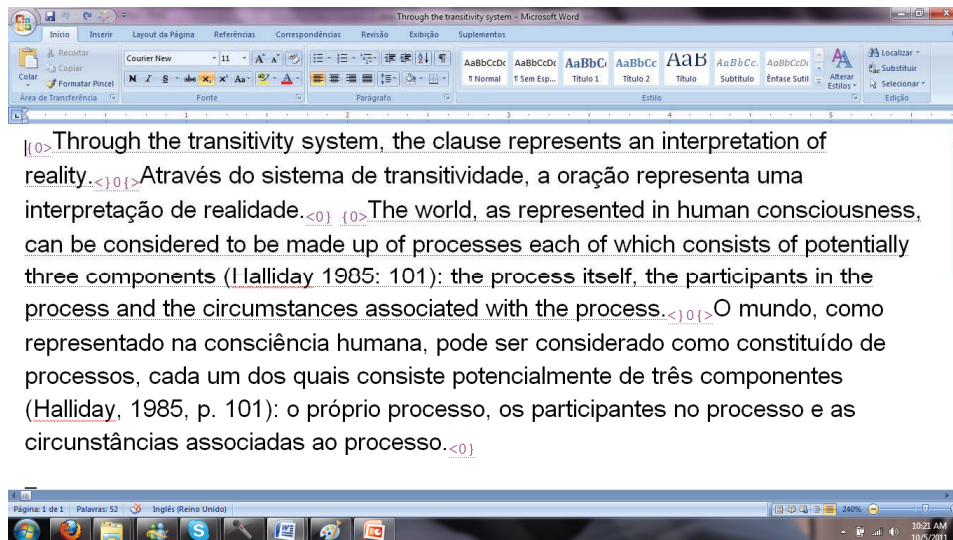


Figura 6: A disposição paralela das UTs do segundo parágrafo

A tentativa aqui é produzir uma retextualização que seja ‘funcionalmente equivalente’, nos termos de Manfredi (2008). Cumpre esclarecer que Manfredi (*ibid.*) não sugere que uma análise assim detalhada e disposta em forma tabular seja feita para todas as UTs do texto a ser traduzido. Essa disposição foi feita aqui para propósitos ilustrativos. O que é sugerido pela pesquisadora e adotado nesses trabalhos de Tradução Comentada é o *desenvolvimento de uma consciência metafuncional* que venha por possibilitar a produção de uma retextualização *funcionalmente equivalente*. O argumento é que, a não ser na presença de uma agenda politicamente marcada do tradutor ou de impossibilidades ligadas a questões dos dois sistemas linguísticos em contato, não há motivos para construir uma configuração metafuncional diferente. E para tanto, é fundamental que o tradutor desenvolva essa consciência metafuncional com relação aos universos representados nos textos em relação tradutória.

A seção seguinte apresenta a segunda ilustração de implementação do modelo, desta vez com foco na metafunção textual.

3.2 “Escrita de Sinais e Português Brasileiro (PB): um estudo de elos coesivos em textos em relação tradutória”

Embora a interface entre LSF e os estudos de linguas de sinais já se faça presente pelo menos desde 1992 no contexto internacional⁹, no contexto brasileiro, a gênese do projeto de tradução “*Escrita de Sinais e Português Brasileiro: um estudo de elos coesivos em textos em relação tradutória*” foi o decreto nº 5626/05 (2005) que estabelece as ações para implementar a Lei de Libras 10.436/2002, a qual reconhece a Língua Brasileira de Sinais/Libras como a língua oficial da comunidade surda brasileira. Em consequência disso, o ensino de Libras como disciplina curricular obrigatória passou a ser exigida em cursos de formação de professores. Esse decreto atinge todos os cursos de licenciatura, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial tanto das universidades públicas quanto das particulares e visa a formação de professores para trabalhar na educação de alunos com surdez¹⁰.

Tal medida impulsionou o estabelecimento da área de Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais - TILS no Brasil: por meio de um projeto subsidiado pelo Ministério da Educação, cursos de bacharelado em Libras foram implementados em 09 (nove) universidades brasileiras, incluindo-se a Universidade Federal de Santa Catarina, com a criação do Curso de Bacharelado – Letras/LIBRAS – coordenado por Ronice M. de Quadros. A partir dessa iniciativa na graduação, surgiram as primeiras dissertações e teses em Tradução e Interpretação

⁹ Ver Johnston, 1992, ‘Realization of the Linguistic Metafunction in a sign Language’, *Language Sciences*, Volume 14, Number 4, pp. 317-353.

¹⁰ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/D5626.htm

de Línguas de Sinais-TILS na pós-graduação da UFSC (por exemplo, Santos, S.A. 2006 e 2009; Souza, 2010; Segalla, 2010; Avelar, 2010). Na sequência, foi organizado em 2008, na UFSC, o *I Congresso Nacional de Pesquisa em Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais – TILS*. Seguiu-se a publicação de um volume especial do periódico *Cadernos de Tradução*, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina (PGET-UFSC) dedicado a TILS: *Caderno de Tradução – 2010/2 - nº XXVI - Vol. Esp. Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais*, organizado por Ronice M. de Quadros. Um dos artigos deste volume é a primeira publicação acadêmica em Língua Brasileira de Sinais – Libras: “A formação dos profissionais tradutores e intérpretes”, de autoria de Marianne Stumpf e Ronice M. de Quadros (UFSC), ambas especialistas em Libras; este artigo teve como audiência pretendida não apenas professores e estudantes dos cursos de Letras-Libras/UFSC e pós-graduandos de Estudos da Tradução e Linguística, como também membros da comunidade surda, engajados na visibilidade da cultura surda no cenário brasileiro. É neste contexto de disseminação da cultura surda e da pesquisa em TILS que se justifica a relevância do projeto de tradução comentada do artigo para o PB, de tal forma disponibilizar seu conteúdo a leitores falantes de português.

Além desse interesse contextual, o próprio artigo tem características textuais específicas, que chamam a atenção de pesquisa: (i) o texto foi originalmente escrito em inglês, tendo sido a partir dessa língua traduzido para Libras e, a partir dessa língua, está sendo traduzido para o Português Brasileiro (PB); (ii) mesmo se tratando de um artigo científico, o texto em Libras, por vezes, aparentemente não segue as convenções de formalidade do registro acadêmico, embora seja ainda prematuro fazer maiores generalizações, uma vez que o discurso acadêmico em Libras está em fase de construção. Um aspecto que chamou nossa atenção foi a maneira como o artigo em Libras constrói a coesão textual, fato que nos levou a concentrar a atenção analítica nos elos coesivos nesses textos em relação tradutória. Os resultados apresentados aqui tratam apenas da relação entre o texto em Libras (para tal fim considerado Texto de Partida (ou Textualização) e a sua tradução para o português brasileiro (para tal fim considerado Texto de Chegada ou Retextualização). Embora reconhecemos as complexidades dessa *tradução indireta*¹¹ e a necessidade de uma discussão mais detalhada desse processo (o que será feito durante o desenvolvimento da dissertação), tomamos a decisão metodológica de iniciar a investigação a partir do texto em Libras; posteriormente, os resultados deste estudo piloto serão cotejados com o estudo das relações tradutórias entre o texto em inglês e sua retextualização para Libras.

A seguir, passamos a ilustrações e relato de algumas questões pontuais, lembrando que foco analítico está na metafunção textual, mais especificamente, nos mecanismos de coesão. A seleção do foco se deu em virtude dos potenciais problemas decorrentes das diferenças entre os dois sistemas linguísticos em contato, Libras e Português Brasileiro: trata-se da relação tradutória entre textos escritos em dois tipos de línguas diferentes, a saber, uma língua visual (Libras-Escrita de Sinais) e uma língua audio-oral (PB). Uma das consequências dessa diferença é a forma de processamento da leitura desses textos (a leitura de um texto em Libras-Escrita de Sinais é feita verticalmente); outra é a maneira de representação possibilitada por essas línguas (em Línguas de Sinais, a variável ‘espaço’ e a variável ‘movimento’ também constituem recursos que constroem significados, sendo, assim, incorporados ao repertório potencial da metafunção ideacional) (cf. Johnston, 1992).

O mecanismo de coesão selecionado para esta pesquisa é a ‘conjunção’ (cf. Baker, 2011), especificamente a partícula de ligação ‘então’. Um dos objetivos da pesquisa, além do objetivo geral de produzir uma retextualização do material em Libras para o PB, é verificar se o modelo de conjunção proposto por Baker (*ibid.*) dá conta de todas as ocorrências na tradução em Escrita de Sinais. Para tanto, segue a seguinte metodologia:

¹¹ Definimos ‘tradução indireta’ com base no *Dictionary of Translation Studies*, Shuttleworth & Cowie, 1997, p. 76: “Indirect Translation (or intermediate Translation, or Mediated Translation, or Retranslation, or Second-Hand Translation): A term used to denote the procedure whereby a text is not translated directly from an original ST, but via an intermediate translation in another language”; o termo foi utilizado no texto clássico de Vinay and Darbelnet ([1958] 1995), exatamente para indicar “ (...) the translation of a text carried out via an intermediary translation in another language and not directly from the original text” (*apud* Palumbo, 2009, p. 62).

- i. levantamento e análise das ocorrências de ‘então’ no texto em Escrita de Sinais (texto de partida ou textualização);
- ii. Classificação dos elos coesivos, conforme tabela de coesão da Baker (2011, p. 200);
- iii. produção do texto em PB (retextualização) com atenção analítica aos elos coesivos e busca de produção de retextualização ‘funcionalmente equivalente’;
- iv. cotejamento das ocorrências, utilizando-se transcrição dos segmentos em Escrita de Sinais.

A proposta de Baker (2011, p. 100) é apresentada abaixo:

(a) additive:	and, or, also, in addition, furthermore, besides, similarly, likewise, by contrast, for instance;
(b) adversative:	but, yet, however, instead, on the other hand, nevertheless, at any rate, as a matter of fact;
(c) causal:	so, consequently, it follows, for, because, under the circumstances, for this reason;
(d) temporal:	then, next, after that, on another occasion, in conclusion, an hour later, finally, at last;
(e) continuatives (miscellaneous):	now, of course, well, anyway, surely, after all.

Figura 7: Quadro de elos coesivos propostos por Baker (2011)

Seguindo a metodologia, a etapa de levantamento do elo coesivo ‘então’ foi realizada, gerando os seguintes resultados, dispostos abaixo com legendas em PB. Na Figura 8, encontra-se ‘então’ em função continuativa.

Se sobrarem vagas, os ouvintes poderão ingressar.

Então, nove estados de diversas regiões do Brasil.

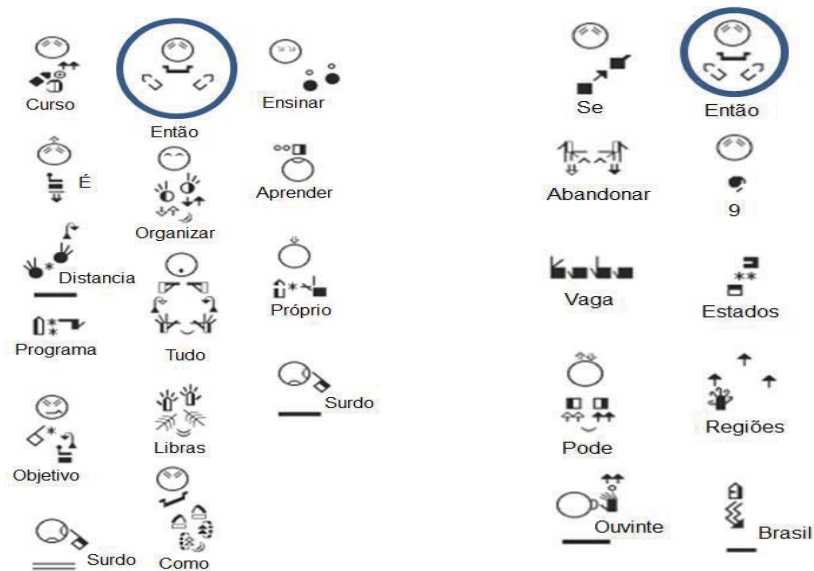


Figura 8: Ocorrência de 'então' na função 'continuativa'

Na Figura 9, 'então' tem função 'causal'; observe-se a diferença no sinal:

O curso é à distância, o programa objetiva os surdos; **então** a estrutura é toda em Libras tendo um caráter peculiar de ensino e aprendizado ao surdo

Figura 9: Ocorrência de 'então' na função 'causal'

Essa mesma função repete-se duas vezes nos sinais que ocorrem no complexo oracional da Figura 10:

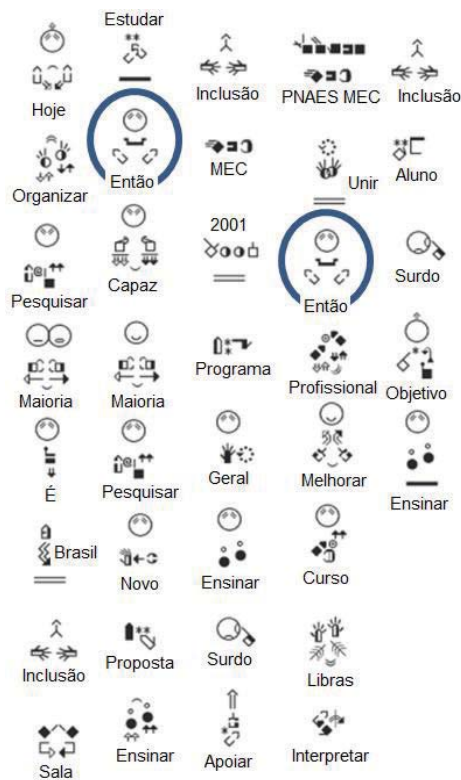


Figura 10: Novas ocorrências de ‘então’ na função ‘causal’

Os exemplos selecionados acima são apenas ilustrações da maneira como a análise do perfil coesivo de ‘então’ da textualização (texto em Libras) foi realizada. O próximo passo nos trabalhos em andamento é a investigação dos elos coesivos ‘mas’ e ‘porém’, o que não é aqui relatado. Cumpre lembrar, mais uma vez, que o modelo de Manfredi (*ibid.*) não propõe um detalhamento de análise a cada passo da tarefa de tradução, mas o *desenvolvimento de uma consciência metafuncional* que venha por possibilitar a produção de uma retextualização *funcionalmente equivalente*: a não ser na presença de uma agenda politicamente marcada do tradutor ou de impossibilidades ligadas a questões dos dois sistemas linguísticos em contato, não haveria motivos para a construção uma configuração metafuncional diferente.

4. Reflexões finais: possibilidades e limitações do modelo proposto e o potencial da teoria hallidayana em relação a áreas disciplinares que propiciam a sua adoção

Este trabalho foi desenvolvido no contexto da proposta da Mesa Redonda, ‘Relação entre a Linguística Sistêmica e outras teorias’. O pensamento hallidayano segundo o qual a LSF é um ‘meio de ação’, ‘uma maneira de fazer coisas’ (Halliday, 1985, p. 1), ‘uma teoria orientada para problemas’ (Halliday, 2009, p. 61)¹² orientou as reflexões aqui feitas. Nesse espírito, o presente trabalho buscou ampliar o diálogo entre a Linguística Sistêmico-Funcional e os Estudos da Tradução no cenário brasileiro para incluir uma nova dimensão de investigação a partir da área ‘Análise Textual e Tradução’, qual seja, Tradução Comentada’. As ilustrações referentes a estudos implementando e adaptando a metodologia de Manfredi (2008) evidenciaram as potencialidades do modelo, que mostrou ser capaz de despertar a consciência metafuncional do tradutor-em-formação. No decorrer da pesquisa desenvolvida no âmbito de Tradução Comentada nos dois casos, limitações quanto a aspectos não tratados neste artigo foram evidenciadas, tais como a vinculação do modelo apenas à dimensão metafuncional, o que faz com que ele não consiga dar conta de questões importantes, por exemplo, questões de registro, questões ligadas ao repertório individual do tradutor e questões de intervenção do tradutor no texto traduzido, tanto em termos de julgamento, afeto, apreciação, quanto em termos de intervenções fora do corpo do texto, como é o caso das chamadas Notas do Tradutor – N. do T.). Essas limitações podem ser remediadas por meio de adoção de perspectivas teóricas e metodológicas complementares, o que será feito durante o desenvolvimento dessas dissertações, ora em andamento. O que fica evidenciado aqui, entretanto, é a aplicabilidade frutífera da teoria hallidayana a áreas disciplinares que propiciam a sua adoção, como é o caso do viés textual dos Estudos da Tradução: aqui, atenção *direta*, em oposição a atenção *indireta*, é dada à linguagem de textos em relação tradutória. Nesse contexto, as categorias dos sistemas de transitividade e de coesão facilitam a conscientização do tradutor com relação à configuração metafuncional do texto de partida, o que pode levar à produção de uma tradução funcionalmente equivalente, o que, a não ser na presença de variáveis outras, constitui um dos objetivos da tarefa tradutória informada pelos parâmetros da LSF.

Referências

Avelar, T. 2010. *A questão da padronização lingüística de sinais nos atores-tradutores surdos no curso de Letras-LIBRAS da UFSC: estudo descritivo e lexicográfico do sinal cultura*. Dissertação Mestrado em Estudos da Tradução. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina.

Calzada Pérez, M. 2007. *Transitivity in Translating. The Interdependence of Texture and Context*. Travaux Interdisciplinaires et Plurilingues en Langues Etrangères Appliquées. Vol. 8). Frankfurt/Main: Peter Lang AG.

Costa, W.C. The Translated Text as Retextualization. *Ilha do Desterro*, n. 28, *Studies in Translation / Estudos de Tradução*. Volume especial organizado por Malcolm Coulthard. 2^o semestre/1992, 133-153.

CORTA-PET–Corpus de Textos Acadêmicos de Português em Estudos da Tradução. Disponível: <http://www.tracor.ufsc.br/copa-pi-corpus-paralelo-portugues-ingles/>

¹² LSF como ‘a means of action’, ‘a way of doing things’ (Halliday, 1985a, p. 1); a “means of intersemiotic translation interfacing with other theories” (Halliday, 1985b); ‘a problem-oriented theory’ (Halliday, 2009, p. 61).

- Coulthard, M. Linguistic Constraints on Translation. *Ilha do Desterro*, n. 28, *Studies in Translation / Estudos de Tradução*. Volume especial organizado por Malcolm Coulthard. 2º semestre/1992, 9-23.
- Domingos, F. K.P. *Inglês, Português Brasileiro e Libras: um estudo de elos coesivos em textos em relação tradutória*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós Graduação em Estudos da Tradução - PGET/UFSC. Orientadora: Ronice Quadros. Co-orientadora: Maria Lúcia Vasconcellos. Em andamento.
- Fleuri, L., Vasconcellos, M. L., Pagano, A. 2009. "A representação do participante "tradutor/translator" em Translators Through History e Os Tradutores na História". *Cadernos de Tradução*, n. XXIV, 159-192.
- Fuzer, C.Cabral, S.R.S (2010) *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa*. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Brasil.
- Johnston (1992), 'Realization of the Linguistic Metafunction in a sign Language', *Language Sciences*, Volume 14, Number 4, 317-353.
- Halliday, M.A.K. 1985. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. 2001. Towards a theory of good translation. Steiner, E. and C. Yallop, 2001, 13-18.
- Halliday, M. A. K.; Matthiessen, C. 2004. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. 2009. Methods-techniques-problems. Halliday, M. A. K. and J.J. Webster (eds.) *Continuum Companion to systemic Functional Linguistics*. London/NY: Continuum, pp.
- Malmkjaer, K. 2005. *Linguistics and the Language of Translation*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Manfredi, M. 2008. *Translating Text and Context: Translation Studies and Systemic Functional Linguistics, Vol. 1, Translation Theory*, AlmaDL, Bologna: Dupress.
- Martins, R. *Linguistics and the Language of Translation: uma tradução comentada para o português brasileiro com o aporte teórico-metodológico da Linguística Sistêmico-Funcional*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós Graduação em Estudos da Tradução - PGET/UFSC. Orientadora: Maria Lúcia Vasconcellos. Co-orientador: Lincoln P. Fernandes. Em andamento.
- Matthiessen, 2009. Ideas & New Directions. Halliday, M.A.K & J.J. Webster (eds.). *Continuum Companion to systemic Functional Linguistics*. New York/ London: Continuum.
- Palumbo, G. (2009). *Key Terms in Translation Studies*. London: Continuum
- Pagano, A. & Vasconcellos, M.L. 2005. Explorando interfaces: Estudos da Tradução, Linguística sistêmico-funcional e Linguística de Corpus. Adriana Pagano, Célia Magalhães, Fábio Alves (orgs.). *Competência em Tradução. Cognição e Discurso*. Belo Horizonte: Editora da UFMG. Humanitas. 177-207.
- SANTOS, S.A. 2006. Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: um estudo sobre as identidades. Dissertação [Mestrado em Educação]. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina.
- SANTOS, S.A (2009, em andamento). A tradução/interpretação de língua de sinais no Brasil: uma análise das teses e dissertações de 1990 a 2010. Tese [Doutorado em Estudos da Tradução]. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Segalla, R.R. 2010. *Tradução intermodal e intersemiótica/interlingual: português brasileiro escrito para a Língua Brasileira de Sinais*. Dissertação Mestrado em Estudos da Tradução. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina
- Shuttleworth, M., Cowie, M. 1997. *Dictionary of Translation Studies*. Manchester, St. Jerome Publishing.
- Souza, S.X. 2010. *Performances de Tradução para Língua Brasileira de Sinais observadas no Curso de Letras Libras*. Dissertação Mestrado em Estudos da Tradução. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina.

Steiner, E. 2005. Halliday and translation theory – enhancing the options, broadening the range and keeping the ground. In R. Hasan, C. Matthiessen, J.J. Webster (eds.) *Continuing Discourse on Language. A Functional Perspective*. Volume 1. London: Equinox. 481-500.

Vasconcellos, M.L. *Retextualizing Dubliners: A Systemic Functional Approach to Translation Quality Assessment*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Programa de Pós-graduação em Letras-Inglês (PPGI). 1997. Orientadora: Rosa Konder.

Vasconcellos, M. 1998. "Araby and Meaning Production in the ST and TTs: a Systemic Functional View of Translation Quality Assessment". *Cadernos de Tradução*. Vol. III, 215-254.

Vasconcellos, M. 2004. "Re-Textualizing Joyce's Eveline: a systemic-functional approach to translation quality assessment". *Tradução e Comunicação*. Vol. 13, 83-118.

Vasconcellos, M. L., Fernandes, L. 2008. "Linguistics and the Language of Translation: a review". *The Translator*. Vol. 14, pp. 165-170. Disponível em: <https://www.stjrome.co.uk/tsa/abstract/345/>

Vasconcellos, M.L. Systemic Functional Translation Studies (SFTS): the Theory Travelling in Brazilian Environments. *D. E. L. T. A. 25: ESPECIAL*, 2009, 585-607.

Vasconcellos, M. L.; Quadros, R. M. de; Santos, S. A. e Pereira, M. C. P. Mapping Libras Interpretation Research in the Context of Translation Studies. *Sign Language Interpretation Studies in Brazil. Melanie Metzger and Ronice Müller de Quadros* (eds.). Gallaudet Univeristy Press. (no prelo)

Williams, J. & Chesterman, A. *The Map. A Beginner's Guide to Doing Research in Translation Studies*. Manchester, UK: St. Jerome, 2002.

A VOZ DO TRADUTOR INTERFERINDO¹ NA REPRESENTAÇÃO DA PERSONAGEM JANE EYRE: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE DUAS TRADUÇÕES PARA O PORTUGUÊS BRASILEIRO DO ROMANCE DE CHARLOTTE BRONTË

Jerusa Regina dos Santos
(PGET/UFSC) –
jerusarsantos@gmail.com

Maria Lúcia Vasconcellos (orientadora)
(PGET/UFSC)
marialuciabv@gmail.com

Lincoln Fernandes (co-orientador)
(PGET/UFSC)
lico.fernandes@gmail.com

Resumo

Este trabalho examina duas traduções para o português brasileiro do romance *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë, de 1926 (tradutor desconhecido), e de 2010, (tradução de Doris Goettems), objetivando investigar dois aspectos: a maneira como a personagem principal é representada, com base nas categorias do sistema de transitividade proposto pela Lingüística Sistêmico-Funcional (Halliday e Matthiessen, 2004) e nos Estudos de Gênero (Flotow, 1997); e a presença discursiva dos tradutores, conforme sugerido por Hermans (1996). A base metodológica é informada pelos ETC, conforme definição de Baker (1995) e Olohan (2004), aporte para o desenho, construção, processamento e análise do corpus, que será anotado, manualmente, com as convenções do CROSF (Código de Rotulação Sistêmico-Funcional) e, posteriormente, processado no COPA-TRAD (Corpus Paralelo de Tradução), disponibilizado online para os pesquisadores membros do projeto de pesquisa Tradução & Corpora (DLLE/UFSC). A hipótese inicial é que a presença discursiva dos tradutores, definida por Hermans (1996) como a voz do tradutor, interfere na maneira como a personagem principal é representada nas traduções. Como resultados esperados, a pesquisa é feita com vistas a oferecer dados empíricos para (i) construção do perfil ideacional da personagem na instanciação e nas re-instanciações interlinguais e (ii) confirmação ou refutação da hipótese inicial.

1. Introdução

O presente trabalho se insere na interface entre o campo disciplinar Estudos da Tradução (ET), a Lingüística Sistêmico-Funcional (LSF), os Estudos de Gênero/Feministas e os Estudos da Tradução com base em Corpus (ETC), objetivando analisar dois aspectos em relação ao romance *Jane Eyre* (1847), de Charlotte Brontë, e duas de suas traduções para o português brasileiro, de 1926 e 2010: i) a representação da personagem principal, com base nas categorias do sistema de transitividade proposto pela LSF (Halliday e Matthiessen, 2004) e pelos estudos de gênero (Flotow, 1997) e ii) a presença discursiva dos tradutores, conforme sugerido por Hermans (1996). A base metodológica é informada pelos ETC, de acordo com definição de Baker (1995) e Olohan (2004).

A figura 1 apresenta o arcabouço teórico-metodológico: explorando interfaces em paradigmas complementares:

¹ 'Interferindo' nesta pesquisa faz alusão ao artigo intitulado *The Translator's Voice in Translated Narrative* (Hermans, 1996), no qual o autor afirma que em narrativas traduzidas existem casos que forcem o tradutor a sair das sombras e interferir diretamente no texto.

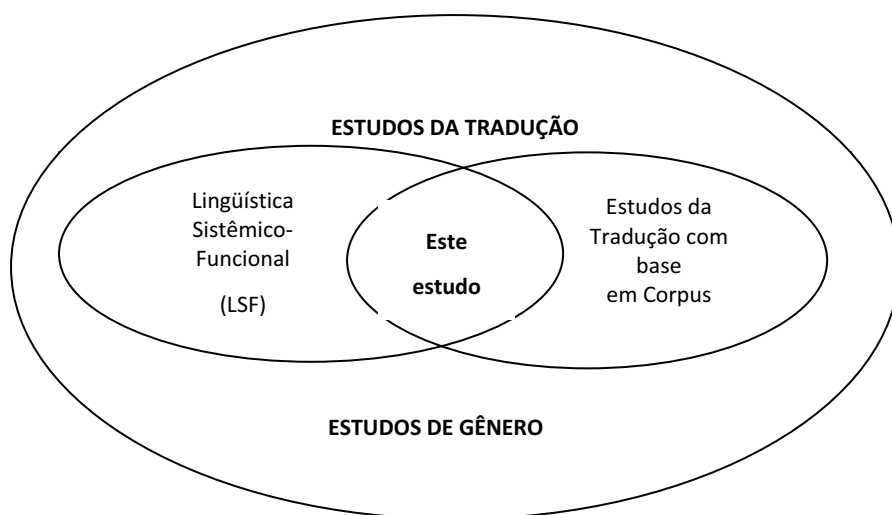


Figura 1

2. Revisão da literatura

A interface entre o campo disciplinar ET e a LSF tem sido investigada há pelo menos duas décadas. Em meados da década de 90, Estudos de Tradução de base Sistêmico-Funcional começaram a ser explorados em pesquisas no Brasil (cf. Vasconcellos 1997, 1998), tendo sido bem documentados em um número de apresentações em congressos nacionais e internacionais e em trabalhos disseminados a partir de 2000 (cf. Vasconcellos, 2004, Pagano & Vasconcellos, 2005, Pires, Fleuri & Vasconcellos, 2007). Todas essas publicações demonstram o interesse na investigação *direta* (em oposição à *indireta*) da linguagem de textos traduzidos sob os preceitos da LSF, manifestado também por meio de revisões de obras dedicadas a esse tema (cf. Fernandes & Vasconcellos, 2008). Mais recentemente, em Fleuri, Vasconcellos e Pagano (2009), essa contribuição é ilustrada em um relato de pesquisa que exemplifica o interesse na investigação da representação do perfil ideacional do nóculo ‘*translator/tradutor*’ nas obras *Translators through History* e *Tradutores na História*.

No que se refere à Lingüística Sistêmico-Funcional, este trabalho tem enfoque sobre o Sistema de Transitividade, que realiza a metafunção ideacional da linguagem, desempenhando um importante papel na forma como textos e suas traduções representam realidades. Segundo Simpson (1993), “transitividade refere-se geralmente à maneira como o significado é *representado* na sentença. Demonstra como os falantes codificam na língua a sua visão mental da realidade e como eles consideram a sua própria vivência de mundo”.

O modelo sistêmico-funcional de tradução como re-instanciação interligual sugerido por Souza (2010) também será utilizado nesta pesquisa. Nessa proposta, é analisada a relação de complementaridade entre três hierarquias sistêmico-funcionais: realização, instanciação e individuação. Com relação à hierarquia de instanciação, o modelo define a re-instanciação interligual como um processo em que uma instância (texto-alvo) reconstrói o significado potencial de uma determinada instância (texto-fonte). Re-instanciar um texto-

fonte torna-se uma renegociação de relações, não apenas entre texto-fonte e texto-alvo, mas também entre outras instâncias nos sistemas lingüísticos/culturais envolvidos.

No que tange os Estudos de Gênero, não há como dissociar linguagem e gênero, uma vez que o comportamento lingüístico não pode ser compreendido como algo natural, por fazer parte da construção social de cada indivíduo. Torna-se necessário ressaltar que a linguagem atua como importante ferramenta de subordinação da mulher pelo homem. O próprio fato de Charlotte Brontë ter assinado o seu romance sob o pseudônimo masculino Currer Bell, com o intuito de validá-lo, comprova esse dado. Conforme observa Flotow, a língua era feita “para refletir a vida dos homens, suas realidades” (1997, p. 8), excluindo a realidade vivenciada pelas mulheres.

O teórico Theo Hermans defende no seu artigo *The Translator's Voice in Translated Narrative* que “uma tradução nunca coincide com a sua fonte, não é idêntica ou equivalente em nenhum sentido formal ou direto” (1996, p.196). Apesar disso, ainda acredita-se na ilusão de que uma tradução é uma cópia fiel do seu original, que não apresenta nenhum traço do tradutor, já que este é visto meramente como um “repetidor” de sentenças. Ao ler ficção traduzida, por exemplo, os leitores normalmente tendem a esquecer que estão lendo uma tradução. “A voz primária, a voz original autoritária, está na verdade ausente. E ainda assim, afirmamos que é a única voz que se faz presente” (1996, p.197). Hermans, no seu artigo, comprova através da análise de diversas traduções do romance holandês Max Havelaar, de Multatuli, a presença discursiva do tradutor interferindo na narrativa. A essa presença discursiva, o autor refere-se no texto como *a voz do tradutor*. Segundo Hermans, três casos especificamente contribuem para que o tradutor interfira diretamente em um texto que o leitor foi levado a acreditar que possui apenas uma voz:

- i) casos em que o texto é orientado a um leitor e então, a sua habilidade de funcionar como um meio de comunicação está em risco;
- ii) casos de auto-reflexão e auto-referência envolvendo o meio de comunicação;
- iii) casos em que ocorrem ‘superdeterminismo contextual’.

O primeiro caso refere-se às situações que apresentam certas referências e alusões que tornam necessário que o tradutor intervenha, adicionando mais informações para garantir que a comunicação flua. O segundo ocorre quando o texto é caracterizado por trocadilhos ou polissemia, ou quando é endereçado ao tradutor diretamente. O terceiro envolve sentenças que criam uma lacuna de credibilidade, que os leitores podem apenas solucionar ao lembrarem de que estão lendo uma tradução na verdade.

A pergunta de pesquisa que motiva este trabalho é baseada na afirmativa de Hermans (1996), segundo a qual, tipicamente, em narrativas traduzidas existe uma segunda voz interferindo no texto, a voz do tradutor; nessa linha, presume-se que a presença

discursiva dos tradutores interfere na representação da personagem *Jane Eyre*, considerando os contextos de situação em que as traduções foram produzidas.

3. Metodologia

Jane Eyre (Brontë, 1847), *Joanna Eyre* (trad. desconhecido, 1926) e *Jane Eyre* (trad. Doris Goettems, 2010) formam o corpus desta pesquisa, que é “paralelo”, porque o texto-fonte é comparado, lado a lado, com as suas traduções (Olohan, 2004); e “bilíngüe”, pois o inglês e o português são as duas únicas línguas envolvidas (Baker, 1995).

Para fins de análise, a metodologia é organizada em três principais estágios: (3.1) o estágio de construção do corpus, (3.2) o estágio de desenho, onde se descrevem o corpus e seu contexto textual e (3.3) o estágio de processamento e análise do corpus.

3.1 Construção do corpus

Nesta etapa inicial, o corpus será fotocopiado para que possa ser digitalizado e alinhado, lado a lado. Os trechos correspondentes às falas da personagem *Jane Eyre* serão marcados, manualmente, assim como os excertos em que ocorrer a presença discursiva dos tradutores.

Os trechos selecionados constarão no COPA-TRAD (Corpus Paralelo de Tradução), disponibilizado através do site <http://www.tracor.ufsc.br/> para os pesquisadores membros do projeto de pesquisa Tradução & Corpara, atrelado ao [Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras](#) e às Pós-Graduações em Estudos da Tradução e em Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina.

3.2 O corpus: descrição e contexto

Mary Wollstonecraft, feminista britânica, menciona no seu manifesto *A Vindication of the Rights of Woman: with Strictures on Political and Moral Subjects*:

Seria uma tarefa sem fim traçar a variedade de significados, preocupações e sofrimentos que são atribuídos às mulheres pela opinião prevalente, que elas são criadas para sentir e não para pensar e que todo o poder que obtêm, deve ser obtido pelo seu charme e fraqueza (1792, cap. 4).

Publicado no fim do século XVIII, o trabalho tinha por objetivo eliminar a visão dominante, a de que as mulheres eram meros ornamentos e propriedade para ser negociada visando casamentos proveitosos. Apesar de ser considerado o primeiro trabalho da filosofia feminista e de ter recebido críticas favoráveis, pode-se afirmar que pouco influenciou nos costumes da época, já que ainda na Era Vitoriana, período compreendido por 1837 a 1901, as mulheres, em sua maioria, não podiam esperar mais do que um bom casamento.

Algumas escritoras da Era Vitoriana, no entanto, deram voz e destaque a personagens femininas, demonstrando que estas deveriam expor fortemente as suas opiniões e buscar os mesmos direitos obtidos pelos homens. A escritora Charlotte Brontë, autora do romance

Jane Eyre (1847), dentre outros, assim como suas irmãs Emily e Anne são consideradas precursoras do feminismo, por retratarem mulheres que desafiavam os costumes da época.

Em *Jane Eyre* (Instanciação²- I), Charlotte Brontë dá vida a uma personagem que está há anos luz das tradicionais heroínas vitorianas: ela é simples e a sua falta de fortuna e condição social reduzem significativamente as suas chances de se casar. Na verdade, *Jane Eyre* tem mais em comum com personagens secundárias de romances do século XIX do que com as típicas heroínas: ela trabalha para obter o próprio sustento e não se intimida diante de personagens masculinos.

Considerando o contexto em que a obra foi produzida, fica evidente que a escritora Charlotte Brontë reage lingüisticamente à representação da mulher no século XIX, como se pode observar no excerto:

Women are supposed to be very calm generally: but women feel just as men feel; they need exercise for their faculties, and a field for their efforts as much as their brothers do; they suffer from too rigid a constraint, too absolute a stagnation, precisely as men would suffer; and it is narrow-minded in their more privileged fellow-creatures to say that they ought to confine themselves to making puddings and knitting stockings, to playing on the piano and embroidering bags. It is thoughtless to condemn them, or laugh at them, if they seek to do more or learn more than custom has pronounced necessary for their sex (2010, p. 374).

A primeira tradução de *Jane Eyre* para o português brasileiro, que recebeu o título *Joanna Eyre* (Re-instanciação³- R1), publicada pela Editora Vozes de Petrópolis em 1926, traz um tradutor cujo nome não é revelado, mas cuja presença discursiva o torna visível. Grosso modo, sua interferência ao longo da narrativa é por vezes bastante tímida: ele não acrescenta notas, por exemplo, mas modifica o nome de diversos personagens aproximando-os do público brasileiro. É no seu prefácio, no entanto, que sua voz ecoa. Sabe-se

² Na re-instanciação de um texto, como a tradução, por exemplo, o significado potencial do texto-fonte é reconstruído, i.e, os seus significados são recombinaados no texto-alvo. (Souza, 2010, tradução nossa)

³ Na re-instanciação de um texto, como a tradução, por exemplo, o significado potencial do texto-fonte é reconstruído, i.e, os seus significados são recombinaados no texto-alvo. (Souza, 2010, tradução nossa)

que o prefácio do tradutor tem por finalidade que este exponha o seu processo tradutório, ou seja, em quais estratégias tradutórias se apoiou para executar a tradução. Desta forma, pode validar o seu trabalho e defender-se de eventuais críticas.

No entanto, em *Joanna Eyre*, o tradutor dedica apenas o último parágrafo, de dez que dispunha, para comentar a sua forma de execução da tradução. Os outros nove são utilizados para defender o romance e incentivar a sua leitura. Este comportamento, que

pode causar estranheza ao leitor mais desavisado, tem uma justificativa: o romance de Charlotte Brontë foi alvo de censura no Brasil. Em 1915, o Frei Pedro Sinzig, publicou o livro intitulado *Através dos romances: guia para as consciências*, com notas sobre 11.863 livros e 5.150 autores, que, como o próprio título sugere, tinha por finalidade “guiar” os fiéis católicos para a “boa” leitura, censurando e catalogando obras nacionais e estrangeiras. Sinzig adota a utilização de metáforas para fazer referência aos livros, seguindo a seguinte categorização: i) livros recomendados, “bons”, de “leitura sã”, e que obedecem perfeitamente os preceitos católicos são denominados de “pomares abençoados”; ii) livros com ressalvas, os quais não prejudicam o “leitor adulto e sensato” (leia-se masculino), que o “lesse por um justo motivo” são chamados de “maçãs de faces vermelhas”; e iii) livros “máus pelo lado literário, máus pelo lado moral, ou máus pelo lado literário e moral”, “lixo literário” são classificados como “fructos podres”. No “Índice alfabético por appellidos de autores”, Sinzig dá o seu veredito em relação à escritora Charlotte Brontë:

Currer Bell – pseudonymo da romancista inglesa Charlotte Brontë, nascida aos 21.IV.1816 em Thornton, faleceu a 31.III.1855 em Haworth. É a mais celebre das tres irmans deste nome e começou a escrever desde os 15 annos de idade. Seu romance mais celebre é Jane Eyre. Este, como também Shirley, Villette, The Professor não podem ser aconselhados a todos (1915, p. 221).

Os ideais feministas propostos em *Jane Eyre*, certamente, foram decisórios para que Sinzig *não o aconselhasse a todos*, somente ao “leitor adulto, sensato, que o lesse por algum justo motivo”: o de educar suas filhas e esposa.

Conforme observa a pesquisadora Raquel Soihet, durante a *Belle Époque* (1890-1920) no Brasil, as imposições da nova ordem burguesa tinham o respaldo da ciência. “A medicina social atribuía às mulheres: a fragilidade, o recato, o predomínio das faculdades afetivas sobre as intelectuais. Em oposição, o homem conjugava à sua força física uma natureza autoritária, empreendedora, racional” (1997, p. 363). Ciente da representação da mulher neste período, o próprio tradutor assume no seu paratexto, que ele próprio ao traduzir *Jane Eyre*, preocupou-se com a censura: “E, de facto: tres ou quatro phrases interpoladas e meia dúzia de termos um tanto modificados tiraram tudo que se pudesse estranhar em um romance offerecido ao publico em geral – também ao catholico e ao juvenil.”

A última tradução para o português brasileiro de *Jane Eyre* (Re-instanciação 2 - R2), com mesmo título, elaborada por Doris Goettems, foi publicada pela Editora Landmark no ano de 2010, em edição bilíngüe. A tradutora que, de modo geral, tem sua presença discursiva evidenciada em suas notas de rodapé, dialoga com o contexto em que a tradução foi produzida. Neste contexto, “as mulheres tentam abolir definitivamente a discriminação de gênero nas relações econômicas, culturais e sociais, exigindo também a igualdade com os maridos no exercício das responsabilidades” (Giulani, 1997, p. 665).

3.3 Processamento e análise do corpus

Com o objetivo de efetuar a análise da representação da personagem Jane Eyre, os trechos com as falas marcadas serão rotulados com os códigos do CROSF15, Código de Rotulação Sistemático-Funcional desenvolvido por Feitosa (2005, p.144) e comparados, para se verificar se houve ou não alteração nos processos e, por consequência, interferência dos tradutores, através da sua presença discursiva.

4. Resultados que assinalam a voz do tradutor

Na R1, a presença discursiva do tradutor sem nome é manifestada em um paratexto, no seu prefácio, com o intuito de combater a voz do veto, imposta no livro *Através dos romances: guia para as consciências*, de autoria do Frei Pedro Sinzig:

Estava a concluir a tradução de «Joanna Eyre», quando um amigo chamou minha atenção para a censura que em seu excelente livro «Através dos Romances» lhe dá o Rev. P. Pedro Sinzig, O. F. M. Com grande admiração minha descobri que o título da obra figura em grypho, quer dizer «O livro não é para todos». Que razões terão induzido a dar tal parecer o abalizado e summamente benemérito censor? (1926, p. 5)

Neste primeiro parágrafo, chama a atenção o excesso de adjetivos elogiosos endereçados tanto a Sinzig quanto ao livro de sua autoria. É necessário mencionar, no entanto, que o Frei Pedro Sinzig foi diretor da revista Vozes de Petrópolis, de 1908 a 1920, vinculada à editora Vozes de Petrópolis, responsável pela publicação da tradução *Joanna Eyre*, cuja primeira edição data de 1916. Diante desse dado, já não se pode considerar uma leviandade que o nome do tradutor não esteja inserido na tradução.

O tradutor prossegue informando compreender a avaliação deferida por Sinzig, já que “fóra de duvida, *os dez mandamentos da lei de Deus ficam de pé na tendência total do romance*” (1929, p. 5). Entretanto, logo acrescenta uma defesa, seguida de um trecho da obra para comprovar os seus dizeres:

Pois Rochester não é libertino empedernido; é só seu entendimento que não atina com o meio licito de se regenerar, enquanto que sua vontade é bem intencionada. [...] E no primeiro passeio ao parque: «Graças a Deus que lhe não quero fazer mal; mas, mesmo si o quizesse, de mim a senhorita não admittiria detrimento. Quanto mais a menina e eu convivermos, tanto melhor; pois, enquanto que eu não lhe posso fazer mal, a senhorita me regenera» (1926, p. 5).

No terceiro parágrafo, pressentindo que a censura foi concedida devido ao fato de Joanna apaixonar-se por um homem casado, o tradutor apresenta a seguinte constatação:

O celebre problema de si *um homem casado com uma mulher affectada de loucura hereditaria se possa unir licitamente com outra mulher*, é neste romance uma *questão tão sómente lateral*, levantada por Rochester no auge do desespero amoroso. A consciencia limpida de Joanna decide-a de vez pela *categorica negativa* e em seguida por seu modo heroico de agir (1926, p. 5-6).

Percebe-se, aqui, que o tradutor utiliza-se de itálicos para destacar o que considera primordial, que a bigamia não é o foco central do romance e que mesmo que o fosse, os princípios de Joanna levaram-na a optar por uma “categorica negativa” a Rochester.

Prossegue no quinto parágrafo destacando que:

[...] tão pouco o critico se offenderá *com o modo de tratar o thema amatorio*, sendo que em toda a obra não se ha de achar palavra ou insinuação que possa razoavelmente melindrar um leitor até escrupuloso. Muito pelo contrario: será raro o romance em que o amor de noivos fale linguagem tão terna e delicada em tanta paixão genuina e força natural, e perpassada de um humor tão picante, tão senhor de si, tão inglez (1926, p. 6).

Conforme o explicitado na descrição e contexto do corpus, um dos objetivos do Frei Sinzig com o seu guia de censura era eliminar tudo o que pudesse ser considerado amoral, anticristão. Portanto, a intenção do tradutor é derrubar toda e qualquer crítica a que o romance estivesse suscetível. Considerando a existência de um personagem adúltero em *Joanna Eyre*, o tradutor trata de explicitar, para eliminar qualquer dúvida, a maneira como o romance entre os personagens é narrado.

O único sinão philosophico theologico, pois, que, a meu humilde ver, se possa lançar a «Joanna Eyre» seriam algumas idéas méramente deisticas. – A autora é protestante, os personagens quase todos são protestantes; si bem que as noções da vida religiosa catholica sejam algo torcidas e a doutrina sobre a justificação do peccador por meio da mediação concreta e individual de Jesus Christo seja errônea e não achem a exposição correcta como gostaríamos de enconral-a, é motivo para condemnarmos todo o livro? (1926, p. 6-7).

É necessário mencionar que após a Proclamação da República, no Brasil, a Igreja separou-se do Estado e passou a combater a circulação de idéias anarquistas, comunistas ou protestantes, para que não perdesse a sua supremacia. Além disso, deve-se observar que a

própria colocação do tradutor em relação ao fato dos personagens serem protestantes, assim como a autora Charlotte Brontë, parece um tanto preconceituosa e tendenciosa. Será esta a sua opinião na verdade ou algo prudente a ser inserido no prefácio de uma editora fundada por frades franciscanos?

Com o objetivo de abrandar qualquer repúdio ao romance por parte leitor brasileiro, católico em sua maioria, adicionou a seguinte explicação:

A igreja protestante não tem sacrifício nem confissão auricular obrigatória e, portanto, não tem sacerdócio. Consequentemente, o «padre» protestante, o pastor, não é obrigado ao celibato, pode-se casar e, portanto, também procurar a companheira de sua vida como qualquer cristão leigo. O pae de Joanna, o segundo pretendente de Joanna, o marido de uma das primas de Joanna são clérigos; e, com a explicação dada, quem o estranhará? (1926, p.7).

Por fim, conclui que “quanto ao mais, consolo-me com que o leitor despreocupado, uma vez presa do encanto da narrativa, correrá sem fastio por sobre as desigualdades de linguagem e estilo que a delicadeza de meus benignos correctores não lhes consentiu alisar” (1926, p. 8) e assina de Porto Alegre, em 1916, e de Florianópolis, na segunda edição em 1925, como “o tradutor”.

5. Considerações finais

Como resultados esperados, a pesquisa é feita com vistas a oferecer dados empíricos para (i) construção do perfil ideacional da personagem na instanciação e nas re-instanciações interlinguais e (ii) confirmação ou refutação da hipótese inicial, qual seja, que a presença discursiva dos tradutores interfere na representação da personagem Jane Eyre, considerando os contextos de situação em que as traduções foram produzidas.

Referências

- Baker, M. 1995. “Corpora in Translation Studies: An Overview and Some Suggestions for Future Research”. *Target*, Vol. 7, Nº 2, pp. 223-243.
- Brontë, C. 2010. *Jane Eyre: An Autobiography Edição Bilingue*. [Trad. Doris Goettems]. São Paulo, Editora Landmark.
- Brontë, C. 1926. *Joanna Eyre*. [Trad. não informado]. Petrópolis, Editora Vozes.
- COPA-TRAD – Corpus Paralelo de Tradução. Disponível em: <http://www.tracor.ufsc.br/copa-pi-corpus-paralelo-portugues-ingles/>
- Feitosa, M. 2005. *Uma proposta de anotação de corpora paralelos com base na lingüística sistêmico-funcional*. Belo Horizonte, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras/UFMG.
- Fleuri, L., Vasconcellos, M. L., Pagano, A. 2009. “A representação do participante “tradutor/translator” em Translators Through History e Os Tradutores na História”. *Cadernos de Tradução*, n. XXIV, pp. 159-192.
- Flotow, L. v. 1997. *Translation and Gender: Translating in the Era of Feminism*. Manchester, St. Jerome, University of Ottawa Press.
- Giulani, P. C. 1997. “Os movimentos de trabalhadoras e a sociedade brasileira”, em Del Priore, M., Bassanezi, C. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo, Editora Contexto.
- Halliday, M. A. K.; Matthiessen, C. 2004. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Hermans, T. 1996. “The Translator’s Voice in Translated Narrative”. *Target*. Vol. 8, Nº. 1, pp. 23-48.
- Olohan, M. 2004. *Introducing Corpora in Translation Studies*. London/New York, Routledge.
- Pagano, A.; Vasconcellos, M. L.. 2005. “Explorando interfaces: estudos da tradução, lingüística sistêmico-funcional e lingüística de corpus”, em Alves, F., Magalhães, C., Pagano, A. *Competência em Tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte, Editora da UFMG.

- Pires, T. B., Fleuri, L., Vasconcellos, M. 2007. "O perfil ideacional de Bishop em Rare and Commonplace flowers". *33rd ISFC INTERNATIONAL SYSTEMIC FUNCTIONAL CONGRESS*, pp. 815-827.
- Simpson, P. 1993. *Language, Ideology and Point of View*. London, New York, Routledge.
- Sinzig, P. 1915. *Através dos Romances: guia para as consciências*. Petrópolis, Editora Vozes.
- Soihet, R. 1997. "Mulheres pobres e violência no Brasil urbano", en Del Priore, M., Bassanezi, C. História das mulheres no Brasil. São Paulo, Editora Contexto.
- Souza, L. 2010. *Interlingual re-instantiation: a model for a new and more comprehensive systemic functional perspective on translation*. Florianópolis, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução/UFSC.
- Vasconcellos, M. L. 1997. "Can the Translator Play with the System, too?". *Cadernos de Tradução*. Vol. II, pp. 137-184.
- Vasconcellos, M. L. 1998. "Araby and Meaning Production in the ST and TTs: a Systemic Functional View of Translation Quality Assessment". *Cadernos de Tradução*. Vol. III, pp. 215-254.
- Vasconcellos, M. L. 2004. "Re-Textualizing Joyce's Eveline: a systemic-functional approach to translation quality assessment". *Tradução e Comunicação*. Vol. 13, pp. 83-118.
- Vasconcellos, M. L., Fernandes, L. 2008. "Linguistics and the Language of Translation: a review". *Translator*. Vol. 14, pp. 165-170.
- Wollstonecraft, M. *A Vindication of the Rights of Woman: with Strictures on Political and Moral Subjects*. Disponível em: <<http://etext.virginia.edu/toc/modeng/public/Wo1Vind.html>>. Acesso em: 01 de julho 2011.

CUESTIONES DE LÉXICO-GRAMÁTICA

INDICE

1. EL SUJETO DESINENCIAL COMO GRAMATICALIZACIÓN DEL VÍNCULO ENTRE ESTRUCTURA TEMÁTICA Y COHESIVA

Juan Pablo Moris

2. VALORES PRAGMÁTICOS DE FORMAS NO PERSONALES DEL VERBO: INFINITIVOS, GERUNDIOS Y PARTICIPIOS, EN MUESTRAS DE LENGUA ESCRITA DEL ESPAÑOL DE LA REGIÓN N.E.A.

Alejandro Bautista Angelina - Hugo Roberto Wingeyer

3. LA LENGUA "COMPAÑERA DEL IMPERIO": ANÁLISIS DE LOS SIGNIFICADOS IDEACIONALES E INTERPERSONALES EN EL PRÓLOGO A LA GRAMÁTICA DE LA LENGUA CASTELLANA DE ANTONIO DE NEBRIJA

Fabián Mónaco – Silvio Oscar Cornú

4. SYSTEMIC FUNCTIONAL LINGUISTICS IN THE PROCESS OF NARRATIVE WRITING: A CASE STUDY

Di Nardo, Elizabeth Andrea M.A

5. FUNCIÓN EVALUATIVA SEGÚN EL GÉNERO DE COLOCACIONES DEL ESPAÑOL CON ADVERBIO EN *-MENTE*

Silvia Kaul de Marlangeon

6. THE ROLE OF GENRE-BASED INSTRUCTION IN MEANING-MAKING: AN EXPERIENCE

Inés Frigerio M.A.

EL SUJETO DESINENCIAL COMO GRAMATICALIZACIÓN DEL VÍNCULO ENTRE ESTRUCTURA TEMÁTICA Y COHESIVA

Juan Pablo Moris

Universidad de Buenos Aires – CONICET

juan.p.moris@gmail.com

1. Introducción:

Dentro de la lingüística sistémico-funcional (Halliday y Hasan, 1976; Halliday y Matthiessen, 2004), que surgió y aún se desarrolla con preponderancia en el ámbito angloparlante, el tratamiento del sujeto desinencial ha tenido escaso desarrollo (cf., para el portugués, Barbara y Gouveia, 2001; Gouveia y Barbara, 2004). Los trabajos recientes dedicados al español (cf. Ghio & Fernández, 2005; Lavid, Arus y Zamorano-Mansilla, 2010) no han remediado esta carencia. Recientemente, hemos presentado un primer trabajo que busca caracterizarlo dentro del marco sistémico en su especificidad como recurso cohesivo-referencial (Moris y Navarro, 2011). En él establecimos el comportamiento distintivo del sujeto desinencial como recurso referencial frente al pronombre personal sujeto en ciertos contextos, y observamos una relación entre dicho comportamiento y la categoría de tema discursivo.

El objetivo del presente trabajo es aportar evidencia sobre dicha relación y avanzar hacia su caracterización explícita. Para ello, realizaremos un análisis de la relación entre las referencias establecidas mediante sujeto desinencial y sujeto expreso pronominal y la estructura temática en muestras de escritura de estudiantes universitarios y de educación media, siguiendo una metodología de análisis cualitativa.

Nuestra hipótesis es que el sujeto desinencial refiere consistentemente a un tema definido textualmente para el segmento en el que se encuentra. De esta manera, quedaría establecido como una fuente relevante de evidencia para los trabajos sobre el alcance textual de la categoría de tema dentro del marco sistémico-funcional (Cegarra, 2009; Cloran, 1995; Fries, 1995).

Adicionalmente, esperamos que el análisis aporte evidencia de la existencia de unidades temático-cohesivas (Cegarra, 2009), que se relacionarían con la estructura retórica o genérica de los textos. Finalmente, el análisis de nuestro corpus sugiere que el dominio de estos mecanismos es parte relevante de las competencias de escritura, y puede resultar importante para el trabajo en alfabetización avanzada.

2. Dos aproximaciones sistémico-funcionales al sujeto desinencial

Dentro de la lingüística sistémico-funcional (Halliday & Matthiessen, 2004), que surgió y actualmente se sigue desarrollando principalmente en el ámbito angloparlante, el fenómeno del sujeto desinencial ha recibido comparativamente poco tratamiento. Los trabajos realizados específicamente en nuestra lengua en los últimos años (cf. Ghio & Fernández, 2005; Lavid, Arus & Zamorano-Mansilla, 2010) han comenzado a remediar esta falta sólo parcialmente. En general, estos análisis se limitan a describir y ubicar el fenómeno dentro de las categorías teóricas establecidas en el desarrollo original para el inglés, sin reconocerle ninguna especificidad, encargándose únicamente de “reajustar” aquellos aspectos de la clasificación original que requieran incorporar la existencia del sujeto desinencial. Los sistemas afectados son aquellos que responden a la función textual: el sistema temático y el sistema de recursos cohesivos. Como resultado, el fenómeno del sujeto desinencial es ubicado dentro del esquema de categorías propuesto por el modelo de análisis original para el inglés, pero su funcionamiento distintivo no es abordado de forma exhaustiva.

Podemos ver un ejemplo de este tipo de enfoques en el tratamiento del sistema temático que realizan Lavid, Arus y Zamorano-Mansilla en su reciente *Systemic Functional Grammar of Spanish* También de las dificultades intrínsecas que deben enfrentar tales adaptaciones. Los autores proponen simplemente ampliar el sistema de opciones temáticas de la cláusula en español, para poder considerar como opciones no

marcadas de tema a clíticos y sujetos desinenciales (2010, pp. 325-328), opciones no disponibles en una lengua de sujeto expreso obligatorio como el inglés. Así, junto al sujeto explícito en posición pre-verbal, la opción por defecto en una lengua de esas características, los autores consideran como otras de las opciones no marcadas disponibles en español tanto al sujeto implícito codificado en la flexión verbal, como al clítico en posición pre-verbal (2010, pp. 326-327):

- 1a) Estoy de adjunto en esta cátedra.
- 1b) La engañaron, a primera vista, el sello y el sobre.
- 1c) Se lavó las manos.

El análisis, más que un tratamiento específico de la existencia de una forma no expresa y su significación para la estructura temática, se limita a listar las consecuencias de la omisión del sujeto expreso para la clasificación y el análisis original. Este procedimiento, sin embargo, desnuda un conjunto de dificultades que no son abordadas en la bibliografía. Éstas derivan, en última instancia, de la conjunción del criterio posicional para definir el tema clausal (el primer elemento con función ideativa; el punto de partida de la cláusula) con la consideración de elementos no expresos, cuya posición por tanto no es fácil definir, pero que obviamente es necesario establecer a fin de poder aplicarle el antedicho criterio.

En este sentido, afirmar que el sujeto no expreso es un sujeto desinencial, o decir que es un sujeto pronominal elidido, quizás sea algo más que una diferencia terminológica trivial (otro tanto podría decirse de la denominación no técnica de sujeto tácito frente a la denominación de sujeto desinencial; mientras que siempre han sido consideradas como sinónimas, puede que entrañen una diferencia de consideración significativa); cada una de las denominaciones parecería apuntar a una posición en la cláusula diferente: en un caso la de la flexión verbal; en el otro, la correspondiente al pronombre elidido.

Lavid, Arus y Zamorano-Mansilla piensan la posición del sujeto no expreso a partir de la desinencia presente en el verbo, utilizando luego para el análisis una formulación particular del concepto de tema múltiple propuesto en Halliday y Matthiessen 2004: Reconocen así un área o campo temático (thematic field), que estaría conformado por un campo temático nuclear (inner thematic field) precedido o enmarcado por un campo temático periférico (outer thematic field). El primero estaría compuesto por elementos seleccionados de la estructura experiencial de la cláusula (p. 299); el segundo estaría constituido por un lado por conectores y marcadores, y por el otro por elementos que muestren la actitud y evaluación del hablante, es decir, lo que Halliday y Mathiessen llaman tema textual y tema interpersonal respectivamente.

A su vez, el campo temático nuclear se compondría de un núcleo temático (thematic head), y un elemento temático prenuclear (thematic pre-head). El núcleo temático es definido como el primer elemento con funciones tanto clausales como discursivas: su función clausal consistiría en presentar el elemento experiencial más cercano al punto de vista del hablante; su función discursiva residiría en señalar los participantes más relevantes para el desarrollo del texto (p. 300).

Los autores proponen que el núcleo temático en español, a diferencia de lenguas como el inglés, puede ser explícito o implícito. Se trata de un postulado descriptivo; su explicación a partir de las distintas funciones del lenguaje, sin embargo, es relegada a una breve mención general ("The Thematic Head in Spanish may be explicit or implicit, depending on factors such as the informational status of its referent, its definiteness, etc.", p.300; subrayado nuestro).

Veamos algunos ejemplos propuestos de núcleo temático implícito para los casos de sujeto y complemento, respectivamente (pp. 300-301):

- 2a) Acto continuo comprendió que esa voluntad era inútil
- 2b) La engañaron, a primera vista, el sello y el sobre

Estas formas implícitas contrastan con las respectivas realizaciones explícitas léxicas, pero como vemos, en ambos casos existe una marca gramatical presente que señalaría el elemento implícito, y que es utilizada para poder seguir el criterio posicional; en el primer caso, la desinencia verbal; en el segundo, el clítico de objeto.

Junto a este núcleo temático, el elemento temático prenuclear estaría compuesto típicamente por circunstanciales, pero también por las raíces verbales, como en 1a) y 2a), en los que los sujetos desinenciales actuarían como núcleos temáticos y las raíces como elementos prenucleares (con el circunstancial como campo temático periférico en el caso de 2a).

Esta posibilidad incluso se establece como una “estrategia” característica de lenguas como el español (p. 359). La descripción de esta supuesta estrategia, sin embargo, es curiosa: esta clase de lenguas tematizarían el verbo (la raíz verbal) para presentar las entidades participantes afijadas, por ejemplo el sujeto, como puntos de partida para el mensaje, situados en un segundo plano (“backgrounded”). Lo curioso es que la caracterización de los elementos puestos en segundo plano parecería identificarlos como temas (“punto de partida del mensaje”), antes que a la raíz verbal. Su nivel de prominencia sería en realidad competencia del sistema de estructura informativa. Así, el carácter temático o no de verbos (raíces verbales) y clíticos de complemento, señalados como particularidad de lenguas como el español, depende de dónde consideremos que se ubica el sujeto cuando no está expreso nominalmente. Sugeriremos que un análisis del tema que vaya desde el texto hacia la cláusula podría aportar evidencia para abordar este problema.

Por su parte, en su análisis del portugués, Gouveia y Barbara (Barbara & Gouveia, 2001; Gouveia & Barbara, 2004) abordan específicamente el fenómeno del sujeto desinencial en relación con los sistemas temático y cohesivo. El punto de partida y los objetivos de su análisis, sin embargo, explican que éste se desarrolle en una dirección diferente. Los autores parten de una crítica a la identificación del sujeto desinencial como un caso de elipsis o sustitución:

The term ellipsis is already used in systemics to refer to the absence of an element determined by textual factors, i. e., to “a relationship that is not semantic but lexicogrammatical — a relationship in the wording rather than directly in the meaning” (Halliday, 1994, p. 316). This is the first difference between the phenomena described by Halliday & Hasan (1976) as Ellipsis and what is observed in the data of Portuguese and of Weri. In Portuguese and, as it seems, in Weri, the phenomenon studied is made possible by the structure of the language and therefore it is not entirely a phenomenon of discourse, whereas Ellipsis as analysed by Halliday & Hasan (1976) is totally bound to discourse. Also, in the cases studied by Halliday & Hasan the ellipsis of a structural element leaves the sentence or clause incomplete and therefore it cannot stand in isolation (Barbara & Gouveia, 2001).

En cambio, argumentan en favor de ligar su funcionamiento cohesivo con el de las proformas. Para ello, los autores analizan la equivalencia funcional entre las formas pronominal y desinencial del sujeto. Señalan que, a diferencia de la elipsis, que expresa una relación cohesiva al nivel de la realización léxico-gramatical (*wording*), el fenómeno del sujeto desinencial sí expresa una relación en el nivel semántico: su principal propiedad sería la de indicar correferencialidad. Su funcionamiento cohesivo es, entonces, equivalente al de un pronombre, aquel que podría ocupar su lugar como sujeto explícito. De esta manera, los autores caracterizan al sujeto desinencial desde el punto de vista cohesivo como una *ellipsis pronominal*, que funcionaría referencialmente en forma idéntica a su forma explícita:

What is important to refer is that in Portuguese the choice between deploying the referent or not in different clause complexes, will not result in ambiguity, change of meaning or, for that matter, agrammaticality. Also, the two possibilities do not involve different wordings. What we want to say is that the possibility of having the personal pronoun either expressed or omitted is not a matter of choice in Portuguese, if by that we mean choice in meaning. In fact, these are not entirely different ways of saying, in the sense that they are not functionally different (Barbara & Gouveia, 2001).

El concepto de *ellipsis pronominal* parecería acarrear una diferente consideración de la ubicación en la cláusula del sujeto no expreso, y su consideración en la estructura temática:

The difference from other languages is that the devices used to establish co-referentiality are not necessarily a pronoun or a demonstrative but it may also be referential ellipsis. [...] In the examples below, from an Annual Report of the Metro Co., in S. Paulo, the Subject is elided, but nevertheless it is the Theme, since its ellipsis (anaphorically recoverable) is, nevertheless, “the starting point for the message; it is the ground from which the clause is taking off (Halliday 1994: 38)” (Gouveia y Barbara, 2004; énfasis nuestro).

Los autores concluyen que la presencia del pronombre sujeto en portugués resulta redundante, ya que la información que éste aporta estaría igualmente indicada en la desinencia verbal, y que la alternancia entre sujeto explícito y desinencial no comporta diferencias semánticas o funcionales.

3. El sujeto desinencial como recurso cohesivo

Recientemente, hemos presentado un primer trabajo que forma parte de un proyecto de investigación de mayor alcance que persigue el estudio pormenorizado del funcionamiento cohesivo y textual del sujeto desinencial y su caracterización dentro del marco sistémico (Moris y Navarro, 2011). La hipótesis general de ese proyecto, que continuamos con este trabajo, es que el sujeto desinencial en español constituye un recurso correspondiente a la función textual, y que responde a ella doblemente, como recurso del sistema temático y como recurso cohesivo, exhibiendo un comportamiento diferencial respecto de otras opciones funcionalmente próximas; en particular, del pronombre personal sujeto.

En el trabajo anterior establecimos el comportamiento distintivo del sujeto desinencial como recurso referencial frente al pronombre personal sujeto en ciertos contextos. Hallamos que en ellos dicha alternancia comporta cambios en la interpretación de la relación anafórica: el sujeto desinencial establece una correferencia diferente de la que establecería un pronombre o demostrativo en la misma situación. En primer lugar, hemos aportado evidencia intuitiva de esas divergencias, a partir de ejemplos que deliberadamente carecían de información contextual o cotextual a la que pudiera atribuírsele o que interfiriera en la asignación de referencia. En tales casos, en ausencia de factores contextuales o pragmáticos que sobredeterminen la interpretación referencial, la contribución a la misma realizada por la alternancia entre sujeto desinencial y proforma se vuelve clara. En segundo lugar, hemos considerado evidencia negativa, es decir, ejemplos en los que la existencia de información contextual permitiría la utilización de sólo una de las formas de sujeto, cuya sustitución por la otra produciría interpretaciones referenciales anómalas, al entrar en contradicción la información contextual disponible con el funcionamiento cohesivo anafórico del pronombre o el sujeto desinencial. Este tipo de información, rara vez considerada en el marco sistémico, se mostró particularmente relevante para dar cuenta del fenómeno estudiado. Por último, analizamos evidencia textual, tanto positiva como negativa, obtenida a partir de un corpus de muestras de escritura de estudiantes ingresantes al nivel superior. En él, comprobamos que existen casos en que la información lógica y contextual entra en contradicción con el señalamiento referencial realizado por el sujeto desinencial, lo que demuestra que éste por lo tanto posee un funcionamiento propio e independiente. Este tipo de evidencia negativa, producto de un pobre dominio del funcionamiento textual del sujeto desinencial, resultó una vez más por demás reveladora (Moris & Navarro, 2011).

A partir de ese análisis hemos establecido que el sujeto desinencial en español constituye un recurso cohesivo referencial con un funcionamiento distintivo, respecto tanto de la elipsis como del sistema pronominal, a diferencia de lo que sostiene la bibliografía sistémico-funcional, por ejemplo, para el caso de lenguas como el portugués (Barbara & Gouveia, 2001; Gouveia & Barbara, 2004).

Hemos relevado también en nuestro corpus un número significativo de casos ilustrativos en los que este funcionamiento no es explicable por su interacción con la estructura informativa de la cláusula (valor contrastivo o enfocado), a diferencia de lo que sostiene la bibliografía formal sobre el tema (Luján, 1999; Zubizarreta, 1999).

Finalmente, observamos una relación entre dicho comportamiento y la categoría de tema discursivo. En efecto, en muchos casos observamos un grado sugerente de interacción entre el funcionamiento referencial cohesivo de los sujetos pronominales y desinenciales y la estructura temática, en consonancia con algunas

hipótesis recientes en lingüística formal (e.g., Frascarelli, 2007). En este trabajo, nos proponemos avanzar en el análisis de dicha interacción.

4. Análisis: sujeto desinencial y estructura temática

En todos los ejemplos relevados se observa un patrón en el que el sujeto desinencial selecciona consistentemente como referente un elemento en posición inicial o temática en la cláusula o contexto antecedente; el sujeto pronominal no realiza dicha selección. Por otro lado, los ejemplos de nuestro corpus muestran que la cláusula antecedente no es necesariamente la inmediatamente anterior, sino antes bien aquella que define el tema discursivo o textual para un pasaje determinado. En algunos casos, como el que reintroducimos aquí, el sujeto desinencial recupera exitosamente su referencia incluso tratándose de un elemento no próximo y que no aparece previamente como sujeto explícito, en detrimento de cualquier explicación por paralelismo sintáctico:

3) Según Tozar el evolucionismo descansa sobre dos posturas simples; azar, que representa la generación de descendencia con variaciones que son pequeños cambios impensados entre una generación y otra, y la de “selección”, que decide cuales de las millones de variables de un ser vivo serán conservados y cuales no, también \emptyset argumenta que estos cambios pueden darse en pocas generaciones (C. D. R., 2010, contraste de fuentes a partir de ejes comparativos; énfasis nuestro).

Vemos asimismo que esta selección de antecedente no puede explicarse a partir del valor “enfocado” del mismo, en tanto dicha selección se realiza, en nuestros ejemplos, entre distintos candidatos posibles en el discurso previo, esto es, distintos elementos que pertenecen igualmente a la información dada (recordemos que el foco se define como el contenido semántico de una cláusula no presupuesto en el discurso). Ampliaremos el espectro de textos considerados incorporando algunas muestras de escritura tomadas de un corpus de escritos de estudiantes de nivel medio:

4) Un hombre que viaja al pasado en un safari para matar a los animales que le dise el guía. Si \emptyset no sigue las instrucciones \emptyset tiene que pagar una multa. \emptyset Mata a una mariposa cuando \emptyset sale del vehículo. Cuando \emptyset vuelve al futuro \emptyset se da cuenta que todo cambió. Y al final \emptyset se muere (S. S., 2010, 1° año, redacte una breve síntesis del relato¹).

La selección de “hombre” como antecedente para la cadena referencial conformada por los sucesivos sujetos desinenciales no puede atribuirse a su estatus informativo, que es idéntico al de “guía”.

Estas observaciones parecen indicar que es la categoría de tema la relevante para explicar el funcionamiento del sujeto desinencial en español. En particular, resulta muy sugerente su consistencia con las teorías que distinguen el tema como una parte específica de la información presupuesta (Bosque & Gutiérrez Rexach 2009). Si pensamos que es posible reconocer dentro de la información conocida un elemento (enlace o *link*, en inglés) que el hablante resalta o centra como referente discursivo, es plausible proponer que es justamente ese elemento el que es recuperado referencialmente por el sujeto desinencial. De acuerdo a esa perspectiva, “el tema o tópico de un discurso es parte siempre de la información conocida, pero no es toda la información conocida, sino sólo el punto central o más destacado con el que enlazamos la información nueva” (Bosque & Gutiérrez Rexach, 2009, p. 680).

Por otro lado, las dificultades para definir la categoría de tema, así como para vincular las nociones de tema clausal y tema discursivo, han sido tratadas extensamente en la bibliografía sistémico funcional de los últimos treinta años (cf. Thompson, 2007; Cegarra, 2009). Thompson señala que la bibliografía sistémica desarrolla tres concepciones posibles del concepto de tema: el tema como segmento de la cláusula, definido

¹ Los datos entre paréntesis son: iniciales del escritor, fecha, curso, consigna de escritura. Los fragmentos se transcriben tal cual se encuentran en el corpus.

posicionalmente (“el elemento del que parte el mensaje”), ya sea de forma discreta y delimitable mediante un criterio formal, o bien como “pulso” u “ola” (Matthiessen, 1992) que definiría una región o zona temática en la cláusula (Thompson, 2007); el tema como *aboutness*, identificable con la noción tradicional de tópico; y por último, el tema como “marco contextual” [contextual frame], que ubicaría y orientaría la interpretación del rema de la cláusula en contexto (Davies, 1997; Fries 1995).

P. H. Fries señala que mientras que las dos últimas formas de entender concepto de tema lo constituyen como categoría semántica, la tercera lo entiende como una unidad de forma. En realidad, sugiere el autor, ésta debería pensarse como la realización clausal de las otras dos, que podrían pensarse como categorías discursivas que se realizan en la cláusula (Fries, 2009). El problema metodológico, admite, es que transformar categorías discursivas y semánticas en unidades de forma las hace definibles, aunque de forma circular, mientras que pensarlas como unidades de significado las hace difusas (2009, p. 23).

Encontramos que algunas de las teorías que se proponen abordar la realización de la categoría semántico-discursiva de tema en las estructuras gramaticales de la lengua resultan un marco muy sugerente para pensar el funcionamiento del sujeto desinencial en español.

Fries propone el concepto de “método de desarrollo” retomando la noción de “progresión temática” de Danes (Fries, 1983, 1995). Con ella refiere a la forma particular de relacionarse de los temas y remas de cada cláusula dentro de un texto o secuencia. Los patrones de progresión temática, o método de desarrollo, se forman por correlaciones sistemáticas entre selecciones de tema-remas y selecciones de representación experiencial dentro del texto. Dichos patrones se relevan mediante el análisis de los lazos cohesivos que se producen entre los temas de las cláusulas que lo componen. El estudio del método de desarrollo textual también se propone como una forma de estudiar la realización léxico-gramatical de las estructuras retóricas, toda vez que al movernos de un elemento de la estructura de un texto al siguiente, el propósito de la secuencia cambia, y por lo tanto es esperable que el tipo de elemento expresado en posición temática también lo haga. El autor señala que la continuación natural para este tipo de análisis serían el estudio de los tópicos clausales como marcadores de cambio de tópico discursivo, y el de la función temática a nivel del discurso (tema textual, hipertema) (Fries, 1995b, pp. 63-64).

Por su parte, Cloran se propone dar cuenta del stratum semántico de la misma manera que del stratum léxico-gramatical, en términos de unidades constituyentes, clases, estructuras y sistemas (Cloran, 1995, pp. 361-362). Para ello, intenta definir segmentos textuales susceptibles de realizar los elementos de la estructura retórica de un género o tipo de texto. La autora denomina a tales unidades “actividades retóricas” [rhetorical activity]. El propósito de su artículo es determinar cómo y con qué criterios pueden reconocerse estas actividades retóricas, y en qué relación se encuentran entre sí. La cuestión que se suscita es mediante qué elementos léxico-gramaticales pueden ser identificadas estas unidades, y cuáles, si existen, permitirían definir las distintas clases de actividades retóricas (p. 372). Cloran concluye que los recursos que permiten reconocer la organización de un texto en términos de estas unidades semánticas son los que responden a la función textual: la estructura temática y el sistema de recursos cohesivos. Las relaciones entre actividades retóricas quedarían establecidas por los distintos patrones de progresión temática o método de desarrollo, en términos de Fries, esto es, por la ubicación de los lazos cohesivos entre cláusulas en relación a su estructura de tema y rema (pp. 381-382).

Por su parte, Cegarra propone una nueva categoría de análisis textual, que llama “núcleo temático-cohesivo” (Cegarra, 2008). Según el autor, la constitución de tales unidades estaría dada por la proyección de la configuración temática en el texto a través de su configuración cohesiva, que permitiría reconocer los temas discursivos para un fragmento o pasaje determinado, y las transiciones entre estas unidades temáticas (p. 49).

Todas estas propuestas encuentran que el sistema de recursos cohesivos, además de establecer los vínculos de cointerpretación entre elementos que son bien conocidos, colabora además de forma determinante para la realización léxico-gramatical de la categoría de tema discursivo. Queremos proponer que, en efecto, esta relación entre sistema temático y sistema cohesivo tiene en español una manifestación gramatical concreta: el sujeto desinencial. Pensamos que es esta doble función la que explica las particularidades de su funcionamiento referencial cohesivo, relevadas en nuestro trabajo anterior. Y también otras, que aún debemos analizar con mayor detalle, tales como la escasa sensibilidad que demuestra a la distancia con su

referente, o a la existencia o no de potenciales candidatos más próximos, lo que también parecería diferenciarlo del sistema pronominal tanto personal como demostrativo. Una vez más, estos fenómenos son especialmente visibles en casos de evidencia negativa:

5) El Conde Lucanor le contaba a Patronio, su consejero, que un hombre fue a rogarle que lo ayudase en un hecho y le prometió que haría por él todas las cosas que fuesen en su pro y su honra. Y él comenzó a ayudarlo en cuanto pudo en aquel hecho. Considerando #él que su asunto estaba arreglado, #él le rogó que hiciera una cosa por él y el otro puso una excusa. Entonces #él le pide a Patronio que le dé un consejo, y él le contó la historia de Deán de Santiago con don Illán.” (L. F., 2009, 4º año, ¿cuál es la situación que da pie a la narración de Patronio?).

Podemos ver aquí que los problemas de adscripción referencial que producen los pronombres subrayados en el ejemplo pueden subsanarse reemplazando los sujetos pronominales por sujetos desinenciales. Estos últimos, a pesar de existir al menos otros dos referentes posibles y encontrarse éstos más próximos, remitirían correcta y unívocamente a “El conde Lucanor”, debido a que éste es el elemento que funciona como tópico discursivo en el fragmento.

En la medida en que estas hipótesis resulten válidas, el estudio del funcionamiento textual del sujeto desinencial en lenguas como el español podría constituir una fuente importante de evidencia para los trabajos que intentan determinar el alcance textual de la categoría de tema dentro del marco sistémico-funcional (Fries, 1995), así como también para aquellos que proponen la existencia de unidades temático-cohesivas que se relacionarían con la estructura retórica o genérica de los textos (Cegarra, 2008; Cloran, 1995).

Las hipótesis aquí propuestas serán evaluadas en futuros trabajos que extenderán el análisis a un corpus más amplio y diverso.

Bibliografía:

- Barbara, L. & Gouveia, C. A. M. 2001. “It is not there, but [it] is cohesive: the case of pronominal ellipsis of subject in Portuguese”. Presentado en 13th Euro-International Systemic Functional Workshop. 16-19 July 2001, Université de Bretagne Occidentale (Brest, France).
- Bosque, I., & Gutierrez-Rexach, J. 2009. Fundamentos de sintaxis formal. Madrid, Akal.
- Cegarra, J. J. 2008. “Núcleo temático-cohesivo: nueva categoría de análisis para la organización textual de la información”. Texturas, N°8, pp. 49-69.
- Cegarra, J. J. 2009. “El Tema como categoría discursiva: un enfoque sistémico-funcional”, en Carranza, I. E. Actas del IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso. Córdoba, ALEDar.
- Cloran, C. 1995. “Defying and relating text segments”, en Hasan, R. y Fries, P. H. On Subject and Theme: A Discourse Functional Perspective. Amsterdam y Filadelfia, John Benjamins, pp. 361-403.
- Davies, F. 1997. “Marked Theme as a heuristic for analyzing text-type, text and genre”, en Pique, J & Viera, D. J. (eds.). Applied linguistics: Theory and practice in ESP. Valencia, Valencia University Press, pp. 45-79.
- Frascarelli, M. 2007. “Subjects, topics and the interpretation of *pro*. An interface approach to the linking of (null) pronouns”. Nat Lang Linguistic Theory, N°25, pp. 691-734.
- Ghio, E., & Fernández, M. D. 2005. Manual de Lingüística Sistémico-Funcional. El enfoque de M. A. K. Halliday y R. Hasan. Aplicaciones a la lengua española. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Gouveia, C. A. M., y Barbara, L. 2004. “Marked or unmarked, that is not the question. The question is: Where's the theme?” Ilha do desterro, N°46, pp. 155-178. Originalmente presentado en 12th Euro-International Systemic Functional Linguistics Workshop. University of Glasgow, 19-22 July 2000.
- Fries, P. H. 1983. “On the status of theme in English: Arguments from discourse”, en Petöfi, J. S. & Sözer, J. (eds). Micro and macro connexity of texts. Hamburgo, Helmut Boeske, pp. 116-152.
- Fries, P. H. 1995. “Themes, methods of development and texts”, en Hasan, R. y Fries, P. H. On Subject and Theme: A Discourse Functional Perspective. Amsterdam y Filadelfia, John Benjamins, pp. 317-359.

- Fries, P. H. 1995b. "Patterns of information in initial position in English", en Fries, P. H. & Gregory, M. (eds). *Discourse in society: systemic functional perspectives*. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation, pp. 47-66
- Fries, P. H. 2009. "The textual metafunction as a site for a discussion of the goals of linguistic and techniques of linguistic analysis", en Thompson, G. & Forey, G. (eds.), *Text type and texture*. Londres, Equinox, pp. 8-44.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. 1976. *Cohesion in English*. Londres, Longman.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. 2004. *An introduction to Functional Grammar*. Sidney, Edward Arnold Publishers.
- Lavid, J., Arús, J. & Zamorano-Mansilla, R. 2010. *Systemic Functional Grammar of Spanish*. Londres, Continuum.
- Luján, M. 1999. "Expresión y omisión del pronombre personal", en Bosque, I. & Demonte, V. (Eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española (Vol. 1)*. Madrid, Espasa Calpe, pp. 1275-1316.
- Matthiessen C.M.I.M. 1992. "Interpreting the textual metafunction", en Davies, M. & Ravelli, L. (Eds.). *Advances in Systemic Linguistics: Recent Theory and Practice*. Londres y New York, Pinter, pp. 37-81.
- Moris, J. P. & Navarro, F. 2011. "La especificidad del sujeto desinencial como recurso cohesivo". Presentado en el V Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y II Jornadas Internacionales de Discurso e Interdisciplina (Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, 24-26 agosto de 2011).
- Thompson, G. 2007. "Unfolding theme: the development of clausal and textual perspectives on theme", en Webster, J., Matthiessen, C. M. I. M. & Hasan, R. (eds). *Continuing Discourses on Language: A Functional Perspective*. Londres, Equinox, pp. 671-696.
- Zubizarreta M. L. 1999. "Las funciones informativas: tema y foco", en Bosque, I. & Demonte, V. (Eds.). *Gramática descriptiva de la le*

VALORES PRAGMÁTICOS DE FORMAS NO PERSONALES DEL VERBO: INFINITIVOS, GERUNDIOS Y PARTICIPIOS, EN MUESTRAS DE LENGUA ESCRITA DEL ESPAÑOL DE LA REGIÓN NEA

Alejandro Bautista Angelina
Universidad Nacional del Nordeste
chuletafos@hotmail.com

Hugo Roberto Wingeyer
Universidad Nacional del Nordeste
hugowingeyer@hotmail.com

Resumen

El trabajo se propone la identificación de exponentes funcionales de formas no personales del verbo en muestras de lengua escrita del español de la región NEA. En esta propuesta, tomamos en consideración formas no personales del verbo, más concretamente infinitivos, gerundios y participios de un corpus formado por muestras de lengua escrita de la comunidad de habla de Resistencia, obtenido en sus medios de comunicación. Con el propósito final de aportar información para la elaboración una gramática comunicativa del español de la región NEA, este trabajo forma parte de proyecto de investigación de la UNNE. Para la descripción y explicación del modo en que efectivamente usan estas formas los integrantes de la comunidad de habla en cuestión, nos valemos del método comunicativo, puesto que éste ubica tanto a los interlocutores como a la interacción que existe entre ellos, en el centro del análisis. Partimos de una exploración bibliográfica, relacionada con los usos de estas formas verbales en el español en general, para luego, teniendo en cuenta esta información, abordar el análisis de nuestro corpus desde distintas perspectivas, pero fundamentalmente desde el punto de vista pragmático-discursivo.

Actualmente en nuestra comunidad de habla, no se registran antecedentes de análisis de fenómenos de variación lingüística realizados a partir de muestras de usos tanto orales como escritos. Es por ello que nos proponemos describir y explicar registros sociales y su adecuación al contexto, con los fines de sistematizar el estado actual de la lengua y de sus usos en el español de Resistencia. A modo de ejemplo, algunas de las que consideraremos a la hora de realizar nuestro trabajo de campo son, por ejemplo, el valor comunicativo que asume la forma del infinitivo verbal utilizada con determinadas preposiciones, como la expresión de una condición irreal en el presente, con de + infinitivo

1. Introducción

En el presente trabajo tomamos en consideración los exponentes funcionales de las formas no personales del verbo: infinitivos, gerundios y participios, de un corpus formado por muestras de lengua escrita de la comunidad de habla de Resistencia, obtenido en sus medios de comunicación. Con el propósito de aportar información para la elaboración una gramática comunicativa del español de la región NEA, esta propuesta constituye una acción de la beca de investigación de la UNNE, Identificación de usos y valores comunicativos, en el español de Resistencia, de las formas no personales del verbo: el infinitivo, el gerundio y el participio. Para la descripción y explicación del modo en que efectivamente usan estas formas los integrantes de la comunidad de habla en cuestión, nos valemos del método comunicativo, puesto que éste ubica tanto a los interlocutores como a la interacción que existe entre ellos, en el centro del análisis. Partimos de una exploración bibliográfica, relacionada con los usos de estas formas verbales en el español en general, para luego, teniendo en cuenta esta información, abordar el análisis de nuestro corpus desde distintas perspectivas, pero fundamentalmente desde el punto de vista pragmático-discursivo.

Observamos que actualmente en nuestra comunidad de habla, no se registran antecedentes de análisis de fenómenos de variación lingüística realizados a partir de muestras de usos tanto orales como escritos. Es por ello que nos proponemos describir y explicar registros sociales y su adecuación al contexto, con los fines de sistematizar el estado actual de la lengua, sus usos y, en este caso particular, la identificación de las

funciones comunicativas de las formas verbales mencionadas, presentes en el español sincrónico de Resistencia.

2. Marco teórico-metodológico

2.1. De la forma al exponente funcional

En principio, abordamos el estudio a partir de la caracterización formal de los verboides para avanzar luego hacia la identificación de sus valores comunicativos más generales y significativos. En otras palabras, calcando el principio de sistematización de la propuesta de Matte Bon para la elaboración de su *Gramática comunicativa del español*, vamos de la lengua a la idea, de la forma a al exponente funcional. Este movimiento analítico, responde a nuestro interés por focalizarnos en la problemática de hasta qué punto podemos separar las formas que nos presenta la lengua de sus funciones y valores comunicativos.

El rasgo primordial que podemos destacar de las formas de infinitivo –que por cierto, es la que primero consideran todos los autores consultados por nosotros- es que “pueden alternar con los sustantivos, especialmente con las nominalizaciones –*un auto para revisión* o *un auto para revisar*-, puesto que infinitivos y nombres deverbales expresan los mismos significados abstractos (estados de cosas, eventos, acciones)” (RAE, 2009: 1963). En este sentido, Matte Bon sostiene que el hablante se vale de esta forma para hacer referencia a una relación que existe entre un sujeto y un predicado, “pero sólo para hablar de que se ha dado o se puede dar ese contacto, esa relación, sin pretender atribuirle el nivel de la predicación”; por otro lado, se lo utiliza para remitir directamente a la idea semántica evocada por el verbo, siendo la forma verbal más neutra de la que disponemos en nuestro sistema, para “remitir a la noción verbal poniéndola en relación con cierto sujeto y/o cierto complemento, sin que dicha noción verbal se transforme en información (simple o virtual)” (Matte Bon, 1992: I; 75). Es interesante esta idea de que el infinitivo remite a una noción semántica, ya presente –aunque en otros términos- en Andrés Bello; esta forma no personal es una de las que se sirve la lengua para despojar al verbo de los accidentes de número, persona, tiempo y modo, y darle en la oración el oficio de sustantivo abstracto (Bello, 1984: 148), de allí que posea la particularidad de exponer el atributo, es decir, la existencia en abstracto de la acción expresada en él.

Estos rasgos propios de la forma de infinitivo tendrán consecuencias tanto en lo que refiere a los sujetos, pues incluso cuando aparentemente se halla solo en el contexto, tiene siempre un sujeto conceptual, aunque no siempre esté expresado explícitamente¹; como así también a la correlación temporal, dado que el infinitivo, como lo expone Bello, significa presente o futuro, pero no como sucede con el verbo, respecto del momento en que se habla, sino respecto del verbo a que está asociado en la proposición².

En lo que refiere a la forma del gerundio, su interpretación gramatical está supeditada, en mayor medida que la de los infinitivos, a factores sintácticos y semánticos externos al grupo verbal que encabezan. Esta interpretación “afecta a la temporalidad, a la referencia de su sujeto si es tácito, y al vínculo semántico (causal, modal, condicional, concesivo, etc.) que se establece entre el gerundio y el predicado al que este modifica” (RAE, 2009: 2037). Es decir que podríamos afirmar que su significado es como el del infinitivo, “por cuanto representa la acción del verbo en abstracto; pero su oficio es diverso, por cuanto modifica al verbo de la misma manera que lo hacen los adverbios y complementos, significando un modo, una condición, una causa, una circunstancia” (Bello, 1984: 157).

La tercera de las formas no personales, la del participio, se diferencia de las otras dos por poseer “flexión de género y número, por lo que cada participio da lugar a un paradigma flexivo: *-ado, -ada, -ados, adas...* que se extiende a todos sus usos”, con excepción de los tiempos compuestos, formados con el auxiliar *haber*; los mismos se caracterizan por expresar un rasgo temporal (‘anterioridad’) y uno aspectual (‘perfectividad’); “el segundo de estos dos rasgos no está presente únicamente en el tiempo compuesto, sino que también se

¹ En este sentido, Matte Bon (1992: 76) sostiene que una de las funciones metalingüísticas del infinitivo es precisamente señalar que el enunciador está considerando un bloque sujeto-predicado en el que el sujeto está ya tematizado y que al mismo tiempo el enunciador no quiere hacer nada con dicha relación, excepto referirse a ella.

² Tal como lo exponen los ejemplos del autor: “presente, como en *le veo salir, le vi salir, le verá salir*, porque el salir coexiste con el ver; futuro, como en *pienso salir, pensé salir*, porque el salir es necesariamente posterior al pensar” (Bello, 1984: 152).

pone de manifiesto en ausencia del auxiliar (*Vi terminado el edificio*) y tiene un gran número de consecuencias interpretativas” (NGLE; 2009: 2085).

Como conclusión de esta primera parte del trabajo, podemos decir que los infinitivos no aportan informaciones aspectuales en función de su propia naturaleza gramatical (a menos que sea en formas compuestas, en las que *haber* es índice de perfectividad), razón por la que se identifican parcialmente con los sustantivos abstractos; que los gerundios poseen valor progresivo, acercándose en su semantismo a los adverbios; y que los participios, expresan anterioridad y perfectividad, además de ser capaz de modificar a los sustantivos.

2.2. Identificación de exponentes funcionales en muestras de lengua escrita

Sobre la base de las aproximaciones teóricas a las formas no personales del verbo, presentadas en el apartado precedente, nos valdremos de algunos de los exponentes funcionales relacionados con ellas, como principio organizador a partir del cual poder observar el funcionamiento de infinitivos, gerundios y participios en nuestro corpus. Para esto, nos guiamos, principalmente, tanto por los aportes de Francisco Matte Bon, presentes en su *Gramática comunicativa del español. Tomo II: de la idea a la lengua* (1992); tanto como por la *Nueva Gramática de la Lengua Española. Sintaxis II* (2009), de la Real Academia Española.

2.2.1. Exponentes funcionales que rigen para infinitivo

2.2.1.1. Expresar necesidades tanto de modo impersonal, como personal

Para Matte Bon, el enunciador utiliza la forma *hay que+ infinitivo, hace falta + infinitivo, es preciso + infinitivo*, cuando la acción presentada como necesaria puede ser efectuada por cualquier sujeto, y no necesariamente por uno determinado. Lo interesante de estas formas es que, según la situación enunciativa, podría tener valor de consejo, de orden matizada o de reto.

En lo referido a *tener que+ infinitivo* y *deber + infinitivo*, el enunciador las utiliza cuando “no presenta la necesidad como algo concreto y objetivo, si no que presiona al sujeto para que haga ciertas cosas... se trata de algo que se siente mucho más próximo de la obligación que de la necesidad” (Matte Bon, 1992: II; 68). En este sentido, utiliza *deber + infinitivo* “si se reconoce a sí mismo como origen de lo dicho”; si por el contrario “no quiere reconocer explícitamente su papel o cuando finge no tener nada que ver, atribuyéndolo todo a factores externos o a la propia situación, usa *tener que + infinitivo*” (Matte Bon, 1992: II; 69).

(1) *El pasado domingo, tras cortar el tránsito de la calle Perón y Vedia, un grupo de obreros comenzó, a martillazo limpio, una intervención destructiva en el frente del edificio que fuera el mítico Cine Marconi.*

*Pesso, que es delegada adjunta de la provincia del Chaco en la Comisión nacional de Museos, Monumentos y lugares históricos...sostuvo que quien **debe controlar** es la municipalidad a través de sus organismos específicos. (Norte. Locales. 04/10/11)*

En este ejemplo la elección de la perífrasis *deber + infinitivo*, por parte del funcionario entrevistado, responde a la necesidad comunicativa de dejar en claro que la inspección, fiscalización y vigilancia de los edificios históricos de la ciudad es una obligación del municipio, no suya. Precizando aún más, deslinda responsabilidades y pone de manifiesto que el necesario control municipal no se está cumpliendo debidamente.

(2) *El primer mandatario provincial felicitó a los pequeños productores por lograr organizarse en 80 Consorcios Rurales en toda la provincia y señaló que el objetivo es que más adelante puedan adquirir sus propias herramientas a través del trabajo y el esfuerzo. “A los pequeños productores **hay que ayudarlos** en su organización y **destinar** fondos para su desenvolvimiento”, expresó. (Chaco.com. Locales. 07/10/11)*

(3) *El candidato a intendente de Resistencia por el Frente Chaco Merece Más, Gustavo Martínez...dijo que en este final de campaña se evidencia una “paridad muy fuerte que seguramente el domingo se terminará definiendo, por eso trabajamos en las últimas horas para difundir nuestra propuesta y*

*elegimos esta metodología porque **hay que respetar** mucho a los ciudadanos y **evitar** grandes actos y caravanas que terminan con complicaciones al tránsito". (Norte. Locales. 07/10/11)*

En principio, en los ejemplos (2) y (3), con la forma perifrástica *hay que + infinitivo* se comunican necesidades generales: ayuda y destino de fondos a los productores en el primero, y respecto a los ciudadanos en el segundo. Sin embargo, como en los dos casos el cumplimiento de estas necesidades generales no depende de las decisiones de otros sujetos que no sean los que las comunican (uno gobernador de la provincia; el otro, candidato a intendente), podemos pensar que la forma implicada manifiesta otros exponentes funcionales, por ejemplo, compartir responsabilidades con otros funcionarios en (1) y diferenciarse de otros candidatos sin hacer referencia directa a ellos, en (2). En este sentido, esta diferenciación además estaría marcada por los subjetivos *mucho* y *grandes*: los grandes actos y caravanas traen complicaciones al tránsito, que no es más que la ciudadanía en movimiento, a la cual hay que respetar mucho; ¿cuál es la manera?, para el enunciador, elegir su metodología, que está alejada de actos y caravanas.

2.2.1.2. Establecer relaciones desde un punto de vista temporal

La expresión que puede utilizar el hablante para presentar dos sucesos como paralelos es *al + infinitivo*: "el efecto expresivo principal es el de temporalidad/simultaneidad: el enunciador se refiere al momento en que el sujeto está/entra en relación con el predicado en infinitivo" (Matte Bon, 1992: I; 86).

Otra de las formas que puede cumplir esta función es la de gerundio, de la que nos ocuparemos posteriormente. No obstante, vale remarcar aquí que con el infinitivo acompañado de *al*, el hablante presenta la acción misma sin ningún otro matiz semántico que el de exponer la acción a la que refiere y su punto de contacto con otra forma conjugada.

*(4) **Al analizar** la campaña llevada adelante, el dirigente se mostró convencido que durante este proceso "podimos construir una propuesta enmarcada en esta gestión provincial que nos invita permanentemente a generar políticas de desarrollo y crecimiento para que la ciudad de Resistencia pueda tener un modelo integral. (Norte. Locales. 07/10/11)*

Queda claro en este ejemplo que el efecto de simultaneidad entre la acción expresada por el infinitivo *al analizar* y la forma conjugada *se mostró convencido* (que no se hubiera logrado con la elección de alguna otra forma) refuerza todas las razones o motivos de ese convencimiento, la construcción de una propuesta integral.

2.2.1.3. Expresar condiciones

El hablante puede utilizar *de + infinitivo* para expresar –con valor prospectivo– condiciones de manera bastante general, sin posición enérgica y clara de su parte; presenta condiciones referidas a cosas irreales del presente o posibles en el futuro (Matte Bon, 1992: I; 86). Hay que tener en cuenta que en estas expresiones es interesante reconocer los grados de certeza manifestados en la apódosis, según se manifieste esta en presente, en futuro perifrástico o en potencial.

*(5) El jefe comunal está acusado de agredir a los legisladores Fabricio Bolatti y Carlos Martínez, cuando estos acompañaban al científico ex Conicet... Entendió que la cuestión de privilegio llegó hasta este punto por una unión transitoria de interés entre la oposición y los aliados minoritarios, y advirtió que, **de concretar** la sanción, Diputados estaría "escribiendo una de las páginas más penosas de su historia". (El diario de la región. Locales. 13/04/11)*

*(6) "...Leone confirmó que una vez que esté nuevamente funcionando el equipo en la localidad del interior correntino, 'se terminarán los cortes rotativos. No puedo asegurar que no se produzcan nuevos cortes, porque no sé si se volverá a romper el transformador. **De ser así**, sería Dios', ironizó." (La voz del Chaco. Locales. 16/01/10)*

Tanto en el ejemplo (5) como en (6), la elección de la forma *de + infinitivo* en estas estructuras responden a la función comunicativa de expresar una condición posible en el futuro, en el primero; como imposible en el presente, en el segundo. De todos modos, si bien en los dos ejemplos seleccionados aparece el uso del

potencial en la apódosis, lo que en principio indicaría falta de certeza, en el primer caso cobra un ligero matiz de advertencia sobre las posibles consecuencias negativas de la sanción de los diputados, y en el segundo, le sirve al funcionario (mediante el recurso de la ironía), manifestar su falta de responsabilidad ante eventuales nuevos cortes de energía eléctrica.

2.2.1.4. Expresar la causa, la consecuencia, la finalidad y el modo

Para expresar una causa temática, el enunciador puede utilizar *al + infinitivo*, expresión con la que puede retomar una información que su interlocutor ya tiene o conoce, la que le permitirá entender la información que vaya a dar.

Por su parte, *a fuerza de y de tanto + infinitivo*, “sirven para presentar a la vez la causa y el modo de obtener un determinado resultado”; asimismo, la persistencia de la acción en infinitivo por parte de alguien (Matte Bon, 1992: II; 227).

Para referir a la finalidad de algo, el hablante puede utilizar expresiones con preposiciones o grupos preposicionales como *para + infinitivo* -de uso más común y extendido- o *a los fines de/con el fin de/con el propósito de + infinitivo* -en registros más elevados- (Matte Bon, 1992: II; 230).

(7) *Quitilipi: menores con graves fracturas **al impactar** contra una casa con la moto.*

(8) *Joven motociclista muere **al chocar** carril central.*

(9) *Cinco muertos **al chocar** un auto contra un árbol. (Chaco.com. Policiales)*

(10) *El Movimiento Libres del Sur, con Fernando Favaron y Cristian Lezcano...emprenderán una caminata a las 10 desde Vedia y la peatonal acompañados por el dirigente Carlos Martínez y la candidata a diputada nacional Nancy Sotelo. En el trayecto hasta José María Paz y Arturo Illia aprovecharán **para entregar** sus propuestas a los vecinos y **mantener** contactos con los medios. (Norte. Locales. 06/10/11)*

(11) ***Con el propósito de crear** condiciones para el autoabastecimiento de frutas y verduras el gobierno provincial licitó la construcción de la Central Agroalimentaria... (Norte. Locales. 05/10/11)*

En los ejemplos (7), (8) y (9) la forma *al + infinitivo* (utilizada con frecuencia en la sección Policiales) a diferencia de lo que ocurre en las oraciones condicionales, responde al exponente funcional de la expresión de las causas que permiten comprender la información que se brinda sobre sus consecuencias, presentadas en los tres casos en primer término. En los ejemplos (10) y (11) las formas con infinitivos son utilizadas para comunicar finalidad, con la diferencia de la mayor elaboración del grupo preposicional utilizado en el segundo: *con el propósito de + infinitivo*, donde además se expone primero el fin y luego el medio.

2.2.2. Exponentes funcionales que rigen para gerundio

Si bien esta forma comparte alguno de los exponentes presentes para infinitivo, la diferencia estaría dada la naturaleza de una y otra formas: mientras que el infinitivo nos presenta la acción en tanto acción misma, el gerundio nos la expone en su mismo dinamismo, de modo tal que, como lo expone la NGLE, los límites entre la interpretación temporal del gerundio y la de modo o manera pueden ser inseguros, sobre todo por ser escasos los índices gramaticales que distingan con claridad estos valores (RAE, 2009: 2064); tal el ejemplo que expone la NGLE, *Se comunicaba {usando – con} señales de humo.*

2.2.2.1. Expresar la causa, la consecuencia, la finalidad y el modo

Para exponer la causa de algún hecho, marcando además el modo en que esa causa se presenta, el hablante utiliza la forma de gerundio.

(12) *En estos casi cuatro años de su segunda gestión se han puesto en marcha 970 nuevos proyectos productivos, comerciales o de servicios que generaron más de 1.360 nuevos puestos de trabajo genuinos, con emprendedores que están al frente de sus respectivos negocios (...) “En síntesis, **apoyando** el trabajo por cuenta propia se crearon o fortalecieron 2.597 puestos de trabajo”. (Norte. Locales. 24/04/11)*

(13) *En resumen, durante esta gestión y por iniciativa directa de la Municipalidad de Resistencia se crearon 4.709 nuevos puestos de trabajo genuinos y se capacitó a 6.117 trabajadores desocupados mejorando sus posibilidades de acceder a un puesto de trabajo.* (Norte. Locales. 24/04/11)

En el primero de los casos, el (12), vemos que “crear o fortalecer” (que, por otro lado, no poseen el mismo semantismo que pretende marcar el enunciador mediante la conjunción disyuntiva) son consecuencias de la causa marcada por el gerundio.

En lo que refiere al caso (13), la función comunicativa de esta forma es la de exponer una consecuencia: la mejora en las posibilidades de acceso al trabajo; mejora que se daría gracias a la “creación” de puestos y a la “capacitación” de trabajadores.

Cabe agregar que ambas funciones comunicativas, además de expresar causa y consecuencia respectivamente, marcan el modo en que ambas se presentan. Acaso esta forma es la que mejor quepa para exaltar determinadas acciones en campañas electorales, época a la que pertenecen estos dos casos expuestos.

2.2.2.2. Establecer dos acciones paralelas

El hablante utiliza la forma de gerundio para señalar una correspondencia temporal entre dos eventos señalando el modo en que se realiza uno de ellos, al mismo tiempo que denota un marco temporal, presentando el valor implícito de *mientras + forma personal*. Decimos implícito, pues “el hecho de que, al descodificar el mensaje, pensemos que uno de los sucesos se produce antes que el otro depende enteramente de nuestros conocimientos previos del mundo... y del semantismo de los verbos con los que se emplea el gerundio” (Matte Bon, 1992: I; 107).

(14) *Dejando esta vez de lado el repaso de su plataforma de propuestas para su futura gestión, si es que triunfa, Ayala se limitó a exaltar el acompañamiento recibido durante la campaña, especialmente durante los últimos días, mostrándose confiada en lograr su objetivo (...) “Quedan pocas horas para el domingo, y les pido que caminemos casa por casa, hablando con los parientes, con los vecinos, buscando el voto para seguir en este camino. Porque yo me comprometo a continuar trabajando cada día con más fuerza y coraje por ustedes”.* (Norte. Locales. 07/10/11)

En este caso, además del exponente funcional de paralelismo temporal presente en las formas de los gerundios -y en su relación con los respectivos verbos conjugados-, aportan ideas de modo y marco temporal. Estimamos que con esto el enunciador refuerza el intento de comunicar un modo diferente de hacer campaña política, como se observa, por ejemplo, en las dos últimas formas: caminar hablando (con los vecinos) y caminar buscando (el voto). Estos modos, al mismo tiempo, bien podrían verse como una extensión, como una réplica del mismo proceso que, aún en el momento de la enunciación, realiza el enunciador: *continuar trabajando*.

2.2.2.3. Expresar una condición

Este uso exalta la acción marcada por el gerundio, evoca la relación entre un sujeto y un predicado “antes de que sea efectiva, para evocarla como algo que viene o empieza” (Matte Bon, 1992: I; 311); este valor, frente al de *de + infinitivo*, el cual se usa con verbos o expresiones “que sirven para hablar de la relación misma y no de otro referente ajeno a ella” (Matte Bon, 1992: I; 311).

Por otro lado, como lo explica la NGL, la interpretación condicional del gerundio es compatible con la de modo o manera, “especialmente si el gerundio es externo y está antepuesto” (RAE, 2009: 1969), tal como podemos observar en el siguiente caso:

(15) *Llegando con nuestras propuestas a todos los barrios, incluso los más alejados del centro, vamos a ganar esta elección.* (Chaco.com. Locales. 02/10/11)

El exponente funcional que expresa aquí la forma del gerundio es el de una condición; se complementa con la idea de modo o forma de hacer las cosas para el logro de un buen resultado, lo que no se hubiera logrado de haberse seleccionado alguna otra estructura de condicional.

2.2.3. Exponentes funcionales que rigen para participio

Una de las particularidades de esta forma es que cuando se emplea como modificador nominal, muestra un uso característico de los adjetivos, al mismo tiempo que mantiene varias de sus propiedades verbales (tal el caso que expone la NGLE, *Vieron a los extranjeros detenidos por la policía*). En este sentido, cuando las formas de participio poseen una interpretación pasiva “no suelen anteponerse al sustantivo al que modifican: la {factura devuelta - *la devuelta factura}; la {ley aprobada - *aprobada ley}” (RAE, 2009: 2001).

Por otro lado, además de su rasgo perfectivo, estas formas pueden presentar un rasgo procesual, como *una casa limpiada a fondo, una vez secado el río* (RAE, 2009: 1993).

*(16) El jefe comunal está acusado de agredir a los legisladores Fabricio Bolatti y Carlos Martínez, cuando estos acompañaban al científico ex Conicet, Andrés Carrasco, en una **imposibilitada charla** sobre las consecuencias del uso indiscriminado de agrotóxicos sobre la salud humana. La sesión de hoy... comenzará poco antes del mediodía y si bien cuenta con un **abultado orden** del día... el caso Carbajal acapara todas las miradas.*

(El diario de la región. Locales. 13/04/11)

En este caso vemos cómo el primer uso de participio con rasgo pasivo contradice la propuesta de la normativa vigente. Esta anteposición acaso posea un valor marcado –en relación con la forma pospuesta-, al mismo tiempo que se presenta como una estrategia para ocultar de algún modo al agente de la charla imposibilitada, es decir, “el jefe comunal”. En relación con el segundo uso, el participio pospuesto posee rasgo de adjetivo, por lo que modifica al sustantivo *orden*, en adecuación con la norma.

*(17) “Nosotros logramos con Roberto Benítez en Barranqueras, el “Colo” González en Vilelas y Antonio Rodas en Fontana movilizar a más de 7 mil personas y a más de 300 vehículos en 24 horas, en forma conjunta, en un operativo de **descacharrado** que fue elogiado por los funcionarios nacionales como un ejemplo en el país”.*

(Chaco día por día. Domingo 24/04/11)

En este último caso, nos encontramos con una forma de participio –acaso nominalizada- la cual está poniendo en foco el carácter procesual del operativo. Adviértase que una forma de infinitivo, por su semantismo intrínseco no le serviría al enunciador para comunicar dicho proceso, sino más bien una mera acción.

3. Conclusiones

En el desarrollo de nuestro trabajo, hemos propuesto un primer acercamiento a las formas de infinitivos, gerundios y participios. Creímos conveniente partir de sus caracterizaciones y descripciones gramaticales, para luego observar su comportamiento, según los exponentes funcionales para los que pueden ser usados.

Por otro lado y como se pudo advertir, las funciones comunicativas consideradas corresponden, mayoritariamente, a su inclusión en formas simples, para en trabajos posteriores estimar formas más complejas –como formas compuestas o perífrasis verbales-.

Finalmente, observamos que mediante las fórmulas gramaticales analizadas (según manifiesten intrínsecamente una acción, un proceso o un estado) intentamos explicar y sistematizar estos actos sociales altamente convencionalizados, que circulan en distintos campos de la discursividad social de la prensa escrita de nuestra comunidad de habla.

Referencias

Bello, Andrés (1984). *Gramática de la lengua castellana*. EDAF, Madrid.

Matte Bon, Francisco (1992). *Gramática comunicativa del español. Tomo I: de la lengua a la idea*. Edelsa, Madrid.

Matte Bon, Francisco (1992). *Gramática comunicativa del español. Tomo II: de la idea a la lengua*. Edelsa, Madrid.

Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Sintaxis*. Espasa, España.

LA LENGUA "COMPAÑERA DEL IMPERIO": ANÁLISIS DE LOS SIGNIFICADOS IDEACIONALES E INTERPERSONALES EN EL PRÓLOGO A LA GRAMÁTICA DE LA LENGUA CASTELLANA DE ANTONIO DE NEBRIJA

Fabián Mónaco

Facultad de Humanidades y Ciencias - Universidad Nacional del Litoral

monaco.fabian@gmail.com

Silvio Cornú

Facultad de Humanidades y Ciencias - Universidad Nacional del Litoral

sioscor@gmail.com

1. Introducción:

Antes de comenzar con el desarrollo del análisis del prólogo que don Antonio de Nebrija hiciera para su Gramática de la lengua castellana, conviene decir algunas palabras acerca del "prólogo" como género discursivo, su organización formal y funcional, para comprender mejor su inserción en el texto más amplio de la obra.

Etimológicamente prólogo proviene del griego pro (antes) y logos (palabra, discurso, oración, etc.) es decir, el prólogo es lo que está antes del discurso, lo que lo precede o introduce. En realidad, el prólogo proviene del ámbito teatral, ya que consistía en aquel momento, dentro de la tragedia griega, en que un actor comentaba al público, de manera sintética, en qué consistía la acción que iba a desarrollarse sobre el escenario. Vemos que ya en su origen teatral, el prólogo cumple una función introductoria. En la actualidad es considerado como un paratexto. Pero ¿por qué la elección del prólogo para el análisis? Hemos elegido precisamente el prólogo porque condensa las ideas lingüísticas de Nebrija, pero también porque sintetiza una política lingüística pensada a futuro, en que la corona española, y particularmente la reina, deberían jugar un papel fundamental.

El año de publicación de la Gramática de la lengua castellana de Antonio de Nebrija (1492) reviste una importancia histórica fundamental, ya que es el año en que Cristóbal Colón llegó a América trayendo el mandato de los reyes católicos. También porque España y Europa viven un momento de inflexión histórica. Los turcos otomanos tomaron la ciudad de Constantinopla en 1453 poniendo fin a más de mil años de lo que en Occidente se conoció como Imperio Romano de Oriente o Imperio Bizantino. Los turcos musulmanes van a ser, desde ese momento, una amenaza permanente para la Europa cristiana. España logra la unificación política y religiosa de la mano de los reyes católicos, consagrada por la expulsión definitiva de los moros del territorio europeo. Por otro lado, el celo religioso de los reyes católicos hizo que también los judíos fueran expulsados u obligados a convertirse al cristianismo. La unificación política y religiosa de España estaba consumada, sólo quedaba ahora una unificación cultural y en ella, el idioma jugaba un papel esencial, aspecto que no pasó desapercibido por Antonio de Nebrija, quien se erigió, de algún modo, en el portavoz de esta unificación idiomática del Reino de España. El prólogo de su obra es prueba de ello, dirigido a la reina Isabel la Católica, con un tono argumentativo y persuasivo muy bien organizado y sostenido desde el discurso, Nebrija trata de convencer a los reyes de los muchos beneficios que la normativización del castellano traería al imperio.

A partir de algunas categorías teóricas propias de la Lingüística Sistémico-funcional (en adelante LSF) hemos organizado el análisis del prólogo teniendo en cuenta la construcción de los significados ideacionales e interpersonales del discurso, por razones de tiempo y espacio dejamos, por el momento, los significados textuales.

Antes de ocuparnos del análisis de los significados haremos una reconstrucción del contexto de situación a partir de las categorías de campo, tenor y modo.

1. El contexto de situación:

Campo: ¿qué tipo de evento comunicativo tiene lugar? Se trata del prólogo de una obra gramatical en el cual no sólo se habla de dicha obra, si no que se construyen referencias explícitas a la lengua, a su desarrollo, se mencionan autoridades en la materia pertenecientes a distintas épocas. El campo del discurso tiene que ver con la metafunción ideacional (experiencial y lógica) y nos permite tener una representación de aquello de lo que trata el discurso. En el prólogo de Nebrija encontramos una serie de elementos léxicos referidos a la lengua, a la historia, a la política y al saber, que constituyen una mirada propia del autor, en función de la cual se postula un programa de acción.

Tenor: la relación entre los participantes es asimétrica, ya que se trata de un súbdito de la corona dirigiéndose a su reina. Sin embargo, su argumentación elaborada y su conocimiento histórico lo presentan como un especialista, un erudito que conoce las razones por medio de las cuales construye su argumento, le confieren autoridad sobre lo que escribe, además de haber respondido con este texto a una demanda de la propia corona. Esta relación establece un doble paralelismo:

- La reina / reguladora del Imperio
- Nebrija / regulador de la lengua

Modo: el prólogo como conjunto de significados textuales, presenta aquí una variación funcional respecto a lo que tradicionalmente se le asignaba desde la antigüedad clásica, ya que no sólo “anticipa” el texto, sino que cobra cierta independencia del resto del texto, en tanto asume rasgos propios de un manifiesto sobre la política lingüística que el imperio necesita.

2. La dimensión ideacional-experiencial:

Según Halliday y Matthiessen (2004) la dimensión experiencial se manifiesta en el sistema de TRANSITIVIDAD, es el lugar donde intervienen *procesos, participantes y circunstancias*. En este sentido, la cláusula es una forma de representación de ciertos modelos de la experiencia (Ghio & Fernández, 2009).

2.1. Los procesos:

Los procesos manifiestan la experiencia interior o exterior y se clasifican a partir de tres tipos básicos: *materiales, mentales y relacionales*, más otros tres tipos intermedios: *comportamentales* (entre los materiales y mentales), *existenciales* (entre los materiales y relacionales) y *verbales* (entre los mentales y los relacionales). Es interesante notar que en el texto de Nebrija, encontramos dos procesos fundamentales: materiales y mentales, en menor medida, relacionales y existenciales. Los primeros son los que más abundan en todo el texto, lo cual puede interpretarse como un intento por fundamentar su argumentación más que nada en los hechos concretos. Estos procesos predominan sobre todo cuando hace referencia a la historia, a los hechos y acontecimientos que tuvieron lugar desde la antigüedad hasta los días en que escribe el autor.

// hasta que descendieron en Egipto //

// Mas después que salieron de Egipto //

// después que se comencó a desmembrar el Reino de los judíos //

// y así creció aquella lengua hasta la monarchía del gran Alexandre //

Pero como encontramos también una argumentación sostenida en el razonamiento, vemos algunos ejemplos de procesos mentales. Estos procesos indican un grado de elaboración intelectual del discurso,

predominan fundamentalmente en la parte argumentativa del texto en que el autor apela a sus propios razonamientos para construir la fundamentación:

// Cuando bien conmigo pienso (...) y pongo delante los ojos //

// una cosa hallo y saco por conclusión mui cierta: ... //

// No para enseñarles alguna cosa que ellos no supiesen: //

// que siempre la lengua fue compañera del imperio: y de tal manera lo siguió: que junta mente començaron, crecieron y florecieron. //

2.2. Participantes:

En este caso, tenemos los siguientes participantes:

- *Participantes humanos individuales*: Nebrija, la reina, Moisés, Abraham, etc.
- *Participantes humanos colectivos*: los judíos, los indios, los asirios, los egipcios, etc.
- *Participantes no humanos individuales*: la lengua, el imperio.

Esta cantidad de participantes le confiere al texto un carácter polifónico notablemente marcado, ya que el autor apela, para la construcción de su argumentación, a la historia.

2.3. Circunstancias:

Por ser un discurso fuertemente apoyado en la historia, las circunstancias son de tipo *temporal* y *espacial*, se recorre la trayectoria de pueblos e imperios del pasado que son puestos como ejemplos de la relación existente en las lenguas y los pueblos. Su nacimiento, desarrollo, madurez y muerte.

// que tuvo su niñez en el tiempo de los juezes y reies de Castilla y de León. //

// La cual se extendió después hasta Aragón y Navarra y de allí a Italia. //

3. La dimensión ideacional-lógica:

La dimensión lógica de los significados ideacionales tienen que ver con la organización de las cláusulas en *grupos clausales*, por medio de conectores y otros recursos lingüísticos que permiten realizar las relaciones lógico-semánticas. Estas relaciones entre las cláusulas se dan a través del *sistema de interdependencia* (hipotaxis, incrustación y parataxis) y del *sistema lógico-semántico* (proyección y expansión). En el prólogo de Nebrija, encontramos los siguientes ejemplos:

/// Comiença la Gramática (que nueva mente hizo el maestro Antonio de Lebrixa sobre la lengua castellana). y / pone primero el prólogo.///

(parataxis / incrustación – elaboración: extensión)

En este grupo clausal, encontramos en el *sistema de interdependencias* una relación paratáctica marcada por el conector “y” y una relación de incrustación, marcada por la construcción encabezada por “que”. Desde el punto de vista del *sistema lógico-semántico* leemos una relación de expansión / extensión, en tanto el significado de la primera cláusula es aditivo, agrega información sobre la primera. En el texto de Nebrija encontramos los tres tipos de relaciones: paratácticas, hipotácticas y de incrustación, aunque predominan

las hipotáticas e incrustadas, lo cual revela un encadenamiento lógico típico de los discursos argumentativos contruidos por medio de secuencias de razonamiento. Una característica relacionada con los modos de escritura de la época está caracterizada por el uso de la parataxis para la organización de razonamientos causa-efecto, en vez de usar conectores del tipo, “por lo tanto”, “de este modo”, “puesto que”, etc. El conector “y” permitía, en el siglo XV, unir cláusulas que en el español actual estaría organizadas mediante relaciones de hipotaxis y de incrustación:

4. Los significados interpersonales:

Los significados interpersonales se corresponden con la *metafunción interpersonal*, en la que la lengua provee de los recursos necesarios para establecer el tipo de rol que asumen los participantes del evento comunicativo y el tipo de relación que existe entre ellos. Estos recursos nos muestran el *tenor* del discurso y están regulados por el sistema de MODO (mood).

En cuanto a la modalidad, el texto presenta cláusulas de tipo declarativo, con predominio del modo Indicativo. Los tiempos más usados son el pretérito perfecto simple y el presente de Indicativo, para el segmento narrativo histórico y para la caracterización del presente programático, en menor medida, el futuro simple. La modalización del discurso permite observar una actitud de seguridad frente al objeto tratado: la lengua, su historia, su evolución y su necesidad de regulación.

Un aspecto importante para el análisis de los significados interpersonales, es la forma en que el autor construye su relación con el interlocutor, que no es el público en general, ni la comunidad académica, por decirlo de alguna manera, sino la reina.

La relación que une a ambos participantes es la de un súbdito de la corona (Nebrija) con su reina (Isabel la católica). Al comienzo, aparece, una cláusula imperativa por la cual, el autor pide de manera directiva, a la reina que lea su obra:

// Lee lo (al prólogo) en buen ora. //

El destinatario finaliza el prólogo depositando en la persona de la reina el futuro de la lengua:

// a ninguno más justa mente pude consagrar este mi trabajo: que a aquella: en cuia mano y poder no menos está el momento de la lengua: que el arbitrio de todas nuestras cosas. //

5. El nivel del discurso: estrategias discursivas

La descripción de los rasgos léxico-gramaticales y textuales constituye la primera instancia en el proceso de análisis, ya que un análisis discursivo que no esté fundado en la gramática es, al decir de Halliday, un comentario de texto más que un análisis. De este modo, la segunda instancia corresponde al análisis discursivo del texto. En este caso nos detendremos en las estrategias utilizadas por el autor que clasificaremos de la siguiente manera:

- estrategias de justificación y persuasión:

Intenta convencer a la reina de la legitimidad de su proyecto, que no es sólo académico, sino también político. Recurre nuevamente a la historia mediante la comparación. Por ejemplo cuando Varrón dedicó una de sus obras a Cicerón, Grilo, al poeta Virgilio, y así otros casos. Nebrija, dedica la suya a la reina.

Para demostrar demostrar que tiene razón el autor desarrolla una argumentación elaborada y sostenida por medio de ejemplos tomados de la historia y de razonamientos encadenados. La experiencia sirve en este caso, para demostrar el papel de las lenguas en el nacimiento y perpetuación de los imperios.

// Cuando bien conmigo pienso mui esclarecida Reina: y pongo delante los ojos el antigüedad de todas las cosas: que para nuestra recordación e memoria quedaron escriptas: una cosa hallo y saco por conclusión mui cierta: que siempre la lengua fue compañera del imperio: y de tal manera lo siguió: que junta mente començaron. crecieron. y florecieron. //

Por último, el autor trata de consolidar su posición, la cual ya ha sido demostrada y justificada, por medio de la enunciación de los beneficios futuros que esta unificación del idioma traerá al imperio y sus colonias. Esto también se funda, en la cita del obispo, autoridad eclesiástica que en el contexto histórico de los reyes católicos constituye un elemento altamente significativo, además de aparecer el programa de dominación lingüística del castellano sobre las lenguas amerindias.

// El tercero provecho deste mi trabajo puede ser aquel: que cuando en Salamanca di la muestra de aquesta obra a vuestra real Majestad: y me preguntó que para qué podía aprovechar: el mui reverendo padre obispo de Ávila me arrebató la respuesta: y respondiendo por mí dixo. Que después que vuestra Alteza metiesse debaxo de su iugo muchos pueblos bárbaros y naciones de peregrinas lenguas: y con el vencimiento aquellos ternían necesidad de recibir las leies: quel vencedor pone al vencido y con ellas nuestra lengua: entonces por esta mi Arte podrían venir en el conocimiento della como agora nos otros dependemos el Arte de la Gramática latina para deprender el latín.//

Pero también, el autor señala que ahora es el momento adecuado para ocuparse de la lengua puesto que:

// después de la justicia y essecución de las leies: que nos aiuntan y hazen bivar igual mente en esta gran compañía que llamamos reino y república de Castilla: no queda ia otra cosa sino que florezcan las artes de la paz. //

// Entre las primeras es aquella que nos enseña la lengua: la cual nos aparta de todos los otros animales: y es propia del ombre: //

6. Conclusión

Como hemos tratado de demostrar a través de nuestro análisis, el prólogo a la Gramática de Nebrija constituye un auténtico programa, fundado en la ciencia y la política de la época, como nos lo demuestran los significados ideacionales analizados. Este programa se funda en la relación que el autor construye con su destinatario directo (la reina) en quien reposa el “*arbitrio no solo de esta sino de todas nuestras cosas*”. Trabajar sobre el nivel de la cláusula, nos permite identificar la realización de la organización metafuncional del lenguaje, lo cual nos acerca a la dimensión ideológica del discurso mismo.

Referencias

- Ghio, E. & Fernández, M. D. 2009. *Lingüística sistémico-funcional. Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe, Ediciones de la UNL.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, Ch. 2004. *An Introduction to functional grammar*. New York, Continuum.
- Lavid, J.; Arús, J. & Zamorano-Mansilla, J. 2010. *Systemic Functional Grammar of Spanish. A contrastive study with English*. New York, Continuum.
- Martin, J. Rose, D 2003. *Working with discourse*. New York, Continuum.
- Thompson, G. 1996. *Introducing Functional Grammar*. London, Arnold.

4.

Systemic Functional Linguistics in the process of narrative writing: A case study

Di Nardo, Elizabeth Andrea M.A.
Universidad Nacional de Río Cuarto

edinardo@ing.unrc.edu.ar , eadinardo@gmail.com

ABSTRACT

The overall objective of this presentation is to show how the application of the SFL model can shed light on language development in writing. This study aims at gaining insights and understanding of how inexperienced EFL writers choose, from the target language system, the lexico-grammatical and discourse resources that enable them to make meanings in the second language they are learning.

This paper is part of a broader one* which explores development in L2 writing in relation to the narrative of vicarious experience of two apprentice L2 writers in the EFL context. Specifically, this study is concerned with the lexico-grammatical resources that one of the participants used in their narrative texts constructed over a period of time to a) represent the people, the events and the circumstances of time and place (ideational meanings) as depicted in the visual images, b) organise the clauses of their narrative texts as messages (textual meanings) and c) colour representation of experience with particular forms of affect, judgement and valuation (interpersonal meanings). The participant was asked to write four narrative texts prompted by visual images elicited in four different times over a three-month period.

The significance of this study lies in the fact that the approach (SFL) adopted for the description of L2 writing development enables the researcher to describe the written text from a semiotic point of view, that is, from the point of view of the meanings which students are expected to build up in a given genre. From the linguistic point of view, it also enables the researcher to show development in writing in a linguistically-principled way through establishing relations between forms and meanings. More specifically, researchers can describe how the words, phrases and clauses employed by the L2 learner make their contribution to the creation of text and, at the same time, describe the interlanguage of second language learners.

* MA Dissertation: Exploring second language development in narrative writing: a case study of two learners. Directora: Dra. María Cristina Astorga, Co-Directora: Dra. Silvia Kaul. UNRC.

Systemic Functional Linguistics is “centrally concerned with showing how the organization of language is related to its use. In SFL this concern is pursued by modelling both language and social context as semiotic systems in a relationship of realization with one another” (Martin, 1997:4).

Drawing on SFL and Genre Theory we have investigated the development of writing skills from a semantic perspective which means, in the first place, that we view writing as a meaning-making process, and secondly, that we consider development as a process during which students learning to write begin to make finer distinctions of meanings through the deployment of the lexico-grammatical and discourse resources of the second language.

A key dimension in SFL is the concept of stratification, which serves to organize language in context into an ordered series of levels or strata (Matthiessen 2005:1). Since texts are considered social processes and need to be analysed in relation to the culture they belong to, SFL has proposed both a theory of language and a theory of the contexts in which language is immersed (Martin, 1992:493).

The notion of Stratification is proposed at two main levels: at the level of language and at the level of context. The level of language is further divided into two main planes or strata: the plane of content and the plane of expression. The content plane includes discourse semantics and lexicogrammar; the expression plane, on the other hand, comprises both the phonological and graphological realisation of meaning (Martin, 1997; White, 1998).

The level of context includes two main planes: the context of culture and the context of situation, the latter includes the register variables of field, tenor and mode which are associated with the grammar of experiential, interpersonal and textual meanings, respectively.

The context of culture can be defined as “the full range of systems of situational contexts that the culture embodies” (Christie and Unsworth, 2000:3). The context of situation, distinct from the context of culture, “is the immediate context in which language is used” (Christie and Unsworth, 2000:3). The context of situation constrains the appropriacy of using a particular genre, and gives the *details* to the abstract schematic structure that allows us to accurately place a text in terms of dimensions such as who is involved in producing the text, what the text is about, and what role language is playing in the event (Eggins, 1994). According to Halliday (1978, 1985b), there are three aspects in any situation that have linguistic consequences: field, tenor and mode; *field* is concerned with the social activity or topic, *tenor* refers to the nature of the relationships among the people involved, and *mode* has to do with the medium and the role of language in the situation. These three situational variables, as stated before, are in turn related to the three areas of meaning: ideational/experiential, interpersonal and textual, respectively. The ideational function is concerned with the representation of reality or experience, the interpersonal function has to do with the interaction between the participants and the textual function is concerned with the creation of connected and coherent discourse (Martin, 1997).

According to Martin (1985), genre belongs to the context of culture. Christie and Martin (1997:6) state that genre is set up above and beyond metafunctions (at a higher level of abstraction) to account for relations among social processes in more holistic terms, with a special focus on the stages through which most texts unfold. Martin and Rose (2008:8) define genres as “staged, goal-oriented social processes. Staged, because it usually takes us more than one step to reach our goals; goal-oriented because we feel frustrated if we don’t accomplish the final steps (...), social because writers shape their texts for readers of particular kinds”.

The genre chosen is the narrative of vicarious experience which is one of the genres that the students investigated need to be able to control in writing in the first year of studies of the teacher training college of the Universidad Nacional de Río Cuarto. Specifically, this study is concerned with the lexico-grammatical resources that one of the participants used in their narrative texts constructed over a period of time to a) represent the people, the events and the circumstances of time and place (ideational meanings) as depicted in the visual images, b) organise the clauses of their narrative texts as messages (textual meanings) and c) colour representation of experience with particular forms of affect, judgement and valuation (interpersonal meanings). The participant was asked to write four narrative texts prompted by visual images elicited in four different times over a three-month period.

The findings that arise from the analysis of the ideational resources that the learner has used across the four texts are the following:

There is a clear predominance of material processes which are the typical choice for the narrative genre. These processes are mainly carried out by the participants in the role of actors. As expected, the actors of the material processes are the main characters -*two friends*- in the story. This is the feature that the four texts share. Also in the four texts the student uses, though with less frequency, other processes including relational, verbal, behavioural and mental with the same frequency across the four texts. The use of these processes contributes to the description of how the participants feel or perceive the events in their role of sensors, carriers or behavers. Through the role of senser of a mental process, some of the main characters remain outside the main action, watching what is going on. This is another feature that the four texts share (See Figure 1 and 2). The preceding qualitative analysis reveals that the processes more frequently used in each text are the material processes with fewer relational, verbal, mental and behavioural processes. This is in accordance with the typical transitivity features of narrative texts as identified by Martin and Rothery (1980).

Throughout the four texts the participants, both human and non-human, have been realised by nominal groups and pronominal forms. Regarding the human participants, in the four texts, they have been referred to by nominal groups, mainly. Pronominal forms have also been used with the same function but with less frequency. With respect to the non-human participants, just as with the human participants, the nominal groups outnumber the pronominal forms, the difference being significant (See Figure 3 and 4). This is what the four texts share. This difference indicates that non-human participants are rarely referred back by means of pronouns. What the four texts also share, respect to the use of nominal groups, is the type of structure that predominates across the texts: deictic + thing. This shows the student's tendency toward the use of nominal groups of a simple structure (See Figure 5).

Regarding the circumstances used in the four texts, there are two types of circumstances that appear in the four texts: location-temporal and location-spatial. This indicates that the student in the four texts has been mainly concerned with locating the stories in time and place, as required by the genre. This is a feature that the four texts share. The student systematically chooses the appropriate lexico-grammatical resources to signal time and place where the events occur (See Figures 6 and 7).

The choice of other types of circumstances is unsystematic, in the sense that they are not used in all the texts. This is the case of Texts 1, 3 and 4, where she uses the circumstances of accompaniment as required by the specific content of each story. In short, what the four texts also have in common is the presence of the two types of circumstances already mentioned: location-temporal and location-spatial. What the four texts have in common is the lexico-grammatical realisations for circumstances: in each text the circumstance of time (location-temporal) is realised by nominal groups, whereas the circumstance of place (location-spatial) is realised mainly by adverbial phrases, which in turn mainly consist of a preposition + a nominal group. The variety of adverbial phrases that the student has been able to use across the four texts indicates that the student has control over the structure of this type of circumstance which accounts for the clarity with which she has conveyed the meanings associated with the circumstances of place of each story. This is a feature common to the four texts (See Figures 8 and 9).

The predominant transitivity pattern chosen by the student in the four texts is the following: participant + process + participant. This indicates that the student systematically uses this pattern because she has mainly focused her attention on the relations between participants and processes. The next pattern which is used with a high degree of frequency is participant + process + circumstance. This is a feature that the four texts share at this level (See Figure 10 and 11).

The syntactic pattern that is common to the four texts is a clause-complex that has the same relation of taxis, that of parataxis, and the same logico-semantic relation, that of extension. Next in frequency in the four texts is a clause-complex consisting of a hypotactic relation of enhancement (See Figures 12 and 13). These findings provide two different kinds of evidence: in the first place, that the student can control the syntax required by the genre, the paratactic relation of extension which builds the sequence of events and the hypotactic relation of enhancement that provides specific information about when the events occurred or why and how they occurred, meanings also required by the narrative genre. Secondly, the data also show that the student has a limited repertoire of conjunctions to realise the above mentioned relations, as she tends to use the same conjunction 'and' in the four texts to signal the relation of extension. In fact, it is the only conjunction she uses to sequence the events. For the relations of enhancement, she also uses a limited repertoire of conjunctions, only two temporal conjunctions,

consisting of 'while' and 'when'; 'so', 'but' and 'because' which are the consecutive conjunctions she has control over in the four texts (See Figures 14 and 15).

In relation to the use the student makes of interpersonal resources across the four texts, it has been found that she does resort to evaluative lexis, though its use varies from text to text: they are more frequent in Text 1 (3 instances) and with less frequency in Text 2 (1 instance), Text 3 (2 instances) and Text 4 (2 instances). What the four texts have in common is that most of these resources encode affect (inscribed) of two kinds as required by the stage of the genre. On occasions, affect encodes negative meaning, for example in the complication (Texts 1 and 4) and positive meaning in the resolution (Texts 1 and 3). So what we find is a correspondence between the type of interpersonal meaning conveyed and the stage of the story. The repertoire of interpersonal resources that the student has control over mainly includes the interpersonal adjunct 'fortunately' and 'unfortunately'. To sum up, the student uses, in most of the texts, expressions of negative affect for the complication and expressions of positive affect for the resolution, as expected, given the nature of the genre (See Figures 16 and 17).

As far as the use that the student makes of textual resources, it has been found that topical unmarked themes are the most frequent choices in all four texts. Textual themes are the second in frequency. They are used either with the same frequency as topical marked themes as in Texts 1 and 3 or with a higher frequency, though not significant, than the topical marked themes as in Texts 2 and 4. Topical marked themes follow in degree of frequency. Finally, interpersonal themes are the least frequently used in all four texts and across texts (See Figure 18 and 19).

The significance of this study lies in the fact that the approach (SFL) adopted for the description of L2 writing development enables the researcher to describe the written text from a semiotic point of view, that is, from the point of view of the meanings which students are expected to build up in a given genre. From the linguistic point of view, it also enables the researcher to show development in writing in a linguistically-principled way through establishing relations between forms and meanings. More specifically, researchers can describe how the words, phrases and clauses employed by the L2 learner make their contribution to the creation of text and, at the same time, describe the interlanguage of second language learners. In this way, the researcher can have detailed information about the stage of the learner's interlanguage in writing and an ontogenic perspective.

References:

- Christie, F. and L. Unsworth (2000) Developing Socially Responsible Language Research. In L. Unsworth (ed.) *Researching Language in Schools and Communities*. London: Cassell.
- Eggs, S. (1994) *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter.
- Halliday, M.A.K. (1978) *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1985b) *Spoken and Written Language*. Geelong, Vic.: Deakin University Press; Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J. R. (1985) Process and Text: Two Aspects of Semiosis. In J. D. Benson and W. S. Greaves (Eds.) *Systemic Perspective on Discourse, Vol. 1: selected theoretical paper from the 9th International Systemic Workshop*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Martin, J. R. (1992) *English Text: System and Structure*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Martin, J. R. (1997) Analysing Genre: Functional Parameters. In F. Christie, J. R. Martin. *Genre and Institutions*. London: Cassell.
- Martin, J. and D. Rose (2008) *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox.
- Martin, J. R. and J. Rothery (1980) Writing Project Report N^o 1. *Working Papers in Linguistics 1*. Department of Linguistics, University of Sydney.
- Matthiessen, C. M.I.M (2005) *Systemic Functional Theory of Language: the "Architecture" of Grammar*. Delhi: Decent Books.
- White, P. (1998) Telling Media Tales: the News Story as Rhetoric. Unpublished Thesis. University of Sydney.

Appendix:

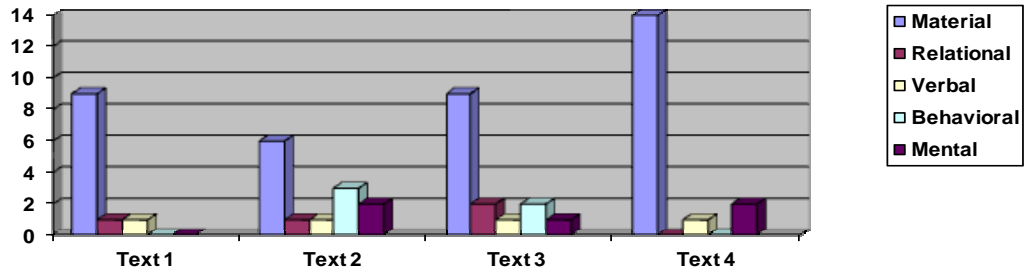


Figure 1: Processes in the Four Texts

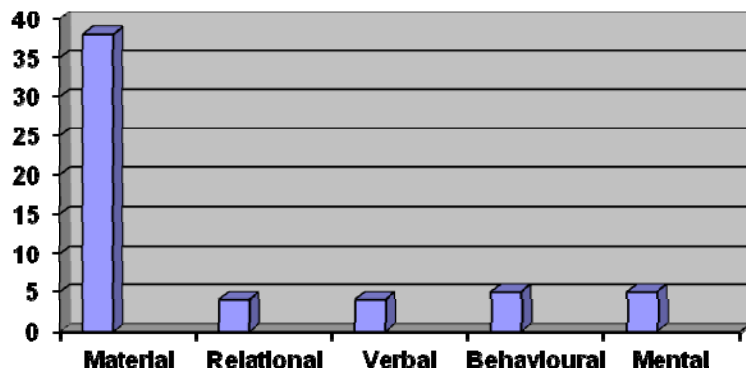


Figure 2: Processes across Texts

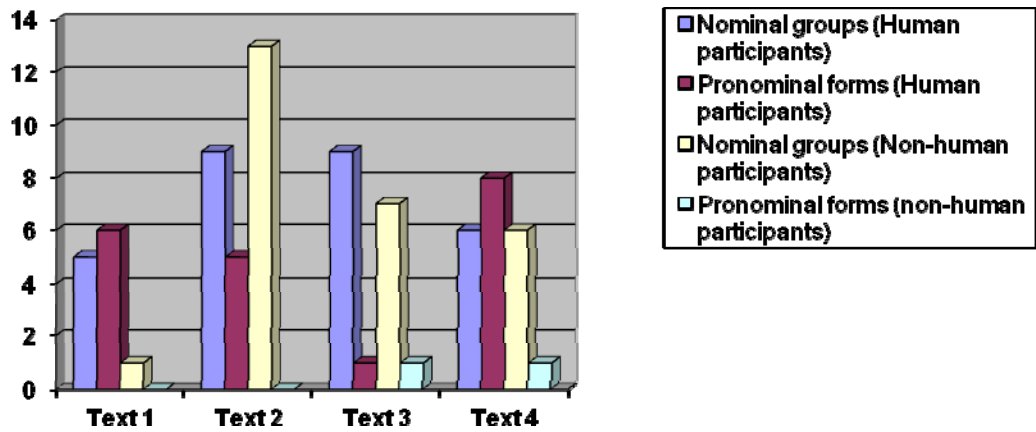


Figure 3: Nominal Groups and Pronominal Forms in the Four Texts.

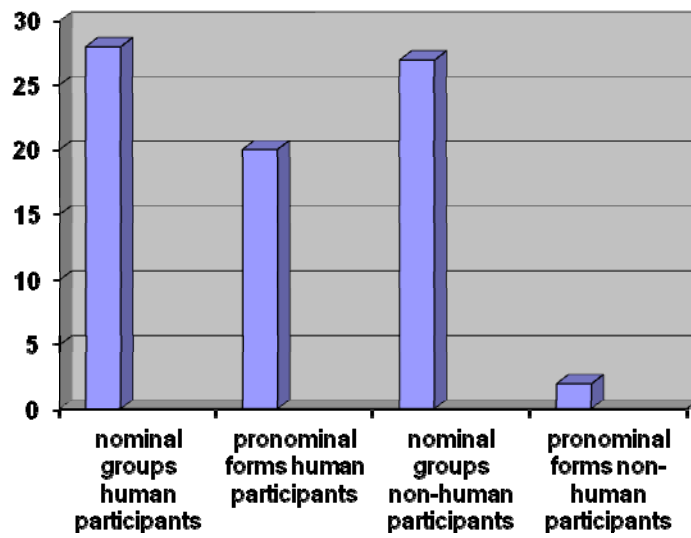


Figure 4: Nominal Groups and Pronominal Forms across Texts.

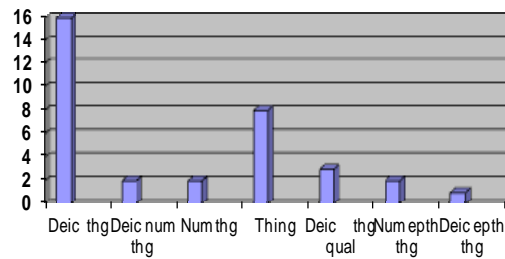


Figure 5: Experiential Structure of the Nominal Group

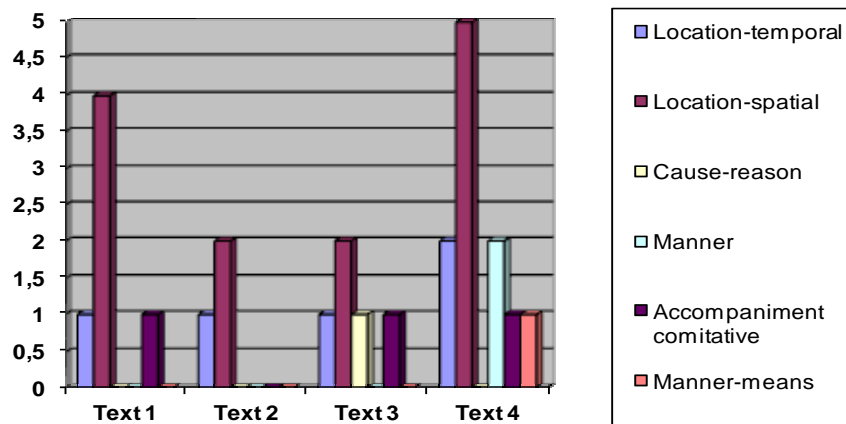


Figure 6: Circumstances in the Four Texts

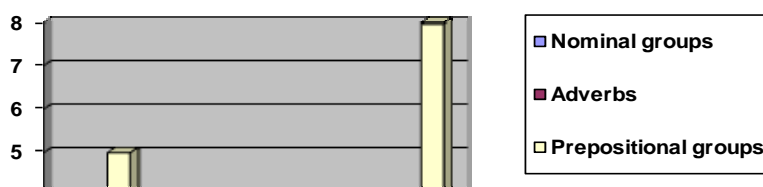


Figure 7: Circumstances across Texts

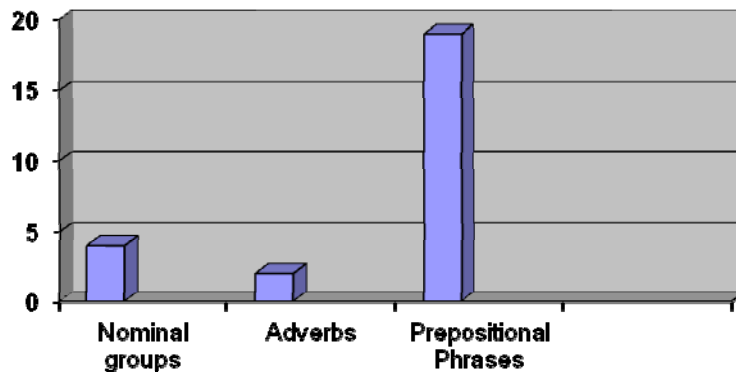


Figure 8: Lexico-grammatical Realisations of Circumstances in the Four Texts

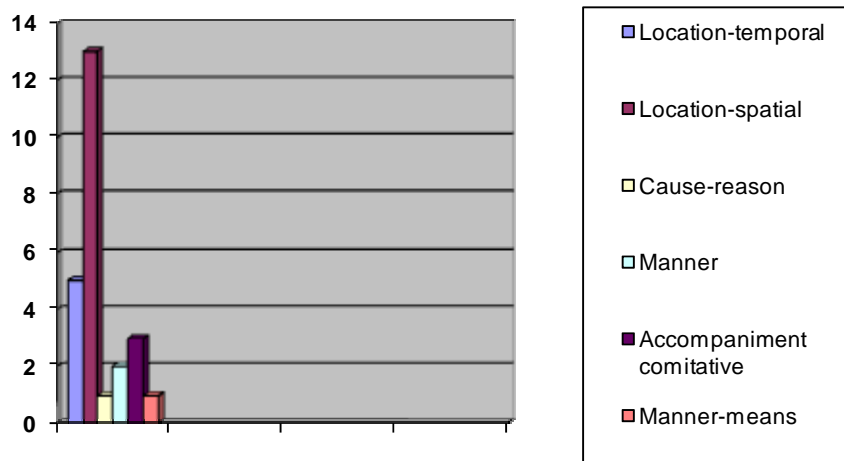


Figure 9: Lexico-grammatical Realisations of Circumstances across Texts

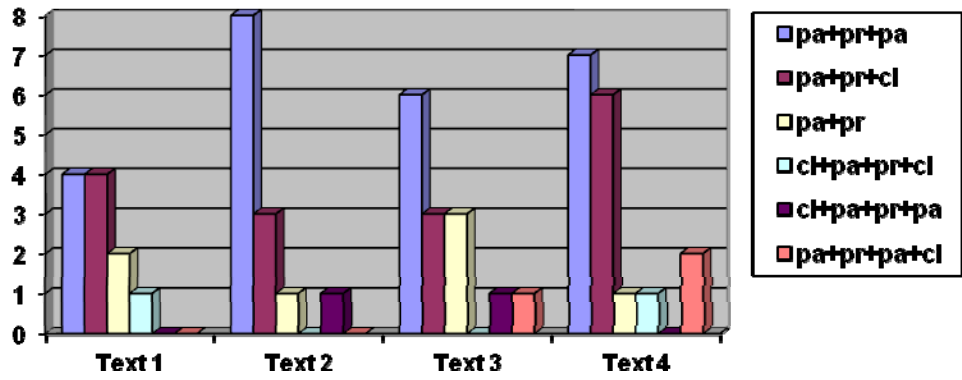


Figure 10: Transitivity Patterns in the Four Texts

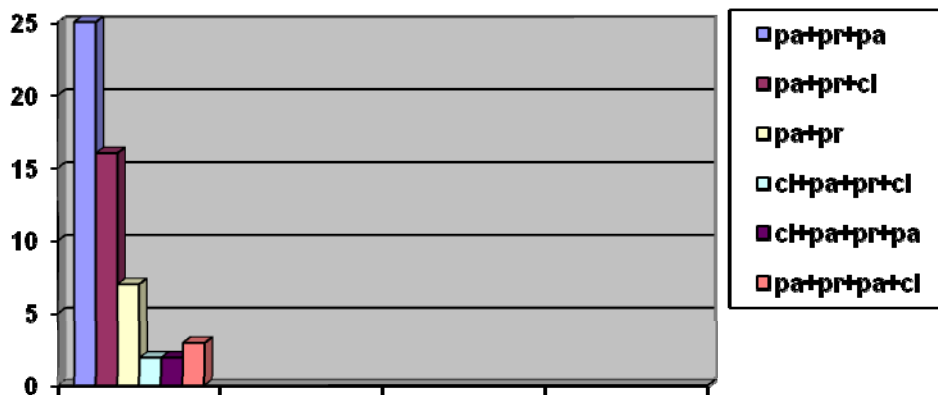


Figure 11: Transitivity Patterns across Texts

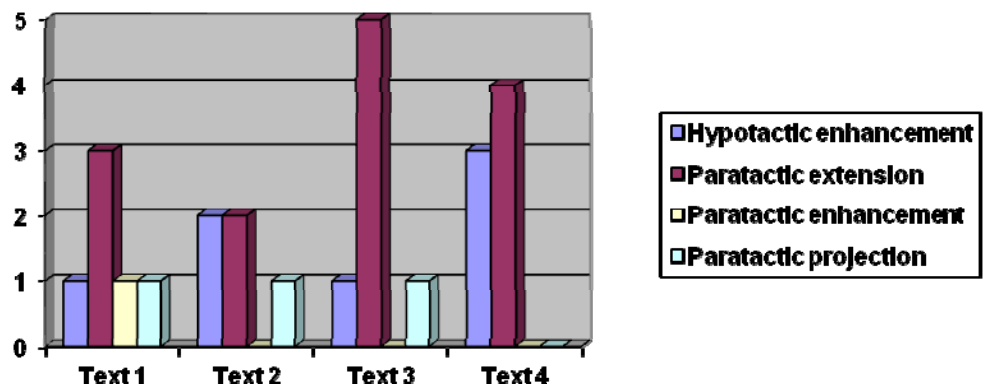


Figure 12: Syntactic Relations in the Four Texts

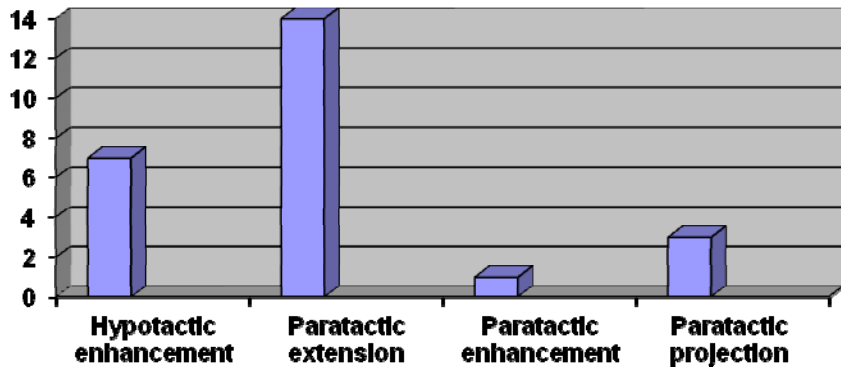
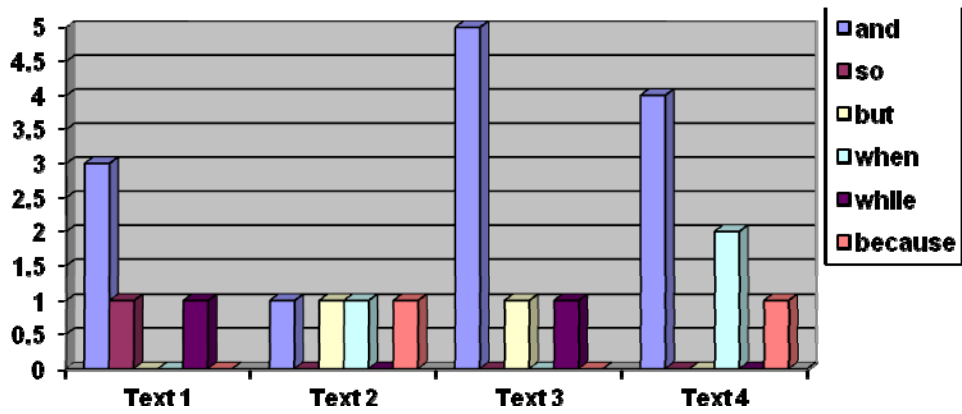


Figure 13: Syntactic Relations across Texts



F

Figure 14: Number of Conjunctions in the Four Texts

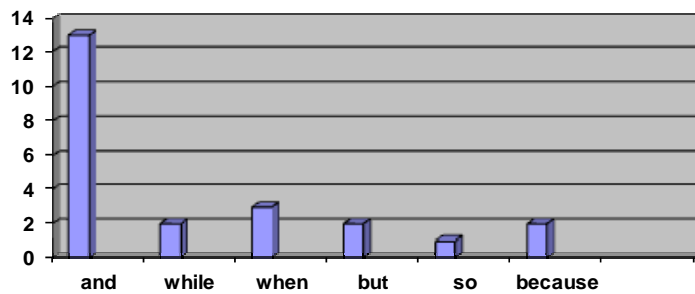


Figure 15: Number of Conjunctions across Texts

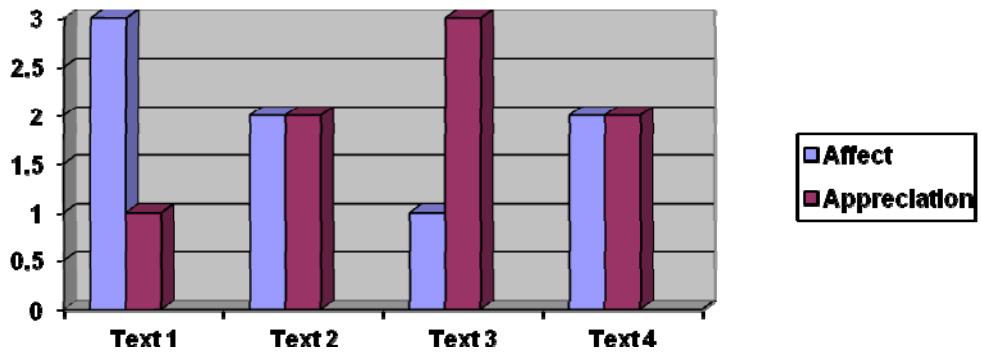


Figure 16: Interpersonal Resources in the Four Texts

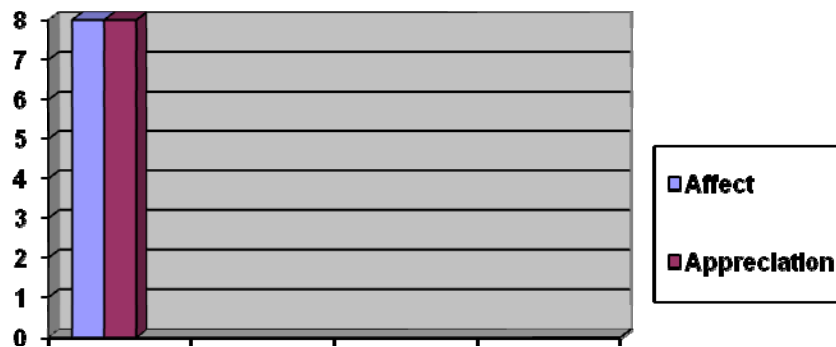


Figure 17: Interpersonal Resources across Texts

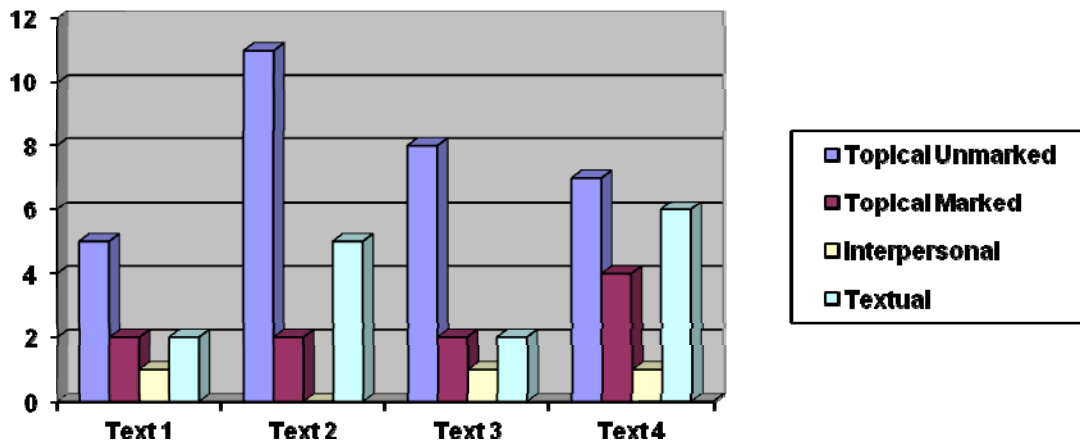


Figure 18: Theme Choices in the Four Texts

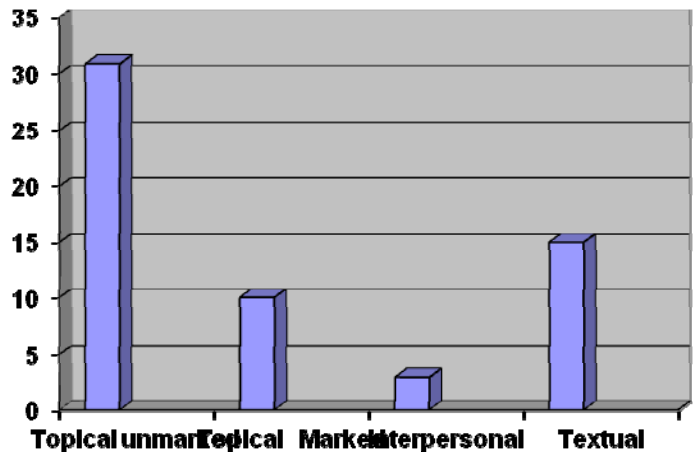


Figure 19: Theme Choices across Texts

5.

Función evaluativa según el género de colocaciones del español con adverbio en *-mente*

Silvia Kaul de Marlangeon

Universidad Nacional de Río Cuarto

SKaul@arnet.com.ar**Resumen**

El presente trabajo concibe los grupos de palabras compuestos de un adverbio en *-mente* cuantificador y la propiedad por él modificada como una categoría evaluativa dentro del marco teórico de la Teoría de la Evaluación (White, 1999; Martin, 2000; Martin y White, 2005; Hunston 2000 y 2007 y Englebretson, 2007) y nuestros propios aportes al tema, (Kaul de Marlangeon, 2000, 2002, 2005, 2010 a y b, y 2011). Esta categoría es apta para expresar la opinión del hablante o escritor y para establecer y atender relaciones con el oyente o lector en la vida social.

Con el objetivo de demostrar cómo el sistema léxico- gramatical de la lengua es predictivo respecto del uso efectivo de esas colocaciones en un género determinado y, recíprocamente, cómo el género influye en las elecciones lingüísticas, hemos escogido especialmente los grupos que se comprueban productivos en el español actual como recursos para indicar la fuerza o el foco de la evaluación.

Los resultados indican que los grupos son elementos de opinión al servicio del respectivo género en el contexto de cultura en el cual funcionan y simultáneamente constituyen marcas pragmáticas: cada grupo de palabras, como hemos señalado en otra parte (Kaul de Marlangeon, 2000 y 2002), constituye un estrato de la estructura gramatical del español que comunica actitudes, sentimientos, reacciones emocionales, opiniones y juicios en una unidad de intersección de estructura, función y uso, cuyo fin primordial es la evaluación o acuerdo-desacuerdo del hablante o escritor.

También constatamos que la evaluación depende de otros múltiples factores; en primer lugar, del género específico en que el grupo se halle inserto y, en segundo lugar, de los recursos acumulativos evaluativos coexistentes en los textos de los diferentes géneros, interconectados con la categoría en estudio.

El análisis se basa en ejemplos representativos de un corpus de acuerdo con la siguiente secuencia metodológica: 1) identificación de la categoría evaluativa en el texto de un determinado género; 2) identificación del plano de la evaluación, de quién la produce la y de qué se evalúa; 3) interconexión con otros recursos evaluativos del texto y 4) análisis del modo en que la evaluación se efectúa, lo cual implica aspectos del más amplio marco sociocultural en que ella ocurre y su posible implicancia para personas o instituciones.

1. Introducción

Algunos aspectos relevantes del significado interpersonal (Halliday [1985] 1994), o significado que permite al hablante establecer una relación concebida como un modo de acción para expresar sus actitudes o juicios, han sido estudiados, entre otros, por Martin (2000), Rothery y Stenglin (2000), White (1999), Martin y White (2005), Hunston (2000 y 2007) y Englebretson (2007), dentro de lo que se denomina Teoría de la Evaluación, Teoría de la Valoración, Appraisal Theory o Stance Theory. Los especialistas mencionados usan

estos términos para referirse a un fenómeno que emerge heterogéneo y variado, pero siempre íntimamente ligado a aspectos pragmáticos y sociales de la conducta humana.

Especialmente, Martin y White usan el vocablo *appraisal* como un rótulo para la red de recursos lingüísticos interconectados que sirve al hablante para adoptar, manejar y negociar posiciones evaluativas.

La teoría de *Appraisal* comprende varios dominios semánticos agrupados en sistemas. Tres de ellos codifican sentimientos: el del *afecto* (affect), el del *juicio* (judgement), y el del *aprecio* (appreciation). El cuarto es el del *compromiso* (engagement) que concierne al ámbito de opciones con que el hablante puede indicar su grado de compromiso respecto del mensaje que emite.

El quinto sistema es el de *graduación* (graduation), por medio de la cual, por una parte, los hablantes elevan o disminuyen el impacto interpersonal de sus emisiones y, por la otra, ejemplarizan o precisan los límites de sus categorizaciones semánticas. Martin y White (2005: 137) sostienen que “graduation operates across two axes of scalability: that of grading according to intensity or amount, and that of grading according to prototypicality and preciseness by which the category boundaries are drawn.”

Por nuestra parte (Kaul de Marlangeon, 2002:150-151), establecimos que la *cuantificación* podía operar por *graduación* o por *enfaticación*, es decir, que la cuantificación no siempre es graduación sino también enfaticación, por lo cual empleamos el término superordinado de *cuantificación* en lugar de graduación para abarcar naturalmente ambos fenómenos. La graduación se produce o bien por *intensificación* o bien por *atenuación* y consiste en la posibilidad que el adverbio tiene de indicar el grado o el *quantum* de la propiedad sobre la cual incide; en cambio, la *enfaticación* carece por completo de la idea de graduación o de aumentación o disminución cuantitativas y su fuerza expresiva sirve a los propósitos, a menudo traslapantes, de precisar, destacar, restringir o poner en foco la propiedad en cuestión, como modos sutiles de cuantificarla, dando precisiones cualitativas de ella.

Nuestra unidad de análisis en el marco teórico de referencia son los grupos de palabras compuestos de un adverbio en *-mente* cuantificador y la propiedad por él modificada como *categoría evaluativa* (Kaul de Marlangeon, 2000, 2002, 2005, 2010 a y b, y 2011), pues ella configura una unidad de intersección de estructura, función y uso que comunica actitudes, sentimientos, reacciones emocionales y opiniones del hablante o escritor. Es, por tanto, una categoría apta para expresar la opinión del hablante o escritor y para establecer y atender relaciones con el oyente o lector en la vida social. Asimismo hemos establecido que la función de cuantificación que el adverbio ejerce sobre la propiedad modificada, ora como intensificación, ora como enfaticación de ella, es la que confiere a todo el sintagma la aptitud de categoría evaluativa.

También hemos señalado (Kaul de Marlangeon, 2005: 236) que muchas de tales unidades evaluativas son colocaciones (polilexicalidad, alta frecuencia de co-aparición de sus elementos integrantes, estabilidad, idiomática y variación potencial) y que la preferencialidad de estas estructuras se debe a su eficacia pragmática, es decir, a que son *unidades socialmente aceptadas* para ser empleadas como vehículo de significado evaluativo en un enunciado concreto.

El objetivo es ahora demostrar cómo el sistema léxico-gramatical de la lengua resulta predictivo respecto del uso efectivo de colocaciones evaluativas en un determinado género y, recíprocamente, cómo el género influye en las elecciones lingüísticas que, como opciones posibles, realizan los significados evaluativos.

Para el presente trabajo hemos escogido en seis textos seleccionados sendas colocaciones representativas: *debidamente justificado*; *terminantemente prohibido*; *fuertemente armados*; *rigurosamente seleccionado*; *dermatológicamente testado*; *parcialmente nublado*.

Las contribuciones de Conrad & Biber, por una parte, y de Thompson & Zhou, por la otra, en Hunston & Thompson (2000), que abordan el estudio de adverbios evaluativos, adjuntos y disyuntos, respectivamente, quedan fuera del alcance del presente estudio.

2. Función evaluativa de adverbio en –mente y propiedad modificada como colocaciones de determinados géneros

2.1. Hipótesis de base

- Adoptamos el punto de vista funcionalista de una lexicogramática motivada y creada por el lenguaje en uso.
- Esos grupos de palabras son recursos significativos apropiados que indican la fuerza de la evaluación y muchas veces desempeñan un rol dialogístico en el texto.
- La función cuantificadora que el adverbio ejerce sobre la propiedad que modifica confiere a todo el grupo su status de categoría evaluativa.
- La evaluación que esos grupos ejercen en el texto depende de múltiples factores interconectados.

2.2. Metodología

Nos concentramos en el análisis de textos de un corpus de lenguaje escrito representativo de diferentes géneros. Para indagar cómo se realiza la evaluación, el estudio seguirá la siguiente secuencia metodológica:

- 1) identificación de la categoría evaluativa en el texto de un determinado género;
- 2) identificación del plano de la evaluación, de quién la produce y de qué se evalúa;
- 3) interconexión con otros recursos evaluativos del texto;
- 4) análisis del modo en que la evaluación se efectúa, lo cual implica aspectos del más amplio marco sociocultural en que ella ocurre y su posible implicancia para personas o instituciones.

2.3. Análisis

Texto 1

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION MEDIA
NOTIFICACIÓN
Córdoba, 03/05/2011.

La Junta de Clasificación dependiente de la Dirección General de Educación Media notifica al Sr. Juan B., D.N.I. N° XXX, lo dispuesto en la Resolución N° XXX/11 de fecha 21/03/11:

- No hacer lugar al recurso interpuesto por el Prof. B., Juan por las razones expuestas en los considerandos precedentes.
- Notificar al recurrente en el domicilio sito en calle T. N° XX Río Tercero.

Queda usted debidamente notificado.

Es evidente que se trata de una comunicación formal, explicitada en el texto como *notificación*, que ha sido originada en un organismo oficial, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, dentro de un contexto institucional.

La información que se transmite al lector presenta marcas de ese registro institucional propias de los géneros que requieren prácticas estandarizadas: el uso de formas verbales impersonales: *no hacer lugar y notificar*; el empleo de formas de tratamiento para indicar distanciamiento y formalidad: *el recurrente; usted* y de la colocación *debidamente notificado*, todos ellos recursos interpersonales directamente asociados a la distancia social entre los participantes y al mayor poder del emisor sobre el receptor; además, en consonancia con ese mayor poder, el emisor es un participante de referencia generalizada, que figura con el nombre de la institución: la Junta de Clasificación. Aquí se advierte lo aseverado por Martin (1997:4) acerca de la metaredundancia del contexto social y de la lengua que se encuentran en una relación de comprensión y de realización mutuas "...social context comprises patterns of language patterns. Realization also entails that language construes, is construed by and (over time) reconstrues social context".

Mediante el uso del cliché *Queda usted debidamente notificado*, el agente consume el acto de notificar, que adquiere fuerza de ley, con todas las consecuencias que conlleva, puesto que la notificación no es una simple declaración sino un acto jurídico.

La estructura esquemática de este texto consta de *encabezamiento, contenido y legitimación*. Destacamos en este texto el hecho de que la sección *legitimación* está constituida únicamente por la colocación estudiada, lo cual corrobora la mutua implicación y predictibilidad del género y el sistema léxicogramatical de la lengua.

Encabezamiento	MINISTERIO DE EDUCACIÓN SECRETARIA DE EDUCACIÓN DIRECCION GENERAL DE EDUCACION MEDIA NOTIFICACIÓN Córdoba,03/05/2011
Contenido	La Junta de Clasificación dependiente de la Dirección General de Educación Media notifica al Sr. Juan B., D.N.I. N° XXX, lo dispuesto en la Resolución N° XXX/11 de fecha 21/03/11: – No hacer lugar al recurso interpuesto por el Prof. B., Juan por las razones expuestas en los considerandos precedentes. – Notificar al recurrente en el domicilio sito en calle T. N° XX Río Tercero.
Legitimación	Queda usted debidamente notificado.

En tal cliché, el adverbio en *–mente cuantifica* la propiedad modificada, la notificación, por medio de enfatización, poniendo en foco que se trata de una notificación en *debida forma*; de ello resulta una evaluación del mensaje por parte del emisor, quien asume responsabilidad por la veracidad del contenido, por lo cual la evaluación participa también del *sistema del compromiso*, al *poner en evidencia* un estado de cosas institucional. Puntualizamos que ésta es la única evaluación del texto.

Hunston (2000: 178-179), presenta la diferencia entre *lenguaje afirmado* y *lenguaje atribuido*, con independencia de que se trate de lenguaje hablado, escrito o pensado: en el primero, el emisor habla de sí mismo y asume la responsabilidad por lo que afirma; en el segundo, el mensaje se atribuye a otro emisor,

que retiene la responsabilidad por el contenido. Esa distinción permite constatar cómo el oyente o lector se predispone a conceder más o menos credibilidad a los distintos segmentos de la información según quién y cómo evalúe.

En el texto precedente la institución de la que emana la notificación utiliza lenguaje afirmado porque se adjudica la responsabilidad por su acto.

Plano de la evaluación	¿Quién evalúa?	¿Qué se evalúa?	Recurso evaluativo
Lenguaje afirmado	Un ente institucional: La Junta de Clasificación	La <i>debida forma</i> de la notificación, que así adquiere fuerza de ley.	Queda usted debidamente notificado

Sistemas de la Teoría de la Evaluación involucrados	Cuantificación (enfaticación)
	Compromiso

Texto 2

Antes de publicar un aviso en AIRSOFTCompraVenta.com, recomendamos verificar si la comercialización del producto o servicio en cuestión está o no, permitida.

Está *terminantemente prohibida* la oferta y/o comercialización de armas de fuego. Se prohíbe también la comercialización de otros productos relacionados con las armas de fuego, tal el caso de balas, cartuchos, silenciadores, kits, lanzallamas, etc.

Esta *recomendación* tiene carácter formal y en ella la colocación *terminantemente prohibida* transmite al lector la decisión respecto de los productos no comercializables en el ámbito de la empresa. Sin embargo, a diferencia del primer texto, la empresa no asume la decisión directamente porque el escritor suministra la información de los elementos prohibidos sin afirmar su contenido proposicional, sino atribuyéndolo a un texto legal no mencionado en el aviso; esta atribución, empero, sí es afirmada, lo cual constituye una instancia del principio de que cada atribución está inmersa en una aseveración.

En el grupo *terminantemente prohibida* el adverbio en *-mente* cuantifica la propiedad modificada, la prohibición, *intensificándola* al grado máximo; es una evaluación perteneciente al *sistema de cuantificación* por parte del emisor quien también asume la autenticidad de su contenido, por lo cual la evaluación coocurre con el *sistema del compromiso*.

Por otro lado, la intensificación al límite máximo provoca la supresión de la alternancia dialógica en cuanto a dudas o reparos por parte del lector respecto de la comercialización de armas de fuego y, de esa manera, el propósito de persuasión del mensaje se cumple eficazmente.

Plano de la evaluación	¿Quién evalúa?	¿Qué se evalúa?	Recurso evaluativo
Lenguaje atribuido	El no mencionado autor del texto legal	La prohibición de comercializar armas de fuego.	terminantemente prohibida
Lenguaje afirmado	La empresa	La información de la prohibición de comercializar armas de fuego, asumiendo el compromiso por la aseveración de una atribución	terminantemente prohibida

Sistemas de la Teoría de la Evaluación involucrados	Cuantificación (intensificación)
	Compromiso

Texto 3

INFOPOLICIALES 22/09/2011

DOS ROBOS EN UNA SEMANA: SON LOS QUE SUFRIÓ LA PANADERÍA UBICADA EN 74 ENTRE 1 Y 2 EN LA PLATA

En esta oportunidad dos delincuentes *fuertemente armados* ingresaron en horas del mediodía al comercio ubicado en la zona de Barrio Altos de San Lorenzo, donde luego de reducir a los empleados huyeron con dinero y alimentos del lugar.

Esta *noticia policial* contiene la colocación *fuertemente armados* en la cual el adverbio *fuertemente* cuantifica por intensificación a *armados*. Constituye una evaluación del *sistema de cuantificación*, en simultaneidad con una del *sistema de juicio negativo*, que el narrador de la noticia emite a causa del comportamiento de los sujetos intervinientes en el suceso, los cuales ponen en riesgo normas sociales de comportamiento.

Esta evaluación compleja aparece en coocurrencia con el *sistema de afecto negativo*, a través de la evaluación de *delincuentes* a los protagonistas del robo.

El sistema de cuantificación por intensificación aparece también en el copete de la noticia: *dos robos en una semana*.

Plano de la evaluación	¿Quién evalúa?	¿Qué se evalúa?	Recursos evaluativos
Lenguaje afirmado	El redactor del periódico	La gravedad del hecho por la violencia del empleo de armas de fuego.	delincuentes fuertemente armados dos robos en una semana

Sistemas de la Teoría de la Evaluación involucrados	Cuantificación (intensificación)
	Juicio
	Afecto

Texto 4

Cada uno de los granos de este exquisito café ha crecido en países productores, donde han sido *rigurosamente seleccionados* para ofrecer el mejor producto con el sabor único que sólo adquiere un café especial.

En este *marbete* el emisor se involucra interactivamente con la potencial comunidad de consumidores del producto; su propósito es expresar la opinión positiva sobre el café. En este caso el *sistema de cuantificación* presente en la colocación *rigurosamente seleccionados* está en consonancia con el *sistema de aprecio* y ambos, al servicio del *sistema de compromiso*, ya que el emisor ofrece una garantía del proceso de selección del producto.

El sistema del aprecio también se manifiesta en las otras calificaciones del café: *exquisito, mejor producto, sabor único, especial* propicias al impacto positivo que seguramente tales evaluaciones producirán en el comprador.

Plano de la evaluación	¿Quién evalúa?	¿Qué se evalúa?	Recursos evaluativos
Lenguaje afirmado	La firma vendedora que se responsabiliza por la calidad del producto que ofrece.	La rigurosa calidad del proceso de elaboración del café y sus cualidades	exquisito crecido en países productores rigurosamente seleccionados mejor producto sabor único especial

Sistemas de la Teoría de la Evaluación involucrados	Cuantificación (intensificación)
	Compromiso
	Aprecio positivo

Texto 5

Shampoo extra suave - 200 ml.

Con Manzanilla y Trigo.

Es ideal para bebés y chicos por su fórmula no lágrimas. La manzanilla aclara y nutre el cabello, protegiendo la piel sensible del cuero cabelludo. El trigo aporta sus vitaminas y minerales, cuida y fortalece el cabello en crecimiento. Posee una rica fragancia para que su pelo quede suavemente perfumado. *Dermatológicamente testado.*

Mediante este rótulo, cuyo fin es promover la compra de un champú para bebé, el emisor-vendedor enfatiza la calidad del producto. Para ello emplea una red de recursos evaluativos acumulativos del *sistema del aprecio positivo*: *extra suave, ideal, protegiendo, sensible, cuida, fortalece, rica* y los grupos evaluativos *suavemente perfumado* y *dermatológicamente testado*, que no sólo participan del *sistema del aprecio*, sino del *sistema de cuantificación*, por enfatización de la propiedad modificada por el adverbio.

Aquí se puede advertir una diferencia entre estos dos grupos enfatizadores: sólo el segundo, que es la colocación *dermatológicamente testado*, permite al vendedor apelar simultáneamente al *sistema de compromiso*. Tal colocación lo habilita en un rol dialógico con sus eventuales compradores: prevé la posible duda de esos compradores, por lo cual se adelanta a disiparla y a predisponerlos a la compra, al ofrecerle la garantía de un producto probado en laboratorio.

Plano de la evaluación	¿Quién evalúa?	¿Qué se evalúa?	Recursos evaluativos
Lenguaje afirmado	La firma vendedora se responsabiliza por la calidad y seriedad de un producto destinado al cuidado de bebés y niños, para lo cual presenta su anuncio publicitario como un informe.	La calidad del champú apropiada para bebés y niños.	Extra suave, ideal, protegiendo, sensible, cuida, fortalece, rica suavemente perfumado Dermatológicamente testeado

Sistemas de la Teoría de la Evaluación involucrados	Cuantificación (enfaticación)
	Compromiso
	Aprecio positivo

Texto 6

Pronóstico del tiempo en Río Cuarto para la tarde y noche. Máxima 20 °C. Cielo *parcialmente nublado*. Vientos moderados del noreste, cambiando al sudeste.

Este *pronóstico meteorológico* emplea la colocación *parcialmente nublado* que pertenece al *sistema de cuantificación por atenuación del grado*, lo cual prueba que el eje de la escala la graduación no sólo opera por intensificación, sino también por atenuación, al disminuir la fuerza que se pretende cuantificar.

La restante evaluación de este pronóstico pertenece al *sistema de aprecio: moderados*.

Plano de la evaluación	¿Quién evalúa?	¿Qué se evalúa?	Recursos evaluativos
Lenguaje afirmado	El servicio meteorológico	El estado del tiempo en un momento y lugar determinados.	parcialmente nublado moderados

Sistemas de la Teoría de la Evaluación involucrados	Cuantificación (atenuación)
	Aprecio positivo

3. Conclusiones

Como categoría evaluativa, el grupo de palabras constituido por un adverbio en *-mente* y la propiedad por él modificada porta simultáneamente varios tipos de significado, además de su significado de cuantificación. La evaluación que cada colocación aporta depende del género discursivo en que se encuentra inmersa.

Por una parte, a mayor imposición institucional del género, menor cantidad de recursos evaluativos empleados en su conformación; en rigor, en los ejemplos sub examen, hay una única colocación pertinente, de mucho peso dentro del género, al punto de formar parte de su estructura esquemática; de ahí su predictibilidad: *debidamente notificado; terminantemente prohibida*.

Por otra parte, a mayor capacidad argumentativa del género, mayor cantidad de recursos evaluativos, sobre todo apreciativos, y el grupo colocativo cuantificador co-ocurre en red con otros recursos evaluativos.

La capacidad evaluativa de cada grupo considerado reconoce dos fuentes: una endógena, que es la cuantificación de la propiedad por el adverbio dentro del grupo, y otra exógena, que es, o bien la adecuación de la colocación en ciertos géneros institucionales orientados a regular la conducta social, o bien el carácter persuasivo de la colocación que permite al emisor utilizarla como un recurso dialógico del sistema del compromiso o como un recurso de apreciación, que se suman a los otros recursos evaluativos interconectados en el texto.

Referencias bibliográficas

Alba Juez, L. y S. Kaul de Marlangeon. 2010. Verbal irony as an evaluative mechanism within the (im)politeness continuum. Trabajo presentado en el *Fifth International Symposium on Politeness 2010: Politeness on- and off-line*. Basel, Suiza, 30 de junio al 2 de julio de 2010.

Englebretson, R. (ed.). 2007. *Stancetaking in Discourse, subjectivity, evaluation, interaction*. Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.

Halliday, M.A.K. [1985] 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. London, Edward Arnold.

Hunston, S. y G. Thompson (eds.). 2000. *Evaluation in Text. Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford, Oxford University Press.

Hunston, S. 2007. "Using a corpus to investigate stance quantitatively and qualitatively", en Englebretson, R. (ed.). *Stancetaking in Discourse. Subjectivity, evaluation, interaction*. Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company

Kaul de Marlangeon, S. 2000. "El adverbio en –mente y la propiedad por él modificada, como categoría evaluativa". Revista Argentina de Lingüística (RAL), Versión electrónica 2003: <http://www3.cricyt.edu.ar/ral/vols/v16/kaul.pdf>

Kaul de Marlangeon, S. 2002. *Los adverbios en –mente del español de hoy y su función semántica de cuantificación*. Frankfurt/ Madrid, Vervuert/ Iberoamericana.

Kaul de Marlangeon, S. 2005. "Evaluación de Clichés del Discurso Paraepimónico", en Almela, R., Ramón Trives, E. y Wotjak, G. (eds.). *Fraseología Contrastiva, con ejemplos tomados del alemán, español, francés e italiano*. Murcia: Universidad de Murcia y Leipzig Universität.

Kaul de Marlangeon, S. 2010. "El léxico evaluativo en la (des)cortesía de algunas comunidades de práctica", Revista *Español Actual*. Madrid: Ed. Arco Libros Nº 94: 123-140.

Kaul de Marlangeon, S. 2011. "A contrastive analysis (Spanish-English) of the evaluative function of quantifying adverbs ending in –mente /–ly." Contribución al panel organizado por Alba Juez, L. *Approaches and insights into the pragmatic study of evaluation* en la 12th International Pragmatics Conference, celebrada en Manchester, Reino Unido, entre el 3 y el 8 de julio de 2011

Martin, J. R. 1997. "Analysing genre: functional parameters", en Christie, F y J. R. Martin (eds.) *Genre and Institutions. Social processes in the workplace and school*. London & Washington: Cassell.

Martin, J. R. 2000. "Beyond Exchange: APPRAISAL Systems in English", en Hunston, S. y Thompson, G. (eds), *Evaluation in Text*. Oxford, Oxford University Press.

Martin, J.R. y P.R.R. White. 2005. *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. New York, Palgrave Macmillan.

Rothery, J. y Stenglin, M. 2000. "Interpreting literature: the role of Appraisal", en Unsworth, L. (ed.), *Researching Language in Schools and Communities, Functional Linguistic Perspectives*. London, Cassell.

6.

The role of genre-based instruction in meaning-making: an experience

Inés Frigerio M.A.

Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba)

ifrigerio@hum.unrc.edu.ar

Resumen

The objective of this presentation is to demonstrate how first-year university students of English as a foreign language managed to transmit their meanings- in spite of lexico-grammatical limitations- when required to write narratives in response to visual images, after being exposed to formal instruction on the development of this story genre in relation to its schematic structure.

Within the area of L2 teaching and learning, the notion of genre has been given a predominant role in relation to the teaching of academic writing to ESL/EFL students, since it is considered as an organizing instrument not only to understand language, but also for the development of language learning across language teaching curricula. Among the various genre schools, Systemic Functional Linguistics puts emphasis on the social purpose of genres as language is regarded as systematically linked to context and to social interaction, while at the same time it aims at describing the schematic structures that serve them. The Hallidayan view that language serves the purpose of making meaning and that it varies in relation to content and context implies that student writers have to be able to select the linguistic patterns that suit the meanings they are aiming at. In our teaching-learning context specifically, lack of appropriate lexis has been shown to be one of the main obstacles for learners to clearly express their intended meanings.

In order to describe how a naturally formed group of ten EFL university learners got their meanings across, they were required to compose a narrative which was elicited by sequenced images, during a regular two-hour writing class.

Results showed that the lexical drawbacks experienced by the student writers did not obscure their meanings in telling their stories, because due to specific genre-based instruction, they succeeded in responding to the canonical stages of the type of text being developed, and the reconstruction of the events depicted by the visual text was attained.-

The complex and dynamic nature of writing, including the composing process itself, has been extensively focused upon and researched in the literature of foreign and second language learning and teaching. Among the difficulties that writing in a foreign language implies stands the fact that it is not “naturally acquired” (Grabe and Kaplan, 1996, p. 6), since it is a set of skills- a ‘technology’- that is learnt only through experience and practice, specific training as well as instruction. Celce-Murcia and Olshtein (2000) also support the view that writing is often perceived as the most difficult skill since “it requires a higher level of productive language control than the other skills” (p. 161). In order to improve the quality of the written products of foreign language learners of English as well as to make writing instruction relevant to students’ academic lives, Hyland (2002a) observes that instructors should direct their attention to “the ways individuals write, the issues they consider when composing, the texts they produce, and the strategies they can use” (p. 150). L2 writing researchers like Hyland (2003), Martin (1993, in Hyland, op.cit.), and Grabe & Kaplan (1996) point out that apart from considering the process-oriented perspective on writing, it is also necessary to address issues of “audience and social context” (p. 37) in relation to the written product. Realizing the need for more socially-oriented views of writing, some researchers (Swales 1990) laid the foundation of the genre-based approach to the teaching of language through which a new perspective was added: writing began to be considered not only a set of cognitive abilities but as a purposeful activity by means of which meanings are socially constructed in response to different contexts and communities. Also, Kress (1994) considered that “texts are social objects” (p. 221), recognizable as genres and that the knowledge of generic forms constitutes a

requirement to be fully competent in writing. From a pedagogic point of view, research insights have proved that a genre-based approach to writing empowers L2 learners to produce, by means of a conscious manipulation of adequate linguistic choices, target text types that are distinct and recognizable in terms of their purpose, audience and message (Macken-Horarik, 2002). Furthermore, as Johns (2002) points out, the conventions of a genre and its context have a strong influence on the features of a text. Consequently, student writers need to conform to those boundaries through specific genre instruction to be able to control specific text types.

Various schools of genre have emerged in response to their “different conceptions in terms of the research and pedagogies they encourage” (Hyland, 2002b, p. 114). Among them, the ‘Sydney School’, based on the theoretical work of Michael Halliday’s (1994) Systemic Functional Linguistics, puts emphasis on the social purpose of genres as it regards language as systematically linked to context, and aims at describing the schematic structures that serve them. Martin (1984) defined genre as “a staged, goal-oriented, purposeful activity in which speakers engage as members of our culture” (in Paltridge, 2001, p. 11). Gerot and Wignell (1994) also emphasize the functional aspect of genres by asserting that “genres arose in social interaction to fulfill humans’ social purposes” (p. 190). Specialists of this school study the specific stages of genres, together with patterns of lexico-grammatical and cohesive devices which “construct the functions of the stages of the genres” (Rothery, as cited in Hyland, op. cit. p.115). A genre-based approach to writing, within a systemic functional basis, provides a sound explanation for a speaker’s or a writer’s linguistic choices in relation to the context in which the language is to be employed. Also, genres bring the social and the cognitive together, because they play a key role in the way users of a language “understand, construct and reproduce social realities” Hyland (2002b, p. 114). This leads to the concept that when genre provides a context for writing, texts come to serve a social purpose.

The Hallidayan (1993) view that language serves the purpose of making meaning and that it varies in relation to content and context implies that student writers have to be able to select the linguistic patterns that suit the meanings they are aiming at. Different genre specialists have focused on the schematic structures and linguistic features of various genres. Gerot and Wignell (1995) observe that “since genres are culture-specific, they have particular purposes, particular stages-distinctive beginnings, middles and ends-, and particular linguistic features, associated with them”. Martin (1989) argues that when students integrate language, content and context, they are able to control information through the practice of genres that demand this integration. In a similar way, Paltridge (2001) points out that in order to empower learners for successful communication and allow them to access “socially powerful forms of language” (p. 3), writing instructors can make learners aware of the rhetorical organization and linguistic features of the different genres, as well as stress the socio-cultural purpose each of them serves. Johns is in favour of the explicit teaching of genres in language classrooms so that learners can “acquire knowledge that they can use in undertaking tasks beyond the course in which such teaching occurs” (in Kroll, 2003, p. 197), and acknowledges that by understanding the “genres of culture”, students will be able to “enter academic life” (p. 201).

Different genres exhibit a typical, internal schematic organization constituted by the ‘stages’ that characterize each genre, as well as by “the patterns of lexical, grammatical, and cohesive choices which construct the function of the stages of the genres” (Rothery, as cited in Hyland, 2002, p. 115). It is widely recognized now that genre-based instruction constitutes a pedagogic practice that raises learners’ awareness of the “expectations of the context of communication” (Paltridge, 2001, p. 8) and the social purposes of different genres.

Narratives, one of the story genres, have a common social purpose of entertainment (Rothery and Stenglin, 1997). More specifically, they “amuse, entertain, and deal with actual or vicarious experience in different ways” (Gerot and Wignell, 1994, p. 204). Similarly, Butt et al (2001) believe that the social purpose of narratives is “to construct a pattern of events with a problematic and/or unexpected outcome that entertains and instructs the reader or listener” (p. 9). Also, Toolan (1988) defines this genre by saying that it speaks of “non-randomly connected events: a connectedness which is motivated and significant” (p. 7). In a narrative, the specific, individualized participants perform active roles all along its generic structure.

As early as 1972, William Labov proposed his six-part structure of a fully formed narrative: the abstract, the orientation, the complicating action, the evaluation, the result or resolution, and the coda (In Toolan, op. cit.). The functional labels for each stage have a semantic orientation which aims to capture both the function of the stage in achieving the semantic unity of the text and its role in achieving the genre’s social purpose (Rothery and Stenglin, op. cit.).

Many specialists have shown the value of pictures as tools to elicit writing tasks. For example, Scholfield & Katamine (2000) observe that pictures “control the essentials of the content to be conveyed”. Linnarud (1986) states that “use of pictures is preferred to allowing the learners to write on a free subject for the following reasons: to ensure as much uniformity as possible in the content of the compositions, as well as to stimulate the imagination of writers with a low creative ability” (p. 40). The visual text can be said to organize the verbal text.

Extensive research on vocabulary (Santos, 1988, Nunan, 1995, Singleton, 1999, Schmitt, 2000, Skehan, 1998) has demonstrated that knowledge of lexis in the target language is fundamental for the development of comprehensible writing. In Read’s (2000) opinion, in order to help our learners of English as a foreign language to meet their communicative needs, the area of vocabulary teaching ought to be conceived as a priority. Drawing on Halliday (1985b), Gerot and Wignell (1995) state that written language tends to be complex from the lexical point of view, as well as being “lexically dense” (p. 161) and that the meanings of any written text depend on its lexical density. Vocabulary knowledge and writing ability are closely related since “lexicon is a significant component in both the construction and interpretation of meaningful text” (Grabe as cited in Engber, 1995, p. 141). Furthermore, Laufer and Nation (1995) regard the writer’s vocabulary size as one of the “major determinants of the vocabulary used in written production”. They argue that “a well-written composition, among other things, makes effective use of vocabulary” (p. 307).

The present study was carried out with a naturally formed group of ten first-year university learners of English as a foreign language, at the English Training College (Universidad Nacional de Río Cuarto). The informants were required to compose a narrative elicited by sequenced images, and responded to a simple assignment: “Tell the story that you see in the sequenced pictures”. According to Tarone & Yule (1989), “using carefully designed elicitation prompts will go a long way towards controlling discourse” (p. 125). A top-down analysis focused on the stages that make up the schematic structure of a narrative text, while a bottom-up analysis included the identification and classification of the communication strategies that the learners used in the different stages. After quantitative and qualitative analyses of the corpus, results showed that lack of lexical resources had proved to be the informants’ main obstacle when they were communicating their meanings. Nevertheless, despite running short of target language lexis mainly when dealing with the complication stage, the learner-writers were able to reconstruct the events depicted by the visual text because of their previous immersion in genre-based instruction. In spite of the fact that the participants’ proficiency in English was rather limited, they activated their strategic competence and managed to communicate the meanings represented by the narrative visual images, which provided the necessary scaffolding for a cohesive and coherent story.

In order to train students in narrative writing, the learner-writers are provided with plentiful samples of the genre being focused upon for them to notice its schematic structure, the variables in each (setting, participants, processes, circumstances), followed by an awareness of recurrent features; all this process allows for active interaction between genre and context, a space in which students can inquire into and connect rhetorical and social actions. After ‘deconstructing’ the text, students are guided into the production of samples of the target genre, and eventually, write their own texts independently. In order to build a strong understanding of the nature of the text being constructed, further discussion on aspects of its language features can be carried out (Christie & Unsworth, 2006). An added value of this procedure is that these genre-learning skills can be transferred to other genres as well (Beaufort, 2007)

The choice of a genre-based approach responds to the rationale that it facilitates a direct connection to learners’ purpose of composing text beyond the formal setting of the writing classroom. For effective language use to happen, all texts must comply with certain conventions, and if a student is to be successful in joining a particular English-language discourse community, that student will need to be able to produce texts which fulfill the expectations of readers as regards grammar, organization, and context (Muncie, 2002). Furthermore, from a pedagogical point of view, effective genre-based teaching is both product- and process-oriented, as learners get immersed in model texts of the type they are aiming at - following the Vygotskian principle of providing student-writers with scaffolding in an interactive process of analysis and discussion of texts, in order for them to become aware of and familiarize themselves with the canonical stages of a narrative, as well as with the lexico-grammatical features that characterize it. According to Martin (2001), it is quite difficult to write if register and genre cannot be controlled.

"Text" refers to "a piece of language in use", which is a "harmonious collection of meanings appropriate to its context" and hence has "unity of purpose" (Butt et al. 2001, p.3). What the discourse of a narrative seeks to achieve or to do *socially* is to tell a story. Rothery and Stenglin (1997), in their analysis of narrative – "the story genre most highly valued in many contexts of culture"- point out that it "deals with disruptions that constitute a crisis whose outcome is problematic" (p. 239). The linguistic demands for foreign language writers of narrative texts seem to be directly connected to their ability to confront this disruption and meet the challenge of overcoming it.

Systemic Functional Linguistics focuses on the appropriateness of each lexico-grammatical choice for a particular communicative purpose in a particular social context. In this sense, it can be considered a methodological tool that helps instructors to analyze texts and their contexts of use, and it can also equip students with an awareness of the organizational possibilities and lexico-grammatical resources at their disposal, and can perceive that their written productions are not to be interpreted in isolation from their context of use and culture. Essentially, the theory sees language as a system of resources for making meaning in context (Halliday, 1978, 1994; Halliday & Matthiessen (2004).

Since learning to tell events in a sequenced order is essential to the apprenticeship of developing writers, narrations are part of the learning curricula at the English Training College in Rio Cuarto National University. Christie (2004) states that 'the theory of register and genre gives us a principled way to identify different text types or genres and to explain their significance to young learners' (p. 34). From a functional perspective, the concept of genre is valuable for second/foreign language learners as it provides a basis for a curriculum oriented to socially grounded, purposeful language activities. It is firmly believed that a genre-based approach provides the means for language, purpose and context to be united under the same methodological principles.-

Referencias bibliográficas

- Beaufort, A. 2007. *College Writing and Beyond: A New Framework for University Writing Instruction*. Logan, UT. Utah State University Press.
- Butt, D. R. Feez, S. Spinks and C. Yallop. 2001 *Using Functional Grammar: An Explorer's Guide*. Sydney, National Centre for English Language Teaching and Research. Macquarie University.
- Celce-Murcia, M. and E. Olshtein 2000. *Discourse and Context in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Christe, F. 2004. "Systemic Functional Linguistics and a theory of language in education". *Ilha do Desterro*, 46, pp. 13-40
- Christie, F. and Unsworth, L. 2006. "Developing dimensions of an educational linguistics". In Webster, J., Matthiessen, C. and Hasan, R. (eds). *Continuing Discourse on Language: A Functional Perspective*. London, Equinox.
- Engber, C. 1995. "The Relationship of Lexical Proficiency to the Quality of ESL Compositions". *Journal of Second Language Writing*. 4 (2): pp. 139-155.
- Gerot, L. and P. Wignell. 1994. *Making sense of functional grammar*. Sydney, Gerd Stabler AEE Publishing.
- Grabe, W. and R.B. Kaplan. 1996. *Theory and Practice of Writing*. New York, Addison Wesley Longman Ltd.
- Halliday, M. A. K. 1978. *Language as social semiotic*. London. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. 1985. *An Introduction to Functional Grammar*. London, Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K.1993. "Toward a language-based theory of learning". *Linguistics and Education*, 5, pp. 93-116.
- Halliday, M.A.K. 1994. *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). London, Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. & Christian M.I.M. Matthiessen. 2004. *An Introduction to Functional Grammar*. 3rd, revised edition. London, Edward Arnold.
- Hyland, K. 2002a. *Teaching and Researching Writing*. Great Britain, Pearson Education.

- Hyland, K. 2002b. Genre: Language, Context, and Literacy. *Annual Review of Applied Linguistics* 22, pp 113-135.
- Hyland, K. 2003. "Genre-based pedagogies: A social response to process". *Journal of Second Language Writing*. 12 (1), pp. 17-29.
- Johns, A. 2002. *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives*. New Jersey, Lawrence Earlbaum Associates.
- Kress, G. 1994. *Learning to write*. (2nd ed.) London, Routledge.
- Kroll, B. 2003. *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Laufer, B. and P. Nation. 1995. "Vocabulary Size and Use: Lexical Richness in L2 Written Production". *Applied Linguistics*. 16, 3, pp. 307-322.
- Linnarud, M. 1986. "Lexis in Composition. A Performance Analysis of Swedish Learners' Written English". *Lund Studies in English*. Schaar, C. and J. Starvik (ed.) Malmo Sweden, Publishers: Liber Forlag.
- Macken-Horarik, M. 2002. "Something to shoot for: A Systemic Functional Approach to Teaching Genre in Secondary School". In Johns, A. (ed.) *Genre in the Classroom. Multiple Perspectives*. London, Lawrence Earlbaum Associates.
- Martin, J. 1989. *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality*. Oxford, Oxford University Press.
- Martin, J. 2001. "Language, register and genre". In A. Burns and C. Coffin (eds.). *Analysing English in a global context: a reader*. pp. 149-166. London, Routledge/Macquaire University The Open University.
- Muncie, J. 2002. "Finding a place for grammar in EFL composition classes". *EFL Journal*, 56, pp. 180-186.
- Nunan, D. 1995. *Language Teaching Methodology*. Hemel Hempstead, Prentice Hall.
- Paltridge, B. 2001. *Genre and the Language Learning Classroom*. Michigan, The University of Michigan Press.
- Read, J. 2000. *Assessing Vocabulary*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Rothery, J. and M. Stenglin. 1997. "Entertaining and instructing: exploring experience through story". In Christie, F. and J.R. Martin (ed.) *Genre and Institutions. Social Processes in the Workplace and School*. London and Washington, Cassell.
- Santos, T. 1988. "Professors' Reactions to the Academic Writing of Non-native Speaking Students". *TESOL Quarterly*, 22, pp. 60-90.
- Schmitt, N. 2000. *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Scholfield, P. and L. Katamine (In preparation 2000). "Is there an 'Ecology' of Communication Strategies in Writing?" (unpublished article) Available at: <http://privatwww.essex.ac.uk/scholp/katamine2.htm>
- Singleton, D. 1999. *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge, C.U.P.
- Skehan, P. 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford, Oxford University Press.
- Swales, J. 1990. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Tarone, E. and G. Yule. 1989. *Focus on the Language Learner*. Oxford, Oxford University Press.
- Toolan, M. 1988. *Narrative: A Critical Linguistic Introduction*. London and New York, Routledge.

