

# **CONTRIBUCIONES AL ESTUDIO DE LAS RELACIONES ENTRE IDEOLOGÍA, DISCURSO Y SOCIEDAD**

---

**ESTELA MATTIOLI  
FABIÁN MÓNACO  
(COMPILADORES)**

**FHUC**

**UNL**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL**  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS

II Jornadas Nacionales y Regionales de Lingüística Sistémico-Funcional :  
Contribuciones al estudio de las relaciones entre ideología, discurso y sociedad /  
Miriam Germani ... [et al.] ; coordinación general de Fabián Mónaco ; Estela Isabel  
Mattioli ; editado por Estela Isabel Mattioli ; Fabián Mónaco. - 1a ed. - Santa Fe :  
Universidad Nacional del Litoral, 2017.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga  
ISBN 978-987-692-163-3

1. Teoría Lingüística. I. Germani, Miriam II. Mónaco, Fabián, coord. III. Mattioli,  
Estela Isabel , coord. IV. Mattioli, Estela Isabel , ed. V. Mónaco, Fabián, ed.  
CDD 410

Coordinación editorial: Fabián Mónaco

Diseño: *Andrea Silvana Sacks*

© Abate Daga, Valeria; Anglada, Liliana; Calvo, Ana Inés; Cantarutti, Marina Noelia; Cargnelutti, Pamela; Cóccharo, Mauro;  
Demarchi, Analía Raquel; Gaido, Angélica; Gamarra, Alba María; Germani, Miriam ; Martinez Uncal, Ana; Mattioli, Estela ;  
Olego, Myriam; Pasquini, Marina Haydée; Pereyra, Clarisa; Rivas, Lucía Inés ; Sánchez, Luis Ángel; Schalbetter, Evelyn; Torrijo  
Somacal, María Florencia; Ventura, Aniela; Zanetta, María Ofelia, 2017.

© Universidad Nacional del Litoral, 2017

## **Autoridades**

### **Rector de la UNL**

Miguel Irigoyen

### **Decano de FHUC**

Claudio Lizárraga

### **Vice Decana de FHUC**

Ana María Mántica

### **Director Centro del Centro de Estudios de los Discursos Sociales (CEDIS)**

Fabián Mónaco

### **Comité Científico**

Dr. Martín Menéndez

Dr. Alejandro Raiter

Dr. Federico Navarro

Dra. Julia Zullo

Dra. Ann Borsinger

Dra. Teresa Oteiza

Dra. Desiree Motta Roth

Mg. Fabián R. Mónaco

Mg. Estela Mattioli

Mg. Fabiana Alonso

Prof. Silvio Cornú

Dr. Orlando Vian

Dra. Leila Bárbara

Dra. Estela Moyano

Dra. Gillian Moss

Dra. Viviane Heberle

Dra. Liliana Anglada

Dra. Natalia Ignatieva

Mg. Samiah Hassan

Dra. Carmen Marimon Llorca

Dra. Mercedes Luciani

### **Comité organizador**

Ofelia Zanetta (Coordinadora)

Yanina Lamboglia

Andrés Efrón

Analía De Marchi

Laura Gómez

Marcos Gregori

Juan Pablo Giordano

# Índice

Presentación

Construyendo el argumento: Configuraciones genéricas de la argumentación en inglés desde la expresión oral

*Miriam Germani, Mauro Cóccaro y Lucía Rivas*

Continuidades de una política lingüística. Usos de la lengua del gaicho argentino en artículos de la prensa escrita. Un análisis de estudio de caso desde la perspectiva lingüística sistémico funcional

*Evelyn Schalbetter*

Dificultades de lectocomprensión en la universidad. El método de desarrollo de textos explicativos de química a partir del análisis de algunos dispositivos de cohesión.

*Estela Mattioli y Analía Demarchi*

El sistema de la transitividad en textos sobre lingüística escritos por estudiantes universitarios

*Liliana B. Anglada y Ana Inés Calvo*

Escribir para dar cuenta del conocimiento: algunos aspectos de su complejidad

*Angélica Gaido*

Géneros administrativos: un acercamiento pedagógico a discursos producidos en la gestión de una universidad pública

*Myriam Olego*

La léxico-gramática de la autonomía y el registro del metalenguaje

*Luis Ángel Sánchez*

La progresión temática y la distribución de la información: Estudio de caso

*Evelyn Schalbetter y María Ofelia Zanetta*

Prácticas de Escritura Académica de Alumnos Universitarios y el Reconocimiento de Fuentes

*Marina Haydée Pasquini*

Prosodia y estructura genérica en inglés: Co-construyendo 'stories' en la radio

*Lucía Inés Rivas y Marina Noelia Cantarutti*

Realizaciones fonológicas y género en una entrevista en inglés

*Ana Martínez Uncal, Pamela Cargnelutti y M. Florencia Torrijo Somacal*

Reelaboración de textos en la universidad: contrastación de dispositivos de continuidad referencial y no referencial en resúmenes elaborados por expertos y novatos

*Analía Raquel Demarchi y Estela Isabel Mattioli*

Relevamiento y análisis de materiales para la enseñanza de español como lengua segunda y extranjera en Argentina, desde una perspectiva sistémico funcional

*Alba María Gamarra*

“Tucumán, tumba de la democracia”. Análisis multimodal de los tweets de candidatos presidenciales argentinos tras las denuncias de fraude en Tucumán

*Aniela Ventura*

Una propuesta pedagógica desde la lingüística sistémico funcional: la comprensión lectora en la universidad

*Clarisa Pereyra y Valeria Abate Daga*

## Presentación

En este trabajo se exponen algunas de las ponencias presentadas durante las II JORNADAS NACIONALES Y REGIONALES DE LINGÜÍSTICA SISTÉMICO-FUNCIONAL “CONTRIBUCIONES AL ESTUDIO DE LAS RELACIONES ENTRE IDEOLOGÍA, DISCURSO Y SOCIEDAD, organizadas por el Centro de Estudios de los Discursos Sociales (CeDis) y la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de Universidad Nacional del Litoral. El encuentro se desarrolló en ese lugar los días 4 y 5 de agosto de 2016.

El desarrollo y la consolidación de la Lingüística Sistémico-funcional (LSF) en las últimas dos décadas en muchas universidades argentinas y en gran parte de América Latina y el mundo, han permitido que la Asociación de Lingüística Sistémico-funcional de América Latina (ALSFAL) celebre regularmente congresos en distintos países latinoamericanos mostrando el creciente dinamismo y desarrollo de esta corriente de los estudios lingüísticos y semióticos.

En la actualidad, la LSF se ha diversificado en una gran variedad de líneas de investigación, tales como la semiótica social, el análisis del discurso multimodal, la alfabetización académica, la enseñanza de las ciencias, el análisis literario, los estudios contrastivos, la lingüística de corpus y la teoría de la traducción, entre otras.

Una de las razones que ha impulsado a celebrar este encuentro nacional y regional es brindar un homenaje a dos profesoras-investigadoras que han realizado un gran aporte en la difusión de la LSF en nuestro país y en países vecinos. Nos referimos a las profesoras Elsa Ghio y María Delia Fernández, quienes han contribuido, cada una desde su espacio: los estudios discursivos, la primera, y el anclaje en la gramática sistémico-funcional, la segunda, al desarrollo y difusión de la LSF en lengua española.

La publicación en 2005 del Manual de Lingüística Sistémico-Funcional por la Editorial de la UNL significó un paso importante en la descripción de la léxico-gramática del español.

La concreción del encuentro en torno a este reconocimiento ha posibilitado una convocatoria muy importante de expertos nacionales e internacionales, así como la presentación de trabajos por parte de docentes, investigadores y estudiantes que trabajan en proyectos relacionados con la LSF en cualquiera de sus dimensiones.

# Construyendo el argumento: Configuraciones genéricas de la argumentación en inglés desde la expresión oral

MIRIAM GERMANI

MAURO CÓCCARO

LUCÍA RIVAS

Universidad Nacional de La Pampa

## Resumen

Cuando se considera la descripción de las configuraciones genéricas en el marco de la Lingüística Sistémico-Funcional, la relación entre los géneros discursivos y su realización oral está escasamente descripta. Los géneros han sido clasificados según su función social y su meta comunicativa en géneros narrativos ('stories'), históricos ('factual stories'), argumentativos, entre otros, así como se ha descripto su realización léxico-gramatical y semántica (Martin & Rose, 2008). En el caso de los textos orales, sin embargo, poco se conoce, según nuestro entender, sobre la correspondencia entre estas elecciones y su realización fonológica. En el marco del proyecto 'Analysing prosodic configurations in oral genres in English' hemos analizado distintos tipos textuales y genéricos y hemos observado correspondencias entre las elecciones léxico-gramaticales y las elecciones prosódicas lingüísticas y paralingüísticas (Rivas & Germani, 2016). En esta oportunidad analizamos un ensayo oralizado por su propio autor en el programa 'A Point of View' de la BBC Radio 4, en el que identificamos la estructura genérica correspondiente a la 'Exposición' de la familia de 'Argumentos'. Describimos las etapas y fases del texto en función de los recursos lingüísticos léxico-gramaticales y semánticos que utiliza el hablante, enmarcándonos en la Teoría de la Valoración (Martin & White, 2005). Luego, nos focalizamos en el estrato de la expresión para explorar la realización fonológica de las configuraciones genéricas descriptas y establecer las posibles correspondencias y diferencias entre el texto escrito y el oral en relación a los significados textuales e interpersonales (Halliday & Greaves, 2008).

Palabras clave: género argumentativo / entonación / significados  
interpersonales



## Introducción

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación de la Universidad Nacional de La Pampa, en el que estudiamos la realización oral de los géneros discursivos en inglés. Exploramos distintos tipos de textos auténticos tomados de internet y los describimos en función de sus configuraciones genéricas, identificando etapas y fases y las distintas realizaciones léxico-gramaticales según la Lingüística Sistémico-Funcional (Martin & Rose, 2008). Posteriormente observamos la realización de estas configuraciones en la oralidad, prestando atención a patrones lingüísticos tales como acentos, tonalidad, tonicidad y tono; y paralingüísticos, tales como tempo, pausas, rango y altura tonal, calidad de la voz, precisión en la articulación, entre otros. Dado que la fonología aporta mayormente a los significados textuales e interpersonales del lenguaje (Halliday & Greaves, 2008) focalizamos nuestro análisis en el flujo de la información (nivel textual) y en la interacción (nivel interpersonal). Además, siguiendo la teoría de la Entonación del Discurso (Brazil, Coulthard & Johns, 1980 y Brazil, 1997), tenemos en cuenta los significados que se desprenden de las elecciones que el hablante realiza en los cuatro sistemas considerados por estos autores, que son Prominencia, Clave, Terminación y Tono. Por Prominencia entendemos el sistema por el cual el/la hablante elige qué ítems léxico-gramaticales ha de resaltar fonológicamente; Clave se refiere a la elección de altura tonal (alta, media o baja) en la sílaba de arranque del mensaje; Terminación, a la elección de altura tonal en la sílaba tónica. La Prominencia refleja el valor informativo de las palabras utilizadas por el hablante y se realiza a través de acento, duración y altura tonal. La Clave manifiesta la relación entre unidades tonales respecto del carácter de la información, es decir si es contrastiva, aditiva o equivalente. Finalmente, la Terminación proyecta las expectativas del/la hablante respecto de una respuesta del/la interlocutor/a que exprese evaluación o acuerdo (nivel de altura tonal alto y medio, respectivamente). La altura tonal baja cierra la secuencia tonal (*pitch sequence*), sin proyectar expectativas respecto de la conducta interaccional del/la interlocutor/a.

Para Brazil *et al* (1980) el significado del sistema de Tono, se explica a través de oposiciones binarias, partiendo de una oposición primaria entre el ‘discurso directo’ (*direct orientation*) es decir orientado hacia el/la interlocutor/a y la comunicación con este/a, y el ‘oblicuo’ (*oblique orientation*), orientado hacia el lenguaje. Dentro del discurso directo, existe otra oposición entre los tonos cuyo final es descendente (*Proclaiming*) y aquellos con final ascendente (*Referring*). Esta división surge de la apreciación que el/la hablante tenga respecto del valor de la información en

relación a su interlocutor/a. Es decir, la ofrecerá o solicitará utilizando un tono descendente si la considera ‘nueva’ o ‘no compartida’ con el/la interlocutor/a, y usará un tono ascendente si entiende que ambos comparten la información. A su vez, subdividen los tonos descendentes en descendente simple (p) y ascendente-descendente (p+), y los ascendentes en descendente-ascendente (r) y ascendente simple (r+). Las dos primeras variantes de cada oposición son las más frecuentes en su corpus y representan la oposición básica de significados; las segundas son explicadas como ‘marcadas’ puesto que indican, además, ‘dominancia’ en el fluir de la interacción.

En el discurso oblicuo, el/la hablante suspende su intención comunicativa en favor de un discurso con el que muestra falta de compromiso, ya sea porque no lo comparte, o porque cita el discurso de otros sin apropiarse de él. La oposición se da entre los tonos cuyo final es descendente y el tono de suspensión. El primero indica el potencial final del mensaje y el segundo indica lo opuesto.

En trabajos anteriores hemos explorado los géneros de la familia ‘*stories*’ y en esta ocasión nos abocamos a los géneros argumentativos. Estos últimos están pautados a partir de una estructura retórica (a diferencia de las ‘*stories*’ cuya estructura es temporal). Su propósito es argumentar en función de una interpretación, con puntos de vista a favor o en contra. Los géneros descritos en esta familia son tres, la Exposición, la Discusión y el Desafío, y la diferencia entre estos se basa en la presencia de una interpretación (Exposición), dos o más interpretaciones antes de llegar a la preferida por el autor (Discusión) y un contra-argumento respecto de una interpretación determinada (Desafío).

En los géneros que muestran una organización retórica, el lenguaje es constitutivo de sus propios significados. Esta organización gira en torno a argumentos que respaldan una tesis. Las etapas son recurrentes formando ciclos en el texto. Los argumentos constituyen elementos temáticos diferentes que elaboran la tesis central. Suelen estar seguidos de una evaluación que anticipa la reiteración de la tesis. Cada evaluación es una crítica al argumento desarrollado anteriormente y un andamiaje sobre el cual se re-introduce la tesis y se construye el argumento siguiente. En el género argumentativo, el/la hablante intenta defender una postura respecto de un tema. Para esto, es necesario que tome posición con relación a su mensaje, a otras voces que discuten el mismo tema, y a su audiencia. En este tipo textual, el sistema de Compromiso (*Engagement*), propuesto por la Teoría de la Valoración (*Appraisal*) de Martin y White (2005), se vuelve fundamental para la negociación de significados y su validación frente a la audiencia. El/La autor/a busca la alineación de su audiencia con su punto de vista, y lo hace abriendo su

discurso a otras voces, ya sea para desafiarlas o para incorporarlas apoyándose en ellas, y también estableciendo juicios de valor respecto de esas voces.

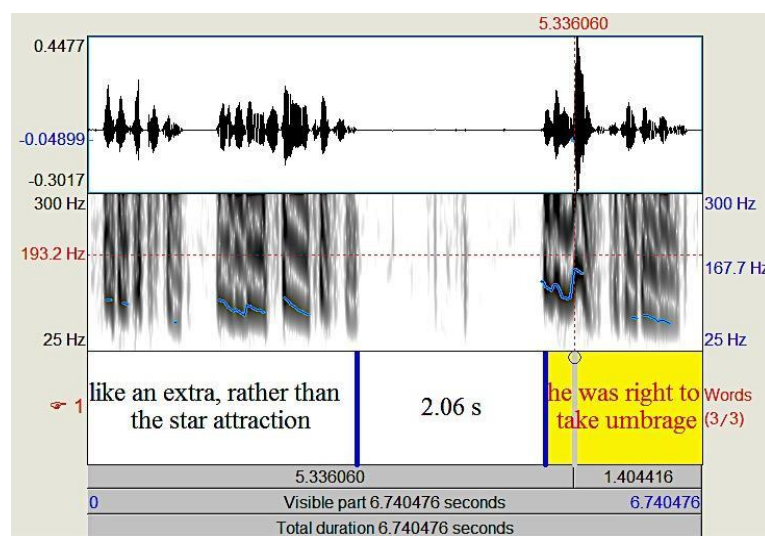
El texto que presentamos en este trabajo ha sido tomado del programa “*A Point of View*” de la BBC Radio 4, en el que el propio autor, Howard Jacobson, presenta un ensayo titulado “*The tyranny of the selfie*”. Este ensayo corresponde al subgénero ‘Exposición’, y tiene una estructura orbital mono-nuclear en la que el autor presenta un tema y argumentos satelitales que lo describen y expanden en distintas direcciones (Martin, 1997). El tema principal es la crítica del ‘yo’ como centro de la vida moderna y la relación entre este concepto y la ‘*selfie*’, el uso de la tecnología, el arte, y la literatura.

## **Análisis**

‘*The tyranny of the selfie*’ es un texto que está estructurado con las etapas obligatorias del género Exposición que son Tesis, Argumento, y Reiteración de Tesis (Martin & Rose, 2008) y etapas opcionales (Coffin, 2006) Introducción al tema (*Background*) y Concesión. La estructura es la siguiente:

Introducción al tema ^ Tesis ^ Argumento 1 ^ Reiteración de tesis ^ Argumento 2 ^ Concesión ^ Continuación del Argumento 2 ^ Reiteración de tesis ^ Argumento 3 ^ Concesión ^ Reiteración final de tesis.

La Introducción al tema (*Background*) consiste en una anécdota sobre un evento en la vida privada del autor que éste relaciona de manera humorística con la tesis del ensayo. Está estructurada en tres etapas, Orientación, Reacción y Evento destacado (Martin y Rose, 2008). La Introducción al tema se inicia con clave alta y está separada de la tesis por una pausa larga (2.06s) – el doble de la mayoría de las pausas al interior de la etapa – y finaliza con terminación baja. Esta realización oral separa la anécdota del resto del texto argumentativo, y funciona como un enganche seduciendo al lector a continuar su lectura.



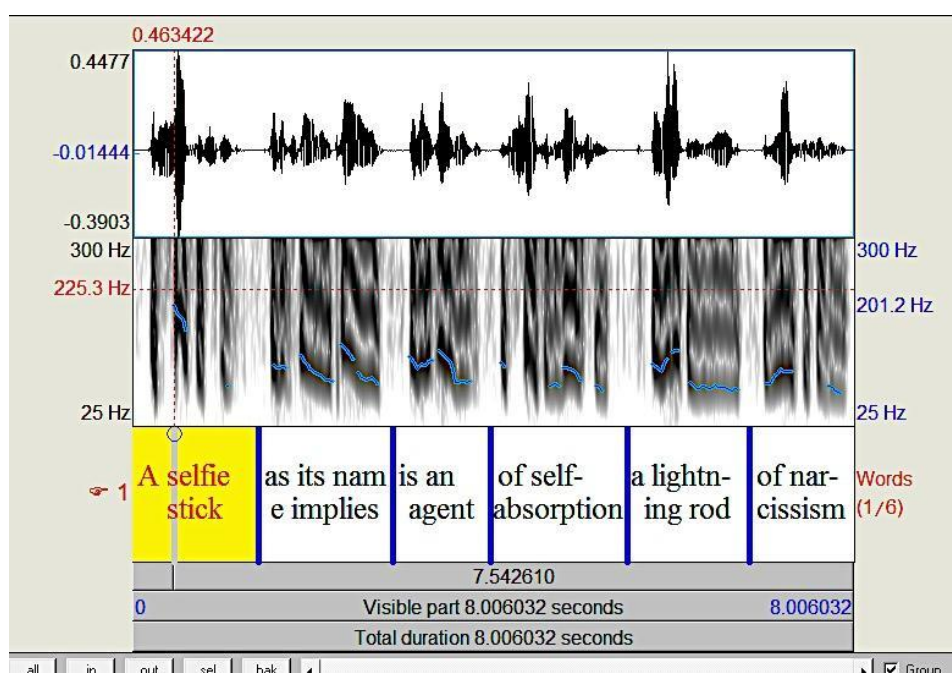
**Imagen 1:** pausa y clave media en la evaluación

En la imagen 1, tomada del programa *praat*, se observa la pausa de 2,06s entre las unidades, y la altura tonal expresada en Hz a la derecha del texto (167,7 Hz), lo que representa clave media para este hablante.

Luego de la Introducción, así como también entre algunas de las etapas, el texto está cruzado por cláusulas con un contenido interpersonal evaluativo que funcionan como conexión entre las partes del texto. Fonológicamente, estas cláusulas están precedidas por pausas cuya duración aproximadamente duplica (0.89s vs 0.59s – 0.98s vs 0.60) la de otras pausas presentes en el texto. A pesar de esta aparente separación, el nivel de altura tonal medio en la sílaba de arranque muestra continuidad en el tema, evidenciando la conexión entre partes del texto antes mencionada (ver Imagen 1). En la tercera de estas evaluaciones, “*it’s the scrutiny of others that saves us from the self-aggrandisement that makes us mad*”, el valor interpersonal de este enunciado se ve enfatizado por la realización fonológica en varias unidades tonales, separadas por pausas luego de los ítems evaluativos, que fragmentan el enunciado haciendo de cada ítem léxico un campo de focalización en sí mismo y constituyendo tonalidad marcada. La última unidad tonal finaliza con terminación baja, separando este fragmento en una secuencia tonal que indica el cierre del tema.

En la instancia de las tesis y sus reiteraciones, Jakobson adopta una postura heteroglósica de contracción dialógica. El autor se alinea con un punto de vista posible, al tiempo que descarta potenciales posiciones contrarias. En las tesis utiliza la proclama en su forma de pronunciamiento, para aseverar o insistir en la validez de su enunciado, presentando su posicionamiento como un desafío a otras voces en contrario. En consecuencia, la tesis y sus reiteraciones están realizadas léxico-

gramaticalmente a través de procesos relacionales en tiempo presente, sin modalización, a modo de definiciones’: “A *selfie stick*, as its name implies, is an agent of self-absorption, a lightning rod of narcissism”; “It’s the concept of the selfie itself that should concern us”; “We are narcissists now in every corner of our lives”; “The self is an entity that easily atrophies”. En el estrato de la fonología, la contracción dialógica se manifiesta a través del uso de tonos descendentes que evidencian la divergencia del autor respecto de otras voces. Además, el inicio en clave alta y la terminación baja constituyen una secuencia tonal que separa a estas ‘definiciones’ del resto del texto, realizando su importancia. Las unidades cortas separadas por pausas y con tonos de culminación le otorgan el peso de unidad de información a cada unidad tonal, a veces constituida por un solo ítem léxico. Sin embargo, estas unidades están conectadas por medio de la concordancia tonal que le otorga unidad al mensaje. Paralingüísticamente, las palabras ‘self’ y ‘selfie’ están resaltadas con articulación precisa y elongación de la consonante /s/, lo que aumenta su ruido y en consecuencia destaca la palabra que resume el tema central del ensayo.



**Imagen 2:** unidades cortas, tonos descendentes, clave alta y terminación baja

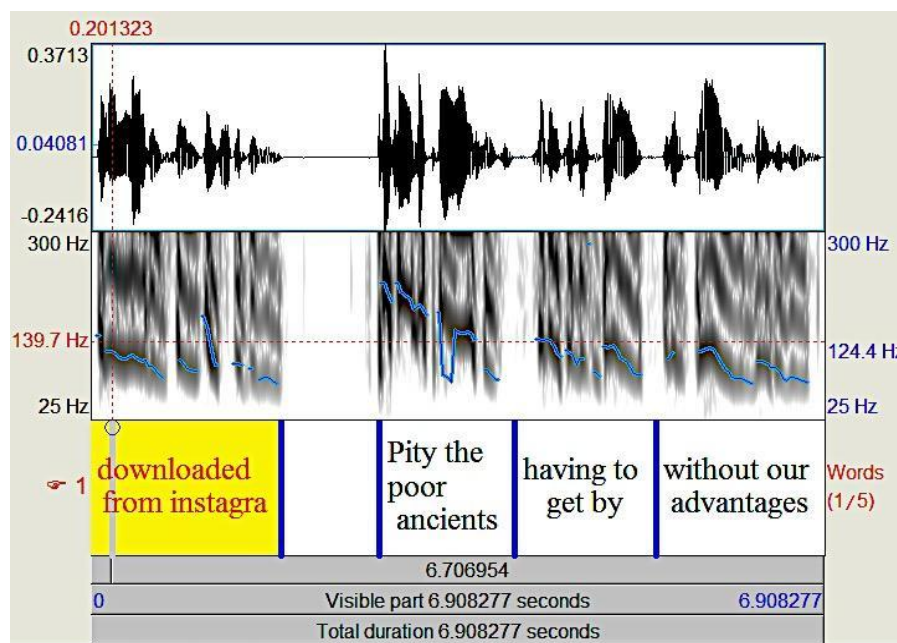
En la imagen 2 se observa la realización fonológica de la tesis. Pueden observarse las unidades cortas separadas por pausa, así como también en la línea inferior, los tonos descendentes en cada unidad tonal. Además, vemos marcada la

altura tonal en el arranque, de 201.2 Hz, que representa clave alta para este hablante y la terminación baja en la última unidad tonal, casi sobre la línea de base.

Los argumentos constituyen focos temáticos que se relacionan de manera satelital con el núcleo central desarrollado por la tesis y sus reiteraciones y estructuralmente se ubican en el texto a continuación de las mismas. El primero está desarrollado mayormente mediante preguntas retóricas conducentes, que asumen acuerdo por parte de la audiencia y que se refieren a situaciones absurdas, lo que continúa el matiz humorístico del texto iniciado en la anécdota. *“But who would dare break into the field of vision policed by a selfie-stick?”, “After the selfie-stick for your mobile, how about a tripod, a set of studio lights and a reflector kit? How long before we can’t go on holiday without a camera assistant to carry our smartphone paraphernalia for us?”*. Considerando el estrato fonológico, cada pregunta está dividida en varias unidades tonales, separadas por pausa para resaltar la carga semántica de palabras clave para el significado del texto: *‘break’*, *‘policed’*, *‘paraphernalia’*, y para dar tiempo a la audiencia a considerar lo que se está expresando. Además, la enumeración del equipo fotográfico en la segunda pregunta está presentada con tonos ascendentes altos que marcan la dominancia del hablante y su demanda de respuesta activa que incorpore un juicio de valor alineado con su postura. Lo absurdo que se sugiere en estas preguntas retóricas queda de manifiesto literalmente en las cláusulas que las siguen y cierran el párrafo: *“I would as soon walk between two lovers kissing”, “the more we advance, the more we decline”*, esta última con nivel de tono bajo en el arranque que sugiere la obviedad del juicio de valor.

El siguiente argumento inicia con una aparente expansión del discurso introduciendo otras voces posibles por medio de la cláusula condicional *“had the technology only been available”*, que representa el sentido común respecto del uso moderno de la tecnología. Esta frase se construye en el texto como un ‘dicho popular’, a través de la repetición textual exacta en tres oportunidades, una de ellas separada mediante comillas en la redacción escrita del texto, y realizada fonológicamente con orientación oblicua (tono de suspensión seguido de tono descendente), lo que implica la falta de compromiso del hablante con el valor comunicativo de la frase. Es así que esta apertura a otras voces es ficticia, ya que además continúa el rasgo humorístico del ensayo a partir del absurdo y concluye con un juicio de valor irónico: *“Pity the poor ancients having to get by without our advantage”*. La ironía se construye fonológicamente a través de una elevación brusca en la altura tonal en la palabra evaluativa *‘pity’* (el nivel tonal se eleva de 124

Hz en el arranque de la unidad tonal anterior a 226 Hz). El uso de un tono de suspensión en esa palabra seguido de tonos



**Imagen 3:** salto tonal entre unidades, tonos descendentes

En esta imagen se advierte el salto tonal entre unidades, la primera con una sílaba de arranque en una altura de 124.4 Hz y el enunciado evaluativo irónico comenzando con la palabra ‘pity’ a una altura mucho mayor. También se observan los tonos descendentes en la línea inferior en cada unidad.

Luego de la expansión ficticia referida anteriormente, el autor considera otras voces posibles a modo de concesiones en el argumento 2, mostrando su solidaridad con otros puntos de vista y anticipando un lector con una visión diferente. La primera instancia, “*It’s always possible that there’s a Rembrandt of the selfie out there, using his phone to investigate the ravages of age, the incursions of melancholy, and even the psychology of self-obsession itsef*” da lugar a otras voces a través del sistema de compromiso expandir: considerar. Oralmente, la entonación manifiesta una tensión entre lo léxico-gramatical y lo fonológico, revelando el posicionamiento real del hablante respecto del mensaje. En la generalización inicial (hasta ‘out there’), el uso repetido de tonos descendentes-ascendentes instala y consolida una actitud convergente y una referencia a un punto de vista compartido con la audiencia. Lo que sigue a esta generalización son ejemplos concretos de estas posibilidades que se realizan con entonación oblicua (movimiento tonal de suspensión en cada una de los ejemplos que ofrece) evidenciando en la oralidad la falta de afinidad del hablante con esta postura.

La segunda concesión contrae a través del sistema proclama: acuerdo: afirmación. El autor presenta un enunciado como socialmente válido y alinea a su interlocutor con este discurso: *“There is, of course, nothing sinister, and certainly nothing new, about posing for a holiday snap.”* *“Long after we've forgotten the name of the mountain range behind us, and the person we have our arm round, it's nice to be reminded that long ago we had fun somewhere or other”*. Al igual que en la primera concesión, el hablante construye su postura a partir de una tensión entre lo léxico-gramatical y la fonología, utilizando tonos de referencia a información socialmente compartida con su audiencia en la primera oración, y entonación oblicua en la segunda, con tonos de suspensión, que le permite separarse de esta postura.

En ambos casos, estas tensiones entre los estratos se verbalizan en las cláusulas siguientes, a partir de enunciados precedidos por la conjunción adversativa ‘but’ que introduce refutación: contra-expectativa, y vuelve a contraer el texto hacia el punto de vista del autor: *“but commonly the selfie performs a less self-critical function, putting the self at the centre of everything we see, marking the landscape with our faces, as though the only possible interest of the outside world is that we're in it”*, *“But there's a subtle difference between having someone take your photograph and taking it yourself.”* Fonológicamente esta contracción está marcada por entonación descendente, que indica la postura personal del hablante, y el uso de pronombres prominentes y nucleares para mostrar contraste y hacer foco en el tema del ‘yo’.

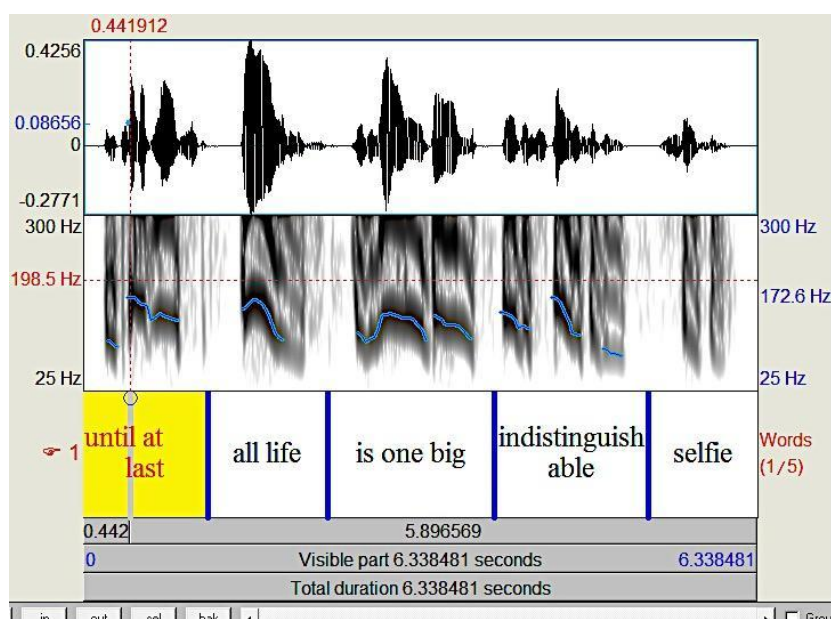
El último argumento también se construye a partir del humor irónico, con una aparente expansión, introduciendo datos precisos sobre trivialidades, como el porcentaje de lectura de un libro o la conexión interplanetaria *“I'm 76% through X', Y tweets the universe, bizarrely confident that someone somewhere gives a dam. If these are the messages reaching a distant planet – ‘I'm halfway through W'- it can hardly be a surprise the distant planet can't be bothered to get in touch”*. La ironía está marcada por las unidades cortas que focalizan en vocabulario vago, con tonos de información en pronombres indefinidos en la primera oración; voz susurrada en las citas, como sugiriendo un secreto que en realidad se comparte masivamente; nivel de altura tonal alto y extensión de la sílaba acentuada en la palabra ‘bizarrely’ que emite un juicio: normalidad negativa (crítica) respecto de la actitud del personaje.

Una última concesión expresada como una contracción a través de proclama: coincidencia: afirmación: *“it is undoubtedly one of the pleasures of reading, when we're young, to come across characters who feel as we do”* abre a otras voces como



las anteriores concesiones, pero se diferencia de las mismas en que el hablante se identifica con esta postura, haciendo auto referencia y aceptando esta posibilidad en cierta etapa de la vida. En esta última instancia el autor busca alinear a la audiencia a partir de anécdotas de la vida privada que son comunes, alejándose del tono absurdo y humorístico usado anteriormente como forma de alineación, para cerrar su ensayo con una reflexión seria. Fonológicamente, utiliza entonación descendente, con elevación en la altura tonal seguida de pausa para enfatizar las palabras cruciales para su argumento, haciendo foco en el marcador de la coincidencia *'undoubtedly'* y en la palabra clave - *'feel'*- que muestra el punto de alineación con la audiencia. Si bien luego introduce ejemplos con entonación oblicua (tono de suspensión) para enumerar posibles casos, estos se diferencian de las concesiones previas porque el autor inmediatamente muestra su compromiso con el discurso a través de la realización oral de la frase contigua al ejemplo: *"why, that was exactly what I wanted to do after every school lunch"*. En esta, la palabra *'exactly'* realza el valor del ejemplo a través del sistema de graduación: foco: agudeza, y manifiesta tonicidad marcada con tono descendente. Además, su realización paralingüística - mayor altura tonal, precisión en la articulación y alargamiento de segmentos consonánticos - acentúa su valor comunicativo. En un ejemplo posterior se repite el mismo patrón en una pregunta retórica conducente con altura tonal alta: *"who ever went through childhood without suffering in that way"*.

Después de la última reiteración de tesis el autor concluye el texto con una elaboración de su proclama, en este caso con elecciones lingüísticas que transforman su ensayo en una crítica filosófica a la sociedad actual. Retoma los argumentos de su ensayo *"we fall into patterns of like-mindedness"*, *"take the same photographs of the same faces with the same cameras"* y vuelve al inicio con el tema de la *selfie*, lo que unifica y cierra su ensayo: *"until at last all life is one big indistinguishable selfie"*. La realización oral de esta última cláusula construye este cierre desde lo textual con una clara declinación en una secuencia tonal que inicia en clave alta, separando esta porción del texto de lo que antecede. Se evidencia una desaceleración en el tempo, 10 palabras en 6 segundos cuando la frase inmediata anterior tiene 15 palabras en 5 segundos. Esta ralentización se produce a través de pausas largas entre unidades tonales cortas y extensión de algunos segmentos, manifestaciones lingüísticas y paralingüísticas que señalan el final del discurso.



**Imagen 4:** inicio alto, unidades cortas separadas por pausa, declinación, tempo

Esta imagen de *praat* muestra la realización de la cláusula final del ensayo, y puede observarse debajo de la imagen la duración en segundos de la parte visible: 6.33 s, la altura tonal en la sílaba de arranque de la primera unidad tonal: 172.6 Hz, que equivale a clave alta, la separación por pausa de las distintas unidades tonales y la declinación hasta llegar a la línea de base del hablante en la palabra ‘*selfie*’, realizada con entonación descendente, que cierra el ensayo.

## Conclusión

Como hemos observado en otros géneros, los significados que se desprenden de la realización fonológica suelen coincidir con los significados expresados por la léxico-gramática. Así, cuando el hablante intenta desalinearse con otras voces, utiliza entonación descendente en la proclama. En cambio, cuando el autor muestra su solidaridad respecto de otras voces o su acuerdo con un discurso socialmente aceptado, el tono elegido es el descendente-ascendente o ascendente.

Por otra parte, también hemos identificado situaciones en las que los estratos fonológico y léxico-gramatical entran en tensión, ya que desde la fonología se expresa un significado diferente al sugerido por la elección de palabras. En estos casos, estos significados fonológicos se anteponen a lo expresado por el fraseo. Es así que cuando el hablante expresa apertura a otras voces desde lo léxico-

gramatical, puede desalinearse con estas a través de su orientación oblicua, por ejemplo, invalidando la expansión sugerida por las palabras.

Este análisis no pretende ser exhaustivo ni concluyente, sino mostrar una tendencia que podrá ser validada con mayor investigación y análisis de otros casos.

## **Bibliografía**

- Brazil, David** (1997): *The communicative value of intonation in English*. Cambridge, Cambridge University Press
- Brazil, David, Coulthard, Malcolm y Jones, Anne** (1980): *Discourse Intonation and Language Teaching*. London, Longman.
- Boersma, Paul y Weenink, David** (1992-2014): Praat. Doing phonetics by computer (Version 5.4.02) [Software]. Disponible en <http://www.praat.org>
- Coffin, Caroline** (2006): *Historical Discourse. The Language of Time, Cause and Evaluation*. London, Continuum.
- Jacobson, Howard** (2015): A point of view: The tyranny of the selfie. BBC News Magazine. Disponible en <http://www.bbc.com/news/magazine-32248538>
- Halliday, M.A.K., y Greaves, William S.** (2008): *Intonation in the grammar of English*. London, Equinox.
- Martin, J.R. y White, Peter R.** (2005): *The language of evaluation. Appraisal in English*. Hampshire, Palgrave Macmillan.
- Martin, J.R. y Rose, David** (2007): *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. London, Continuum.
- (2008): *Genre relations. Mapping culture*. London, Equinox.
- Rivas, Lucía y Germani, Miriam** (2016) “Analysing correlations between generic patterns and prosodic realizations in interviews in English”, *International Journal of Language Studies*, Vol. 10, 2, 103-126.

# **Continuidades de una política lingüística. Usos de la lengua del gaucho argentino en artículos de la prensa escrita. Un análisis de estudio de caso desde la perspectiva lingüística sistémico funcional**

EVELYN SCHALBETTER

Universidad Nacional del Litoral

## **Resumen**

Este trabajo presenta un análisis metalingüístico en cuanto al uso de la lengua del gaucho para intentar responder cómo aparece representada cierta estrategia política lingüística de exclusión a través de un recurso discursivo.

El objetivo es describir el modo en que se construyen las definiciones para relacionar un símbolo, la lengua del gaucho, con determinados valores a partir de un sistema de representaciones instituidas ideológicamente en un determinado contexto socio-histórico argentino del siglo XIX. Para ello se analizarán cláusulas identificativas que nos permitan inferir continuidades de una política lingüística excluyente del sociolecto del gaucho.

Tomaremos como unidad de análisis dos artículos propios del discurso de la prensa escrita. Uno La lengua gaucha en la literatura gauchesca (2008) en Garriga, E. M de el Suplemento revista argentina de California; y otro Las batallas por el sentido del gaucho (2012) del autor Edwards, R en Revista Ñ diario Clarín.

Palabras claves: lengua del gaucho / política lingüística / cláusulas identificativas

*Para Verón (1987) la actualidad como realidad social en devenir existe en y por los medios informativos, esto es, que los hechos que componen esa realidad no existen en tanto tales (en tanto hechos sociales) antes de que los medios los constituyan ( en Vasilachis de Gialdino 1997; 83).*

## **Introducción**

Parte de la literatura argentina de siglo XIX acuñó ciertas representaciones imaginarias adscribibles a un proyecto de Nación vigente. En este programa la lengua del gaucho formó parte como elemento excluyente de una política lingüística, e incluyente de un género literario en tanto lengua ficcional. En esta línea, plantearé algunas intertextualidades entre el corpus seleccionado con la obra de Hernández *La Ida y La Vuelta de Martín Fierro* (1872-1879); y con un texto citado en uno de estos artículos de la prensa, *El género gauchesco. Un tratado sobre la patria* de Josefina Ludmer (1988). Para demostrar ciertas regularidades en la continuidad de un esquema social construido discursivamente a través de cláusulas relacionales identificativas.

La línea teórica en la cual se inscribe este trabajo de investigación es la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday, 1982) que entiende el lenguaje como sistema de opciones que el hablante selecciona de acuerdo a diferentes contextos de uso para hacer efectiva su comunicación. La metodología empleada es la Lingüística Contrastiva (Moreno, 2008), la cual facilita la determinación de parámetros de comparación para observar y describir con detalle semejanzas y diferencias entre los textos.

El discurso de la prensa selecciona del sistema de interpretación del mundo ciertas representaciones sociales que actualizan y otorgan sentido a los marcos interpretativos que a su vez dan sentido a la realidad y a las prácticas sociales. Esto nos permite advertir que si bien la crítica literaria y ciertos personajes del momento fueron actores importantes para legitimar continuidades en los (des) usos de la lengua del gaucho en tanto sociolecto, encontramos que en los casos analizados se reconoce una estrategia, la definición, a partir de un mecanismo discursivo identificativo: A es la identidad de X. Esta fórmula construye continuidades en el proceso de desplazamiento de bárbaro a civilizado presente en *La Ida y La Vuelta de Martín Fierro* (MF). En este desplazamiento de la dicotomía

civilización/barbarie el registro de este grupo social fue el elemento ideológico excluyente para lograr determinados fines políticos lingüísticos.

### **Contextualización de la investigación**

El objetivo de este trabajo es describir el modo de representación de cláusulas de procesos relacionales con el fin de demostrar a través del uso de la definición ciertas continuidades recuperadas de la literatura criollista que proveyó de símbolos de identificación y sentimiento de nacionalidad.

Se toma como unidad de análisis el corpus mencionado debido a que se trabajará con la metodología de investigación de *estudio de casos* para producir información sobre particularidades a través de la *inducción analítica* donde se buscará inferir significaciones singulares y de la *comparación* donde se pretenderá producir un aporte a partir del cruce de contextos. (Coria; 2001)

Cabe mencionar que se realizó una búsqueda en internet de artículos de la prensa escrita donde se tematizara el registro del gaucho argentino. En este proceso de trabajo se pudo advertir lo siguiente: se encontró un número considerable de textos que tematizan diversas problemáticas del gaucho, de la literatura gauchesca, de la tradición, disputas, etc.; pocos artículos presentan una propuesta metalingüística. Cabría la posibilidad para una próxima instancia de investigación recurrir a los archivos de los principales diarios de argentina para investigar esta temática en ejemplares que no se encuentren aún digitalizados.

En cuanto al corpus, cabe aclarar que en *La lengua gaucha en la literatura gauchesca (2008)* del autor Garriga se van recuperando distintas definiciones del vocablo gaucho. Este texto pertenece a la revista *el Suplemento. La revista argentina, sección Noticias del Español*. La misma, es un medio argentino en California, de distribución gratuita en locales argentinos. Y en *Las batallas por el sentido del gaucho (2012)*, *Revista de Cultura Ñ* del diario argentino *Clarín* cuyo autor es Edwards.

El primero de ellos, podemos identificarlo como artículo de divulgación lingüística: presenta una descripción de aspectos morfosintácticos, fonológicos de la lengua gaucha y definiciones de la palabra gaucho. En cambio el segundo, no pertenece a la divulgación lingüística pero creemos oportuno incluir los casos que citaremos ya que podremos inferir de todas formas que en este artículo se cuelean las mismas estrategias discursivas que ponen de manifiesto una ideología lingüística compartida.

## Marco teórico- metodológico

Para este trabajo nos ocuparemos de los procesos *Básicos* de tipo *relacional*. El término relacional implica que el proceso establece una relación entre dos partes o entidades diferentes. Para el análisis trabajaremos con cláusulas de procesos relacionales intensivos identificativos.

Estos elementos léxico-gramaticales se proyectan en el *sistema de transitividad*, que se puede definir como un recurso gramatical para construir el flujo de la experiencia. (Ghío y Fernández 2008)

Además tomamos las nociones de *política lingüística* de Raiter que refiere a “un conjunto de leyes, disposiciones, decretos y medidas que toma normalmente el Estado” (1995; 57); y de *ideología lingüística* de del Valle como “sistemas de creencias que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales políticas y sociales específicas.” (2007; 15).

## Muestra del análisis

Los procesos relacionales establecen relaciones entre dos partes o entidades diferentes de la cláusula. Según Halliday, distingue los procesos relacionales en tres tipos: intensivo, circunstancial y posesivo.

En esta primera cláusula el proceso *tener* indica posesión y asume el modo identificativo:

...los personajes de la literatura gauchesca tienen la lengua gaucha para expresarse...

Se establece una relación entre dos partes, X tiene A, en este caso los personajes de la literatura gauchesca tienen algo para expresarse, una lengua que es gaucha, es decir está identificando a un grupo social por la posesión de su sociolecto.

Si recuperamos parte de la carta al editor en *La Ida de Martín Fierro* encontramos que en la caracterización que realiza del gaucho toma entre otras características la lengua como elemento de expresión:

Me he esforzado, sin presumir haberlo conseguido, en presentar un tipo que personificara el carácter de nuestros gauchos, concentrando el modo de ser, de sentir, de pensar y de expresarse, que les es peculiar... (1972)

Aquí, en la subordinada *que les es peculiar*, el proceso *es* define la expresión con un valor que semánticamente no tiene matiz positivo o negativo sino privativo de un grupo social. Es decir toma el modo de expresión para identificar a este grupo como también pudimos observarlo en la primera cláusula analizada del artículo. Los personajes de la literatura gauchesca, que fueron construidos a partir de un sistema de creencias sociales, tienen para poder expresarse una lengua.

En las cláusulas identificativas los participantes asociados (identificado-identificador) mantienen una relación general de simbolización lo que quiere decir que se relacionan entre sí de manera simbólica; y sus roles pertenecen a diferentes roles de abstracción. Según lo que observamos en el artículo definir la palabra gaucho simboliza una preocupación porque en esta definición se recuperaran aquellas representaciones que responden a un proyecto no sólo escriturario sino político y por lo tanto absolutamente ideológico.

En el siguiente complejo de cláusulas se define la palabra gaucho:

- a)...se designaba de esta manera a los solitarios y salvajes hombres de las pampas argentinas, con su cabellera larga hasta la cintura, la cara negra por el viento, sombrero de fieltro, chiripá y botas sacadas de los cuartos traseros de las yeguas y un largo facón en la espalda sostenido por el cinturón.
- b)...«gauderio» era sinónimo de contrabandista, ladrón, poco afecto al trabajo...
- c)... el gaucho andaba a caballo, era mal entrazado y peor vestido,... (el subrayado es nuestro)

Aquí los procesos relacionan al mismo participante identificado en a, b y c, el gaucho, con el elemento identificador; es decir, se establece una relación entre un símbolo y el valor de este símbolo y esas valoraciones son negativas. Se realiza una apreciación a partir de un sistema de valor social, si la lengua del gaucho ingresa/no ingresa, sirve/no sirve para definir esta palabra. En cambio, selecciona para estas definiciones un juicio acerca del comportamiento humano de este grupo en relación con normas sociales instituidas. Esto quiere decir que define el vocablo gaucho por el comportamiento social y aquí el sociolecto no forma parte. Claramente realiza una sanción social negativa tomando ciertas representaciones del imaginario social



de la época. En estas definiciones se cifra la inclusión de estas representaciones y la exclusión de la lengua del gaucho.

Se presenta además la tensión entre valores y juicios positivos/ negativos. Esta relación está planteada como transacción, es decir como convenio o pacto entre dos representaciones ideológicas ,la voz del gaucho real y la cultura letrada, entre el gaucho delincuente y el soldado, y entre el bien y el mal.

Existen varias fracturas en el género que lo convierten en una entidad bifronte, empezando por su partición en “Ida” y “Vuelta”, siempre sometida a las instancias de un pacto, de una transacción entre partes, una alianza entre la voz del gaucho real y la cultura letrada, entre el gaucho delincuente y el gaucho soldado, entre el bien y el mal. “El primer locutor ficticio de la literatura gauchesca es el gaucho en tanto cantor y patriota (...) precisa Ludmer. (el subrayado es nuestro)

Puede resultar interesante recordar que transacción significa acción y efecto de transigir y que éste a su vez quiere decir consentir en parte con lo que **no se considera razonable, justo o verdadero**, para poder llegar a un arreglo o convenio, evitar un mal, o simplemente por espíritu de condescendencia. (Sapiens; 1989:132). En este sentido, el registro del gaucho fue el elemento relegado para llegar a este acuerdo y evitar un mal, es decir lo que no servía a los fines de un objetivo ideológico porque la lengua del gaucho no fue elegida para lograr el proceso de homogenización lingüística en la construcción nacional. Se tomó la figura como estereotipo para ser resignificado y en ella se opera esta transacción entre la voz del gaucho real y la cultura letrada, opera este consentimiento para lograr un acuerdo, simular darle la palabra al otro (gaucho) cuando en realidad se termina legitimando el lugar del sujeto de enunciación (cultura letrada).

Como menciona Hernández en La Vuelta en Cuatro palabras de conversación con los lectores: El progreso de la locución no es la base del progreso social... (1879). La elección lingüística adquiere sentido social en tanto construye identidades y relaciones sociales; en la cita de Hernández se plantea una dimensión política del lenguaje como estrategia ideológica de hablar a los otros. En el progreso de la locución se está refiriendo sólo al sociolecto del gaucho y se relaciona con un valor negativo, no es el progreso social.

Y para finalizar el párrafo del artículo el autor recupera una cita de Ludmer: El primer locutor ficticio de la literatura gauchesca es el gaucho en tanto cantor y patriota (...) precisa Ludmer. Son vastos los casos de cláusulas identificativas que podemos analizar. Sólo mencionaremos el siguiente ejemplo de tantos donde se tematiza fuertemente la lengua del gaucho desde una dimensión política-lingüística:

El problema de la voz (del) “gaucho” no es lexicológico ni etimológico sino político y literario. (El problema lingüístico es político, las políticas de la lengua son políticas, y las lenguas de la política son la política. El género es políticoliterario de un modo indiferencial.)(1988) (el subrayado es nuestro)

A través del uso de cláusulas con procesos relacionales del verbo “ser” plantea la disputa de la voz del gaucho en tanto problema político y literario. Luego entre paréntesis presenta un conjunto de cláusulas identificativas reversibles. Esto quiere decir que los constituyentes pueden cambiar sus posiciones respectivas en el orden sintagmático. Los tres constituyentes representados por el elemento identificado: *el problema lingüístico*, *las políticas de la lengua* y *las lenguas de la política* tienen un mismo identificador la política. En este sentido entonces el género lo define como político literario. La política lingüística es la encargada de definir el problema de una lengua que forma parte constitutiva de un género literario identificando aquellas tensiones socio históricas que al mismo tiempo lo delimitan y especifican dando identidad a la gauchesca como género particular.

### **Alcances del análisis**

En los ejemplos seleccionados se destaca la presencia de cláusulas de procesos relacionales intensivas e identificativas cuya función en este caso sirve para definir y construir la experiencia del mundo físico. De este modo en dichas cláusulas se materializa una estrategia discursiva, a saber, definir un grupo social y una lengua según los fines de un proyecto político. Y con esto se infiere la continuidad de las lógicas que cifraron la gauchesca. Por un lado se replica el desplazamiento de bárbaro a civilizado del gaucho para pertenecer a un proyecto de Nación vigente; y por otro la ausencia de la lengua del gaucho como elemento proscripto dentro de una estrategia de política lingüística, como menciona Edwards *la génesis de una lengua posible*, posible porque no formó parte de la relación entre lengua y nación.

Si la selección léxica adquiere sentido social en tanto que el discurso construye identidades y relaciones sociales en esta estrategia se evidencia que el ser nacional no se constituiría con la lengua del gaucho. Como menciona Raiter *En América Latina el concepto de lo nacional, en lo que a política dialectal se refiere, significó la proscripción de lo autóctono*. (1995; 59). La lengua del gaucho fue el elemento expulsado que no formó parte de la unidad nacional en el proyecto de política dialectal.

En esta línea entendemos que está presente una continuidad en la forma de definir una figura social y los usos de una lengua presentes en Martín Fierro, en un texto de crítica literaria y en los fragmentos de los artículos periodísticos seleccionados. Tres tipos de discursos donde se itera una forma de definir. Queda evidenciada el uso político, político literario y político lingüístico de un sociolecto.

Además, esta regularidad en la forma de definir presentifican una estrategia de exclusión socio dialectal que ejerce un impacto en el procesamiento de la información, es decir, en los marcos interpretativos que utiliza un lector para la comprensión de los acontecimientos sociales, políticos e ideológicos.

Los modelos interpretativos que predominan en los artículos periodísticos analizados son los siguientes:

- a) La definición del vocablo gaucho a través de rasgos y características físicas, comportamiento social haciendo un juicio de valores de los mismos según el imaginario social de la época.
- b) Una imagen negativa/positiva de la figura del gaucho activando las mismas lógicas que signaron la gauchesca (desplazamiento de bárbaro a civilizado).
- c) La lengua gaucha como expresión privativa de un grupo social.
- d) Una imagen coercitiva de eficacia social de la lengua y así:
- e) Usos políticos de la voz “gaucho” y de la voz del gaucho,
- f) Simulación de la legitimación del canto del gaucho en tanto construcción ficcional.

Estos modelos interpretativos se incorporan al conjunto de bienes sociales y culturales de conocimientos. Se actualizan mecanismos de inclusión/exclusión de ciertas representaciones instituidas en el siglo XIX mediante un recurso léxico: la definición. De este modo, en los artículos periodísticos se actualiza el carácter ideológico de las representaciones sociales mencionadas visibilizando una política lingüística. Se advierte un reenvío a otros textos, a saber, textos literarios del ciclo de la gauchesca argentina por ejemplo Martín Fierro, textos posteriores a estos de la crítica literaria como el de Ludmer y Borges. En donde hemos podido demostrar

una regularidad en la presencia de cláusulas intensivas identificativas que reproducen continuidades en la dimensión política del lenguaje asociada al desplazamiento del gaucho de bárbaro a civilizado.

## Corpus

- Edwards, R** (2012) “Las batallas del sentido del gaucho” en *Revista Ñ. Clarín*. Disponible en [http://www.revistaenie.clarin.com/literatura/Genero-gauchesco-JosefinaLudmer\\_o\\_656934323.html](http://www.revistaenie.clarin.com/literatura/Genero-gauchesco-JosefinaLudmer_o_656934323.html) (fecha de consulta 10/09/2015)
- Garriga, E. M** (2008) “La lengua gaucha en la literatura argentina” en *el Suplemento revista argentina*. Disponible en <http://www.fundeu.es/noticia/la-lengua-gaucha-en-la-literatura-gauchesca-4821/> (fecha de consulta 19/09/2015)
- Hernández, J** (1872) “Canto XIII” en *La Ida de Martín Fierro*. Disponible en [http://electroneubio.secyt.gov.ar/Jose\\_Hernandez\\_Martin\\_Fierro\\_Ida\\_y\\_vuelta.pdf](http://electroneubio.secyt.gov.ar/Jose_Hernandez_Martin_Fierro_Ida_y_vuelta.pdf) (fecha de consulta 04/09/15)
- (1879) “Canto XXXIII” en *La Vuelta de Martín Fierro*. Disponible en [http://electroneubio.secyt.gov.ar/Jose\\_Hernandez\\_Martin\\_Fierro\\_Ida\\_y\\_vuelta.pdf](http://electroneubio.secyt.gov.ar/Jose_Hernandez_Martin_Fierro_Ida_y_vuelta.pdf) (fecha de consulta 04/09/15)
- Ludmer, J** (1988) “La voz “gaucho” en la voz del gaucho: el espacio interior. Un ejercicio de diccionario” en *El género gauchesco. Un tratado sobre la patria*. Buenos Aires. Sudamericana. Pág: 30-34. Disponible en web: <http://es.scribd.com/doc/36089110/Ludmer-Josefina-El-genero-gauchesco-Un-tratado-sobre-la-patria> (fecha de consulta 16/03/12)

## Bibliografía

- Coria, K** (2001) *Estudio de casos. Documento de cátedra 10*. disponible en <https://mail.google.com/mail/#inbox/14bc672990920808?projector=1> (fecha de consulta 21/06/14)
- Ghio, E y Fernández, M.D** (2008). “Las metafunciones y su realización en la cláusula” en *Lingüística Sistémico Funcional. Aplicaciones a la lengua española*. Argentina. Ediciones UNL.
- Halliday, M.** (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Montemayor-Borsinger, A.** (2009). “Un enfoque sistémico-funcional de Tema para el análisis del discurso en español” en *Tema: una perspectiva funcional de la organización del discurso*. Buenos Aires. Eudeba.
- Moreno, A. I.** (2008). The importance of comparing comparable corpora in cross-cultural studies. En U. Connor, E. Nagelhout, & W. Rozycki (Eds.). *Contrastive rhetoric: Reaching to Intercultural Rhetoric*. Amsterdam: John Benjamins, 25-41.
- Raiter, A** (1995) “Comunidad lingüística y funcionamiento dialectal”, “Comunidades bilingües y multilingües” en *Lenguaje en uso. Enfoque sociolingüístico* .A.Z. Editora. Argentina.
- Sapiens** (1989) *Enciclopedia Ilustrada de la Lengua Castellana*. Editorial Sopena Argentina. S.A. Buenos Aires. Argentina.
- Valle, J del** (2007) “Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el discurso del estatus simbólico del español” en *La lengua ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid. Vervuert. Iberoamericana.
- Vasilachis de Gialdino, I** (1997) “La construcción discursiva mediática y política de la realidad social (allegro)” en *La construcción de representaciones sociales. Discurso político y prensa escrita. Un análisis sociológico, jurídico y lingüístico*. Gedisa. Barcelona. España.

## **Dificultades de lectocomprensión en la universidad.**

### **El método de desarrollo de textos explicativos de química a partir del análisis de algunos dispositivos de cohesión**

ESTELA MATTIOLI

ANALÍA DEMARCHI

Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas

Universidad Nacional del Litoral

#### **Resumen**

Este trabajo se enmarca en el Proyecto CAID de la UNL “Análisis del desarrollo temático en textos científicos de química y su impacto en la formación académica de los estudiantes de ingeniería”, centrado en la descripción del modo de presentación del contenido temático de los textos de estudio en la asignatura Química General de la Facultad de la Ingeniería y Ciencias Hídricas (FICH) de la UNL, con el objetivo de brindar a los estudiantes herramientas lingüísticas para su interpretación y reelaboración.

La tarea se lleva a cabo dentro de la asignatura Comunicación Oral y Escrita (COE) que se dicta en el primer año de todas las carreras de FICH y que desarrolla contenidos referidos al discurso académico específico del campo disciplinar, enfatizando las estrategias discursivas que aseguren la lectoescritura de los textos académicos. El análisis consiste en una descripción lingüística del avance informativo que presentan los textos desde el enfoque teórico metodológico de la Lingüística Sistémica Funcional para el análisis del corpus (Halliday, 1982, 1994; Martin, 2001; Eggins y Martin, 2003; Montemayor-Borsinger, 2009); dicho corpus consiste en ejemplares que los docentes de la asignatura proponen para la enseñanza de los temas disciplinares. En esta oportunidad, los textos de química objeto de análisis consisten en apartados que conforman un mismo texto fuente: “Química la Ciencia Central” de Brown, Lemay y Bursten (2004), correspondientes a unidades temáticas del programa de la asignatura Química General que se dicta

en primer año de todas las carreras de Ingeniería de FICH; a saber: “Equilibrios ácido-base”.

Dado que el interés se orienta hacia la identificación y resolución de problemas de interpretación de textos en los estudiantes, se analizan los dispositivos que determinan la proyección textual de la configuración clausular del Tema y el Rema (Cegarra 2015), lo cual permitirá reconocer si existe un método de desarrollo subyacente o no y, a su vez, responder a los siguientes interrogantes: ¿Qué es lo habitual y esperable en el discurso académico científico? ¿Cuáles son los cambios o alteraciones que regulan el progreso de la información (detención, avance y/o retroceso de la información)? ¿Qué recursos temáticos y remáticos prominentes permiten reconstituir la jerarquización de la información? ¿Qué elementos o recursos de la articulación tema-remata se pueden considerar como interferencias para el proceso de comprensión y reelaboración del texto fuente? ¿Se reconocen estrategias de atenuación o mitigación respecto de tales interferencias? Los resultados preliminares que expondremos respaldan nuestra hipótesis de que el desarrollo explicativo de algunos textos teóricos que se utilizan como fuente de estudio presentan interferencias que dificultan la lectocomprensión de los estudiantes que se inician en la formación académica universitaria.

Palabras clave: lingüística sistémico funcional-lectocomprensión-explicación-dispositivos cohesión

## Introducción

La complejidad en la interpretación del discurso académico radica en su alto nivel de abstracción, sobre todo si centramos nuestra observación en la producción escrita del conocimiento. Esto plantea un esfuerzo cognitivo importante para cualquier lector, más aun para el estudiante que transita los primeros años de su formación superior y que necesita lograr una comprensión acabada de los textos de estudio para poder desempeñarse eficazmente a lo largo de su carrera.

Un texto es la suma de distintos tipos de conocimientos: ideacionales, interpersonales y textuales. Mientras los ideacionales (en este caso, los referidos a la Química) y los interpersonales (la relación de intercambio entre autor-lector) son esenciales para la creación de textos, ellos por sí solos no son suficientes. La información no se puede ordenar de manera coherente sin los sistemas de significados textuales que lo habilitan y su manifestación léxico-gramatical de ordenamiento por medio de las estructuras de Tema-Rema. (Montemayor-Borsinger, 2009:113)

Poder identificar el modo de progreso informativo de los textos o la ausencia de criterios para llevar a cabo el desarrollo temático y las consecuencias que esto acarrea para el lector, es un paso importante para poder definir cuáles resultan las mejores estrategias o procedimientos que enseñaremos a nuestros estudiantes desde el campo del lenguaje para facilitar la comprensión de dichos textos.

Esta tarea se enmarca en un proyecto de investigación con sede en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas (FICH) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) y tiene como objetivo general la descripción del modo en que se presenta el contenido temático y el avance informativo en los textos de estudio de Química y Física, con el fin de brindar a los estudiantes herramientas lingüísticas para su interpretación y reelaboración. La experiencia se desarrolla dentro de la asignatura Comunicación Oral y Escrita (COE) que se dicta en el primer año de las cuatro carreras de Ingeniería de FICH y que desarrolla contenidos referidos al discurso académico específico del campo disciplinar, centrándose en las estrategias discursivas que aseguren la lectoescritura de los textos académicos.

La línea teórica en la cual se inscribe este trabajo de investigación-acción es la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), (Halliday, 1982) que entiende el lenguaje como sistema de opciones que el hablante selecciona de acuerdo a diferentes contextos de uso para hacer efectiva su comunicación. La metodología empleada es la Lingüística Contrastiva (Moreno, 2008), la cual facilita la determinación de parámetros de comparación para observar y describir con detalle semejanzas y



diferencias entre los textos; y el corpus consiste en ejemplares que los docentes de las asignaturas proponen para la enseñanza de cada disciplina, así como también producciones de los propios estudiantes.

La investigación se organiza a través de distintos trayectos, uno de los cuales se presenta aquí. En esta oportunidad seleccionamos para el análisis algunos capítulos del manual *Química. La ciencia central* de Brown, LeMay y Bursten (2004), ya que es un texto de consulta frecuente e ineludible para nuestros alumnos de primer año en la asignatura Química General. Este material les resulta muy complejo y por ende necesita de adaptaciones pedagógicas como powers points, apuntes o guías de estudio que los docentes elaboran como complementos para clarificar algunos conceptos allí planteados.

Para llevar adelante el análisis lingüístico descriptivo que nos proponemos, seguimos las orientaciones de Cegarra (2015). Al mismo tiempo partimos de algunas consideraciones de base sobre el contexto de situación en el que nos ubicamos que condicionan y guían nuestra investigación:

- Los textos de estudio de química no responden a la estructura habitual o canónica ni a las jerarquías o ritmos previsibles del flujo informativo de los textos académicos «convencionales».
- La organización informativa es un aspecto determinante para la textura del texto.
- La estructura de la cláusula se proyecta en el texto y viceversa.
- La identificación de los factores o elementos que colaboran en la textura resulta un recurso didáctico estratégico para abordar el tema de la lectocomprensión de los textos con los estudiantes.

### **Marco metodológico**

La propuesta de Cegarra (2015) centra su atención en la proyección textual del Tema, es decir, destacando la relación dinámica que se establece entre cláusula y texto, priorizando las propiedades textuales por sobre las clausulares. Su investigación sistémica gira en torno de las unidades texto y cláusula, y de las propiedades que las definen, textura y estructura, que son los principios constitutivos de los ámbitos textual y clausular.

Define la estructura como la relación (de carácter más potente) que vincula los elementos presentes en la cláusula, y la textura como un conjunto de líneas de continuidad que establecen relaciones (de carácter más débil) entre los elementos

de la secuencia textual. Las líneas de continuidad que constituyen la textura son las cadenas cohesivas de continuidad referencial que garantizan la consistencia de tópico y las cadenas cohesivas de continuidad no referencial que colaboran en la predictibilidad de desarrollo. Estas identificaciones se sustentan en las propiedades que Halliday y Hasan (1976) destacan sobre las relaciones cohesivas de los textos.

Cegarra reconoce que las relaciones entre elementos dispuestas por el principio de estructura son, en conjunto, más fuertes que las que dispone el principio de textura, y que, a su vez, la línea de consistencia de tópico establece relaciones más fuertes entre los elementos que involucra respecto de las relaciones que establece la línea de predictibilidad de desarrollo entre los elementos que involucra. Así, se puede formular una gradación que va desde las relaciones más fuertes (estructurales), hasta las más débiles (línea de predictibilidad de desarrollo), pasando por el grado intermedio (línea de consistencia de tópico).

El impacto de estas relaciones en la estructura clausular llevan al autor a proponer distintas zonas intraclausulares: la zona temática y la zona remática. A su vez, la zona temática se divide en zona temática tópica y zona temática no tópica. La zona temática tópica se divide en zona temática tópica predicable y zona temática tópica no predicable. La zona temática tópica predicable resulta ser la zona temática prominente, puesto que se encuentra habilitada para alojar los temas clausulares que, potencialmente, pueden ser proyectados al texto señalando su tópico.

Estos conceptos plantean una diferencia entre el autor y el concepto tradicional de textura planteado por Halliday y Hasan (1976). Mientras que para éstos la textura es un principio de continuidad que se realiza mediante los recursos no estructurales, es decir, las relaciones cohesivas, para Cegarra se pueden distinguir aquellos dispositivos cohesivos que vinculan elementos que comparten algún grado de identidad referencial y aquellos que vinculan elementos que no comparten identidad referencial. A partir de esta identificación, distingue las relaciones cohesivas de continuidad referencial y las de continuidad no referencial.

Veamos qué recursos o dispositivos integran cada una de dichas relaciones:

- Para la continuidad referencial (o consistencia del tópico): Referencia, Sustitución/Elipsis, Reiteración
- Para la continuidad no referencial (o predictibilidad del desarrollo): Conjunción, Colocación

Como síntesis de esta propuesta de análisis, se puede definir “el texto como un fragmento de lenguaje en uso, que tiene la capacidad de continuarse más allá de los

límites de la cláusula de manera no arbitraria, sino de acuerdo con las dos líneas razonablemente sistemáticas mencionadas.” (Cegarra, 2015:122). Esta concepción implica que la cláusula y el texto son dos unidades que se co-construyen dinámicamente.

Creemos que este análisis nos permite un análisis más minucioso sobre la estructura de la cláusula en relación mutua con la proyección textual, integrando la observación del desarrollo temático de los textos con los recursos que hacen posible esa continuidad y realizar una observación de las distintas metafunciones de manera global.

Zona Temática			Zona Remática	
No Tópica	Tópica			
	No predicable	Predicable		
		Continuidad Referencial	Continuidad No Referencial	

### **Descripción e interpretación de la proyección textual**

A continuación presentamos el análisis de algunas secciones del capítulo 16 del manual de Química que los alumnos utilizan como material de estudio en la asignatura Química General

#### Referencias:

ME: Marco espacial

MT: Marco temporal

E: Elipsis

Conj: Conjunción

Reit: Reiteración

Sust: Sustitución

Col: Colocación

## a. Capítulo 16. Equilibrios ácido-base

Introducción (fragmento)

CL	Zona Temática				Zona Remática
	No Tópica	Tópica	Predicable		
		No Predicable	Cont. No Ref.	Cont. Ref.	
1			En este capítulo (ME)		examinaremos una vez más los ácidos y las bases, estudiando con más detenimiento la forma de identificarlos y caracterizarlos.
2	Al mismo tiempo, (Conj)			<nosotros> (E)	consideraremos su comportamiento no sólo en términos de su estructura y enlaces, sino además en términos de los equilibrios químicos en los que estas especies participan.
3				<nosotros> (E)	Comenzaremos con un repaso de las definiciones de <i>ácido</i> y <i>base</i> que se presentaron en el capítulo 4
4	y (Conj)			<nosotros> (E)	Conoceremos que éstas son las definiciones de <i>Arrhenius</i> .
5	A continuación (Conj)			<nosotros> (E)	Conoceremos las definiciones más generales de ácido y base de Brønsted-Lowry.
6				Un ácido de Brønsted-Lowry (Reit)	es un donador de protones,
7	y (Conj)			una base de Brønsted-Lowry (Reit)	es un receptor de protones.
8	Análogamente, (Conj)			La base conjugada de un ácido de Brønsted-Lowry (Reit)	es lo que permanece después que el ácido ha donado un protón.
9				El ácido conjugado de una base de Brønsted-Lowry (Reit)	es la especie que se forma cuando la base acepta un protón.
10				Dos especies de este tipo <que difieren una de otra únicamente en la presencia o ausencia de un protón>	se conocen en conjunto como un par conjugado ácido-base.

				(Sust)	
11			La autodisociación del agua (Col)		produce concentraciones pequeñas de iones hidronio e hidróxido en el agua pura.
12				La constante de equilibrio de la autodisociación, Kw, (Reit)	define la relación entre las concentraciones de H <sub>3</sub> O y OH en las disoluciones acuosas.

El texto analizado constituye parte de la introducción al capítulo 16 del libro *Química. La ciencia central* de Brown LeMay Bursten, y por tanto presenta el tema principal y conceptos clave a tener en cuenta para abordar la lectura del mismo. Como la introducción es general y abarcadora de todo el capítulo, aquí seleccionamos los fragmentos que anticipan las tres primeras secciones, que se utilizaron para el trabajo de lectoescritura propuesto a los estudiantes.

El texto muestra la proyección textual sobre el Tema explicitado en el título “*equilibrios ácido-base*”.

En la *zona temática tópica predicable de continuidad referencial* que desarrolla la línea de consistencia del tópico se identifica al “nosotros”, inclusivo de alumnos y profesor, como ítem que inicia la primera fase del texto y que avanza por medio del recurso de **elipsis**. Este ítem permite integrar simultáneamente las metafunciones interpersonal y experiencial, enfatizando un interés didáctico propio de una introducción general al capítulo.

Luego la cadena cohesiva de continuidad referencial se orienta hacia los elementos “ácidos y bases” principalmente a través del recurso de **reiteración** y en menor medida de **colocación**.

Finalmente, el tema se focaliza en el fenómeno de “autodisociación del agua” a través del recurso de **reiteración**.

Para la línea de predictibilidad de desarrollo se destaca en la fase inicial la cadena cohesiva de **marco espacial** a partir de un tema tópico predicable de continuidad no referencial (“En este capítulo”).

Esta línea se refuerza con los elementos de la zona no tópica que funcionan como recursos de **conjunción** aunque uno corresponde a un **marco temporal** propiamente dicho.

b. Capítulo 16. Equilibrios ácido-base

16.1 Ácidos y bases: un breve repaso

CI	Zona Temática				Zona Remática
	No tópica	Tópica		Predicable	
		No Predicable	Cont. No Ref.		
1			Desde los inicios de la química experimental, (MT)		los científicos han reconocido a los ácidos o las bases por sus propiedades características.
2				Los ácidos (Reit)	tienen sabor agrio (por ejemplo, el ácido cítrico del jugo de limón)
3	y (Conj)			(Los ácidos) (E)	hacen <que ciertos tintes cambien de color (por ejemplo, el tornasol se vuelve rojo en contacto con los ácidos)>
4	De hecho, (Conj)			la palabra ácido (Reit)	proviene de la palabra latina acidus, <que significa agrio o acre>.
5				Las bases, (Reit)	<i>en cambio</i> , tienen sabor amargo
6	Y (Conj)			(las bases) (E)	son resbalosas al tacto
7			(el jabón (Col)		es un buen ejemplo).
8				La palabra base (Reit)	proviene del latín basis, fundamento o apoyo,
9	es decir, (Conj)			lo que (Ref)	está abajo.
10			Cuando se agregan bases a los ácidos, (MC)	(esos compuestos) (E)	reducen o bajan la cantidad de ácido.
11	De hecho, (Conj)		cuando se mezclan ácidos y bases en ciertas proporciones,( MC)	sus propiedades características (Ref)	desaparecen por completo.
12			Históricament e, (MT)		Los químicos han buscado correlacionar las propiedades de los ácidos y bases con su composición y su estructura molecular.
13			Ya para 1830 (MT)		era evidente <que todos los ácidos contienen hidrógeno, pero no todas las sustancias hidrogenadas son ácidos.>
14			En la década de 1880 a 1890 (MT)		el químico sueco Svante Arrhenius (1859-1927) vinculó el comportamiento de los ácidos con la presencia de iones H <sup>+</sup> en agua y el comportamiento de las bases con la presencia de iones OH <sup>-</sup> en solución en agua.

15	De hecho, (Conj)		las propiedades de las disoluciones acuosas de ácidos, como el sabor ácido, (Col)		se deben al $H^+$ (ac),
16	en tanto que (Conj)		las propiedades de las disoluciones acuosas de bases (Col)		se deben al $OH^-$ (ac).
17			Con el tiempo (MT)	el concepto de ácidos y bases de Arrhenius (Reit)	terminó expresándose como sigue:
18				los ácidos (Reit)	son sustancias <que, al disolverse en agua, aumentan la concentraciones de iones $H^+$ >.
19	Análogamente, (Conj)			las bases (Reit)	son sustancias <que, al disolverse en agua, aumentan la concentración de iones $OH^-$ >.
20			El cloruro de hidrógeno (Col)		es un ácido de Arrhenius.
21				El cloruro de hidrógeno gaseoso (Reit)	es muy soluble en agua debido a su reacción química con ella, <que produce iones $H^+$ y $Cl^-$ hidratados: $HCl(g) \rightarrow H_2O \rightarrow H^+(ac) + Cl^-(ac)$ >
22				La disolución acuosa de HCl (Sust)	se conoce como ácido clorhídrico.
23				El ácido clorhídrico concentrado (Reit)	contiene alrededor de 37% de HCl en masa
24	Y (Conj)			(el ácido clorhídrico concentrado) (E)	es 12 M respecto al HCl.
25			El hidróxido de sodio (Col)		es una base de Arrhenius.
26	Debido a que (Conj)			el NaOH (Sust)	es un compuesto iónico,
27				(el NaOH) (E)	se disocia en iones $Na^+$ y $OH^-$ <cuando se disuelve en agua>
28	y, por consiguiente, (Conj)			(el NaOH) (E)	libera iones $OH^-$ a la disolución.

El texto muestra la proyección textual sobre el Tema explicitado en el título “Ácidos y bases: breve repaso”.

En las primeras cláusulas (Cl), la *zona temática tópica predicable de continuidad referencial* que despliega la línea de consistencia del tópico desarrolla los ítems “ácido” y “base” a través de dispositivos de **reiteración**. Luego a partir de la Cl 19 comienzan a desplegarse tópicos más específicos que se orientan de lo más general a lo más particular. El recurso empleado en este caso es el de **colocación**.

A lo largo de todo el texto se observan recursos de cohesión también en el rema.

En Cl 25 se reconoce la **sustitución** como dispositivo que permite pasar del lenguaje natural al de símbolos químicos.

La textura se ve alterada por el exceso de **reiteraciones** que podrían sustituirse por elipsis, teniendo en cuenta que para los alumnos la temática del capítulo es un repaso de temas vistos en otras secciones anteriores del manual.

La *continuidad no referencial* marca la predictibilidad de desarrollo, y se pueden reconocer 3 etapas o fases:

Fase 1: Cl 1 a Cl 9. Bajo grado de predictibilidad de avance y alto grado de consistencia del tópico coincidente con información sobre características de los ítems ácido y bases.

Fase 2: Cl 10 a Cl 18. Alto grado de predictibilidad de avance informativo y menor consistencia de tópico coincidente con relaciones de causa y efecto que dan lugar a explicaciones propiamente dichas. El desarrollo temático y el avance informativo se organiza a partir de los **marcos temporales** (cronológicamente) a los cuales se suman los elementos no tópicos con función textual que explicitan esas relaciones de causa y efecto mencionadas, con excepción de la Cl 12. Se observan también algunos elementos modalizadores tanto en los temas no tópicos como en los remas. Cabe aclarar que en la Cl 15 la frase preposicional “de hecho” que se correspondería con una función modal, aquí sólo funciona como **conjunción**.

Fase 3: Cl 19 a Cl 27. Se vuelve a recuperar la consistencia del tópico pero ahora en relación con elementos particulares. Se omiten las explicaciones para expresar retomar el desarrollo de estrategias expositivas más simples como la denominación y la descripción.

## Conclusiones

El análisis de la proyección textual de los dos textos seleccionados nos permiten concluir que ambos, a pesar de constituir secciones continuas de un mismo capítulo (unidad temática) y lógicamente de un mismo texto (unidad del campo disciplinar:



el Manual de Química), presentan un desarrollo informativo diferente, posiblemente en función de la intencionalidad comunicativa de cada uno.

En el caso del primer fragmento, en la línea de consistencia del tópico, nos encontramos con una variedad de hipertemas que van construyendo una proyección textual oscilante entre un tópico inicial asociado a la función pragmático-didáctica y otros relacionados con el campo disciplinar. Esta oscilación se corresponde con la función comunicativa de esta sección del libro: presentar los diversos contenidos que se desarrollarán en el capítulo, los cuales se organizan desde lo más general a lo más particular. En cuanto a la línea de predictibilidad de desarrollo, no se encuentra desplegada de modo relevante, lo cual también se corresponde con el desarrollo informativo previsto.

En el caso del segundo fragmento analizado, la línea de consistencia del tópico se reconoce como altamente consistente mientras que la línea de predictibilidad de desarrollo se observa fortalecido solamente en el sector central del texto. La textura se puede visibilizar como efectiva en relación con el tema del texto: repaso de algunos conceptos desarrollados en capítulos anteriores que seguramente serán útiles para comprender temas de capítulos posteriores.

Al inicio de la presentación planteábamos algunos interrogantes que no pueden ser resueltos en esta instancia dado que aquí se expone un análisis acotado que no incluye el estudio de las producciones de los alumnos realizadas a partir de la lectura de estos textos fuentes porque forma parte de otro trayecto del proyecto de investigación, pero sí esperamos acercarnos a ciertas definiciones que puedan colaborar en los resultados finales de nuestro trabajo.

Al momento no es posible identificar, a nivel global, una regularidad en cuanto al empleo de los dispositivos cohesivos que puedan considerarse prominentes para la edificación de la textura de los textos, aunque sí podemos reconocer que la mayor parte de ellos funciona como elementos constituyentes de la línea de consistencia del tópico, lo cual se corresponde con las expectativas que se presentan para un texto introductorio de conceptos generales de una disciplina científica.

El hecho de que el progreso informativo se pueda reconocer como ralentizado en algunas fases por la presencia importante de dispositivos de continuidad referencial nos permite inferir que el hablante tiene en cuenta las características de su receptor y quiere asegurarse de que las interferencias en la comprensión se vean atenuadas, aunque esta afirmación deberá ser corroborada, como ya señalamos, con el cotejo de las reelaboraciones que los estudiantes realicen sobre la base de estos textos.

## **Bibliografía de referencia**

- Brown, L. y otros.** 2004: *Química la Ciencia Central*. México. Ed. Pearson.
- Cegarra, J.J.** 2015: “La categoría de Tema en la Lingüística Sistémico-Funcional: Discusión sobre su realización clausular y su proyección textual”. En *Signo y Señal*, número 27, junio 2015, pp. 107-141. UBA. Disponible en: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/index>
- Eggins, S., y Martin, J. R.** 2003: “El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional” En: *Revista Signos*, 36(54), 185-205.
- Halliday, M** 1994: *An introduction to Functional Grammar*. London, Arnold.
- Halliday, M.A.K.** 1982: *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Martin, J.** 2001: “Cohesion and texture”, en Schiffrin D. et al (ed) *The handbook of discourse analysis*. London, Blackwell.
- Montemayor-Borsinger, A.** 2009: *Tema: una perspectiva funcional de la organización del discurso*. Buenos Aires, Eudeba.

# **El sistema de la transitividad en textos sobre lingüística escritos por estudiantes universitarios**

LILIANA B. ANGLADA

ANA INÉS CALVO

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional de Córdoba

## **Resumen**

Se ha observado en los exámenes parciales y finales y en la práctica diaria que la producción escrita de los alumnos universitarios presenta dificultades de diversa índole, entre otras, el desconocimiento de la temática y/o la falta del vocabulario técnico apropiado para comunicar significados. Si bien ésta es una observación general, porque incluye la producción escrita en todas las áreas del saber, este trabajo se centra en los textos escritos que producen los estudiantes de grado en asignaturas que versan sobre contenidos específicos de una disciplina, en este caso particular, la lingüística. En otras palabras, dichas producciones no son siempre efectivas porque no transmiten en forma precisa y organizada la información solicitada en las consignas de trabajo. Si bien es difícil detectar las causas de estos problemas a fin de ofrecer soluciones claras, creemos que la implementación de talleres de lectura y escritura que aporten un andamiaje que permita a los alumnos desarrollar estrategias apropiadas para abordar los textos sobre temáticas específicas y luego escribir sobre ellas de manera exitosa puede acercar al alumnado a una disciplina compleja y abstracta como la lingüística.

Como paso previo a la realización de los talleres antes mencionados, se ha analizado un corpus de textos de alumnos con la finalidad de visualizar y puntualizar las dificultades más prominentes. En esta presentación se comunican los resultados de este análisis y se hace referencia en particular a dificultades relacionadas con elecciones de los alumnos a nivel de la transitividad en la cláusula. El sistema de la transitividad, junto con la organización de la información, constituye uno de los aspectos en los que se han observado mayores obstáculos. De un corpus de sesenta exámenes finales correspondientes a Lingüística I, asignatura que tiene por objetivo introducir a

los alumnos de grado en una universidad de nuestro país al estudio de escuelas y tradiciones que abordan fenómenos lingüísticos varios, hemos seleccionado diez casos que indicarían que los problemas detectados están relacionados con selecciones léxico-gramaticales inapropiadas, con la conceptualización incorrecta de los fenómenos descritos, o con ambos. Este análisis nos permitió diseñar actividades de lectura y escritura con la finalidad de contribuir a revertir las dificultades identificadas en las producciones de nuestros alumnos. Este trabajo se asienta en los postulados teóricos de la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday, 1978, 1985, 1994; Halliday & Matthiessen, 2014), con especial atención al sistema de transitividad presente en la cláusula, y además en los resultados de los trabajos de investigación y docencia realizados por representantes de la llamada Escuela de Sídney (Martin & Rose, 2005; Rose & Martin, 2012).

*Palabras clave:* escritura académica / lingüística / transitividad

## Introducción

En el ámbito universitario, la comprensión y la producción de textos académicos involucran el dominio de competencias lingüísticas que muchos de nuestros estudiantes no manejan de manera eficiente o adecuada. Esto es así debido a que, entre otros motivos, en este espacio institucional el conocimiento disciplinar se construye y se transmite a través de terminología y convenciones discursivas diferentes de las que regulan otros ámbitos de la vida social de los estudiantes, espacios donde se emplean convenciones cotidianas, de sentido común y menos técnicas, con las que están completamente familiarizados. Por tal motivo, muchos de ellos experimentan fracasos en exámenes parciales y finales al no contar con las herramientas que les permitan reflejar en sus producciones escritas modos específicos de razonar, estructurar textos y expresar los conceptos teóricos de una disciplina.

Desde nuestro rol de docentes universitarios en el dictado de Lingüística I, una asignatura que tiene por objetivo introducir a los alumnos de grado al estudio de escuelas y tradiciones que abordan fenómenos lingüísticos varios, somos conscientes de esta situación y sentimos la responsabilidad de abordar esta problemática. Existe un grado de abstracción que los estudiantes deben manejar a la hora de comprender y de expresar aspectos relacionados con esta área disciplinar. Esto constituye un requisito previo que, si no es alcanzado antes de que el estudiante se enfrente a la tarea de escritura en una evaluación, obstaculizará el proceso de escritura, proceso que es además llevado a cabo en una lengua extranjera. Ante este panorama, planteamos la necesidad de incorporar en nuestras tareas áulicas actividades orientadas a la enseñanza explícita de la escritura disciplinar. Tal como lo expresa Carlino (2005), “aprender los contenidos de cada materia consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características” (25).<sup>1</sup> Por esto, desde el área disciplinar de la lingüística debemos contribuir a la socialización de los estudiantes con modos particulares de construir el conocimiento. Nuestra tarea no solo debe incluir la enseñanza de los contenidos de la asignatura sino que también necesita abarcar tareas de lecto-escritura que ayuden al alumnado a

---

1 Este concepto ha sido abordado desde diversos enfoques lingüístico-pedagógicos, uno de ellos proveniente de la tradición de la Lingüística Sistémico-funcional con los postulados de autores como Halliday y Martin (1993), Martin (2001), Schleppegrell, Achugar y Oteiza (2004) y Young y Nguyen (2002), entre muchos otros, quienes distinguen el “conocimiento técnico” del “conocimiento proveniente del sentido común” (*technical knowledge vs commonsense knowledge*, en inglés) y establecen claramente la relevancia de esta distinción.

descubrir, comprender, y luego incorporar la terminología y las convenciones propias de la disciplina con el propósito último de lograr una escritura competente. Esto permitirá que los estudiantes puedan familiarizarse con las prácticas discursivas prevalentes en el área disciplinar de la lingüística y logren transmitir las en forma adecuada en sus producciones escritas.

Como paso previo al diseño de actividades de lectura y escritura para nuestra asignatura, hemos realizado un análisis de producciones escritas de nuestros estudiantes para detectar cuáles eran las dificultades más frecuentes que necesitaban ser abordadas. En esta presentación comunicaremos los resultados de este análisis y nos referiremos en particular a obstáculos relacionados con elecciones a nivel de la transitividad.

El sistema de la transitividad, junto con la organización de la información, constituye uno de los aspectos en los que nuestros estudiantes han presentado mayores problemas. De un corpus de sesenta exámenes finales hemos seleccionado diez casos que indicarían que los problemas detectados están relacionados con selecciones léxico-gramaticales erróneas, con la comprensión incorrecta de los fenómenos descriptos, o con ambos. Este análisis nos permitió diseñar actividades de lectura y escritura que están implementándose este año con la finalidad de proveer un andamiaje que permita a los alumnos desarrollar estrategias apropiadas para abordar los textos sobre temáticas específicas para luego poder redactar de manera exitosa textos descriptivo-explicativos que revelen la adquisición del conocimiento en cuestión.

## **Marco teórico**

Este trabajo se asienta en los postulados teóricos de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) (Halliday, 1978, 1985, 1994; Halliday & Matthiessen, 2014), con especial atención al sistema de la transitividad presente en la cláusula, y en los resultados de los trabajos de investigación y docencia realizados por representantes de la llamada Escuela de Sídney (Martin & Rose, 2005; Rose & Martin, 2012), quienes dan valor a la intervención y guía del docente en los procesos de aprendizaje de la escritura.

La LSF sostiene que el lenguaje es el sistema semiótico por excelencia, y a través de él los seres humanos construyen significados que se concretan en diversas instancias textuales. Al mismo tiempo, las variadas elecciones que hacen los usuarios reflejan aspectos y condiciones del contexto socio-cultural al cual ellos

pertenecen (Halliday, 1978, 1994; Halliday & Matthiessen, 2014, Eggins, 2004). De esta manera, esta teoría entiende que lenguaje y contexto son dos constructos inseparables: el lenguaje funciona como el plano de expresión de sistemas más abstractos de significados contextuales.

En cuanto al contexto, Martin (1992) presenta una estratificación en dos niveles según su grado de abstracción. El nivel contextual más abstracto y global es el contexto de cultura, el cual comprende un sistema de géneros construidos socialmente. El nivel contextual más inmediato es el contexto de situación o 'registro', donde se configuran las variables de campo –tipo de actividad-, tenor –relación entre los interlocutores- y modo –el rol del lenguaje en la interacción. Esto significa que los géneros se realizan a través de las variables de registro, las cuales a su vez son realizadas mediante selecciones léxico-gramaticales a nivel de la cláusula.

Las tres variables de registro que operan a nivel del contexto de situación impactan en el lenguaje, que también realiza tres metafunciones abstractas. El campo se correlaciona con la función ideacional del lenguaje; el tenor lo hace con la función interpersonal y el modo, con la función textual. Dado que el objeto de análisis del presente trabajo comprende las elecciones lingüísticas de los estudiantes para construir contenido en sus textos, nos ocupamos en más detalle de la variable de campo y de los significados ideacionales que se realizan mediante el lenguaje. Aunque las otras dos funciones son relevantes para el análisis textual, ya que un texto es el producto de elecciones que configuran aspectos interpersonales y tejen el entramado discursivo, no son abordadas en este trabajo.

Los significados ideacionales son aquellos que construyen una imagen de la realidad o de la experiencia del hablante y se realizan léxico-gramaticalmente en la cláusula mediante el sistema de transitividad. Este sistema gramatical representa la experiencia en términos de procesos, participantes y circunstancias. Los tres tipos de procesos básicos son los procesos mentales, los materiales y los relacionales, aunque también pueden reconocerse procesos intermedios como los de comportamiento, los verbales y los existenciales. La elección de cada proceso implica participantes específicos; es decir, los participantes varían según el tipo de verbo utilizado o son inherentes al proceso de la cláusula. El siguiente cuadro resume los tipos de procesos y sus participantes asociados:

Tipo de proceso	Participante(s) asociados
Material	Actor, Meta, Beneficiario
Comportamiento	Actuante, Alcance
Mental	Perceptor, Fenómeno
Verbal	Emisor, Locución, Informe, Destinatario
Relacional	Identificador, Identificado, Portador, Atributo, Poseedor, Poseído
Existencial	Existente

**Cuadro 1:** resumen de procesos y participantes.

Los procesos y los participantes constituyen el foco de nuestra atención ya que es a través de ellos que los alumnos expresan sus conocimientos sobre temas particulares de la asignatura. Para el presente trabajo, en el corpus de exámenes finales de Lingüística I, analizamos si los tipos de procesos son los apropiados para hacer referencia a conceptos y fenómenos específicos de la disciplina y si los procesos empleados por los alumnos están acompañados por los participantes que cada proceso exige. No nos detenemos en las circunstancias ya que éstas pueden no ser inherentes a un proceso y, además, parecen ofrecer menos dificultades a nuestros alumnos (Oliva, Anglada, Pasquini, Ríus y Chacana, en prensa).

### **Análisis del corpus**

De un corpus de 60 exámenes finales se estudiaron 10 textos descriptivo-explicativos elaborados por los alumnos del curso Lingüística I que se dicta en el cuarto año de cursado de las carreras del Profesorado, Traductorado y Licenciatura de la Facultad de Lenguas, UNC. Estos textos fueron escritos en situación de examen y en respuesta a la siguiente consigna: *Consider the four underlined words in the utterance in bold in paragraph # 3. How did Obama convey meaning by their use? What specific meanings were conveyed? What type of linguistic phenomenon are they instances of? Explain in full. (70-80 words)*. La emisión que los alumnos debían analizar era la siguiente: *We are here today.*<sup>2</sup>

Se analizaron los textos de manera cualitativa, estableciendo categorías de problemas a medida que estos se iban identificando. No se realizó un conteo de las cláusulas y procesos para determinar porcentajes de casos problemáticos. Simplemente se registraron los hallazgos a través de notas y comentarios en los

---

2 Ofrecemos aquí una posible traducción de la consigna: Preste atención a las cuatro palabras subrayadas en la emisión 'Nosotros estamos aquí hoy' y luego responda las siguientes preguntas: ¿Cómo transmitió Obama significado a través de su uso? ¿Qué significados específicos se transmitieron? ¿Estos significados son instancias de qué tipo de fenómeno lingüístico? Explique de manera completa. (70 a 80 palabras).



márgenes de los textos de los alumnos. Se observaron distintas clases de dificultades, pero tres fueron las más recurrentes y la tercera que mencionaremos es la que nos atañe en este trabajo. Por un lado, hubo alumnos que demostraron un dominio del vocabulario técnico y lo emplearon con precisión al elegir los procesos y los participantes correspondientes. Sin embargo, no lograron el objetivo de relacionar la teoría con los ejemplos concretos de la emisión que debían analizar. En otras palabras, si bien los conceptos estaban expresados claramente, estos parecían ser solo el producto de la memorización del material estudiado. Por otro lado, otros alumnos tuvieron numerosos problemas de cohesión y de organización de la información; es decir, no lograron establecer las conexiones entre los participantes incluidos en sus cláusulas de tal manera que el lector pudiera seguir la descripción del fenómeno en cuestión. Finalmente, otro grupo evidenció falencias en el dominio lingüístico propiamente dicho, es decir en el estrato léxico-gramatical. Nos interesa este grupo en particular porque creemos que estas dificultades que *prima facie* podrían ser catalogadas como problemas ‘de forma’ y, por lo tanto, ser solucionados fácilmente a través de prácticas de memorización o reescritura poniendo énfasis en combinaciones de palabras, no están ligadas al plano puramente lingüístico-formal, sino que también señalan problemas de otra índole: dificultades en el procesamiento de la información por parte del alumno. Estas dificultades podrían deberse a una comprensión inicial desacertada o a problemas que se suscitan cuando el alumno intenta reproducir los significados que sí fueron bien comprendidos.

Las problemáticas mencionadas se reflejan en los ejemplos que presentamos a continuación, los cuales creemos requieren de una intervención por parte del docente para que no sean causales de fracasos en futuras etapas de aprendizaje y de evaluación. Es importante tener en cuenta que si bien el diagnóstico ha sido descrito en términos de dos alternativas –el desconocimiento terminológico o la comprensión errónea de los conceptos abordados en la clase y en la bibliografía, este diagnóstico es solamente una manera de aproximarnos a la problemática. Dicho en otras palabras, no siempre es posible establecer si el problema obedece a una u otra alternativa, si se trata de una combinación de ambas, o si inclusive señala la influencia de otros factores.

En el caso del siguiente texto (ejemplo 1) el alumno evidencia problemas relacionados con la expresión de ideas. Si bien en la explicación provista acerca de lo que sucede en relación con el fenómeno de deixis, también se observa un error de interpretación del contenido del deíctico *we*, no nos detendremos en ese problema.

Nos focalizamos en cambio en la elección del proceso *indicate*. Hemos subrayado las instancias en las cuales dicho proceso ha sido utilizado por el alumno:

(Ejemplo 1) *Obama is making use of "deixis": he's encoding aspects of the circumstances surrounding the utterance within the utterance itself. Meaning arises from words being grounded in reality. By using the indexical "we" he's indicating person deixis since it points to the audience and himself; by using the indexical "here" he's making reference to the location at coding time (Washington) and indicating space deixis, and by using "today" he's indicating temporal deixis since it points to the moment of the speech.*

Dadas las preguntas de la consigna, además de una definición de deixis, se esperaba que los alumnos mencionaran los significados particulares que emanaban del texto presentado para el análisis, como las personas involucradas y el lugar y tiempo en los que la situación comunicativa se desarrollaba. Observamos que este alumno, lo logra parcialmente porque al hacerlo emplea un proceso (*indicate*) que si bien le es familiar –no solo porque es usado en la bibliografía de lectura obligatoria sino también porque es un término transparente comparado con el término en español (*indicar*), no lo hace con precisión.

Para la LSF, el proceso *indicate* puede clasificarse como material, relacional o verbal dependiendo del significado al que se esté haciendo referencia y al contexto en el que sea empleado.<sup>3</sup> En este caso en particular podríamos interpretarlo como relacional porque establece una relación de simbolización entre un ente y otro. Por otro lado, y de acuerdo a cómo se entiende el fenómeno de deixis en la disciplina, generalmente son los recursos lingüísticos los que *señalan, indican o hacen referencia a* algo o alguien en la situación comunicativa en cuestión. En este sentido, no existe problema alguno con el primer participante elegido (*he*) como actor o agente del proceso, a pesar de que sea un ser humano y no un recurso lingüístico, porque aquel efectúa la acción a través de un recurso lingüístico (en este caso, *we*). No obstante, al leer el ejemplo 1 nos llama la atención el empleo del proceso *indicate* debido a la elección del otro participante, ya que se espera que el otro elemento experiencial en esta relación de significación sea un objeto o persona del mundo que nos rodea.

---

3 Para más detalles sobre esta amplitud de significados, ver Halliday y Matthiessen, 2014, pág. 217.

Esta expectativa no se materializa ya que la elección del participante es el fenómeno de deixis en sí mismo: *person deixis*. Esta combinación particular de proceso y participantes, que se da en tres instancias en el párrafo, no comunica el sentido esperado. Una combinación apropiada y más efectiva podría haber sido, por ejemplo la siguiente: *'Here' indicates Washington,* donde encontramos una expresión adverbial *here*, seguida del proceso relacional *indicates* y de su correlato en la situación comunicativa *Washington*.

Esta dificultad en la selección de uno de los participantes podría ser manifestación de por los menos dos problemas distintos. Por un lado, el hecho de que el alumno haya empleado el mismo proceso con el mismo tipo de dificultad en tres oportunidades –al incluir al fenómeno de deixis como segundo participante– parecería indicar que no ha logrado captar la naturaleza del fenómeno pragmlingüístico de deixis. También podríamos interpretar, sin embargo, que el alumno sí ha incorporado los conceptos de manera correcta pero que no alcanza a demostrar su conocimiento disciplinar a través de las elecciones léxico-gramaticales realizadas. Como advertimos más arriba, es difícil determinar si este tipo de dificultades obedecen a la falta de dominio de léxico específico, en algunos casos vocabulario técnico que se requiere para expresar conceptos clave en algunas disciplinas o si son el resultado de una asimilación equívoca, o por lo menos parcial, en las instancias de aproximación al tema por medio de la lectura. Nos inclinamos por la primera interpretación; es posible que el alumno haya entendido el concepto, pero a la hora de “vestir” la noción de dicho fenómeno, se ve limitado porque no ha tenido la suficiente exposición a la disciplina a través de la lectura y, por lo tanto, carece del manejo del lenguaje específico que le permitiría elegir las combinaciones de expresiones más adecuadas.

Si comparamos las producciones de los alumnos con el material bibliográfico que les permitió un acercamiento al tema en cuestión, observamos en el material algunos usos idiosincrásicos. El fenómeno de deixis aparece como actor de un proceso material (por ejemplo, *Deixis anchors language into its immediate context*, Verschueren, 1999, p. 19). La presentación del fenómeno de deixis como actor de un proceso material en el texto de lectura obligatoria podría explicar porqué otro alumno emplea también un proceso material como *carry out*, es decir *llevar a cabo* o *realizar* en español y, al emplearlo, cambia el rol de este fenómeno de actor a meta. El alumno utilizó la siguiente cláusula:

(Ejemplo 2) *Deixis is carried out by "pointers."*

Si bien la elección de este proceso no es la más apropiada, esta elección revela que el alumno reconoce al fenómeno como un proceso que es el resultado de la utilización de “señalizadores” o “deícticos.” El alumno se acerca bastante a la correcta caracterización del fenómeno en cuestión a través de los recursos lingüísticos que tiene a su alcance, a pesar de que probablemente otras opciones léxicas como *realized* o *signalled* habrían sido más apropiadas.

Otro caso interesante que ilustra el empleo inadecuado de procesos verbales puede observarse en el ejemplo 3. Si bien existen además otros problemas de expresión al comienzo del texto y dificultades relacionadas con la conceptualización del fenómeno de deixis hacia el final del párrafo, nos detenemos en la sección en la que el alumno anuncia lo que el lector espera serán participantes identificadores. En la sección a la cual estamos haciendo referencia, hemos subrayado los procesos relacionales con sus participantes.

(Ejemplo 3) *By the uttered phrase "we are here today", meaning can be conveyed through a pragmatic realization called deixis. The specific meanings conveyed are: "we" is a person deixis which refers to the president Obama and Francoise Hollande present that day (exlusive); "are" is time dexis which refers to the present time reference of his speech; "here" is space deixis which refers to the meeting that the two presidents had and "today" is time deixis which refers back to the day of the president Obama's speech. Deixis is used to refer to meaning outside the context; to meaning which is hooked onto the world.*

Como se puede observar en el ejemplo, la expectativa antes mencionada no se ve satisfecha porque el alumno no logra consignar los identificadores, sino que ofrece otras cláusulas relacionales en su lugar. En este caso los identificadores podrían haber sido simplemente los siguientes: persona, tiempo y lugar (es decir, *person, time, and place*), en lugar de nuevas cláusulas cada una de ellas con un proceso relacional. Si bien este problema estaría vinculado a la organización de la información y la lógica del texto, dado que la trama del texto no se desarrolla como se anuncia, también existe una falta de precisión en la expresión, ya que los procesos relacionales y sus participantes asociados en esa instancia textual deberían tener como propósito establecer una caracterización y no brindar una definición.

En la enumeración y descripción de los cuatro deícticos, el primer proceso relacional es atributivo y, a través de él, el alumno intenta clasificar o caracterizar el caso en particular en la cláusula "*we*" is a person deixis, pero no lo logra debido a una elección errónea a nivel puramente formal. En otras palabras, la combinación de un artículo indefinido, el cual indica una instancia, y un sustantivo abstracto e incontable que designa el fenómeno en cuestión, a person deixis, transforma lo que debería ser un atributo en un híbrido que no es ni atributo ni identificador. Las tres cláusulas restantes incluyen el mismo proceso relacional, el cual se espera que sea también atributivo, pero en los tres casos no lo es porque el segundo participante asociado actúa como identificador (*time deixis*, *space deixis*, *time deixis*) del primer participante (*are*, *here* y *today*, respectivamente). Esta identificación no es necesaria, debido a que ya ha sido hecha anteriormente en el texto. Lo que se espera, en cambio, es una caracterización de cada una de las instancias a través de cláusulas relacionales atributivas como podrían ser, por ejemplo: "*are*" is a case of *time deixis* o "*here*" is an instance of *space deixis*.

A continuación, los ejemplos 4 y 5 muestran también dificultades en la explicación del fenómeno de deixis en relación con la elección de los procesos y los participantes, los cuales han sido subrayados en los textos de los alumnos.

(Ejemplo 4) *Deixis are linguistic expressions that clearly exemplify the relationship between language and context. [...] Thus, deixis shows us different aspects of the context of this conversation.*

(Ejemplo 5) *Deixis states the relations that some linguistic expressions may hold with the real world.*

En el ejemplo 4, más allá de la falta de concordancia (el uso de *are* en lugar de *is*), el alumno utiliza un proceso relacional para proveer una definición de deixis. "Deixis" actúa como el participante identificado que requiere un participante identificador. El alumno elige *linguistic expressions* como identificador, lo cual evidencia un problema de comprensión de los conceptos estudiados ya que las expresiones lingüísticas son la realización concreta del fenómeno pragmático en cuestión pero no representan el fenómeno en sí mismo.

Por otra parte, tanto en el ejemplo 4 como en el 5, los alumnos se refieren al fenómeno de deixis utilizando los procesos *shows* y *states*. Nuevamente podemos observar una dificultad relacionada con la definición del fenómeno; no es este un participante actor que "muestra" diversos aspectos del contexto conversacional ni un participante emisor o identificado que "indica" una relación entre lenguaje y

contexto. Como alternativa el alumno podría expresar que son elecciones léxico-gramaticales específicas las que indican relaciones entre los textos y los contextos en que se producen (por ejemplo, *some linguistic expressions show aspects of the situation*). En el caso del ejemplo alternativo ofrecido, el participante actor del proceso *indicar* es una expresión lingüística en vez del fenómeno en sí mismo.

Los casos a los que hemos hecho referencia en este análisis son recurrentes en los textos de nuestro corpus. Además de problemas relacionados con el uso incorrecto de los procesos y sus participantes, hemos observado diversos problemas conceptuales y formales, que no son el foco de nuestro estudio pero no dejan de ser relevantes y preocupantes al momento de evaluar las producciones escritas de nuestros alumnos.

### **Consideraciones finales**

Como mencionamos anteriormente, la escritura de un texto académico en una lengua extranjera conjuga múltiples dificultades que requieren una intervención didáctica sostenida en el tiempo y enfocada en las debilidades de nuestros estudiantes. Este estudio en particular nos ha servido como plataforma a partir de la cual hemos diseñado actividades de lecto-escritura que desde comienzos de 2016 hemos llevado a cabo con alumnos de asignaturas de contenido disciplinar. Si bien esta investigación fue realizada con alumnos de Lingüística I, en otras cátedras como Gramática II y Gramática Contrastiva de la Facultad de Lenguas de la UNC se han realizado estudios similares que evidencian las dificultades de los estudiantes al momento de comprender y escribir textos en inglés sobre fenómenos lingüísticos de distinta naturaleza. Estas actividades de lecto-escritura han comenzado a integrarse en los programas de las asignaturas mencionadas a modo de pequeños talleres orientados al desarrollo de prácticas de lectura y escritura de textos de la disciplina.

En los talleres que ya se han realizado hasta el momento, además de detenernos en la estructura de los textos, nos hemos detenido en el análisis de los procesos y participantes que intervienen en las cláusulas de tal manera que los estudiantes se familiaricen con las formas típicas de expresar significados en la disciplina que nos atañe y puedan más tarde seleccionar y combinar procesos y participantes apropiados al momento de explicar fenómenos lingüísticos.

Creemos que la implementación de estos espacios en los que se ofrecen oportunidades para analizar aspectos lingüísticos y genéricos de los textos académicos que se leen en las cátedras y sobre los que se elaboran consignas de

trabajo para los alumnos contribuirá al desarrollo de las habilidades de lectura y escritura. Por un lado, se espera que al dedicar tiempo al análisis textual y a la interpretación de contenidos, los alumnos desarrollarán hábitos para la lectura comprensiva independiente y, por otro, que la detección de estructuras genéricas recurrentes y formas particulares de expresar contenidos en las disciplinas hará conscientes a los alumnos de dichos usos y podrán luego incorporarlos en sus textos.

## Bibliografía

- Carlino, P.** (2005): *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Eggins, S.** (2004): *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum.
- Halliday, M.A.K.** (1978): *Language as Social Semiotic*. London: Arnold.
- (1985): *Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- (1994): *Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. y Martin, J.R.** (1993): *Writing science: Literacy and discourse power*. London: The Palmer Press.
- Halliday, M.A.K. y Matthiessen, C.** (2014): *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. New York: Routledge.
- Martin, J. R.** (1992): *English Text: System and Structure*. Amsterdam: Benjamins.
- (2001): "Technicality and abstraction: Language for the creation of specialized texts" en A. Burns & C. Coffin (eds.), *Analysing English in a global context* (pp. 211-228). London: Routledge.
- Martin, J. R., y Rose, D.** (2005): "Designing Literacy Pedagogy: Scaffolding democracy in the classroom" en J. Webster, C. Matthiessen & R. Hasan (eds.), *Continuing Discourse on Language: A Functional Perspective* (pp. 251-280). London: Equinox.
- Oliva, M.B., Anglada, L., Pasquini, M.H., Ríus, N., y Chacana, L.** (en prensa): "El estudio del género como herramienta de escritura para ingresantes a las carreras de inglés en la universidad" en *Actas del Congreso de Retórica 2015*.
- Rose, D. y Martin, J.R.** (2012): *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.

**Schleppegrell, M.J., Achugar, M., y Oteiza, T.** (2004): "The grammar of history: Enhancing content-based instruction through a functional focus on language." *TESOL Quarterly* 38(1), 67-93.

**Verschueren, J.** (1999): *Understanding Pragmatics*. London: Arnold.

**Young, R. F., y Nguyen, H. T.** (2002): "Modes of meaning in high school science." In *Applied Linguistics*, 23(3), 348-372.



# **Escribir para dar cuenta del conocimiento: algunos aspectos de su complejidad**

ANGÉLICA GAIDO

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

## **Resumen**

En este trabajo se analizan algunas de las complejidades involucradas en la producción de textos escritos que dan cuenta del conocimiento adquirido en una disciplina. Este tipo de escritura disciplinar presupone en primer lugar el acceso a contenidos específicos a través de textos producidos por expertos. Pero además, es preciso considerar que los estudiantes no elaboran sus textos de manera espontánea, sino que generalmente lo hacen a partir de una demanda formulada por el docente en forma de consigna. Teniendo en cuenta los aspectos mencionados, esta comunicación se propone explorar el proceso que comienza con la aproximación de los estudiantes a los conceptos teóricos, continúa con el acceso a la consigna y finaliza con la elaboración del texto que da cuenta del conocimiento adquirido. En primer lugar, se indagan las complejidades semióticas de los textos a través de los cuales los estudiantes acceden al contenido disciplinar (Halliday, 1978; Halliday & Hasan, 1985; Halliday & Matthiessen, 2014) y luego se analiza la instancia de demostración de conocimientos en términos de Negociación (Martin, 1992; Martin & Rose, 2007) entre consigna y respuesta. Se caracterizan los aspectos genéricos de la consigna como procedimiento (Martin & Rose, 2008) y se explicitan las restricciones que esta impone no solo al contenido de las respuestas de los estudiantes, sino también a la estructuración de ese contenido. Por otra parte, se señala la colisión entre el carácter interactivo de esta actividad y la necesidad de un uso monológico del lenguaje en las respuestas de los estudiantes, determinada por la no inmediatez en la interacción. Estas consideraciones pueden resultar de utilidad para el diseño de intervenciones pedagógicas que promuevan el desarrollo de una escritura disciplinar competente, atendiendo no sólo a la explicitación de la construcción de significados en los textos fuente, sino también al análisis de la consigna como dimensión contextual de los textos

que los estudiantes deben producir y en relación a cuyas demandas deben seleccionar y estructurar los contenidos de sus respuestas.

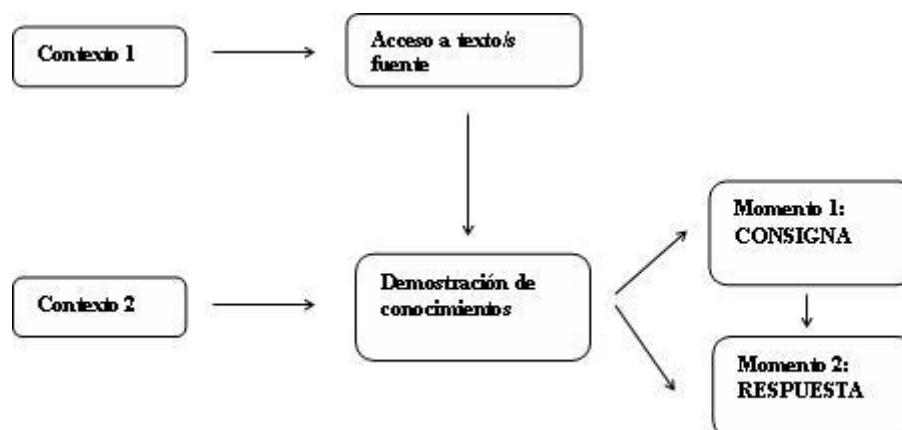
*Palabras clave:* demostración de conocimientos / disciplina / escritura / negociación

## Introducción

Este trabajo surge de una problemática específica: la dificultad de los estudiantes universitarios para responder adecuadamente a las consignas que se plantean en situación de examen. Los problemas que motivaron este estudio, vinculados con la selección y estructuración coherente de contenidos en las respuestas de examen, fueron observados en alumnos de la asignatura Gramática Inglesa II correspondiente a las carreras de profesorado, traductorado y licenciatura en inglés de la Facultad de Lenguas, UNC. Estos estudiantes acceden al conocimiento disciplinar principalmente en una lengua extranjera –el inglés– y tienen que llevar adelante su trabajo académico en esa lengua, lo que añade una dimensión de complejidad a la escritura disciplinar. Sin embargo, algunas investigaciones de respuestas de parciales en lengua materna (por ejemplo, Natale & Stagnaro, 2009) señalan dificultades similares, de modo que la problemática parece trascender la lengua en uso.

Como sabemos, la ‘demostración de conocimientos’ es una de las principales motivaciones de la escritura disciplinar en la universidad. Los estudiantes cursan materias en las que adquieren un saber especializado y deben producir textos en los que puedan demostrar su habilidad para dar cuenta de conceptualizaciones específicas de la disciplina. Las características y dificultades de este tipo de escritura con fines de evaluación han sido objeto de diversas investigaciones (por ejemplo, Grigüello, 2005; Montemayor-Borsinger et al., 2012; Natale & Stagnaro, 2009, 2014). El propósito de este trabajo es realizar un aporte a estas indagaciones, explorando desde una perspectiva Sistémico-Funcional dimensiones que complejizan el proceso de producción textual en este contexto. Para esto es preciso hacer dos consideraciones. En primer lugar, que los estudiantes no elaboran sus textos de manera espontánea, sino que generalmente lo hacen a partir de una demanda formulada por el docente en forma de consigna. En segundo lugar, es necesario tener en cuenta que la demostración de conocimientos presupone la adquisición de los mismos, lo que ocurre a través del acceso a textos producidos por expertos.

Teniendo en cuenta estos aspectos, este trabajo se propone analizar el proceso que comienza con la aproximación de los estudiantes a los conceptos teóricos, continúa con el acceso a la consigna y finaliza con la elaboración del texto en el que se da cuenta del conocimiento adquirido según lo indicado en la consigna.



**Figura 1:** proceso de adquisición-demostración de conocimientos

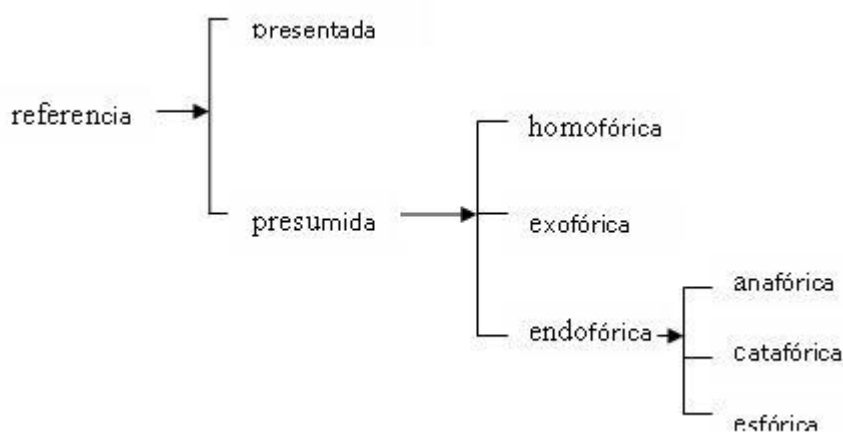
En primer lugar, se señalan las complejidades semióticas de los textos a través de los cuales los estudiantes acceden al contenido disciplinar (Halliday, 1978; Halliday & Hasan, 1985; Halliday & Matthiessen, 2014) y luego se analiza la instancia de demostración de conocimientos en términos de Negociación (Martin, 1992; Martin & Rose, 2007) entre consigna y respuesta. Se caracterizan los aspectos genéricos de la consigna como procedimiento (Martin & Rose, 2008) y se explicitan las restricciones que esta impone no solo al contenido de las respuestas de los estudiantes, sino también a la estructuración de ese contenido. Por otra parte, se señala la colisión entre el carácter interactivo de esta actividad y la necesidad de un uso monológico del lenguaje en las respuestas de los estudiantes, determinada por la no inmediatez en la interacción.

### **Complejidades semióticas de los textos fuente**

Escribir un texto sobre contenido disciplinar presupone, desde una perspectiva funcional, conocer acerca del lenguaje que se utiliza para construir ese saber específico. Y ese lenguaje es aprendido a través de los textos que construyen y transmiten el cuerpo de conocimiento disciplinar- predominantemente escritos en los contextos académicos. Abordar un texto de contenido disciplinar y comprender los conceptos allí desarrollados implica poder acceder a los recursos semióticos que se utilizan. Cada área disciplinar es conceptualizada a través de un conjunto de géneros que le resultan funcionales (Rose & Martin, 2012), y las conceptualizaciones, a su vez, involucran taxonomías específicas, alejadas del sentido común. Como se propone desde la pedagogía de los géneros discursivos

informada por la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) (Cope & Kalantzis, 1993; Martin & Rothery, 1993; Rothery, 1996), la complejidad de estas dimensiones, vinculadas en este caso principalmente con la estructuración de los significados experienciales, merece ser atendida. Esto es así porque si no se comprende el lenguaje a través del cual se construye el contenido disciplinar no es posible acceder a las conceptualizaciones y luego dar cuenta de lo aprendido.

A continuación se muestra un ejemplo de taxonomías específicas extraído de material bibliográfico (Eggins, 2004<sup>1</sup>) que se utiliza en la asignatura Gramática Inglesa II, en la Facultad de Lenguas, UNC. En esta materia los estudiantes aprenden acerca de fenómenos lingüísticos, que son clasificados y subclasificados en categorías cada vez más específicas, teniendo en cuenta distintos criterios de clasificación. En este caso, presentamos una taxonomía de tipos de 'referencia':



**Figura 2:** taxonomía de 'referencia' (en Eggins, 2004)

Como se puede observar, la referencia es clasificada en relación con la identidad de los participantes –presentada o presumida-, y luego subclasificada en categorías más ‘delicadas’ –homofórica, exofórica, endofórica- vinculadas con el contexto de recuperación de las identidades presumidas. Además, se presentan distintos tipos de referencia endofórica -anafórica, catafórica o esfórica- cuyo criterio de clasificación es la posición del referente en el texto. Cabe señalar que estos contenidos están estructurados en el texto fuente a través de dos géneros básicos (Martin & Rose, 2008): una explicación de cómo ocurre el fenómeno de la referencia y clasificaciones de los distintos tipos de referencia, que es preciso comprender para aprender así las formas convencionalizadas de razonamiento y

1 Tanto la bibliografía como los textos producidos por los alumnos son en inglés y han sido traducidos para este trabajo.

conceptualización de la disciplina. Es decir que dada su complejidad, tanto las taxonomías como las estructuraciones genéricas de los textos necesitan ser visibilizadas para posibilitar su comprensión y de esta manera facilitar el acceso a los contenidos y su posterior manipulación por parte de los estudiantes.

### **Sobre la demostración de conocimientos**

El conocimiento adquirido es siempre sometido a distintos tipos de evaluaciones, de modo que la demostración de conocimientos es una actividad institucional fundamental en el proceso de aprendizaje disciplinar. Pese a que los estudiantes han transitado por instancias de evaluación en otras etapas de su educación formal, muchas veces resulta imprescindible explicitar el propósito que esta actividad tiene, o debería tener, en la universidad, que no siempre coincide con experiencias anteriores. En el ámbito de la educación superior se espera que los estudiantes sean capaces de trascender la reproducción de contenido y puedan establecer vínculos conceptuales, adoptando los modos de razonamiento de las disciplinas estudiadas. Sin embargo, estos objetivos resultan novedosos para un gran número de estudiantes, una realidad que hace necesaria la explicitación del propósito de esta actividad institucional.

Por otra parte, los textos que se producen para dar cuenta del conocimiento no son textos espontáneos sino que típicamente constituyen respuestas a consignas formuladas por los profesores. En términos de género (Martin & Rose, 2008), las consignas son procedimientos cuyo propósito es dar directivas para el cumplimiento de actividades relacionadas con la disciplina. Su función es orientar el tipo de actividad que se espera que los estudiantes lleven a cabo, requiriendo acciones como la conceptualización, la ejemplificación, la explicación, comparación entre muchas otras. Aunque prototípicamente los géneros se desarrollan en más de un paso, algunas consignas pueden ser breves y específicas, presuponiendo etapas que se asumen como parte del conocimiento previo de los estudiantes. Por ejemplo, si se solicitan las diferencias entre dos tipos de fenómenos, se presupone que antes de producir el texto esperado los estudiantes serán capaces de evocar las características de cada uno de estos fenómenos y agrupar contrastivamente solo aquellas en las que existe una oposición para luego expresar estas diferencias de manera jerarquizada en el texto. Es preciso tener en cuenta que algunos estudiantes no logran llevar adelante estas operaciones implícitas, produciendo textos en los

que describen secuencialmente características de uno y otro fenómeno dejando al profesor/lector la tarea de inferir los contrastes solicitados.

Es importante además destacar el carácter restrictivo de la consigna: esta determina limitaciones relacionadas no solo con el contenido sino también con la configuración genérica de ese contenido. En otras palabras, las selecciones de los escritores están restringidas a nivel de campo, ya que la consigna limita el dominio conceptual de la respuesta. Pero además, la consigna determina la configuración genérica de los textos que los estudiantes deben producir, orientando el tipo de proceso que deben llevar a cabo, por ejemplo explicar, describir, clasificar, etc. Entonces, haciendo referencia al texto fuente mencionado anteriormente, si la consigna solicita la descripción de las similitudes y diferencias entre la referencia endofórica y la referencia exofórica, una respuesta en la que se clasifiquen y describan esos dos tipos de referencia en lugar de contrastarlos resultará incoherente o al menos interrumpirá la continuidad entre consigna y respuesta. Esta ruptura se refleja en el siguiente ejemplo:

¿Cuáles son las similitudes y diferencias entre la referencia endofórica y la exofórica?

La referencia puede ser endofórica o exofórica. El primer tipo de referencia se refiere a un participante mencionado explícitamente en el texto y puede ser utilizado como recurso cohesivo. La referencia endofórica puede ser anafórica, cuando señala un elemento que fue previamente mencionado en el discurso, o catafórica, cuando señala un elemento que será mencionado más adelante en el texto. Por otra parte, la referencia endofórica señala un participante que es parte del contexto comunicativo y no funciona como un recurso cohesivo.

En este caso, como la consigna solicita una descripción de similitudes y diferencias y la respuesta clasifica ‘tipos’ de referencia, se produce una interrupción de la continuidad textual ya que el texto producido por el estudiante no cumple con las restricciones impuestas en el procedimiento.

La relación entre la consigna y la respuesta, puede ser entendida entonces en términos de Negociación, sistema que proporciona recursos relacionados tanto con los roles discursivos que pueden adoptarse en una interacción como con el objeto del intercambio (Martin, 1992; Martin & Rose, 2007). En una interacción, se pueden reconocer dos roles discursivos fundamentales -dar y demandar-, cada uno de los cuales acarrea una implicancia: “dar” implica

recibir y “demandar” implica dar una respuesta. Por otra parte, existe siempre un objeto de intercambio que puede ser información o bienes y servicios. En la actividad de ‘dar cuenta del conocimiento’ se produce un intercambio iniciado por el profesor, que a través de la consigna demanda un tipo de acción verbal por parte de los estudiantes a fin de evaluarlos. Este movimiento inicial posiciona a los estudiantes de una manera determinada: estos deben cumplir con la demanda llevando a cabo la acción verbal requerida para dar cuenta de sus conocimientos.

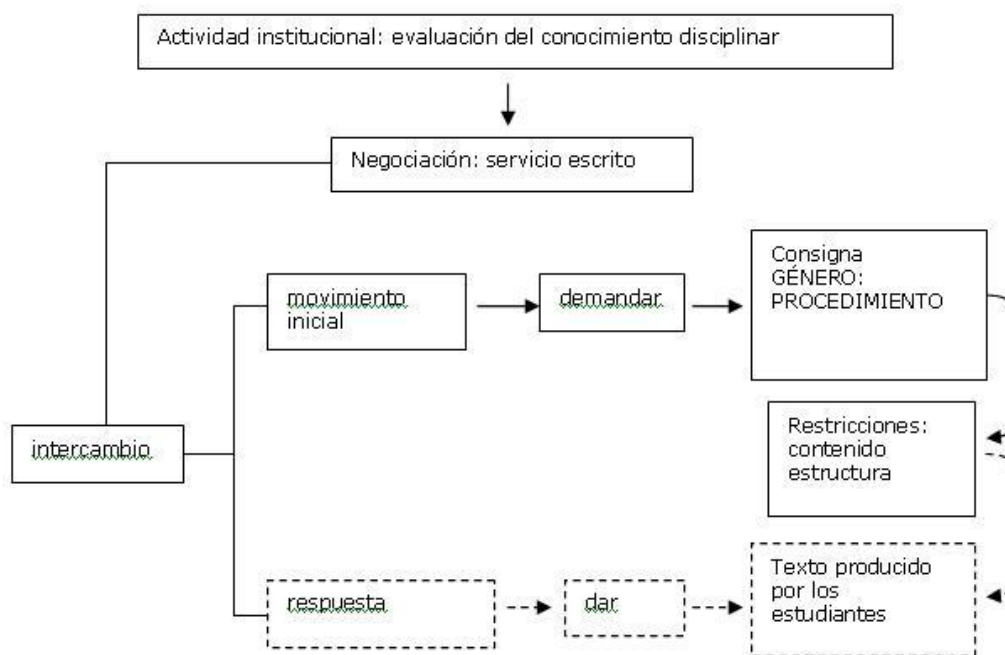


Figura 3: la evaluación del conocimiento como Negociación.

Desde esta perspectiva, entonces, las respuestas de los estudiantes no son textos autónomos. Las consignas funcionan como un ‘contrato’ que pre-determina las características que los textos producidos por los alumnos deben mostrar (Vázquez et al., 2006; Natale y Stagnaro, 2014), y si no se comprenden esas restricciones o no se cumple con ellas, las respuestas serán percibidas como inconexas. La interpretación de la consigna resulta así una dimensión esencial en la producción de textos coherentes. Un aspecto que merece ser puesto de relieve en este sentido es la configuración estructural de las cláusulas que realizan la consigna, aspecto gramatical que añade una nueva dimensión a la complejidad de la actividad. Por ejemplo, el requerimiento puede ser realizado de manera congruente o típica a través de cláusulas en modo imperativo, como en el caso de ‘*Describe las diferencias entre la referencia endofórica y la exofórica*’, o metafóricamente



a través del modo interrogativo *‘¿Cuáles son las diferencias entre la referencia endofórica y la exofórica?’*. Como se puede observar, en el primer caso se explicita el tipo de actividad requerida –describir– mientras que en el segundo la actividad debe ser inferida por el lector. Además de las selecciones vinculadas con el sistema de Modo, se puede pensar en otras dificultades relacionadas con complejidades sintácticas de las cláusulas, como por ejemplo el empaquetamiento de información a través de nominalizaciones.

### **El rol del lenguaje en la respuesta**

La instancia de demostración de conocimiento puede ser considerada como un texto co-construido en el que tanto el profesor como el alumno son productores textuales y destinatarios al mismo tiempo: el profesor elabora el procedimiento y evalúa la respuesta, mientras que el alumno interpreta el procedimiento y produce la respuesta. Esta es una situación interactiva en el que un género entabla un diálogo con el otro. Pero esta interacción ocurre en forma escrita, lo que agrega una complejidad adicional al intercambio, y consecuentemente a la producción textual por parte de los estudiantes.

A pesar de la construcción conjunta de significados en la instancia de evaluación, no existe inmediatez en este intercambio de modo que los estudiantes deben llevar adelante tanto la interpretación como la producción de significados sin la posibilidad de interactuar inmediatamente con su interlocutor. Es decir que a pesar del carácter interactivo de este evento comunicativo, las producciones de los estudiantes deben hacer un uso monológico del lenguaje (Martin, 1992). Es necesario entonces poner de manifiesto que como la escritura no posibilita la reformulación, desambiguación o clarificación de conceptos en relación con las demandas del interlocutor ni el uso de recursos paralingüísticos, las selecciones lingüísticas deben ser acordes a los factores contextuales mencionados anteriormente.

### **Implicancias pedagógicas**

Estas consideraciones pueden resultar de utilidad para el diseño de intervenciones pedagógicas que promuevan el desarrollo de una escritura disciplinar competente en instancias de evaluación, atendiendo no sólo al análisis

de la construcción de significados en los textos fuente, sino también a la explicitación del propósito de la demostración de conocimientos como actividad institucional. Visibilizar aspectos fundamentales como las características restrictivas de la consigna, sus potenciales complejidades gramaticales, la interacción entre consigna y respuesta, la necesidad de un uso monológico del lenguaje, pueden contribuir al desarrollo de este tipo de escritura disciplinar. Por otra parte, estas reflexiones pueden informar el diseño de consignas que promuevan los aprendizajes deseados y constituir un marco de referencia para la evaluación de los textos producidos por los estudiantes en situación de examen.

## Bibliografía

- Cope, Bill y Kalantzis, Mary** (eds.) (1993): *The powers of literacy. A genre approach to teaching writing*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.
- Eggins, Suzanne** (2004): *An introduction to Systemic Functional Linguistics* (2° edición). London/New York, Continuum.
- Grigüello, Liliana** (2005): “El parcial universitario” en Nogueira, Sylvia (coord.) (2005): *Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller* (pp. 111-121). Buenos Aires, Biblos
- Halliday, M. A. K.** (1978): *Language as social semiotic*. London, Arnold.
- — — (1985): *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. (Parte A). Oxford, Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. y Matthiessen, C. M. I. M.** (2014): *Halliday's introduction to functional grammar* (4° edición). New York, Routledge.
- Martin, James, R.** (1992): *English text. System and structure*. Philadelphia/Amsterdam, John Benjamins.
- Martin, James R. y Rose, David** (2007): *Working with discourse. Meaning beyond the clause* (2° edición). London/ New York, Continuum.
- — — (2008): *Genre relations. Mapping culture*. London, Equinox.
- Martin, James, R. y Rothery, Joan** (1993): “Grammar: making meaning in writing” en B. Cope & M. Kalantzis (eds.). *The powers of literacy. A Genre approach to teaching writing* (pp. 137-153). Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.
- Montemayor-Borsinger, Ann et al.** (2012): “El lenguaje como sistema de opciones: organización textual en parciales domiciliarios de talleres de escritura en la UNRN” en Vázquez, Alicia et al. (eds.) (2012): *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*.

*Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura sobre lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp. 587-593). Río Cuarto, UniRio.

**Natale, Lucía y Stagnaro, Daniela** (2009): “La construcción de respuestas de parcial en estudiantes universitarios. Análisis de las principales dificultades” en *V Congreso Internacional de la Asociación Latinoamericana de Lingüística Sistémico-Funcional*, Mar del Plata.

— — — (2014): “El parcial presencial” en Navarro, Federico (coord.) (2014): *Manual de Escritura para Carreras de Humanidades* (pp.103-134). Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

**Rose, David y Martin, James, R.** (2012): *Learning to write, reading to learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London, Equinox.

**Rothery, Joan** (1996): “Making changes: Developing an educational linguistics” en R. Hasan & G. Williams (eds.). *Literacy in society* (pp. 86-123). London, Longman.

**Vázquez, Alicia et al.** (2006): “Consignas de escritura y procesos cognitivo-lingüísticos implicados. Un estudio en la universidad”. *Primer Congreso Nacional Leer, Escribir y Hablar Hoy. Simposio: Enseñar a leer, escribir y hablar en todas las disciplinas en la educación superior*, Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

# **Géneros administrativos: un acercamiento pedagógico a discursos producidos en la gestión de una universidad pública**

MYRIAM OLEGO

Universidad Autónoma de Entre Ríos

## **Resumen**

El presente trabajo se propone reflexionar acerca de un modo de abordar didácticamente, en el nivel superior de enseñanza, la lectura y la escritura de textos administrativos a partir de la concepción de texto, como unidad de lenguaje en uso, que desarrolla la Lingüística Sistémico Funcional.

La propuesta se diseñó para las asignaturas Taller de Lectura y Escritura I y II en el marco de la Tecnicatura y la Licenciatura en Administración y Gestión Universitaria de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER). Se trata de carreras que se dictan en el ámbito del Rectorado de esa casa de estudios y que tienen como destinatarios a personal del Claustro Administrativo de sus distintas facultades.

El dictado del taller incluyó el desarrollo de conceptos de la Lingüística Sistémico-Funcional, tales como la concepción estratificada del lenguaje y la noción de género, con el propósito de que los y las estudiantes tuvieran herramientas de análisis para iluminar y poner en cuestión textos –notas, resoluciones, actas, reglamentos- cuya producción y lectura se automatiza en trabajo diario de la gestión de la Universidad. De este modo, el aula del taller se convirtió en un escenario de intercambio y debate en relación con los textos que, en definitiva, construyen y configuran una particular cultura institucional.

La propuesta fue desarrollada durante los años 2014 y 2015.

Consideramos, finalmente, que compartir esta propuesta puede contribuir a repensar un proyecto didáctico que aborde la enseñanza de la lectura y producción de textos en la administración pública y en el que se tengan en cuenta todos los componentes que interactúan en los discursos que circulan en esta esfera de la actividad social.

*Palabras clave:* enseñanza, géneros administrativos, lectura y escritura

## Una propuesta

En el presente trabajo compartiremos algunos aspectos de la propuesta pedagógica pensada para desarrollar los Talleres de Lectura y Escritura I y II, correspondientes al primer año de las carreras Tecnicatura y Licenciatura en Administración y Gestión Universitaria, que se dictan en la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Se trata de carreras de cohorte única cuyos destinatarios son los empleados administrativos de todas las facultades de esta casa de estudio. Los Talleres están dentro del eje *conocimientos básicos* del plan de estudios de ambas.

Para integrar el equipo docente de estos Talleres, desde el Rectorado de la UADER se convocó a la Cátedra Alfabetización Académica del Profesorado de Educación Primaria de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. La invitación implicaba un gran desafío dado que había que pensar una propuesta de enseñanza de lectura y la escritura de textos en un contexto sumamente diferente. Debíamos ubicarnos en una carrera vinculada con la administración y la gestión de una institución con los cuales debíamos trabajar un repertorio de textos vinculado a esa esfera de actividad. Después de una serie de diálogos al interior del equipo, tomamos la decisión de preparar nuestro programa de cátedra desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico Funcional, que nos permitiría un abordaje de los textos en contexto con las herramientas de análisis que ha desarrollado este enfoque.

Fue así que, a partir de los contenidos mínimos contemplados en el plan de estudios de las carreras, propusimos el trabajo de lectura y escritura de textos propios de la administración de una universidad poniendo a funcionar la concepción del lenguaje que propone la LSF y el concepto de género tributario de Bajtín (1999), tal como lo redefinió la Escuela de Sydney, poniendo en foco los propósitos de la interacción (Martin, 2000; Eggins y Martin 2003).

Entre los objetivos que se plantearon estuvieron no sólo que se lograra la conceptualización de los textos como unidades de lenguaje en uso (Halliday 1989) como productos de la interacción de variables propias de los contextos de situación y de cultura, en los que se juegan significados que implican negociaciones entre productores y receptores de los textos (Ghio y Fernández, 2008), sino también que los alumnos y alumnas adquirieran términos metalingüísticos que les permitieran analizar textos cuya producción muchas veces se automatiza en las esferas de la administración, impactando luego en la producción. Es decir, intentamos que el taller no fuera solo una asignatura en el marco de la cual aprender a leer y escribir una serie de géneros prefijados en el plan de estudios, sino que fuera un espacio en el cual reflexionar acerca del funcionamiento del lenguaje en sociedad haciendo uso

de herramientas que nos proporcionan los estudios del discurso en general y en particular la LSF.

Si bien, dadas las características del plan de estudios, el cursado resultó acotado, el trabajo en el marco de LSF les permitió a los y las estudiantes apropiarse de herramientas conceptuales que les permitieron leer diferentes dimensiones de significado en los textos y ensayar interpretaciones para dar cuenta de selecciones lingüísticas en el marco de los géneros; y estas lecturas, a su vez, habilitaron la mirada crítica al momento de componer y evaluar sus propias producciones como más o menos adecuadas a sus contextos de circulación.

### **Texto y género**

La propuesta didáctica fue pensada en el marco de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), y dentro de ella siguiendo los desarrollos en Teoría del Género de la Escuela de Sydney. La LSF concibe el lenguaje como recurso para construir e interpretar significados en contextos sociales. Esta orientación piensa al lenguaje como un agente de construcción de la realidad, que evoluciona y configura nuestra conciencia (Halliday, 2004). Coloca al texto (discurso) como unidad básica de la lengua en uso y pretende mostrar cómo se produce el significado mediante la comprensión e interpretación de textos (Fernández y Ghio 2008). Se trabaja con textos, porque es en el texto donde se pueden estudiar las elecciones que va haciendo el hablante en relación con la situación comunicativa, teniendo en cuenta con quién está hablando, pues no puede haber ninguna explicación que dé cuenta del lenguaje si no es a partir de cómo los hablantes lo usan cuando deben enfrentar las diferentes situaciones comunicativas dentro de la sociedad en que se desempeñan.

En el análisis se tiene en cuenta cómo influye el contexto –que la teoría estratifica en las categorías de campo, tenor y modo- en el texto y cómo éste condiciona las opciones semánticas. Concretamente, para la lingüística sistémico funcional el lenguaje es un conjunto de significados, un repertorio de opciones de significado entre las cuales los hablantes seleccionan las más adecuadas según el contexto inmediato de la comunicación pero también según los contextos mediatos, la extracción social y la matriz cultural de quien está haciendo uso del lenguaje. Es decir, no todos los hablantes cuentan con el mismo repertorio de opciones y esta desigualdad se traduce en los discursos.

Halliday (2004) halla tres estratos de significado en las cláusulas que componen un texto: el significado ideacional, el significado interpersonal y el significado textual. Estos planos, que Halliday llama metafunciones, se organizan para construir el significado global de la cláusula. La metafunción ideacional construye la experiencia en términos de procesos, participantes y circunstancias; la metafunción interpersonal hace que la cláusula de un hablante en particular interactúe con el destinatario y con otros textos elaborados en el seno de la cultura en la que se emite; y la metafunción textual opera para presentar la información por etapas. Como lo explica Martin (2000:17) estos tres conjuntos de etiquetas de función “nos permiten centrar el interés en el contenido de la cláusula, su interactividad y el flujo de la información. Estos conceptos nos permiten interpretar la función de la cláusula en el discurso y comprender cómo las opciones en pequeña escala se coordinan para construir significados sociales más amplios que denominamos género”. Es decir, para la Escuela de Sydney hay una instancia más que gobierna la organización de todos estos estratos de significado y ésta es el género.

Sobre la base de este modelo, y apoyándose en las ideas de Mijail Bajtín (1999) acerca de la naturaleza dialógica de los enunciados y la naturaleza social de los géneros discursivos, han trabajado los lingüistas de la Escuela de Sydney, cuyas herramientas de análisis, sobre todo las referidas al análisis de género, utilizamos durante el desarrollo de los cursos a los que hicimos referencia.

Como adelantamos más arriba, el trabajo con los géneros propios de la administración de la Universidad Autónoma –que tienen su especificidad dado que se trata de una Universidad Provincial- se pensó teniendo en cuenta los desarrollos en análisis de género de la Escuela de Sydney.

Como apuntamos más arriba, el concepto de género de la escuela australiana, sobre la base del cual fue pensada la propuesta, tiene muchos puntos en común con la noción clásica de género discursivo de Bajtín (1999), que pone en el centro los fines de la comunicación al momento de seleccionar un género determinado. Bajtín (1999: 248-267) define género discursivo como tipo relativamente estable de enunciado elaborado por cada esfera de la actividad humana, relacionadas todas con el uso de la lengua.

“Una función determinada (científica, técnica, periodística, oficial, cotidiana) y unas condiciones determinadas, específicas para cada esfera de la comunicación discursiva, generan determinados géneros, unos tipos temáticos, composicionales y estilísticos de enunciados determinados y relativamente estables”, señala Bajtín. Un aspecto importante de esta definición de género es que tiene en cuenta la

“intencionalidad” del hablante, los fines del hablante, como diría Martin en su lección inaugural en la Universidad de Sydney al enunciar la definición de género (Martin 2000). Sostiene Bajtín: “La voluntad discursiva del hablante se realiza ante todo en la elección de un género discursivo determinado”. Esta concepción de género discursivo, retomada por la Escuela de Sydney, ha sido denominada como *teleológica* (Moris & Navarro, 2007), con fines u objetivos comunicativos, y la consideramos apropiada para considerar los roles de los textos dentro de las diferentes esferas sociales<sup>1</sup>.

La escuela de Sydney, interpreta los géneros desde una perspectiva funcional, como patrones de significado (Martin 2000). Como definición operativa, caracteriza los géneros como procesos sociales orientados a un fin y desarrollados en fases o etapas: en fases o etapas porque por lo general necesitamos más de una fase de significado para elaborar un género; orientado a un fin, porque las fases o etapas de su desarrollo se realizan para cumplir un propósito u objetivo; y social, porque empleamos los géneros en interacción con otros.

## Repertorio y lecturas

Dentro del repertorio de géneros que se seleccionaron para trabajar durante los cursos se incluyeron textos cuya producción está muy convencionalizada -notas formales específicas de las áreas contables; resoluciones- que requieren el desarrollo según etapas fijas para tener eficacia (una resolución sin Considerandos, o sin firmas no tiene validez; una nota de solicitud que no explicita correctamente su destinatario o no incluya una fase que detalle de partida presupuestaria invocada no tendrá eficacia) pero también textos con un grado de estandarización menor,

---

1 Esta noción teleológica del género se aleja del posicionamiento a este respecto de la lingüística funcional ortodoxa desarrollada por Halliday, que prefiere trabajar con el concepto de registro, una dimensión formal surgida en el cruce de los estratos contextuales campo, tenor y modo. Diferentes combinaciones de estos elementos darán como resultado diferentes registros. Dentro de la teoría de Halliday, el contexto es una configuración de los tres elementos que permiten describirlo, las tres variables contextuales de la situación comunicativa, el campo, el tenor y el modo, y que dan como resultado el registro general del texto. El concepto de campo hace referencia a lo que está ocurriendo, qué están haciendo los participantes cuando el lenguaje figura como un componente esencial; tenor es la estructura de roles: quién participa, su estatus y sus papeles en la interacción; y modo es la organización simbólica del texto y su función en el contexto, incluyendo el canal y también la modalidad retórica. La noción de registro de Halliday no se aviene bien con el “propósito” que rige, según la Escuela de Sydney, el desarrollo del enunciado con arreglo a un género. Pues “los objetivos comunicativos hacen menos elegantes las correlaciones entre las categorías contextuales del registro y los componentes funcionales de la gramática” (Moris&Navarro 2007: 12).



tales como las circulares y actas de sesión de los órganos colegiados, que si bien tienen etapas obligatorias, soportan variaciones en su despliegue que se relacionan con el componente campo, si bien el tenor sigue respondiendo a relaciones asimétricas entre los participantes de la interacción: quien emite la circular, siempre tiene mayor poder que sus destinatarios –está en una posición jerárquicamente superior-; en el caso de las actas, quien da cuenta de los hechos que acaecieron durante el desarrollo de la sesión, no modaliza su enunciación, predomina la monoglosia (White 2004) en ambos géneros.

Es interesante lo que sucede con los textos administrativos o de gestión en este ámbito porque una falla en la construcción del género puede implicar la denegación de una partida presupuestaria o la demora una designación de un agente. Es decir, la inadecuación de un texto (porque falla en la adecuación al género requerido para realizar determinado acto administrativo) puede provocar efectos vinculados como la demora en el cobro de un sueldo durante varios meses, entre los más graves.

En suma, durante el análisis en el aula se intentó que los alumnos fueran construyendo una noción de texto que se alejara de ideas de sentido común a partir de las cuales se piensa que las palabras son “los nombres transparentes de las cosas” (Todorov 1970) para empezar a construir un concepto más complejo de texto y, en última instancia, de lenguaje. La lectura de los textos debería implicar entonces tener en cuenta el espacio social en que se produce y las relaciones que lo determinan. Es decir, en el devenir de las clases, junto con los alumnos, fuimos dando forma a la idea de que estudiamos “un objeto que no es uno sólo” (Bourdieu 2003) sino que se construye en sus relaciones (con los componentes del contexto, con otros géneros).

El trabajo en el aula fue particularmente rico dado que los y las estudiantes eran a su vez productores y receptores en sus ámbitos de trabajo de los textos objeto de análisis, con lo cual durante las clases se trabajó en el sentido de, en palabras de Bourdieu (2003:51), “explicitar ese saber práctico, según sus articulaciones propias”. Es decir, se propició el diálogo entre los estudiantes y su experticia práctica en la producción y recepción de estos textos que circulan incesantemente entre los espacios de administración y gestión de la Universidad, y el conocimiento teórico que viene construyéndose dentro de la LSF en relación con la lengua y los textos.

Trabajar a partir de los géneros dispara mecanismos cognitivos: permite reflexionar sobre el contexto, sobre el rol como participante de una interacción. Implica tomar conciencia como participante en el acto de producción de significado, pensar como miembros de una comunidad de prácticas.

## Los géneros de las redes

La LSF –que recupera trabajos de Bajtín- sostiene que los géneros discursivos o son estáticos sino que van modificándose conforme evoluciona la sociedad: los formatos útiles para el intercambio en determinado momento histórico, pueden tornarse obsoletos en períodos subsiguientes, porque las condiciones de producción cambian, al igual que las relaciones sociales; las cuales los géneros reflejan y construyen. En palabras de Bajtín, el género es la “correa de transmisión entre la historia de la sociedad y la historia del lenguaje” (1999:254). Es decir, los géneros no aparecen como un repertorio de formas fijas, pasibles de funcionar en cualquier contexto y momento histórico, sino que son dinámicos, evolucionan conforme cambia la sociedad.

La naturaleza dinámica de los géneros nos permitió pensar con los alumnos los fenómenos discursivos que se vienen dando en los entornos virtuales asociados con las llamadas “redes sociales” (tales como las plataformas Facebook o Twitter), que la Universidad ha ido paulatinamente adoptando como medios de comunicación con sus estudiantes.

Junto con los canales formales de comunicación que siguen vigentes (notificaciones formales en soporte papel, circulares), las áreas Alumnado de las distintas Facultades se han visto obligadas a abrir vías de comunicación con el estudiantado utilizando las redes sociales cuando cayeron en la cuenta de que era más factible que el alumno se informara acerca de requisitos de inscripción a materias, horarios y aulas de cursada y otros datos importantes a través de un posteo en una red social que en la pizarra frente a Alumnado donde se suelen adherir las notas en papel.

De este modo, los cambios que trajeron aparejados las redes sociales en cuanto a la circulación de la información, impactaron fuertemente en las modalidades de comunicación entre la Facultad y sus estudiantes. Estos cambios produjeron transformaciones en los géneros. Por ejemplo, para informar sobre las Equivalencias en la red, la Facultad no puede limitarse a adjuntar la Resolución respectiva en un posteo de determinada red social sino que tendrá que producir un texto que contenga la misma información –sus puntos medulares-- pero que se materialice en otro género, que, entre otras cosas, va a establecer pautas de comunicación más informales con sus destinatarios (los estudiantes). En el posteo en la red social, el texto va a presentar pronombres de segunda persona de confianza y propenderá a eliminar términos técnicos que podrían dificultar la comprensión por parte de los lectores previstos: alumnos ingresantes a las distintas

carreras. En suma, el género utilizado para la comunicación con los ingresantes no será la Resolución, sino que será otro, más breve, emparentado con los géneros informativos e instructivos y con un tenor más informal, aunque siempre considerando que el productor del texto es un departamento de una Facultad y por lo tanto habrá ítems que necesariamente habrá que evitar. De este modo, los propósitos de esta interacción, intermediada por las redes sociales, configuran un género específico, en la intersección entre el campo, el tenor y el modo de esta situación comunicativa específica.

Para completar el abordaje de estos nuevos géneros, se ofreció bibliografía específica sobre el tema, entre ella artículos reunidos en Tascón 2012.

### **Modalidad de trabajo**

En cuanto a la modalidad de trabajo en el aula, durante el primer cuatrimestre se propuso un acercamiento conceptual a la gramática textual de acuerdo con el enfoque de la LSF y el análisis colectivo de ejemplos de los géneros que circulan en la administración de la Universidad. Se incorporaron también consignas de escritura.

En general, trabajamos debatiendo acerca del propósito de cada texto, recuperando que el concepto de género es funcional, tiene que ver con lo que los sujetos hacen en esta esfera de la actividad social con el género, identificando colectivamente las fases y pensando en la funcionalidad de cada una. En ese marco, se abordaba luego el registro del texto a partir de los componentes campo, tenor y modo.

En este marco, se propuso trabajar en el aula a partir de preguntas orientadoras para guiar a los alumnos y alumnas de modo que pudieran establecer vínculos entre las selecciones lingüísticas con las variables contextuales y el género como propósito. Por ejemplo, -a partir de preguntas guía- los alumnos proponían fases o etapas para dar cuenta del género y buscaban respuestas a cuestiones como -por ejemplo- qué función cumplen las fases convencionales en una Resolución, por qué predominan determinadas formas verbales en determinada fase y no aparecen en otras y por qué aparecen términos muy infrecuentes en otros géneros; o qué ítems lingüísticos están pautando y a la vez construyendo una determinada relación entre los participantes de la interacción. A la vez, las conclusiones se iban poniendo por escrito en el pizarrón, haciendo uso de la estrategia de escritura colectiva (con aportes de todos los estudiantes) de modo de ir practicando también los formatos

de respuesta a preguntas realizadas a partir de la bibliografía y los textos propuestos.

Hacia el final del Taller I planteamos un trabajo integrador que consistió en la escritura de un breve Reglamento de uso de las redes sociales en el ámbito de la Universidad, a partir del cual los alumnos debieron recuperar algunos de los contenidos revisados y los análisis realizados para establecer esas pautas para la escritura de géneros relativamente nuevos en el ámbito de la gestión universitaria. El Reglamento debía tener las características requeridas convencionalmente para este tipo de género institucional.

En cuanto al Taller II, se propusieron otra vez trabajos de lectura y escritura basados en los géneros y se incorporaron categorías para analizar la valoración en los textos administrativos y sus formas particulares de realización de acuerdo al género.

Entre los trabajos de escritura planteados, se incluyó la reescritura y reformulación de textos incoherentes en cuanto a su consistencia en registro y género, y –en ese marco- se revisaron también cuestiones de cohesión textual al interior del texto.

### **Palabras finales**

Si bien la enunciación de los contenidos mínimos de la asignatura parecía estar sostenida en la idea de que los textos se producen según formatos fijos, consideramos que logramos poner en cuestión esta concepción al instalar la posibilidad de pensar al género como concepto dinámico.

Por otro lado, se intentó propiciar una conceptualización del lenguaje como creador de realidades y relaciones sociales. Es decir, el Taller de escritura no abordó sólo actividades prácticas sino que también se ofrecieron conceptos que permitieran a los estudiantes manejar un metalenguaje para observar críticamente los textos y operar con ellos.

### **Bibliografía**

**Bajtín, Mijail** (1999) *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

**Bourdieu, Pierre** (2003): *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Eggins, S. y Martin, J.** (2003) El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional. *Rev. signos* [online] 2003, vol.36, n.54, pp. 185-205.
- Ghio, E. y Fernández M.** (2008) *Manual de Lingüística Sistémico Funcional. El enfoque de MAK Halliday y R Hasan. Aplicaciones a la lengua española.* Ediciones UNL. Santa Fe.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R.** (1989 [1985, 1980]). *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective.* Oxford: Oxford University Press. Citado por Moris & Navarro (2007).
- Halliday MAK & Mathiessen C.** (2004) *An Introduction to Functional Grammar.* London. Arnold.
- Martin, James** (2000) *La gramática se reúne con el género. Reflexiones sobre la Escuela de Sydney.* Departamento de Lingüística. Universidad de Sydney. Traducción Elsa Ghio.
- Moris, Juan y Navarro, Federico** (2007) *Género y registro en la Lingüística Sistémico Funcional. Un relevo crítico.* En *Actas del I Coloquio Argentino del Grupo ECLAR.* Universidad Nacional de La Plata.
- Todorov, Tzvetan** (1970). "Introducción". En *Lo Verosímil.* Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- White, Peter** (2004). *Un recorrido por la teoría de la valoración.* [En línea]. Disponible en <http://www.grammatics.com/appraisal/index.html>. Traducción Elsa Ghio.

# La léxico-gramática de la autonomía y el registro del metalenguaje

LUIS ÁNGEL SÁNCHEZ

Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Villa María

## Resumen

El trabajo se propone ofrecer una descripción léxico-gramatical de la autonomía desde los parámetros de la teoría Sistémico-Funcional. Sostiene la hipótesis de que la autonomía es una forma marcada de incrustación (*embedding*) que no involucra un cambio de rango (*rank shift*) de la estructura incrustada sino un cambio de nivel lingüístico: el elemento incrustado pertenece al nivel fonológico-grafémico. Así, la autonomía permite la incrustación en la estructura de la cláusula de cualquier elemento lingüístico para ser sometido a toda forma de reflexión y constituye un rasgo distintivo del registro del metalenguaje.

*Palabras clave:* autonomía / incrustación marcada / metalenguaje

## Introducción

En el presente trabajo intentaremos proponer una descripción léxico-gramatical de la autonomía desde la perspectiva Sistémico-Funcional (SF desde ahora). Semánticamente, la autonomía es el procedimiento que permite asignar a un tramo de lenguaje cualquiera el significado de "signo de sí mismo", como ocurre en la cláusula "*París*" es bisílabo, donde París no significa la ciudad portadora de ese nombre sino la palabra misma.<sup>1</sup> Desde el punto de vista textual, el "autónimo", como se denomina al tramo de lenguaje que adquiere dicho significado, se marca entre comillas o con letras inclinadas en el modo escrito, o con mínimas pausas en el flujo de la voz en el modo hablado, acompañado a menudo con un gesto consistente en la flexión de los dedos índice y mayor de una o de ambas manos.

A diferencia de otros recursos léxico-gramaticales que reciben una detallada descripción, y a pesar de que la autonomía adquiere relevancia funcional en los llamados discursos metalingüísticos (Rey-Devobe, 1986), en la bibliografía SF que hemos relevado no hay una descripción de la autonomía que nos permita fundamentar nuestro análisis.<sup>2</sup> En aquellos textos donde habla del metalenguaje, Halliday sostiene que el lenguaje es una teoría de la experiencia humana y considera que tiene el potencial de tornarse sobre sí mismo para describirse como parte de dicha experiencia.<sup>3</sup> Por el solo hecho de utilizar la gramática para construir mensajes, todo hablante presupone de alguna manera una teoría de esa gramática y puede en algunas situaciones explicitar este conocimiento bajo la forma de una lingüística popular (Matthiessen, 1993). Asimismo, Halliday habla de un segundo nivel de elaboración de dicho conocimiento cuando se construye una 'teoría de la gramática', a la que denomina '*grammatics*' (Halliday, 2005: 385). Esta construcción se enfrenta con una serie de inconvenientes, principalmente definir las categorías que conforman esa teoría, como 'plural', 'futuro', 'sujeto', 'indefinido', entre otras, que para Halliday son inefables porque no están al alcance de la

---

1 Según la lexicógrafa francesa Josette Rey-Devobe, quien dedicó un trabajo extenso y exhaustivo al análisis del discurso metalingüístico, un autónimo es un signo del metalenguaje que designa un signo homónimo del lenguaje objeto (Rey Devobe 1986:36).

2 Halliday reflexiona sobre el metalenguaje en las siguientes monografías: *On the ineffability of grammatical categories*, del año 1984, *On grammar and grammatics*, de 1996, reeditadas en 2005a; en *Systemic grammar and the concept of a "science of language"*, de 1992, reeditada en 2003; en *Fuzzy Grammaticals: a Systemic Functional approach to Fuzziness in Natural Language*, de 1995, reeditada en 2005b. También alude al tema del metalenguaje en otra monografía de 1987, reeditada en 1996 bajo el título de *Language and the Order of Nature*.

3 En varios pasajes Halliday parafrasea las palabras de su maestro Firth cuando describe la naturaleza de una teoría lingüística como "lenguaje vuelto sobre sí mismo" - *language turned back on itself* - (Firth 1964:181).

reflexión consciente por parte del hablante (Halliday, 2005: 306). En un texto donde describe una "gramática de la semiosis", Matthiessen cita un ejemplo de autonomía sin llamarlo de esta manera: *'ko' means 'go'*, cuyo significado es 'el fragmento de puesta en palabras (*wording*) *ko* puede traducirse por *go*', y lo explica como el potencial de la léxico-gramática de representar el modelo 'dicente'-'locución' en niveles de rango inferior de la gramática. De este modo, cualquier unidad puede en principio ser proyectada como una 'locución' o como una 'idea' incluso en el nivel del grupo nominal, cuestión que depende de la diferenciación que establece la gramática entre una realidad material, compuesta de cosas y fenómenos, y una realidad semiótica, compuesta de metafenómenos como hechos, ideas y discursos (Matthiessen 1991: 75). Sin ahondar en estos argumentos, notamos en ambos autores una ausencia de explicación más detallada de los recursos léxico-gramaticales que permiten efectuar una operación de este tipo. Proponemos, entonces, focalizar la atención en la autonomía, que indudablemente constituye una característica distintiva del metalenguaje entendido en el sentido más general de uso del lenguaje para hablar sobre el lenguaje. En efecto, este uso no se restringe a la definición de las categorías de la léxico-gramática, sino que se reconoce en un estilo de argumentación que combina esta taxonomía con segmentos autónomos como los que hemos descrito al comienzo del trabajo o en el ejemplo de Matthiessen, y cuya inclusión en los textos metalingüísticos está funcionalmente motivada a los fines de definir, ejemplificar y explicar los diversos fenómenos del lenguaje. Desde nuestra óptica, ambos aspectos caracterizan el registro de los textos metalingüísticos.<sup>4</sup>

### **La incrustación autonómica**

Para encarar la descripción, veamos las siguientes cláusulas que hablan del lenguaje y tienen autónomos:

- 1) El constituyente *el café colombiano* se vincula con *compró*, y a esta construcción se une, en un paso ulterior, *en el aeropuerto*. (Di Tullio, 2007)
- 2) Como ya hemos señalado, *café colombiano* es una construcción [...], *colombiano* en no lo es. (Di Tullio, 2007)
- 3) En *saliste temprano* identificamos al sujeto. (Di Tullio, 2007)

---

<sup>4</sup> Entendemos el metalenguaje como una variedad de registro asociada a una situación de reflexión lingüística (Sánchez, 2012).



- 4) *El* ponemos con los nombres masculinos (De Valdés, 1860)
- 5) En muchas partes de Castilla convierten la *s* latina en *x* (De Valdés, 1860).
- 6) Comparten los sustantivos en *-eza* la facilidad de los derivados en *-ez* para usarse como nombres contables (R.A.E., 2010).<sup>5</sup>

Estas cláusulas poseen la configuración típica de un "lenguaje que habla del lenguaje" que podemos contraponer con la configuración de las cláusulas ordinarias, aquellas que, parafraseando a Rey Devobe, conforman un "lenguaje que habla del mundo".<sup>6</sup> De esa contraposición surge que las cláusulas citadas parecen estar al límite de la gramaticalidad, apariencia que puede explicarse por dos razones. La primera es que algunos autónimos consisten en clases de palabras que funcionan como núcleo de estructuras sintagmáticas de las que en su uso ordinario nunca lo son. En el ejemplo (1) tenemos un verbo conjugado (*compró*) que funciona como núcleo de complemento prepositivo, función reservada en la gran mayoría de casos al sustantivo; en (4), un artículo que funciona como núcleo de grupo nominal, función que jamás desempeñaría en su uso ordinario. La segunda razón tiene que ver con el principio de "constitución" (*constituency*). Este principio afirma que las unidades lingüísticas están organizadas en una jerarquía o escala de rango (*rank scale*) mediante la cual cada unidad de un rango está formada por unidades del rango inmediatamente inferior (Halliday y Matthiessen 2004, 5). Así, la cláusula está constituida por grupos y frases, los grupos y frases por palabras, y las palabras por morfemas.<sup>7</sup> Pero los ejemplos citados parecen quebrar dicho principio, dado que algunos autónimos se incluyen como constituyentes de cláusula, aunque pertenecen a rangos diferentes del grupo o de la palabra: en (3) tenemos una cláusula (*saliste temprano*) y en (5) tenemos fonemas o grafemas (*s*, *x*), según se lo interprete, y en (6) tenemos morfemas ligados (*-ez*, *-eza*), que en su uso ordinario no podrían ocurrir aislados de un morfema base. Es decir, elementos de rango superior e inferior al rango de la palabra funcionan como constituyente de grupo y de cláusula. En el caso de *saliste temprano*, si se tratara de una cláusula incluida mediante el procedimiento de incrustación (*embedding*) debería tener los

---

5 Los ejemplos están extraídos de Di Tullio, Ángela, *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: La Isla de la Luna, 2007; De Valdés, Juan, *Diálogo de la Lengua*. Madrid: Martín Alegría, 1860; Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa, 2010. Los autónimos están marcados por nosotros en inclinadas.

6 En varios pasajes de su libro, Rey-Devobe distingue entre discurso ordinario y discurso metalingüístico, oración ordinaria y oración metalingüística, signo ordinario y signo metalingüístico, según se refieran a la realidad extradiscursiva o al lenguaje mismo (Rey-Devobe, 1986).

7 Véase Halliday, M. y Matthiessen C. (2004, 9) y Halliday, M. (1964, 27).

incluyentes *que, el que, el hecho de que* requeridos para estas estructuras en español. En el caso de los fonemas o grafemas, vemos que se incluyen como constituyente de cláusula, siendo elementos que no forman parte del nivel léxico-gramatical, sino del fonológico-grafémico.<sup>8</sup>

Ahora bien, las anomalías léxico-gramaticales que manifiesta la inclusión de estos elementos podrían llevar a un lector desprevenido a afirmar que las cláusulas son gramaticalmente incorrectas. Sin embargo, al asociarlas con una situación de reflexión lingüística ese lector no tardará en interpretar dichos elementos como tramos de lenguaje mencionados, y a las cláusulas que los contienen como perfectamente gramaticales. Esto plantea la necesidad de explicar qué recurso léxico-gramatical subyace en la inclusión de esta gran diversidad de elementos lingüísticos como constituyentes de cláusula sin romper su gramaticalidad.

Veamos a continuación el análisis de las cláusulas y las funciones que desempeñan en ellas los autónimos:

complejo de grupo nominal			grupo verbal	frase prepositiva	
grupo nominal		aposición	se vincula	prep.	grupo nominal
premod.	núcleo	núcleo		con	<i>compró</i>
el	constituyente	<i>el café colombiano</i>			

frase prepositiva		grupo verbal	grupo nominal
prep.	grupo nominal	se une	núcleo
a	esta construcción		<i>en el aeropuerto</i>

grupo nominal		grupo verbal	grupo nominal	
núcleo		(no) es	premodificador	núcleo
<i>colombiano en</i>			una	construcción

frase prepositiva		grupo verbal	frase prepositiva	
prep.	grupo nominal	identificamos	prep.	grupo nominal
en	<i>saliste temprano</i>		al	sujeto

grupo nominal	grupo verbal	frase prepositiva	
núcleo	ponemos	prep.	grupo nominal
<i>el</i>		con	los nombres masculinos

<sup>8</sup> Las lenguas poseen un sistema sonoro cuya estructura constitutiva es descripta mediante una escala de rango de constituyentes fonológicos: grupo tonal (línea melódica) – grupo rítmico (pie) – sílaba – fonema (Halliday y Matthiessen 2004, 5).

grupo nominal		
premodificador	núcleo	posmodificador
la	s	latina

frase prepositiva	
preposición	grupo nominal
en	-eza

Sobre la base de estos análisis se observa que, a pesar de la diferencia de rango, de clase e incluso de nivel lingüístico, todos los elementos incluidos como autónimos funcionan como núcleo de grupo nominal, es decir, equivalen a un elemento del rango de la palabra, y esa palabra pertenece a la clase sustantivo. La autonomía, en consecuencia, es una forma de nominalización. Al mismo tiempo, debemos diferenciarla claramente de la nominalización de verbal (*confirmar* > *confirmación*) y de adjetival (*bueno* > *bondad*), porque estas atañen exclusivamente a unidades del rango de la palabra, concretamente a verbos y adjetivos, y conllevan el agregado de afijos, mientras que la nominalización que a nosotros nos interesa se aplica teóricamente a un número infinito de elementos lingüísticos, incluso agramaticales, y opera sin el agregado de afijos. Por ende, no se trata de una nominalización de índole morfológica, sino de naturaleza léxico-gramatical. En el siguiente esquema ilustramos lo que acabamos de decir:

<b>sujeto</b>	<b>predicado</b>
<i>el café colombiano</i>	es un autónimo
<i>en el aeropuerto</i>	
<i>compró</i>	
<i>saliste temprano</i>	
<i>el</i>	
<i>s</i>	
<i>-eza</i>	

La gramaticalidad de las cláusulas que contienen autónimos se explica por el singular procedimiento de nominalización que constituye la autonomía: cualquiera sea el elemento lingüístico que se desee mencionar en sí mismo la autonomía lo

incluirá en la estructura de la cláusula en calidad de sustantivo.<sup>9</sup> Este puede ser un elemento de cualquier rango del nivel léxico gramatical (un grupo, una frase prepositiva, una cláusula, una palabra, un morfema), un elemento del rango mismo de la palabra, de cualquier clase y forma de flexión (un verbo conjugado o no, un artículo, una preposición, un adjetivo de cualquier género y número, etc.)<sup>10</sup> y puede ser también un elemento que no pertenezca al nivel léxico-gramatical sino al fonológico-grafémico, como fonemas o sílabas.

Con la descripción anterior podemos conjeturar preliminarmente que el mecanismo léxico-gramatical que permite este tipo de nominalización depende del potencial del cambio de rango (*rank shift*) de las estructuras lingüísticas, es decir, de la posibilidad de que una unidad perteneciente a un rango determinado pueda modificarlo para incluirse como constituyente en una estructura de otro rango (Halliday y Matthiessen 2004, 9-10). Este potencial recibe el nombre de “incrustación” (*embedding*), mecanismo semiogénico mediante el cual, en su expresión más habitual, una frase prepositiva o una cláusula pasan a funcionar como parte de, o en lugar de un grupo nominal (Halliday y Matthiessen 2004, 426; Matthiessen 1995, 99). La contribución general que el cambio de rango hace al sistema gramatical es crear nuevo potencial en los distintos rangos, de manera tal que las opciones del sistema se expanden al permitir que los recursos ocurran en nuevos entornos además de los viejos (Matthiessen 1995, 99). En principio, la autonomía parece adecuarse a esta descripción, dado que algunos ejemplos analizados consisten en unidades de diferentes rangos y niveles lingüísticos que lo abandonan para funcionar como un sustantivo. Sin embargo, los segmentos que pueden incluirse como autónomos superan infinitamente los casos de incrustación contemplados por Halliday. Veamos a continuación cuáles son estos casos:

- frase prepositiva que funciona como posmodificador en grupo nominal: *el tratamiento científico de la música...* (Halliday y Matthiessen, 2004: 154-155);<sup>11</sup>

- cláusula relativa restrictiva que funciona como posmodificador en grupo nominal: *un sistema que solo mantiene el calor en invierno...* (Halliday y Matthiessen, 2004: 155);

9 Rey-Devobe lo llama “nominalización autonómica” (1986: 78).

10 En el caso de la inclusión de un sustantivo, este se reconoce indudablemente como autónomo cuando no hay concordancia de número: “cisnes” es un sustantivo plural. Cuando hay concordancia se producen ambigüedades como en *me gusta María*, donde se puede interpretar *María* como signo ordinario o signo autónomo, en cuyo caso sería conveniente agregar las comillas o hacer el gesto dactilar correspondiente para desambiguar.

11 La mayoría de los ejemplos son traducidos de la *Introduction* de Halliday. En algunos casos hemos propuesto ejemplos *ad hoc*.

- cláusula finita que funciona como núcleo de grupo nominal: que toda esta riqueza pueda ser algún día suya simplemente nunca le ha ocurrido (Halliday y Matthiessen 2004: 154-155);

- cláusula no finita que funciona como núcleo de grupo nominal: ignorar el problema no es la solución (Halliday y Matthiessen 2004: 154-155);

- grupo nominal posesivo que funciona como determinante: my father's house (la casa de mi padre) (Halliday y Matthiessen 2004: 314);

- cláusula o frase prepositiva que funciona como posmodificador de grupo adverbial: tan rápidamente como puedas; más de lo mismo.

Ahora bien, si comparamos estos casos con algunos autónimos que hemos citado, vemos que hay diferencias muy llamativas como para describir a los últimos en términos de incrustación. En español, la incrustación de cláusulas finitas, por ejemplo, requiere el agregado de encabezadores como *que*, *el que*, *el hecho de que*, mientras que las incrustadas como autónimos no los requieren. La cláusula *saliste temprano* en el ejemplo (4) está incrustada como complemento de la preposición *en*, sin el agregado de encabezador alguno. Asimismo, en el ejemplo (6) vemos que morfemas ligados, como *-ez* y *-eza*, pueden ser constituyentes de grupo y de cláusula al ser incrustados como autónimos,<sup>12</sup> al igual que los fonemas/grafemas *s* y *x*. El argumento que nos permitiría explicar estos casos en términos de incrustación es el evidente cambio de rango que sufren estas estructuras para pasar a funcionar como constituyentes de cláusula. En este sentido, el recurso de incrustación contemplaría una opción que funcionaría de una manera diferente de la descrita por Halliday: además de permitir el descenso de una cláusula o una frase prepositiva al rango de la palabra, existiría una opción de incrustación que permitiría elevar un morfema, fonema o grafema al rango de la palabra, para que puedan funcionar como constituyente de grupo y de cláusula. Nuestra hipótesis postula, entonces, que el potencial semiogénico de la incrustación se amplía en dos opciones de realización:

- una opción no marcada, que incluye los casos enumerados por Halliday, donde el cambio de rango es siempre en dirección descendente e involucra de manera general a cláusulas y frases prepositivas;

- una opción marcada donde, además de la dirección descendente, podría adoptar también la dirección ascendente, lo que permitiría elevar al rango de

---

12 El principio de constitución sostiene que en el nivel léxico-gramatical solamente las palabras pueden ser constituyentes tanto de grupo como de cláusula, mientras que los morfemas solo pueden ser constituyentes de las palabras (Halliday y Matthiessen 2004:9).

palabra un elemento lingüístico de rango inferior y habilitar así que ese elemento funcione como constituyente de grupo y de cláusula.

### **El autónimo como tramo del nivel fonológico-grafémico**

La descripción ofrecida en el apartado anterior parece adecuarse a los casos que hemos citado como ejemplo, pero adolece de los siguientes inconvenientes:

1. Deja fuera de la descripción una infinita variedad de elementos que, sin ser cláusulas, fonemas o morfemas, pueden también incrustarse como autónimos, como el ejemplo (2), donde el verbo conjugado *compró* puede funcionar como complemento de la preposición *con* sin transformarse en infinitivo, según se esperaría en dicho contexto sintáctico; o ejemplos como (3) donde *colombiano en*, que en una cláusula ordinaria ni siquiera es un constituyente, incrustado como autónimo asume el rol de sujeto oracional.

2. Descripta en términos de cambio de rango, la incrustación involucraría solo a unidades del nivel léxico-gramatical, con lo que dejaría fuera a los fonemas, grafemas y sílabas, que son unidades que pertenecen al nivel fonológico-grafémico.

3. Conjeturar una dirección ascendente del cambio de rango para explicar el caso de morfemas ligados que funciona como constituyente de grupo y de cláusula, pasando por alto el rango de la palabra, contradice el principio de que dicho cambio se produce siempre en la dirección descendente en la escala, es decir, el caso de la cláusula y de la frase prepositiva que se incrusta como parte de o en lugar de un grupo (cf. Halliday, 2005a: 44 y 122-124, donde critica puntualmente el concepto de *upward rankshift* -cambio de rango hacia arriba).

Para evitar estos inconvenientes proponemos modificar el alcance de nuestra hipótesis y sostener que el carácter marcado de la incrustación autonímica radica no en un cambio de rango estructural sino en un cambio de nivel lingüístico: lo incrustado de manera marcada no pertenece al nivel léxico-gramatical sino al fonológico grafémico. Sobre la base de esta modificación, el autónimo se concibe como un elemento del plano de la expresión que se incrusta en la estructura de la cláusula como núcleo de un grupo nominal, donde asume el significado de 'cosa' (*thing*), y en calidad de 'cosa' se involucra como participante de toda configuración de cláusula del sistema de transitividad:

premodificador	núcleo	posmodificador
<b>determinante</b>	<b>cosa</b>	<b>clasificador</b>
la	s	latina

Concebir el autónimo de esta manera permitiría, por un lado, abarcar de manera simple y exhaustiva la infinita variedad de elementos lingüísticos que pueden ser representados en dicho procedimiento. En efecto, en tanto 'cosa' perteneciente al plano de la expresión, un autónimo puede consistir en fonemas, letras, sílabas, y también en aquellos tramos que no tienen un correlato en el plano del contenido, como segmentos agramaticales o cualquier secuencia sonora o grafémica no significativa.<sup>13</sup> Asimismo, el autónimo puede consistir en un tramo de lenguaje que en su uso ordinario pertenece al plano del contenido: palabras, frases y oraciones que conforman una lengua natural, unidades significativas en que esa lengua puede segmentarse (morfemas raíces y ligados), etc. En este caso, nuestra hipótesis sostiene que la incrustación marcada favorece su interpretación como 'cosa' y su relación con el plano del significado queda virtualmente suspendida, siendo el significado de la cláusula incluyente el que puede restituir eventualmente la conexión con el plano del contenido al referirse al autónimo ya sea en su expresión misma ("*París*" es bisílaba) o en su contenido ("*París*" es un sustantivo propio).

Por otra parte, dicha modificación nos habilita a interpretar la autonomía en vinculación con un recurso al que está semánticamente ligado, la proyección de locuciones en sus dos modalidades, 'reporte' y 'cita'. Sin detenernos en la descripción de estas, sostenemos que la autonomía es una modalidad de locución, cuyas diferencias específicas con las otras modalidades son las siguientes:

1. 'Cita' es el nombre que se le da al fenómeno que tradicionalmente se conoce como 'discurso directo' (DD). Es una locución proyectada que conforma una cláusula independiente en relación de parataxis con ella (*Juan dice: "Pedro lee el diario"*). Su función ideal es representar el decir de otro hablante de manera casi literal. Dado que presupone la puesta en palabras (*wording*) de un significado, se

---

13 Este potencial de la autonomía es claramente descrito por Rey-Devobe en los siguientes términos: Enfin, non seulement l'autonymie transforme en nom toute partie du discours, mais elle transforme en signe tout ce qui n'est pas signe (Rey-Devobe 1986:101). Un 'no signo' es, en la concepción estructuralista de Rey-Devobe, toda secuencia no significativa de la segunda articulación, como por ejemplo *isse*, en la frase "la rima *isse*" (Rey-Devobe 1986:101), lo cual nos muestra la diversidad de elementos que pueden ser incrustados en la estructura de la cláusula y, por ende, ser objeto de reflexión lingüística.

trata de un metafenómeno del nivel léxico-gramatical (Halliday y Matthiessen, 2004: 447).

2. 'Reporte' o discurso indirecto, es una cláusula proyectada que depende de otra mediante hipotaxis (*Juan dice que Pedro lee el diario*). Representa el decir de otro en tanto significado (*meaning*), es decir, el espíritu o sentido del mensaje que se reporta. Su cercanía con la proyección hipotáctica de una 'idea' lo convierte en un metafenómeno perteneciente al nivel semántico (Halliday y Matthiessen, 2004: 454).

3. 'Autónimo' es una locución incrustada como constituyente de cláusula ("*Pedro lee el diario*" es una oración bimembre). Su función ideal es representar un tramo de 'lenguaje' mencionado en la literalidad de su expresión hablada o escrita. El carácter de 'cosa' que le otorga la gramática al funcionar como núcleo de grupo nominal, favorece que se involucre como constituyente en cualquier configuración de cláusula del sistema de transitividad. Esta propiedad de la autonomía habilita a efectuar las más variadas operaciones de análisis sobre el lenguaje sin restricción en cuanto al tipo de cláusula para representarlas (cláusula de proceso material: "*Pedro lee el diario*" se transforma en "*el diario es leído por Pedro*"; cláusula de proceso mental: *María prefiere "el diario es leído por Pedro"*, etc.)

Si bien la posibilidad de un tipo de incrustación que implica el cambio de nivel lengüístico no está contemplada en la bibliografía SF, preferimos adoptarla en lugar de la hipótesis del cambio de rango en dirección ascendente, que sí es rechazada explícitamente. De este modo, si son correctas nuestra apreciaciones, la hipótesis que hemos expuesto en estas líneas otorga el lugar sistemático que le corresponde a la descripción de la autonomía en el marco de la teoría de la incrustación, sin contradecir el principio del cambio de rango descendente. Desde el punto de vista funcional, ubica también la autonomía en el sistema de las locuciones, cuya red de opciones se ve ampliada de la siguiente manera:

	<b>modalidad</b>	<b>nexo</b>	<b>nivel</b>
<b>locuciones</b>	cita	parataxis	léxico-gramática
	repote	hipotaxis	semántica
	autónimo	incrustación marcada	fonología/grafémica



## Conclusión

Junto con el vocabulario que designa partes, relaciones y procesos del lenguaje, la autonomía constituye el patrón logogenético del registro metalingüístico, una variedad de las lenguas naturales asociada típicamente con diferentes situaciones de reflexión lingüística (Sánchez, 2012). Este recurso es habilitado por la opción marcada de la incrustación, que permite la inclusión en la estructura de la cláusula de un elemento lingüístico perteneciente al plano de la expresión, es decir, un tramo de lenguaje mencionado en su literalidad fonológica o grafémica. Semánticamente, puede concebirse como una forma de locución que, además de las diferencias con la proyección de 'cita' y 'reporte', se distingue de estas en que cumple funciones diferentes en la economía del discurso. 'Cita' y 'reporte' sirven a una multiplicidad de finalidades en varios tipos de textos, entre los que se encuentran los pasajes dialogísticos en las narrativas, la citación en los escritos científicos, el material testimonial en los procesos legales, entre otros. La autonomía, por su parte, tiene un rol fundamental en la gramática normativa, la descripción dialectal, el rastreo etimológico, interviniendo en todo tipo de actividad de reflexión lingüística. En el contexto socio-cultural de Occidente, los textos que construyen dicha actividad se realizan en cláusulas en las que es altamente probable la aparición de autónomos, dado que estos representan los datos de la realidad lingüística que el analista incluye en su discurso para que sean objeto de observación, descripción y análisis. Si es correcta nuestra hipótesis de que el autónomo es una locución incrustada de manera marcada, este recurso le otorga a la cláusula la configuración que manifiesta una aparente anomalía respecto de la construcción habitual de la cláusula ordinaria, y de ella depende en gran medida que sea interpretada como lenguaje que habla del lenguaje.

## Bibliografía

- Firth, John.** (1964) *Papers in Linguistics (1934-1951)*, London, Oxford University Press.
- Halliday, Michael** (1990) *Spoken and written language*, Hong Kong.
- \_\_\_\_\_ (1996) "Language and the Order of Nature", en Halliday, Michael; Martin, James (1996): *Writing Science. Literacy and Discursive Power*. London / Washington, The Falmer Press.

- \_\_\_\_\_ (2003) "Systemic grammar and the concept of a *science of language*", en Webster, Jonathan (ed.): *On language and linguistics*, London / New York, Continuum.
- \_\_\_\_\_ (2004) *An introduction to functional grammar*, London.
- \_\_\_\_\_ (2005a) "Categories of the theory of grammar", en Webster, Jonathan (ed.): *On grammar*. London / New York, Continuum.
- \_\_\_\_\_ (2005a) "The concept of rank. A reply", en Webster, Jonathan (ed.): *On grammar*. London / New York, Continuum.
- \_\_\_\_\_ (2005a) "On the ineffability of grammatical categories", en Webster, Jonathan (ed.): *On grammar*. London / New York, Continuum.
- \_\_\_\_\_ (2005a) "On grammar and grammatics", en Webster, Jonathan (ed.): *On grammar*. London / New York, Continuum.
- \_\_\_\_\_ (2005b) "Fuzzy Grammaticals: a Systemic Functional approach to Fuzziness in Natural Language", en Webster, Jonathan (ed.): *Computational and Quantitative Studies*. London / New York, Continuum.
- Halliday, M., McIntosh, A., Stevens, P.** (1964) *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, London, Longman.
- Matthiessen, Christian** (1991) "Language on language: the grammar of semiosis", *Social Semiotics* 1.2: 69-111.
- \_\_\_\_\_ (1995): *Lexicogrammatical cartography*, Tokyo, International Language Science Publishers.
- Matthiessen, Christian; Teruya, Kazuhiro y Lam, Marvin** (2010): *Key terms in systemic and functional linguistics*, London/New York, Continuum.
- Rey-Devobe, Josette** (1986) *Le métalangage. Étude linguistique du discours sur le langage*. Paris, Le Robert.
- Sánchez, Luis** (2012) "Apuntes para la consideración del metalenguaje como variedad de registro", en Cristóbal, Américo. et al. (eds.) *Actas del V Congreso Internacional de Letras*, Facultad de filosofía y Letras (UBA), Buenos Aires.
- <http://2012.cil.filo.uba.ar/sites/2012.cil.filo.uba.ar/files/0336%20SANCHEZ%20LUIS.pdf>

# La progresión temática y la distribución de la información: estudio de caso

EVELYN SCHALBETTER

M. OFELIA ZANETTA

Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas

## Resumen

Este estudio describe el modo en el que el experto organiza su discurso para que el mismo pueda ser aprehendido por un estudiante principiante en el conocimiento de la química. Las elecciones sobre cuáles son los tipos de tema que priman en las introducciones de una selección de capítulos del manual *Química. La ciencia central* de Brown, LeMay y Bursten (2004), un texto de estudio obligatorio para los estudiantes de ingeniería de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas de la Universidad Nacional del Litoral de primer año, nos posibilitará explorar cuáles son las opciones/estrategias lingüísticas conscientes o inconscientes que realiza el experto para acercar un conocimiento nuevo y si efectivamente el modo de organizar la distribución de la información sobre la química resulta más accesible para el estudiante novel.

Halliday y Martin, autores centrales de la Lingüística Sistémico Funcional, sostienen que “la lengua de la ciencia demuestra de manera bastante convincente que el lenguaje no se corresponde, refleja o describe la experiencia humana, sino que la interpreta o, como preferimos decir, ‘la construye’. Una teoría científica es una construcción lingüística de la experiencia.” (1993, p. 9; traducción nuestra) En este sentido, el estudio de la lengua de la ciencia en español se plantea como un objeto de estudio con validez propia (Navarro, 2015) dado que implica analizar el particular empleo de los recursos lingüísticos-discursivos de esta lengua.

Las categorías utilizadas para este análisis son las de Tema- Rema (Montemayor-Borsinger, 2013). El sistema de tema organiza la cláusula para mostrar cuál es su contexto local en relación con el contexto general del texto dentro del cual funciona. El sistema tiene que ver con el punto de partida en relación a lo que se ha dicho antes, de manera que resulte claro dónde se ubica la cláusula dentro del texto, es decir, cómo se ajusta dentro del mismo. Nuestro

análisis parte de la concepción de que el mensaje organiza la información en dos líneas simultáneas: 1. Presenta la información desde el punto de vista del hablante/escritor sistema de Tema/Rema y 2. Presenta la información desde el punto de vista del oyente/lector (ideal o presupuesto por el hablante) sistema Dado/Nuevo.

## **Introducción**

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación con sede en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas (FICH) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) y tiene como objetivo general la descripción del modo en que se presenta el contenido temático y el avance informativo en los textos de estudio de Química, con el fin de brindar a los estudiantes herramientas lingüísticas para su interpretación y reelaboración. La experiencia se desarrolla dentro de la asignatura Comunicación Oral y Escrita (COE) que se dicta en el primer año de las cuatro carreras de Ingeniería de FICH y que desarrolla contenidos referidos al discurso académico específico del campo disciplinar, centrándose en las estrategias discursivas de lectoescritura de los textos académicos.

Se trabajará introducciones de una selección de capítulos del manual *Química. La ciencia central de Brown, LeMay y Bursten (2004)*. Si para poder comprender un texto el alumno deberá construir un modelo o representación mental de lo que en él se expone, brindar información a partir del análisis de este corpus nos permitirá realizar un aporte acerca de la selección de Temas realizados por el experto y el avance informativo que presentan con el fin de brindar a los docentes de las áreas específicas y a los alumnos herramientas para su interpretación.

La línea teórica en la cual se inscribe este trabajo de investigación-acción es la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), (Halliday, 1982) que entiende el lenguaje como sistema de opciones que el hablante selecciona de acuerdo a diferentes contextos de uso para hacer efectiva su comunicación.

El punto de partida que guía este análisis es que *la información nueva se plantea como dada/sobreentendida. Esta información no es desarrollada en toda su magnitud lo que nos permite advertir una inversión en el sistema de lo Dado y lo Nuevo. Esto conlleva a la fragmentación y complejización del flujo informativo, lo cual oblitera su interpretación.*

## **Muestra del análisis**

El texto fuente se ajusta al razonamiento propio de la comunidad académica, hablamos de textos que divulgan la producción científica. Por lo tanto tiene como finalidad contribuir a la comunicación y al progreso de los saberes relativos de un tema de interés disciplinar; destinado a profesores, estudiantes y lectores en

general de un área en particular: la química. El corpus seleccionado funciona como apartado introductorio en donde se presenta el tópico que se desarrollará, *1.1 El estudio de la química* y *2.1 La teoría atómica de la materia*, y la actividad que se llevará a cabo en términos de procesos. El primero de ellos, forma parte de la introducción de todo el manual; y el segundo es el primer punto de desarrollo del capítulo dos.

En el primer apartado, si bien las relaciones entre el hablante y el lector no se realizan, como podría esperarse en el significado interpersonal, sí aparece representada esta interacción dentro del tema tópico a través de construcciones anafóricas, aspecto que desarrollaremos también más adelante porque veremos cómo influye esta elección del experto en la progresión temática. Pero además, aparece la materia como elemento iterado desarrollando esta misma función.

En el segundo apartado los elementos que predominan en la columna del significado experiencial son dos: por un lado los científicos como Demócrito, Platón, Aristóteles e investigadores en forma genérica que constituyen los participantes dentro de las cláusulas; y por otro lado otro participante, los átomos. Aquí el lector tiene un lugar de menor representación que en el punto 1.1

La información se presenta en forma de progresión temática lineal. Parte del Rema de la primer cláusula se tematiza en la siguiente como tema experiencial tópico (remas en cursiva, temas en negrita)

La química implica estudiar las propiedades y el comportamiento de la materia. **La materia** es el material físico del universo; es cualquier cosa que tiene masa y ocupa espacio. **Este libro, nuestro organismo, la ropa que usamos y el aire que respiramos** son ejemplos de materia. **No todas las formas de la materia** son tan comunes o tan conocidas,...

A partir de aquí se ruptura esta progresión e introduce nuevos elementos temáticos en el avance informativo como *incontables experimentos*, *Al avanzar en este texto, La química*, que no derivan de un tema principal, ni proveniente de un rema fraccionado pero además estos elementos no son expandidos; el lector no posee conocimientos de cuáles por ejemplo, son esos experimentos, qué tipos de experimentos se han realizado, quiénes los realizaron, y más aún el tipo de lector de este texto que es un estudiante principiante que no posee conocimientos en qué implica experimentar en el campo de la química. Luego retoma la progresión lineal en:

La química también proporciona antecedentes para entender las propiedades de la materia en términos de átomos, los bloques de construcción casi infinitesimalmente pequeños de la materia. **Cada elemento** se compone de una sola clase de átomos. **Los átomos** se pueden combinar para formar moléculas en las que dos o más átomos se unen formando estructuras específicas.

Algunas cláusulas contienen correferencias con la expresión o grupo nominal la materia, (y no con la química) elemento que fluctúa como Rema y Tema en el avance de la información.

Los procesos *usamos* y *respiramos* marcan un punto de inflexión textual que da inicio a una segunda fase donde introducen el participante humano “nosotros” que produce un cambio en la progresión temática. Así podemos decir que predominan dos cadenas cohesivas en la progresión de elementos.

- Primer cadena formada por procesos con participantes no humanos (el destacado es nuestro)

1) La química **implica** estudiar las propiedades y el comportamiento de **la materia**.

2) **La materia es** el material físico del universo;

3) **es** cualquier cosa que tiene masa y ocupa espacio (la materia -elidido)

4) No todas **las formas dela materia son** tan comunes o tan conocidas

5) incontables experimentos han demostrado que la enorme **variedad dela materia** en nuestro mundo se **debe** a combinaciones de apenas poco más de un ciento de sustancias muy básicas o elementales, llamadas elementos.

6) que **las propiedades de la materia** se **relacionan** no sólo con las clases de átomos

- Segunda cadena formada por procesos con participante humano elidido (el destacado es nuestro)
- *que usamos*
- *que respiramos*
- *Al avanzar en el estudio de la química*
- *trataremos de relacionar las propiedades de la materia con su composición*

- **para entender** las propiedades de la materia en términos de átomos, los bloques de construcción casi infinitesimalmente pequeños de la materia
- **Veremos** que las propiedades de la materia se relacionan no sólo con las clases de átomos que contiene (composición)

Las relaciones que se establecen entre un proceso y el siguiente implican dos series: el tema experiencial *la materia* o expresiones sinónimas, *las propiedades, las formas, elementos, los átomos*, a manera de hipónimo de materia; y las dos sustancias *el etanol y el etilenglicol*. Y la secuencia de actividades que relacionan procesos con el agente humano omitido. Sólo en una cláusula aparece un agente humano en tercera persona *los químicos*:

Uno de los retos que enfrentan los químicos	es el de producir moléculas de forma controlada, creando nuevas sustancias con diferentes propiedades.
---	--

Esto nos permite advertir que el participante *nosotros*, no pertenece a este grupo de profesionales sino que además la actividad que llevarán a cabo no los incluye. También en ese *nosotros* que debe estudiar un campo de conocimiento no estarían incluidos los químicos; y además no serían los encargados de producir moléculas de forma controlada. Aquí la variedad de temas experienciales constituidos por participantes humanos se divide en novatos y expertos.

En la misma línea de análisis tomaremos el segundo primer punto del capítulo dos para realizar ciertas inferencias respecto del avance informativo.

En este caso no se presentan demasiadas construcciones anafóricas lo que significa que el lector en la construcción del modelo mental del texto no deberá realizar el ejercicio cognitivo de buscar un referente del contexto local para reponer información. Los puntos de inicio también forman dos cadenas cohesivas, una relacionada con participantes humanos Platón, Aristóteles, Demócrito, Dalton; y la segunda con la teoría atómica y sus correferencias.

Se plantea como estrategia para organizar la información luego del uso de los dos puntos el tema constante en la siguiente enumeración donde cada punto contiene dentro del elemento tópico *los átomos*:



2- **Todos los átomos** de un elemento dado son idénticos; los átomos de elementos diferentes los átomos de elementos diferentes.

3- **Los átomos** de un elemento no se transforman en átomos diferentes durante las reacciones químicas; los átomos no se crean ni se destruyen en las reacciones químicas.

4- **Cuando se combinan átomos** de más de un elemento se forman compuestos;

También se observan rupturas en el tipo de progresión lo que rompe con la continuidad en el flujo de la información, se combinan dos tipos de progresión: una lineal y otra de tema fraccionado. En el avance aparece información nueva que no se desarrolla o recupera por lo que oblitera la interpretación. Sólo marca una discontinuidad pero no alcanza a lograr una nueva fase en el discurso al funcionar como un tema marcado debido a que no se reelabora. Esto nos permite predecir que el lector deberá reponer qué es un compuesto dado, ampliar la información relacionada con el postulado 3 y 4 de Dalton. (remas en cursiva, temas en negrita, información nueva subrayada):

La teoría de Dalton explica varias leyes sencillas de la combinación química que ya se conocía en su época. **Una de ellas** la ley de la composición constante (sección 1.2): en un compuesto dado los números relativos y las clases de átomos son constantes. **Esta ley** es la base del postulado 4 de Dalton. **Otra ley química fundamental** es la ley de la conservación de masa (también conocida como ley de la conservación de la materia): **la masa total de las materias presentes después de una reacción química** es la misma que la masa total antes de la reacción. **Esta ley** es la base del postulado 3. Dalton propuso que los átomos se reacomodaban para dar nuevas combinaciones químicas. Una nueva teoría no sólo debe explicar los hechos conocidos sino también debe predecir otros hechos.

La progresión temática lineal parte del elemento remático *varias leyes* luego en la cláusula siguiente se tematiza en *Una de ellas*; en la próxima cláusula este mismo elemento se tematiza en *Esta ley*. En las cláusulas que siguen aparece también *Otra ley* y *Esta ley* que se desprenden del mismo rema de la primera cláusula *varias leyes*. Este mismo elemento remático se fracciona en *la ley de la composición constante* y en *ley de la conservación de masa*.

## Interpretación del análisis

Desde una dimensión discursiva entendemos que los tipos de progresión temática no se realizan en forma pura sino que se combinan para formar textos enteros (Montemayor-Bosinger 2009). Encontramos que en la selección de estos textos por momentos está presente una progresión lineal, tema constante y fraccionado.

Si bien el tema global del punto 1.1 es el estudio de la química, se desarrolla el concepto *la materia* como pudimos demostrarlo en la primera cadena cohesiva. Esto nos permite decir que no se observa una relación entre lo anticipado en el título principal de esta introducción *El estudio de la química* y el subtítulo *La perspectiva molecular de la química* y el avance informativo. Aquí se advierte un problema en la funcionalidad del título y subtítulo en tanto elementos paratextuales; como menciona Alvarado, los mismos “...constituyen un plus que se agrega al texto para facilitar la lectura o para favorecer un tipo de lectura que interesa al autor propiciar. Se trata, entonces, de elementos paratextuales, auxiliares para la comprensión del texto.”(1994; 18). La información planteada en los paratextos no es recuperada totalmente en el texto.

Información Nueva como por ejemplo, el etanol, etilenglicol, y los reinos, es información que no es posible ser reconstruida por el lector al no presentar algún tipo de proyección o expansión de la misma. Por esto se presenta una ruptura en el Método de desarrollo.

Podemos advertir un predominio de la siguiente secuencia de participantes en función de tema tópico:

En la introducción:

La química → la materia → los átomos → las moléculas → el etanol y etilenglicol

En el primer apartado del siguiente capítulo:

La materia → filósofos antiguos → la perspectiva atómica de la materia → el concepto de átomo → teoría de Dalton → teoría atómica

Esta información se va presentando a partir de rupturas en el avance informativo lo que nos permite identificar numerosas interferencias que influyen necesariamente en la comprensión de los contenidos disciplinares que allí se exponen. Por esta razón no se observa un criterio general en el desarrollo de los Temas a nivel global del texto que permita anticipar el avance informativo por parte del lector.

Parte de la información Nueva expuesta en los Remas no es recuperada en las cláusulas subsiguientes y por tanto el avance informativo se ve interrumpido. La selección léxica de los elementos temáticos no presenta la estrategia de la reformulación del tema para que el lector vaya comprendiendo progresivamente qué elementos del campo del saber de la química y de la teoría atómica se desarrollarán.

Los problemas en el Método de Desarrollo de la información y la inversión en la presentación de lo conocido y de lo nuevo ocasionan obstrucciones en el flujo informativo y determina confusión en el nivel ideacional como pueden ser ciertas asociaciones lógicas inadecuadas. Por ejemplo, en el caso de los postulados 3 y 4 de Dalton es información nueva que aparece como conocida por el lector.

Estos aspectos estarían dando cuenta del modo en que el experto construye la información y las expectativas en relación con su interlocutor, las cuales no coinciden con el perfil de un estudiante que se inicia en el conocimiento superior de la Química, ya que desarrolla un discurso fragmentado que circunscribiría la comprensión a pares que comparten su conocimiento sobre la disciplina.

Por otra parte, si bien predominan los tipos de temas no marcados lo que nos permite presuponer una continuidad en el discurso la presencia de elementos léxicos funcionando como puntos de partida que no son anticipados en el contexto precedente relevante dificulta la construcción del esqueleto semántico. Lo que a su vez incide la presencia de temas marcados no expandidos, reformulados o desarrollados. Así el entretendido de los significados se vuelven más densos o complejos para lograr entenderlos.

Es importante señalar que los problemas que observamos en este texto comúnmente utilizado en las aulas universitarias para la enseñanza de la Química a los estudiantes ingresantes, no son exclusivos de este texto ni de nuestras aulas, sino que probablemente son comunes a otros contextos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido es que nuestro trabajo nos posibilita reflexionar sobre los motivos por los cuales algunos textos de estudio presentan dificultades de lectura cuando a simple vista no despliegan una trama conceptual compleja.

Un texto es la suma de distintos tipos de conocimientos: ideacionales, interpersonales y textuales. Mientras los ideacionales (en este caso, los referidos a la Química) y los interpersonales (la relación de intercambio entre autor-lector) son esenciales para la creación de textos, ellos por sí solos no son suficientes. La información no se puede ordenar de manera coherente sin los sistemas de significados textuales que lo habilitan y su manifestación léxico-gramatical de ordenamiento por medio de las estructuras de Tema-Rema. (Montemayor-Borsinger, 2009:113)

Poder identificar el modo de progreso informativo de los textos o la ausencia de criterios para llevar a cabo el desarrollo temático y las consecuencias que esto acarrea para el lector, es un paso importante para poder definir cuáles serían las mejores estrategias o procedimientos que enseñaremos a nuestros estudiantes desde el campo del lenguaje para facilitar la comprensión de dichos textos.

Como menciona Halliday un texto presenta una estructura determinada y una planificada organización interna para poder funcionar (1982) en esta línea de pensamiento poder advertir cómo aparecen representadas problemáticas en el avance del flujo informativo, en este caso inversión de lo Dado y lo Nuevo, nos permite inferir una ruptura en la unidad semántica de los apartados analizados.

## Bibliografía

- Alvarado, M** (1994) “Naturaleza del paratexto” en *Paratexto*. Enciclopedia Semiológica. Facultad de Buenos Aires. Argentina.
- Brown; E. LeMay & Bursten** (2004). *Química. La ciencia central*. Pearson Educación. México.
- Halliday M.A.K.** (1982) *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Halliday, & Martin.** (1993) *Writing science: Literacy and discursive power*. Falmer Press. London.
- Montemayor-Borsinger, A.** (2009). “Un enfoque sistémico-funcional de Tema para el análisis del discurso en español” en *Tema: una perspectiva funcional de la organización del discurso*. Buenos Aires. Eudeba.
- Montemayor-Borsinger, A.** (2013) *Tema como punto de partida: implicancias pedagógicas*. En *Zona Próxima* n° 18. Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte.

**Navarro, F** (2015) *Gradación y compromiso en escritura académica estudiantil de humanidades. Análisis contrastivo desde la teoría de la valoración*. Estudios de Lingüística Aplicada, 32 (60), (pp. 9-33).

# Prácticas de escritura académica de alumnos universitarios y el reconocimiento de fuentes

MARINA HAYDÉE PASQUINI

Facultad de Lenguas - UNC. Córdoba, Argentina.

## Resumen

Este trabajo se plantea analizar ciertas características de la escritura de textos académicos producidos por estudiantes universitarios avanzados de las carreras de profesorado, traductorado y licenciatura de inglés como lengua extranjera. El estudio se realizó sobre ensayos que fueron redactados por los alumnos y producidos en el marco del proyecto de escritura de la asignatura Lengua Inglesa V. Esta asignatura se dicta en el último año de cursado, en una universidad nacional pública de nuestro país.

Las distintas elecciones que hacen los hablantes reflejan aspectos y condiciones del contexto socio-cultural al cual ellos pertenecen (Halliday, 1978, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004, Eggins, 2004). En relación con la escritura académica, se puede afirmar que existe una tradición con fuerte raigambre social, fundada en la idea de que estudiar y conocer los géneros particulares que circulan y se socializan en las diversas disciplinas contribuye a desarrollar esta habilidad (Hyland, 2004; Rose & Martin, 2012) y que por otro lado estar alfabetizado académicamente supone conocer una serie de estrategias que le permitan al alumno de nivel universitario participar exitosamente en la cultura discursiva de las distintas disciplinas.

La producción de textos en el ámbito académico tiene sus propias convenciones y patrones, diferentes de los que la regulan en otros ámbitos y el abordaje de la producción de estos escritos presenta dificultades para los estudiantes quienes necesitan instrucción para reconocer las reglas sobre las que se construyen los diferentes discursos. Las convenciones y estrategias discursivas disciplinares estarán presentes en los textos que nuestros alumnos redacten como parte de las demandas de su futura vida profesional y deberán adquirirlas y desarrollarlas en el ámbito universitario.

Entre los recursos discursivos disponibles, este estudio específicamente se ocupó de analizar la manera en que los alumnos recurren a las fuentes de las

que obtienen información para redactar sus propios textos de investigación y cómo las reconocen o incorporan a sus escritos.

*Palabras clave:* escritura académica/reconocimiento de fuentes/citas

## Introducción

El presente trabajo se propone analizar un proceso que tiene lugar dentro del aula y es también el resultado de la observación de las distintas estrategias a las que recurren los alumnos en relación a la redacción de un texto académico. Específicamente este estudio exploratorio es parte de un trabajo más abarcativo sobre la composición de textos que analiza la producción escrita de los alumnos del último año de cursado de las carreras de profesorado, traductorado y licenciatura de inglés como Lengua Extranjera de una universidad nacional pública de nuestro país y tiene como objetivo explorar algunas de las estrategias de atribución de autoría a las que los estudiantes recurren cuando redactan sus textos. Los alumnos cuyos textos se analizaron tienen un nivel avanzado de desempeño.

La necesidad de realizar este análisis surge de la problemática atribución por parte de algunos alumnos del material que incorporan a sus escritos como préstamo textual. El ensayo que se analiza y (del cual se han extraído los ejemplos) constituye una etapa dentro del proyecto de escritura que se lleva a cabo durante el año.

En relación a la escritura académica, se puede afirmar que existe una tradición con fuertes componentes sociales, basada en la idea de que estudiar y conocer los géneros particulares que circulan y se socializan en las diversas disciplinas contribuye a desarrollar esta habilidad (Hyland, 2004; Eggings 2004; Rose & Martin, 2012) y que por otro lado estar alfabetizado académicamente supone conocer una serie de estrategias que le permitan al alumno de nivel universitario participar exitosamente en la cultura discursiva de las distintas disciplinas.

Un aspecto de esta cultura discursiva disciplinar es la habilidad para incorporar otros textos a la propia escritura por medio de la cita y esta es considerada una habilidad académica esencial porque permite introducir y discutir las contribuciones de otros autores y así mostrar pertenencia a una determinada comunidad. Dice Swales (2014) en relación a la cita: “es la indicación más clara y más inmediatamente obvia de que un texto es en realidad académico” (p.119).

Muchos investigadores coinciden en las dificultades que se les presentan a los alumnos con respecto al reconocimiento y a la incorporación de los textos de otros autores a sus propios textos y especialmente qué, a quién, por qué y cómo citar.

A propósito de estas dificultades de la intertextualidad Shi (2010) formula las siguientes preguntas:

- ¿Es posible usar las palabras de otro autor y aún así aportar algo nuevo?
- ¿Cuándo y cómo las palabras de otros autores se convierten en propias? ¿Qué



debe citarse? ¿Las ideas de quién deben citarse? ¿Cuál es la diferencia entre aprendizaje colaborativo y pensamiento original? (p.276) <sup>1</sup>

Estas y otras inquietudes se manifiestan en el aula y deben ser resueltas mediante la enseñanza específica de determinadas estrategias.

Se presenta en esta sección la naturaleza del tema que se analiza en el trabajo, en la próxima o del marco teórico, se elaborará una breve síntesis con respecto a los aportes más relevantes sobre el tema de la autoría y la atribución, en la sección metodología se definirán los instrumentos utilizados en la recolección de datos, al diseño del estudio y al procedimiento de análisis empleado. Posteriormente en Resultados se incluirá la descripción e interpretación de los hallazgos en el contexto de este estudio y en las Conclusiones, se hará referencia a las implicancias pedagógicas y se bosquejarán algunas sugerencias con referencia a futuras líneas de investigación sobre la problemática de la atribución.

## **Marco teórico**

Shi (2010) y Bloch & Chi (1995) entre otros investigadores, hacen referencia a los problemas lingüísticos que ciertos hablantes de inglés como lengua extranjera enfrentan cuando tratan de reformular el lenguaje tomado de las fuentes expresándolo con sus propias palabras.

Hyland (1999), por otra parte, analiza la manera en que las motivaciones para el reconocimiento de las obras de otros autores se relacionan con las normas de las distintas áreas disciplinares y destaca la diferencia entre las humanidades y las ciencias duras. Es por estas diferencias específicas que los alumnos deben ser guiados mediante una variedad de métodos, sobre cómo y por qué los autores recurren a las fuentes en sus respectivas áreas de desempeño profesional.

Con respecto a la literatura sobre la cita es imprescindible hacer referencia al influyente modelo de Swales (1990) CARS (por su sigla en inglés) y el concepto de creación de un espacio de investigación al que muchos docentes recurren para transmitir a sus alumnos las nociones sobre cómo y por qué utilizar este recurso.

Swales enfatiza también que algunas de las funciones de la cita son el reconocimiento de la propiedad intelectual de un autor, la autoridad que la cita otorga a los argumentos y a la vez la creación de un nicho de o un espacio de

---

<sup>1</sup> Las citas de este trabajo han sido traducidas del inglés al español por la autora.

investigación para un escritor. Otros investigadores (Shi, 2010; Spack, 1997) han explorado las complejidades de la cita por cuanto se han reportado numerosas y distintas funciones de este recurso. Es relevante señalar que los investigadores han encontrado diferencias entre las estrategias a las que recurren los escritores expertos y los noveles, que son atribuidas justamente a su falta de experiencia. Los autores experimentados por lo general usan procesos sofisticados para socializar sus hallazgos en relación a contribuciones anteriores de otros estudiosos, mientras que los autores inexpertos no tienen estas estrategias avanzadas.

La taxonomía a la que más frecuentemente se recurre es la distinción introducida por Swales (1990) entre **citas integrales** y **citas no integrales**. En las citas integrales, el nombre del autor aparece dentro de la oración destacando al investigador, mientras que en las citas no integrales el nombre del autor aparece fuera del texto, ya sea en paréntesis o en notas a pie de página, enfatizando la investigación que se ha llevado a cabo y no al investigador y por otro lado no cumplen dentro de la oración ningún rol gramatical explícito.

Las citas integrales se incorporan, como señala Swales (1990) usando un verbo integral o usando una frase sustantiva. El siguiente es un ejemplo de cita con verbo integral:

*Swales (1990) señala que la cita integral se incorpora al párrafo por medio de un verbo integral, en este caso el verbo “señala”.*

El otro tipo de cita integral incorpora a la oración el nombre del autor por medio de una frase sustantiva y está integrada al párrafo al ocupar el lugar de una frase sustantiva. Ejemplo:

*Este tipo de citas han sido clasificadas por Thompson y Tribble (2001).*

En las citas no integrales, por otra parte, el nombre del autor no está incorporado al párrafo. Se lo agrega mencionando el apellido entre paréntesis sin usar ningún tipo de verbo integral y tampoco sin ocupar el lugar de la frase sustantiva dentro de la cláusula. Ejemplo:

*En las citas no integrales el nombre del autor no está incorporado al párrafo (Thompson y Tribble, 2001).*

Las citas **integrales** se clasifican de esta manera en los siguientes criterios formales:

- a) Citas Verbales (que controlan verbos);
- b) Citas Nominales (cuando la cita es una frase sustantiva)

c) Citas donde el nombre del autor no está seguido por otra información, tal como el año de publicación del texto, a las que también se denominan “no citas”

Por su parte, las citas **no integrales** se subdividen en cinco categorías (Thompson y Tribble, 2001):

a) Fuente, o citas de atribución, que indican de donde se obtiene la idea o información;

b) citas de identificación, que identifican a un actor en la oración, como en “Ha sido sugerido/Se ha sugerido”

c) citas de origen, que indican “el origen de un concepto, técnica o producto”

d) citas de referencia, que señalan trabajos que contienen mayor información

e) citas de ejemplo, donde el trabajo citado ilustra lo que se afirma en la oración

Para este trabajo se adoptará como punto de partida la taxonomía de análisis de las funciones retóricas de las citas que proponen Swales (1990), Hyland (2000), Thompson y Tribble (2001) y la posterior adaptación de las mismas de Petric (2007).

Las categorías son las siguientes: Atribución, ejemplificación, referencia extra, afirmación de uso teórico, aplicación, evaluación, nexos entre fuentes, comparación con otras fuentes, y otros casos.

## **Metodología**

Los textos analizados forman parte de un corpus que está compuesto por 20 ensayos, escritos en inglés. Para obtener información de manera cuantitativa el total de los alumnos del grupo escribió un ensayo en el cual y siguiendo las convenciones de la escritura académica, debían resumir, parafrasear, citar y hacer referencia a fuentes originales. Este trabajo constituyó el instrumento de recolección de datos básico del estudio, se redactó en clase y fue evaluado por la docente a cargo del grupo. En esta presentación se analizará específicamente una de las estrategias utilizadas por los alumnos en los ensayos: la cita.

Estas son las instrucciones que recibieron los alumnos para redactar su trabajo:

“Compara y contrasta los conceptos que a tu criterio sean los más importantes de los artículos, documentales y películas que analizamos y discutimos en la Unidad 2, y que de acuerdo a los autores determinan la economía mundial y

nuestras economías locales. La extensión del ensayo debe ser alrededor de 550 palabras”.

Una vez que se compiló el corpus, las citas fueron identificadas siguiendo los criterios de Hyland (2000), es decir cada nombre propio se contó como cita, independientemente de si el año de publicación estaba presente o no. Se incluyeron instancias como “su teoría”, que claramente hacía referencia a una fuente mencionada previamente, pero se excluyeron expresiones como “algunos autores”. Posteriormente las citas fueron clasificadas siguiendo las taxonomías de Swales (1990), Thompson y Tribble (2001) y Petrić (2007) y luego se codificaron en términos de sus funciones retóricas. En los primeros pasos se usó las categorías de la clasificación de Thompson que se enfocaba en criterios formales. Estas incluyen la fuente, el origen, la referencia y el ejemplo. Sin embargo Thompson y Tribble usaron estas categorías para clasificar a las citas no integrales solamente, mientras que Petrić las aplicó también a las citas integrales. La tipología usada en este estudio consiste en nueve funciones retóricas. Cada una es ilustrada con un ejemplo de Petrić (2007):

### 1. Atribución

Este tipo de cita se usa para atribuir información o actividad a un autor.

*De acuerdo al análisis de la mirada de la crítica Laura Mulvey (1975) los hombres tienden a asumir el rol activo de la persona que mira.*

### 2. Ejemplificación

Este tipo de citas, generalmente precedido por la expresión “por ejemplo” provee información sobre la fuente ilustrando la afirmación del autor. La cita en este caso funciona como evidencia específica respaldando una afirmación más general y así contribuyendo a la argumentación del autor.

*Monique Wittig, por ejemplo, argumenta que la mujer se define solamente en relación al hombre... (Wittig, 2000).*

### 3. Referencia Extra

Esta cita, por lo general en paréntesis y precedida por la palabra “ver”, hace referencia a textos que proveen más información sobre el tema. Sólo las citas no integrales se usan para este propósito. Esta es particularmente útil ya que permite describir el contexto del trabajo del autor.

*Ver otros textos. (White, 2004).*

#### 4. Afirmación de uso teórico

Este tipo de cita se usa para establecer que textos se incorporan y para qué propósitos, por lo general de tipo teórico. Suele encontrarse en la sección Introducción o en los primeros párrafos. Son las decisiones del autor las que se destacan.

*Para un análisis posterior, recurrí a la teoría de Henessy (1998) en la que elabora los conceptos aquí analizados.*

#### 5. Aplicación

Este tipo de citas establece conexiones entre el trabajo del autor y el citado para usar los argumentos, conceptos, o procedimientos para los propósitos del propio autor. El énfasis está puesto en el trabajo del autor.

*Haber estado en contacto con los estudiantes me dio cierto conocimiento sobre como usan el lenguaje, y que ahora esto me permite hacerles preguntas, por lo tanto me he convertido en una “investigadora retrospectiva” (Reinhartz, 1992)*

#### 6. Evaluación

En este tipo de cita, se evalúa el trabajo de otro autor mediante el uso de lenguaje de distinto tipo, desde palabras individuales hasta cláusulas.

*Pienso que debido a su naturaleza general, esta definición es útil, pero no dice mucho sobre los efectos del género en las relaciones sociales e institucionales. (Anezka)*

#### 7. Nexos entre fuentes

La función de esta cita es señalar nexos, por lo general de comparación y contraste entre las distintas fuentes incorporadas. Este tipo de cita puede usarse para indicar diferencias en las distintas visiones sobre un tema, mostrando así que el escritor puede identificar temas controvertidos, que es de particular importancia en las distintas disciplinas. Da cuenta de la habilidad del autor para detectar lo que se considera conocimiento común en la disciplina.

*Mientras que Rich argumenta que los hombres imponen una heterosexualidad obligatoria a las mujeres, Pharr afirma que los hombres y las mujeres homosexuales se perciben como una amenaza al orden patriarcal heterosexual normativo. (Olga)*

## 8. Comparación con otras fuentes

Este tipo de cita se usa para indicar similitudes o diferencias entre el trabajo propio y el de otros investigadores, especialmente cuando se discuten los hallazgos.

*Como en los casos de jerarquía patriarcal (Kandiyoti, 1988), también entre los chechenos la familia del esposo se apropia del resultado del trabajo de la esposa. (Anezka)*

## 9. Otras

Esta categoría incluye casos donde la relación entre la oración y la cita es oscura.

*¿Cuáles son las preguntas de investigación importantes sobre las presas y cuáles son los métodos apropiados para contestarlas? (Steward (1994:p). (Elena).*

## Resultados

Se desprende de los resultados obtenidos que es muy baja la densidad de las citas con respecto a la cantidad de palabras del corpus, puede observarse la presencia de 61 citas integrales lo que constituye un porcentaje de 0.54 %. y no se observan instancias de citas no integrales (0%). Es llamativo el hecho de que algunos textos (7) no presentan instancias de ningún tipo de cita ya sean integrales o no integrales, otros textos presentan muy pocas citas, e incluso hay un texto, que presenta 22 ejemplos de citas integrales (ver cuadros 1 y 2).

Otro aspecto del análisis de los resultados digno de destacarse es la poca variedad en el uso de los distintos tipos de citas, sobresale en primer lugar el uso de las citas de atribución con 46 ejemplos constituyendo un 75% del total, en segundo lugar y con un 12 % (7 instancias) se destaca el uso de las citas que establecen nexos entre fuentes (todas provienen del mismo texto, el J), luego con un 10% (6 instancias) las citas de aplicación, y en último lugar con un 3 % (2 instancias) las citas de evaluación. No se registraron uso de citas de ejemplificación, referencia extra, afirmación de uso teórico, comparación con otras fuentes y otras citas. Puede argumentarse que la naturaleza del instrumento utilizado tal vez originó la ausencia de algunos de estos tipos de citas (cuadro 3).

Los hallazgos de Petrić (2007) y también los de este estudio sugieren una probable relación entre el uso de las citas y la calificación obtenida por los alumnos lo que señalaría la importancia de las estrategias de cita efectivas para el “éxito académico”. Si hay diferencias en el uso de las citas entre los alumnos que

obtuvieron mayores calificaciones por sus ensayos, entonces las estrategias asociadas con la escritura de los alumnos que obtuvieron mejores calificaciones puede ofrecer una visión sobre lo que se consideran citas efectivas.

Ejemplos de citas auténticas de los alumnos, obtenidas de sus textos:

#### 1. Atribución

*De acuerdo a Kailash Satyarthi (2009) “la pobreza, el analfabetismo, la falta de legislación, la exclusión social y otros factores combinados actúan para agravar la situación de los menores que trabajan ilegalmente” (Texto I)*

#### 2. Aplicación

*Rosen llama “deindustrialización” a los factores que producen pérdida de empleo y también provocan descenso y estancamiento de los ingresos” (Texto J)*

#### 3. Evaluación

*En su artículo, Rosen presenta algunos conceptos interesantes (Texto H)*

#### 4. Nexos entre fuentes

*Mientras algunos autores como Cotton creen que la corporación global tiene un efecto negativo en el país Khondker afirma que las corporaciones transnacionales producen impactos positivos (Texto J)*

ALUMNO	CITAS INTEGRALES	CITAS NO INTEGRALES
TEXTO A	0	0
TEXTO B	0	0
TEXTO C	0	0
TEXTO D	4	0
TEXTO E	2	0
TEXTO F	5	0
TEXTO G	3	0
TEXTO H	7	0
TEXTO I	4	0
TEXTO J	22	0
TEXTO K	2	0
TEXTO L	0	0
TEXTO M	0	0
TEXTO N	1	0
TEXTO Ñ	0	0
TEXTO O	2	0
TEXTO P	0	0

TEXTO Q	2	0
TEXTO R	2	0
TEXTO S	5	0
<b>TOTAL</b>	<b>CITAS INTEGRALES</b> 61	<b>CITAS NO INTEGRALES</b> 0

**Cuadro 1:** valores correspondientes a citas empleadas por texto.

CANTIDAD DE PALABRAS	TOTAL CITAS INTEGRALES %	TOTAL CITAS NO INTEGRALES %
11304	0.54	0

**Cuadro 2:** valores correspondientes al total de citas en relación a la cantidad de palabras del corpus.

CATEGORIA	CITAS INTEGRALES	%
ATRIBUCIÓN	46	75
NEXOS ENTRE FUENTES	7	12
APLICACIÓN	6	10
EVALUACIÓN	2	3
EJEMPLIFICACIÓN	0	0
REFERENCIA EXTRA	0	0
AFIRMACIÓN DE USO TEÓRICO	0	0
COMPARACIÓN CON OTRAS FUENTES	0	0
OTRAS	0	0

**Cuadro 3:** valores correspondientes a las funciones retóricas de las citas integrales.

## Conclusiones

Como se mencionaba en la introducción se sabe más del uso de la cita en trabajos publicados, es decir textos escritos por autores experimentados, y se sabe mucho menos sobre los propósitos para los cuales los alumnos usan este recurso y por lo tanto no puede asumirse que las funciones elegidas por los alumnos sean las mismas ya que a los alumnos se les pide que escriban distintos géneros, para distintos propósitos y públicos. Thompson y Tribble (2001) por ejemplo, afirman que hay algunos patrones de citas específicos de los alumnos, tales como su tendencia a usarlas básicamente para demostrar conocimiento y así “impresionar” a los docentes. Otras funciones que típicamente se encuentran en la escritura de autores expertos, tales como sostener los argumentos propios, se encuentran con menor frecuencia en la escritura de los alumnos. También en general los alumnos que obtienen mejores calificaciones citan para realizar



funciones más complejas tales como identificar nexos entre distintos trabajos en la literatura. Es relevante señalar que los investigadores han encontrado diferencias entre las estrategias a las que recurren los escritores expertos y los noveles, que son atribuidas justamente a su falta de experiencia.

Esta clasificación que permite identificar los propósitos por los cuáles los escritores usan citas puede ser de uso pedagógico directo en las clases de escritura académica en la lengua extranjera ya que hace reflexionar a los alumnos sobre tales propósitos y a la vez es probable que promueva su propio uso de las citas para un abanico de propósitos retóricos. Al describir lo que constituye estrategias de citas efectivas, este estudio intenta contribuir a una enseñanza más informada de uso de la cita y de la fuente.

Con respecto a las futuras líneas de investigación, queda pendiente el análisis de los procesos que los alumnos utilizaron en la incorporación de las citas a sus textos, la consulta a los alumnos por medio de encuestas y la clasificación de los trabajos con respecto a la calificación obtenida.

## Bibliografía

- Bloch, J. & Chi, L.** (1995). A comparison of the use of citations in Chinese and English academic discourse. In D. Belcher & G. Braine (Eds.), *Academic writing in a second language* (pp. 231- 274). Norwood, NJ: Ablex.
- Eggins, S.** (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum.
- Halliday, M.A.K.** (1978). *Language as Social Semiotic*. London: Arnold.
- Halliday, M.A.K.** (1994). *Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M., & Matthiessen, C.** (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3rd Edition). London: Arnold.
- Hyland, K.** (1999). Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics*, 20(3), 341–367.
- Hyland, K.** (2000). *Disciplinary discourses. Social interactions in academic writing*. Harlow: Longman.
- Hyland, K.** (2004). *Disciplinary discourses. Social interactions in academic writing*. Ann Arbor. University of Michigan Press.
- Petrić, B.** (2007). Rhetorical Functions of citations in high- and low-rated master's theses. *Journal of English for Academic Purposes*, 6, 238-253.

- Rose, D. & Martin, J.** (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy of the Sydney School*. Sheffield: Equinox Publishing.
- Shi, L.** (2010). Textual appropriation and citing behaviours of university undergraduates. *Applied Linguistics* 31.
- Spack, R.** (1997). The acquisition of academic literacy in a second language: A longitudinal case study. *Written Communication*. 14(1), 3-62.
- Swales, J.** (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: CUP.
- Swales, J.** (2014). Variation in citational practice in a corpus of student Biology papers: From Parenthetical plonking to intertextual storytelling. *Written Communication* 31(1), 118-141.
- Thompson, P. & Tribble, C.** (2001). Looking at citations: Using Corpora in English for academic purposes. *Language Learning & Technology*, 5(3), 91-105.

# Prosodia y estructura genérica en inglés: Co-construyendo 'stories' en la radio

LUCÍA INÉS RIVAS

Universidad Nacional de La Pampa

MARINA NOELIA CANTARUTTI

ISP Dr Joaquín V González

## Resumen

En el análisis de los géneros discursivos, los recursos léxico-gramaticales y semánticos utilizados por los hablantes se encuentran profusamente descriptos en literatura, aunque no así los recursos fonológicos en los géneros orales. Cuando se trata de estos últimos, la fonología cumple un rol importante en la instanciación de significados textuales e interpersonales (Halliday y Greaves, 2008). En el afán de estudiar la interacción oral en inglés y la realización fonológica de significados, decidimos explorar un género radial que constituye un híbrido entre la conversación coloquial y la institucional. Nos referimos a los programas de radio con participación telefónica llamados '*phone-in*'. En un medio en el que los recursos visuales no están disponibles para los/las interlocutores/as, y que el tiempo de aire debe ser manejado eficientemente, las elecciones fonológicas constituyen una marca de inicio o cambio de etapas y fases genéricas (Rivas y Germani, 2016). Para este trabajo específicamente, analizamos las llamadas emitidas en dos transmisiones del programa de la BBC Radio 4 "Woman's Hour"<sup>1</sup>, en el que las mujeres son invitadas a contribuir con sus experiencias y con su conocimiento relevantes a un grupo de temáticas establecidas en cada emisión. Luego de un análisis discursivo de las contribuciones de los/las llamantes, identificamos tramos en los que se evidencia mayormente la estructura genérica típica de la familia de '*stories*', que traduciremos como 'narraciones' (Eggins & Slade, 1997; Martin & Rose, 1998). Nos disponemos a describir las etapas y fases obligatorias y opcionales a partir de las que los hablantes negocian la estructura genérica de las narraciones para

---

<sup>1</sup> Disponibles en <http://www.bbc.co.uk/programmes/b05r3xc5> y <http://www.bbc.co.uk/programmes/b05wpmkn>

luego establecer a través de qué elementos prosódicos las realizan. Las percepciones auditivas de dichas opciones fonológicas serán validadas por métodos instrumentales.

*Palabras clave:* géneros / entonación / *phone-in*

## Introducción

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación que llevamos adelante en la Universidad Nacional de La Pampa, a través del cual nos proponemos estudiar la realización fonológica de las distintas estructuras genéricas en inglés. Los géneros discursivos en inglés han sido objeto de estudio de la Lingüística Sistémico Funcional y es desde ese marco teórico que abordamos nuestro trabajo. Entendemos por género discursivo una actividad social, pautada en etapas que tiene un fin comunicativo determinado (Martin & Rose, 2008). Esta característica contextual de los textos los clasifica de acuerdo a su configuración de registro – características de campo, tenor y modo-, a su división en etapas, y a la conformación léxico-gramatical de dichas etapas. Los diferentes géneros discursivos han sido profusamente descriptos desde la léxico-gramática y la semántica, especialmente en el entorno de los textos escolares, focalizándose en textos escritos. Respecto de la caracterización de los textos orales, poco se ha dicho respecto de la realización fonológica de las diferentes configuraciones, y es este el tema que nos ocupa.

Habiendo ya explorado distintos tipos textuales, nos abocamos en esta oportunidad al estudio de la conversación y los géneros discursivos que podemos encontrar en ella. En el afán de buscar textos auténticos, elegimos explorar las conversaciones radiales que suceden en el marco de programas interactivos con participación telefónica llamados ‘*phone-in*’, en los que los/las oyentes participan del programa sosteniendo una conversación al aire con el/la conductor/a, contribuyendo con un relato afín a una temática determinada. El género del *phone-in*, definido como un “foro democrático” (Hutchby, 2006) por la posibilidad de participación del público, explota una asimetría interaccional entre sus participantes, caracterizados por las categorías “omni-relevantes” de ‘anfitrión/a’ y ‘el/la que llama’ que organizan el programa. (Fitzgerald y Housley, 2002). El/La anfitrión/a del programa es quien controla el fluir del discurso y es quien decide acerca del tema. Puede interrumpir a su interlocutor/a para re-preguntar, orientar la contribución hacia un determinado tema, o dar por finalizada la interacción. Quien llama responde las preguntas de su interlocutor/a y contribuye al tema propuesto. La dominancia del conductor/a del programa por sobre quien llama también se observa en características típicas de estos eventos conversacionales como son la claridad de la voz del presentador frente a la distorsión y ruido blanco del/la llamante (Hutchby, 2001), y el acceso desigual a recursos interaccionales y al manejo del espacio del “aire” de transmisión (Hutchby 1996, 2001, Thornborrow,

2001). Como ya fue mencionado, quienes llaman tienen como actividad relevante a su categoría la contribución al programa con relatos de experiencias personales o conocimiento relativo a la consigna del día, y deben poder demostrar la “autenticidad” (Ferenčík, 2007) y la validez de su aporte, hecho que se evidencia tanto en la construcción del relato, como también en las intervenciones del anfitrión. Este tipo de interacción institucional en el que se establece una ‘rutina conversacional’ (Thornborrow, 2001) con roles, derechos y obligaciones conversacionales definidos, puede, en ciertas circunstancias, constituir un híbrido entre la conversación coloquial y la institucional, ya que el/la interlocutor/a dominante tiene la potestad de suspender estas categorías omni-relevantes en la búsqueda de una interacción más espontánea e informal.

Además de las características descritas desde lo léxico-gramatical y lo semántico, los textos orales se realizan fonológicamente, y en este estrato, las características lingüísticas, tales como las que resultan de los sistemas de Tonalidad, Tonicidad y Tono, entre otras; y las paralingüísticas, como la altura tonal, la calidad de la voz, el tempo, el volumen, la precisión articulatoria, entre otras, afectan los significados textuales e interpersonales en juego en la interacción (Tench, 1996, Halliday & Greaves, 2008). Como se ha mostrado en trabajos anteriores (Rivas & Germani, 2016), las elecciones entonacionales suelen acompañar las elecciones lingüísticas en otros estratos, contribuyendo a reforzar los significados transmitidos, pero en ocasiones las gramáticas entran en tensión y es la fonología la encargada de realizar los significados en juego. Para el análisis fonológico, nos enmarcamos en la descripción de la Lingüística Sistémica por parte de Halliday & Greaves (2008) y en la Entonación del Discurso de Brazil, Coulthard & Johns (1980) y Brazil (1997).

Para este trabajo, analizamos las llamadas emitidas en dos transmisiones del programa de la BBC Radio 4 “Woman’s Hour”, en el que se invita a la audiencia a contribuir con sus experiencias y con su conocimiento relevantes a un grupo de temáticas establecidas en cada emisión.

## **Análisis**

En el caso de las llamadas analizadas, encontramos que los/las participantes contribuyen al programa con textos que mayormente se encuadran en un género discursivo de la familia de Narraciones (*Stories*), puntualmente en Relatos (*Recounts*) de experiencias personales que son afines a la temática establecida por

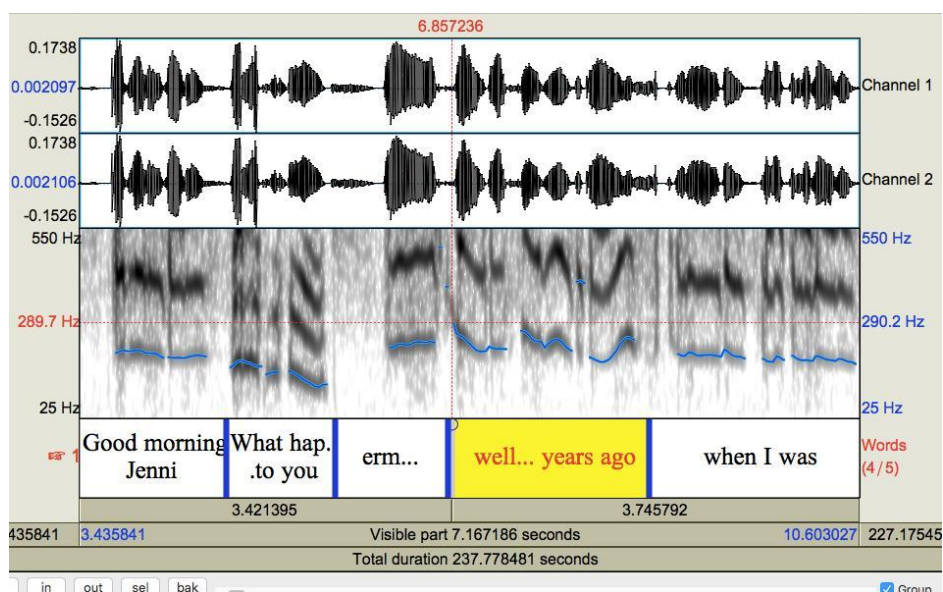
el anfitrión del programa. Una de las conversaciones refleja una Narrativa (*Narrative*) (Eggins y Slade, 1997). En el caso de los Relatos, los/las hablantes se refieren una serie de eventos personales sin interrupciones. Estos eventos muestran actitudes y valoraciones prosódicas que los hablantes hacen de las experiencias que comparten socialmente con su interlocutor y con la radio-audiencia. La etapa obligatoria en este género es el Registro (*Record*) y la respuesta prosódica de valoraciones a lo largo del mismo. Las Narrativas involucran un evento de interrupción que luego se resuelve por los protagonistas de la narración. Las etapas obligatorias son la Complicación (*Complication*), la Evaluación (*Evaluation*) y la Resolución (*Resolution*). Estas Narraciones pueden iniciarse con una Orientación y terminar con una Coda.

La anfitriona del programa inicia los intercambios proponiendo ante la radio-audiencia no sólo el tema del día sino también su posicionamiento respecto de este, posicionamiento con el que espera han de alinearse los/las llamantes al programa. En su introducción, plantea la temática del día como un área de interés para quienes escuchan, ella misma incluida, (*“a subject that affects so many of us”*), y la relaciona con programas anteriores que se supone los oyentes conocen, o con eventos en los medios (*“Early this week, we talked about couples counselling”, “I don’t suppose you escaped all the chatter in the papers and elsewhere over the weekend about fertility”*). De esta manera, la presentadora incluye a los/las oyentes en un mundo de conocimiento, creencias y sentimientos compartidos que le permite concitar la atención e imponer su posicionamiento con la expectativa de alineación por parte de la audiencia. En ambos programas analizados, además de la temática en particular se presenta la evaluación negativa de las situaciones privadas a comentar, especialmente relacionada con los sentimientos en las personas involucradas. En el primer programa analizado, el tema del día es ‘relaciones en crisis’ y el efecto que puede tener la terapia de pareja en la resolución de la crisis. La presentación del tema involucra apreciación y afecto negativos en expresiones tales como *‘handling differences’, ‘hitting the buffers’, ‘grow apart’, ‘having to spend an awful lot of time together’, ‘dealing with difficulties’*. En el segundo programa, la temática es ‘el tratamiento de fertilidad’ y la decisión de abandonarlo. Está descrito como una experiencia *‘gruelling, physically and emotionally’, ‘expensive’, ‘with low success rates’*. Quienes llaman al programa buscan legitimar su aporte por tener acceso epistémico a la experiencia de primera mano, y lograr la validez de sus contribuciones, alineando sus relatos al posicionamiento propuesto por la anfitriona a través de la manifestación explícita de apreciación y afecto negativos.

La anfitriona co-construye las Narraciones con sus preguntas, guiando al/la llamante para que avance su relato en determinada dirección, atendiendo a cuestiones inherentes a su rol omni-relevante de control del discurso y manejo del tiempo de aire, o de las expectativas imaginadas en la radio-audiencia que escucha el programa. Así, en algunas oportunidades re-orienta el relato hacia el tema del día, o pregunta imponiendo su posicionamiento respecto del tema; en otras situaciones avanza el relato hacia una reflexión a modo de Coda respecto de la situación actual del/la llamante, o relaciona el relato en cuestión con otros anteriores, atendiendo a la audiencia que sigue el programa.

Estas elecciones genéricas, así como también las que resultan de las características del tipo de programa analizado, se realizan fonológicamente de diferentes maneras como mostraremos en el análisis.

La primera persona que llama al programa, Linda, produce un texto que se enmarca en una Narrativa. Comienza con una Orientación, que se realiza en clave media -nivel de altura tonal media en la sílaba de arranque a 290.2 Hz aproximadamente- que indica que lo que sigue se agrega a lo anterior sin contraste, es decir, que la historia que se va a relatar es parte del tema: “*Erm... Well, about five years ago ...*”. En esta etapa del género, la hablante presenta los personajes protagonistas de su Narrativa, ella y su esposo y ubica los eventos en el tiempo.



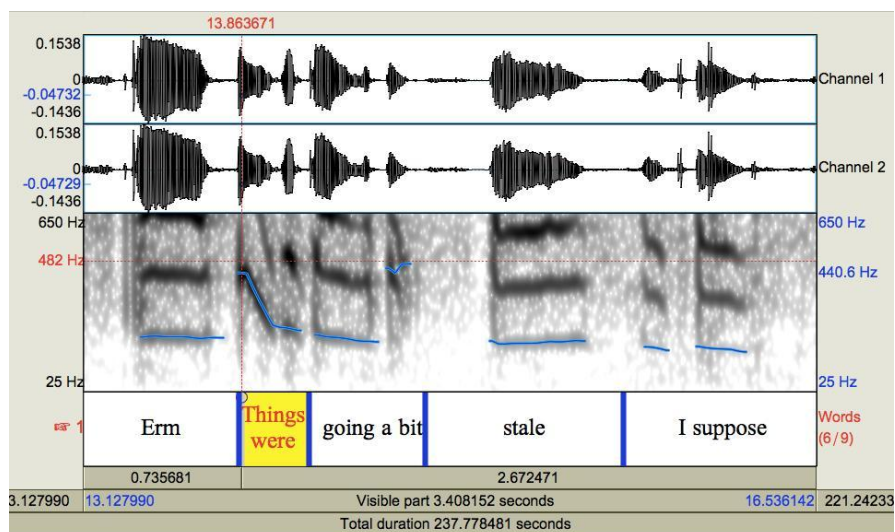
**Imagen 1:** Inicio en clave media a 290.2 Hz

La imagen 1, tomada del programa Praat muestra en la parte del espectrograma la línea horizontal inferior que corresponde la altura tonal y



puede advertirse el inicio de la hablante en una altura tonal media, equivalente a la de su interlocutora.

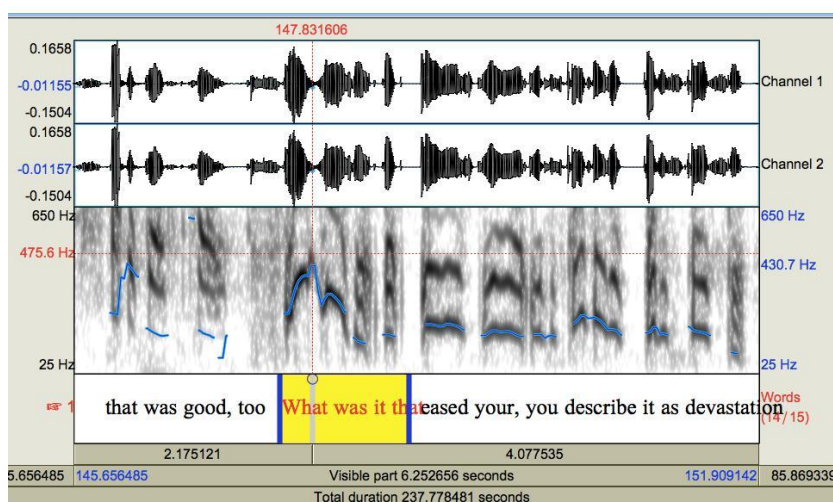
Luego llega la Complicación, que la hablante marca con clave alta, es decir altura tonal alta en la sílaba de arranque (440.6 Hz), que resalta la disrupción en los eventos. Léxico-gramaticalmente este cambio de etapa está marcado por un cambio en el sujeto, en el tema de la cláusula: “*Things were going a bit stale...*”. En la imagen que sigue, se observa el salto hacia arriba en la línea de tono, producido al momento de comenzar la etapa de la Complicación.



**Imagen 2:** Inicio de etapa Complicación en clave alta a 440.6 Hz

La etapa de Evaluación que continúa después de esta Complicación se inicia con clave media, señalando adición no contrastiva, ya que ésta evalúa la complicación pero a la vez acuerda con el posicionamiento inicial impuesto por la anfitriona, mostrando afecto negativo: infelicidad, maximizado por el adverbio que lo antecede: “*I was absolutely... devastated*”. La palabra evaluativa que realiza léxico-gramaticalmente esta evaluación está aislada del resto del mensaje paralingüísticamente con una pausa larga anterior (0.89 segundos) y una precisión marcada en la articulación y alargamiento de la fase de oclusión en la articulación de la consonante /d/. Luego de esta etapa, la hablante prosigue con la Resolución a esta Complicación, y esta etapa se inicia con un tema marcado “*Much to my surprise, when I suggested going to relate...*” y clave alta nuevamente (379.9 Hz), luego de una pausa relativamente larga (0.98 segundos), indicando un nuevo comienzo. En este momento, la anfitriona percibe la resolución del conflicto a través de la terapia, tema del

programa, e interviene preguntando para expandir la Narrativa en esa dirección. Lo hace con clave media (354 hz) que indica adición. Luego de que su interlocutora responda y cierre su respuesta con entonación descendente y terminación baja (196 Hz), una nueva intervención con pregunta inicia la Coda de la historia para cerrar la interacción. El inicio de esta última etapa también se da en clave alta (430 Hz), marcando el comienzo de la reflexión final “*what was it that eased your - you describe it as ‘devastation’ - about the affair?*” Nuevamente, la imagen a continuación muestra el salto hacia arriba en la línea de tono al inicio de la etapa Coda.



**Imagen 3:** Inicio de etapa Coda en clave alta a 430.7 Hz

En la siguiente llamada, Katie produce un Relato a través del que contribuye a la temática del programa, narrando eventos de momentos de crisis y el rol de la terapia en la superación de esas dificultades. Su Relato refleja la etapa obligatoria de Registro, sin interrupciones, y se realiza en una altura tonal general de aproximadamente 230Hz. Esta sucesión de eventos involucra también evaluación de los hechos, a modo de respuesta prosódica, que indica la correspondiente alineación con el posicionamiento planteado para el programa. Esta evaluación es parte inherente al relato y por lo tanto no se manifiesta oralmente en quiebres en la altura tonal, que se mantiene siempre alrededor de los 230 Hz, como se puede ver en los siguientes ejemplos: “*The move to another country and two very difficult years took its toll*”; “*What I was surprised to find out how actually it really helped us*”; “*The counselling made me see that although we were very different in many respects my partner and I were actually a pretty good team*”. Después de la

narración de estos eventos, la anfitriona interviene con una pregunta que inicia la etapa Coda, invitando a su interlocutora a reflexionar y evaluar su Relato y esto se marca con clave alta, que indica otra etapa y quiebra la monotonía de la altura media a lo largo del mensaje. La altura tonal de la sílaba de arranque para esta intervención de la anfitriona es de 396 Hz.

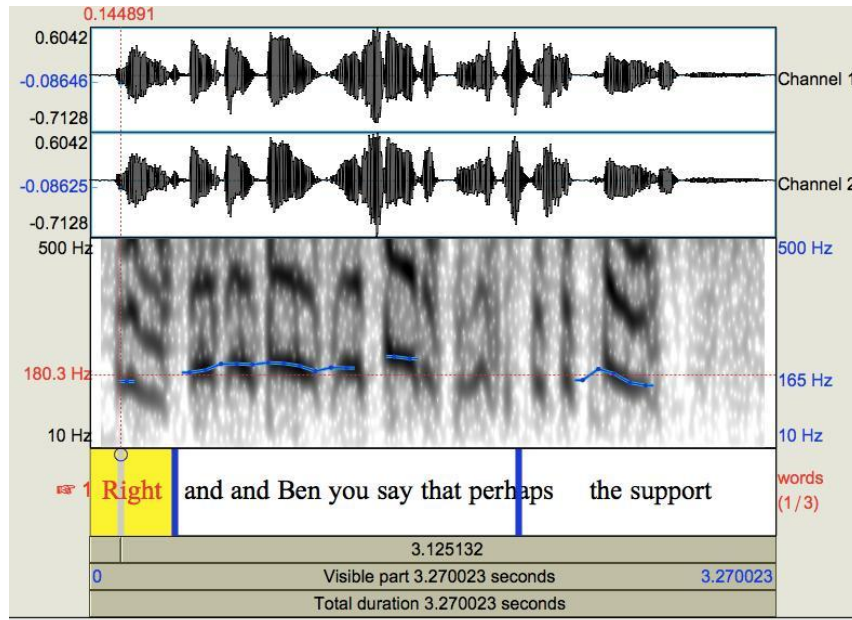
El programa continúa con la llamada de Anne, que es también un Relato, con un Registro de eventos que se inicia con clave alta (310 Hz aproximadamente) en respuesta a la pregunta inicial de la anfitriona, para continuar el relato en altura tonal media (210 Hz aproximadamente): “*Jenni: ... you had counselling as well, didn't you? Anne: Yes, yes, I did. My husband....*”. Al igual que en el Relato anterior, los elementos evaluativos son inherentes a los eventos que se cuentan y no tienen marcas paralingüísticas que los distingan del resto, que sucede sin interrupciones en la altura tonal media de la hablante. La anfitriona interviene en el relato dos veces para solicitar datos específicos que abonan los eventos relatados. Estas intervenciones no se perciben como interrupciones, dado que se realizan con altura tonal media en la primera prominencia, lo que señala una adición no contrastiva. La hablante además adapta su tempo al de la participante en muestra de empatía. Una vez relatados los hechos, la anfitriona interviene nuevamente, pero esta vez con intención de avanzar el Relato y comenzar la Coda, o reflexión final. Este cambio de etapa se marca léxico-gramaticalmente con un tema marcado: “*and now, some years on? What's the position now?*” y fonológicamente con inicio alto que contrasta con la terminación baja de la llamante. A diferencia de las otras llamadas, la Coda en esta ocasión contiene un elemento no esperado ni tampoco anticipado en todo el Relato. Después de relatar su separación con su pareja, la participante sorprende diciendo que después de un tiempo están juntos nuevamente. Esta ‘sorpresa’ se marca fonológicamente con un movimiento tonal complejo, ascendente-descendente, y altura tonal alta en la terminación (298 hz en una hablante con altura tonal media de 210 hz), que predice una reacción activa en quienes escuchan, tanto su interlocutora como su audiencia. A partir de allí comienza un nuevo Relato en el que narra los eventos que los llevaron a unirse nuevamente.

En el segundo programa analizado, quienes llaman contribuyen con sus experiencias respecto de la fertilización asistida. La primera participante, Claire, es presentada con una referencia a su ‘historia exitosa’ (*success story*), y sobre este marco la llamante presenta su Relato. Al comenzar lo hace con

clave alta (323 Hz), que marca su inicio y contrasta con la terminación baja anterior de la pregunta de su interlocutora. Claire continúa su relato sin interrupciones en una altura tonal media (entre 200 y 250 hz) y lo cierra con su evaluación positiva, que difiere con el posicionamiento inicial del programa, y una Coda en la que reflexiona sobre su Relato. Luego una micro-pausa (0.5 seg), la intervención de la anfitriona retoma la Coda con altura tonal media (232 Hz), solicitando a la participante mayor información sobre sus vivencias, para llevar la contribución hacia la perspectiva evaluativa propuesta por el programa. Claire inmediatamente se alinea con el posicionamiento inicial y confirma la evaluación propuesta por la anfitriona repitiendo el mismo ítem léxico “*gruelling*”, con entonación descendente, aún cuando es una palabra repetida, lo que le otorga toda la carga informativa y su perspectiva personal a la evaluación. Después de esta explotación del sistema fonológico, la hablante reconoce que esta no es su elección sino una repetición del término usado por su anfitriona y realiza fonológicamente este reconocimiento de la manera esperada, con movimiento tonal ascendente, para luego de una breve pausa introducir una elección léxica propia con un sentido similar “*roller-coaster emotionally*”, con entonación descendente nuevamente para marcar su posicionamiento personal. De esta manera, la hablante muestra su respuesta prosódica (evaluativa) a los hechos relatados y da legitimidad a su Relato como participante del programa.

El siguiente llamado lo hace un hombre, Ben, y la anfitriona lo recibe directamente preguntándole su posicionamiento evaluativo respecto del tema, y sugiriendo esta palabra “*gruelling*” como la opción elegida hasta el momento para describir la situación: “*It’s good to get a male’s perspective on this, because you stand by and watch all this. And we’ve already had the adjective ‘gruelling’. Um... what happened to you?*”. El llamante confirma, alineándose explícitamente con la evaluación del tema del programa, utilizando la palabra de la anfitriona: “*Well, I agree with that. ‘Gruelling’ is the word*”. A partir de esta evaluación general, comienza su Relato de eventos relacionados al tema, incluyendo la respuesta de evaluación prosódica típica de este género en cada evento que relata. Estas evaluaciones se realizan oralmente a menudo como foco de información, constituyendo la sílaba tónica: “*we had fertility treatment for for three years, which seemed like like an eternity, and it was very very painful to watch my wife...*” “*during the actual IVF bit, it was extremely isolating*” “*it’s a very isolating experience indeed, very very painful*”. Cuando el hablante termina su Relato, la

anfitriona toma el turno con un marcador de discurso que en clave y terminación baja cierra el Relato (tono descendente que inicia en 165 Hz).

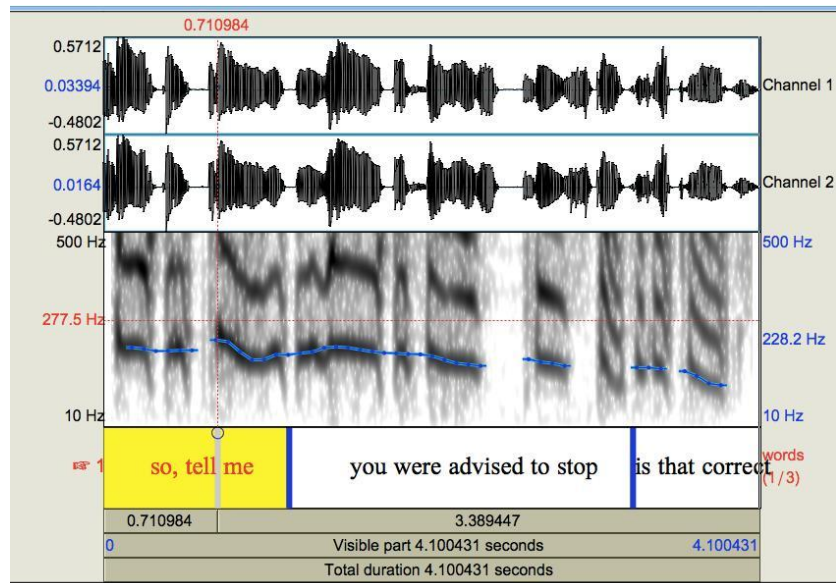


**Imagen 4:** Cierre del relato con entonación descendente y nivel bajo en el marcador discursivo

A partir de esto resume y reformula lo que el hablante dijo en un enunciado con clave media, a modo de agregado: *“Right. And and Ben, you say that perhaps the support from your peers wasn’t all that it might have been.”* (223 hz) e interviene con una pregunta para iniciar la etapa final de la narración, a modo de Coda, en la que le solicita a quien llamó consejo para la radio-audiencia, basado en esta experiencia. Este inicio de etapa se realiza con clave alta: *“What advice would you give to someone that perhaps knows a couple who...”* (277 hz)

La contribución de la llamante Ruth se presenta como un Relato resumido rápidamente por la participante luego de que la anfitriona adelantara el final de su historia - el consejo médico recibido de finalizar los tratamientos de fertilidad y la posibilidad de adopción: *“Ruth, good morning to you. So tell me, you were advised to stop, is that correct?”*. Esta pregunta se inicia en clave alta (228 hz) en la primera prominencia, ‘tell’, y luego se produce una declinación en las unidades siguientes, de manera que la última cláusula se realiza con terminación baja (119 hz) en la sílaba tónica de ‘correct’. Esta terminación invita a su interlocutora a contribuir con una respuesta larga, a pesar de que la gramática sugiere una respuesta corta del tipo sí / no.

La llamante cumple con las expectativas, expandiendo su respuesta afirmativa y brindando su Relato de cómo sucedieron los hechos.



**Imagen 5:** Clave alta en 'tell' y declinación en altura tonal hasta el final

Al finalizar, luego de una pausa de 0.9 segundos, la anfitriona anticipa una evaluación de lo narrado hasta el momento invocando afecto, por medio de una pregunta introducida con altura tonal alta (246 Hz). Esta evaluación, que comienza la Coda del Relato es tomada y expandida por la llamante, que reflexiona acerca de su experiencia. Hacia el final de esta Coda, la anfitriona interviene nuevamente solicitando información, y por lo tanto lo hace con clave media (189 Hz) y está prosódicamente unida, sin pausa, a la última frase tonal de la llamante, haciendo que el relato llegue a su fin sin ninguna interrupción.

Con la próxima llamante, también llamada Ruth, la anfitriona nuevamente muestra su conocimiento previo de la historia que será relatada, y una vez más anticipa su final, el éxito de la concepción, y predice que es una historia larga: *"Now, you have had a child on your own but... after... well, you tell me the story leading up to that. It's a long one, I know"*. El relato de la llamante es de ritmo lento y detallado, y la actitud de la anfitriona empática con una pequeña intervención en clave media (182 Hz) *"and for you, I imagine"*. y una forma de asistirle en la narración frente a un problema *"was it Leslie....go on, go on?"* de en clave media (172 Hz) que acompaña la narración en curso, y sutilmente la avanza. Como resultado, la narración es avanzada pero aún detallada y la intervención más larga de la anfitriona *"I don't want to interrupt the story, cause it's incredibly important to you...this is just to say that in the end you did have a daughter...?"* se da inicialmente con clave media en el registro para la interrupción (175 Hz), y una subida a clave alta (237 Hz) en *"just to say"*, que lleva la historia a su resolución.

Esto lleva a una coda evaluativa de la llamante, y una compleción colaborativa de la última frase “*because you’ve become a parent*” de la anfitriona, que cierra la llamada con un agregado final en clave media (201 Hz).

## Conclusión

Luego del análisis realizado, llegamos a las siguientes conclusiones respecto de la realización oral de los significados en juego en este tipo de interacción y de las configuraciones genéricas. Con respecto a las características de esta conversación institucional, decíamos en la introducción que la dominancia de quien conduce el programa se refleja en su control del fluir del discurso, el manejo del tiempo de ‘aire’, y el control del tema. La anfitriona, en los dos programas analizados suele intervenir con el uso de altura tonal mayor al inicio -clave alta- para avanzar el relato y conducir al llamante a presentar la Coda de su narración, focalizando en la evaluación de la experiencia compartida. En otros casos, invita a su interlocutor/a a expandir su contribución agregando información, y esto lo hace por medio de adaptaciones al nivel de altura tonal relativa, volumen y ritmo con la/el interlocutor. Así, la anfitriona co-construye el relato y la evaluación de la experiencia narrada por el/la llamante. Estos casos manifiestan aspectos de la hibridez del género del *phone-in* ya que en estas instancias la anfitriona establece una relación más simétrica y empática con los llamantes.

Respecto a las configuraciones genéricas, confirmamos lo observado en otros trabajos respecto de la organización de la información. Los comienzos de etapa tienden a realizarse con altura tonal alta en la sílaba de arranque (clave alta), con excepción de algunos casos en clave media, en los que se prioriza la conexión entre las partes del texto, como es el caso de la etapa Evaluación, en el género Narrativa. Si consideramos la realización fonológica de las palabras evaluativas, notamos una diferencia entre los dos géneros observados. En la Narrativa, la Evaluación es una etapa, y por lo tanto tiene entidad e importancia en el género. Avanza el relato y establece un puente entre las etapas Conflicto y Resolución. En estos casos, los ítems evaluativos tienen marcas paralingüísticas claras, como precisión en la articulación, extensión de segmentos, tempo más lento. Cuando la evaluación es simplemente parte de los eventos que se relatan sin interrupciones, como en el caso del Relato, las palabras evaluativas no tienen esas marcas paralingüísticas, ya que son parte inherente del evento. Estas palabras vuelven a estar marcadas fonológicamente cuando son parte de la Coda, y constituyen una etapa con un claro

objetivo interpersonal, con los hablantes reflexionando sobre los eventos narrados, o brindando su consejo basándose en sus experiencias.

## Bibliografía

- Boersma, Paul y Weenink, David** (1992-2014): Praat. Doing phonetics by computer (Version 5.4.02) [Software]. Disponible en <http://www.praat.org>
- Brazil, David** (1997): *The communicative value of intonation in English*. Cambridge, Cambridge University Press
- Brazil, David, Coulthard, Malcolm y Jones, Anne** (1980): *Discourse Intonation and Language Teaching*. London, Longman.
- Eggs, Suzanne y Slade, Diana** (1997): *Analysing casual conversation*. London, Cassell
- Ferenčík, Milan** (2007): “Exercising politeness: Categorisation in a radio phone-in programme”, *Pragmatics*, Vol. 17, 3, 351-370.
- Fitzgerald, Richard y Housley, William** (2002): “Identity, categorization and sequential organization: The sequential and categorial flow of identity in a radio phone-in”, *Discourse & Society*, Vol. 13, 5, 579-602.
- Halliday, M.A.K., y Greaves, William S.** (2008): *Intonation in the grammar of English*. London, Equinox.
- Hutchby, Ian** (1996): “Power in discourse: The case of arguments on a British talk radio show”, *Discourse & Society*, Vol. 7, 4, 481-497.
- Hutchby, Ian** (2001): “‘Witnessing’ The Use of First-Hand Knowledge in Legitimizing Lay Opinions on Talk Radio”, *Discourse Studies*, Vol. 3, 4, 481-497.
- Hutchby, Ian** (2006): *Media Talk: Conversation analysis and the study of broadcasting*. Maidenhead, Open University Press.
- Martin, J.R. y White, Peter R.** (2005): *The language of evaluation. Appraisal in English*. Hampshire, Palgrave Macmillan.
- Martin, J.R. y Rose, David** (2008): *Genre relations. Mapping culture*. London, Equinox.
- Rivas, Lucía y Germani, Miriam** (2016): “Analysing correlations between generic patterns and prosodic realizations in interviews in English”, *International Journal of Language Studies*, Vol. 10, 2, 103-126.
- Tench, Paul** (1996): *The intonation systems of English*. London, Cassell
- Thornborrow, Joanna** (2001): “Authenticating Talk: Building Public Identities in Audience Participation Broadcasting”, *Discourse Studies*, Vol. 3, 4, 459-479.



# Realizaciones fonológicas y género en una entrevista en inglés

ANA MARTÍNEZ UNCAL

Universidad Nacional de La Pampa

PAMELA CARGNELUTTI

Universidad Nacional de La Pampa

M. FLORENCIA TORRIJO SOMACAL

Universidad Nacional de La Pampa

## Resumen

Los géneros discursivos son actividades sociales pautadas en etapas, orientadas hacia un propósito comunicativo específico, que se forman a partir de la combinación de configuraciones de significado recurrentes en una cultura determinada y que son compartidos por la comunidad de hablantes (Martin & Rose, 2008). Los géneros se agrupan en familias en las que sus miembros tienen en común un objetivo comunicativo particular. Dentro de estas familias, trabajaremos con la familia "*stories*" [narrativas], que incluye 'narrativas', 'relatos', 'exemplums', entre otras y las "*histories*" [narraciones históricas] que incluyen 'autobiografías', 'relatos históricos', 'relatos biográficos' y más. Según Martin & Rose (2008), la función social clave de las *stories* incluye el mantener y dar forma a las relaciones sociales a través de la evaluación y la valoración de eventos, actitudes y comportamientos, en particular a nivel de comunidades locales y familiares; mientras que las *histories* han evolucionado para construir y mantener el orden social en una escala más amplia respecto de las personas y de sus instituciones. En el marco de la Lingüística Sistémico-Funcional, varias investigaciones han estudiado los géneros discursivos desde una perspectiva léxico-gramatical y semántica. Sin embargo, no hay mucha bibliografía respecto de la realización oral de los géneros en el estrato de la expresión. El objetivo de este trabajo es demostrar que es posible encontrar correspondencias entre estas perspectivas y sus realizaciones orales (Rivas & Germani, 2016) en una entrevista del programa televisivo "The Daily Show", transmitido por Comedy

Central en Estados Unidos, que parodia los programas de noticias. Luego de un análisis discursivo de la entrevista, identificamos segmentos factibles de descripción genérica que corresponden a ‘relatos personales’, relatos autobiográficos y ‘relatos históricos’. Siguiendo el enfoque sugerido por Martin & Rose (2008), describimos las etapas obligatorias y opcionales y las fases genéricas. Luego, analizamos dichos segmentos desde una perspectiva fonológica para determinar cómo se realizan esas etapas y fases en la oralidad. El análisis de la prosodia nos permite explorar los significados interpersonales y textuales en la entrevista (Halliday & Greaves, 2008). Validamos nuestra percepción auditiva por medios instrumentales (a través del software Praat para el análisis del habla).

*Palabras clave:* género / realizaciones prosódicas / metafunción interpersonal

## Introducción

Dentro de los diferentes tipos de comunicación verbal, las entrevistas se diferencian por ser eventos comunicativos cara a cara con un propósito comunicativo particular y, que, además, no solo incluyen al entrevistado y entrevistador, sino también a la audiencia, quienes tienen un rol relevante y decisivo. A diferencia de otros tipos de comunicación en los medios, las entrevistas tienen una agenda predeterminada, en la que entrevistado y entrevistador interactúan de manera espontánea, sin guion previo. Si bien el entrevistador es quien controla la interacción, ambos participantes construyen en conjunto el discurso. (Granato & Parini, 2009)

En toda entrevista, ambos interlocutores cumplen un rol diferenciado. El entrevistador es quien domina la interacción por medio de preguntas y es quien define el tema. Por otro lado, el entrevistado manifiesta su dominancia por ser la voz de la experiencia en el tema. Si bien se crea tensión en esta interacción asimétrica, ambos participantes llevan a cabo el desarrollo de la misma de una manera políticamente correcta. (Granato & Parini, 2009)

A lo largo de las entrevistas, hay extractos de la interacción, especialmente turnos largos por parte de uno de los hablantes, que son factibles de análisis genérico (Egins & Slade, 1997). Los géneros discursivos son actividades sociales pautadas en etapas, orientadas hacia un propósito comunicativo específico, que se forman a partir de la combinación de configuraciones de significado recurrentes en una cultura determinada y que son compartidos por la comunidad de hablantes (Martin & Rose, 2008).

Teniendo en cuenta que los géneros se agrupan en familias en las que sus miembros tienen en común un objetivo comunicativo particular, dentro de estas familias, trabajamos con la familia "*stories*", que incluye 'narrativas', 'relatos', 'exemplums', entre otras y las "*histories*" que incluyen 'autobiografías', 'relatos históricos', 'relatos biográficos' y más. Según Martin & Rose (2008), la función social clave de las "*stories*" incluye el mantener y dar forma a las relaciones sociales a través de la evaluación y la valoración de eventos, actitudes y comportamientos, en particular a nivel de comunidades locales y familiares; mientras que las "*histories*" han evolucionado para construir y mantener el orden social en una escala más amplia respecto de las personas y de sus instituciones.

Luego de un análisis discursivo de la entrevista y siguiendo el enfoque sugerido por Martin & Rose (2008), identificamos segmentos factibles de descripción genérica y describimos sus etapas en dos muestras seleccionadas para este trabajo.

Mucho se ha descripto a los géneros desde lo léxico-gramatical y lo semántico, pero encontramos escasa literatura que verse sobre la importancia de la fonología y los patrones entonacionales en la configuración de estas "actividades sociales". Las elecciones entonacionales que los hablantes realizan al momento de construir sus enunciados se basan principalmente en el manejo del tono: altura y movimiento tonal. Según Halliday & Greaves (2008), los tres sistemas que interactúan en la producción del mensaje son Tonalidad (la división del mensaje en unidades de información), Tonicidad (la ubicación de la sílaba tónica) y Tono (el movimiento tonal que se produce en la sílaba tónica). Brazil, Coulthard & Johns (1980) proponen otros sistemas que pueden complementarse con los anteriores (Germani & Rivas, 2011), que son Prominencia (la elección de palabras acentuadas), Clave (la altura tonal: alta, media o baja en la primera prominencia de la unidad tonal), Terminación (la altura tonal: alta, media o baja en la sílaba tónica) y Tono (el movimiento tonal en la sílaba tónica). Además de estas elecciones entonacionales, los hablantes expresan significados interpersonales a través de elecciones paralingüísticas, que conciernen la extensión o reducción del rango tonal, el tempo, el volumen, la calidad de la voz y de la articulación, el uso de pausa, entre otras.

Dado que la entrevista es un texto oral, analizamos los segmentos seleccionados desde una perspectiva fonológica para determinar cómo se realizan las etapas y fases en la oralidad. El análisis de la prosodia nos permite explorar los significados interpersonales y textuales en la entrevista (Halliday & Greaves, 2008). Validamos nuestra percepción auditiva por medios instrumentales (a través del software Praat para el análisis del habla). Para este trabajo, hemos analizado una entrevista del programa televisivo "The Daily Show", transmitido por Comedy Central en Estados Unidos, que parodia los programas de noticias. La persona entrevistada es Malala Yousafzai, estudiante, activista, bloguera pakistaní y ganadora del Premio Nobel de la Paz en 2014. Malala Yousafzai es conocida mundialmente por su activismo y compromiso en favor de los derechos civiles, especialmente los de las mujeres. En esta entrevista en particular, el tópico desarrollado se refiere a la presentación del libro autobiográfico de la entrevistada y relatos de su vida en Pakistán.

Es nuestra intención mostrar que las elecciones fonológicas de los hablantes también contribuyen a la realización de los géneros discursivos en textos orales, en combinación con otros estratos de la lengua, y en algunas instancias, de manera independiente.

## **Análisis**

### Muestra 1: Narrativas: Exemplum

**Entrevistador:** *It's honestly humbling to meet you, you were 16 ... where did your love for education come from?*

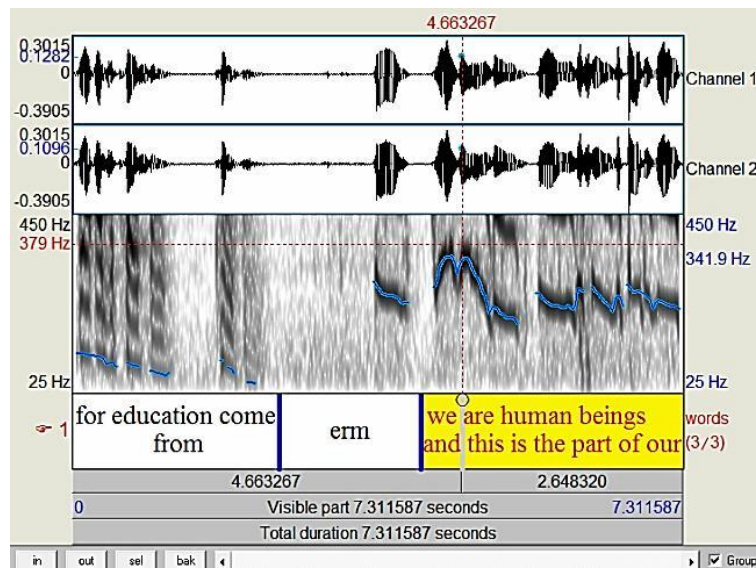
**Entrevistada:**

**Orientación:** *We are human beings and this is the part of our human nature that we don't learn the importance of anything until it's snatched from our hands...*

**Incidente:** *...and when in Pakistan, when we were stopped from going to school, at that time, I realized that education is very important...*

**Interpretación:** *...and education is the power for women in Pakistan and that's why the terrorists are afraid of education, they do not want women to get education because then women would become more powerful.*

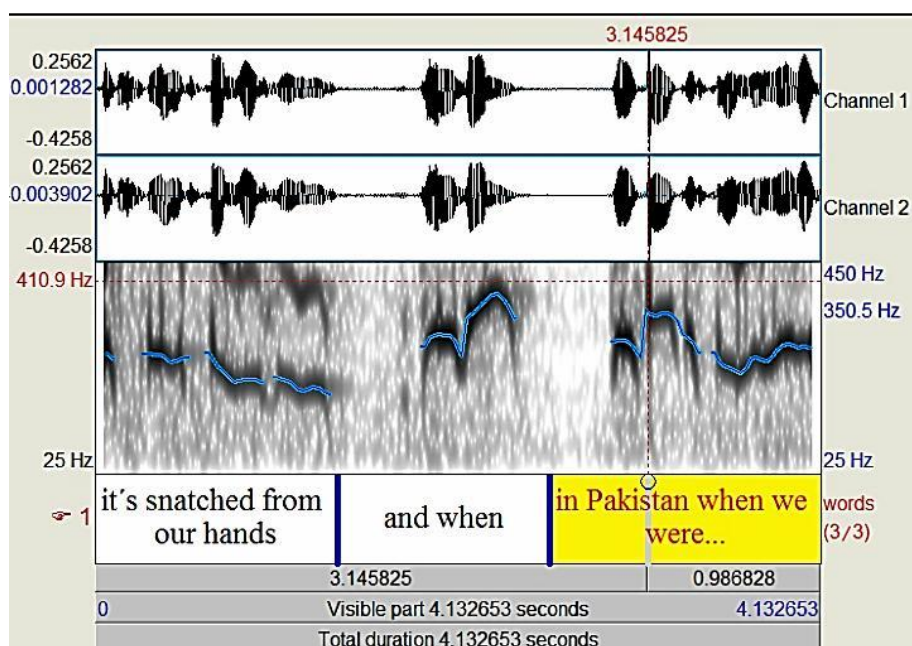
En la primera etapa "**Orientación**", la hablante nos sitúa en la narrativa que nos quiere contar. Gramaticalmente, utiliza el presente simple para presentar lo que está diciendo como verdades compartidas, ideas universales que se proponen como conocidas y aceptadas por todos. Esto también se observa en la elección léxica con el pronombre "our" en "*part of **our** human nature*", ya que involucra a su entrevistador y a su audiencia, situando su narrativa en una perspectiva universal, sin distinción de grupos sociales. Fonológicamente, la pregunta del entrevistador se realiza con una terminación baja, invitando a la entrevistada a comenzar su discurso como lo desee y a expandirse en su respuesta. La entrevistada comienza su discurso con altura tonal media, indicando así adición no contrastiva, sugiriendo que su mensaje agrega a la discusión de la manera esperada. La siguiente imagen de Praat muestra en el espectrograma la línea de tono de los hablantes. Se puede observar la terminación baja del entrevistador y el inicio en 341 Hz de la entrevistada que representa su altura tonal media.



**Imagen 1:** Terminación baja en la pregunta y clave de inicio medio en 341 Hz

Esta etapa finaliza con una terminación baja en "*snatched from our hands*", lo que nos muestra un cierre de secuencia tonal, que podría interpretarse como final de tema. Desde una perspectiva interpersonal, la elección léxica en este fragmento en el que la palabra con carga evaluativa positiva "importance" se aplica al pronombre indefinido "anything" en combinación con el cierre de la secuencia tonal sugiere un final de un tema que no se ha explicitado y funciona como un enganche para una audiencia deseosa de saber el contenido del mensaje creando una cierta expectativa.

La siguiente etapa, "**Incidente**", inicia gramaticalmente con un tema marcado, la circunstancia "*when in Pakistan*", y fonológicamente, en contraste con lo anterior, inicia con una clave tonal alta, lo que también nos indica un cambio de etapa.



**Imagen 2:** Terminación baja en "hands" y clave de inicio alta en 350 Hz

La imagen de Praat muestra en el espectrograma la línea de tono de los hablantes. Se puede observar la terminación baja de la orientación y el comienzo alto del incidente en 350 Hz.

El final de esta etapa tiene una terminación baja, señalando el cierre de una secuencia tonal y sugiriendo que el tema está completo. En el nivel interpersonal, la concordancia de entonación descendente en dos unidades consecutivas breves, como "*eduCAtion / is VErY important*" evalúan positivamente el tema a tratar, no explícito en la orientación. Fonológicamente, esta cláusula expresa dos unidades de información con dos elecciones de foco y de tonicidad que otorga prominencia al elemento de graduación ("very"), lo que contribuye a la función de este género que es establecer un juicio moral respecto de un tema.

Entre estas dos etapas, orientación e incidente, también hay un cambio de campo [field]. La primera etapa hace referencia a un tópico universal, mientras que la segunda plantea una situación en particular, lo que sucedió en Pakistán.

La última etapa, "**Interpretación**", se inicia con un cambio de sujeto en la posición tema de la cláusula. Esto indica un cambio de perspectiva: la hablante deja de focalizarse en las personas como tema "*we*", para concentrarse en una idea "*education*". Fonológicamente, en contraste con la etapa anterior, esta se inicia con una clave tonal alta. A partir de allí, la hablante finaliza su discurso con una declinación tonal, es decir que empieza alto y se produce una disminución natural en la altura tonal; pero su discurso no tiene una terminación baja, sino que su fin está marcado por una terminación media, seguido de una pausa, lo que indica una

invitación a la audiencia y al entrevistador a acordar. En cuanto al aspecto interpersonal y a la valoración de esta etapa, la palabra "women", en el grupo tonal "they do not want women to get education", recibe mayor prominencia por el uso del tono ascendente-descendente. El uso de este tono indica un desafío al sentido común en su cultura y una búsqueda de empatía con la audiencia. La entrevistada enfatiza las palabras prominentes "POwer / for WOMen" junto con lenguaje corporal, el movimiento de sus manos de arriba hacia abajo, que realza la fuerza de las palabras.

Asimismo, en contraste con la etapa anterior, se distingue un cambio en el campo. La etapa del incidente hace referencia a una situación particular, lo sucedido en Pakistán, mientras que la etapa de la interpretación refiere a una situación general.

Mediante el uso de este "exemplum" la hablante busca compartir un juicio moral, en este caso, se pretende señalar la importancia de la educación para las mujeres y condenar a los terroristas.

### ***Muestra 2: Narraciones históricas: relato histórico***

***Entrevistador:*** *When did the Taliban come to Swat Valley? Because before then you described it as a paradise of sorts.*

#### ***Entrevistada:***

*A Taliban came **in 2004**, but at **that time** they were quite good. They did not show their terrorism, and they did not blast any school at that time. **But** they started the real terrorism **in 2007**. They had blasted more than 400 schools in Swat. They have slaughtered people, and in the month of **January 2009**, they used to slaughter even two or three people every night. And they have locked women. We have seen the barbaric situation of the **21st century**. And we have seen...like...the cruelty, and we have seen a harsh days in our lives, and those be regarded as the darkest days of our lives. So, it was really hard for us **at that time**.*

Es posible clasificar a este extracto como un relato histórico, debido a que presenta los hechos de manera episódica y no en serie, es decir que los marcadores de tiempo están explícitos en el texto. Estos también están organizados de manera cronológica: "**in 2004; in 2007; January 2009**". Los relatos históricos comprenden los registros públicos de los pueblos y sus agentes, los cuales son

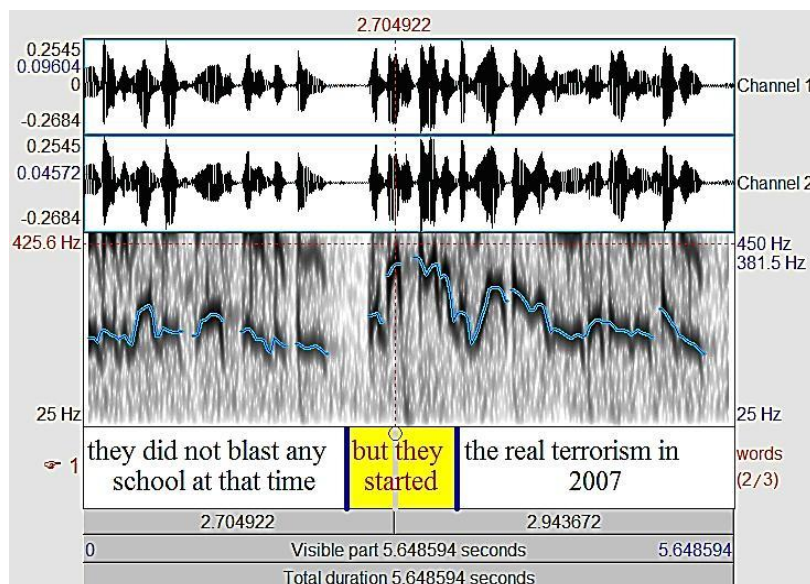


construidos por los historiadores y las comunidades (Martin & Wodak, 2003 en Martin & Rose, 2008)

Además de los mencionados marcadores temporales iniciales, también se encuentran elementos lingüísticos que destacan a grupos de personas sobre individuos. Es decir, hay una polarización en el discurso, entre el grupo al que pertenece la hablante ("*we*") y un grupo opositor ("*they*").

Al igual que en la muestra 1, el entrevistador utiliza terminación baja en su pregunta, anticipando una respuesta prolongada de su interlocutra. Ella inicia su contribución con una clave media, que sugiere que la hablante acuerda con el tema propuesto por su entrevistador y agrega la información esperada, y un tono descendente, que presenta la información como nueva, en este caso un hecho histórico en un lugar remoto para la audiencia, por lo que puede no ser un hecho conocido.

La cláusula que comienza con la conjunción "***But***" ("***But they started the real terrorism in 2007***") realiza el significado de contra-expectativa, anticipándose a la interpretación de la audiencia, es decir que lo que sigue no es lo esperado. Fonológicamente, la hablante elige una clave tonal alta en "*they*". Estos dos elementos lingüísticos, uno léxico-gramatical y otro fonológico, señalan el contraste entre los talibanes al principio y los talibanes ahora.



**Imagen 3:** Inicio con clave tonal alta en 381 Hz

La imagen de Praat muestra en el espectrograma el comienzo alto de la etapa del Incidente en 381,5 Hz.

Las unidades tonales siguientes se realizan mediante el uso de tonos descendentes, ya que está enumerando los hechos históricos de manera cronológica, que son presentados por la hablante como información no compartida con la audiencia. Podemos observar un paralelismo gramatical entre las oraciones que comienzan con el pronombre "*they*" y aquellas que comienzan con el pronombre "*we*". Esto enfrenta a dos grupos y, así, señala cierta valoración hacia unos u otros, presenta al grupo de pertenencia "*we*" como positivo y al grupo opositor o externo "*they*" como negativo.

En cuanto a las marcas lingüísticas y paralingüísticas, notamos un cambio a una altura tonal más alta en las palabras "*cruelty, harsh, darkest, really hard*", que están separadas por pausas y articuladas con mayor precisión. Esto sumado a los tonos ascendente-descendentes, realzan la carga semántica de las palabras implicando que la hablante quiere llamar la atención de su audiencia y busca su alineación a partir de la empatía. Además, la entrevistada enfatiza dichas palabras mediante el uso de lenguaje corporal, nuevamente con el movimiento de sus manos. En este fragmento también observamos la declinación natural en su discurso, que finaliza con una terminación baja, sugiriendo tema completo.

## Conclusiones

En los dos extractos analizados se puede observar la correspondencia entre los estratos fonológicos y léxico-gramaticales. Los significados transmitidos por la entonación acompañan y refuerzan lo expresado por la léxico-gramática.

Así, cuando la hablante inicia un tema nuevo, un cambio de etapa, la elección fonológica de nivel de altura tonal alto en la sílaba de arranque expresa este comienzo. Por el contrario, cuando la hablante responde a una pregunta de su entrevistador, acuerda en el tema propuesto, y responde lo que imagina se espera de ella, lo hace con altura tonal media, que indica adición no contrastiva.

Respecto de los significados interpersonales, cuando la hablante manifiesta su perspectiva respecto de un tema, la carga evaluativa de las palabras está realizada fonológicamente mediante el uso de marcas paralingüísticas tales como la pausa, la precisión articulatoria, mayor altura tonal, entre otras.

## Bibliografía

- Boersma, Paul, Weenink, David** (1992-2014): Praat. Doing phonetics by computer (Version 5.3.78) [Software]. Disponible en <http://www.praat.org>
- Germani, Miriam y Rivas, Lucía** (2011): Discourse Intonation and Systemic Functional Phonology. *Colombian Applied Linguistics Journal*. 13 (2), 100-113
- Granato, Luisa y Parini, Alejandro** (2009): Context and talk in confrontational discourses. en Fetzer, Anita y Oishi (Eds.), *Context and contexts. Parts meet whole?* (67-89). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Halliday, M.A.K. y Greaves, William** (2008): *Intonation in the grammar of English*. London, Equinox.
- Martin, J.R. y Rose, David** (2008): *Genre Relations. Mapping Culture*. London, Equinox.
- Rivas, Lucía y Germani, Miriam** (2016): Analysing correlations between generic patterns and prosodic realizations in interviews in English. *International Journal of Language Studies* 10 (2), 103-126.

# **Reelaboración de textos en la universidad: contrastación de dispositivos de continuidad referencial y no referencial en resúmenes elaborados por expertos y novatos**

ANALÍA RAQUEL DEMARCHI

ESTELA ISABEL MATTIOLI

Universidad Nacional del Litoral (U.N.L.)

## **Resumen**

En esta ponencia se exponen avances de una investigación inserta en el marco de la cátedra Comunicación Oral y Escrita (COE) que se dicta en primer año para todas las carreras de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas (FICH) de la Universidad nacional del Litoral (UNL). Se fundamenta en el hecho de que la cátedra COE –incluida en tal contexto- requiere de un abordaje diferente al realizado en el ámbito de la Facultad de Humanidades. En FICH, se trata de enseñar aspectos del lenguaje que resulten funcionales a la formación inicial para ingenieros, proporcionando herramientas lingüísticas para la lectocomprensión y la producción de textos propios de dicho ámbito de estudio. El trabajo, entonces, debe ser interdisciplinario: entre los docentes de COE y los de las disciplinas específicas.

Nuestra hipótesis es que uno de los problemas más significativos que presentan los estudiantes en el contexto antes mencionado radica en la elaboración expansiva y progresiva de la información a partir de la selección de un tema, lo cual se relaciona con el uso de procedimientos lógico-semánticos de construcciones gramaticales de jerarquización (subordinación y coordinación). En otras palabras, no poseen un dominio en el uso procedimental de la progresión temática en torno a un eje o núcleo informativo.

Puesto que este tipo de dificultades discursivas atentan directamente sobre la adquisición de los conocimientos de la disciplina en la que se forman y constituyen un factor importante de deserción, nuestro estudio se centra en describir un corpus de trabajos de alumnos de Química, que se dicta en primer año de la Facultad y contempla en su programa curricular temas de desarrollos teóricos y elaboración de textos, a fin de reconocer cómo opera la propiedad de

continuidad a través de dispositivos cohesivos referenciales y no referenciales en la co-construcción dinámica de las unidades clausulares y la unidad textual dentro del corpus seleccionado. Para ello, se empleará la metodología descriptiva propuesta por Cegarra (2015) en el marco de la Lingüística Sistémico-Funcional. Para indagar cómo se despliega la continuidad temática en las interpretaciones de contenido que realizan los alumnos, se realizará un análisis contrastivo con el género resumen en dos casos: en primer lugar, se analizarán los resúmenes propuestos por el mismo texto fuente seleccionado al final del capítulo estudiado, a fin de identificar el contenido y términos claves que desde el texto fuente se espera que los estudiantes recuperen; en segundo lugar, se indagarán reelaboraciones (resúmenes) elaboradas por estudiantes cursantes de Química, para reconocer las selecciones estructurales y textuales que los mismos efectúan.

*Palabras clave:* textos / química / dispositivos cohesivos

## Introducción

La materia Comunicación Oral y Escrita (COE) se incluye en el programa general de Formación Básica para todas las carreras de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas (FICH) de la Universidad nacional del Litoral (UNL). Dicha cátedra se propone enseñar aspectos del lenguaje que resulten funcionales a la formación inicial para ingenieros, proporcionando herramientas lingüísticas para la lectocomprensión y la producción de textos propios de dicho ámbito de estudio. En este sentido, se llevan a cabo actividades áulicas conjuntas entre los docentes de COE y los de disciplinas específicas, con el fin de indagar qué dificultades lectoescriturales presentan los estudiantes a través del análisis contrastivo entre sus producciones y los textos escritos por expertos de la disciplina. Identificar los problemas específicos que atentan directamente sobre la adquisición de los conocimientos de la disciplina y constituyen un factor importante de deserción es un paso previo fundamental para elaborar propuestas didácticas adecuadas y efectivas tendientes al tratamiento y solución de los mismos.

En primer año de FICH, los estudiantes cursan simultáneamente las materias “Comunicación Oral y Escrita” y “Química General”; esta última es una materia en la que deben estudiar textos expositivos que complementan el lenguaje simbólico propio de la química. Por esta razón básica, esta disciplina resulta propicia para realizar actividades de lectocomprensión elaboradas por los docentes que dictan ambas materias, a saber: lengua y química.

Nuestro presente estudio se centra en describir un corpus de trabajos de alumnos de Química a fin de, por una parte, reconocer cómo opera la propiedad de continuidad a través de dispositivos cohesivos referenciales y no referenciales en la co-construcción dinámica de las unidades clausulares y la unidad textual dentro del corpus seleccionado, y, por otra parte, formular hipótesis más específicas acerca de dificultades en la consistencia de tópico y/o predictibilidad de desarrollo que pueden presentarse. Para ello, se empleará la metodología descriptiva propuesta por Cegarra (2015) en el marco de la Lingüística Sistémico-Funcional. Para indagar cómo se despliega la continuidad temática en las interpretaciones de contenido que realizan los alumnos, se realizará un análisis contrastivo con el género resumen en dos casos: en primer lugar, se analizará el resumen propuestos por el mismo texto fuente seleccionado al final del capítulo estudiado, a fin de identificar el contenido y términos claves que desde el texto fuente se espera que los estudiantes recuperen; en segundo lugar, se indagarán reelaboraciones (resúmenes) elaboradas por

estudiantes cursantes de Química, para reconocer las selecciones estructurales y textuales que los mismos efectúan.

En esta oportunidad, hemos seleccionado como texto fuente “Química la Ciencia Central” de Brown, Lemay y Bursten (2004), que constituye parte del material teórico que los estudiantes de primer año estudian en la cátedra mencionada. Específicamente, se escogieron las secciones del “Capítulo 16” y la correspondiente sección de “Resumen y términos clave” del libro; estos apartados constituyen una de las unidades temáticas del programa de la asignatura Química General que se dicta en primer año de todas las carreras de Ingeniería de FICH; a saber: “Equilibrios ácido-base”.

El trabajo se conformó en dos etapas. En la primera, se analizaron las secciones del material teórico. En la segunda etapa se conformó el corpus a partir de una actividad de escritura elaborada entre el equipo de cátedra COE y el de Química, en la que se proponía a los estudiantes que efectuaran una reelaboración o resumen del contenido del capítulo.

Si bien este trabajo incluye las dos etapas anteriormente mencionadas, esta exposición se focaliza en mostrar específicamente los resultados obtenidos a partir de la descripción del corpus de estudiantes, destacando algunas diferencias significativas respecto de la sección “Resumen y términos clave” que contiene el capítulo del libro en su epílogo.

Posteriormente al análisis individual, el interés se orientará hacia el análisis contrastivo entre los distintos (micro) corpus. Consideramos la contrastación como una herramienta metodológica necesaria para la comparación entre textos o enunciados a través de parámetros o categorías seleccionadas, ya que posibilita destacar diferencias y semejanzas entre los mismos así como también detectar y predecir regularidades del género al que pertenecen los textos analizados.

Para la sistematización de los datos, se confeccionaron cuadros que contienen y permiten observar las categorías lingüísticas empleando la metodología descriptiva propuesta por Cegarra (2015), y en los cuales se pueden analizar los textos a partir de unidades sintáctico-semánticas definidas (cláusulas).

### **Consigna dada a los estudiantes**

*Elaborar un resumen que sintetice la información principal sobre el tema: “Equilibrios ácido-base” (Introducción y puntos 16.1 Ácidos y bases: un breve repaso; 16.2 Ácidos y bases Bronsted-Lowry; y 16.3 Autoionización del agua).*

*El resumen será individual y podrá presentarse escrito a mano o mediante computadora. Tener en cuenta que un resumen implica elaborar una síntesis donde predomina la redacción de oraciones y párrafos, no de cuadros sinópticos, gráficos y viñetas. La extensión del mismo será de entre 1 y 2 páginas.*

## **Objetivos**

- Observar cómo se despliegan textualmente los dispositivos cohesivos de continuidad referencial y no referencial.
- Identificar los recursos utilizados por los alumnos para condensar la información.

## **Marco metodológico**

Para el análisis adoptamos la propuesta de Cegarra (2015), quien privilegia la proyección textual del Tema, es decir, postula una relación más dinámica entre cláusula y texto priorizando las propiedades textuales por sobre las clausulares.

Su propuesta se fundamenta en la investigación sistémica en torno de las unidades *texto* y *cláusula*, y de las propiedades que las definen, *textura* y *estructura*, que son los principios constitutivos de los ámbitos textual y clausular. La estructura se define como la relación (de carácter fuerte) que vincula los elementos presentes en la cláusula, y la textura como un conjunto de líneas de continuidad, que establecen relaciones (de carácter más débil) entre los elementos de la secuencia textual. Las líneas de continuidad que hacen a la textura son dos: aquella que se manifiesta por medio de cadenas cohesivas de continuidad referencial y que asegura la consistencia de tópico; y aquella que se manifiesta por medio de cadenas cohesivas de continuidad no referencial y que garantiza la predictibilidad de desarrollo. La caracterización de estas dos líneas de textura encuentra sustento en las propiedades de las diferentes relaciones cohesivas teorizadas por Halliday y Hasan (1976). Cegarra sostiene que las relaciones entre elementos dispuestas por el principio de estructura son, en conjunto, más fuertes que las que dispone el principio de textura, y que, a su vez, la línea de consistencia de tópico establece relaciones más fuertes entre los elementos que involucra respecto de las relaciones que establece la línea de predictibilidad de desarrollo entre los elementos que involucra. Así, se puede formular una gradación que va



desde las relaciones más fuertes (estructurales), hasta las más débiles (línea de predictibilidad de desarrollo), pasando por el grado intermedio (línea de consistencia de tópico).

Esas líneas impactan en la estructura clausular. Dicho impacto ha llevado al autor a dividir las cláusulas no en constituyentes, sino en *zonas*. El concepto de zona clausular da cuenta de cómo las distintas líneas de textura se alojan en la estructura de la cláusula. De esta manera, se reconocen dos grandes zonas clausulares: la *zona temática* y la *zona remática*. La zona temática, a su vez, se divide en zona temática tópica y zona temática no tópica. La zona temática tópica se divide en zona temática tópica predicable y zona temática tópica no predicable. Según el autor, la zona temática tópica predicable resulta ser la zona temática prominente, puesto que se encuentra habilitada para alojar los temas clausulares que, potencialmente, pueden ser proyectados al texto señalando su tópico.

Dentro del marco de la Lingüística Sistémico Funcional, la textura es un principio de continuidad que se realiza mediante los recursos específicamente creadores de texto no estructurales, es decir, por medio de las relaciones cohesivas. Sin embargo, Cegarra postula una clasificación algo diferente a la de Halliday y Hasan (1976). Por una parte, distingue aquellos dispositivos cohesivos que vinculan elementos que comparten algún grado de identidad referencial y, por otro, aquellos que vinculan elementos que no comparten identidad de referentes. Sobre esta base, clasifica las relaciones cohesivas como relaciones cohesivas de continuidad referencial y relaciones cohesivas de continuidad no referencial.

#### *Dispositivos cohesivos*

→ *De continuidad referencial: Referencia, Sustitución / Elipsis, Reiteración*

→ *De continuidad no referencial: Conjunción, Colocación*

Esta forma de ver las cosas implica que la cohesión es el conjunto de los dispositivos que garantizan la continuidad textual, pero, asimismo, que tal continuidad puede darse en términos referenciales o no. Como sostienen Halliday y Hasan (1976), el discurso se despliega en términos de “líneas razonablemente sistemáticas”:

Las “líneas razonablemente sistemáticas” de acuerdo con las cuales el discurso se despliega, entonces, son dos: consistencia de tópico y predictibilidad de desarrollo. La consistencia de tópico se consigue por medio de la continuidad referencial, realizada por los dispositivos cohesivos de Referencia, Sustitución / Elipsis y Reiteración; y la predictibilidad de desarrollo, por su parte, se consigue

por medio de la continuidad no referencial, realizada por los dispositivos cohesivos de Conjunción y Colocación.

Consecuentemente, se puede definir “el texto como un fragmento de lenguaje en uso, que tiene la capacidad de continuarse más allá de los límites de la cláusula de manera no arbitraria, sino de acuerdo con las dos líneas razonablemente sistemáticas mencionadas.” (Cegarra, 2015:122). Esta concepción implica que la cláusula y el texto son dos unidades que se co-construyen dinámicamente.

### Proyección textual de los temas en el corpus

En la siguiente tabla se presenta la proyección textual de la sección “Resumen y términos clave” correspondiente al tema desarrollado en los párrafos 1, 2 y 3 del Capítulo 16 del Texto fuente: “Química la Ciencia Central” de Brown, Lemay y Bursten.

En la zona temática, colocamos entre paréntesis los dispositivos cohesivos utilizados, y se encierran entre corchetes los elementos elididos que contribuyen a la construcción del sentido textual. En la zona remática, destacamos con letra “negrita” los elementos que son recuperados en la zona tópica predicable de continuidad referencial de las subsiguientes cláusulas.

**Cuadro 1 - Resumen final del capítulo 16**

CL	Zona Temática				Zona Remática
	No Tópica	Tópica			
		No Predicable	Predicable		
		Cont. No Ref.	Cont. Ref.		
Sección 16.1					
1			En un principio (M.Temp.)		se reconocía a los <b>ácidos</b> y <b>bases</b> por las propiedades de sus disoluciones acuosas.
2	Por ejemplo, (Conj.)			los ácidos (Reit.)	cambian a rojo el tornasol,
3	en tanto que (Conj.)			las bases (Reit.)	lo cambian a azul.
4			Arrhenius (Col.)		reconocía que las propiedades de las disoluciones ácidas se deben a los iones H <sup>+</sup> (ac), y las de las disoluciones básicas, a los iones OH <sup>-</sup> (ac).

Sección 16.2					
5				El concepto de Brondsted-Lowry de ácidos y bases (Reit.)	es de carácter más general que el concepto de Arrhenius
6	Y (Conj)			[El concepto de Brondsted-Lowry de ácidos y bases] (E.)	pone en énfasis en la transferencia de un protón (H+) de un ácido a una base.
7				El ion H+, que es simplemente un protón sin electrones de valencia a su alrededor, (Reit.)	está fuertemente unido al agua.
8	Por esta razón, (Conj)	se suele emplear			el ion hidronio (H <sub>3</sub> O <sup>+</sup> ) para representar la forma predominante del H <sup>+</sup> en agua, en vez del más sencillo H <sup>+</sup> (ac).
9				Un ácido de Brondsted-Lowry (Reit.)	es una sustancia que dona un protón a otra sustancia;
10				una base de Brondsted-Lowry (Reit.)	es una sustancia que acepta un protón de otra sustancia.
11			El agua (Col.)		es una sustancia anfótera, esto es, capaz de funcionar ya sea como ácido o como base de Brondsted-Lowry, según la sustancia con la que reacciona.
12			La base conjugada de un ácido de Brondsted-Lowry (Col.)		es la especie que queda después de quitar un protón al ácido.
13			El ácido conjugado de una base de Brondsted-Lowry (Col.)		es la especie que se forma agregando un protón a la base.
14				Juntos, un ácido y su base conjugada (o una base y su ácido conjugado) (Sust.)	reciben el nombre de par conjugado ácido-base.
15				Las fuerzas ácida y básica de los pares conjugados ácido-base (Reit.)	están relacionadas:
16			cuanto más fuerte es un ácido, (M.Cond.)		tanto más débil es su base conjugada;
17			cuanto más débil es su ácido, (M.Cond.)		tanto más fuerte es su base conjugada.
18			En toda reacción ácido-base, (M.Esp.)		la posición del equilibrio favorece la transferencia del protón del ácido más fuerte a la base más fuerte.

Sección 16.3					
19				El agua	se disocia en poca proporción para formar H <sup>+</sup> (ac) y OH <sup>-</sup> (ac).
20				La medida de esta autodisociación (Reit.)	se expresa mediante la constante del producto iónico del agua: <b>K<sub>w</sub></b> = [H <sup>+</sup> ] [OH <sup>-</sup> ]= 1.0 x 10 <sup>-14</sup> (a 250C)
21				Esta relación (Sust.)	describe tanto el agua pura como las disoluciones acuosas.
22				La expresión de Kw	indica que el producto de [H <sup>+</sup> ] por [HO <sup>-</sup> ] es una constante.
23	Por tanto, (Conj.)		a medida que [H <sup>+</sup> ] aumenta, (M.Cond.)		[OH <sup>-</sup> ] disminuye.
24				Las disoluciones ácidas (Reit.)	son aquellas que contienen más H <sup>+</sup> (ac) que OH <sup>-</sup> (ac);
25				las disoluciones básicas (Reit.)	contienen más HO <sup>-</sup> (ac) que H <sup>+</sup> (ac).

### Breve descripción general

El “Resumen y términos clave” que se encuentra al final del capítulo 16 se presenta atendiendo a la organización por secciones del desarrollo: “Sección 16.1”, “Sección 16.2” y “Sección 16.3” respectivamente, y los conceptos clave se hallan en **negrita**.

A diferencia de la introducción al capítulo (cuyo análisis no exponemos aquí), no aparecen tópicos predicables de continuidad referencial implícitos (sujetos), tampoco procesos en primera persona plural; lo que indica que la consistencia de tópico está focalizada sobre el conocimiento científico, no sobre la actividad enseñanza-aprendizaje.

La línea de predictibilidad de desarrollo se realiza por medio de determinados dispositivos de cohesión en la zona no tópica del tema y desaparecen cláusulas incrustadas en la zona remática. En el desarrollo del capítulo (Sección 16.1 a 16.3) que se encuentra compendiado al final, la zona remática es más expansiva y presenta más relaciones lógicas internas, también aparece mayor prominencia de la zona no tópica del Tema en algunos segmentos.

Otra diferencia con el desarrollo es que en este resumen se evidencian tópicos predicables de continuidad referencial generalizadores de tópicos anteriores a través del uso de dispositivos de **sustitución** (“Juntos...”, “Esta relación”).

La consistencia de tópico, focalizada sobre el contenido disciplinar a enseñar, se realiza mediante la **reiteración léxica** de conceptos más simples a más complejos, lo que evidencia una progresión tópica de continuidad referencial gradual (“los ácidos” → “las bases” → “El concepto de Brondsted-Lowry de ácidos y bases” → “La base conjugada” → “El ácido conjugado” → “Juntos” → “Las fuerzas ácida y básica” → relación lógica: “mientras más...”).

### Muestra de resúmenes de los estudiantes

En las siguientes tablas (cuadros 2, 3 y 4) se presenta la proyección textual de los temas desplegados en los resúmenes que realizaron los estudiantes sobre el Capítulo 16 del texto fuente: “Química la Ciencia Central” de Brown, Lemay y Bursten.

Al igual que en el cuadro 1, en la zona temática colocamos entre paréntesis los dispositivos cohesivos que consideramos significativos para el análisis, y se encierran entre corchetes los elementos elididos que contribuyen a la construcción del sentido textual. En la zona remática, destacamos con letra “negrita” los elementos que son recuperados en la zona tópica predicable de continuidad referencial de las subsiguientes cláusulas. En la zona remática indicamos con el símbolo  $\emptyset$  dispositivos de elipsis que habilitarían una separación entre cláusulas más precisa.

**Cuadro 2**

CL	Zona Temática				Zona Remática
	No Tópica	Tópica		Cont. Ref.	
		No Predicable	Predicable		
			Cont. No Ref.	Cont. Ref.	
1			Desde el principio los científicos (M.Temp./Disc.)		han reconocido a <b>los ácidos y las bases</b> por sus propias características
2		existen			varias teorías
3	pero		las dos más conocidas, (M.Disc.)		$\emptyset$
4			según la teoría de Arrhenius (M.Disc.)	un ácido	es una <b>sustancia</b> que al disolverse en agua libera una cantidad de iones positivos (H <sup>+</sup> )
5	en cambio		[según la teoría de Arrhenius]	la sustancia de una base	al disolverse en agua cede iones (OH <sup>-</sup> ).
6	En cambio		la teoría de Basted-Larwy (M.D.)		dice que el los ácidos tienen tendencia a donar iones y las bases a aceptar dichos iones.

7			El agua (H <sub>2</sub> O) (Col.)		tiene capacidad de actuar como ácido como así también Ø como base.
8				Los ácidos	tienen características como sabor agrio, Ø son corrosivos a la piel, Ø disuelven sustancias, Ø atacan a los metales y Ø pierden sus propiedades <al relacionarse con las bases>.
9	en cambio			las bases	tiene sabor amargo, son suaves al tacto de la piel, Ø precipitan sustancias disueltas por ácido, Ø disuelven grasas y Ø pierden propiedades al relacionarse con los ácidos.
10			El ph (Col.)		es una características de los ácidos y las bases que indica la acidez o basicidad de una solución,
11				los ácidos	van desde un ph 1 a un ph7
12	en cambio			las bases	(van) de un ph7 a un ph 14.
13		Existen			ácidos y bases fuertes que para bajas concentraciones todas sus moléculas se encuentran disociadas,
14	por ejemplo			una base fuerte	es el hidróxido de litio o el hidróxido de potación
5	y			unos ejemplos de ácidos fuertes	son el ácido clorídrico y el ácido bromídrico.
16	También	existen			bases y ácidos débiles como hidróxido de amoníaco (base) o el ácido sulfúrico (ácido) que estas mismas presentan una constante K de disolución pequeña,
17	eso quiere decir que			gran parte de sus moléculas	no llegan a disociarse.
18				La relación de neutralización entre un ácido y una base	se produce sólo para la formación de agua (H <sub>2</sub> O).

**Cuadro 3**

CL	Zona Temática				Zona Remática
	No Tópica	Tópica			
		No Predicable	Predicable		
			Cont. No Ref.	Cont. Ref.	
					<i>Ácidos y bases:</i>
1					Los ácidos
2					las bases
3			Cuando se adicionan bases a los ácidos, (M.Cond.)		

4			El químico sueco Svante Arrhenius (M.Disc.)		vinculó el comportamiento ácido con la presencia de iones $H^+$ y $\emptyset$ el comportamiento básico con la presencia de iones $OH^-$ en disoluciones acuosas.
5			Arrhenius (M.Disc.)		definió: Un ácido es una sustancia que, cuando se disuelva en agua, aumenta la concentración de iones $OH^+$ .
6				Una base	es una sustancia que, cuando se disuelve en agua, aumenta la concentración de iones $OH^-$ .
T2				<i>Ácidos y bases de Bronsted-Lowry</i>	
7			Johannes Bronsted y Thomas Lowry (M.Disc.)	su concepto (Sust.)	se basa en el hecho de que las reacciones ácido-base involucran la transferencia de iones $H^+$ de una sustancia a otra.
8				Un ion $H^+$ [C]	es sólo un protón sin electrón de valencia a su alrededor,
9				esta pequeña partícula con carga positiva	interactúa intensamente con pares de electrones no enlazantes de moléculas de agua para formar iones hidrógeno hidratados.
T3				<i>Reacciones de transferencia de protones</i>	

10			Cuando analizamos con detalle la reacción que ocurre cuando el HCl se disuelve en agua, (M.Temp.)		encontramos que la molécula de HCl transfiere en realidad un ion H <sup>+</sup> a una molécula de agua.
11			Bronsted y Lowry (M.Disc.)		definieron: Un ácido es una sustancia que dona un protón a otra sustancia.
12				Una base	es una sustancia que acepta un protón.
13				Un ácido y una base	siempre actúan de manera conjunta para transferir un protón.
14			Para que sea un ácido de Bronsted-Lowry	una molécula o ion	debe tener un átomo de hidrógeno que pueda perder en forma de ion H <sup>+</sup> .
15			Para que sea una base de Bronsted-Lowry, una molécula o ion	una molécula o ion	debe tener un par de electrones no enlazantes que pueda utilizar para enlazar al ion H <sup>+</sup> .
16			Una sustancia anfótera		actúa como una base cuando se combina con algo más fuertemente ácido que ella, y como un ácido cuando se combina con algo más fuertemente básico que ella.
T4				<i>Fuerzas relativas de ácidos y bases</i>	
17			Entre más fuerte es un ácido, (M.Cond.)		más débil es <b>su base conjugada</b> ,
18			entre más fuerte es una base, (M.Cond.)		más débil es un ácido conjugado.
19				Un ácido fuerte	transfiere por completo sus protones al agua
20	y	no quedan			moléculas sin disociar en la disolución.
21				Su base conjugada	tiene una tendencia insignificante a protonarse en una disolución acuosa.
22				Un ácido débil	sólo se disocia parcialmente en disolución acuosa
23	y por lo tanto			[un ácido débil]	existe en la disolución como una mezcla de moléculas de ácido y sus iones que lo forman.
24				La base conjugada de un ácido débil	muestra una ligera capacidad de eliminar protones del agua.



25				Una sustancia con una acidez insignificante, como el CH <sub>4</sub>	contiene hidrógeno pero ∅ no presenta un comportamiento ácido alguno en el agua.
26				La base conjugada	es una base fuerte que reacciona por completo con el agua extrayendo protones para formar iones OH <sup>-</sup> .
T5				<i>La autoionización del agua</i>	
27				Una de las propiedades químicas más importantes del agua	es su capacidad de actuar como un ácido o una base Bronsted.
28			En la presencia de un ácido,	el agua	actúa como un donador de protones.
29				El agua pura	consiste casi por completo en moléculas de H <sub>2</sub> O
30	y			[El agua pura]	es muy mala conductora de la electricidad.
T6				<u>El producto iónico del agua</u>	
31			Como la autoionización del agua es un proceso de equilibrio K <sub>c</sub> =[H <sub>3</sub> O <sup>+</sup> ].[OH <sup>-</sup> ]		∅

32			Como esta expresión de la constante de equilibrio se refiere en específico a la autoionización del agua,		utilizamos el símbolo K <sub>w</sub> para denotar a la constante de equilibrio, la cual conocemos como la constante del producto iónico del agua.
33			A 25° C,		K <sub>w</sub> es igual a 1.0x10 <sup>-14</sup> .
34		Se dice			que una disolución en la que [H <sup>+</sup> ]=[OH <sup>-</sup> ] es neutra.
35			En la mayoría de las disoluciones,	las concentraciones de H <sup>+</sup> y OH <sup>-</sup>	son distintas.
36			En disoluciones ácidas	la [H <sup>+</sup> ]	excede a la [OH <sup>-</sup> ].
37			En disoluciones básicas,	la [OH <sup>-</sup> ]	excede a la [H <sup>+</sup> ].

**Cuadro 4**

CL	Zona Temática			Zona Remática	
	No Tópica	Tópica			
		No Predicable	Predicable		
			Cont. No Ref.	Cont. Ref.	
T				¿Qué son los ácidos? ¿Y las bases?	
1				Los ácidos	son sustancias con

					un sabor agrio y que ocasionan que ciertos tintes cambien de color
2	y			las bases	son sustancias con sabor amargo, y producen una sensación resbalosa.
3			A lo largo del tiempo (M.Temp.)		<b>muchos químicos</b> estudiaron la relación entre la composición de la sustancia con su comportamiento.
4				Entre ellos (Ref.)	se destacan <b>Arrhenius, Lowry y Bronsted.</b>
5				Arrhenius	definió los ácidos como sustancias que cuando se disuelven en agua, aumentan la concentración de iones $H^+$ . y $\emptyset$ a las bases $\emptyset$ como sustancias que disueltas en $H_2O$ , aumentan la concentración de iones $OH^-$ .
6	En cambio			Bronsted y Lowry	definieron estas reacciones basándose en la transferencia de $H^+$ de una sustancia a otra.
7				[Arrhenius] [Bronsted y Lowry]  (ambiguo)	Definieron a los ácidos como donadores de protones; y a las bases como receptores de protones.
8			Si bien ambos postulados son correctos, (M.Contr.)	Arrhenius	sólo se limita a sustancias en solución acuosa.

9				Una sustancia	puede actuar como base si y sólo si otra actúa simultáneamente como ácido.
10		Hay			sustancias que pueden actuar como ácido o base dependiendo de la sustancia con la cual reacciona son llamadas anfóteras. Ej. Agua.
11				Las bases y los ácidos	se clasifican en fuertes y débiles.
12				Un ácido fuerte	transfiere por completo sus protones, es decir, $\emptyset$ se disocia completamente.

13	En cambio			un ácido débil	se disocia una pequeña parte.
14				Una base fuerte	reacciona completamente, extrayendo todos los protones,
15	mientras que			una base débil	tiene una mínima tendencia a protonarse.
16				El agua	es una sustancia anfótera,
17	ya que			[el agua]	puede aceptar a donar el protón, pero además $\emptyset$ puede donar un protón a otra molécula de agua,
18				a esto (Ref.)	se lo conoce autoionización del agua
19	y			[esto=CL 17]	es un proceso que muy difícilmente se produce naturalmente.

## Resultados

Hemos realizado una contrastación entre el resumen del texto fuente (TxF) proporcionado por el mismo en el epílogo y los resúmenes elaborados por los alumnos. Esta tarea nos ha permitido reconocer algunas particularidades en los resúmenes de los estudiantes respecto de cómo se despliegan textualmente los dispositivos cohesivos de continuidad referencial y no referencial. El análisis contrastivo con el desarrollo del “Capítulo 16” del TxF no se incluye en esta etapa puesto que desborda los objetivos específicos del presente trabajo.

Sin embargo, resulta significativo destacar que, en relación con el desarrollo del “Capítulo 16” se reconocen dos tipos de resúmenes elaborados por los alumnos, los cuales se corresponderían con dos modos de presentación global de la información, tal como se observa en la selección de casos que presentamos:

-por un lado, hay resúmenes que se proyectan de manera textualmente lineal sobre el Tema explicitado en el “Capítulo 16”, a saber: “Equilibrios ácido-base”; por otro lado, hay resúmenes que explicitan un plan textual global organizado en varios hipertemas que son los que se presentan en el TxF y que se halla precisado en la consigna de trabajo propuesto: “Elaborar un resumen que sintetice la información principal sobre el tema: “Equilibrios ácido-base” (Introducción y puntos 16.1 Ácidos y bases: un breve repaso; 16.2 Ácidos y bases Bronsted-Lowry; y 16.3 Autoionización/ autodisociación del agua)”.

Esta tipificación debería resultar en una consecuente diferenciación en la configuración clausular de los Temas y en su proyección textual. Sin embargo, se observa que dicha diferencia es sólo formal, ya que ambos tipos de resúmenes presentan en su despliegue interno un seguimiento lineal del contenido del TxF y no se destacan distinciones sustanciales en el uso de los dispositivos cohesivos que garantizan la continuidad referencial y la predictibilidad de desarrollo, respectivamente. A continuación, exponemos algunos ejemplos de los dispositivos más significativos identificados en el corpus que los alumnos recuperan del TxF.

### **Dispositivos de cohesión utilizados por los alumnos para condensar la información:**

Reiteración y colocación con relación al foco temático

Se destaca el recurso de **reiteración léxica y estructural (clausular)** en ambas líneas sistemáticas que despliegan el texto (consistencia de tópico <CT> y predictibilidad de desarrollo <PD>).

En este sentido, es importante observar que la recuperación de dispositivos lógicos en la zona no tópica del Tema indica el modo en que se combinan ambos tipos de dispositivos (referencial y no referencial) y muestra, en este caso, un punto de intersección entre ambas líneas de razonamiento:

- Una PD en cuanto a las relaciones lógicas entre cláusulas a través de *conjunciones* de adición, reformulación y contraste en ciertas fases: por ejemplo: contrastación de las características de ácidos y bases (“en cambio”, “pero”);
- Una CT respecto de un patrón organizacional: todo el texto se configura como una contrastación. Esto significa, que se reconoce un determinado método de desarrollo en el TxF y se trata de “imitar” en los resúmenes que realizan los alumnos.

En relación con la conformación de la zona temática tópica que organiza el contenido global del texto, surgen diferencias al contrastar el corpus de resúmenes.

Se observa que en el TxF se presenta el marco temporal <MT> como Tema tópico predicable de continuidad no referencial. En cambio, en los resúmenes de los estudiantes se recupera el marco disciplinar <MD(=nombre de autores)> como punto de inicio, y se reordena el discurso, comenzando por la contrastación conceptual histórica (“según la teoría de... en cambio según...”). Diferenciadamente,

en el TxF el foco está puesto al comienzo de las cláusulas subsiguientes sobre las características más generales de “ácidos y bases”.

El Resumen en el TxF progresa del MD (“teorías”) pasando por la colocación (“agua”, “ph”) y tópicos no predicables (proceso “existen”) hasta focalizar en el Tema Tópico predicable de continuidad referencial (“ácidos y bases”). Es decir, el Tema Tópico textual se mantiene (“ácidos y bases”), pero se van desplazando los Temas clausulares, lo que implica cambios secuenciales o fásicos en el modo en que se focaliza la información.

Contrariamente —como ya dijimos— en los tres resúmenes de alumnos seleccionados se produce un reordenamiento, desplazando el MT (fechas) del TxF y poniendo en foco el MD (nombre de científicos) que en el TxF aparece en la zona remática y en donde sólo se tematiza como especificación del tópico predicable principal (“El concepto de ácidos y bases de Arrhenius, <para ser> ácido de Bronsted-Lowry”). El conocimiento se ancla en una fuente del saber, un origen.

En cuanto al dispositivo de reiteración léxica, en el TxF se combina con el de *colocación* y se usa para introducir un subtópico dentro de la zona temática (tal como se observa en las cláusulas 12 y 13 del cuadro 1) y para focalizar el tópico principal (por ejemplo en las cláusulas 2 y 3 del cuadro 1: “La base conjugada de un ácido de Bronsted-Lowry”, “El ácido conjugado de una base de Bronsted-Lowry”).

En los resúmenes de los alumnos se puede apreciar una inversión en el foco de los subtópicos (por ejemplo, en las cláusulas 4, 5 y 7 del cuadro 3, donde el Tópico pasa a ser “El químico sueco Svante Arrhenius”, “Arrhenius” y “Johannes Bronsted y Thomas Lowry” y los conceptos teóricos se desplazan hacia la zona remática (“comportamiento ácido”, “ácido” y “reacciones ácido-base”).

### 1. Referencia y sustitución

Dentro del marco que encuadra la continuidad referencial del tópico, se observan diferencias entre el corpus.

En los resúmenes de los estudiantes además de la *reiteración*, aparecen dispositivos de *referencia* independiente y/o estructural que permiten dar consistencia de tópico al desarrollo, pero faltan dispositivos que refuercen la conectividad entre los subtemas, lo cual afecta a la solidez de la textura a nivel global. Estas selecciones léxicogramaticales inciden directamente en el modo en

que se focaliza la información dentro de la zona temática. Ejemplos: “sus moléculas” (c.2), “su concepto” (c.3), “entre ellos”, “a esto” (c.4)

En cambio, en el TxF aparece la *sustitución* como recurso de continuidad referencial que permite recuperar y relacionar los subtópicos del texto Ejemplos: “esta relación”, “juntos” (c.1). Por su parte, las conjunciones lógicas de relación interclausular aparecen en determinadas fases, donde predomina la función explicativa y hay preeminencia de la línea de predictibilidad de desarrollo; pero se reduce su uso en las fases descriptivas donde los autores despliegan las características y definiciones principales sobre el tema textual.

## 2. Elipsis

En los resúmenes que realizan los alumnos, el dispositivo de *elipsis* es un elemento que aporta complejidad al discurso, puesto que además de ser un recurso para la **continuidad de tópico**, propicia una **aglutinación de tópicos**. Si se realiza una reposición de los elementos elididos (sean participantes, procesos o circunstancias) ésta altera el modo de organización y jerarquización del información expuesta en la descripción de la articulación Tema-Rema. Por ejemplo:

**Resumen al.1 (c.2)**

CL	Zona Temática			Zona Remática
	No Tópica	Tópica	Predicable	
		No Predicable	Cont. No Ref. según la teoría de Arrhenius [MD]	Cont. Ref. (un ácido) ----->
				<b>un ácido</b> es una <b>sustancia que</b> al disolverse en agua libera una cantidad de iones positivos (H+) en cambio <b>la sustancia</b> de una base al disolverse en agua cede iones (OH-).

**Resumen al. 1bis (c.2): despliegue de cláusulas por reposición de la zona tópica elidida**

CL	Zona Temática			Zona Remática
	No Tópica	Tópica	Predicable	
		No Predicable	Cont. No Ref. según la teoría de Arrhenius (MD)	Cont. Ref. (un ácido) -----→
	en cambio		↑∅	(la sustancia de una base) -----→
				<b>un ácido</b> es una <b>sustancia que</b> <al disolverse en agua libera una cantidad de iones positivos (H+)
				<b>la sustancia</b> de una base al disolverse en agua cede iones (OH).

## Combinación de los dispositivos cohesivos: Tipos de progresión temática

En los resúmenes de los estudiantes analizados no se evidencia una progresión temática predeterminada. En general, se podría definir como una **progresión alternante** entre tres tópicos relacionados por colocación y contrastación a lo largo del desarrollo: “ácido”, “base”, “Arrhenius/Bronsted-Lowry”. Si comparamos esta descripción con los tipos básicos establecidos por Danes, (*constante, lineal, temas derivados, rema fraccionado*), podemos identificar las siguientes mixturas en los comienzos de los resúmenes: Ejemplos:

*Resumen-CASO 1*

Este caso está representado en el cuadro 2 de la descripción de la proyección textual.

La primera cláusula anticipa una Progresión Temática de tipo Rema fraccionado (R1 “los ácidos y las bases” → T1 y T2). Sin embargo, la cláusula 2 anticipa un nuevo Rema fraccionado (R2 “varias teorías” →), que es el que se recupera en la cláusula 3 y 4 (“las dos más conocidas”). Luego, en la cláusula 5, se empieza a desplegar el T2 anticipado en el R1 (“la sustancia de una base”).

*Resumen-CASO 2*

Este caso se representa en el cuadro 3.

El título anticipa una Progresión Temática de tipo Temas Derivados (“Ácidos y bases” → T1 y T2), que se empieza a desplegar en las cláusulas 1 y 2 respectivamente.

En la cláusula 3 se empieza a mostrar un Tema Constante que vincula T1 y 2. Sin embargo, se produce un cambio en el flujo informativo en la cláusula 4 que introduce un nuevo (sub)Tópico (“El químico sueco Svante Arrhenius”) que es el que se desarrollará como Tema Constante en la cláusula 5 (“Arrhenius”). Luego, en la cláusula 6, se retoma el T2 iniciado en la cláusula 2 (“una base”).

### *Resumen-CASO 3*

Ese caso se representa en el cuadro 4 de nuestra exposición.

El título en forma de pregunta anticipa una Progresión Temática de tipo Temas Derivados (“¿Qué son los ácidos? ¿Y las bases?” → T1 y T2), que se empieza a desplegar en las cláusulas 1 y 2 respectivamente. En la cláusula 3, se produce un cambio en el flujo informativo mediante la introducción de un circunstancial (“A lo largo del tiempo”), que permite anticipar dos tipos de Progresión que se alternarán: Lineal y Rema fraccionado (R 2-“muchos químicos” → T3 “Entre ellos” → R “Arrhenius”, “Lowry y Bronsted” → T “Arrhenius”).

### **Conclusiones**

A partir de los resultados obtenidos, podemos realizar algunas inferencias y derivaciones preliminares que habilitan una continuación del trayecto investigativo efectuado hasta el momento.

En primer lugar, es posible reconocer diferencias entre el Resumen elaborado por los mismos autores del texto fuente (TxF) y los Resúmenes escritos por los estudiantes. El primero explicita los conceptos significativos que se espera los alumnos recuperen con la lectura completa del desarrollo del capítulo. Sin embargo, podemos notar que si bien algunos de esos conceptos son identificados con claridad por parte de los estudiantes, la organización del contenido —según muestra la descripción de las zonas temática y remática— evidencia distintos modos de focalizar y jerarquizar los elementos dentro de la cláusula. Esta diferenciación es importante porque afecta a la identificación adecuada/no adecuada del sentido



textual original. Dicho rasgo puede estar relacionado con la ausencia de conjunciones pragmáticas y temas interpersonales índices de una atención explícita a la dimensión del tenor en el desarrollo del capítulo sobre el que se realizaron los resúmenes.

Otro factor que se destaca es que uno de los dispositivos cohesivos que los alumnos logran recuperar con mayor facilidad en ciertas fases de su resumen son las conjunciones lógicas, que se transcriben literalmente junto con las ideas relacionadas lógicamente. Aquí surge la necesidad de profundizar el análisis vinculado con la frecuencia de temas múltiples en un corpus más amplio, a fin de indagar en el uso funcional que los estudiantes realizan de estos dispositivos esenciales para la redacción de textos académicos.

En relación con la zona tópica predicable, se evidencian desigualdades también. En el epílogo del libro predomina la función de *Marcos Temporales y Espaciales* (circunstancias) y campos de colocación de continuidad no referencial, que se desplazan hacia la zona de continuidad referencial participando de la cadena cohesiva a lo largo de una secuencia o fase, lo cual por tanto, los marca como tópicos textuales.

Por su parte, en los Resúmenes de alumnos predomina la función de *Marcos Disciplinarios* (teorías). Estos componentes garantizan la predictibilidad de desarrollo, pero al recuperarse como temas de continuidad referencial también garantizan la consistencia de tópico. En otros segmentos consecutivos, sin embargo, se observa derivación de tópicos, puesto que no se relacionan y se produce un quiebre en la consistencia del tópico textual.

En cuanto a la organización global de los textos, se observa la reproducción de un método de desarrollo construido en el TxF a través de la “imitación” de estructuras clásicas. Este aspecto indicaría un intento de adecuación a las restricciones del modo determinadas por texto fuente, aunque aparentemente tal intento sería sólo formal al constatarse que el despliegue interno de la mayoría de las fases de los resúmenes evidencia un seguimiento lineal del contenido del TxF.

Por último, respecto del tipo de progresión temática seleccionada por el hablante, no se evidencia una progresión temática predeterminada, sino que se despliega una progresión alternante entre tres varios tópicos relacionados por colocación y contrastación a lo largo del desarrollo. A partir de dicha progresión se identifican —como hemos podido observar— diversas mixturas entre los tipos básicos.

Finalmente, debemos destacar que el presente trabajo conforma una etapa dentro de la investigación que estamos llevando a cabo. Por tal motivo, a partir de

estos resultados preliminares, el plan a seguir es realizar análisis contrastivos con el estudio sobre el texto fuente a fin de integrar los resultados y arribar a conclusiones más acabadas que aporten para nuestro objetivo final de construir estrategias lingüístico-didácticas tendientes a mejorar la lectocomprensión de los estudiantes en FICH.

## **Bibliografía**

- Brown, L. y otros.** 2004: *Química la Ciencia Central*. México. Ed. Pearson.
- Cegarra, J.J.** 2010: “La marcación del Tema en español. Revisión y análisis desde la perspectiva de la LSF” En Castel V. y Cubo L. La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística. Mendoza, UNCuyo.
- Cegarra, J.J.** 2015: “La categoría de Tema en la Lingüística Sistémico-Funcional: Discusión sobre su realización clausular y su proyección textual”. En Signo y Señal, número 27, junio 2015, pp. 107-141. UBA. Disponible en: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/index>
- Eggins, S., y Martin, J. R.** 2003: “El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional” En: Revista Signos, 36(54), 185-205.
- Halliday, M** 1994: An introduction to Functional Grammar. London, Arnold.
- Halliday, M.** 1982: El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del
- Halliday, M. y Hasan, R.** 1976: Cohesion in English. London, Longman.
- Martin, J.** 2001: “Cohesion and texture”, en Schiffrin D. et al (ed) The handbook of discourse analysis. London, Blackwell.
- Montemayor-Borsinger, A.** 2009: Tema: una perspectiva funcional de la organización del discurso. Buenos Aires, Eudeba.

# **Relevamiento y análisis de materiales para la enseñanza de español como lengua segunda y extranjera en Argentina, desde una perspectiva sistémico funcional**

ALBA MARÍA GAMARRA

Instituto de Educación Superior Santa Elena - ER

## **Resumen**

Esta comunicación da cuenta del trabajo de tesis de Maestría en Didácticas Específicas cursada en la FHUC de la UNL y se propone un relevamiento y análisis de los materiales para la enseñanza de español como lengua segunda y extranjera<sup>1</sup> en Argentina, desde una perspectiva sistémico-funcional. Este trabajo partió desde la motivación personal de conocer acerca del Certificado de Español Lengua y Uso<sup>2</sup> en tanto que constituye el primer y único examen de dominio del español como lengua extranjera con validez internacional reconocido por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones y Culto de la República Argentina.

A partir de centrar nuestro interés en la enseñanza del español para extranjeros en la Argentina y de conocer las características del CELU como examen, nos propusimos indagar sobre los materiales para la enseñanza que actualmente se están usando en las aulas de ELSE en nuestro país para lo cual se realizó una encuesta exploratoria dirigida a los principales centros de enseñanza de ELSE, que nos permitió conocer cuáles son los materiales para la enseñanza que se están usando en la actualidad, haciendo un recorte en los materiales impresos producidos en nuestro país.

El análisis cuanti-cualitativo realizado se circunscribió a cinco manuales e implicó un cruce pluridisciplinar de miradas que permitió su abordaje desde varias perspectivas. En tanto construcciones semióticas, la teoría de la multimodalidad nos permitió examinar las funciones de la organización de estos materiales desde la perspectiva de la lingüística sistémico-funcional. El análisis implicó también la reflexión sobre los enfoques para la enseñanza de la lengua

---

1 En adelante ELSE.

2 En adelante CELU

extranjera que sustentan como así también la identificación de componentes socio-culturales presentes para conocer qué representaciones acerca del país, el continente y su diversidad presuponen y dejan ver al extranjero.

*Palabras clave:* materiales didácticos /multimodalidad / LSF /ELSE

## Introducción

Partimos desde el CELU<sup>3</sup> en tanto que constituye el primer y único examen de dominio del español como lengua extranjera con validez internacional reconocido por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones y Culto de la República Argentina. Este examen reconocido y avalado por el gobierno de nuestro país que, según el sitio web del CELU<sup>4</sup>, reúne dos tercios de las universidades nacionales argentinas, puede ser rendido por todos los extranjeros cuya primera lengua no sea el español y tiene como objetivo evaluar la capacidad lingüística del alumno para usar las cuatro macrohabilidades lingüísticas en contextos de la vida real. En la actualidad el CELU cuenta con 29 sedes en la Argentina, 10 sedes en Brasil, 7 sedes en Europa, 4 sedes en Asia y 1 sede en USA lo que da cuenta de la vertiginosa expansión y aceptación del mismo.

Comenzamos este trabajo con los siguientes propósitos:

- Relevar los materiales para la enseñanza que se están utilizando en los principales centros de enseñanza de ELSE de nuestro país en la actualidad.
- Analizar el/los enfoques para la enseñanza de la LE que subyace en dichos materiales.
- Reflexionar sobre la concepción de lengua que sustentan.
- Identificar los componentes socio-culturales presentes en esos materiales para conocer qué representaciones acerca del país, el continente y su diversidad presuponen.
- Analizar las funciones de la organización de los materiales como construcciones semióticas desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico-funcional.<sup>5</sup>

## Consideraciones metodológicas

A partir del conocimiento del CELU, realizamos un relevamiento de los materiales que actualmente se están utilizando en los principales centros de enseñanza de ELSE a través de una encuesta exploratoria administrada en forma virtual cuyos resultados nos permitieron construir evidencia empírica.

---

3 Certificado de Español: Lengua y Uso.

4 <http://www.celu.edu.ar/>

5 LSF de acá en adelante.

Dicha encuesta fue enviada a los centros de enseñanza del ELSE para obtener datos concretos del relevamiento de materiales que nos propusimos y cuyas respuestas nos permitieron construir el objeto de nuestro análisis. Los datos arrojados nos permitieron conocer otras cuestiones no menos relevantes, por ejemplo, la formación académica de los docentes que enseñan ELSE, los tipos de materiales que están usando, si dichos materiales son elaborados por ellos mismos o si están usando materiales ofrecidos por el mercado editorial. En este sentido, el recorte que hicimos fue el análisis de los materiales para la enseñanza de ELSE impresos y producidos en nuestro país: Argentina.

Los datos recogidos mediante esta encuesta exploratoria nos permitieron realizar un análisis cuanti-cualitativo. Los resultados arrojaron datos cuantitativos en cuanto a la formación de los docentes que están enseñando ELSE siendo los mayores porcentajes los docentes de Lengua y Literatura (es decir de lengua materna) y/o profesores de LE, inglés o francés. Esto da cuenta de que la formación para docentes de enseñanza de ELSE sigue siendo en nuestro país muy incipiente.

### **Discusión de resultados**

En relación a los materiales para la enseñanza que están usando, los docentes mencionaron varios libros de editoriales españolas y algunos pocos producidos en Argentina por editoriales y/o universidades argentinas. Pudimos observar que la producción extranjera de materiales para la enseñanza de ELSE es muy prolífera en comparación con la producción nacional. Y que, en muchos centros de idiomas, se siguen usando los materiales para enseñanza de ELSE que provienen de España y encarnan la variedad del español peninsular.

Nuestro recorte se circunscribió, entonces, a los materiales impresos producidos en nuestro país que encarnan la variedad rioplatense. En este sentido el análisis se limitó a 5 libros:

- *Aula del Sur 1* (2009) Curso de Español. Voces del Sur Ediciones. Buenos Aires.
- *Macanudo* (2011) Nueva Edición. Acceso al Español desde el Río de La Plata. Tercera reimpresión. Libros de la Araucaria. Buenos Aires.

- *Voces del Sur 1* (2002) Español de hoy – Nivel Elemental – Ediciones Voces del Sur. Buenos Aires.
- *Serie Horizonte ELE 2* (2014) Nivel Pre intermedio. UNC. Córdoba.
- *Pistas de Lectura. 20 textos breves de santafesinos con actividades para estudiantes ELE* (2010) Graciela Brengio de Cimino, Ana María Copes. UNL. Santa Fe.

El análisis cualitativo de estos materiales implicó un cruce pluridisciplinar que nos permitió abordarlos desde varias perspectivas. Retomando los aportes conceptuales que enunciamos en el marco teórico, el campo de la manualística nos brindó un campo fértil para el análisis de los manuales escolares, en tanto que desde la época de Comenio han intentado ocupar un lugar en las prácticas de enseñanza.

Recordemos que Alan Choppin (1993), uno de los iniciadores de este nuevo campo, sostiene que el manual escolar clásico y moderno constituye un símbolo de la identidad cultural de las naciones, ya que mediante los manuales las sociedades han tratado de perpetuar y sellar sus características, sus valores y sus tradiciones.

Dentro de la manualística nos remitimos especialmente a los libros de texto o manuales para la enseñanza de las LLEE. En este sentido, Pasquale (2007) y Gaiotti (2007) nos presentan a este manual como un objeto complejo que puede ser analizado desde múltiples ángulos de abordaje atribuyéndole varias funciones. Entre ellas: la función de *vector ideológico*, como *depósito de un contenido disciplinar* y como *herramienta pedagógica*.

En este sentido, los cinco libros analizados fueron impresos en nuestro país. Tres de ellos en la capital del país, Buenos Aires (*Aula del Sur 1*, *Macanudo* y *Voces del Sur 1*) mientras que un libro fue diseñado e impreso en Córdoba, más precisamente en la Universidad Nacional de Córdoba (*Horizonte ELE*) y el último en Santa Fe, más precisamente en la Universidad Nacional del Litoral (*Pistas de Lectura: Veinte textos breves de santafesinos con actividades para estudiantes de E/LE*). Estos datos revelan la todavía incipiente producción de materiales para la enseñanza de ELSE en nuestro país y el rol fundamental de las universidades miembros del consorcio del CELU, que han comenzado a producir sus propios materiales en contraposición con la gran producción de materiales de origen extranjero que circula en nuestro país.

Por otro lado, es obvio destacar que la elaboración de materiales requiere un trabajo compartido entre expertos del campo de la enseñanza de las lenguas y especialistas en la elaboración de materiales y que este trabajo compartido dé como

resultado *buenas propuestas didácticas* que ayuden a fortalecer la comprensión por parte del aprendiente y a guiar la construcción del conocimiento.

En este sentido, como señala Pasquale (2007:35) el manual o libro de texto para la enseñanza de LLEE se perfila como un elemento polimorfo porque puede ser analizado como un objeto que encarna ***la lengua que debe ser enseñada***<sup>6</sup> y en palabras de Soletic (2003:107), ***constituyen la fuente más legítima de conocimiento.***

La noción de cultura *como concepto semiótico*, entendido *como sistemas de interacción de signos interpretables* Geertz (1987:27) y su relación con el lenguaje importan en este análisis ya que acordamos en que enseñar una LE **es**<sup>7</sup> también enseñar la cultura del o los países donde se la habla.

La cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa. (Geertz, op cit)

En este sentido, el Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de Lenguas (2002) es muy claro en cuanto a las competencias que debería adquirir un alumno de LLEE estableciendo la diferencia entre *competencias generales* y *competencias lingüísticas* dando a las competencias generales un lugar muy importante que no debe ser descuidado por los docentes de LLEE.

La noción de *contexto de situación* desde Malinowski hasta sus posteriores desarrollos con Hymes y Halliday, considerado como una abstracción del entorno donde se produce el habla ha sido fundamental en nuestro análisis dado que todos los libros analizados presentan la lengua en contexto y todos proclaman que adoptan el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas y/o un enfoque destinado a la acción para la enseñanza de la lengua. Asimismo, las actividades propuestas para el aprendiente en cada libro dan cuenta de ello.

Consideramos también que todos los libros examinados adoptan una concepción de lengua en tanto *instrumento de comunicación* ya que concentran su atención en los *usos reales de la lengua y la variación del lenguaje*. En estos manuales, la lengua es concebida, a nuestro entender, como un código de comunicación que funciona al mismo tiempo como *objeto de estudio* pero también como *medio de aprendizaje*. Si bien estos manuales dicen adoptar un enfoque

---

6 El destacado es nuestro.

7 El destacado es nuestro.



comunicativo o un enfoque que tiende a la acción para la enseñanza de la LE, todos dedican un apartado especial a la presentación y desarrollo de la gramática.

Las nociones de representación y estereotipos sirvieron de base para analizar qué imágenes se comunican a través de estos manuales e identificar los componentes socio-culturales presentes en ellos para conocer qué representaciones acerca del país, el continente y su diversidad presuponen.

El mate, el tango, el fútbol y el asado están presentes en todos los libros pero con diferente intensidad. Los tres libros elaborados en Buenos Aires enfatizan estas imágenes de una manera más potente y atribuyendo estos elementos estereotipados, en tanto imágenes rígidas, como característica homogeneizante de todos los argentinos. Sin embargo los libros elaborados en Córdoba y Santa Fe, si bien mencionan estos elementos estereotipados, suman otros elementos que pertenecen a su propia región mostrando una imagen más federal de la Argentina y mostrando la diversidad cultural y lingüística que tiene nuestro país.

La idea de familia y el estereotipo de mujer argentina también sufren una evolución: de una familia tradicional y unida que se reúne los domingos a comer asados y/o pastas y una mujer ama de casa que sólo se dedica a los quehaceres domésticos (*Aulas del Sur, Voces del Sur, Macanudo*) a una familia moderna con otras características: familias monoparentales y el matrimonio igualitario (*Horizonte ELE y Pistas de Lectura...*) y una mujer profesional que sale a trabajar.

Tres estereotipos, negativos a nuestro entender, están presentes en *Macanudo*: la idea del argentino impuntual y sin identidad definida por ser hijos de inmigrantes, la idea de un argentino supersticioso y la referencia a las mujeres argentinas como artificiales y *huecas*<sup>8</sup> interesadas solamente en su apariencia física.

Sin embargo, también encontramos menciones a personajes ilustres argentinos: René Favaloro, el Che Guevara, Eva Perón, María Elena Walsh, Julio Cortázar y algunos artistas famosos: Gardel, León Gieco y Graciela Borges. Asimismo, encontramos referencias a los Pueblos Originarios y a la historia de la época más oscura de la historia de nuestro país: la dictadura militar y el símbolo del pañuelo blanco (*Aula del Sur y Voces del Sur*) y una catástrofe natural reciente que afectó a los santafesinos: la inundación del 29 de abril 2003 (*Pistas de Lectura...*).

Los conceptos teóricos de la teoría de la multimodalidad nos aportaron una nueva forma de comprender la comunicación. En tanto construcciones semióticas, los manuales intentan comunicar algo. Y para que esa comunicación sea efectiva

---

<sup>8</sup> Esta palabra es nuestra.

utilizan varios sistemas semióticos: dibujos, esquemas, fotos, colores, tipos de letras, etc.

Teniendo en cuenta la materialidad externa de los cinco manuales que fueron analizados, consideramos que todos muestran colores diversos que los presentan como atractivos a la vista, sin embargo a nuestro entender, el predominio de los colores blanco y negro en Macanudo, lo hace aparentar como un manual viejo, menos atractivo.

En algunos manuales la hegemonía del código lingüístico es absoluta (*Macanudo, Voces del Sur y Pistas de Lectura...*) mientras que en dos libros (*Aulas del Sur y Horizonte ELE*) observamos un equilibrio entre los códigos verbales y no verbales donde no observamos hegemonía del código lingüístico sino que las fotos, los esquemas, los mapas, los colores, y los tipos de letras tienen un espacio importante.

Cada uno de estos sistemas son combinados para realizar un trabajo específico con su potencial de significado, en palabras de Kress (2010:2), *cada código realiza un trabajo específico: la imagen muestra lo que es muy largo de leer, el lenguaje nombra lo que difícil mostrar y el color es usado para destacar un aspecto específico del mensaje general.*

## Conclusiones

Luego del análisis exhaustivo de cinco manuales para la enseñanza de ELSE producidos en nuestro país creemos necesario destacar tres elementos fundamentales que nos parecen de vital importancia: el docente, contenido a enseñar (en nuestro caso la LE) y los manuales donde se corporiza ese contenido pensado como legítimo, genuino y justificado.

Acordamos con Soletic (2000), Pasquale (2007) y Gaiotti (2007) en la afirmación de que la elaboración de manuales impresos no es tarea sencilla e implica una tarea significativa de trabajo compartido y decisiones tomadas en cuanto a la concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se sostienen, la concepción y el conocimiento mismo del objeto a enseñar y la concepción del sujeto que aprende entre otras. Pero creemos no menos relevante que esos manuales deben constituirse en *buenas propuestas de enseñanza* que ayuden a tender puentes de comprensión entre la cultura del aprendiente y la cultura de la lengua que está aprendiendo.

Y en este punto consideramos esencial e imprescindible el rol del docente de LE como *intermediario cultural*, como *intérprete y mediador cultural* entre ambas culturas, la del aprendiente y la de nuestro país. Creemos que su rol, en tanto *sujeto autónomo, responsable, reflexivo y crítico* en palabras de Edelstein (2004:61) es fundamental para obtener propuestas de buena enseñanza a partir de los materiales que use en sus clases, en tanto que esos materiales cobrarán el sentido que él mismo les otorgue.

El docente de LE tiene la responsabilidad de enseñar la LE pero también la de promover la comprensión de la cultura del otro tendiendo puentes de comprensión entre ambas culturas para superar malos entendidos o imágenes estereotipadas que sólo aportan una representación negativa.

Si consideramos fundamental el rol del docente de LLEE, creemos firmemente que este aspecto, un espacio dedicado a la formación en manualística, es una deuda pendiente en la formación inicial que ofrecen los institutos formadores de docentes de LLEE, al menos de la Provincia de Entre Ríos.

## Bibliografía

- Amossy, R y Pierrot, A.** (2001). *Estereotipos y clichés*. Eudeba. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Escolano Benito, A.** (2006) El libro escolar y la cultura de la educación. La manualística, un campo en construcción en *Currículum editado y Sociedad del Conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela*. Tirant lo Blanch. Valencia.
- Gaiotti, C.** (2007) ¿Con qué dialogan los manuales de lengua extranjera? Imaginarios sociales, ideologías y contexto en *Recorridos en la didáctica de las lenguas extranjeras*. (2007) Araucaria Editora. Buenos Aires.
- Ghio, E. y Fernández, M.** (2005) *Manual de Lingüística Sistémico Funcional. El enfoque de M.A.K. Halliday y R. Hasan. Aplicaciones a la lengua española*. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe. Argentina.
- Halliday, M.A.K.** (1982) *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Kreese, G.** (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge. NY.
- Litwin, E.** Comp. (2006) *Tecnología Educativa. Política, historias, propuestas*. 3era reimp. Paidós. Buenos Aires. Soletic, A. “La producción de materiales escritos en los programas de educación a distancia: problemas y desafíos” en *La Educación a*

*distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa.* Edith Litwin (2000)  
Compiladora. Amorrortu Editores. S.A.

**Marco de Referencia Europeo para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de Lenguas** (2002) Instituto Cervantes para la traducción en español.  
Versión en español. Instituto Cervantes. Madrid.

**Widdowson, H. G.** (1978) *Teaching Language as Communication.* OUP. Ninth Impression. Oxford.

# **“Tucumán, tumba de la democracia”. Análisis multimodal de los tweets de candidatos presidenciales argentinos tras las denuncias de fraude en Tucumán**

ANIELA VENTURA

CONICET – IL FFyL UBA

## **Resumen**

En el marco de la campaña presidencial argentina 2015, los principales candidatos opositores al Frente Para la Victoria (FPV) se reunieron en una conferencia de prensa que tuvo importante impacto en la agenda de los medios. Las razones a partir de las que realizaron dicha reunión fueron las denuncias de fraude electoral en las elecciones gubernamentales en Tucumán y la posterior represión a quienes se manifestaron por esta causa.

El presente estudio parte del supuesto de que los candidatos opositores han construido una pararealidad discursiva multimodal con ilusión de referencialidad (Raiter y Menéndez, 1986) acerca del conflicto en Tucumán que les ha permitido justificar su reunión pública. Para comprender cómo se construyó dicha pararealidad, buscaremos dar cuenta de las estrategias discursivas multimodales (Menéndez, 2005) desplegadas por estos candidatos en sus cuentas de Twitter entre el día previo a los comicios en Tucumán y el día de la reunión. Para ello, realizaremos un análisis del discurso (Fairclough, 2003) con perspectiva multimodal (Kress y Van Leeuwen, 1996) de todos los mensajes con fotografías, publicados durante este período por los candidatos a presidente y vicepresidente de Cambiemos y el Frente renovador, en sus cuentas oficiales de Twitter, en los que se desarrollen los tópicos “fraude electoral” o “conflicto en Tucumán”.

*Palabras clave:* análisis del discurso multimodal / discurso político / Twitter

## **Introducción**

La campaña presidencial argentina del año 2015 tuvo una fuerte repercusión en la red social Twitter. Especialmente, por la activa presencia de los principales candidatos a presidente y vicepresidente en ella.

En el contexto de esta campaña, se desarrolló un conflicto a raíz de las elecciones gubernamentales en Tucumán, que duró 4 días y culminó con una reunión pública, en conferencia de prensa, de los candidatos a presidente de los principales partidos opositores al Frente Para la Victoria (FPV), la principal fuerza política en ese entonces. Durante ese período, los candidatos de la oposición utilizaron sus cuentas oficiales de Twitter para publicar mensajes acerca de la situación en Tucumán.

En este análisis, partimos del supuesto de que, mediante el despliegue de diversas estrategias discursivas (Menéndez, 2005), estos candidatos generaron la construcción multimodal de una pararealidad discursiva (Raiter & Menéndez, 1986; Raiter, 2009) acerca del conflicto en Tucumán y la responsabilidad del oficialismo al respecto, que utilizaron para justificar su reunión en el contexto de la campaña electoral.

Parte de estas estrategias fue de índole multimodal y se desplegó en aproximadamente el 35% de los mensajes publicados entre el 22 y el 27 de agosto de 2015 desde las cuentas oficiales de Twitter de los candidatos a presidente y vicepresidente de "Cambiamos" y "Frente Renovador", en los que se abordaron los temas: elecciones en Tucumán, conflicto tras los comicios y reunión de la oposición. Esta ponencia se circunscribe al estudio de dichos mensajes desde una perspectiva de análisis multimodal de base sistémico funcional (Kress & Van Leeuwen, 1996). Se buscará analizar las estrategias discursivas multimodales (Menéndez, 2005) desplegadas en ellos, con la finalidad de comprender cómo se construyó esta pararealidad discursiva mediante la combinación de fotografías y mensajes verbales.

## **Marco teórico**

En el presente estudio, partimos de la concepción de Fairclough (2003) acerca del discurso como práctica social. En términos de este autor, los textos producen efectos sociales y, particularmente, en las relaciones de poder.

Nuestro objeto de estudio es el discurso político en Twitter. Por esta razón, consideramos la definición propuesta por Raiter y Menéndez (1986) y reformulada por Raiter (2009) quienes entienden por discurso político a aquel que es producido en un evento comunicativo donde se presenta un único emisor responsable que es identificado socialmente como líder de un partido o movimiento político y otros participantes que oficián de seguidores. Esta clase de discurso tiene como fin producir un cambio y/o confirmación de conductas, creencias y actitudes a partir de la presentación de una pararealidad discursiva que genera una ilusión de referencialidad. Además, el enunciador político atiende a los temas de la Agenda; impone nuevos tópicos; y opera sobre los pro, para y contradestinatarios reforzando creencias, persuadiendo y/o refutando, según corresponda.

### **Marco metodológico**

Fairclough (2003) señala la existencia de tres formas en las que el discurso se constituye como parte de una práctica social: los géneros, discursos y estilos. Estos se relacionan, a su vez, con tres tipos de significación que parten de la concepción sistémico funcional del lenguaje (Halliday M. A., 1970): la representación, que permite dar cuenta de los estados de cosas y se relaciona con el conocimiento y el control sobre las mismas; la acción, mediante la cual el texto funciona como una forma de interactuar en los eventos sociales, de establecer vínculos interpersonales y relaciones de poder; y la identificación, que permite establecer el posicionamiento del emisor ante aquello a lo que se refiere.

Los textos con los que trabajamos se caracterizan por su carácter multimodal, fundamentalmente constituido por la combinación del modo verbal con el fotográfico. Por lo tanto, para su análisis combinaremos las herramientas de análisis lingüístico propuestas por Fairclough (2003) con los aportes de la teoría de la multimodalidad de base sistémico funcional (Kress & Van Leeuwen, 1996).

Al estudiar la representación en el modo verbal, analizaremos los procesos seleccionados en cada cláusula y los participantes asociados<sup>1</sup>. Este aspecto también será relevado en las fotografías. Asimismo, daremos cuenta de la selección de metáforas léxicas y gramaticales (Halliday, 1970; Fairclough, 2003) en las

---

<sup>1</sup> Optaremos por la clasificación de procesos propuesta por Halliday (1970) y retomada y traducida por Ghio & Fernández (2005) por considerarla de mayor exhaustividad que la reformulación realizada por Fairclough (2003).

cláusulas, y de representaciones metafóricas visuales (Hellin, 2012)<sup>2</sup> en las fotografías. Además, estudiaremos, en el modo verbal, la selección de presupuestos e implicaturas y, en el modo fotográfico, el valor informativo, la prominencia (Kress & Ven Leuween, 1996) y la predominancia de colores (Kress & Ven Leuween, 2002). Finalmente, el estudio de las relaciones intertextuales (Fairclough, 2003), tanto en el modo verbal como en el fotográfico, nos permitirá completar el análisis de la representación.

Al estudiar la acción, analizaremos las funciones de habla, entendidas en términos de oferta y demanda de acción o información. En las fotografías, analizaremos la angulación o puntos de toma que, en términos de Kress y Van Leuween (1996), codifican las relaciones de poder entre los representados y el observador; el tamaño del cuadro y la consecuente distancia de los personajes representados, que permitirá codificar la distancia social entre estos y el espectador; y la mirada, que es interpretada en términos de oferta, cuando el fotografiado no establece contacto visual con quien lo observa; y de demanda, cuando se genera dicho contacto visual.

Finalmente, en lo referente a la identificación, en el modo verbal abordaremos la evaluación (Martin y White, 2005); la modalidad y la polaridad de los enunciados. Al estudiar la fotografía, podremos dar cuenta del grado de realismo de las imágenes, observando la selección de fotografías a color (consideradas como aquellas con mayor grado de realismo), blanco y negro (asociadas al pasado o los sueños) o con efectos particulares como el sepia. Asimismo, la angulación y el encuadre nos permitirán evaluar a las fotografías en términos de más o menos naturalistas (Kress y Van Leuween, 1996). Por otra parte, sumaremos a esta perspectiva el concepto de fotogenia, entendido por Barthes (1982:3) como la imagen "embellecida" por técnicas que, al trabajar con fotografía digital, podríamos relacionar con las técnicas de edición. Entendemos que cuanto menor sea el grado de fotogenia más espontánea y por lo tanto realista parecerá la imagen.

Finalmente, para sistematizar el análisis, retomaremos el concepto de estrategia discursiva multimodal (Menéndez, 2005) definida como la combinación recurrente de determinados recursos multimodales, gramaticales y pragmático discursivos.

---

<sup>2</sup> Hellin (2012, pág. 2) entiende en estos términos al "conjunto de elementos que en la composición han sido estructurados en base a una metáfora conceptual".



## **Corpus y metodología**

El corpus a abordar se ha establecido a partir del relevamiento de todos los mensajes producidos, entre el 22 de agosto (día previo a las elecciones en Tucumán) y el 30 de agosto (una semana después de los comicios), por los candidatos a presidente y vicepresidente de los dos partidos opositores al FPV que han recibido mayor cantidad de votos durante las elecciones PASO 2015: Mauricio Macri y Gabriela Michetti, por "Cambiemos", y Sergio Massa y Gustavo Sáenz, por el "Frente Renovador". Esta pesquisa tuvo como finalidad identificar todos aquellos mensajes –propios o de otros usuarios–, publicados desde las cuentas oficiales de estos candidatos, en los que se presentaran imágenes y se hiciera referencia a los conflictos electorales en Tucumán y sus consecuencias en las jornadas posteriores. Dio lugar al corpus reducido<sup>3</sup> conformado por: un tweet publicado por Mauricio Macri junto con un hipervínculo a una publicación de Facebook, tres de Gabriela Michetti, y siete de Gustavo Sáenz; que presentan un mensaje verbal más fotografías en los que se hace referencia al fraude electoral y/o las protestas en Tucumán.

Una vez recopilado el corpus, se segmentó los mensajes en cláusulas que fueron analizadas, atendiendo al marco metodológico, mediante grillas que nos permitieron sistematizar el estudio de cada uno de los aspectos. Del mismo modo, se procedió con las imágenes. Finalmente, se relevaron las estrategias discursivas desarrolladas a partir de la selección y combinación recurrente de recursos multimodales. Presentaremos, a continuación, los resultados de dicho estudio a partir del análisis particular de ciertos casos ilustrativos.

### **Análisis: construcción multimodal de la pararealidad discursiva de los hechos en Tucumán**

El primero de los candidatos estudiados que publicó un mensaje refiriendo a la situación electoral en Tucumán fue Gabriela Michetti. Se trató del retweet de dos mensajes publicados por un periodista de Clarín el día anterior a las elecciones:

---

3 El corpus general que enmarca a las muestras aquí estudiadas se encuentra compuesto por conformado por 8 tweets publicados por Mauricio Macri, 14 de Gabriela Michetti, 14 de Sergio Massa y 21 de Gustavo Sáenz en los que se abordan, además de las temáticas aquí señaladas, los tópicos: reunión de la oposición y proyección a futuro.



Ejemplo 1: mensajes retwitteados por Gabriela Michetti 23/08/2015

En estos mensajes, se observa una serie de cláusulas con procesos materiales como, “reparte” “esconden” y “apilan”, que seleccionan como actor –explícito en una de las primeras cláusulas y tácito en todas las otras- a “el FPV”. Estos mensajes se desarrollan a partir de una serie de implicaturas conversacionales particularizadas: se implica que la entrega de los bolsones es un modo de comprar votos. Es decir, se espera que el paradesinatario confirme su creencia acerca de que el FPV realiza actos de corrupción electoral y que el paradesinatario se persuada de ello. Así, estas series de cláusulas, que tienen la función de habla de afirmación, se convierten en una denuncia. Además, la selección de los ítems léxicos “los esconden” y “a escondidas” implica juicio negativo a partir del presupuesto de que aquello que se esconde es ilegal o inapropiado.

Ambos tweets presentan fotografías que complementan a los mensajes verbales, los cuales refieren a ellas mediante los deícticos “aquí” y “así”. Respecto de la identificación, podemos señalar que, al ser tomadas a color y con escasa fotogenia, se construyen como imágenes espontáneas y realistas que documentan lo denunciado por el periodista. La segunda fotografía representa un espacio nocturno iluminado por el alumbrado público. Esto agrega información a la denuncia realizada por el periodista: los bolsones se reparten de noche, lo cual le confiere al acto un mayor grado de clandestinidad.

Además, en el caso de la primera fotografía, el encuadre toma una serie de carteles naranjas como fondo de las bolsas. Ese fue el color de campaña utilizado por el candidato del oficialismo Daniel Scioli por lo cual, aun cuando no es posible leer qué dicen los carteles, se establece una relación directa –también desde el modo de la fotografía- entre los bolsones “escondidos”, que implican fraude electoral, y el FPV.

Respecto de la acción, se trata de fotografías con toma a nivel y con un distanciamiento medio entre los objetos fotografiados y el espectador. Esto refuerza la función de habla de oferta de información, que se instala previamente, mediante el modo verbal, en la cláusula “Ya te mostré cómo apilan los bolsones...” en la cual se selecciona el ítem “te” para establecer referencia exofórica con el receptor de la información que es, a su vez, el beneficiario del proceso material “mostré”.

Gabriela Michetti es la única candidata que presenta denuncias de corrupción con antelación a las elecciones y que relaciona al FPV explícitamente con ellos. No obstante, la selección del recurso del retwitteo, que funciona como cita textual, le confiere menor responsabilidad sobre esta construcción, dado que se limita a reproducir las palabras del periodista. Este es un recurso recurrente en los mensajes de la candidata.

Mauricio Macri comienza a twittear acerca de la situación en Tucumán el día de las elecciones, anunciando su presencia en esta provincia. Su único mensaje con fotografía acerca del conflicto en Tucumán se presenta en un mensaje que publica la mañana del 25 de agosto, luego de la primera protesta llevada a cabo tras los comicios. Se trata de un tweet con una fotografía y un hipervínculo que conduce a una publicación de Facebook.



Ejemplo 2: tweet y publicación de Facebook de Mauricio Macri 25/08/2015

En primer lugar, resulta pertinente observar la recurrencia, en la publicación de Facebook, de procesos materiales vinculados tanto a metáforas léxicas como gramaticales, para referirse a la situación en Tucumán. Tal es el caso de las cláusulas unidas por parataxis “El pueblo tucumano tiene que poder reclamar sin miedo a ser reprimido con violencia” y “como sucedió lamentablemente en el día de ayer”. Observamos la selección del proceso de comportamiento “reclamar” que toma como actuante al meta-colectivo singular (Verón, 1987) “el pueblo tucumano”. Mediante la selección del mismo, se produce una sinécdoque dado que se

reemplaza a la parte "los tucumanos que protestan" por el todo "el pueblo tucumano". Además, esta cláusula se encuentra marcada desde la modalidad: la selección del modalizador "tiene que poder" le otorga al enunciado un grado de mayor obligatoriedad a la vez que reviste al enunciador de la autoridad de quien puede señalar cómo deben ser los hechos y demandar acción de una manera enfática. Esta cláusula tiene la función de habla de demanda de acción, es decir que predica acerca de algo que debe suceder pero no sucede. Resulta relevante, además, la marca de polaridad negativa "sin" aplicada en la circunstancia "sin miedo" dado que opera en base al presupuesto de que, actualmente, los tucumanos tienen miedo de ser reprimidos con violencia. Este presupuesto es reforzado mediante la cláusula siguiente.

Antes de avanzar con el análisis de dicha cláusula, resulta necesario detenernos en la sub-cláusula incrustada "ser reprimido con violencia". En ella, el proceso material "reprimir" se presenta en voz pasiva. Se selecciona esta metáfora gramatical como recurso para omitir al actor. Es decir que no se identifica quién reprime. Esta es una estrategia discursiva recurrente en muchas muestras del corpus: mediante metáforas gramaticales o construcciones de agentes indeterminados o abstractos se omite mencionar quiénes son los causantes concretos de la corrupción electoral denunciada y la posterior represión.

Por otra parte, en la cláusula "sucedió lamentablemente en el día de ayer", se selecciona el proceso existencial "sucedió" para reemplazar a los hechos "x reprimió a los tucumanos". De esta manera, se le otorga existencia a los hechos pero se les quita su rasgo material y no se identifica la agentividad. En esta cláusula, nuevamente se observan recursos de identificación del enunciador, en la marca de afecto negativo "lamentablemente" que lo posicionan ante los acontecimientos.

La construcción de la pararealidad discursiva en esta publicación se realiza también mediante la fotografía que puede interpretarse, desde la perspectiva de Kress y Van Leeuwen (1996), como la representación de dos procesos. Por un lado, un proceso de comportamiento que es "protestar" y cuyos actantes son las personas que se observan en la fotografía como un colectivo del cual se destaca el hombre trepado a una columna, que adquiere cierta prominencia por su posición separada del grupo y por el contraste de su figura con la humareda a su espalda. Por otra parte, la humareda, que se observa a partir del margen superior izquierdo, estaría representando el proceso "reprimir". En este caso, al igual que en las cláusulas previamente analizadas, quien ejerce la acción de reprimir se encuentra omitido. Por otra parte, la oscuridad que predomina en la fotografía, sobre todo en la parte inferior, y el hecho de que las fuentes de luz sean el alumbrado público y el

fuego, permiten contextualizar a la imagen en un espacio urbano y nocturno. Respecto de los colores, se destaca el rojo de las banderas, color que se encuentra socialmente asociado a la violencia y la lucha.

A nivel del valor informativo (Kress y Van Leeuwen, 1996), se observan dos espacios de información que se complementan en su contraposición: el de la represión, representada por el humo, y el de la protesta, representada por la población concentrada, especialmente, en el margen superior derecho. El hecho de que el encuadre tome tanto a los manifestantes como a la humareda, los construye como un continuum de un mismo hecho.

Finalmente, la presentación de esta imagen le confiere a la construcción del hecho un rasgo de + verdadero. Para ello, se combinan diversos recursos: se presenta una imagen a color -recurso que Kress y Van Leeuwen (1996) asocian al realismo- que parece espontánea (no construida ni editada), sobre todo por la falta de focalización y claridad que le resta fotogenia. Además, se indica que se trata de una captura de pantalla del canal de noticias TN. Esto último genera una intertextualidad con un medio masivo caracterizado por su línea editorial opositora al oficialismo. El hecho de que el candidato lo cite como autoridad para avalar la verdad de sus dichos refuerza su posicionamiento ideológico.

Hasta aquí, se ha observado un ocultamiento absoluto de agentividad. Es decir, no se reconoce quién ha reprimido al pueblo tucumano. La única cláusula que compone el mensaje publicado en Twitter, y que reproduce el título de la publicación realizada en Facebook, "Que se hagan cargo de garantizar la paz" exige responsabilidad sobre estos hechos. Presenta un proceso material cuyo actor se encuentra tácito pero se repone de cláusulas publicadas en tweets previos como "Pedimos al gobernador Alperovich y a Scioli que se hagan responsables por la paz y la transparencia del escrutinio" y cláusulas posteriores, como la publicada en el mensaje de Facebook: "El gobernador José Alperovich, Cristina Kirchner y Daniel Scioli, deben hacerse cargo de garantizar la paz en la provincia". Esta construcción del contradestinatario (Verón, 1987) como quien debe responsabilizarse del conflicto se reitera en otras series del candidato y de su copartidaria Gabriela Michetti con similares estrategias.

Resulta destacable la mención a Scioli dado que, ni como gobernador de la Provincia de Buenos Aires (cargo que ocupaba en el momento de emisión de este mensaje) ni como candidato, tenía ninguna posibilidad fáctica de decidir ni ejecutar sobre la seguridad ni la regularidad de los comicios en la provincia de Tucumán. Consecuentemente, podemos postular que estos mensajes tienen como principal finalidad construir la imagen de los contradestinatarios (Verón, 1987) –

especialmente del adversario en la candidatura- como responsables de los hechos en Tucumán.

En lo que respecta a la identificación y construcción de la imagen del candidato, se puede observar que Mauricio Macri se construye como un enunciador con autoridad para aseverar respecto de los hechos acontecidos en Tucumán y exigir a los políticos del oficialismo que se involucren en su resolución y que, como oposición, se relaciona afectivamente con la situación. Es decir que su rol es el de quien observa y opina pero no ejecuta. Esto se confirma al observar que la mayoría de los procesos de los que se identifica como agente son verbales o mentales tal como la cláusula, "A todos los tucumanos quiero decirles que los comprendo y los acompaño", publicada en el mensaje de Facebook, que presenta un proceso principal verbal y subordinados al mismo uno mental (comprendo) y otro de comportamiento (acompañó) vinculados a la estima social. En este sentido, resulta interesante notar el contraste entre la imagen del contradestinatario como aquel que debe "hacerse cargo de resolver la situación" y la imagen propia como candidato que "acompaña" al pueblo.

Gabriela Michetti también publica mensajes multimodales en los que hace referencia a las protestas en Tucumán:



Ejemplo 3: tweet de Gabriela Michetti 25/8/2016

En esta serie, encontramos varias cláusulas que toman como tópico la situación en Tucumán. La primera de ellas es la sub-cláusula incrustada "reclamar sin miedo". En este caso, la selección del proceso de comportamiento "reclamar" conjugado en infinitivo permite omitir al actuante que puede reponerse como un "nosotros" inclusivo por el contexto textual dado por la cláusula, "Tenemos que cuidar el derecho a reclamar sin miedo". Por otra parte, al igual que en el ejemplo 2 de Mauricio Macri, en esta cláusula se presenta la expresión "sin miedo" que,

mediante la presentación de la marca de polaridad negativa "sin" establece el presupuesto de que existe miedo a reclamar.

Posteriormente, se presenta la cláusula "Lo que pasó anoche no puede ser una imagen recurrente", regida por el proceso relacional "ser", marcado por el modal "puede" con marca de polaridad negativa, que le otorga al enunciado un mayor grado de obligatoriedad. En este caso, el identificado es una sub-cláusula regida por un proceso existencial cuyo existente ("lo que") reviste un alto grado de indeterminación y, como en otros casos analizados, presupone conocimientos compartidos con el lector. Además, el identificador constituye una metáfora léxica que reduce la situación de protestas y represión (que no es mencionada explícitamente en ningún mensaje de la candidata) a la categoría de "imagen".

Esta serie es acompañada de una fotografía cuya fuente original fue el diario La Gaceta de Tucumán y que fue publicada, también, en el diario La Nación. La candidata no cita el origen de esta fotografía. Tan solo, la incorpora a su mensaje. Respecto de la representación, se puede vincular a esta imagen con el proceso de comportamiento "protestan" y con las circunstancias "en la Plaza Independencia, frente al Palacio de Gobierno de Tucumán, de noche". En términos de acción, podemos observar que la fotografía fue tomada en contrapicado y con un plano general, lo cual constituye al espectador como un observador global de la situación, que observa una realidad pero no es llamado a involucrarse con la misma.

Resulta especialmente significativa la elección de esta imagen para acompañar al mensaje verbal previamente analizado. Estudiemos la relación de la fotografía con la cláusula "lo que pasó anoche no puede ser una imagen recurrente". El ítem léxico "imagen" establece una relación cohesiva directa con la fotografía, que nos llevaría a pensar que lo que se muestra mediante el modo visual es esa imagen que, en términos de la candidata, no puede ser recurrente. Asimismo, la indeterminación de la proposición "lo que pasó anoche" y el hecho de que en la fotografía se represente una escena nocturna permiten deducir que aquello que ha sucedido y que no se explicita mediante el modo verbal se repone a través del fotográfico con una relación de anclaje: la población se manifestó en la Plaza Independencia. Lo notorio, no obstante, es que –en comparación con el ejemplo 2 previamente analizado– Gabriela Michetti no selecciona una fotografía de la represión de la protesta sino una en la que se observa a la población manifestándose pasivamente, sin inconvenientes. Esto nos conduce a preguntarnos si la candidata ha querido significar que lo que no puede ser una imagen recurrente es que se desarrollen protestas en las plazas, o si la instantaneidad y velocidad de actualización que conlleva el uso de Twitter han desembocado en la publicación de

una fotografía que no repone las referencias que se presuponen en su mensaje verbal.

Sergio Massa no presenta mensajes con imágenes que construyan la pararealidad discursiva del conflicto en Tucumán. En cambio, su copartidario Gustavo Sáenz es el candidato de los estudiados que mayor cantidad de tweets emite con ese fin. Sus publicaciones en Twitter se caracterizan por un alto grado de retweeteo de distintos usuarios. Tal es el caso del ejemplo que analizaremos a continuación en el que se destaca la recurrencia de metáforas tanto léxicas como gramaticales:



Ejemplo 4: mensaje retwitteado por Gustavo Saenz 25/08/2016

En este caso, el candidato retwittea el mensaje de un usuario que previamente ha retwitteado y comentado un mensaje suyo. De este modo, se nos presenta el mensaje inicial de Sáenz “Tucumán cuna de la independencia, tumba de la Democracia #ELNORTEARGENTINODEPIE” junto con el mensaje del usuario retwitteado “triste imagen” y la fotografía que lo acompaña.

En el mensaje de Sáenz, se producen tres cláusulas relacionales con proceso elidido. Las tres se basan en el desarrollo de metáforas léxicas. En las primeras dos, se presentan relaciones metonímicas de “cuna” con “nacimiento” y “tumba” con “muerte” y se parte del presupuesto de que el nacimiento es algo positivo y la muerte algo negativo. Además, se personifica a la independencia y la democracia al otorgarles cualidades humanas. La tercera cláusula es el hashtag “#ELNORTEARGENTINODEPIE” que se desarrolla a partir de una sinécdoque: el todo “el norte argentino” reemplaza a la parte “algunos habitantes de esta región”. Se constituye así una metáfora al dotar a una región geográfica de atributos humanos.



Respecto de la imagen, desde el nivel de la representación (Fairclough, 2003), presenta el proceso de comportamiento "protestar" que se ha observado reiterado en otras fotografías del corpus. No obstante, ésta se diferencia de las anteriormente analizadas por presentar un plano medio en el que se encuadra únicamente a dos de las mujeres que protestan y a la representación del ataúd con la palabra democracia sobre él. Éste es el elemento con mayor prominencia de la fotografía tanto por su ubicación central, como por encontrarse focalizado y por representar visualmente parte de la metáfora que Gustavo Sáenz ha reproducido mediante el modo verbal.

Nos encontramos ante una representación metafórica visual (Hellín, 2012) dado que en ella el elemento ataúd y la palabra democracia sobre él "han sido codificados en base a una metáfora conceptual" (Hellín, 2012:2) que, en este caso, se apoya en la relación metonímica del ataúd con la muerte y en la metáfora conceptual (Lakoff y Johnson, 1980) que permite estructurar la concepción de aquello que alguien hace desaparecer, corrompe o maltrata en términos de muerte. En este caso, la corrupción electoral es entendida en términos de muerte de la democracia.

Por otra parte, a nivel de la acción, la selección de un plano medio acerca los acontecimientos al espectador. Sin embargo, el hecho de que las mujeres fotografiadas no establezcan contacto visual con él lleva a que la escena se presente como una oferta de información a ser observada. Además, la mirada de ambas mujeres es no transactiva. Esto codifica que hay una parte de la realidad que ellas viven que el espectador no puede ver y, por lo tanto, conoce sólo parcialmente.

El último aspecto a destacar de esta fotografía, volviendo al plano de la representación, es el hecho de que en la imagen sólo se ven mujeres de tez clara, cabello arreglado, y vestimenta prolija y nueva. Todo esto denota la pertenencia a una clase social media / alta. Esta estrategia discursiva multimodal se reitera en otras muestras del corpus en las que se presentan figuras femeninas de estas características retratadas mediante plano americano o medio. Esta representación selectiva de quiénes son las personas que se manifiestan puede tender a que el prodestinatario confirme su pertenencia a este grupo social y el paradesinatario se identifique con él, ya sea por su pertenencia a dichas clases sociales o por su aspiración de pertenecer a ellas.

## Conclusión

Mediante el análisis desarrollado e ilustrado en esta ponencia a través el estudio de cuatro ejemplos, hemos buscado demostrar qué estrategias discursivas multimodales (Menéndez, 2005) han desplegado los candidatos a presidente y vicepresidente de los principales partidos opositores al FPV para construir una pararealidad discursiva acerca del fraude electoral y el conflicto en Tucumán.

En primer lugar, se ha desarrollado la construcción de una pararealidad discursiva vinculada al fraude electoral que involucra explícitamente al FPV como actor responsable. Esta construcción se le ofrece al receptor como información realista mediante la presentación de cláusulas afirmativas y fotografías a color con plano general. Para presentar esta pararealidad, Gabriela Michetti ha retwitteado mensajes de un periodista en los que se seleccionan procesos materiales que implican juicio negativo y fotografías de carácter realista que vinculan al FPV con hechos de los que se infiere conversacionalmente corrupción electoral. El recurso del retweeteo le permite a quien publica el tweet desvincularse de su autoría y distanciarse de la fuerza de denuncia que este implica.

Tras las elecciones gubernamentales, los candidatos opositores realizaron la construcción discursiva del conflicto en Tucumán. Para ello desplegaron la estrategia de publicar mensajes, con función predominante de aseveración, en los cuales hacía referencia a la represión –tanto mediante el modo verbal como con el fotográfico- pero omitiendo la agentividad a través de metáforas gramaticales, o seleccionando agentes abstractos. Esto generó un ocultamiento de los responsables de la represión y la posibilidad de exigir a los miembros del oficialismo “que se hagan cargo de garantizar la paz”. Esta estrategia les permitió construir la imagen del contradestinatario como quien debía responsabilizarse por el conflicto y de sí mismos como quienes tenían la autoridad para hablar por el pueblo y exigir a los gobernantes.

Finalmente, mediante distintas representaciones metafóricas léxicas y visuales, se le otorga entidad y relevancia al conflicto y las marchas, y una dimensión apelativa a los enunciados. Asimismo, la presentación de mujeres cuyo arreglo personal denota pertenencia a una clase media/alta, opera como un factor de identificación del paradestinatario a quien se busca apelar y movilizar.

El despliegue de todas estas estrategias discursivas multimodales generó una pararealidad discursiva con ilusión de referencialidad que permitió justificar la reunión de la oposición. En este contexto, Twitter fue una herramienta de especial relevancia: su velocidad de actualización, facilidad para construir mensajes

acompañados de fotografías, sinergia con otras redes sociales y los medios masivos de comunicación, y posibilidad de difundir mensajes producidos por otros usuarios, les permitieron a los candidatos construir la pararealidad discursiva del conflicto en Tucumán con velocidad y efectividad.

## Bibliografía

- Barthes, Ronald** (1970): "Retórica de la imagen". en *La semiología*. Buenos Aires, Tiempo contemporáneo.
- Fairclough, Norman** (2003): *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Londres, Routledge.
- Fairclough, Norman** (1993): *Discourse and Social Change*. Cambridge – Oxford, Black well Publishers.
- Ghio, Elsa & Fernández, María D.** (2005): *Manual de lingüística sistémico funcional*. Santa Fe, EdicionesUNL.
- Halliday, M. A.** (1970): "Estructura y función del lenguaje" en Lyons, J. *Nuevos horizontes de la lingüística*. Madrid, Alianza.
- Hellin, Lucía** (2012): "Análisis de imágenes a partir de la Teoría de la Metáfora Conceptual" en *Actas del V Congreso Internacional de Letras*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y letras.
- Kress, G. & Van Leuween, T.** (1996): *Reading images*. Londres, Routledge.
- Kress, G. & Ven Leuween, T.** (2002): "Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour" en *Visual communication*. Londres, SAGE publications.
- Martin, J. R. & White, P. R.** (2005): *The Language of Evaluation, Appraisal in English*. Londres, Macmillan.
- Menéndez, Salvio** (2005): "¿Qué es una estrategia discursiva?" en *Actas del Congreso Internacional: Debates Actuales. Las teorías críticas de la literatura y la lingüística*. Buenos Aires, FFyL UBA.
- Raiter, Alejandro** (1999): *Lingüística y política*. Buenos Aires, Biblos.
- Raiter, Alejandro** (2001): "Representaciones sociales" en *Representaciones sociales*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Raiter, Alejandro & Menéndez, Salvio** (1986): "El desplazamiento de un signo ideológico (análisis del discurso político)" en *Filología*, XXI(2), 31-53.
- Verón, Eliseo** (1987): "La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política" en Verón et al., *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos*. Buenos Aires: Hachette.

# **Una propuesta pedagógica desde la lingüística sistémico funcional: la comprensión lectora en la universidad**

CLARISA PEREYRA

VALERIA ABATE DAGA

Universidad Nacional de Río Cuarto

## **Resumen**

Todo texto tiene un propósito social que determina su organización textual, conocer dicho propósito le permite al estudiante reconocer distintos géneros académicos como así también los recursos lingüísticos característicos de cada uno. Consideramos que el tratamiento y análisis de diferentes géneros académicos en distintos contextos favorecen la construcción del conocimiento sobre el lenguaje y su uso. Esto incide en una mayor habilidad en la lectura y escritura en el ámbito universitario. Desarrollar estas fortalezas permitirá mejores niveles de aprendizajes.

Partiendo de esta concepción, en el presente trabajo nos centramos en una de las líneas de investigación en la que la lingüística sistémica funcional se ha diversificado, la alfabetización académica. En este marco, nuestro objetivo es compartir una propuesta pedagógica para el ámbito universitario basada en el enfoque de la lingüística sistémico-funcional. Dicha propuesta fue llevada a la práctica con alumnos ingresantes, cursantes de la asignatura Historia del pensamiento lingüístico, espacio curricular del primer año de las carreras Profesorado y Licenciatura en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

La secuencia didáctica presentada responde al objetivo central de que los alumnos logren comprender textos a partir de una guía de lectura construida sobre la base de los aportes que la lingüística sistémico-funcional presenta en torno a las nociones de texto, contexto y recursos léxico-gramaticales. Consideramos, y así se ha reflejado en nuestra experiencia docente, que la lingüística sistémico-funcional es muy productiva como recurso educacional para enseñar, entre otras cosas, cómo se estructura la forma gramatical de la

lengua con diversos propósitos en una variedad de contextos sociales (Ghio y Fernández, 2005).

Desde este marco teórico los géneros pueden definirse como formas de hacer cosas por medio de la lengua para conseguir objetivos culturalmente apropiados; conforman, por tanto, una actividad orientada hacia un determinado propósito social en contextos culturalmente reconocidos (Kaul-Núñez, 2010). El análisis del género permite, entonces, identificar la actividad social que realiza, en qué tipo de situación social, con qué propósito y a través de qué pasos o etapas se produce.

Como el lenguaje, el contexto también es entendido como sistema semiótico o potencial de significados, como conjunto de actividades sociales que se llevan a cabo en una cultura. En ese sentido, como lo plantean Martin y Rose (2003), puede decirse que el contexto se constituye por una cantidad incontable de textos que se relacionan entre sí poniendo de manifiesto las actividades en una cultura.

Así, si consideramos, desde la Lingüística sistémico funcional, la relevancia del conocimiento sobre el lenguaje en el aprendizaje de los sujetos, se vuelve imprescindible que las propuestas didácticas integren este aspecto en los contenidos a desarrollar propios de cada cátedra para optimizar los aprendizajes de los estudiantes.

*Palabras claves:* lingüística sistémico funcional / alfabetización académica / metafunciones del lenguaje / género.

## **Problemática**

El denominado “bajo rendimiento académico”, que se traduce en deserción y en una notable disminución en la frecuencia de cursado y presentación a exámenes parciales y finales, es la problemática central que atraviesa todo el primer año del Profesorado y la Licenciatura en Lengua y Literatura, situación problemática que es extensiva a otras carreras de grado. Consideramos que dicha problemática guarda relación con la distancia que se presenta entre los textos que los alumnos leen y escriben en la escuela secundaria y los que les proponemos en la Universidad, y también con la posición que asumen los estudiantes como lectores. El joven que ingresa se enfrenta con un tipo de discurso muy estructurado y con características discursivas propias de una disciplina a la que no ha tenido acceso de forma específica en la escuela secundaria.

Tal como lo considera Vázquez (2005), en relación a la lectura, a diferencia de la escuela secundaria, que trabaja en general con materiales especialmente preparados para los alumnos; en la universidad los estudiantes se enfrentan con múltiples fuentes que contienen desarrollos teóricos complejos formulados por diferentes autores, con posturas a veces coincidentes y a veces no. Vale aclarar que en la mayoría de los casos los autores de estos textos escriben pensando como destinatarios a los mismos integrantes de la comunidad científica a la que ellos pertenecen.

Consideramos que en el proceso de inclusión de los estudiantes a la carrera elegida se hace imprescindible llevar adelante propuestas académicas cuyos objetivos centrales estén direccionados a enseñar, en palabras de Carlino (2005), uno de “nuestros más valiosos saberes: los modos de indagar, de aprender y de pensar en un área de estudio, modos vinculados con las formas de leer y de escribir que hemos ido desarrollando dentro de la comunidad académica a la que pertenecemos” (Pág. 13). En este sentido, la tarea docente se direcciona a “ayudar a aprender conceptos y prácticas discursivas disciplinares por medio de tareas para reelaborar y adueñarse de unos y otros simultáneamente” (Carlino, 2005, pág. 13), y de este modo movilizar la autorreflexión de los estudiantes sobre los procesos que hacen intervenir en estos aprendizajes.

Ponemos en cuestión la concepción de que aprender a leer y escribir es un proceso que ha concluido al ingresar a la Educación Superior; por el contrario, consideramos que la especialización de cada campo de estudio, la diversidad de clases y tipos de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y escribe plantea siempre nuevos desafíos. (Vázquez, 2005). En este

sentido, de lo que se trata es que los alumnos adquieran una nueva alfabetización, la alfabetización académica, que es propia de cada cultura disciplinaria y que implica que cada cátedra abra sus puertas para que puedan ingresar los estudiantes que provienen de otras culturas (Carlino, 2005).

Ante este propósito surge la necesidad de incorporar a la práctica docente de grado, independientemente del campo disciplinar del que se trate, la enseñanza de estrategias de lectura y de escritura académica específicas de la disciplina, simultáneamente con los contenidos disciplinares. Para ello el docente debe contar con herramientas lingüísticas y discursivas tendientes a favorecer la reflexión sobre distintos aspectos de los textos que los alumnos leen y producen en las asignaturas de primer año. En este sentido consideramos, de acuerdo con Ghio y Fernández (2005) que “la lingüística sistémico funcional es excepcionalmente productiva como recurso educacional, para enseñar cómo se estructura la forma gramatical de la lengua con diversos propósitos en una variedad de contextos sociales”.

La presente propuesta considera que en la realidad del lenguaje cada elemento se explica por referencia a la función que ejerce dentro del texto: cada parte es funcional respecto del todo que es el texto. “A la par de qué expresa un texto se plantea el cómo y el por qué, es decir, cuáles son los recursos léxico-gramaticales puestos en juego para la construcción de un determinado texto” (Kaul, Núñez, 2010). Desde este enfoque el lenguaje es considerado un sistema a partir del cual los usuarios eligen distintos elementos léxico-gramaticales para expresar sus significados de acuerdo con el contexto y la audiencia. En este trabajo presentamos de modo descriptivo una secuencia didáctica construida sobre la base de la Lingüística Sistémico Funcional considerando sobre todo aspectos ligados a la concepción de lenguaje, texto, género, contexto y las tres metafunciones del lenguaje reconocidas por Halliday: Ideacional, interpersonal y textual asociadas con campo, tenor y modo.

### **Una propuesta pedagógica construida desde aportes de la LSF**

Esta propuesta, como ya señalamos, está destinada a alumnos de primer año de las carreras Profesorado y Licenciatura en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Dicha propuesta desarrolla uno de los temas de la primera unidad de la materia Historia del pensamiento lingüístico, asignatura anual que constituye el primer contacto que los alumnos tienen con el estudio científico del lenguaje. Esta primera unidad incluye temas de presentación general de la

asignatura. Para esta secuencia nos centramos en uno de ellos: el estudio de la relación *hombre-lenguaje-sociedad*.

Uno de los objetivos centrales de esta unidad, que se relaciona con el contenido de la secuencia didáctica aquí propuesta, es que los alumnos, que según nos indica la experiencia carecen de conocimientos sistemáticos de la lengua, logren percibir la complejidad del lenguaje y la multiplicidad de juegos que permite construir. En relación con este objetivo y en cuanto a un aspecto actitudinal, esta unidad también se propone que los alumnos logren valorar la importancia de poseer un repertorio verbal amplio.

En el marco de estos y otros objetivos generales detallados en el programa de la asignatura, la presente secuencia didáctica se construye sobre la base de los aportes de la Lingüística Sistémico Funcional, esto no quiere decir que la secuencia tenga como propósito enseñar a los estudiantes contenidos correspondientes a esta teoría lingüística; sino diseñar, sobre la base de los conocimientos docentes sobre este enfoque teórico, una secuencia que permita a los estudiantes conocer y reflexionar sobre una de las características fundamentales del lenguaje: que es un sistema de recursos lingüísticos disponibles a partir de los cuales los hablantes eligen opciones para expresar significados de acuerdo al contexto social y a los propósitos comunicativos: “la lengua permite crear las representaciones que conforman una cultura, sus condiciones de interacción y los textos que son los medios que permiten llevarla a cabo” (Martín Menéndez, 2006:10). También se pretende que los estudiantes puedan comprender e interpretar un texto periodístico guiados por consignas tendientes a generar una conciencia explícita de los aspectos discursivos y lingüísticos y a dejar sobre relieve la relación de dichos aspectos con las funciones sociales del discurso. Así, esta secuencia se direcciona hacia dos caminos: por un lado, en cuanto al contenido disciplinar, lograr la construcción de una de las características del lenguaje: su relación con la construcción del hombre social, su aspecto comunicativo, su aspecto sistemático; por otro lado, enseñar estrategias de lectura académica haciendo hincapié en aspectos discursivos y lingüísticos. Para recorrer ambos caminos, como ya señalamos, nos servimos de los aportes de la Lingüística Sistémico Funcional. Vale aclarar que en tercer año de las carreras, en la asignatura Seminario de Lingüística Aplicada, la LSF forma parte de uno de los contenidos más importantes de la planificación, por lo tanto creemos que el emplear en primer año esta teoría como herramienta, aun sin que los alumnos aprendan cuestiones teóricas acerca de ella, será de mucha utilidad cuando comiencen a pensar la teoría en relación con aspectos pedagógicos-didácticos.



Para comenzar a dar respuesta a estos propósitos la secuencia de actividades empieza con la lectura de un texto periodístico que propone un juego con el lenguaje. Se trata de un escrito de Alejandra Elstein publicado por Otro Punto, periódico riocuartense quincenal de distribución gratuita- año XI- N° 412- septiembre de 2009. En dicho escrito la temática gira en torno a la inauguración por parte del gobernador Schiaretti, en un barrio carenciado de Río Cuarto, de diez núcleos húmedos, baños sin conexión interna con las precarias casas de los vecinos. Como un ejercicio periodístico la autora presenta dos crónicas sobre el mismo hecho: “La mitad del vaso vacío”, “La mitad del vaso lleno”; haciendo, como se lee desde los subtítulos, por un lado, una apreciación negativa y, por el otro, una valoración positiva sobre el mismo evento.

Esta lectura fue pautaada y efectuada sobre la base de los siguientes pasos: primero, leímos en conjunto la introducción del citado texto periodístico, luego dividimos el curso en dos grupos, uno leyó “La mitad del vaso vacío” y el otro “La mitad del vaso lleno”. Después de la lectura grupal y del comentario de cada crónica pudimos construir algunas características de este objeto, construcción muy valiosa para alumnos que se están iniciando en el estudio científico del lenguaje. El juego periodístico presentado por esta crónica nos permitió construir la concepción de que el lenguaje es un sistema de recursos lingüísticos disponibles a partir del cual los usuarios, como personas comprometidas en cualquier tipo de comportamiento culturalmente determinado, eligen distintos elementos léxico-gramaticales para expresar sus significados de acuerdo con el contexto y la audiencia. Además, guiadas por el objetivo de reflexionar sobre la capacidad del lenguaje de construir e instaurar representaciones, pudimos abrir un espacio de reflexión en el que los alumnos comentaron precisamente sobre el uso intencional de ciertos términos subjetivos y valorativos en construcciones sintácticas específicas que determinaban la construcción de una idea o representación, lo que nos llevó a caracterizar al lenguaje como performativo en la relación intrínseca lenguaje-hombre social. El lenguaje construye mundos en el sentido de que la selección y disposición de categorías léxicas en determinado contexto implican una toma de posición con respecto a lo que se expresa o describe, y en consecuencia, la construcción y exposición de representaciones sociales que se depositan en el imaginario social. En palabras de Halliday, el lenguaje construye y mantiene nuestras relaciones interpersonales y el orden social que subyace a ellas y al hacerlo interpretamos y representamos el mundo para otros y para nosotros mismos.

Otra de las consignas presentadas en la secuencia didáctica se centra en la noción de género. Sabemos que el análisis del género permite, desde la perspectiva

de la LSF, identificar la actividad social que realiza, en qué tipo de situación social, con qué propósito y a través de qué pasos o etapas se produce. El género en este marco puede definirse como formas de hacer cosas por medio de la lengua para conseguir objetivos culturalmente apropiados. Cada género tiene una estructura funcional formada por etapas retóricas con funciones específicas que pueden variar de una cultura a otra.

En relación con el género se les pidió a los estudiantes que, sobre la base de sus conocimientos previos, reconocieran de qué género se trataba el texto, que reflexionaran sobre el propósito social del escrito y que identificaran la estructura textual. Los alumnos reconocieron que se trataba de un texto propio del género periodístico y, en general, manifestaron que el propósito social del mismo estaba direccionado a establecer un juego periodístico-lingüístico que dejara al descubierto que el uso del lenguaje, el empleo de ciertos recursos léxicos gramaticales permite construir una “realidad” totalmente diferente a que si se emplearan otros recursos. Este juego deja al desnudo el poder performativo del lenguaje y un rasgo del género periodístico que no siempre es reconocido: la subjetividad, el poder ideológico, la toma de posición con respecto a lo que se expresa o describe. Consideramos que este texto, novedoso por la transparencia periodística, es un puntapié para indagar el género periodístico. Para que los estudiantes comiencen a pensar en la realidad esto que en el texto de Elstein es planteado como un juego lingüístico-periodístico, les pedimos que busquen en diferentes medios de comunicación gráficos diferentes construcciones discursivas sobre el mismo suceso.

Siguiendo con el abordaje del género consideramos que el propósito social del texto abordado se materializa en el texto mediante el empleo de diferentes secuencias textuales. En tal sentido les pedimos a los estudiantes que reconocieran secuencias narrativas, descriptivas, argumentativas y explicativas y que identificaran recursos léxicos gramaticales que les permitieron reconocer dichas secuencias. Para ayudar en tales tareas les presentamos un cuadro en el que se destacaban las características centrales de estas secuencias textuales, los alumnos debían completarlo transcribiendo los fragmentos reconocidos en el texto y los recursos léxicos-gramaticales que identificaron como propios de cada una de estas secuencias.

Entre otras de las consignas que forman parte de esta secuencia didáctica y que queremos destacar, se hallan las construidas sobre la base de las tres metafunciones del lenguaje destacadas por Halliday. Una de las consignas se dirige a que los estudiantes puedan identificar el fragmento del texto en el que se presentaba la descripción de la situación, aún sin valoración personal. Los alumnos pudieron

reconocer que la introducción del texto periodístico es una descripción, puesto que en este fragmento se define el evento social del que se trata (qué ocurre), los participantes (quién/quienes), la actividad en la que están involucrados (los procesos) y las coordenadas espacio-temporales en las que se produce el evento (qué hacen, cuándo y dónde). Esta consigna, vemos, se centra en la metafunción ideacional y, en cuanto a estructura semiótica de la situación, en el campo.

Otra de las consignas propuestas se focaliza en reconocer los recursos léxicos gramaticales (adjetivos, sustantivos y verbos) que fueron utilizados para evaluar el acontecimiento al que refiere el texto. Los estudiantes pudieron visualizar que en la crónica “La mitad del vaso vacío” predominan recursos léxicos gramaticales con una apreciación negativa sobre la inauguración de los baños y que las apreciaciones positivas reconocidas se presentan en un cotexto caracterizado por el tono irónico.

Expresiones de apreciación	Apreciación positiva (elogio-tono irónico.)	Apreciación negativa (crítica)
Adjetivos y construcciones adjetivas	Flamante	Rimbombante, modesto, humildes, precaria, elemental, insuficientes, sucios, desprolijos, traspolada
Sustantivos y construcciones sustantivas	Alegría, tranquilas	Imposibilidad, temor, precariedad, mínima parte, “llave”, un tiro al aire, limosnas
Verbos y otras palabras evaluativas		Conforma, tuvieron que esperar, se pusieran de acuerdo, era suficiente, sin bidet, llamativamente, llamaba la atención, poco, nada, es algo, cagar.

En el caso de “La mitad del vaso lleno” predomina una apreciación positiva sobre el evento, los recursos léxico gramaticales con carga negativa refieren a la situación previa a la inauguración de los baños.

Expresiones de apreciación	Apreciación positiva (elogio de los baños)	Apreciación negativa (referida a la situación previa a los baños).
Adjetivos y construcciones adjetivas	Orgullosa, habilitado, blancas, impecables, flamante, imponente, brillante, tranquilos, bien levantado	Desprolijo, fiaca, horrible, sucia
Sustantivos y construcciones sustantivas	Mejora, beneficiarios, privacidad, construcción, paredes parejitas, techo firme, puerta que cierra en serio, una decena.	Olor penetrante, tufo
Verbos y otras palabras evaluativas	Cambiarán radicalmente, sobresale, gusta, bañar, sin estrenar, sin manchas, saldrá agua.	Embarrarán, fue atacada, a puchitos, fruncir la cara, huele, respirar cortito

En esta misma dirección se les propuso a los estudiantes que identificaran expresiones utilizadas por la autora para modalizar la información. Para tal fin se les presentó a los estudiantes un cuadro con los diferentes tipos de modalidad y ejemplos de recursos léxicos frecuentes, lo que los ayudó en la identificación. Los alumnos pudieron reconocer los siguientes modalizadores en la Crónica 1: *radicalmente, imponente, por fin, habrá, se podrá, es raro, nunca, siempre...* en la Crónica 2: *tuvieron que esperar, nunca, nada, llamativamente...* estos modalizadores, vemos, muestran una postura fuerte y bien definida, que no da lugar a otras posiciones.

En este trabajo con los recursos léxico gramaticales –de apreciación y de modalidad- nos centramos en los participantes de la interacción, sobre todo en el rol discursivo del enunciador, en sus juicios, en sus creencias en sus observaciones modales-actitudinales, por lo tanto, desde la perspectiva de la LSF nos hemos focalizado en la metafunción interpersonal; en el tenor, visto desde los componentes funcionales del lenguaje.

En cuanto a la metafunción textual, relacionada con el modo del discurso, indagamos a los estudiantes acerca del modo en que se organiza la información en el texto y cómo se presenta el flujo de la información por medio del lenguaje oral o escrito. Los alumnos pudieron reconocer que las tres partes en las que se divide la crónica periodística se basan en el mismo tema, solo que valiéndose de diferentes recursos léxico gramaticales de acuerdo con la apreciación que se le quisiera dar:

más bien neutral en la introducción, positiva en “La mitad del vaso lleno” y negativa en “La mitad del vaso vacío”. Esta misma construcción temática en las tres partes del texto y la importancia que se le otorga a lo lingüístico en relación con el juego periodístico, permite inferir que lo performativo en este texto está centrado sobre todo en informar sobre la complejidad del lenguaje.

### **Valoración final**

Consideramos que la presente propuesta, construida sobre la base de los aportes de la LSF, constituye un acercamiento valioso a los estudios científicos del lenguaje, a la vez que, en relación con la alfabetización académica, se direcciona a que los alumnos puedan comprender e interpretar un texto guiados por consignas tendientes a generar una conciencia explícita de los aspectos discursivos y lingüísticos y a dejar sobre relieve la relación de dichos aspectos con las funciones sociales del discurso. Creemos que el texto periodístico trabajado permite un primer acercamiento a características centrales del lenguaje: su capacidad performativa, su sistematicidad. En este sentido consideramos que la LSF es muy productiva como recurso educacional puesto que, entre otras cosas, le permite al estudiante realizar una metarreflexión sobre el uso del lenguaje, lo que le facilitará el abordaje de temas más complejos referidos a este objeto.

### **Bibliografía**

**Carlino, Paula** (2005), *Escribir, leer y aprender en la Universidad: una introducción a la alfabetización académica*, Madrid, Fondo de Cultura Económica de España.

**Elstein, Alejandra** (2009), *Los núcleos húmedos de Schiaretti*, Otro Punto, N° 412.

Disponible en:

[http://otropunto.net/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2:prueba-2&catid=1:informe-no-245&Itemid=28](http://otropunto.net/index.php?option=com_content&view=article&id=2:prueba-2&catid=1:informe-no-245&Itemid=28)

**Halliday, M.** (1982): *El lenguaje como semiótica social. Una interpretación social del lenguaje y el significado*. México. Fondo de cultura económica.

**Guio, E; Fernández, M.** (2005), *Manual de Lingüística sistémico-funcional. Aplicaciones a la lengua española*, Santa Fe, Editorial de la UNL.

**Kaul, S; Núñez, C.** (2010) “Cuando el género y la gramática permanecen invisibles en la enseñanza de la narración” En Vázquez, A; Novo, M; Lectura escritura y aprendizaje disciplinar, Río Cuarto, UNIRÍO.

**Martin, J. R. & D. Rose** (2003), working with Discourse: meaning beyond the clause. London: Continuum.

**Menéndez, S.M.** (2006), ¿Qué es una gramática textual? Buenos Aires: Litterae Ediciones

**Vázquez, Alicia** (2005), “¿Alfabetización en la Universidad?” Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Re-conociendo los problemas educativos en la Universidad, Año 1, No1. Río Cuarto, UNRC.